

**”WE CAN DO IT!” MUSIIKIN AMMATTIOPISEKELIJOIDEN
MINÄPYSTYVYYS MUSIIKIN OPPIMISESSA JA ESITTÄMISESSÄ**

Elina Salin

Pro gradu -tutkielma

Musiikkitiede

Kevät 2015

Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Salin, Elina Tuulikki	
Työn nimi – Title ”We can do it!” Musiikin ammattiopiskelijoiden minäpystyvyys musiikin oppimisessa ja esittämisessä	
Oppiaine – Subject Musiikkitiede	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Kevät 2015	Sivumäärä – Number of pages 60 + 14
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tässä tutkielmassa tutustuttiin minäpystyvyyden käsitteeseen ja kartoitettiin sen monia eri puolia sekä siitä tehtyjä tutkimuksia. Tutkielmassa raportoitavassa empiirisessä tutkimuksessa tarkasteltiin ensisijaisesti musiikin ammattiopiskelijoiden minäpystyvyyttä musiikin oppimisessa ja esittämisessä. Kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen tavoitteena oli ensisijaisesti selvittää mahdollisia eroja musiikin oppimisen ja esittämisen minäpystyvyydessä eri tutkimusryhmien välillä ja myös niiden sisällä. Tutkimuksen toissijaisena tavoitteena oli selvittää opiskelijan musiikillisten taitojen ja ominaisuuksien mahdollisia yhteyksiä tämän minäpystyvyyteen musiikin oppimisessa ja esittämisessä.</p> <p>Tutkimukseen liittyvän kyselyn pohjana käytettiin Laura Ritchien ja Aaron Williamonin kyselyä, jota he käyttivät vuonna 2010 tutkimuksessaan <i>Measuring distinct types of musical self-efficacy</i>. Online-kyselyn vastaajina toimivat Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikinopiskelijat (N = 48), joiden suuntautumisvaihtoehdot opinnoissaan olivat instrumenttipedagogi, musiikinohjaaja sekä varhaisiän musiikinkasvattaja. Musiikkityylit, joita tutkimuksen osanottajat opiskelivat, olivat klassinen musiikki ja pop/jazz-musiikki. Tutkimusaineisto analysoitiin SPSS-ohjelmalla käyttäen tilastollisia analyysimenetelmiä, kuten t-testiä ja Pearsonin korrelaatiota.</p> <p>Tutkimuksen tuloksista muun muassa koko otannan minäpystyvyys musiikin oppimisessa osoittautui erittäin merkitsevästi korkeammaksi kuin musiikin esittämisessä, ja klassisen musiikin opiskelijoiden minäpystyvyys musiikin esittämisessä osoittautui merkitsevästi alemmaksi kuin pop/jazz-musiikin opiskelijoiden. Tulosten perusteella voidaan olettaa, että musiikin opiskelijoilla kenties esiintyy joitakin minäpystyvyyseroja musiikin oppimisessä ja esittämisessä sekä eri ryhmien välillä. Asian varmistamiseksi jatkotutkimukset olisivat kuitenkin tarpeen.</p>	
<p>Asiasanat – Keywords Minäpystyvyys, musiikki, opiskelijat, muusikot, oppiminen, esittäminen</p>	
<p>Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos</p>	
<p>Muita tietoja – Additional information</p>	

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Faculty of Humanities	Laitos – Department Department of Music
Tekijä – Author Salin, Elina Tuulikki	
Työn nimi – Title ”We can do it!” Self-efficacy of professional music students in learning and performing	
Oppiaine – Subject Musicology	Työn laji – Level Pro Gradu thesis
Aika – Month and year Spring 2015	Sivumäärä – Number of pages 60 + 14
Tiivistelmä – Abstract	
<p>This thesis concentrated on many sides of self-efficacy and particularly to self-efficacy in studying music. The empiric, quantitative study of the thesis examined self-efficacy of professional music students in learning and performing, the aim of the research was to study possible differences in self-efficacy between music learning and performing and inside the groups of this research, such as sex, major and music style. The secondary aim of this study was to find out, which music skills and attributes were connected with self-efficacy in music learning and performing.</p> <p>The model questionnaire used in this research was Laura Ritchie and Aaron Williamon’s questionnaire, which they used in their study <i>Measuring distinct types of musical self-efficacy</i> in 2010. The participants were music students of Jyväskylä University of Applied Sciences (N = 48). The data was collected using an online questionnaire and analyzed with SPSS. T-test and Pearson correlation were used to measure the differences in self-efficacy between and inside groups and the correlations between music skills and attributes and self-efficacy in performing and learning.</p> <p>The results revealed a statistically very significant difference between self-efficacy in learning and performing and a significant difference of self-efficacy in performing between classical music and pop/jazz music students. The results suggest that there can be some differences in self-efficacy between music learning and performing and between different groups, but to verify the results more researches are needed.</p>	
Asiasanat – Keywords Self-efficacy, music, students, musicians, learning, performing	
Säilytyspaikka – Depository The University of Jyväskylä, Department of Music	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO.....	5
2	TUTKIMUKSEN TAUSTA	7
2.1	Minäpystyvyys	7
2.1.1	<i>Minäpystyvyysteoria</i>	7
2.1.2	<i>Minäpystyvyyssuskomukset.....</i>	9
2.1.3	<i>Minäpystyvyyden ero muista käsitteistä.....</i>	12
2.1.4	<i>Minäpystyvyyden lähteet.....</i>	13
2.1.5	<i>Minäpystyvyys oppimisessa</i>	17
2.1.6	<i>Minäpystyvyyserot sukupuolten välillä</i>	22
2.1.7	<i>Minäpystyvyyserot musiikin alalla.....</i>	23
2.1.8	<i>Minäpystyvyys ja akateeminen menestys</i>	27
3	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA MENETELMÄT	29
3.1	Tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	29
3.2	Tutkimusmenetelmät	28
3.2.1	<i>Kyselyn suomentaminen.....</i>	29
3.2.2	<i>Aineiston keräys.....</i>	33
3.2.3	<i>Osallistujat.....</i>	34
4	TULOKSET	38
4.1	Minäpystyvyys musiikin oppimisessa ja esittämisessä.....	38
4.2	Musiikilliset taidot ja ominaisuudet.....	43
5	JOHTOPÄÄTÖKSET & POHDINTA	47
	LÄHTEET.....	54
	LIITTEET.....	61

1 JOHDANTO

Minäpystyvyyys, eli ihmisen usko omiin kykyihinsä, on monimuotoinen psykologinen käsite, joka on ainakin toistaiseksi jäänyt vähemmän tunnetuksi ilmiöksi itsetunnon ja minäkäsityksen käsitteisiin verraten. Yksilön omat uskomukset kykyjensä paremmuudesta tai huonommuudesta tietyissä tehtävissä tai tietyllä alalla voivat vaikuttaa merkittävästi tämän tehtävien suorituksista saatuihin tuloksiin sekä tietojen ja taitojen oppimiseen. Minäpystyvyyys on ominaisuus, joka saaden voimansa eri lähteistä kehittyy todennäköisesti ihmisen koko elämän ajan. Yksilön uskomukset omista kyvyistään auttavat tätä selviämään haasteista ja ongelmista läpi eri elämänvaiheiden, esimerkiksi koulunkäynti, opiskelu ja työelämä ovat täynnä uusia opittavia asioita ja suoritettavia tehtäviä. Tässä työssä tutustutaan minäpystyvyyden käsitteeseen lähemmin ja kartoitetaan sen monia eri puolia sekä aiheesta tehtyjä tutkimuksia.

Minäpystyvyyttä on tutkittu vuosien mittaan monilla eri aloilla ja monessa eri asiayhteydessä. Ensimmäiset minäpystyvyytutkimukset keskittyivät fobioista kärsiviin ihmisiin ja näiden parantamiseen minäpystyvyyttä vahvistavia keinoja käyttäen (Bandura 1977; Schunk 1989, 175–176). Sitten minäpystyvyyttä on tutkittu monesti koulutuksen ja opiskelun yhteydessä, koska kokeet ja omien kykyjen arviointi ja kehittyminen kuuluvat olennaisesti oppimiseen ja minäpystyvyyden on todettu omaavan akateemista menestystä ennustavia ominaisuuksia. Aihetta on tutkittu aiemmin paljon muun muassa matematiikan oppiaineessa (Pajares & Miller 1994) ja kirjoittamistaitojen yhteydessä (Pajares, Miller & Johnson 1999) ja myös esimerkiksi lukiolaisilla biologian opinnoissa (Uitto, Hakonen & Manninen 2011) sekä opettajilla heidän työssään (Tschannen-Moran 2009).

Tutkimuksissa on ollut kaikenikäisiä kohderyhmiä. Muun muassa Ritchie & Williamon (2011) tutkivat musiikkia harrastavien ala-asteikäisten lasten minäpystyvyyttä, Partanen (2011) tutki väitöskirjassaan aikuisopiskelijoiden minäpystyvyyttä ja monet tutkimukset ovat keskittyneet teini-ikäisiin tai opiskelijoihin (esimerkiksi Schunk & Lilly 1984; Nielsen 2004). Minäpystyvyydellä on todettu olevan yhteys muun muassa opiskelijoiden ammatinvalintaan ja urakehitykseen (Hackett 1985), kuten myös opintojen keskeyttämiseen (StGeorge 2006).

Tätä tutkimusta tehdessäni törmäsin siihen, kuinka vähän tunnettu käsite minäpystyvyyys ilmeisesti vielä Suomessa ja musiikin alalla on, vaikka aihetta on tutkittu

aktiivisesti maailmalla jo lähes kolme vuosikymmentä. Etsiessäni suomalaisia musiikin alan minäpystyvyytutkimuksia niitä vaikutti olevan muualla tehtyihin alan tutkimuksiin verrattuna vielä erittäin vähän; löytämäni tutkimukset ja opinnäytteet pystyi laskemaan yhden käden sormilla. Kyseisistä tutkimuksista Räisäsen (2013) pro gradu -työ ja Juvosen, Lehtosen & Ruismäen tutkimus (2012) keskittyvät musiikkikasvatukseen ja ala-asteikäisten oppilaiden minäpystyvyyteen musiikin tunneilla. Vesiojan *Luokanopettaja musiikkikasvattajana* (2006) ja Kaartisen (2005) *Itsesäätelyvalmiudet musiikin opiskelussa* -väitöskirjoissa taas sivutaan minäpystyvyyttä muiden käsitteiden tutkimisen ohella. Kaartisen (2005) tutkimus oli edellisistä ainoa, jossa mitattiin nimenomaan musiikin ammattiopiskelijoiden minäpystyvyyttä.

Musiikin alan opiskelijoihin liittyvissä tutkimuksissa minäpystyvyyttä on tutkittu aiemmin muun muassa oppimisstrategioiden yhteydessä (Nielsen 2004) sekä musiikin opintojen tasosuorituksissa (McCormick & McPherson 2003; McPherson & McCormick 2006). Tässä työssä esiteltävässä määrällisessä tutkimuksessa tutkitaan nimenomaan musiikin ammattiopiskelijoiden minäpystyvyyttä erikseen musiikin oppimisessa ja esitystilanteissa. Tutkimuksen esikuvana ja sen tutkimuskyselyn lähteenä käytetään Ritchien & Williamonin tutkimusta *Measuring distinct types of musical self-efficacy* vuodelta 2010. Kuten esikuvassaan, niin tässäkin tutkimuksessa etsitään mahdollisia eroja minäpystyvyydessä sukupuolten, eri suuntautumisvaihtoehtojen ja musiikkityylien opiskelijoiden välillä sekä kartoitetaan, vaikuttavatko jotkut tietyt musiikilliset taidot ja ominaisuudet ammattiopiskelijoiden minäpystyvyyteen ja minäpystyvyys mahdollisesti vastavuoroisesti niihin.

Tämän työn tarkoitus on antaa tietoa minäpystyvyydestä, siihen vaikuttavista tekijöistä ja sen vaikutuksesta ihmisen ajatuksiin, tunteisiin, suorituskykyihin ja hyvinvointiin. Minäpystyvyys voi olla monelle aiheesta tietämättömälle yksilölle juuri se tärkeä tekijä, jonka olemassaolon käsittäminen voi saada tämän tajuamaan omien uskomustensa merkittävyyden monessa asiassa ja monelta kannalta. Tutkimus on tarkoitettu kenelle vain, mutta toivon, että se lisää erityisesti musiikin alan opiskelijoiden ja opettajien tietoutta minäpystyvyydestä, ja auttaa ketä vain vahvistamaan omia uskomuksiaan kykyihinsä sekä luottamusta itseensä.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTA

2.1 Minäpystyvyys

Englannin kielen termi *self-efficacy* on aiemmissa tutkimuksissa ja kirjallisuudessa suomennettu joskus eri nimillä, kuten esimerkiksi *tehokkuususkomus* (Kaartinen 2005) ja *itsetehokkuus* (Peltonen & Ruohotie 1992). Tässä tutkimuksessa käytetään nimitystä *minäpystyvyys*, jota on käytetty laajalti tutkimuksissa viime vuosina. Kyseistä termiä ovat käyttäneet muun muassa Vesioja (2006) ja Partanen (2011) väitöskirjoissaan sekä monet pro gradu -työnsä minäpystyvyydestä tehneet, kuten Honkilahti (2001), Kinnunen (2012) ja Taipale (2008).

