

# MUSIIKKIKASVATUS LAPSEN ITSETUNNON TUKENA

Anna Laihia

Kandidaatintutkielma

Jyväskylän yliopisto

Musiikkikasvatus

Musiikin, taiteen ja kulttuurin  
tutkimuksen laitos

Syksy 2018

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta - Faculty</b> Humanistinen tiedekunta	<b>Laitos - Department</b> Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
<b>Tekijä - Author</b> Laihia Anna Katariina	
<b>Työn nimi - Title</b> MUSIIKKIKASVATUS LAPSEN ITSETUNNON TUKENA	
<b>Oppiaine - Subject</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn laji - Level</b> Kandidaatintutkielma
<b>Aika - Month and year</b> Joulukuu 2018	<b>Sivumäärä - Number of pages</b> 38
<b>Tiivistelmä - Abstract</b> <p>Kandidaatintutkielmassani kartoitan, miten musiikinopettaja voi tukea oppilaan itsetunnon kehitystä alakoulussa. Selvitän, mitkä tekijät vaikuttavat lapsen itsetunnon kehitykseen, millaisia ongelmia heikko itsetunto saattaa koulutyöskentelylle aiheuttaa ja mistä ulkoisista merkeistä opettaja voi havaita oppilaan itsetunnon tarvitsevan lisävahvistusta. Tavoitteenani on kyetä keräämäni tiedon pohjalta tarjoamaan konkreettisia käytännön ohjeita musiikinopettajalle, joka haluaa kiinnittää huomiota oppilaan itsetunnon tasapainoisen kehityksen tukemiseen.</p> <p>Musiikkikasvatuksen ja itsetunnon yhteydestä on kirjoitettu muutamia pro gradu -tutkielmia sekä muita opinnäytetöitä. Itsetuntoon kiinteästi kytkeytyvää minäkäsitystä on tutkittu laajemminkin, ja tutkimustietoa löytyy yhä enemmän, kun mukaan otetaan soittamisen yksilöopetuksen ja musiikkiterapian tarjoamat näkökulmat.</p> <p>Tutkimani aineiston pohjalta käy ilmi, että musiikinopettaja voi vaikuttaa oppilaan itsetuntoon monin tavoin. Kyse on pitkälti positiivisesta vuorovaikutuksesta opettajan ja oppilaan välillä, sekä oppilaan rohkaisemisesta hyväksymään vahvuudet ja heikkoudet sekä itsessään että toisissa oppilaissa.</p>	
<b>Asiasanat - Keywords</b> Musiikkikasvatus, itsetunto, alakoulu	
<b>Säilytyspaikka - Depository</b>	
<b>Muita tietoja - Additional information</b>	

## SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	4
2	ITSETUNTO	5
2.1	Itsetunnon määritelmä	5
2.2	Itsetunnon kehitys lapsuudessa	6
2.3	Itsetunnon merkitys koulussa	8
3	ITSETUNNON ULOTTUVUUDET JA OPETUSSUUNNITELMA	11
3.1	Turvallisuus	11
3.2	Itsensä tiedostaminen	14
3.3	Liittyminen ja yhteenkuuluvuus	15
3.4	Tehtävätietoisuus	17
3.5	Pätevyys	19
4	AIEMMAT TUTKIMUKSET	21
5	ITSETUNTO MUSIIKINTUNNILLA	24
5.1	Turvallisuus	25
5.2	Itsensä tiedostaminen	27
5.3	Liittyminen ja yhteenkuuluvuus	29
5.4	Tehtävätietoisuus	31
5.5	Pätevyys	33
6	YHTEENVETO JA POHDINTA	35
	LÄHTEET	37

## 1 JOHDANTO

Peruskoulun oppiainetavoitteiden rinnalla vaikuttavat voimakkaasti myös kasvatukselliset tavoitteet. Oppilaan ei ole tarkoitus oppia uutta tietoa vain ympäröivästä maailmasta, vaan myös itsestään ja ihmisyydestä yleensä, sekä taitoja opitun tiedon soveltamiseen. Oppimisen onnistumiseksi on tärkeää, että lapsi luottaa itseensä ja kokee olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi kouluympäristössä. Itsetunto vaikuttaa oppilaan koulumenestykseen jopa enemmän kuin hänen älykkyytensä (Keltikangas-Järvinen 2017, 46).

Kandidaatintutkielmani on kirjallisuuskatsaus, jossa kartoitan, kuinka musiikkikasvatus voi tukea oppilaan itsetuntoa alakoulussa. Itsetunto on käsitteenä laaja, sillä se vaihtelee voimakkaasti elämän eri osa-alueilla: ihminen voi tuntea itsensä itsevarmaksi esimerkiksi jalkapalloharrastuksessa, mutta toisaalta kokea epävarmuutta ja taitamattomuutta äidinkielen oppitunnilla. Kandidaatintutkielmani käsittelee lähinnä lapsen itsetuntoa kouluympäristössä, eli *oppilaan kouluitsetuntoa*. Kuvaan tätä itsetuntoa termeillä *hyvä itsetunto* tai *heikko itsetunto*.

Aluksi avaan itsetunnon määritelmää, kerron itsetunnon kehityksestä lapsuudessa ja kartoitan sen mahdollisia vaikutuksia koulumenestykseen. Tämän jälkeen jatkan yhdistämällä Michele Borban (1989) määrittelemät itsetunnon viisi ulottuvuutta opetussuunnitelmaan, aiempiin tutkimuksiin ja käytännön musiikkikasvatukseen. Pyrin vastaamaan kysymykseen siitä, miten oppilaan heikko itsetunto voi ilmetä koulutyöskentelyssä ja kuinka opettaja voi toiminnallaan tukea lapsen itsetuntoa.

## 2 ITSETUNTO

“Itsetunto on ihmisen keskeinen voimavara” (Keltikangas-Järvinen 2017, 298).

Itsetunnon laatu on olennainen hyvinvoinnin kannalta, sillä se vaikuttaa psyykkiseen terveyteen, oppimiskykyyn, ja jopa kykyyn sopeutua ympäröivään yhteiskuntaan. Cacciatore, Korteniemi-Poikela ja Huovinen (2008) mainitsevat teoksessaan ”Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa” tutkimuksen, jossa selvitettiin lapsuuden vaikutusta keski-ikäisten nykyiseen hyvinvointiin, työkykyyn ja mielenterveyteen. Itsetunto ja sosiaaliset taidot osoittautuivat keskeisimmiksi kehitystä tukeneiksi tekijöiksi. (Cacciatore ym. 2008, 154.) Näin ollen opettajienkin kannattaisi olla tietoisia itsetunnon ulottuvuuksista ja vaikutuksista, jotta oppilas voi saada perusopetuksesta suurimman mahdollisen hyödyn.

### 2.1 Itsetunnon määritelmä

Minäkuva eli minäkäsitys on ihmisen käsitys itsestään, ominaisuuksistaan ja arvoistaan (Keltikangas-Järvinen 2017, 17). Minäkäsitys vaikuttaa ihmisen itsearvostukseen, itsensä suojaamiseen ja riskien ottamiseen (Cacciatore ym. 2008, 51). Itsetunto puolestaan kuvaa sitä, kuinka positiivinen tämä minäkäsitys on (Keltikangas-Järvinen 2017, 17).

Itsetunto on ihmisen kykyä arvostaa itseään ja nähdä oma elämänsä arvokkaana. Siihen kuuluu itseensä luottaminen, itsestä pitäminen ja omien heikkouksien hyväksyminen. Hyvä itsetunto ei siis tarkoita sitä, että ihminen pitää itseään lähtökohtaisesti toisia parempana, vaan sitä, että hän arvostaa itseään heikkouksistaan huolimatta. (Keltikangas-Järvinen 2017, 17-19, 251.)

Keltikangas-Järvinen (2017) jakaa itsetunnon kahteen osaan: perusitsetuntoon ja ns. ilmapuntari-itsetuntoon. Perusitsetunto käsittää ihmisen pohjimmaisen käsityksen omasta arvostaan, ja on siten suhteellisen pysyvä. Ilmapuntari-itsetunto

sen sijaan vaihtelee jonkin verran onnistumisten ja epäonnistumisten perusteella, vaikuttaen itsetuntoon myönteisesti tai kielteisesti lyhyemmällä aikavälillä. (Keltikangas-Järvinen 2017, 35.) Ihminen saattaa siis epäonnistumisen jälkeen kokea itsensä kovinkin arvottomaksi, mutta tilanne palautuu seuraavan onnistumisen myötä tai vain yksinkertaisesti ajan kuluessa takaisin perusitsetunnon tasolle. Toki useasti toistuessaan epäonnistumiset alkavat lopulta heikentää myös ihmisen perusitsetuntoa. Lisäksi, kuten johdannossa mainitsin, itsetunto vaihtelee voimakkaasti elämän eri osa-alueilla.

Itsetunto on ihmisen sisäinen oletusarvo (Cacciatore ym. 2008, 48), joten sitä ei aina voi ulkoisista piirteistä päätellä. Rohkealta vaikuttavalla ihmisellä voi olla heikko itsetunto, ja vastaavasti ujon ihmisen itsetunto voi olla hyvä. Toisaalta itsetunto rakentuu ihmissuhteiden kautta (Cacciatore ym. 2008, 48), joten ihmisen tapa olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa erilaisissa tilanteissa heijastaa itsetunnon laatua. Keltikangas-Järvinen (2017) kertoo hyvän itsetunnon auttavan toisten ihmisten huomioimisessa ja arvostamisessa, sillä ihminen, jolla on hyvä itsetunto, ei koe omaa asemaansa uhatuksi. Vaikka hyväkään itsetunto ei takaa sosiaalista sopeutumista, heikko itsetunto johtaa lähes aina ongelmiin sosiaalisessa kanssakäymisessä (Keltikangas-Järvinen 2017, 42).

## **2.2 Itsetunnon kehitys lapsuudessa**

Pienen lapsen itsetunto alkaa kehittyä heti syntymän jälkeen sen pohjalta, kuinka hyvin hänestä pidetään huolta. Jos lapsi saa ensimmäisen ikävuotensa aikana riittävästi hoivaa, hänelle kehittyy tunne omasta tärkeydestään ja arvostaan. (Keltikangas-Järvinen 2017, 149). Olennaista on myös hoivan ajoittaminen. Kun lapsen itkuun reagoidaan ja tarpeet tyydytetään lapsen niitä ilmaistessa, hänelle alkaa kehittyä tunne itseensä liittyvien asioiden hallitsemisesta. (Keltikangas-Järvinen 2017, 151.)