2.1.1 Minäpystyvyysteoria

Minäpystyvyysteoria on Albert Banduran kehittänyt teoria, joka käsittelee ihmisten uskomuksia kyvyistään suorittaa jokin tietty tehtävä. Bandura esitteli minäpystyvyysteoriaansa ja minäpystyvyyden käsitteen ensimmäisen kerran vuonna 1977 artikkelissaan *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Kirjassaan *Self-efficacy: The exercise of control* Bandura määrittelee minäpystyvyyden ”yksilön uskomukseksi omista kyvyistään organisoida ja toteuttaa tarvittavat toimet saavuttaakseen tietyn tuloksen” (Bandura 1997, 3). Uitto, Hakonen & Manninen (2011, 169) ovat suomentaneet minäpystyvyyden määritelmän onnistuneesti ”yksilön käsitykseksi omista kyvyistään ratkaista tai suorittaa erityinen, tiettyyn päämäärään tähtäävä tehtävä”. Kyseinen tehtävä, johon yksilön minäpystyvyys kohdistuu, voi olla mikä tahansa (Bandura 1997, 3), kuten esimerkiksi matematiikan koe, urheilusuoritus, musiikkiesitys tai jonkin asian oppiminen.

Banduran minäpystyvyysteoria on osa hänen kehittämiään *sosiokognitiivista teoriaa* (Partanen 2011, 20). Sosiokognitiivisen teorian mukaan yksilöiden toiminta juontaa juurensa käyttäytymisen, kognitiivisten tekijöiden ja ympäristön vuorovaikutuksesta (ks. kuvio 1). Ihmisen toiminta ei riipu vain hänestä itsestään tai ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta. Yksilön käyttäytymiseen vaikuttavat vuorovaikutus yksilöllisten tekijöiden, kuten perimän, ajattelumallien ja tunnetekijöiden sekä ympäristön tekijöiden, kuten kulttuurin välillä. Teoria korostaa sosiaalisen vertailun vaikutusta motivaatioon, ja se on tärkeä lähde

oman käyttäytymisen sopivuuden arvioinnissa ja oman kyvykkyyden tunteiden oppimisessa. Sosiokognitiivisessa teoriassa yksilöä pidetään ennen kaikkea kykenevänä ohjaamaan itseään ja arvioimaan omaa toimintaansa. (Peltomaa et al. 2008, 432.)

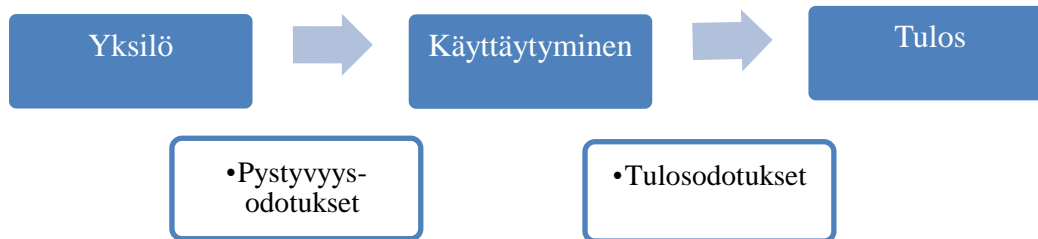


KUVIO 1. Yksilön henkilökohtaisten tekijöiden, käyttäytymisen ja ympäristön vastavuoroinen vaikutus toisiinsa sosiokognitiivisen teorian mukaan (Pajares 1996, 544).

Minäpystyvyysteoriassa Bandura erottelee toisistaan *pystyvyysodotukset* (engl. efficacy expectations) ja *tulosodotukset* (engl. outcome expectations). (Ks. kuvio 2). Teoriassa molemmat ovat osa yksilön ajatusprosessia siinä, miten minäpystyvyys toimii, mutta niiden toimintatavat ovat erilaiset. Tulosodotukset ovat yksilön arviointi siitä, mitkä seuraukset yksilön toiminta eli käyttäytyminen tuottaa. Pystyvyysodotukset tarkoittavat taas nimenomaan yksilön minäpystyvyyttä; ne ovat yksilön arvio kyvyistään suorittaa vaadittu tehtävä tietyn tuloksen saamiseksi. (Bandura 1977, 193.)

Tulosodotukset ovat tärkeitä, koska ihmiset yleensä pyrkivät positiivisiin tuloksiin ja vahvan minäpystyvyyden omaavat yleensä odottavat ja saavat hyviä tuloksia suorituksistaan. Minäpystyvyys ja tulosodotukset liittyvät toisiinsa lähes aina, mutta niiden suhde ei silti välttämättä ole kausaalinen. Yksilö voi odottaa hyvää tulosta suorituksessa, mutta voi silti epäillä kykyjään tuottaa korkeatasoinen suoritus. (Schunk 1995, 113.) Samoin yksilöllä voi olla vahva usko omiin kykyihinsä, mutta heikot tulosodotukset (Pintrich & Schunk 2002, 162). Esimerkiksi koetta suorittaessaan opiskelija voi epäillä kykyjään, mutta samalla tietää

saavansa kuitenkin tarpeeksi korkean arvosanan opettajan alhaisen vaatimustason vuoksi. Musiikin opiskelija taas voi omasta mielestään pystyä soittamaan tietyn kappaleen oppitunnilla kyllin hyvin, mutta samalla tietää myös saavansa tyytymättömyyttä osakseen opettajaltaan, koska tämän vaatimustaso on erittäin korkea.



KUVIO 2. Ero minäpystyvyysteorian pystyvyysodotusten ja tulosodotusten välillä (Bandura 1977, 193).

2.1.2 Minäpystyvyyssuskomukset

Ihmisen uskomukset omista kyvyistään suorittaa vaadittu tehtävä ovat minäpystyvyysteorian keskeinen osa. Bandura (1997, 3) nimitti itse näitä uskomuksia *minäpystyvyyssuskomuksiksi* (engl. efficacy beliefs). Minäpystyvyyssuskomukset vaikuttavat yksilön ajatuksiin, tunteisiin, motivaatioon ja käyttäytymiseen (Bandura 1993, 118). Yksilön uskomukset omista kyvyistään näyttelevät tärkeää roolia muun muassa tämän valinnoissa, kestäkyvyssä, vastoinikäymisten kohtaamisessa ja siinä, ovatko hänen ajatusmallinsa häntä itseään auttavia vai hidastavia (Bandura 1997, 3).

Minäpystyvyyssuskomuksiin vaikuttaa monta asiaa, jotka tekevät minäpystyvyydestä hyvin monitahoisen käsitteen. Ensinnäkin, minäpystyvyyssuskomuksiin vaikuttaa suoritettavan tehtävän *vaikeustaso* (engl. level). (Bandura 1997, 42.) Yksilö valitsee yleensä mieluummin tehtävän, jonka vaikeustaso sopii tämän arvioon omista taidoistaan. Jonkun minäpystyvyyssä saattaa olla niin vahvaksi rakentunut, että hän ottaa vastaan vaikeimmatkin tehtävät, kun taas toinen heikomman minäpystyvyyden omaava yksilö tyytyy helpompiin tehtäviin. Alhaisen minäpystyvyyden omaavalla yksilöllä saattaa olla myös taipumus pelätä ja jopa välttää tilanteita, jotka tämän arvion mukaan ylittävät tämän osaamistason ja näin ollen vaikuttavat uhkaavilta. (Bandura 1977, 193–194.)

Toinen minäpystyvyyssuskomuksien luontainen ominaisuus on niiden *yleisyys* (engl. generality). Minäpystyvyys ulottuu laajalla skaalalla moniin aktiviteetteihin ja niistä myös vain joihinkin tiettyihin suorituksiin. (Bandura 1997, 43.) Esimerkiksi muusikko voi arvioida oman minäpystyvyytensä muusikkona kokonaisvaltaisesti, mutta myös osaamisensa musiikin eri osa-alueilla, kuten eri instrumenttien, erilaisten kappaleiden ja eri musiikki- ja soittotyöliien soittamisessa.

Viimeiseksi, minäpystyvyyssuskomukset vaihtelevat niiden *vahvuudessa* (engl. strength). Minäpystyvyyssuskomusten vahvuus vaikuttaa yksilön suorituksessa moneen asiaan, kuten toiminnan aloittamiseen ja siinä jaksamiseen. Vahvan, tai toisin sanoen korkean minäpystyvyyden omaavien kestävyys on tehtävää suorittaessa yleensä parempi kuin heikomman minäpystyvyyden omaavilla. Mitä vahvempi minäpystyvyys, sitä enemmän voimia ja aikaa yksilö yleensä panostaa tehtävän suorittamiseen, ja sitä todennäköisemmin tämän suoritus onnistuu hyvin. (Bandura 1997, 43.) Vahvan minäpystyvyyden omaava yksilö kohtaa vaikeat tehtävät haasteina, eikä vältettävänä uhkina. Hän asettaa itselleen haastavia tavoitteita ja sitoutuu niihin vakavasti. Vaikeuksia ja takaiskuja kohdatessaan hän panostaa enemmän suoritukseen, ajattelee strategisesti ja vaikeuksien sijasta keskittyy itse tehtävään. Vahvan minäpystyvyyden omaava yksilö liittyy epäonnistumiset suorituksissa oman yrityksen puutteeseen ja hänen minäpystyvyytensä toipuu takaiskujen jälkeen nopeammin ennalleen. Hänen positiivinen asenteensa omaan pystyvyyteensä alentaa hänen stressitasoaan, mikä taas vähentää hänen alttiuttaan sairastua masennukseen. (Bandura 1997, 39.) On syytä kuitenkin huomata, että vahvat minäpystyvyyssuskomukset eivät yksin pysty tuottamaan onnistunutta suoritusta, jos yksilöltä puuttuvat tehtävän suorittamiseen tarvittavat tiedot ja taidot. (Bandura 1977, 194; Schunk 1995, 113.)

Yksilön heikot minäpystyvyyssuskomukset johtuvat yleensä tämän huonoista aiemmista kokemuksista (Bandura 1997, 43). Heikon, tai toisin sanoen matalan minäpystyvyyden omaavan on yleensä vaikeampi motivoida itseään työhön, ja hänellä on myös taipumus luovuttaa helpommin esteitä kohdatessaan. Vaikeissa tilanteissa hän yleensä murehtii heikkouksiaan, tehtävän suuruutta ja epäonnistumisen epäedullisia seurauksia. Tällainen ajattelutapa heikentää entisestään hänen yrittämistään ja analyttistä ajatteluaan, koska se vie keskittymisen pois siitä, kuinka hän voisi toimia parhaalla tavalla vaikeasta tilanteesta selvitäkseen. Heikon minäpystyvyyden omaavalla on yleensä myös vähäisemmät päämäärät ja heikompi sitoutuminen tavoitteisiin. Hän toipuu takaiskuista hitaammin kuin

vahvan minäpystyvyyden omaava, ja on taipuvainen uskomaan epäonnistumisten johtuvan hänen omista, heikoista kyvyistään, kuin yrityksen puutteesta. Pienikin epäonnistuminen saattaa saada heikon minäpystyvyyden omaavan yksilön menettämään uskonsa omiin kykyihinsä, ja näin ollen hän on myös alttiimpi stressille ja masennukselle, kuin vahvemman minäpystyvyyden omaava yksilö. Tiedot minäpystyvyyssuskomuksien vahvuuden vaikutuksista yksilöön itseensä tukevat sitä seikkaa, että nämä uskomukset ovat aktiivisia avustajia tulosten saavuttamisessa, eivätkä pelkästään niiden passiivisia ennustajia. Ihminen saa ajatuksillaan ja teoillaan itse asioita aikaan, eikä ole vain joutilas tarkkailija toimintaprosessissa. (Bandura 1997, 39.) Jos näin on, niin voi myös olettaa, että ihminen voi tiedostaa omat minäpystyvyyssuskomuksensa ja vaikuttaa niihin vahvistavasti omien ajatustensa kautta, kehittäen näin omaa minäpystyvyyttään.

Zimmerman (2000, 83) on lisännyt Banduran määritelmiin muutaman ominaisuuden. Minäpystyvyyssuskomukset eivät keskity yksilön henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kuten fyysisiin tai henkisiin, vaan tämän *suorituskykyihin* (engl. performance capabilities). Minäpystyvyyttutkimuksissa vastaaja arvioi kykynsä suorittaa annettu tehtävä, kuten ratkaista matemaattinen tehtävä. Vastaaja ei arvioi sitä, millainen hänen persoonansa on tai mitä tunteita hänellä on yleisesti ottaen itsestään. Minäpystyvyyssuskomukset riippuvat myös tehtävän suorittamisen *osaamisvaatimuksista* (engl. mastery criterion). Vastaaja esimerkiksi arvioi kykynsä ratkaista tietyn vaikeustason matemaattinen tehtävä, ei sitä, kuinka hyvin tämä osaa ratkaista tehtävän muihin yksilöihin nähden.

Minäpystyvyyssuskomukset ovat myös *moniulotteisia* (engl. multidimensional). Ne eivät liity vain yhteen kykyyn tai taitoon, vaan eroavat toisistaan toiminta-alansa perusteella. (Zimmerman 2000, 83.) Esimerkiksi koululaisen minäpystyvyyssuskomukset voivat olla täysin erilaiset matematiikan ja liikunnan oppiaineissa. Uskomusten vahvuus vaihtelee myös yleensä tilanteiden mukaan eri *asiayhteyksissä* (engl. context) (Zimmerman 2000, 83–84). Esimerkiksi muusikon minäpystyvyyteen esiintymisissä voi vaikuttaa se, kuinka haastava yksittäinen kappale tai koko musiikkiesitys on, onko muusikolla fyysisiä vaivoja tai onko harjoitteluaika ollut riittävä (McCormick & McPherson 2003, 40). Minäpystyvyyssuskomuksien arviointi liittyy myös aina *tuleviin* (engl. future) tapahtumiin ja se tehdään aina juuri ennen tehtävän suorittamista (Zimmerman 2000, 84).

2.1.3 Minäpystyvyyden ero muista käsitteistä

Minäpystyvyyttä tutkittaessa ja mitattaessa on tärkeää erottaa minäpystyvyyden määritelmä muiden samantapaisten käsitteiden määritelmistä. Minäpystyvyys ei ole sama asia kuin esimerkiksi *itsetunto* (engl. self-esteem), joka viittaa myönteisten ja kielteisten tunteiden kokemiseen itseään kohtaan. Itsetunto kehittyy vuorovaikutuksessa varhaislapsuudesta lähtien, muuttuu kokemusten myötä ja sitä vahvistaa haasteiden kohtaaminen ja niistä selviytyminen, kunhan nämä haasteet ovat oman tason mukaisia. (Peltomaa et al. 2008, 398.) Minäpystyvyys on itsetunnon ja itseluottamuksen käsitteitä hyvin lähellä, mutta se eroaa näistä käsitteistä tehtävä- ja tilannesidonnaisuutensa perusteella (Vesioja 2006, 96). Minäpystyvyys liittyy enemmän kykyjen arviointiin, kun taas itsetunto ja itseluottamus yhdistetään itsearvostukseen. Itsetunto ja minäpystyvyys eivät samassa kontekstissa edes aina välttämättä liity toisiinsa; esimerkiksi muusikko voi omata korkean minäpystyvyyden työssään, mutta ei ehkä silti arvosta itseään ja saavutuksiaan alallaan. (Bandura 1997, 11.)

Minäpystyvyys on mahdollista sekoittaa myös *minäkäsitykseen* (engl. self-concept). Minäkäsitys on yksilön kokonaisvaltainen käsitys itsestään (Vesioja 2006, 96); se on monimutkainen käsite, johon vaikuttaa suuresti yksilön sosiaalinen vertailu muihin (Bong & Clark 1999, 139). Minäkäsitys perustuu ihmisen tarpeelle yrittää selvittää mikä ja millainen hän on; se pitää sisällään yksilön minän, minäarviot, minäkuvat, identiteetin ja minätietoisuuden (Hotulainen et al. s. a.), kuten myös tämän kaikki tunteet ja ajatukset (Peltomaa et al. 2008, 394).

Minäpystyvyys on oikeastaan yksi minäkäsityksen ulottuvuuksista (Vesioja 2006, 96). Minäpystyvyys eroaa minäkäsityksestä myös siinä, että minäpystyvyys on tiettyyn kontekstiin keskittyvä, yksilön arvio omista kyvyistään suorittaa vaaditut tehtävät, kun taas minäkäsitys on laaja-alaisempi käsite. Yksilön arviot omasta minäkäsityksestään ovat maailmanlaajuisempia ja vähemmän tiettyyn kontekstiin liittyviä. Minäkäsitystä voi myös mitata alakohtaisena, mutta ei tarkemmin tehtäväkohtaisena. (Pajares 1996, 561.) Esimerkiksi Tulamo (1993, 51) käsittelee väitöskirjassaan musiikin alaan ja oppimiseen liittyvää *musiikillista minäkäsitystä*, jonka hän määrittelee ”yksilön tietoiseksi ja subjektiiviseksi käsitykseksi musiikillisista ominaisuuksistaan, toiminnastaan sekä mahdollisuuksistaan”. Tiettyyn alaan keskittyvää minäkäsitystä mitataan itsearvioivilla kysymyksillä, kuten: ”Kuinka hyvä olet saksofonin soittamisessa?” Minäpystyvyyttä mitataan taas tehtävään

liittyviä suoritusodotuksia mittaavalla kysymyksellä, kuten: ”Kuinka varma olet siitä, että pystyt soittamaan tämän kappaleen hyvin?” (Zimmerman 2000, 84.)

Koettu hallintakäsitys (engl. perceived control) on myös eri asia kuin minäpystyvyys. Käsite tarkoittaa yksilön yleisiä odotuksia siitä, määritteleekö suorituksen lopputuloksen tämän oma toiminta vai ulkoiset tekijät. Toisin kuin minäpystyvyys, hallintakäsitys ei liity erityisesti mihinkään alaan tai tehtävään sisällöltään, vaan ennemmin yleiseen uskomukseen ulkoisista ja sisäisistä syy-seuraussuhteista. On myös esitetty, että yksilön usko oman toiminnan merkittävään vaikutukseen tukee tämän itseohjautuvaa toimintaa, kun taas suurempi usko ulkopuolisten tekijöiden vaikutukseen uskominen lannistaa sen. (Zimmerman 2000, 85.)

Koettu hallintakäsitys on tarkemmin luokiteltuna yksi minäpystyvyyden eri puolista. Muut puolet, jotka vaikuttavat yksilön minäpystyvyyteen, ovat tämän käsitys omista kyvyistään, sosiaalinen vertailu muihin, henkilökohtaiset ominaisuudet, käytettävissä oleva aika ja suoritettavan tehtävän koettu tärkeys. Yksilöllä voi esimerkiksi olla vahva usko siihen, että hän on sinnikäs oppija, joka osaa käyttää oppimisstrategioita ja hallita ajankäyttöään hyvin. Silti hänen minäpystyvyytensä jonkin tietyn asian oppimisessa voi olla heikko, koska kyseisen asian oppiminen ei ole hänen mielestään tärkeää eikä hän näin ollen halua panostaa siihen. (Schunk & Pajares 2001, 4.)

2.1.4 Minäpystyvyyden lähteet

Julkaistessaan ensimmäisen artikkelinsa minäpystyvyysteoriasta Bandura määritteli neljä minäpystyvyyden lähettä, joista minäpystyvyyssuskomukset rakentuvat ja saavat alkunsa (Bandura 1977). Nämä neljä lähettä ovat *onnistumis- ja epäonnistumiskokemukset, sijaiskokemukset, verbaalinen vakuuttelu* ja viimeisenä *fysiologiset ja tunnetilat*. Minäpystyvyys on herkkä muuttumaan tilanteen, henkilökohtaisten puitteiden ja lopputulosten mukana (Zimmerman 2000, 88), ja minäpystyvyyden lähteet antavat yksilölle tietoa tämän omista kyvyistä kognitiivisen prosessin ja itsereflektoinnin kautta. Itse koettujen tapahtumien tiedolla on yksilölle eri merkitys kuin tämän muista lähteistä saamalla tiedolla. Kognitiivisessa prosessissa yksilö valikoi itse tiedon omista kyvyistään ja punnitsee sen tärkeyden. Tämän jälkeen persoonalliset, sosiaaliset ja tilannetekijät vaikuttavat siihen, miten yksilö tulkitsee tiedon kyvyistään. (Bandura 1997, 79.) Mitä luotettavampia lähteet ovat, sitä suurempia ovat myös muutokset yksilön minäpystyvyydessä (Bandura 1977, 191).

Neljän minäpystyvyyden lähteen tärkeys minäpystyvyyden kehittäjänä on todettu muun muassa Cheungin & Lain (2012) tutkimuksessa, jossa he tutkittiin hongkongilaisten koululaisten minäpystyvyyttä. Tulokset osoittivat, että kun opetuksessa tuettiin oppilaiden minäpystyvyyttä neljän minäpystyvyyden lähteen kautta, oppilaiden yleinen ja akateeminen minäpystyvyys vahvistui. Tämä viittaa siihen, että opettajat voivat tukea merkittäväällä tavalla opiskelijoiden minäpystyvyyttä, sekä mahdollisesti niiden kautta myös hyviä oppimistuloksia ottamalla nämä lähteet huomioon opetuksessaan.

Onnistumis- ja epäonnistumiskokemukset

Onnistumis- ja epäonnistumiskokemukset (engl. enactive mastery experiences) vaikuttavat minäpystyvyyteen lähteistä voimakkaimmin, koska niissä tiedon välittäjänä toimivat yksilön omat kokemukset, jotka antavat ensisijaista tietoa tämän omista kyvyistä. Yleisesti ottaen onnistuminen omissa suorituksissa vahvistaa minäpystyvyyttä ja epäonnistuminen heikentää sitä. (Bandura 1997, 80–81.) Yksilön minäpystyvyyteen vaikuttaa kuitenkin tämän koko onnistumisen ja epäonnistumisen historia ja niiden ajankohdat (Bandura 1977, 195). Epäonnistumisten vaikutus minäpystyvyyteen on voimakas varsinkin, jos niitä tapahtuu, ennen kuin yksilön minäpystyvyys on vakiintunut. Jos taas yksilö on saavuttanut onnistumisen kokemuksensa liian helposti, tämän minäpystyvyys ei ole rakentunut kovin vahvalle pohjalle ja se kestää epäonnistumiset huonommin. Vaikeat tehtävät ovat oikeastaan mahdollisuuksia oppia, miten selviytyä vastoinkäymisistä. Kun yksilö on vakuuttunut siitä, että hänellä on kaikki tarvittavat ominaisuudet selviytyä, hän kestää vaikeudet paljon paremmin ja toipuu nopeasti takaiskuista. (Bandura 1997, 80–81.) Epäonnistumisia kokeneen yksilön minäpystyvyys myös yleensä vahvistuu, jos tämä huomaa, että yrityksen ja työn lisääminen auttaa pääsemään yli vaikeimmistakin esteistä (Bandura 1977, 195).

Perheen antamilla kokemuksilla ja kasvuympäristöllä on olennainen osa minäpystyvyyden kehittämisessä omien kokemusten kautta. Vanhemmat, jotka tarjoavat lapsilleen näiden uteliaisuutta ja kognitiivista kehitystä tukevan ympäristön ja järjestävät monenlaisia tilaisuuksia onnistumisen kokemuksiin lapsilleen, auttavat lastensa minäpystyvyyttä kehittymään vahvaksi ja kestäväksi. Vaikutus on myös kaksisuuntaista; lapset, jotka osoittavat kiinnostusta eri asioihin ja tutkivat niitä tekemisen kautta, saavat puolestaan usein vastavuoroisesti vanhempien tukea aktiviteeteilleen. Tähän verrattuna minäpystyvyys kehittyy huonommin ympä-

ristössä, jossa ei kannusteta uusien aktiviteettien kokeilemiseen ja anneta mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksiin. (Schunk & Pajares 2001, 4–5.)

Sijaiskokemukset

Sijaiskokemukset (engl. vicarious experiences) ovat toisten tekemiä suorituksia, joiden näkeminen auttaa yksilöä hahmottamaan, millainen on onnistunut tehtävän suoritus. Seuratessaan onnistunutta tehtävän suoritusta yksilö saattaa huomata, että jos toinen pystyy siihen, niin pystyy kovemmalla yrityksellä hänkin. Sijaiskokemukset eivät muiden suorittamana tosin ole yhtä luotettavia minäpystyvyyden lähteitä kuin omat kokemukset, sillä niihin verrattuna ne ovat toissijaista tietoa. Onnistuneen suorituksen seuraaminen voi silti auttaa alentamaan suoritukseen liittyvää tilapäistä jännitystä ja osoittaa, että kaikkein kovinkin jännittäjä voi sinnikkyydellä onnistua tehtävässään. (Bandura 1977, 197.)

Minäpystyvyyden kehittymisessä sijaiskokemusten avulla esimerkiksi vanhemmat voivat auttaa lapsiaan näyttämällä näille esimerkkiä kestävyudessa ja vaikeuksien voittamisessa (Schunk & Pajares 2001, 5). Kehittyminen sijaiskokemuksen kautta ei kuitenkaan riipu vain tarkkailtavan henkilön suorituksen lopputuloksesta, vaan myös tarkkailijan itsensä vertailusta tarkkailtavaan henkilöön (Zimmerman 2000, 88). Ihmiset saavat tietoa minäpystyvyydestään sosiaalisen vertailun avulla, vertaamalla itseään muihin (Schunk 1995, 113). Jos mallina toimiva henkilö on taitavampi tai kyvykkäämpi kuin katsoja, sijaiskokemus ei välttämättä vaikuta jälkimmäisen minäpystyvyyteen yhtä paljon (Zimmerman 2000, 88). Esimerkiksi koulussa samanikäisen lapsen antama malli voi vaikuttaa tehokkaammin toisen lapsen minäpystyvyyteen kuin aikuisen opettajan esimerkki (Schunk, Hanson & Cox 1987, 54), koska lapsi tietää opettajan olevan kyvyissään paljon lapsia edellä. Näin ollen toisen samanikäisen lapsen esimerkin kautta välittynyt tieto voi olla lapselle paljon uskottavampi. Sijaiskokemuksissa on myös olennaista se, että niiden kautta saatu tieto vaatii yksilöltä itse tehtävän suorittamista, jotta tieto pysyisi uskottavana (Schunk 1995, 113).