Keltikangas-Järvinen (2017) toteaa varhaisen hoitosuhteen kehittävän lapsen itsetuntoa, ja myöhemmin tämä luottamus muihin ihmisiin muuttuu luottamukseksi itseen. Varhaislapsuuden kokemukset luovat näin perustan itsetunnolle. Toisalta itsetunto kehittyy pitkällä aikavälillä monenlaisten vaiheiden kautta, joten varhaisiässäkin koetut itsetuntovauriot voivat onneksi myöhemmin korjaantua (Keltikangas-Järvinen 2017, 152-153, 156).

“Aikuinen käyttäytyy sen mukaan, millaisena hän itseään pitää, lapsi sen mukaan, millaisena muut häntä pitävät” (Keltikangas-Järvinen 2017, 187). Tutustuessaan itseensä ja ympäröivään maailmaan lapsi päättelee arvonsa aikuisen tulkintoista, sillä hän ei vielä tiedä eroa hyvän ja huonon välillä (Keltikangas-Järvinen 2017, 185). Lapsen maailmassa aikuinen on auktoriteetti, joka päättää asioiden tärkeyden ja merkityksen (Cacciatore ym. 2008, 61), joten aikuisen sanoilla on lapsen itsetunnon kehityksessä valtava painoarvo. Lapsi oppii liittämään itseensä ominaisuuksia, ja arvottaa ne vasta aikuiselta saamansa palautteen perusteella (Keltikangas-Järvinen 2017, 185).

Hyvän itsetunnon kannalta lapsen on erityisen tärkeää oppia oman arvonsa riippumattomuus onnistumisista. Lapselle tulee osoittaa ehdottoman yksiselitteisesti, että häntä rakastetaan epäonnistumisten jälkeen aivan yhtä paljon kuin aiemmin. Kyky sietää pettymyksiä ei perustu ihmisen “vahvuuteen”, vaan luottamukseen oman arvon pysyvyydestä. (Keltikangas-Järvinen 2017, 37.) Ihminen, joka arvottaa itsensä tekojensa perusteella, välttelee taitotasonsa ylärajoilla toimimista, sillä mahdollinen epäonnistuminen asettaisi hänen perusitsetuntonsa haavoittuvaiseksi. Koulumaailmassa tällainen itsensä haastamisen vältteleminen johtaa alisuoriutumiseen.

Lapsen itsetunnon kehitys on pitkälti vanhempien vastuulla, sillä he ovat lapsen elämän varhaisimmassa vaiheessa läsnä olevat aikuiset. Itsetunnon kehityksen huomioiminen ei onneksi ole raskas kasvatustaakka, vaan se päinvastoin helpottaa

perheen arkea. Jos lasta kuunnellaan, hän alkaa arvostaa itseään, ja tämän seurauksena vastavuoroisesti kuuntelee herkemmin vanhempansa neuvoja ja ohjeita (Cacciatore ym. 2008, 61). Itseään arvostava ihminen suojelee itseään todennäköisemmin kuin itseään väheksyvä, jolloin hän on alttiimpi noudattamaan turvallisuuteen liittyviä sääntöjä ja tarttuu epätodennäköisemmin esimerkiksi päihteisiin (Cacciatore ym. 2008, 51, 61).

Itsetunto vakiintuu vähitellen ensimmäisten kouluvuosien aikana (Keltikangas-Järvinen 2017, 37). Vanhempien vastuu lapsen itsetunnosta ei kuitenkaan siirry koulun aloittamisen myötä opettajille, vaan heidän roolinsa vain muuttuu, ehkä vieläkin tärkeämmäksi. Jos lapsen lahjakkuus sijoittuu aivan muille alueille kuin koulun rajattujen oppiaineiden piiriin, vanhempien olisi tärkeää löytää lapselle onnistumisen elämyksiä koulun ulkopuolella. (Keltikangas-Järvinen 2017, 272, 237.) Tapahtuivat onnistumiset sitten koulussa tai harrastuksissa, oleellisinta on muistaa, että lapsen käsitys itsestä on koulun alkaessa todellisen taitotason sijaan enemmän kiinni siitä, mitä vanhempi lapsen osaamisesta ajattelee (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen ja Ruoppila 2014, 98).

### **2.3 Itsetunnon merkitys koulussa**

Itsetunto vaikuttaa koulumenestykseen enemmän kuin älykkyys tai lahjakkuus (Keltikangas-Järvinen 2017, 46, 219), sillä lapsen käsitys omasta osaamisestaan määrää hänen motivaatiotasonsa ja suoriutumisensa koulussa (Nurmi ym. 2014, 103). Uskolla omaan osaamiseen on ratkaiseva vaikutus koulumenestykseen (Keltikangas-Järvinen 2017, 219).

Kuten edellisessä luvussa totesin, vanhempien mielipiteet ovat suoraan yhteydessä lapsen käsitykseen itsestään (Nurmi ym. 2014, 98). Vanhempien tulisi varoa "kertomasta" lapselle etukäteen, missä oppiaineissa hän todennäköisesti menestyy tai epäonnistuu. Tällaisista kommentteista kehittyy itsensä toteuttava



ennuste, ja lapsi suoriutuu vanhempien asettaman ennusteen mukaisesti (Keltikangas-Järvinen 2017, 147). Hän ei esimerkiksi opi matematiikkaa, jos vanhempi ei usko hänen sitä oppivan. Lapsi oppii vanhemmiltaan, kannattaako hänen luottaa taitoihinsa.

Kaverisuhteet ovat lapsen kehitykselle ensiarvoisen tärkeitä. Koulussa hyvä itsetunto ja hyvä koulumenestys yhdessä johtavat yleensä myös suureen toverisuosioon (Keltikangas-Järvinen 2017, 46). Hyvinvoiva lapsi kykenee nimittäin itseensä uskomisen lisäksi tuntemaan empatiaa toisia kohtaan (Cacciatore ym. 2008, 77). Onnistumiset sekä koulumenestyksessä että ihmissuhteissa kasautuvat tyypillisesti lapsille, joilla on hyvä itsetunto, mikä saattaa olla omiaan heikentämään entisestään heikosta itsetunnosta kärsivien oppilaiden asemaa ryhmässä.

Puutteet itsetunnossa voivat johtaa lapsesta riippuen mm. uhmaan ja oppituntien häiritsemiseen (Cacciatore ym. 2008, 17), kyvyttömyyteen sietää epäonnistumisia (Keltikangas-Järvinen 2017, 273) tai alisuoriutumiseen (Cacciatore ym. 2008, 66). Uskallan kuitenkin väittää kouluympäristössä tekemiäni havaintojen perusteella, että heikko itsetunto saattaa ilmetä oppilaassa häiriökäyttäytymisen sijaan yhtä lailla ylitunnollisena suorittamisena, jolloin oppilas kyllä menestyy arvosanoin mitattuna moitteettomasti, mutta suoriutumisen motiivina toimii jatkuva riittämättömydentunne.

Lapsen koulumenestykseen vaikuttavat monet seikat: lapsen kognitiiviset kyvyt, sosiaaliset taidot ja motivaatio sekä käsitys omasta oppimispotentiaalista. Näiden lisäksi myös tunteilla on merkitystä oppimistuloksiin. (Nurmi ym. 2014, 98.) Menestyäkseen lapsen tulisi viihtyä koulussa, ja tämä viihtyminen on aikuisten vastuulla. Syrjäytyminen jo kouluyhteisössä enteilee vaikeasti korjattavia ongelmia myöhemmin. Jos koulun kasvatustavoitteet kerran koskevat kaikkia oppilaita - eikä vain niitä, joiden kanssa tavoitteet toteutuvat kuin itsestään - kouluviihtymättömyyteen on reagoitava asianmukaisella vakavuudella. (Keltikangas-Järvinen 2017, 232.) Koululla on hälyttävä taipumus vaikuttaa positiivisesti vain

niiden oppilaiden psyykkiseen hyvinvointiin, jotka pärjäävät muutenkin hyvin (Keltikangas-Järvinen 2017, 221).

Työpaikalla ilmenevään viihtymättömyyteen tartutaan huomattavasti hanakammin kuin ongelmiin kouluviihtyvyydessä (Keltikangas-Järvinen 2017, 232), vaikka tällaiselle erottelulle ei voida nähdä minkäänlaisia perusteita. Päinvastoin, lasten ja nuorten kanssa toimittaessa ollaan tekemisissä koko elämän kannalta todella merkityksellisten vuosien kanssa (Cacciatore ym. 2008, 43). Hyvinvoiva lapsi selviytyy koulupäivistä ilman suurta ahdistusta, kykenee osoittamaan tunteita, nauraa välillä, pärjää sosiaalisissa tilanteissa ja osaa luoda ystävyysuhteita (Cacciatore ym. 2008, 77). Tällainen arki ei liene liikaa pyydetty, mutta silti oppilaille, joiden itsetunto on heikko, nämäkään asiat eivät näyttäydy itsestäänselvinä.

### 3 ITSETUNNON ULOTTUVUUDET JA OPETUSSUUNNITELMA

Tässä luvussa jaan itsetunnon Michele Borban (1989; Aho 1996, 56) teorian mukaisesti viiteen ulottuvuuteen ja vertaan näiden itsetunnon ulottuvuuksien toteutumisen edellytyksiä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) mainittuihin perusopetuksen tehtäviin, yleisiin tavoitteisiin ja musiikin oppiainetavoitteisiin. Tarkastelen siis, otetaanko itsetunnon ulottuvuuksien tukeminen huomioon perusopetuksen opetussuunnitelmassa, ja esittelen, kuinka opettajan kannattaa Borban (1989) teorian mukaan oppilasta tukea. Ideoita itsetunnon tukemiseen musiikkikasvatuksen käytännön toteutuksessa käsittelem luvussa 5.

Michele Borban teoriassa (1989; ks. Aho 1996, 56) ihmisen itsetunto rakentuu viidestä ulottuvuudesta, jotka ovat:

1. turvallisuus (security)
2. itsensä tiedostaminen (selfhood)
3. liittymisen ja yhteenkuuluvuuden tunne (affiliation)
4. tehtävätietoisuus (mission)
5. pätevyyden tunne (competency)

#### 3.1 Turvallisuus

Turvallisuudentunne ilmenee luottamuksena toisiin ihmisiin. Se sisältää sekä emotionaalisen että fyysisen kokemuksen turvallisuudesta, ja muut itsetunnon osa-alueet rakentuvat tämän turvallisuudentunteen varaan. (Aho 1996, 59.) Opetussuunnitelma velvoittaa peruskoulun tukemaan oppilaan tasapainoista kasvua ja tervettä eli hyvää itsetuntoa (POPS 2014, 19). Koska oppilaan terve itsetunto osoitetaan yhdeksi opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisista tavoitteista ja samalla turvallisuudentunne on terveen itsetunnon edellytys (Aho 1996, 59), on oppilaan turvallisuudentunteesta huolehtiminen epäilemättä otettava huomioon perusopetusta järjestettäessä.