Verbaalinen vakuuttelu

Verbaalinen vakuuttelu (engl. verbal persuasion) on helppo ja laajalti käytetty keino vaikuttaa minäpystyvyyteen (Bandura 1977, 198). Minäpystyvyys kehittyy paitsi omista ja toisten kokemuksista, myös muiden ihmisten rohkaisusta, kannustamisesta ja kehotuksista uskoa omiin

kykyihin. Vakuuttelu toimii yleensä erityisen hyvin, jos vakuuttelija on yksilölle merkityksellinen ja luotettava henkilö, kuten perheenjäsen tai opettaja. Vähemmän merkityksellisen henkilön vakuuttelut ovat yksilön mielestä yleensä vähemmän uskottavia, kuten myös sellaisen, joka ei vakuuteltavan mielestä tiedä tarpeeksi tehtävästä ja sen vaatimuksista. (Pintrich & Schunk 2002, 172.) Schunk & Pajares (2001, 5) huomauttavat, että ystävien ja ikätoverien tuki on myös lasten kasvaessa heille yhä tärkeämpää, joten vanhempien kannattaa ohjata lapsiaan olemaan minäpystyvyyttä tukevien ikätoverien ystäviä.

Vakuuttelun keinot minäpystyvyyden kohentajana ovat yleensä vähäisemmät kuin sijaiskokemusten, mikä johtuu siitä, että verbaalisessa vakuuttelussa vain kuvaillaan suorituksen tuloksia ja sen vaikutus riippuu myös vakuuttelijan luotettavuudesta (Zimmerman 2000, 88). Verbaalinen vakuuttelu voi auttaa kuitenkin yksilöä yrittämään kovemmin tehtävän suorittamisessa ja etenkin tämän kohdatessa vaikeuksia. Se voi auttaa muutosta minäpystyvyyssuskomuksissa tapahtumaan, kunhan kehuminen tapahtuu vain realistissa mitoissa. Epärealististen uskomuksien nostaminen ja tukeminen johtaa yleensä vain epäonnistumisiin ja minäpystyvyyssuskomuksien heikentymiseen. (Bandura 1997, 101.)

Pelkällä vakuuttelulla on rajattu valta luoda yksilölle kestävä minäpystyvyys. Yksilön minäpystyvyys kehittyy paremmin, jos tämä saa sekä verbaalista vakuuttelua että apua tehtävän suorittamisessa. Vastaavasti yksilö, joka saa vain verbaalista vakuuttelua eikä apua tai toisinpäin, todennäköisemmin epäonnistuu tehtävässään, mikä ei vaikuta vahvistavasti tämän minäpystyvyyteen. (Bandura 1977, 198.) Vakuuttelu voi nostaa minäpystyvyyttä hetkellisesti, mutta jos myöhemmät tehtävän suoritusyritykset onnistuvat huonosti, niin vaikutus on vain tilapäinen (Schunk 1995, 113). Banduran (1995, 4) mukaan hyvät vakuuttelijat osaa- vat vakuuttelun lisäksi kuitenkin myös rakentaa suoritustilanteet niin, että olosuhteet ovat sopivat. He eivät esimerkiksi laita suojattiaan kokeeseen, ennen kuin tämän taidot ovat riittävät ja rohkaisevat tätä arvioimaan menestystään omaan edistymiseen, ei muiden saavutuksiin nähden.

Fysiologiset ja tunnetilat

Monet tehtävät, kuten esimerkiksi puheen pitäminen tai koe-esiintyminen, ovat usein hermostuttavia tilanteita, jotka voivat aiheuttaa suorittajalleen fyysisiä ja emotionaalisia reaktioita (Bandura 1997, 107). Näitä jännityksen ja ahdistuksen oireita voivat olla esimerkiksi hikoilu, vapina, lievät vatsavaivat ja yleinen hermostuneisuus. Nämä *fysiologiset ja tunnetilat* antavat

yksilölle tietoa tämän minäpystyvyydestä, tosin tiedon tulkitseminen riippuu suoritukseen liittyvästä tilanteesta ja tilannetekijöistä (Bandura 1997, 107). Esimerkiksi musiikin opiskelija voi tulkita hermostuneisuuden konserttitilanteessa olevan normaalia ja kuuluvan hyvään suoritukseen, kun taas toinen saattaa ajatella reaktion johtuvan liian vähästä harjoittelusta tai vähäisistä muusikon kyvyistä. Reaktion tulkinta määrittelee sen, vahvistuuko yksilön minäpystyvyyden tunne vai ei (Pintrich & Schunk 2002, 172). Ennestään vahvan minäpystyvyyden omaavat todennäköisemmin arvioivat jännityksen suoritukseen vireyttä ja energiaa antavaksi, kun taas kykyjensä epäilevät voivat tulkita jännityksen suoritusta huonontavaksi tekijäksi (Bandura 1995, 5).

Pelolla ja ahdistuksella on myös tapana luoda fyysisiä ja emotionaalisia reaktioita jo kauan ennen tulevia suorituksia. Yksilö voi tämän vuoksi jopa ryhtyä välttelemään hermostuttavia tehtäviä ja tilanteita, mikä estää selviytymistaitojen kehittymisen ja tarjoaa perustan tilanteisiin liittyvälle pelolle ja jännitykselle. Monet fyysisistä reaktioista syntyvät kuitenkin kognitiivisesti yksilön omista ajatuskuluista, joihin tämä voi itse vaikuttaa. Tunnereaktioiden rauhoittaminen ja tasaaminen vähentää tilanteisiin liittyvää stressiä, ahdistusta ja niiden mahdollista välttelyä. Luomalla rohkaisevia ajatuksia itselleen ajattelemalla esimerkiksi, että pelko on hyödytöntä, kovakin jännittäjä voi nostaa itsensä pelon ja liiallisen jännityksen yläpuolelle. (Bandura 1977, 198–199.)

2.1.5 Minäpystyvyys oppimisessa

Minäpystyvyys liittyy aina tietyn tehtävän suorittamiseen ja yksi tällainen tehtävä voi olla jonkin asian oppiminen. Tehtävät kouluissa ja akateemisessa ympäristössä ovat usein kokeita ja testejä, mutta paljon aikaa käytetään myös tietojen, taitojen sekä oppimisstrategioiden oppimiseen (Schunk 1996, 3). Tutkittaessa minäpystyvyyttä sekä musiikin oppimisessa että esittämisessä on hyvä tiedostaa, että tutkittavien minäpystyvyys saattaa erota paljonkin näiden kahden välillä juuri niiden täysin erilaisten ominaisuuksiensa vuoksi. Oppiminen keskittyy aina tiedon ja taidon hankintaan. Yksilö kerää oppimisprosessissa kokoon tehtävän suorittamiseen vaaditut tiedot ja taidot ja soveltaa sitten niitä itse tehtävässä, kuten esimerkiksi kokeessa, esseessä, urheilusuorituksessa tai esityksessä. (Ericsson, Krampe & Tesch-Romer 1993, 368.) Ericsson et al.:in (1993, 367–368) artikkelin tietoja ja Schunkin (1996, 14) tulkintaa niistä mukailen, yksilön suorittaessa tehtävää tämän taidot pysyvät samoina tai hioutuvat asteittain, esimerkiksi useampien musiikkiesitysten myötä.

Oppimisprosessissa sekä yksilön taidot että tämän minäpystyvyys kehittyvät, kun taas muunlaista tehtävää suorittaessa yksilön minäpystyvyys voi kehittyä lähinnä tehtävä- ja selviytymisstrategioiden kautta (Schunk 1996, 14).

Minäpystyvyyteen oppimisprosessissa vaikuttavat tekijät

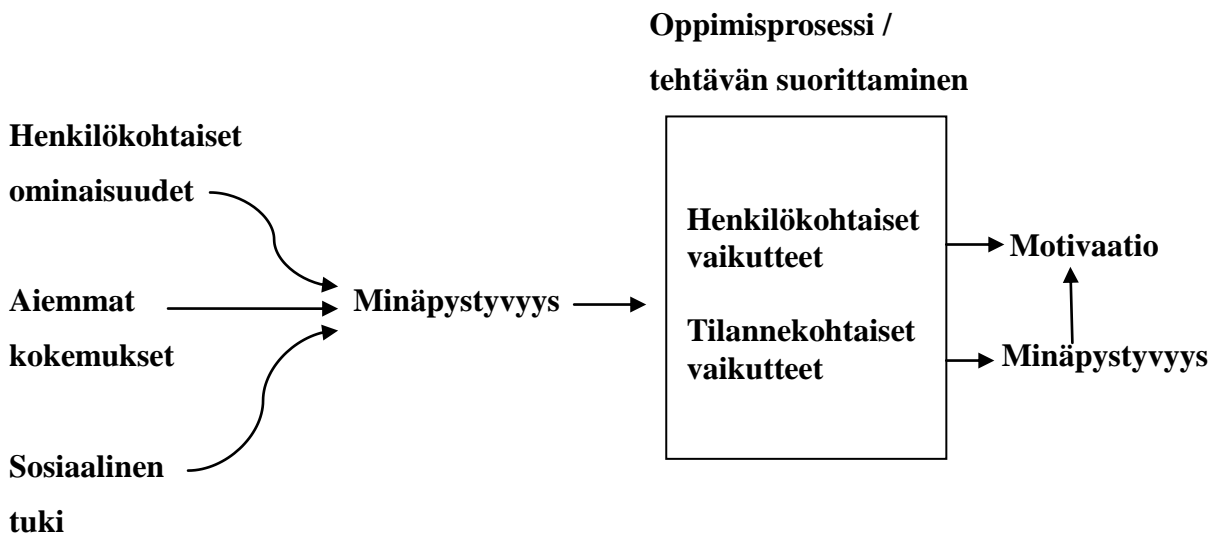
Bandura (1977; Schunk 1996, 11) ei tutkinut alun perin minäpystyvyyttä oppimisessa, vaan liitti teoriansa pikemminkin tehtävien suorittamiseen ja yksilön käytökseen. Mitattaessa minäpystyvyyttä oppimisessa yksilö arvioi kykynsä oppia tehtävän suorittamiseen, kuten esimerkiksi äidinkielen kokeeseen vaaditut taidot (Schunk 1996, 11). Arvioidessaan kykyjään yksilön täytyy ottaa huomioon, mitä hänen täytyy oppia, kuinka hyvin edelliset opitut asiat ovat hänellä muistissa, kuinka helposti hän on oppinut aiemmat asiat, kuinka paljon hän voi osallistua opetukseen ja harjoitella opeteltavaa materiaalia, kuinka paljon aikaa oppimiseen hänellä on, kuinka hyvin hän osaa tarkkailla oppimistaan ja minkä taitojen ja tietojen omaaminen edellyttää uuden asian oppimista (Schunk 1996, 7).

Oppimisen minäpystyvyyttä kehitettäessä on tärkeää antaa yksilölle ensin opittavaksi helpompia asioita, joihin tämän ei tarvitse panostaa niin paljon kuin vaikeampiin. Tämä voi auttaa yksilöä uskomaan, että oppiminen on myöhemminkin mahdollista. Vaikeampia asioita opittaessa suurempi työpanos prosessin alussa yleensä helpottaa oppimista jatkossa, mutta taitojen kehittyessä opiskelijan olisi ilmeisesti parempi hiukan hellittää otettaan parantaakseen suoritustaan. (Schunk 1996, 14.)

Schunkin (1995, 113) kehittämä malli (ks. kuvio 3) selkeyttää minäpystyvyyden roolia oppimisprosessissa, tosin on hyvä huomata, että sama malli pätee laajalti myös minäpystyvyyteen muissa tehtävissä. Alussa eri yksilöiden minäpystyvyyssuskomukset ovat erilaiset, koska niihin vaikuttavat näiden *aiemmat kokemukset* (engl. prior experience) samoissa tai samantapaisissa tehtävissä. Muita vaikuttavia tekijöitä ovat myös yksilön *henkilökohtaiset ominaisuudet* (engl. personal qualities), kuten tämän kyvyt ja asenteet sekä *sosiaalinen tuki* (engl. social support), jota yksilö saa ympäristönsä merkittävilta ihmisiltä. On tärkeää, että vanhemmat ja opettajat rohkaisevat yksilöä riittävästi kehittämään taitojaan, auttavat tätä saamaan oppimiseen tarvittavia aineistoja ja välineitä käsiinsä ja opettavat tälle itsesääätelytaitoja, jotka edistävät taitojen oppimista ja niiden hiomista (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993, 367–370). Vanhempien ja opettajien on tärkeää tiedostaa, että myönteiset

aikaiset oppimiskokemukset kehittävät lasten itseluottamusta toimia ympäristönsä kanssa, mikä puolestaan nostaa heillä motivaatiota ja uskoa omiin kykyihin (Meece 1997, 423).

Yksilön paneutuessa oppimiseen tai muun tehtävän suorittamiseen kuvaan astuvat *henkilökohtaiset vaikutteet* (engl. personal influences), kuten tavoitteiden asettaminen ja tiedonkäsittely, niin kuin myös *tilannekohtaiset vaikutteet* (engl. situational influences), kuten esimerkiksi palkinnot ja opettajan antama palaute. Näistä tekijöistä yksilö saa tietoa siitä, kuinka hyvin hänellä oppiminen tai tehtävän suorittaminen on edistynyt. Kun yksilö tietää edistyvänsä oppimisessa, myös tämän minäpystyvyys ja motivaatio kasvavat. (Schunk 1995, 113.) Vastaavasti minäpystyvyys voi heikentyä, jos oppiminen on hidasta tai ei suju. Näin ei kuitenkaan välttämättä käy, jos yksilö uskoo voivansa parantaa oppimistaan, esimerkiksi käyttämällä enemmän aikaa oppimiseen tai vaihtamalla tehokkaampiin oppimisstrategioihin. (Schunk & Pajares 2001, 13.) Vahva minäpystyvyys ei kuitenkaan edesauta hyvää suoritusta ilman siihen tarvittavia tietoja ja taitoja, joten siinä mielessä oppimisen minäpystyvyys on tärkeää, koska se motivoi yksilöä parantamaan kilpailukykyään. (Schunk 1995, 113.)



KUVIO 3. Minäpystyvyyden ja muiden tekijöiden roolit oppimisprosessissa ja muunlaisten tehtävien suorittamisessa (Schunk 1995, 113).

Pintrichin (1999, 467–468) mukaan monien tutkimustulosten perusteella minäpystyvyydellä on opiskelussa vahva yhteys itsesäätelytaitoihin, kognitiivisiin ja metakognitiivisiin oppimisstrategioihin sekä tehtävän oletettuun tärkeyteen. Itsesäätelytaidoista erityisesti tavoitteen asettamisella on tutkitusti tärkeä rooli. Opiskelijan

motivaatio ilmeisesti edesauttaa tämän itsesääätelytaitojen käyttöä. Schunk huomauttaa, että motivaation ja itsesääätelytaitojen malleissa (Schunk, 1989; Zimmerman, 1989) minäpystyvyyden suhde on näiden kahden kanssa vastavuoroinen; minäpystyvyys innoittaa motivaatiota oppia sekä itsesääätelytaitojen käyttöä oppimisessa ja itsesääätelytaidot ja motivaatio puolestaan vaikuttavat minäpystyvyyteen. (Schunk 1996, 13–14.)

Pintrich ja De Groot (1990) saivat myös tutkimuksessaan tuloksia, jotka tukivat itsesääätelytaitojen, kognitiivisten oppimisstrategioiden ja minäpystyvyyden yhteyttä toisiinsa, mutta löysivät sen lisäksi näiden kolmen yhteyden myös sisukkuuteen oppimisessa. Korkean minäpystyvyyden omaavat opiskelijat jaksoivat sinnikkäämmin tehdä vaikeita ja heitä vähemmän kiinnostavia akateemisia tehtäviä. Vastaavasti korkean koejännityksen omaavat opiskelijat jaksoivat vaativissa akateemisissa tehtävissä muita huonommin. Kaartisen (2005, 78) mukaan luonnollisesti myös musiikin opinnoissa tarvitaan oppimisstrategioita, niihin liittyvää hallintaa ja itsesääätelyä, sekä myös motivaatiota, pohdintaa opintojen tärkeydestä itselle, sosiaalisen ympäristön tukea ja sitoutumista opintoihin. Näistä seikoista johtuen on hyvä tietää enemmän oppimisstrategioiden, itsesääätelytaitojen ja sisukkuuden vaikutuksesta oppimisen minäpystyvyyteen.

Kognitiiviset ja metakognitiiviset oppimisstrategiat

Minäpystyvyyden sekä kognitiivisten ja metakognitiivisten strategioiden yhteys on löydetty monissa tutkimuksissa, niin lukuaineissa kuin myös musiikin alalla. Esimerkiksi Nielsen huomasi (2004) tutkimuksessaan, että korkeamman minäpystyvyyden omaavat musiikin opiskelijat käyttivät myös muita enemmän kognitiivisia ja metakognitiivisia oppimisstrategioita. Kognitiiviset oppimisstrategiat on yleisesti määritelty oppimiskeinoiksi, jotka liittyvät tiedon mieleenpainamiseen ja sen jäsentelykeinoihin, metakognitiiviset oppimisstrategiat liittyvät taas yksilön käsitykseen itsestään oppijana ja tietoisuuteen eri oppimistehtävien vaativuudesta (Ruohotie 2002, 98).

Cheungin & Lain (2012) tutkimukset osoittivat, että kouluopetus voi vaikuttaa positiivisesti oppilaan henkilökohtaiseen minäpystyvyyteen ja tämän syvätason oppimisstrategioiden käyttöön. Myös heidän tutkimuksensa tuloksissa korkeamman minäpystyvyyden omaavat oppilaat käyttivät näitä oppimisstrategioita enemmän kuin muut. McPherson & McCormick (2006) puolestaan huomasivat tutkiessaan Australian Music Examinations Boardin musiikkikokeen osallistujia, että ne osallistujat, jotka käyttivät

kognitiivisia oppimisstrategioita, harjoittelivat soittamista selvästi vakavammin eivätkä yhtä vapaamuotoisesti kuin muut. Vakavammin harjoittelevat osallistujat harjoittelivat myös muita useammin ja vakavalla harjoittelulla sekä harjoittelun sääntelyllä havaittiin olevan yhteys minäpystyvyyteen.

Tavoitteiden asettaminen

Itsesäätelytaidot oppimisessa tarkoittavat esimerkiksi oppimistavoitteiden asettamista, oppijan itsetarkkailua ja -arviointia sekä myös oppimisstrategioiden käyttöä (Zimmerman 2000, 87). Tavoitteiden asettaminen on oppimiseen liitettyistä itsesäätelytaidoista keskeisimpiä. Asetetut tavoitteet motivoivat yksilöä saavuttamaan ne ja kestävästi tehtävän suorittamisen haasteet ajan myötä. Oppilas, joka asettaa itselleen oppimistavoitteen, käyttää myös todennäköisemmin kognitiivisia ja metakognitiivisia strategioita oppimisprosessissa kuin vain pintapuolisia oppimistapoja. (Pintrich 1999, 467.) Oppilaan itse asettama tavoite oppia ja kehittyä on tutkitusti myös tehokkaampi oppimisen kannalta, kuin ulkopuolisen henkilön asettama tavoite tai tavoiteltava arvosana (Schunk 1990, 77–78).

Oppimisprosessissa taidot ja minäpystyvyys muuttuvat vähitellen. Oppimistavoitteita asettaessa lähempänä olevat, vähittäiset tavoitteet auttavat Banduran & Schunkin (1981) mukaan paremmin kehittämään minäpystyvyyttä, motivaatiota ja taitavaa suoritusta, kuin kauemmas asetetut pitkäaikaiset tavoitteet. Tämä ilmeisesti johtuu siitä, että lähempänä olevat tavoitteet antavat opiskelijoille tarkempaa tietoa oppimisprosessistaan. (Schunk 1996, 14–15.)

Tärkeitä ovat myös tavoitteiden tarkkuus ja vaikeustaso. Tavoitteet, jotka koskevat tiettyjä oppimis- tai suoritustavoitteita, auttavat yksilön minäpystyvyyttä enemmän kuin yleiset tavoitteet, koska edistystä tarkempia tavoitteita kohti on helpompi mitata. Esimerkiksi ”tee parhaasi”, on muuten kunnioitettava tavoite, mutta sinällään epämääräisesti määritelty. Helpommat tavoitteet voivat tutkitusti nostaa yksilön minäpystyvyyttä oppimisen alkuvaiheessa, mutta vaikeammat tavoitteet toimivat paremmin tämän taitojen alkaessa kehittyä. Vaikeammat tavoitteet myös tarjoavat yksilölle enemmän tietoa tämän oppimiskyvyistä kuin helpommat. niihin (Schunk 1989, 180.) Sitoutuminen tavoitteiden saavuttamiseen on välttämätöntä, jotta niiden asettaminen auttaisi oppimista tai tehtävän suorittamista. Toisaalta, tavoitteiden asettaminen auttaa myös vastavuoroisesti synnyttämään sitoutumista. (Schunk 1995, 117.) Oman edistymisen näkeminen ja työskentely tavoitteen

saavuttamiseksi yleisesti vahvistavat yksilön minäpystyvyyttä entisestään (Schunk 1989, 180).

Sisukkuus

Minäpystyvyyden ja sisukkuuden (engl. persistence) suhteeseen voivat vaikuttaa monet tekijät. Jos opettaja vaatii oppilasta opiskelemaan sinnikkäästi pakolla, minäpystyvyys voi ennustaa menestystä tehtävän suorittamisessa huonosti. Yksilön sisukkuuteen oppimisessa vaikuttavat myös tehtävän vaikeus ja tämän taitojen kehittyminen. Jos yksilön taidot ja minäpystyvyys ovat heikot, hän voi luovuttaa helposti. Esimerkiksi matematiikan kokeessa oppilas voi käyttää jonkun verran aikaa tehtävien ongelmien pohtimiseen, mutta luovuttaa ennen ratkaisun löytymistä. Kun oppilaan taidot ja minäpystyvyys ovat vielä kehitysvaiheessa, tältä kuluu usein enemmän aikaa tehtävien ratkaisemiseen. Taitojen vähitellen kehittyessä huippuunsa oppilaalta kuluu yleensä kuitenkin koko ajan vähemmän aikaa tehtävien tekemiseen ja hän löytää niihin useammin oikeat ratkaisut. (Schunk 1996, 13.)

2.1.6 Minäpystyvyyserot sukupuolten välillä

Sukupuolten väliset erot minäpystyvyydessä ovat olleet monen minäpystyvyytutkimuksen aiheena, ja naisten ja tyttöjen minäpystyvyys on todettu niissä usein miesten ja poikien minäpystyvyyttä alhaisemmaksi. Pintrichin & De Grootin (1990) tutkiessa noin 12-vuotiaiden oppilaiden yleistä minäpystyvyyttä koulunkäynnissä tutkimukseen osallistuneiden poikien minäpystyvyys oli korkeampi kuin tyttöjen. Tulosten mukaan tytöt kokivat myös enemmän kokeisiin ja tehtäviin liittyvää jännitystä kuin pojat. Tutkiessaan puolestaan amerikkalaisten lukiokäisten opiskelijoiden minäpystyvyyttä matematiikan oppiaineessa Pajares & Kranzler (1995) eivät löytäneet merkitsevää eroa minäpystyvyydessä poikien ja tyttöjen välillä, mutta tytöt kokivat merkitsevästi enemmän jännitystä ja ahdistusta matematiikan tehtävien suorittamisessa kuin pojat. On huomattava, että tutkimuksessa tytöt silti suoriutuivat matematiikan tehtävistä aivan yhtä hyvin kuin pojat. Pajaresin & Millerin (1994) tutkiessa amerikkalaisten matematiikan opiskelijoiden minäpystyvyyttä he huomasivat, että tutkimusryhmän miehillä oli naisia korkeampi minäpystyvyys, alempi jännitystaso ja paremmat suoritukset. Tutkijoiden tekemä monimuuttuja-analyysi kuitenkin viittasi siihen, että miesten paremmat suoritukset

johtuivat lähinnä heidän vahvemmassa minäpystyvyydestään ja naisten omien kykyjen aliarvioinnista, eivät osallistujien todellisesta matematiikan osaamisesta.

Kirjoittamisopinnoissa tyttöjen suoritukset ovat usein olleet arvosanallisesti parempia kuin poikien, mutta sekä poikien että tyttöjen minäpystyvyys on ollut opinnoissa suunnilleen yhtä vahva (Pajares 2003, 149). Pajares, Miller & Johnson (1999) saivat tällaisia tuloksia tutkiessaan amerikkalaisten ala-asteikäisten koululaisten minäpystyvyyttä kirjoittamisessa, kuten myös Pajares & Valiante (1999) tutkiessaan samaa aihetta teini-ikäisillä koululaisilla. Tosin Pajaresin & Johnsonin tutkimuksessa (1996) teini-ikäiset tytöt arvioivat minäpystyvyytensä kirjoittamisessa alemmaksi kuin samanikäiset pojat, vaikka heidän suorituksensa olivat arvosanoissa samaa tasoa.

Tutkimustulokset herättävät kysymyksen, miksi tyttöjen ja naisten minäpystyvyys on usein alhaisempi kuin pojilla ja miehillä. Pajaresin (2003, 149) mielestä on outoa, että tytöt yleensä saavat parempi arvosanoja kirjoittamisessa ja opettajat arvioivat heidän kirjoittamistaitonsa paremmiksi kuin samanikäisillä pojilla, mutta minäpystyvyys kirjoittamisessa on kuitenkin sekä tytöillä että pojilla suurin piirtein samaa tasoa. Ecclesin, Adlerin & Meeceen (1984, 36) mukaan tulokset voivat myös johtua siitä, että minäpystyvyyttä mitattaessa pojat ja miehet, etenkin heikon minäpystyvyyden omaavat, keuhuvat enemmän taitojaan ja jopa yliarvioivat ne. Tytöt ja naiset, jälleen ensisijaisesti heikon minäpystyvyyden omaavat, taas ovat vaatimattomampia ja aliarvioivat omat taitonsa. Aiemmin mainituissa Pajaresin & Valianten (1999) sekä Pajaresin, Millerin & Johnsonin (1999) tutkimuksissa tytöt arvioivat kuitenkin itsensä paremmiksi kirjoittajiksi ikäisiinsä poikiin nähden, mikä viittaa siihen, että tytöt ehkä käyttävät eri mittaria kuin pojat arvioidessaan minäpystyvyyttään. Testeissä on voitu myös erheellisesti tulkita erot itsevarmuudessa sukupuolieroiksi minäpystyvyydessä (Schunk & Pajares 2001, 10).