Kokiessaan olonsa turvattomaksi oppilas saattaa vältellä sosiaalisia tilanteita, eristäytyä, vaikuttaa stressaantuneelta ja pelokkaalta, sekä osoittaa epäluottamusta opettajaa kohtaan (Aho 1996, 60). Turvattomuudentunne pohjautuu todennäköisesti lapsen kokemuksiin kotiympäristössään, mutta opettajan ei tarvitse luopua toivosta tämän tiedon edessä. Vanhempien mahdollisesta negatiivisesta vaikutuksesta huolimatta oppijan ja ympäristön vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa erityisellä tavalla oppimiseen (POPS 2014, 20). Kotioloihin opettaja ei aina - jos koskaan - voi juuri vaikuttaa, mutta ainakin kouluympäristöstä voidaan luoda oppilaalle turvallinen.

*Emotionaalisesti turvallisessa* ympäristössä aikuinen kuuntelee, hyväksyy ja arvostaa lasta (Aho 1996, 64). Oppilaan on koettava tulevansa kouluyhteisössään kuulluksi, nähdyksi ja arvostetuksi (POPS 2014, 99), jotta turvallisuudentunne voi muodostua. Luottamuksellinen suhde oppilaan ja opettajan välillä edellyttää opettajalta avointa kommunikaatiota ja rehellistä, positiivista palautetta (Aho 1996, 61). Opettaja toimii omalla käyttäytymisellään esimerkkinä myönteisen ilmapiirin luomisessa (Aho 1996, 63). Väitänkin, että opettajan asenne ja toiminta vaikuttavat luokan ilmapiiriin enemmän kuin mahdolliset ongelmat oppilaiden välillä.

Sosiaaliseen pääomaan kuuluu olennaisena osana ihmisten välinen luottamus (POPS 2014, 18), joka rakentaa turvallisuudentunnetta. Oppilaan hyvinvointia edistävän sosiaalisen pääoman kartuttaminen on yksi perusopetuksen tehtävistä. Tämä pääoma rakentuu esimerkiksi juuri ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. (POPS 2014, 18.) Musiikintunnilla vuorovaikutustaitojen kehittäminen ei ole kiinni oppilaan kyvystä ilmaista itseään verbaalisesti, joten musiikki voi madaltaa kynnystä vuorovaikutustaitojen kehittämisessä ja siten sosiaalisen pääoman ja luottamuksen laajentamisessa.

*Fyysisen turvallisuuden* toteutuminen koulumaailmassa näyttää opetussuunnitelman mukaan tarkoittavan käytännössä turvallisen liikkumisen taitoja lähiympäristössä sekä turva- ja suojavaleineiden käyttöä tarpeen mukaan (POPS 2014,

100). Musiikintunnilla fyysiseen turvallisuuteen liittyvät terve äänenkäyttö (POPS 2014, 144) sekä ymmärrys ääniympäristön turvallisuudesta (POPS 2014, 264). Jälkimmäisellä tarkoitetaan korkean äänenvoimakkuuden riskien tiedostamista. Käytännössä fyysinen turvallisuus on ollut Suomen kouluissa pitkälti itsestäänselvyys viime vuosien sisäilmaongelmiin asti. Nyt oppilaiden ja koulun työntekijöiden fyysinen terveys on uhattuna aivan uudella tavalla, vaikka oppilaan oikeus turvalliseen oppimisympäristöön on todettu perusopetuslaissa (POPS 2014, 34). Kokevatko oppilaat olonsa turvalliseksi, vaikka opetus siirtyy väistötiloihin näkymättömän uhan vuoksi?

Sekä *emotionaalista* että *fyysistä turvallisuutta* takaamaan on laadittu koulun säännöt. Säännöt eivät ainoastaan helpota yleisen järjestyksen ylläpitämistä, vaan ne ovat lisäksi tärkeä pohja lapsen turvallisuudentunteen muodostumiselle (Aho 1996, 64). Kun lapselle asetetaan rajat, hän saa yrityksen ja erehdyksen kautta oppimisen sijaan tietää etukäteen, millä tavoin toimimalla hän onnistuu todennäköisimmin (Keltikangas-Järvinen 2017, 284). Ehdottoman tärkeää toki on säännöistä keskusteleminen yhdessä oppilaiden kanssa, jotta varmistetaan, että kaikki ymmärtävät ne samalla tavalla. Jos oppilas rikkoo sääntöjä omaa tietämättömyyttään, rankaiseminen tuntuu vähintäänkin epäoikeudenmukaiselta. Ennustettavuus ja johdonmukaisuus ovat turvallisuudentunteen kannalta olennaisia (Aho 1996, 62). Turvallisuudesta puhuttaessa on mainittava myös aktiivinen puuttuminen koulukiusaamiseen, sillä kiusaaminen uhkaa usein oppilaan sekä fyysistä että emotionaalista turvallisuutta.

Ympäröivän maailman muutokset vaikuttavat oppilaiden kehitykseen ja hyvinvointiin (POPS 2014, 18). Turvapaikanhakijoiden ja pakolaisten määrän kasvaminen opetusryhmissä lisää haastetta turvallisuudentunteen luomisessa, sillä näiden lasten turvallisuudentunne on lähes varmasti järkkynyt vaikeiden elämäkokemusten myötä. Muutoksia kantasuomalaistenkin oppilaiden

turvallisuudentunteeseen saattaa tulevina vuosina aiheuttaa esimerkiksi ilmastonmuutoksen uhka. Kykeneekö peruskoulu tukemaan oppilaiden ”luottavaista suhtautumista tulevaisuuteen” (POPS 2014, 22) maailmassa, jossa tulevaisuus näyttäytyy epävarmana?

### **3.2 Itsensä tiedostaminen**

Itsensä tiedostaminen tarkoittaa, että ihminen näkee itsensä yksilönä ja tiedostaa omat heikkoutensa ja vahvuutensa. Itsensä hyvin tiedostava ihminen osaa tarkasti ja realistisesti kuvailla ominaisuuksiaan ja arvostaa omaa ainutlaatuisuuttaan. (Aho 1996, 66.) Ihminen, jolla on hyvä itsetunto, on myös terveellä tavalla ylpeä yksilöllisyydestään (Aho 1993, 68).

Perusopetuksessa oppilasta tulisi rohkaista huomaamaan omat vahvuutensa ja kehitysmahdollisuutensa sekä tunnistamaan oma tapansa oppia, minkä pohjalta oppimisstrategioiden kehittyminen mahdollistuu (POPS 2014, 20-21). Musiikin oppiaineessa itsensä tiedostaminen näkyy oppilaan myönteisen minäkuvan rakentumisena (POPS 2014, 141).

Opettaja voi tukea lapsen itsensä tiedostamisen prosessia rohkaisemalla häntä ilmaisemaan mielipiteensä (Aho 1996, 70) sekä kannustamalla lasta luottamaan itseensä ja näkemyksiinsä (POPS 2014, 20). Lapselle tulisi myös luoda tilaisuuksia kehittää tunnetaitojaan (POPS 2014, 22) eli opastaa häntä havaitsemaan tunteensa (Aho 1996, 70). Rohkaisemalla lasta sanomaan positiivisia kommentteja toisista oppilaista (Aho 1996, 70) opettaja näyttää esimerkkiä ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon tärkeydestä (POPS 2014, 22). Itsensä tiedostamisen ongelmat saattavat aiheuttaa oppilaalle taipumusta kertoa negatiivisia asioista itsestään ja muista (Aho 1996, 68).

Musiikintunnilla lapselle rakentuu käsitys itsestä musiikillisena toimijana (POPS 2014, 263). Opettajan tulee kannustaa lasta näkemään itsensä oppimisen

suhteen positiivisessa valossa, sillä oppilaan käsitys itsestä vaikuttaa hänen ajatteluunsa ja oppimiseen (POPS 2014, 20). Jos oppilas torjuu positiivisen palautteen ja on toisaalta yliherkkä kritiikille, omien vahvuuksien tiedostamisessa on puutteita. Oppilas saattaa myös hakea huomiota häiritsevällä käyttäytymisellä tai vetäytyä huomaamattomaksi (Aho 1996, 68). Tällainen oppilas tarvitsee runsaasti toistuvaa rohkaisua, jotta minäkuva rakentuisi positiivisemmaksi eli itsetunto vahvistuisi.

Ahon (1996) esittelemä Michele Borban (1989) teoria itsetunnon viidestä ulottuvuudesta ei mainitse itsensä tiedostamisen kohdalla oppilaan fyysistä minäkuva. Ehkä fyysisten ominaisuuksien tiedostamisen ajatellaan sisältyvän itsensä tiedostamiseen ilman, että tätä tarvitsee erikseen alleviivata. Pidän kuitenkin fyysisen minäkuvan mainitsemista tärkeänä etenkin siksi, että nykyisessä sosiaalisen median kyllästävässä maailmassa oppilaat arvottavat itseään yhä enemmän ulkonäön perusteella. Opetussuunnitelmassakin mainitaan oppilaiden ohjaaminen oman kehon arvostamiseen (POPS 2014, 219), joten kyse ei ole vain henkilökohtaisesta mielipiteestäni. Nykylasten liikkuvuuden heikentyminen suhteessa aiempiin sukupolviin vaikuttaa hälyttävältä, ja samalla ylipainoisten lasten määrä kasvaa. Jos lapset seuraavat aiheen käsittelyä mediassa, he löytävät nopeasti kasamäärin negatiivista palautetta omasta fyysisyydestään. Omien vahvuuksien ja heikkouksien tiedostaminen auttaa taitojen – myös fyysisten - kehittämisessä. Jos lapsen fyysinen minäkuva on negatiivinen, hän tuskin innostuu myöhemminkään kehittämään fyysistä kuntoaan.

### **3.3 Liittyminen ja yhteenkuuluvuus**

Liittymisen- eli yhteenkuuluvudentunne on tärkeä sekä koulutyön onnistumisen että oppilaan vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta. Merkityksellisten ihmissuhteiden luominen edellyttää oppilaan kokemusta ryhmään liittymisestä, johon kuuluu myös itsensä hyväksytyksi kokeminen (Aho 1996, 71). Perusopetuksen yhtenä

tehtävänä on ehkäistä syrjäytymistä (POPS 2014, 18), ja tähän liittymisentunne vaikuttaa vahvasti. Liittymisen ja yhteenkuuluvuuden vastakohtaksi voi mielestäni perustellusti nimetä tunteen ulkopuolisuudesta.