Sukupuolierot minäpystyvyyssuskomuksien vahvuudessa ilmeisesti liittyvät myös ikään, sillä tutkimuksissa on todettu harvoin minäpystyvyyseroja alakouluikäisten tyttöjen ja poikien välillä (Schunk & Pajares 2001, 11). Erojen on arveltu alkavan esiintyä teini-iässä (Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman & Midgley 1991, 552–553; Wigfield, Eccles & Pintrich 1996, 153), jolloin tyttöjen minäpystyvyys tyypillisesti laskee (Schunk & Pajares 2001, 11). Cleary (1996, 54) arvioi, että tämä saattaa johtua ainakin kirjoittamisopinnoissa siitä, että lukio-opetuksessa ja opinnoissa lukion jälkeen painotetaan enemmän maskuliinisia ominaisuuksia ja kirjoittamistyyliä, feminiiniseksi luokitellun tyylin sijaan. Tämä voi pakottaa tytöt so-

peutumaan rakenteisiin, jotka ovat heille vaikeampia, vähemmän kiinnostavia ja vähemmän opiskeluun motivoivia.

Tutkimusten perusteella pojat ja miehet vaikuttavat omaavan useammin korkeamman minäpystyvyyden matemaattisissa aineissa ja teknologiassa kuin naiset ja tytöt (Schunk & Pajares 2001, 10). Matematiikka ja teknologia on yleensä stereotyyppisesti luokiteltu maskuliinisiksi oppiaineiksi ja niissä on yleensä ollut myös enemmän miesopiskelijoita ja -opettajia (Eisenberg, Martin & Fabes 1996, 373), kun taas kielet ja kirjoittaminen on yhdistetty useammin feminiinisyyteen (Schunk & Pajares 2001, 12). Suoritukselliset erot näissä oppiaineissa sukupuolten välillä ovat kuitenkin tutkimusten mukaan vähentyneet vuosi vuodelta (Eisenberg et al. 1996, 369; Wigfield et al. 1996, 156), ja joissakin tutkimuksissa on havaittu opettajien stereotyyppisten asenteiden vaikutus tyttöjen ja poikien matematiikan opintoihin (Eisenberg et al. 1996, 373).

Joidenkin tutkimusten mukaan on ilmeisesti myös mahdollista kaventaa minäpystyvyyseroja sukupuolten välillä eri keinoja käyttämällä. Schunkin & Lillyn (1984) tutkimuksessa teini-ikäisten tyttöjen minäpystyvyys matematiikan tehtävän suorittamisessa oli ensin alempi kuin samanikäisillä pojilla. Ero kuitenkin hävisi, kun oppilaat saivat harjoitella tehtävän tekemistä ja saivat ohjausta ja palautetta edistymisestään. Tieto siitä, että oppimisessa tapahtui edistystä, nosti tyttöjen minäpystyvyyden samalle tasolle kuin pojilla. Pajaresin & Valianten (2001) tutkimuksessa tyttöjen minäpystyvyys oli aluksi kirjoittamisopinnoissa vahvempi kuin pojilla. Kun tutkimustilanteessa kontrolloitiin stereotyyppisiä uskomuksia kirjoittamisopintojen paremmasta soveltuvuudesta tytöille, tulosten minäpystyvyyserot tyttöjen ja poikien välillä mitätöityivät.

Sukupuolierot minäpystyvyydessä voivat siis olla osoitus pikemminkin oppiaineisiin liitetystä stereotyyppiä kuin suurista eroista taidoissa naisten ja miesten välillä. Seikka on kiinnostava, sillä yhtä hyvin voi pohtia, liittyvätkö nämä uskomukset musiikin alalla esimerkiksi naisten ja miesten tyypillisiin lukumääriin eri suuntautumisvaihtoehtoisissa sekä tyttöjen ja poikien instrumenttivalintoihin, ja niiden kautta oppilaiden minäpystyvyyteen. Schunkin & Pajaresin (2001, 12) mukaan yksi opettajien ja koulutuksen haasteista onkin muovata opiskelijoiden mielikuvia oppiaineista, jotta niiden ajateltaisiin olevan tärkeitä ja olennaisia opiskelua sekä tytöille että pojille.

Tutkiessa eroja minäpystyvyydessä sukupuolten välillä on hyvä ottaa huomioon, että naisten ja tyttöjen alhaisempi minäpystyvyys miehiin ja poikiin nähden ei ole sataprosenttisen

varmaksi todistettu asia, kuten ei myöskään miesten ja poikien vahvempi minäpystyvyys naisiin ja tyttöihin nähden, poikkeuksia esiintyy aina. Kaikissa sukupuolten minäpystyvyyseroja käsittelevissä tutkimuksissa ei ole havaittu merkitseviä eroja sukupuolten välillä (esimerkiksi Ritchie & Williamon 2010; Welch, Papageorgi, Haddon, Creech, Morton, Bézenac, Duffy, Potter, Whyton & Himonides 2008). Yksikään edellä mainituista tutkimuksista, joissa eroja on havaittu, ei ole tehty viimeisen viidentoista vuoden aikana eikä Suomessa, joten lisätutkimuksille voi siis olla tarvetta.

2.1.7 Minäpystyvyyserot musiikin alalla

Musiikin alalla eri ryhmien välisiä minäpystyvyyseroja koskevia tutkimuksia on ilmeisesti tehty muihin aloihin verraten vielä vähän. Viime vuosina tutkimus on kuitenkin suuntautunut myös tähän aiheeseen, ja tutkimuksissa on tutkittu eroja minäpystyvyydessä ja esiintymisjännityksessä esimerkiksi eri musiikkityylien, suuntautumisvaihtoehtojen ja ikäryhmien edustajien välillä. Jotkin tutkimukset ovat antaneet viitteitä siitä, että eroja esiintyy, mutta niiden perusteella ei vielä kenties ole saatu aiheesta mitään tarkempaa tietoa.

Papageorgi, Creech & Welch (2011) tutkivat mahdollisia eroja esiintymisjännityksessä naisten ja miesten sekä eri musiikkityylejä edustavien ammattilaisten ja opiskelijoiden välillä. Tuloksissa klassisen musiikin edustajien esiintymisjännitys osoittautui tilastollisesti merkitsevästi korkeammaksi kuin muiden musiikkityylien eli populaarimusiikin, jazzmusiikin ja skotlantilaisen perinnesäntymisen edustajien. Myös naisten esiintymisjännitys oli merkitsevästi hiukan korkeampi kuin miesten. Tutkimuksessa testattiin myös minäpystyvyyden ja muiden käsitteiden mahdollinen yhteys osallistujien esiintymisjännitykseen, mutta toisin kuin esimerkiksi Pintrichin & De Grootin (1990) sekä Pajaresin & Millerin (1994) tutkimuksissa, minäpystyvyys hieman yllättäen ei korreloinut esiintymisjännityksen kanssa.

Ritchie & Williamon (2010) löysivät puolestaan tutkimuksissaan eron kahden instituution välillä tutkiessaan englantilaisten musiikin ammattiopiskelijoiden minäpystyvyyttä musiikin oppimisessa ja esittämisessä. Royal College of Musicin opiskelijoilla oli korkeampi minäpystyvyys sekä oppimisessa että esittämisessä kuin Chichesterin yliopiston musiikin opiskelijoilla. Tutkijoiden mukaan oppilaitosten erilaiset tulokset voivat johtua niiden erilaisista oppimisympäristöistä ja opinto-ohjelmista. RCM:n opiskelijoilla opiskelivat ilmeisesti vain yhtä pääinstrumenttia ja musiikin lajia sekä käyttivät

enemmän aikaa harjoitteluun. Chichesterin yliopiston opiskelijoiden opinto-ohjelma oli taas sisällöltään monipuolisempi, ja he saivat ajallisesti puolet vähemmän soittotunteja kuin mitä RCM:n opiskelijat. Näiden yksityisten soittotuntien määrän he myös pystyivät halutessaan jakamaan pää- ja sivuinstrumenttien kesken. RCM:n korkeampi minäpystyvyys saattoi myös sijaiskokemusten kautta heijastaa koulun oppimisympäristöä, jossa käytettiin paljon malliesimerkkien avulla oppimista sekä yksityis- ja ryhmätunneilla.

Welch et al. (2008) tutkivat minäpystyvyyseroja eri musiikkityylien edustajien ja sukupuolten välillä. Tuloksissa klassisen musiikin soittajien minäpystyvyys oli merkitsevästi korkeampi kuin muiden musiikkityylien edustajien (jazz, skotlantilainen perinnesävel ja populaarimusiikki), mikä on jälleen hieman yllättävää Papageorgin, Creechin & Welchin (2011) tutkimustuloksiin nähden. Muita musiikkityylejä kuin klassista vertaillessa toisiinsa ero minäpystyvyydessä löytyi vain kahden musiikkityylin edustajien väliltä; populaarimusiikin soittajat arvioivat minäpystyvyytensä korkeammaksi kuin jazzmuusikot. Muusikkojen sukupuolen ja musiikkityylin välillä ei löydetty yhteyttä. Welch, Himonides, Papageorgi, Saunders, Rinta, Stewart, Preti, Vraka & Hill (2009, 14) puolestaan huomasivat tutkimuksissaan, että laulunopettajien minäpystyvyydellä oli tapana nousta hiukan iän mukana, tosin ero nuorempiin opettajiin ei ollut merkitsevä.

Nielsen (2004) tutki norjalaisten musiikkikoulujen ensimmäisen vuoden musiikin ammattiopiskelijoiden minäpystyvyyttä ja havaitsi merkitsevän yhteyden suuntautumisvaihtoehdon ja sukupuolen välillä. Koko tutkimusryhmän analyysissä miehet arvioivat minäpystyvyytensä korkeammaksi kuin naiset. Esittävän musiikin ja kirkkomusiikin suuntautumisvaihtoehdoissa naisten minäpystyvyys oli merkitsevästi alempi kuin miesten, mutta musiikkikasvatusta opiskelevien miesten minäpystyvyys oli alempi kuin naisten. Eroja minäpystyvyydessä soitinryhmien tai suuntautumisvaihtoehtojen välillä ei muuten löytynyt.

Kaartinen (2005) havaitsi tutkimuksessaan eroja eri musiikin ammattioppilaitosten välillä pääaineen opiskelun minäpystyvyydessä. Vahvin minäpystyvyys oli Sibelius-Akatemian opiskelijoilla, toiseksi vahvin ammattikorkeakoulujen opiskelijoilla ja kolmanneksi vahvin ammatillisessa peruskoulutuksessa olevilla. Tulos viittasi Kaartisen mukaan siihen, että mitä pidemmälle opiskelija on opinnoissaan ehtinyt ja enemmän kokemusta omaa, sitä vahvemmiksi tämän minäpystyvyysuskomukset ovat kehittyneet. Minäpystyvyys oli tutkimuksessa Nielsenin (2004) tuloksia mukailleen myös merkitsevästi korkeampi miesopiskelijoilla kuin naisopiskelijoilla. Kaartisen ja Nielsenin tutkimukset ovat

melko tuoreita verraten moniin edellä mainittuihin sukupuolten minäpystyvyyseroja tutkiviin tutkimuksiin. Ne on myös tehty Pohjoismaissa ja musiikin alalla, joten ne tuovat hiukan uudempaa tietoa tutkimussarjaan sukupuolten minäpystyvyyseroista.

2.1.8 Minäpystyvyys ja akateeminen menestys

Kenties tärkein löytö minäpystyvyyden saralla on, että monissa tutkimuksissa sen on todettu olevan vahva ja tarkka akateemisen menestyksen ennustaja. Jos esimerkiksi musiikin opiskelija uskoo, että hänen tuleva suorituksensa tutkintokonsertissa on kiitettävän arvosanan arvoinen, yleensä tulos on tämän uskomuksen mukainen. Toinen opiskelija voi taas pitää kykyjään paljon huonompina ja arvioida tulevan arvosanansa välttäväksi, mikä näkyy usein myös lopputuloksessa.

Zimmermanin (2000, 89) mukaan niiden kahdenkymmenen vuoden aikana, jolloin minäpystyvyyttä on tutkittu, sen teho on todettu paikkansapitäväksi nimenomaan opiskelijan motivaation ja oppimisen ennakoimisessa. Minäpystyvyys on havaittu ainutlaatuiseksi motivaation eri muotojen, kuten tehtävävalintojen, vaivannäön, sisukkuuden ja tunnereaktioiden ennustajaksi. Vahvan minäpystyvyyden omaavat valitsevat vaikeampia ja haastavampia tehtäviä, kestävät kauemmin niitä tehdessään, työskentelevät enemmän ja kokevat vähemmän stressiä (Zimmerman 2000, 86–87). Alemman tai heikomman minäpystyvyyden omaavat voivat pitää suoritettavia asioita vaikeampina kuin mitä ne todellisuudessa ovat, mikä voi synnyttää kapeita näkemyksiä siitä, miten ratkaista ongelma ja saada niin aikaan myös stressiä ja masennusta. Korkea tai vahva minäpystyvyys taas luo rauhallisuuden ja tasapainoisuuden tunteen, mikä auttaa lähestyttäessä vaikeita tehtäviä. (Pajares 1996, 544–545). Nämä ominaisuudet puolustavat vahvasti minäpystyvyyden roolia tärkeänä akateemisen menestyksen määrittelijänä ja ennustajana (Zimmerman 2000, 86–87).

Luonnollisesti ajatellen esimerkiksi kovasta opiskelusta kokeeseen yleensä tuleekin hyvä tulos, mutta vasta tutkimustieto on osoittanut uskon omiin kykyihin olevan tärkeä motivaattori työskentelyyn. Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons (1992) löysivät merkitsevän yhteyden teini-ikäisten oppilaiden omista itsesäätelytaitoihin liittyvistä pystyvyyssuskomuksista suoraan oppimisen minäpystyvyyteen ja siitä suoraan akateemisiin saavutuksiin. Oppilaat jotka olivat varmempia säätelemään omaa oppimistaan, olivat myös varmempia opiskelussa ja saivat parempia arvosanoja.

Pintrichin & De Grootin (1990) tutkimuksen tuloksissa minäpystyvyys, itsesäätelytaidot ja koejännitys osoittautuivat parhaiksi amerikkalaisten nuorten suorituksen ennustajiksi koulutehtävissä ja kokeissa. Pajaresin & Millerin (1994) tutkimuksessa minäpystyvyys puolestaan osoittautui amerikkalaisilla korkeakouluopiskelijoilla paremmaksi matemaattisen tehtävän suorituksen ennustajaksi, kuin sukupuoli, opiskelijoiden minäkäsitys itsestään matematiikan opinnoissa, aikaisempi kokemus matematiikan parissa tai ajatukset kyseisen oppiaineen hyödyllisyydestä.

Musiikin alan tutkimuksissa McCormick & McPherson tutkivat 9–18-vuotiaiden nuorten minäpystyvyyttä australialaisen Trinity Collegen musiikin tasosuorituksissa vuonna 2003, ja tulokset osoittivat vahvan yhteyden kandidaattien minäpystyvyyden ja arvosanan välillä, kuten myös tutkijakaksikon myöhemmässä tutkimuksessa vuonna 2006 (McCormick & McPherson 2003; McPherson & McCormick 2006). Minäpystyvyys ennusti tarkasti ja selvästi, kuinka hyvin lapset ja nuoret menestyivät soittokokeessa. Esityksen laatu ja minäpystyvyys olivat tutkimuksessa myös yhteydessä muihin akateemisiin konteksteihin, kuten harjoittelun määrään, musiikillisiin käytäntöihin ja motivaatioon.

Kaartinen (2005) havaitsi väitöstutkimuksessaan, että musiikin ammattiopinnoissa parhaiten menestyvillä oli myös korkein minäpystyvyys. Myös minäpystyvyyden ero verrattuna opinnoissaan tyydyttävästi menestyviin oli tuloksissa tilastollisesti erittäin merkitsevä. StGeorgen (2006) tutkimuksen tulokset puolestaan osoittivat, että musiikin opintonsa keskeyttäneillä australialaisilla lapsilla ja teini-ikäisillä oli alhaisempi minäpystyvyys ja he olivat epävarmempia harjoitellessaan, kuin opintojaan jatkaneet oppilaat. Keskeyttäneet oppilaat tulivat myös usein oloista, joissa musiikki ei ollut heidän elämässään yhtä vahvasti läsnä kuin opintojaan jatkaneilla oppilailla.

Vaikka minäpystyvyyden yhteys lopputuloksiin ja saavutuksiin onkin todettu, niiden linkki toisiinsa ei ole aina automaattinen. Liian optimistiset uskomukset omiin kykyihin voivat saada yksilön yrittämään tehtäviä, jotka ovat liian vaativia tämän taitotasoon nähden, eikä näin ollen lopputulos ole odotetun mukainen. (Pintrich & Schunk 2002, 164.) Yhtä hyvin yksilöllä voi myös olla liian alhaiset minäpystyvyyssuhteet, esimerkiksi ympäristön tälle antaman vähäisen henkisen tuen vuoksi, vaikka hänen kykynsä olisivatkin kiitettävät ja lopputulos niiden mukainen. Yksilön ihanteellinen minäpystyvyyden taso onkin Pintrichin & Schunkin (2002, 164) mukaan hieman korkeampi kuin tämän oma osaamistaso.

3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA MENETELMÄT

3.1 Tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkielmassa raportoitavassa empiirisessä tutkimuksessa tarkasteltiin ensisijaisesti musiikin ammattiopiskelijoiden minäpystyvyyttä musiikin oppimisessa ja esittämisessä. Kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen tavoitteena oli ensisijaisesti selvittää mahdollisia eroja musiikin oppimisen ja esittämisen minäpystyvyydessä eri ryhmien välillä ja myös niiden sisällä. Tutkimuksen toissijaisena tavoitteena oli selvittää opiskelijan musiikillisten taitojen ja ominaisuuksien mahdollisia yhteyksiä tämän minäpystyvyyteen musiikin oppimisessa ja esittämisessä. Tutkimukseen liittyvän kyselyn vastaajina toimivat Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikinopiskelijat, joiden suuntautumisvaihtoehdot opinnoissaan ovat instrumenttipedagogi, musiikinohjaaja sekä varhaisiän musiikkikasvattaja. Musiikkityylit, joita tutkimuksen osanottajat opiskelevat, ovat klassinen musiikki ja pop/jazz-musiikki. Tutkimuksessa pyrittiin löytämään vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Onko musiikin oppimisen ja esittämisen minäpystyvyydessä merkitseviä eroja musiikkia ammatikseen opiskelevien naisten ja miesten välillä?
2. Onko musiikin oppimisen ja esittämisen minäpystyvyydessä merkitseviä eroja instrumenttipedagogiikkaa, musiikinohjausta ja varhaisiän musiikkikasvatusta opiskelevien välillä?
3. Onko musiikin oppimisen ja esittämisen minäpystyvyydessä merkitseviä eroja pop/jazz-musiikkia ja klassista musiikkia opiskelevien välillä?
4. Onko opiskelijoiden minäpystyvyydessä merkitseviä eroja näiden edellä mainittujen ryhmien sisällä musiikin oppimisen ja esittämisen minäpystyvyyden välillä? (Esimerkiksi, onko pop/jazz-musiikin opiskelijoiden minäpystyvyys musiikin oppimisessa merkitsevästi heikompi tai vahvempi kuin heidän minäpystyvyytensä musiikin esittämisessä.)
5. Mitkä musiikilliset taidot ja ominaisuudet korreloivat merkitsevästi musiikin oppimisen ja esittämisen minäpystyvyyden kanssa?

3.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen pohjana käytettiin aiemmin mainittua Laura Ritchien ja Aaron Williamonin tekemää kolmiosaista kyselyä, jota he käyttivät vuonna 2010 tutkimuksessaan *Measuring distinct types of musical self-efficacy* (ks. liite 2). Ritchie & Williamon loivat kyselyn ensimmäisen osan *Attitudes toward specific musical performance activities I [i.e. self-efficacy for musical learning]* mittaamaan minäpystyvyyttä musiikin oppimisessa, ja toisen osan *Attitudes toward specific musical performance activities II [i.e. self-efficacy for musical performing]* mittaamaan minäpystyvyyttä musiikin esittämisessä. Kolmannen osan *An inventory of 21 musical skills and attributes* he tekivät mitatakseen opiskelijoiden uskomuksia musiikillisista taidoistaan ja ominaisuuksistaan muihin samanikäisiin ja yhtä taitaviin opiskelutovereihin nähden. (Ritchie & Williamon 2010, 331–332.) Banduran (2006, 314) omien suositusten mukaan otsikoissa ja kyselyssä ei mainittu mitään minäpystyvyydestä, jotta vastaajilla ei syntyisi ennako-odotuksia siitä, miten vastata kyselyyn, eivätkä tulokset näin ollen vääristyisi.

Ritchien & Williamonin kyselyn ensimmäiset kaksi osiota musiikin oppimisen ja esittämisen minäpystyvyydestä perustuvat Shererin, Madduxin, Mercandanten, Prentice-Dunnin, Jacobsin & Rogersin (1982, 665–666) tekemän *Self-efficacy Scale* -kyselyn yleistä minäpystyvyyttä mittaavaan *General Self-efficacy subscale* kyselyyn. Ritchie & Williamon (2010, 331) käyttivät kyselyssä seitsenportaista Likert-tyyppistä asteikkoa, jonka porrastus 1 tarkoitti vaihtoehtoa ”en ole ollenkaan varma” (engl. not at all sure) ja porrastus 7 vaihtoehtoa ”olen täysin varma” (engl. completely sure). Kyselyn kolmannessa osiossa käytettyjä sanallisia vaihtoehtoja ei mainittu tutkimuksessa, mutta asteikolla vaihtoehto 1 tarkoitti arvatenkin esimerkiksi adjektiivia ”erittäin huono” ja 7 adjektiivia ”erittäin hyvä”.

Ritchie & Williamon muokkasivat Shererin tutkimusryhmän kyselyn väitteet erityisesti musiikin oppimiseen ja esittämiseen suuntautuviksi, ja he tekivät myös joitakin muutoksia väitteiden sanamuotoihin. Sherer et al.:n kyselyssään käyttämä verbi ”yrittää” (engl. try) saattoi tutkijoiden mielestä viitata myös siihen, ettei suoritusta saatu tehtyä loppuun, joten sen tilalle vaihdettiin sana ”työskennellä” (engl. work). (Ritchie & Williamon 2010, 331.) Näin ollen esimerkiksi kyselyn väite ”luovutan luultavasti helposti työskennellessäni tulevaa esitystä varten” sopii sinällään paljon paremmin musiikin alan minäpystyvyysskyselyyn, kuin miten se sopisi ”yrittää” -verbin kanssa. Kuten Sherer et al., Ritchie & Williamon sisällyttivät kyselynsä väitteisiin myös kontrollikysymyksiä (esimerkiksi

osio 1, väitteet 5 ja 10), jotka ovat samoja väitteitä eri sanoin muotoiltuna. Kontrollikysymysten tarkoitus on verrata, ovatko vastaukset yhtäpitäviä ja kontrolloida vastaajan paneutumista vastaamiseen. (Valli 2001, 30.)

Kyselyn kolmannen osion perustana Ritchie & Williamon (2010, 332) käyttivät konsultaatiota musiikin alan ammattiesiintyjiltä ja -opettajilta. Tutkijat kokosivat yhteen kyselyn 21 musiikillista ominaisuutta ja taitoa Williamonin (2004) toimittaman *Musical excellence* -kirjan pohjalta ja antoivat vastaajien arvioida muihin musiikinopiskelijoihin nähden omat kykynsä, kuten esimerkiksi harjoittelun määrän, mentaaliharjoitteluun sitoutumisen ja teknisen taitavuuden asteikolla 1–7.

3.2.1 Kyselyn suomentaminen

Ritchien & Williamonin tutkimuksessaan käyttämä kysely suomennettiin tätä tutkimusta varten käyttäen apuna Hurmeen, Pesosen & Syväojan *Englanti–Suomi* -suursanakirjaa (2003) sekä Ervolan *Musiikkisanakirja*-teosta (2001). Koko kysely otsikoitiin nimellä *Kyselylomake musiikin ammattiopiskelijoille*. Kyselyn ensimmäisen osion otsikko suomennettiin nimellä *Asenteita musiikin oppimista ja esittämistä kohtaan 1* ja toinen osio nimellä *Asenteita musiikin oppimista ja esittämistä kohtaan 2*. Kolmannen osion otsikon nimeksi annettiin *Musiikillisten taitojen ja ominaisuuksien arviointikysely*. Kuten alkuperäisessä kyselyssä, minäpystyvyyttä ei mainittu vastaajille missään vaiheessa vääristyneiden tutkimustulosten välttämiseksi (Ritchie & Williamon 2010, 331–332; Bandura 2006, 314). (Ks. liite 1).

Tässä tutkimuksessa käytetyssä kyselylomakkeessa kysyttiin ensin vastaajien taustatiedot eli sukupuoli, ikä, pääinstrumentti, suuntautumisvaihtoehto, musiikkityyli sekä tämän opiskeluvuosien ja musiikkiharrastusvuosien määrä. Sen jälkeen Ritchien & Williamonin kyselyn lailla ensimmäisen osion ohjeistuksessa vastaajia pyydettiin ensin arvioimaan asteikolla 1–7 (1 = erittäin huonosti, 7 = erittäin hyvin), kuinka hyvin he olivat mielestään suoriutuneet viimeisimmistä tärkeistä musiikkiesityksistään:

”Ajattele joitain viimeisimpiä tekemiäsi tärkeitä musiikkiesityksiä, joissa sinulla on ollut merkittävä rooli. Näitä voivat olla esim. tutkinto tai resitaali, sonaatin tai konserton sooloesitys, kamarimusiikkiteoksen yhteisesitys, esitys, joka sisältää improvisoituja sooloja tunnetusta kappaleesta jne. Ole hyvä ja arvioi, kuinka hyvin olet omasta mielestäsi suoriutunut näistä esityksistä asteikolla 1–7.”