Opetussuunnitelmassa perusopetuksen laaja-alaisiin tavoitteisiin kuuluu, että oppilaat ”kasvavat huomaamaan ihmissuhteiden tärkeyden” (POPS 2014, 22). Tämän tavoitteen saavuttaminen tuskin vaatii opettajalta erityisiä toimenpiteitä, ja kipeimmin ihmissuhteiden tärkeyden oppivat ne oppilaat, joilla liittymisentunne on heikko. Heikosti ryhmään liittyvä oppilas ei kykene muodostamaan luokassa ystävyys-suhteita (Aho 1996, 71), joten hän ajautuu ryhmän sosiaalisen asetelman ulkopuolelle. Tutkimusten mukaan ne oppilaat, joilla on koulun alkaessa keskimääräistä paremmat sosiaaliset taidot, osaavat tukea ja rohkaista muita lapsia, minkä vuoksi he nousevat luokassa sosiaalisesti suosituiksi (Aho 1996, 74). Perusopetuksen tulisi kuitenkin vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta (POPS 2014, 24), eikä kasvattaa sosiaalisten taitojen kuilua entisestään.

Heikosti ryhmään liittyvä oppilas saattaa osoittaa luottamusta aikuisiin mieluummin kuin ikätovereihinsa (Aho 1996, 71). Koulun muodostama ”oppiva yhteisö” ei saa tällöin opetussuunnitelman mukaista mahdollisuutta tukea ja kannustaa oppilasta (POPS 2014, 20), sillä heikosti ryhmään liittyvä oppilas välttelee vuorovaikutuskontaktia ryhmänsä kanssa. Ilmiö vaikuttaa molempiin suuntiin: lapsen liittymisen vaikeus heijastuu hylkimisreaktiona myös ryhmän suhtautumisessa lapseen (Aho 1996, 71). Opettajan olisi tärkeää kiinnittää ryhmän huomio niihin oppilaisiin, joiden asema ryhmässä ei ole kovin positiivinen (Aho 1996, 74). Ryhmän jäsenten välille muodostuu tyypillisesti sosiaalinen arvojärjestys, jota on vaikea jälkikäteen purkaa, joten luullakseni varhainen puuttuminen voi olla jopa ainoa keino heikosti ryhmään liittyvän oppilaan tilanteen ratkaisemiseksi.

Liittymisen- ja yhteenkuuluvuudentunnetta vahvistaakseen opettajan kannattaa rohkaista lapsia havaitsemaan jokaisen hyvät ja huonot puolet sekä opettaa



toisten lasten rohkaisemista ja heidän tunteidensa huomioon ottamista (Aho 1996, 75). Valitettavasti lapsen ryhmään liittymisen ongelmaa ei kuitenkaan ratkaise pelkkä opettajan positiivinen suhtautuminen lapseen eikä edes lapsen positiivinen suhtautuminen itseensä. Ryhmään liittyäkseen lapsi tarvitsee hyväksynnän kokemuksia myös ryhmänsä jäsenten toimesta. Yhteisön lämmin, osallistuva ilmapiiri edellyttää lapsen kokemusta siitä, että hän on osa "meitä" (Aho 1996, 75).

Musiikin opetuksessa yhteishengen luomiseen "kiinnitetään huomiota" alkuopetuksessa (POPS 2014, 142), ja vuosiluokilla 3-6 oppilaan olisi jo tarkoitus oppia itse aktiivisesti "luomaan yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässään" (POPS 2014, 263). Musisoivan ryhmän jäsenenä toimiminen (POPS 2014, 264) on musiikintunneilla olennaista. Jokaisen panos on tärkeä, sillä soittimien roolit ovat erilaisia. Musiikin työtapojen korostunut yhteisöllisyys tarjoaakin loistavan työkalun liittymisentunteen vahvistamiseksi.

### **3.4 Tehtävätietoisuus**

*"Paras tapa ohjata lasta on saada hänet tiedostamaan, mitä hän itse haluaa ja sitten neuvoa häntä tekemään se." - H. Truman (Aho 1996, 76.)*

Tehtävätietoisuus antaa elämälle - tässä tapauksessa koulutyölle - tarkoituksen ja motiivit. Tehtävätietoisien oppilaan tavoitteet ovat realistisia, hän ottaa vastuuta toiminnastaan ja arvioi tarkasti suorituksiaan. (Aho 1996, 76.) Oppilasta tulee ohjata ikäkaudelleen sopivalla tavalla asettamaan itselleen tavoitteita, suunnittelemaan työtään ja arvioimaan edistymistään (POPS 2014, 21). Puutteet tehtävätietoisuudessa ilmenevät esimerkiksi motivaation puutteena, avuttomuutena ja päättämättömyytenä (Aho 1996, 78). Koulusta saatava palaute sekä oppimisen ohjaus ja tuki vaikuttavat oppilaan motivaatioon (POPS 2014, 20).

Opettajalla on tärkeä rooli oppilaan rohkaisemisessa. Jos oppilaan itsetunto on heikko, hän asettaa tavoitteensa yleensä liian korkealle tai matalalle (Aho 1996, 78). Epärealistisen korkeat tavoitteet tuottavat jatkuvan epäonnistumisen kokemusten kierteen, jolloin oppilas on vaarassa menettää motivaationsa. Liian matalia tavoitteita asettamalla oppilas puolestaan suojelee itsetuntoaan epäonnistumisilta, mutta välttyy samalla uuden oppimiselta (ks. Pätevyys, luku 3.5). Tavoitteita pohdittaessa lähtökohdaksi pitäisi asettaa entiset tavoitteet ja niiden arviointi (Aho 1996, 78), ja oppilas tulisi ottaa mukaan uusien tavoitteiden asettamiseen (POPS 2014, 264), jotta realistinen tavoitteenasettelu hahmottuu.

Tavoitteenasettelun lisäksi tehtävätietoisuuteen kuuluu suunnitelman seuraaminen (Aho 1996, 76). Perusopetuksessa lapsen tulisi harjaantua suunnittelemaan työtään (POPS 2014, 21) sekä toimimaan järjestelmällisesti ja pitkäjänteisesti (POPS 2014, 24). Yhdeksi askeleeksi pitkäjänteisen työskentelyn opettelemisessa ehdotan ryhmätyöskentelyä, sillä ryhmätyössä laajempikin projekti saadaan kokoon tuntimääräisesti lyhyemmässä ajassa yksilötyöskentelyyn verrattuna. Jälkikäteen voidaan tarkastella, mitä kukin ryhmäläinen projektissa teki, ja näin hahmottaa kokonaistyön määrää. Samalla opitaan vastavuoroisuutta ja ponnistelua yhteisen tavoitteen eteen (POPS 2014, 24).

Tehtävätietoisuuden rakoileminen saattaa ilmetä oppilaan vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden kanssa siten, että hän on tarpeettoman riippuvainen muista ja kyvytön tuottamaan ratkaisuja itse. Toisaalta oppilas voi alkaa vähätellä suorituksia ja pilkata motivoituneita oppilaita. (Aho 1996, 76.) Tulkitsen ilmiön siten, että itseluottamuksen puutteesta kärsivä oppilas kieltäytyy yrittämästä tehtävän ratkaisemista mitätöimällä joko omat taitonsa ("en minä osaa tätä") tai koko tehtävän ("kuka nyt tällaista haluaisi osata"). Kummassakaan tapauksessa oppilas ei kuitenkaan kyseenalaista muiden oppilaiden kykyä suoriutua tehtävästä.

Tehtävätietoisuuden saavuttamiseen kasvattaja voi vaikuttaa auttamalla lasta tiedostamaan omat tavoitteensa, herättämällä hänet havainnoimaan edistymistään ja arvioimaan toimintaansa (Aho 1996, 79). Välitavoitteiden asettaminen auttaa oppilasta ylläpitämään motivaatiota. Musiikissa edistyminen on soittamisen ja laulamisen suhteen helppo havaita rohkaisemalla oppilasta äänittämään omaa musisointiaan säännöllisesti älypuhelimellaan. Toki opettajan tulee antaa soittamisessa edistymisestä myös sanallisesti ohjaavaa ja rohkaisevaa palautetta (POPS 2014, 143). Erityisen tärkeää on oppilaiden välisen vertailun välttäminen ja sen sijaan yksilöllisten tavoitteiden suosiminen (Aho 1996, 79), jotta oppilas oppii tunnistamaan oman, yksilöllisen tapansa oppia (POPS 2014, 21).

### 3.5 Pätevyys

Pätevydentunne syntyy onnistumisen kokemuksista. Kokiessaan riittävästi onnistumisen tunnetta ihminen näkee itsensä taitavana, uskaltaa haastaa itseään ja sanoa mielipiteensä. Onnistuminen perustuu myös toisten ihmisten tulkintaan, toisin sanoen yksilön kokemukseen siitä, että hän on muidenkin mielestä arvokas. (Aho 1996, 81.) Opetussuunnitelmassa oppilaan onnistumisen kokemukset mainitaan jokaisen oppilaan oikeutena (POPS 2014, 15) siten, että koulun tehtävänä on auttaa oppilaita onnistumaan koulutyössään (POPS 2014, 34). Onnistumisella tähdätään oletettavasti pätevydentunteen vahvistamiseen. Varsinainen termi *pätevyys* ja sen vahvistaminen mainitaan syystä tai toisesta ainoastaan liikunnan oppiainetavoitteissa (POPS 2014, 149, 274-276). Tässä suhteessa opetussuunnitelma voisi olla terminologiassaan johdonmukaisempi, tai edes määritellä pätevyuden, jolloin sen liittäminen yksinomaan liikunnan oppiaineeseen olisi perusteltua.

Oppilas, jonka pätevydentunne on heikko, luovuttaa herkästi ja kieltäytyy yrittämästä uudelleen. Hän saattaa myös vetäytyä, osoittaa merkkejä masentuneisuudesta ja olla haluton jakamaan mielipiteitään (Aho 1996, 81).

Pätevyyden tunne vaikuttaa siis merkittävästi lapsen oppimishaluun. Opetussuunnitelmassa todetaan, että onnistumisen kokemukset innostavat oppilaita oman osaamisensa kehittämiseen (POPS 2014, 30), joten näitä onnistumisen kokemuksia olisi hyvä lapsen koulupäivään sisältyä.

Oppilaan riittämättömyyden kokemukset voivat jäädä opettajalta huomaamatta. Epäonnistumista ennakoiva oppilas asettaa usein tavoitteensa liian matalalle ja alisuoriutuu tehtävissä, joissa hän todellisuudessa pärjäisi (Aho 1996, 81). Alisuoriutuessaan lapsi ei opi uutta, vaan toistaa jo varmaksi kokemaansa osaamistaan. Toisaalta sama ilmiö voi ilmetä myös vastakkaisella tavalla: oppilas saattaa asettaa itselleen liioitellun korkeita tavoitteita, jotta niiden saavuttamisessa epäonnistuminen selittyisi puutteellisten taitojen sijaan tehtävän haastavuudella. Näin lapsi suojelee itsetuntoaan. Opettajan rooli tällaisissa tilanteissa on opastaa lasta näkemään omat vahvuutensa (POPS 2014, 18). Kuten jo tehtävätietoisuuden kohdalla totesin, oppilas tarvitsee opettajan apua realististen tavoitteiden asettamiseen, ja tätä apua tarvitaan erityisesti, jos lapsen itsetunto on heikko.

Opetussuunnitelman mukaan onnistumisen kokemuksia tuovat monipuoliset työtavat (POPS 2014, 30). Ratkaisu ei liene näin yksinkertainen, mutta työtapojen monipuolistamisesta kannattaa aloittaa. Lapset suoriutuvat erilaisissa tehtävissä eri tavoin, ja jotta jokainen kokisi onnistumisia, hänen vahvuutensa on saatava esille. Musiikin oppiainetavoitteissa onnistumisen kokemuksia ei mainita, mutta ”pedagogisesti monipuoliset opiskelukokonaisuudet” ja ”erilaiset työtavat” kylläkin (POPS 2014, 142, 264). Olennaisena pätevyyden tunteeseen liittyvänä tekijänä tulee myös huomioida opetuksen eriyttäminen, jonka kohdalla työtapojen monipuolisuus mainitaan uudelleen (POPS 2014, 142, 265). Oppilaiden erilaiset tarpeet huomioon ottamalla heille voidaan mahdollistaa onnistumisen kokemuksia oman kehityksensä puitteissa, vaikka oppilaan osaamisen taso olisi heikko suhteessa toisiin oppilaisiin.

## 4 AIEMMAT TUTKIMUKSET

Musiikin vaikutuksia ihmisen psyyken toimintaan on tutkittu melko runsaasti, mutta yhteyksiä itsetuntoon vähemmän. Lähdeaineistoa etsiessäni löysin kolme musiikin ja itsetunnon yhteyttä käsittelevää pro gradu -tutkielmaa, joihin en kuitenkaan päässyt käsiksi, sillä ne sijaitsevat vain yliopistojensa kirjastoissa. Ainoat täsmällisesti musiikkiin ja itsetuntoon liittyvät lähteet, jotka olivat helposti saatavissa, ovat Metropolia Ammattikorkeakoulusta Sari-Anna Pajujan (2011) opinnäytetyö ja Oulun yliopistosta Salla Puputin (2016) kandidaatintutkielma. Pajuoja tutkii kvalitatiivisesti haastattelujen avulla musiikin ammattiopiskelijoiden opintojen vaikutusta heidän musiikilliseen itsetuntoonsa, ja Puputti kartoittaa kirjallisuuden pohjalta musiikkiluokkatoiminnan positiivisia vaikutuksia mm. yksilön itsetuntoon ja minäkuvaan.

Itsetuntoon läheisesti liittyvään yksilön *minäkäsitykseen* keskittävää tutkimusta löytyi jo helpommin. Kirsti Tulamon (1993) tutkimus käsittelee *musiikillisen minäkäsityksen* ilmiötä kattavasti termin määrittelystä aiheen sekä määrälliseen että laadulliseen tutkimukseen. Tutkimusjoukkona oli neljä peruskoulun neljättä luokkaa. Tulosten perusteella Tulamo kehottaa pohtimaan keinoja musiikinopetuksen kehittämiseksi suorituspainotteisesta oppimisesta laajempaan luovuuden toteuttamiseen (Tulamo 1993, 301). Tulamon tutkimus on jo 25 vuotta vanha, joten olisi hyödyllistä tutkia, onko oppilaiden musiikillinen minäkäsitys kehittynyt opetussuunnitelman muutosten myötä positiivisempaan suuntaan. Tulamo itse ehdottaa myös aiheen tutkimista pitkittäistutkimuksena, jotta saataisiin tarkempaa tietoa musiikillisen minäkäsityksen kehittymisestä (Tulamo 1993, 312). Oppilaan minäkuva sinällään – musiikkiin liittymättä – on tutkinut esimerkiksi Minna Viskari (2003) pro gradu -tutkielmassaan, jossa hän perehtyy kvantitatiivisella tutkimusotteella 3.-6.-luokkalaisten minäkuvan yhteyteen yksilön sukupuoleen, ikään, harrastuksiin, koulumenestykseen ja perheen rakenteeseen.

Erja Kosonen on tutkinut soitonharrastajien motivaatiota lisensiaatintyössään (1996) ja väitöskirjassaan (2001). Ensimmäinen näistä on toteutettu kvantitatiivisena tutkimuksena 240 tutkimukseen vastanneen soittajan vastausten pohjalta, ja jälkimmäinen syventää tutkimuksen tuloksia kvalitatiivisesti 14 pianonsoittajan yksilöhaastattelujen muodossa. Oppimismotivaation osatekijöitä peruskoulun musiikinopetuksen suhteen on puolestaan kartoittanut pro gradu -tutkielmassaan Hanna Tiilikainen (2010) neljää peruskoulun viidettä luokkaa koskevalla tapaustutkimuksella. Aineiston keräämisessä käytetään sekä kvantitatiivista kyselylomaketta että avoimia kysymyksiä, oppimisympäristön havainnointia ja keskusteluja.

Yksi jatkotutkimusta kaipaava alue on sukupuolten välinen ero musiikillisessa minäkäsityksessä. Tiilikaisen työstä käy ilmi oppilaiden yleinen mielipide siitä, että tytöt ovat poikia parempia musiikissa (Tiilikainen 2010, 49). Sama ilmiö näkyi jo lähes kaksi vuosikymmentä aiemmin Tulamon tutkimuksen tuloksista: tyttöjen musiikillinen minäkäsitys on huomattavasti poikien käsitystä positiivisempi (Tulamo 1993, 295, 298-299, 307). Mistä tämä ero johtuu? Onko poikien minäkäsitys tyttöjen käsitystä negatiivisempi muissakin oppiaineissa? Tytöt perinteisesti pärjäävät koulussa poikia paremmin, joten asian voisi olettaa näin olevan. Aloin myös pohtia, voisiko tyttöjen varmempi pätevydentunne koulussa johtua kasvatustieteiden naisvaltaisuudesta. Kokevatko tytöt pätevyyttä, koska pystyvät asettamaan opettajat esikuvikseen poikia useammin? Toisin sanoen, määrittelisivätkö pojat musiikilliset taitonsa positiivisemmin, jos musisointi tapahtuisi muualla kuin koulukontekstissa? Ja vaikuttaako opetussuunnitelmassa vuosiluokkien 7-9 musiikinopetuksen tavoitteissa mainittu ”mahdollisten sukupuolittuneiden käytäntöjen muuttaminen” (POPS 2014, 424) oppilaiden käsitykseen pätevydestään musiikin oppiaineessa?

Musiikin aineenopettajien ja oppilaiden välistä toimivaa vuorovaikutusta selvittää opettajien näkökulmasta Outi Puupponen (2009). Tutkimukseen on

haastateltu neljää musiikin aineenopettajaa. Haastateltujen opettajien vastaukset vuorovaikutusta koskeviin kysymyksiin vaihtelevat opettajien välillä niin räikeästi, että esimerkiksi iän vaikutusta opettajan asenteeseen olisi syytä tutkia, ja samalla sekä koulutettavien että jo pitkään opetustyössä olleiden opettajien ymmärrystä vuorovaikutuksen merkityksestä vahvistettava. Eräs opettajista nimittäin väitti, ettei ollut koskaan pohtinut vuorovaikutusasioita työssään (Puupponen 2009, 15), mikä kuulostaa kasvattajan suusta kuultuna jokseenkin arveluttavalta.

Musiikkiterapian menetelmien mahdollista hyödyntämistä musiikkikasvatuksen ympäristössä on selvittänyt laajalla kirjallisuuskatsauksella Henriikka Santamaa (2013). Tutkielma tarjoaa runsaasti musiikkiterapian teoriapohjalle rakennettua oppimateriaalia musiikkikasvatuksen tarpeisiin, jotta musiikki voi tukea nuorta kohti tasapainoista kasvua. Aihetta käsittelee myös Eeva Turunen (2009) tutkielmassaan ”Kohti terapeutista musiikkikasvatusta”. Musiikkiterapian alueen tutkimustietoa löytyy kootusti myös Liisa-Maria Lilja-Viherlammen (2007) väitöskirjasta, joka sisältää musiikkiterapian ammattilaisten haastatteluja, musiikkiterapian erikoisopinnot suorittaneiden työharjoitteluraportteja opetuskokeiluista ja aihetta käsitteleviä opinnäytetöitä Turun Ammattikorkeakoulusta.

Nuorten syrjäytyminen ja lasten yksinäisyys näyttää olevan Suomessa kasvava ongelma, joten peruskoululaisten psyykkistä terveyttä tukevia tavoitteita on syytä asettaa. Tavoitteiden asettamiseksi tarvitsemme tietoa siitä, kuinka lasten ja nuorten kehitystä voidaan tehokkaasti tukea esimerkiksi juuri musiikin alueella. Olennainen kysymys musiikkikasvatuksen kannalta lienee, kuinka oppilaiden ongelmien ennaltaehkäiseminen musiikin alueella tapahtuu tehokkaimmin, ja onko tällainen ennaltaehkäiseminen ylipäätään mahdollista peruskoulun musiikintuntien puitteissa saavuttaa.

## 5 ITSETUNTO MUSIIKINTUNNILLA

”Opettajuuden ydin löytynee aidosta kiinnostuksesta - rakkaudesta - sekä oppilaita että totuutta kohtaan” (Skinnari 2004, 22).

Tässä luvussa käsittelen itsetunnon viittä ulottuvuutta aiemman musiikkikasvatusta ja itsetuntoa koskevan tutkimuksen valossa sekä esitän musiikinopettajalle käytännön keinoja oppilaan itsetunnon tukemiseen. Musiikkikasvattaja ei ole terapeutti, mutta on tiedostettava, että oppilas on musiikkikasvatustilanteissakin läsnä kokonaisena ihmisenä kaikkine tunteineen, huolineen ja ongelmineen (Lilja-Viherlampi 2007, 299). Itsetunnon ongelmat voivat ilmetä musiikintunnilla kuten missä tahansa muissakin tilanteissa, ja samoin itsetunnon kehitystä voidaan tukea muiden tilanteiden lisäksi musiikintunnilla.

Henriikka Santamaan (2013) kanssa olen oppilaan hyvinvoinnin tukemisen tavoista hyvin samoilla linjoilla. Santamaa esittelee pro gradu -tutkielmassaan konkreettisia esimerkkejä musiikkiterapian keinojen soveltamisesta musiikkikasvatuksessa laulamiseen, soittamiseen, kuuntelemiseen ja musiikkiliikuntaan (Santamaa 2013, 52-56, 57-59, 61-63, 63-66). Nämä vinkit ovat mielestäni erittäin toimivan kuuloisia, ja mainitsen niistä muutamia tarkemmin tässä luvussa.

Yleisesti musiikin ja itsetunnon suhteesta on mainittava Kirsti Tulamon tutkimuksessa paljastunut lasten musiikillisen minäkäsityksen negatiivisuus (Tulamo 1993, 212). Tulamo kysyykin aiheellisesti, totutaanko koulussa havaitsemaan itsestään enimmäkseen vain kielteiset ominaisuudet (Tulamo 1993, 297). Santamaa puolestaan on omassa opetuksessaan huomannut luokan ongelmien näkyvän selkeimmin laulun ja musiikkiliikunnan osa-alueilla (Santamaa 2013, 63). Lapset vaikuttavat tarvitsevan itsetunnolleen opettajan tukea. On kuitenkin syytä muistuttaa itsetunnon rakentuvan hitaasti ja vaiheittain, joten opettajan ei kannata odottaa nopeita muutoksia oppilaan itsetunnossa (Aho 1996, 58), vaikka pyrkisikin toiminnallaan sitä kehittämään.



## 5.1 Turvallisuus

Musiikinopettaja voi vahvistaa lapsen perusturvallisuutta rakentamalla luottamukselliset suhteet ihmisten välille, asettamalla joustavat rajat ja luomalla avoimen ja huolehtivan ilmapiirin (Aho 1999, 7). Jotta kasvattaja voisi tukea lapsen perusturvallisuuden kehittymistä, hänen oman perusturvallisuuden tunteensa on kuitenkin oltava kunnossa (Aho 1999, 35). Riittävän ehyt kokemus hyväksyttynä olemisesta ja omasta perimmäisestä arvosta on opettajalle tärkeä voimavara (Lilja-Viherlampi 2007, 279). Ensimmäiseksi askeleeksi lapsen itsetunnon tukemisessa esitän siis kasvattajan tietoisuuden oman itsetuntonsa laadusta.

Kun kasvattajan oma itsetunto on kunnossa - tai vähintään sen puutteet on tiedostettu - seuraava askel on luoda avoin ja huolehtiva ilmapiiri luokkaan. Oppilas tarvitsee kokemuksen sekä emotionaalista että fyysisestä turvallisuudesta (ks. luku 3.1). Aikuinen voi osoittaa välittämistä kiinnostumalla aidosti lapsen asioista (Cacciatore ym. 2008, 135). Erään musiikinopettajan mukaan kiinnostuminen on jopa tärkein asia vuorovaikutusta rakennettaessa (Puupponen 2009, 49). Kosonen toteaa, että erityisesti musiikin yksilöopetuksessa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on motivaatioon vaikuttava keskeinen tekijä (Kosonen 1996, 53). Väitän saman pätevän yksilöopetuksen lisäksi yhtä lailla muissa oppimistilanteissa. Kuten Cacciatore asian hyvin kiteyttää: maailma on pullollaan tietoa, mutta aikaa ihmiseltä ihmiselle on aivan liian vähän (Cacciatore ym. 2008, 59). Perusturvallisuuden tukeminen ei siis ole tähtitiedettä, vaan jo pelkästään oppilaan kuulumisten kysyminen on loistava alku itsetunnon tukemiselle.

Puupposen (2009) haastattelussa neljä musiikinopettajaa vastasi kysymyksiin opettajan ja oppilaan välisestä toimivasta vuorovaikutuksesta. Osalle haastatelluista aihe tuntui jokapäiväiseltä ja yksinkertaiselta, kun taas toiset kokivat vuorovaikutusasioiden miettimisen ”äkkiseltään” hankalaksi. Yksi opettajista väitti, ettei hän ollut koskaan aikaisemmin miettinyt vuorovaikutusasioita työssään.

(Puupponen 2009, 15.) Tällainen toteamus opettajan suusta kuulostaa mielestäni erittäin hälyttävältä. Kuinka kasvatustyötä ylipäättään on mahdollista tehdä ilman oman ja toisten vuorovaikutuksen jatkuvaa havainnointia? Lasten kanssa työskennellessä ollaan tekemisissä todella vaikuttavien vuosien kanssa, jolloin kaikella tekemisellä on merkitystä (Cacciatore ym. 2008, 43). Opettajan on ehdottomasti tiedostettava toimintansa - myös vuorovaikutuksen kannalta - kyetäkseen tukemaan lapsen itsetuntoa. Turvallisuudentunteen kannalta vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on erittäin merkittävässä asemassa.

Jari Sinkkonen kertoo, että lapsen itsetunnon kehitys on paljon muutakin kuin sanoja. Itsetuntonne juuret ovat hyväksytyssä ja rakastetussa kehossa, joten rohkaiseva taputus olalle tai hyväksyvä katse vaikuttavat oppilaan itsetuntoon olennaisella tavalla. (Sinkkonen 2013.) Opettajalle tällainen yksilöiden huomioiminen on aikataulun puolesta haasteellista, mutta tärkeintä lienee muistaa perusperiaate: enemmän kuin opettajan sanat ja teot, merkitsee se, millainen ja miten opettaja on (Lilja-Viherlampi 2007, 277). Lapsi aistii ympäristönsä ilmapiiriä huomattavan tarkasti, ja opettajan aito välittäminen ei jää lapselta huomaamatta, samoin kuin ei mielenkiinnottomuuskaan.

Musiikintunnilla perusturvallisuutta voidaan tukea erilaisin ilmaisullisin leikein. Santamaa (2013) ehdottaa "tarpeeksi outojen" tehtävien teettämistä esimerkiksi musiikkiliikunnassa, sillä tehtävän omituisuus antaa oppilaalle perusteen päästää hetkeksi irti yleensä käyttämästään liiallisesta itsekontrollista, ja mahdollistaa näin vapaamman hassuttelun. Äänen tuottamiseen tutustuminen voidaan aloittaa siten, että opettaja päästää niin hassun äänen, että oppilaiden pelko "noloimman" äänen päästämisestä katoaa. (Santamaa 2013, 53, 64.) Tämä on mielestäni erittäin hyvä idea. Yhteisessä hassuttelussa olonsa turvattomaksi kokeva oppilas saattaa pikkuhiljaa uskaltautua heittäytymään mukaan yhä enemmän erityisesti, jos harjoitusta toistetaan useilla oppitunneilla, jolloin se tulee tutuksi. Luokan ilmapiiriä

voi myös luoda positiivisemmaksi mahdollisimman hyväntuulisilla lauluilla (Santamaa 2013, 54).

## 5.2 Itsensä tiedostaminen

Oppilaan suoriutumiseen koulussa vaikuttaa hänen käsityksensä itsestään ja omasta osaamisestaan (ks. luku 3.2). Musiikinopettajan olisi tärkeää osata tukea oppilaita omien taitojen ja mahdollisten puutteiden havaitsemisessa, sekä oman yksilöllisyyden arvostamisessa. Opettajan käsitys oppilaista vaikuttaa hänen toimintaansa, ja sitä kautta oppilaisiin (Keltikangas-Järvinen 2017, 233). Oppilaan käsitys oman osaamisensa tasosta muuttuu herkästi sen mukaan, mitä opettaja ja oppilaan vanhemmat hänestä olettavat. Liisa Keltikangas-Järvinen toteaaakin, että esimerkiksi oppilaan taustatietojen siirtämisellä alakoulusta yläkouluun on enemmän negatiivisia kuin positiivisia vaikutuksia (Keltikangas-Järvinen 2017, 234).

Näiden argumenttien perusteella määrittelen opettajan ensi askeleeksi oppilaan itsetunnon tukemisessa itsensä tiedostamisen ulottuvuuden suhteen opettajan omien ennakkoluulojen tiedostamisen. Konkreettisesti ennakkoluulonsa voisi saada selville esimerkiksi piirtämällä jokaisesta oppilaasta ajatuskartan, johon kirjoittaa kaiken, mitä oppilaasta "tietää". Jos kokonaiskuvasta muodostuu erityisen negatiivinen, asiasta voisi vaikkapa keskustella koulun muiden opettajien kanssa: varmasti on olemassa joku, joka keksii oppilaasta positiivisia asioita. Opettajan asenteen merkitykseen havahduin lukiessani Puupponen (2009) pro gradu -tutkielmaa. Puupponen kertoo erään haastatelluista opettajista todenneen, että jotkut oppilaat "vain ovat ongelmallisia" (Puupponen 2009, 34). Haastattelussa kävi ilmi, että eräs tietty oppilas on aiheuttanut koulussa niin paljon harmia, että hänen tilannettaan on pohdittu koko koulun voimin, ja koko henkilökunnalla tuntuu olevan negatiivinen asenne kyseistä oppilasta kohtaan (Puupponen 2009, 40). Tilanne kuulostaa oppilaan näkökulmasta melko toivottomalta. Kuinka hän voisi enää edes yrittää muodostaa positiivisia

suhteita opettajien kanssa, jos heidän asenteensa on negatiivinen? Opettajan tulisi pitää itsensä avoimena niin, että oppilaalla olisi halutessaan mahdollisuus muuttaa käytöstään (Puupponen 2009, 94).

Itsensä toteuttavan ennusteen murtaminen on vaikeaa, ja oppilas tarvitsee tähän erityisen paljon tukea (Puupponen 2009, 94) etenkin tilanteissa, joissa oppilaan itsensä lisäksi myös muilla on hänestä negatiivinen käsitys. Tilanne muodostuu haasteelliseksi opettajan kannalta, sillä hänen tulisi huomata hyvin herkästi kaikki positiiviset muutokset oppilaan käytöksessä, jotta näitä muutoksia voisi palautetta antamalla vahvistaa. Ilmiön haasteellisuudesta huolimatta Puupponen vaatii opettajia luopumaan oppilaita koskevista ennakkokäsityksistään, erityisesti, jos nämä käsitykset ovat negatiivisia (Puupponen 2009, 102). Vaatimus sisältää siis myös positiivisista ennakkokäsityksistä luopumisen. Omasta mielestäni positiiviset ennakkokäsitykset eivät ole ongelma, elleivät ne ohjaa opettajan toimintaa joidenkin oppilaiden suosimiseen toisten kustannuksella, eli käänny negatiiviseksi käsityksiksi muita oppilaita kohtaan.

Opettajan ennakkokäsitysten tiedostamisen ja negatiivisista käsityksistä luopumisen jälkeen päästään lapsen oman minäkäsityksen positiivisen kehityksen tukemiseen. Lapsi voi oppia tehokkaasti vain uskoessaan omaan oppimispotentiaaliinsa. Kososen mukaan nuoren soittajan usko itseensä motivoi harjoittelemaan, jolloin edistymistä tapahtuu (Kosonen 1996, 32). Edistyminen taas vaikuttaa motivaatioon positiivisesti, ja motivaation kehä ruokkii näin itseään. Voisikin ajatella, että tämä kasvavan motivaation ja yhä uudelleen havaitun edistymisen kehä on se oppimisen tila, joka jokaisen oppilaan olisi hyvä pystyä kokemaan. Opettaja voi tukea lasta antamalla jatkuvaa, rehellistä positiivista palautetta, sekä auttaa oppilasta huomaamaan myös omat heikkoutensa positiivisessa valossa.

Musiikintunnilla oppilaan omien taitojensa hahmottamisen kannalta näen tärkeänä monipuolisten työtapojen käyttämisen. Jos lapsi on esimerkiksi arka laulajana, hänen laulutaitojaan ei mielestäni ole järkevää alkaa kehittää ennen kuin lapsi tiedostaa musiikillisen osaamisensa monipuolisemmin. Motivaatio kasvaa onnistumisen kokemusten myötä. Into musiikin oppimisen suhteen saattaa lopahtaa, jos lapsi tulkitsee musiikin olevan pelkkää laulamista, jossa hän ei koe olevansa vahvoilla. Musiikintunneilla kannattaa monipuolisesti sekä laulaa ja soittaa että tehdä kuuntelu- ja musiikkiliikuntaharjoituksia. Kun oppilasta sitten kehoitetaan havainnoimaan vahvuuksiaan ja heikkouksiaan näillä osa-alueilla, hän tiedostaa taitonsa monipuolisemmin, ja muotoutuvaan musiikilliseen minäkäsitykseen sisältyy toivottavasti ainakin joitakin selkeitä vahvuuksia.

### **5.3 Liittyminen ja yhteenkuuluvuus**

Liittymisentunne kuvaa oppilaan kokemusta ryhmään kuulumisesta (ks. luku 3.3). Oppiminen ei todennäköisesti onnistu, jos oppilas kokee itsensä ryhmässä merkityksettömäksi ja ulkopuoliseksi (Cacciatore 2008, 91), sillä oppimiseen liittyvät tunteet väistämättä vaikuttavat oppimisen tulokseen (Nurmi ym. 2014, 98). Vaikka liittymisen tunne koskee ennen kaikkea oppilaan suhdetta toisiin oppilaisiin, opettaja voi vaikuttaa ryhmädynamiikkaan esimerkiksi valitsemalla oppilaiden keskinäistä yhteistyötä edellyttäviä työtapoja. Luvussa 3.3 mainitsin myös, että opettajan kannattaa rohkaista oppilaita kannustamaan toisiaan, havaitsemaan toistensa hyvät ja huonot puolet, sekä ottamaan toisten tunteet huomioon.

Oppilaiden liittymisen tunnetta tukeakseen opettajan on mielestäni ennen kaikkea kiinnitettävä huomiota huolelliseen ryhmäyttämiseen. Ryhmäyttäminen onnistuu vaikkapa erilaisten positiivista vuorovaikutusta tuottavien pelien ja leikkien avulla. Musiikintunneilla leikkejä voi luontevasti käyttää alkulämmittelynä oppituntien alkaessa, ja tunnin aiheeseen sopiva leikki virittää sopivasti aivotkin

tulevaa työskentelyä varten. Musiikin merkityksellisyyden elementit, jotka ovat läsnä vaikuttavan hoidon välineinä musiikkiterapiatyössä, ovat olemassa myös vuorovaikutustilanteissa oppilaan, opettajan ja ryhmän välillä (Lilja-Viherlampi 2007, 312). Kosonenkin toteaa: ”Joskus on jopa vaikea määrittää, onko tärkeämpää musiikin tekeminen vai yhdessä oleminen, kontakti toisiin soittajiin” (Kosonen 1996, 63).

Toinen tärkeä asia on oppilaiden rohkaiseminen toistensa kannustamiseen myös sanallisesti. Kososen mukaan soittamisen motivaatioon vaikuttavat keskeisesti kontaktit toisiin soittajiin (Kosonen 1996, 62), ja Santamaa nostaa esiin huomionsa siitä, että vertaiselta saatu palaute voi olla vaikutukseltaan voimakkaampaa kuin opettajan antama palaute (Santamaa 2013, 57). Jos oppilas voi luottaa luokkatovereidensa tukevan häntä, vähentää tämä oletettavasti myös oppilaan kokeman sosiaalisen stressin määrää. Liisa Keltikangas-Järvinen kertoo, että yksi suomalaisen lapsen suurimmista peloista on nolatuksi tulemisen pelko, ja etenkin nolaaminen koulussa (Keltikangas-Järvinen 2017, 230). Häpeällä rankaisemista ei onneksi tämän päivän koulumaailmassa enää tapahdu opettajan toimesta, mutta oppilaiden välillä nolaaminen näyttäytyy edelleen olennaisena osana koulukiusaamista. Oppilaita kannattaakin rohkaista toistensa kannustamiseen ihan jo senkin vuoksi, että oppilas oppii, millainen käytös on hyväksyttävää, ja osaa tarpeen tullen vaatia itselleen arvostavaa kohtelua.

Positiivisen ilmapiirin luomisessa on pitkälti kyse oppilaan turvallisuuden tunteen ja toisiin luottamisen mahdollistamisesta. Toisaalta ryhmään liittymisen vaikeudesta kärsivän oppilaan itseluottamus voi luullakseni olla hyvin vahva muilla osa-alueilla, vaikka sosiaaliset suhteet vaikuttaisivat väkinäisiltä – ja joskus ryhmään liittymisen vaikeus rajoittuu yksinomaan kouluympäristöön. Jos oppilas ei ahdistu itseensä kohdistuvasta huomiosta ja luottaa taitoihinsa riittävästi, musiikinopettaja voisi tukea oppilaan liittymistä ryhmään antamalla hänen soitettavakseen jonkin keskeisen soittimen, esimerkiksi rumpusetin, jonka rytmiä toisten oppilaiden on

väkisinkin kuunneltava. Näin lapsi pääsee joksikin aikaa ryhmänsä reunalta sen keskiöön.

Liittymisenkokemuksen varmistamiseksi on lisäksi yhä useammin otettava huomioon oppilaiden mahdollisesti hyvinkin erilaiset kulttuuritaustat. Liittymisen- ja yhteenkuuluvuudentunne voi olla erityisen vaikea saavuttaa oppilaalle, joka on elänyt lapsuutensa Suomen ulkopuolella. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden liittymisen kokemusta voi tukea esimerkiksi ottamalla heidän kulttuuriperintönsä huomioon ohjelmiston valinnassa, mihin opetussuunnitelmakin kannustaa (POPS 2014, 264).

#### **5.4 Tehtävätietoisuus**

Tehtävätietoisuus kattaa oppilaan oppimisen tavoitteet, vastuun ottamisen oppimisprosessista ja oman suorituksensa realistisen arvioinnin (ks. luku 3.4). Kasvatuksen ihanteena ei voi olla suorittava ja voittoa tavoitteleva yksilö (Cacciatore 2008, 21), vaan kasvatustyö tulisi nähdä laajemmin: opettajan tehtävänä on saattaa kasvamaan kokonaisia ihmisiä (Skinnari 2004, 28). Tämä näkyy opetustyössä esimerkiksi siten, että oppilaalle asetetaan yksilöllisiä tavoitteita (Aho 1996, 79), ja hän oppii tunnistamaan oman, yksilöllisen tapansa oppia (POPS 2014, 21). Oppilaan motivaation herättämisessä oleellista onkin oppilaiden keskinäisen vertailun unohtaminen.

Opettaja voi tukea oppilaan tehtävätietoisuutta ottamalla oppilaan mukaan asettamaan tavoitteita ja opastamalla häntä tavoitteisiin pyrkimisessä. Tavoitteiden on hyvä olla konkreettisia, kuten oppia soittamaan tietty kappale tietyllä instrumentilla. Oppilaan tulee myös ymmärtää, mitä hänen tulee konkreettisesti tehdä, jotta tavoite saavutetaan. Lasta on helppo ohjeistaa ”tekemään parhaansa”, mutta Keltikangas-Järvinen moittii tällaista ohjetta. Pyrkimyksessä ”tehdä parhaansa” ei ole ylärajaa, joten lapsi ei tiedä, milloin hän on tehnyt parhaansa, sillä asiat voi aina tehdä paremminkin (Keltikangas-Järvinen 2017, 191). Yksi esimerkki selkeästä

tavoitteenasettelusta löytyy Jyväskylän normaalikoulun alakoulusta: siellä on käytössä soittopassi, johon oppilas saa suoritusmerkinnän opittuaan jonkin passiin merkityn taidon. Konkreettinen merkintä passissa kertoo oppilaalle tavoitteen saavuttamisesta.

Tavoitteen asettamisen jälkeen oppimisprosessiin vaikuttaa oppilaan kyky ottaa vastuuta oppimisestaan eli se, kuinka sinnikkäästi hän pyrkii kohti asetettua tavoitetta. Opettaja voi motivoida oppilasta kannustamalla, mutta samalla vaatimalla häneltä riittävästi (Kosonen 1996, 62). On myös hienoa, jos oppilas kokee opettaja-oppilassuhteen merkityksellisenä ihmissuhteena, sillä oppilaan motivaatio vahvistuu, jos hänen tärkeiksi kokemansa ihmiset tukevat hänen soittoharrastustaan (Kosonen 1996, 64). Näen tavoitteiden saavuttamisessa olennaiseksi välitavoitteiden asettamisen, jolloin oppilas pystyy seuraamaan omaa edistymistään. Vaihtoehtoisesti omaa edistymistä voi seurata myös ilman selkeiksi asetettuja välitavoitteita esimerkiksi siten, että oppilas äänittää säännöllisesti soittoaan älypuhelimelleen.

Oppimisprosessin lopuksi oppimista arvioidaan. Skinnarin mielestä koulumaailman arviointimenetelmät ovat siirtäneet huomion harmillisesti pois ihmisen kokonaisvaltaisen kasvun tukemisesta (Skinnari 2004, 29). Nykyinen opetussuunnitelma on pyrkinyt ratkaisemaan ongelman luopumalla numeroarvioinnista. Oli arviointiasteikko millainen hyvänsä, lapsella on oikeus tietää, millä perustein häntä arvioidaan ja milloin hän on suoriutunut riittävän hyvin. Arvioinnin tulee olla läpinäkyvää. Uskon, että sanallinen arviointi motivoi oppilasta oppimaan huomattavasti paremmin kuin rivi numeroita. Kuinka moni on osannut arvata etukäteen jokaisen todistukseen saamansa arvosanan? Jos arvosana tulee oppilaalle yllätyksenä, on ilmiselvää, ettei hänellä ole realistista käsitystä omasta osaamisestaan, tai ainakin oppilaan ja opettajan käsitykset eroavat toisistaan. Oppilaan tulisi kuitenkin epäilemättä olla itse oman osaamisensa asiantuntija.



## 5.5 Pätevyys

Pätevyyden tunne on tunnetta osaamisesta ja onnistumisesta (ks. luku 3.5). Musiikintunneilla onnistuminen on tavoiteltavaa sekä musiikillisten elämysten tuottamisen että jo lapsen itseluottamuksenkin kannalta. Silloin, kun koulu on vaikuttanut todella radikaalisti lapsen itseluottamukseen, on vaikutus valitettavasti ollut yleensä negatiivinen (Keltikangas-Järvinen 2017, 220). Musiikintunnilla pätevyyden tunteeseen vaikuttaa ja sitä tuottaa oppilaan kouluminäkuvan musiikkia koskeva osa, *musiikillinen minäkäsitys*. Musiikillinen minäkäsitys on yksilön tietoinen ja subjektiivinen käsitys musiikillisista ominaisuuksistaan, toiminnastaan sekä mahdollisuuksistaan. Käsitys muodostuu kokemusten pohjalta erilaisissa musiikkiin liittyvissä tilanteissa. (Tulamo 1996, 51.)

Olennaista oppilaan pätevydentunteen muodostumisen kannalta on huomion kiinnittäminen onnistumisiin. Yksi Puupposen haastattelemissa musiikinopettajista kertoi yrittävänsä antaa hankalille oppilaille tehtäviä, joissa he pärjäävät ja voisivat kokea onnistumista (Puupponen 2009, 22). Tämä kuulostaa järkevältä, sillä Cacciatore kertoo uhmakaan käytöksen johtuvan hyvin usein epäonnistumisen pelosta (Cacciatore 2008, 17). Toisaalta oppilas saattaa riittämättömyyden tunteita kokiessaan vaihtoehtoisesti vetäytyä (Cacciatore 2008, 17), ja pitkäkestoisena tilanne muistuttaa opittua avuttomuutta (Kosonen 1996, 61). Monipuolisilla työtavoilla opettaja voi yrittää luoda jokaiselle oppilaalle onnistumisen mahdollisuuksia.

Tiilikaisen tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että musiikinopetus suosii musiikillisesti lahjakkaita oppilaita. Yleisimmäksi syyksi, joka aiheutti kielteistä asennetta musiikinopetusta kohtaan, oppilaat nimesivät omien kykyjen puutteen. (Tiilikainen 2010, 63.) Kosonenkin huomauttaa, että taitavat kaverit voivat toimia negatiivisena vertailukohteena, jolloin oppilaan soittomotivaatio heikkenee (Kosonen 2001, 112). Kuten tehtävätietoisuuden kohdalla jo totesin, koulun tulisi kannustaa yhä enemmän yksilöllisten tavoitteiden asettamiseen oppilaiden välisen vertailun sijaan.

Tiilikaisen tutkimuksessa joka kolmas oppilas ilmoitti pelkäävänsä virheiden tekemistä musiikintunnilla (Tiilikainen 2010, 49), mikä kuulostaa erittäin huolestuttavalta. Nykyinen opetussuunnitelma onneksi painottaa luovuutta, ja luovien tehtävien teettäminen poistaa näiden pelättyjen ”väärin vastausten” olemassaolon.

Tulamon (1993) tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vastauksista kävi ilmi selkeä sukupuolten välinen kuilu koulumaailmassa (ks. luku 4): pojista jopa kolmasosa koki, etteivät he ole päteviä musiikintunneilla esimerkiksi laulamisen ja soittamisen alueilla. Koulun musiikinopetus näytti tarjoavan tytöille enemmän aineksia myönteisiin kokemuksiin kuin pojille (Tulamo 1993, 295, 297), ja valitettavasti tutkimuksen tulos on samansuuntainen edelleen 2000-luvulla: Tiilikaisen tutkimuksessa oppilaat olivat pääsääntöisesti sitä mieltä, että tytöt ovat poikia parempia musiikissa (Tiilikainen 2010, 49). Poikien musiikillista minäkäsitystä tulisi siis vahvistaa, mutta ilmiö lienee hankalasti sidoksissa yleisemmän tason huomioon siitä, että tytöt pärjäävät koulussa poikia paremmin.

Eriyttäminen mahdollistaa yksilöllisten tavoitteiden asettamisen myös musiikissa. Toisaalta Liisa Keltikangas-Järvinen alleviivaa vanhempien vastuuta onnistumisen kokemusten mahdollistamisessa lapselle (Keltikangas-Järvinen 2017, 272). Opettajan on joskus vaikea tukea lapsen itsetuntoa koulussa, sillä oppiaineita on rajallinen määrä, eikä niistä välttämättä mikään tuota oppilaalle todellisia onnistumisen elämyksiä (Keltikangas-Järvinen 2017, 237). Opettajan tehtävä on vahvistaa oppilaan itsetuntoa koulun alueella, mutta tähän opettajan mahdollisuudet myös rajoittuvat. Jos oppilas ei pärjää koulussa, toivoa ei kannata menettää, sillä maailma on täynnä erilaisia asioita, eikä ole yhtään sellaista ihmistä, joka ei olisi jossain asiassa hyvä (Keltikangas-Järvinen 2017, 272).

## 6 YHTEENVETO JA POHDINTA

Tutkielmaa kirjoittaessani olen tullut siihen lopputulokseen, että opettajan oman itsetunnon on oltava riittävän vakaalla pohjalla, jotta hän voi tukea oppilaan itsetuntoa. Opettajan tulee esimerkiksi tiedostaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa, ja arvostaa itseään heikkouksista huolimatta. Kysymys nousee mielestäni ensisijaisen tärkeäksi siksi, että jos opettaja arvottaa itsensä taitojensa perusteella, hän tuskin kykenee arvostamaan oppilaitaankaan tasavertaisesti heidän taitotasostaan riippumatta. Ajatuksen voisi tiivistää lyhyesti oppilaiden näkemiseksi kokonaisina, ainutlaatuisina ihmisinä. Lisäksi havaitsin, että itsetunnon tukeminen näyttäytyy hyvin samanlaisena kaikille lasten kanssa työskenteleville aikuisille, mutta musiikinopettajan mahdollisuudet saattavat olla musiikin oppiaineen ominaisuuksien tähden laajemmat.

Tärkeimmät käytännön keinot oppilaan itsetunnon tukemiseen itsetunnon viiden ulottuvuuden alueilla ovat mielestäni seuraavat: *Turvallisuudentunteen* kannalta olennaista on, että opettaja on läsnä, suhtautuu oppilaaseen positiivisesti ja on kiinnostunut tämän elämästä. Silmiin katsominen ja rohkaiseva hymy luovat oppilaalle kokemuksen huomatuksi tulemisesta, vaikka opettajan aika ei jokaisen oppilaan kuulumisten kyselemiseen riitäkään. Oppilaan *itsensä tiedostamista* voi puolestaan tukea auttamalla oppilasta tiedostamaan vahvuutensa ja heikkoutensa. Olemuksellaan opettaja viestittää, määritteleekö hän oppilaan arvon tämän taitotason perusteella, vai onko tämä arvokas epäonnistumisista riippumatta. *Liittymisen ja yhteenkuuluvuuden* tukeminen onnistuu tavoitteellisella ryhmäyttämällä. Musiikin oppiaine on siitä erityinen, että ryhmäyttäviä rytmi- ja laululeikkejä voidaan käyttää jatkuvasti läpi lukukauden saavuttamalla samalla opetussuunnitelmaan kirjattuja oppiaineen tavoitteita. *Tehtävä tietoisuuteen* oppilasta voi ohjata auttamalla häntä yksilöllisten tavoitteiden asettamisessa ja niiden saavuttamisen seuraamisessa. Myös lapsen henkilökohtaisten kiinnostuksenkohteiden selvittäminen auttaa hänen

motivoimisessaan. *Pätevydentunteen* oppilas kokee onnistuessaan, joten tehtävien tulee olla vaikeusasteeltaan sopivia ja työtavoiltaan monipuolisia. Onnistumisista tulee myös iloita yhdessä.

Tulkintani perusteella oppilaan itsetunnon tukeminen ei lisää musiikinopettajan työtaakkaa, sillä kasvatustyö on vuorovaikutusta, ja itsetunnon tukeminen tarkoittaa yksinkertaisesti tämän vuorovaikutuksen positiivisuuden painottamista. Lapset tarvitsevat välittäviä aikuisia, jotka uskovat heidän taitoihinsa. Tämän tarpeen toteutuessa seuraavaksi nousee koettu jäsenyys vertaisryhmässä. Lyhyesti itsetunnon tukemisen voi mielestäni tiivistää kolmen kohdan ohjeeksi: *arvosta* oppilasta, *rohkaise* häntä uskomaan itseensä ja *kannusta* häntä rohkaisemaan toisia oppilaita.

## LÄHTEET

- Aho, S. (1996). Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Aho, S., Tarkkonen, H. (1999). Itsetuntoharjoituksia esi- ja alkukasvatusikäisille. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Borba, M. (1989). Esteem builders. California: Jalmar press.
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E., ja Huovinen, M. (2008). Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2017). Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Kosonen, E. (1996). Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kosonen, E. (2001). Mitä mieltä on pianon soitossa? : 13-15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lilja-Viherlampi, L-M. (2007). "Minunkin sisällä soi"! : Musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Turku: Turun Ammattikorkeakoulu.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., ja Ruoppila, I. (2014). Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pajuoja, S-A. (2011). "Oonks mä tarpeeks hyvä?" : itsetunnon merkitys musiikinopiskelussa. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- POPS. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Puputti, S. Musiikki identiteetin ja itsetunnon kasvattajana musiikkiluokkaympäristössä. Oulu: Oulun yliopisto.
- Puupponen, O. (2009). "Tunnin jälkeen kaikki ovat tyytyväisiä" : Näkökulmia musiikin aineenopettajien ja oppilaiden väliseen toimivaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma.
- Santamaa, H. (2013). Kohti tervettä ja tasapainoista kasvua : musiikkiterapian mahdollisuuksia musiikinopetuksessa 5.-7. luokilla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma.
- Sinkkonen, J. (2013). Lastenpsykiatri Sinkkonen: Lapsen tuntemiseen ei riitä pelkkä laatu-aika. Yle.fi. Luettu 11.12.2018 osoitteessa <https://yle.fi/uutiset/3-6877031>
- Skinnari, S. (2004). Pedagoginen rakkaus : kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Tiilikainen, H. (2010). Peruskoulun viidesluokkalaiset ja musiikinopiskelu :  
Oppilaiden suhtautuminen koulumusiikkiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.  
Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma.
- Tulamo, K. (1993). Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen  
yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. *Studia  
Musica* 2. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Turunen, E. (2009). Kohti terapeutista musiikkikasvatusta. Jyväskylä: Jyväskylän  
yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma.
- Viskari, M. (2003). Kolmas-kuudesluokkalaisten minäkuva ja itsetunto. Tampere:  
Tampereen yliopisto.