Tämän jälkeen ensimmäisessä osiossa *Asenteita musiikin oppimista ja esittämistä kohtaan 1*, vastaajia ohjeistettiin ajattelemaan näitä samoja esityksiä ja sitä, miten he harjoittelevat ja valmistautuvat tuleviin esityksiin. Näiden ajatusten perusteella vastaajia pyydettiin arvioimaan suorituksensa yhdentoista musiikin oppimista käsittelevän väitteen kohdalla asteikolla 1–7 (1 = en ole ollenkaan samaa mieltä), 7 = olen täysin samaa mieltä).

”Ajattele nyt näitä viimeisimpiä tärkeitä esityksiäsi ja erityisesti sitä, miten opiskelet soittamista ja valmistaudut tuleviin esityksiin. Ole hyvä ja merkitse, miten samaa tai eri mieltä olet itsesi kohdalla seuraavien, yleisesti musiikin opiskelua ja esityksiin valmistautumista koskevien toteamusten kanssa.”

Seuraavaksi toisessa osiossa *Asenteita musiikin oppimista ja esittämistä kohtaan 2*, vastaajia pyydettiin vielä ajattelemaan näitä viimeisimpiä esityksiään erityisesti esitystilanteet mielessään. Näiden ajatusten perusteella heitä pyydettiin arvioimaan suorituksensa yhdeksän musiikin esittämistä koskevan väitteen kohdalla jälleen asteikolla 1–7.

”Ajattele vielä näitä viimeisimpiä tärkeitä esityksiäsi ja erityisesti sitä, miten suoriudut tärkeistä esityksistä paikan päällä esitystilanteessa. Ole hyvä ja merkitse nyt, kuinka paljon samaa tai eri mieltä olet itsesi kohdalla seuraavien, yleisesti esityksistä suoriutumista koskevien väittämien kanssa.”

Alkuperäisen Ritchien & Williamonin kyselyn ohjeistukset olivat hieman erilaiset. Kyselyssä vastaajaa pyydettiin ajattelemaan vain yhtä tiettyä, vastaajalle tärkeää esitystä, ja sitten arvioimaan asteikolla 1–7, kuinka hyvin esitys meni. Sitten vastaajaa pyydettiin kuvittelemaan, että häntä olisi pyydetty pitämään samantapainen esitys muutaman viikon päästä yhtä vaikealla ohjelmistolla. Tämän perusteella häntä pyydettiin arvioimaan suorituksensa tätä seuraavissa musiikin oppimista ja esittämistä koskevissa väitteissä. (Ks. liite 2).

Bandura (1997, 44) itse neuvoo, että minäpystyvyyttä mittaavan kyselyn ohjeistuksen pitää luoda sopivat olosuhteet arvioinnille, jotta vastaaja arvioi nykyisiä minäpystyvyyssuskomuksiaan, eikä esimerkiksi mahdollista tulevaa osaamistaan. Ritchien & Williamonin (2010, 331) tarkoitus ohjeistuksillaan oli saada vastaaja muistelemaan, miten mennyt esitys ja musiikin opiskelu siihen sujuivat vastaajan mielestä. Mennyt esitys ja lähiaikojen tuleva, kuviteltu samantapainen esitys toimivat siis aktivoijina vastaajan nykyisille minäpystyvyyden tuntemuksille ja niiden arvioinnille väitteiden kautta. Zimmermanin (2000,

84) mukaan tulosten tarkkuuden kannalta olisi tehokkainta antaa vastaajan täyttää kysely juuri ennen toiminnan suorittamista, kuten ennen tärkeää esitystä ja esitykseen johtavan harjoitteluprosessin alussa, mutta käytännön mahdollisuudet siihen olivat tässä tutkimuksessa ja oletettavasti myös Ritchien & Williamonin tutkimuksessa huonot.

Kyselyä suomentaessa Ritchien & Williamonin alkuperäistä ohjeistusta päätettiin kuitenkin hiukan muuttaa, sillä musiikinopiskelijan ja ammattimuusikon näkökulmasta se vaikutti hieman oudolta. Muutokset pyrittiin tekemään mahdollisimman hienovaraisesti, jotta kysely pysyisi vertailukelpoisena alkuperäiseen kyselyyn nähden. Ensinnäkin, monet musiikkia ammatikseen opiskelevat soittavat jo ylimpien vaikeustasojen kappaleita, kuten klassisen musiikin opiskelijat A- ja B-tutkintokurssien haastavia konserttoja ja sonaatteja. Tällaisia kappaleita ei opetella vain muutamassa viikossa, vaan harjoittelun aloittamisesta lähtien kappaleen ensimmäiseen esitystilanteeseen voi kulua useampikin kuukausi (McPherson & McCormick 2006, 332). Monelle vastaajalle olisi voinut olla hankalaa ja jopa absurdia kuvitella tosielämän tilanne, jossa hän joutuisi opettelemaan esimerkiksi toisen yhtä vaikean solistikonsertin muutamassa viikossa esityskelpoiseksi.

Sherer et al.:in (1982, 665–666) kysely oli myös alun perin tarkoitettu mittaamaan yleistä minäpystyvyyttä eri aloilla, ei minäpystyvyyttä jonkun tietyn asian oppimisessa tai koetilanteessa, ja jostain syystä Ritchie & Williamon eivät olleet ottaneet tätä huomioon. Vain yhteen esitystilanteeseen liittyvä ohjeistus Ritchien & Williamonin kyselyssä tuntui riittämättömältä kuvaamaan opiskelijoiden yleistä minäpystyvyyttä musiikin oppimisessa tai esittämisessä, sillä yksi esitystilanne ei todennäköisesti kuvaa opiskelijan minäpystyvyyttä musiikin opinnoissa tarpeeksi laajasti. Siksi tässä tutkimuksessa kyselyn ohjeistuksen muoto päätettiin näiden seikkojen vuoksi vaihtaa monikkomuotoon ”ajattele joitain viimeisimpiä tekemiäsi tärkeitä musiikkiesityksiä”. Myöhemmin ohjeistus tulevan esityksen ajattelemisesta muutettiin muotoon ”ajattele nyt näitä viimeisimpiä tärkeitä esityksiäsi ja erityisesti sitä, miten opiskelet soittamista ja valmistaudut tuleviin esityksiin / miten suoriudut tärkeistä esityksistä paikan päällä esitystilanteessa. Tarkoitus oli saada opiskelijan oman minäpystyvyytensä arvioinnista enemmän tämän yleistä, ja samalla yhä tämän nykyistä minäpystyvyyttä kuvaava. Kyselystä jätettiin tarpeettomana vielä pois kohta, jossa kysyttiin, mitkä olivat aiemmassa esityksessä soitetut kappaleet, missä esitys pidettiin ja mikä oli arvioitu yleisön lukumäärä.

Myös väitteet muokattiin tämän muutoksen vuoksi enemmän yleiseen muotoon. Esimerkiksi Ritchien & Williamonin tutkimuksen ensimmäinen väite olisi sanantarkasti suomennettuna ollut: ”Luotan siihen, että pystyn menestyksekkäästi oppimaan tässä esityksessä soitettavan musiikin”. Väite suomennettiin kuitenkin lausemuotoon: ”Luotan yleensä siihen, että pystyn menestyksekkäästi oppimaan soitettavan musiikin”. Näin ollen sanavalinta ”tämä esitys” (engl. this performance) jätettiin pois monista väitteistä. Kyseinen sanavalinta tuntui oudolta alkuperäisen kyselyn musiikin oppimista käsittelevässä ensimmäisessä osiossa, jossa se esiintyi jokaisessa väitteessä. Musiikin opiskelijat eivät nimittäin aina harjoittele kappaleita tietty esitys mielessään; jokapäiväinen harjoittelu on olennainen osa muusikon ja musiikkipedagogin työtä, olipa esitystä tulossa tai ei. Esitys yleensä sovitaankin myöhemmin, jos kappaleista on harjoittelemalla saatu esittämiskelpoisia. Joihinkin väitteisiin laitettiin kuitenkin sanavalinta ”tuleva esitys”, sillä muusikot harjoittelevat kuitenkin myös usein tarkoituksella tulevaan esitykseen. Näin kysely muokattiin enemmän yleistä minäpystyvyyttä musiikin oppimisessa ja esittämisessä mittaavaksi, alkuperäisen Sherer et al.:in kyselyn tapaan.

Suomennetun kyselyn kolmannen osion alussa vastaajille annettiin seuraava ohjeistus: ”Mieti nyt vielä omia musiikillisia taitojasi suhteessa toisiin, samaa pääinstrumenttia soittaviin, suunnilleen samanikäisiin ja yhtä paljon kokemusta omaaviin muusikoihin. Ole hyvä ja arvioi omat kykysi suhteessa muihin asteikolla 1–7 (1 = erittäin huono, 7 = erittäin hyvä)”. Toisin kuin aiempiin ohjeistuksiin, tähän ei nähty tarpeelliseksi tehty muutoksia. Musiikillisten taitojen ja ominaisuuksien käsitteistä jotkut päätettiin tosin suomentaa tarkemmin, jotta vastaaja ymmärtäisi hyvin niiden merkityksen. Esimerkiksi termi ”kestokyky” (engl. stamina) päätettiin tarkentaa termiksi ”kestokyky kaiken kaikkiaan”, sekä termi ”äänen hallinta ja laatu” (engl. quality and control of tone) suomennettiin tarkemmin muotoon ”soittimen äänen / lauluäänen hallinta ja laatu”. Termi ”kyky kommunikoida musiikillisesti yleisön kanssa” (engl. ability to communicate musically with the audience) päätettiin muuttaa muotoon ”kyky välittää musiikin tunteet yleisölle”, koska jälkimmäistä sanailua pidettiin helpompana käsittää. Ritchie & Williamon (2010, 332) eivät määritelleet, mitkä tutkimuksissa käytetyistä musiikillisista piirteistä ovat heidän mielestään taitoja ja mitkä ominaisuuksia, vaan käyttivät kaikista niistä yhteisnimitystä ”musiikilliset taidot ja ominaisuudet”. Myöskään suomennetussa kyselyssä tällaista erottelua ei koettu tarpeelliseksi tehdä.

Ritchie & Williamon (2010, 332–333) testasivat ennen kyselynsä lähettämistä sen reliabiliteetin eli luotettavuuden (Valli 2001, 92), kuten myös validiteetin eli mittarin pätevyyden (Valli 2001, 108). Tulokset viittasivat siihen, että kahden tietyn väitteen poistaminen musiikin esittämistä koskevasta osiosta (ks. liite 2) tekisi kyselystä ja näin ollen myös sen tuloksesta luotettavamman. Kysymykset poistettiin, eikä niitä otettu mukaan myöskään suomennettuun kyselyyn. Koska reliabiliteetti- ja validiteettitestit oli jo tehty alkuperäisessä kyselyssä, niitä ei katsottu tarpeelliseksi tehdä suomennetulle kyselylle. Suomennettu kysely kuitenkin testattiin kahdella henkilöllä ennen kuin se lähetettiin kohderyhmälle vastattavaksi. Testaajat antoivat palautetta kyselystä ja kyselyä muokattiin vielä hiukan palautteen perusteella. Testaajien vastauksia ei otettu mukaan kohderyhmän vastausten analyysiin.

3.2.2 Aineiston keräys

Sähköinen kysely luotiin Google Drive -ohjelmassa verkossa, ja tutkimuspyyntö ja linkki kyselyyn lähetettiin kaikille Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin opiskelijoille sähköpostissa 25. huhtikuuta ja 22. toukokuuta 2014 (ks. liite 3). Vastaajille tutkimuksessa kuvailtiin tutkittavan opiskelijoiden asenteita musiikin oppimista ja esittämistä kohtaan. Houkuttimena kyselyyn vastaamiseen käytettiin arvontaa: vastaaja sai halutessaan osallistua arvontaan, jossa arvottiin 20 Jyväskylän ylioppilaskunnan Ilokiven ruokalan ruokalippua (2 lippua / vastaaja). Tutkimus tehtiin anonyymina, mutta vastaajat saivat halutessaan jättää sähköpostiosoitteensa, jos he halusivat osallistua arvontaan. Sähköpostilla lähetetty kysely ei vastausmäärien perusteella osoittautunut tehokkaaksi tavaksi kerätä vastauksia, kuten monissa tutkimuksissa on aiemmin huomattu (Valli 2001, 31). Tämän vuoksi kyselyyn haettiin vastaajia myös Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin opiskelijoiden englannin kielen luennolta 21.5.2014, jolloin oppitunnille osallistuneista opiskelijoista seitsemän vastasi paperimuodossa olevaan kyselyyn.

Apuna tutkimuspyynnön kohderyhmälle välittämisessä käytettiin uutena keinona myös sosiaalista mediaa. Tutkimuspyyntö ja linkki sähköiseen kyselyyn välitettiin viestinä ulkopuolisilta suljetuissa opiskelijaryhmissä Facebook-sivuilla 22. toukokuuta 2014. Nämä ryhmät olivat Trioli Ry (Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen opiskelijoiden ainejärjestö), Trioli Ry:n hallitus, Kampus Sinfonietta (Suomalaisen musiikkikampuksen orkesteriryhmä), Jyväskylän musiikkitieteilijät sekä Pedaali (Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen

opiskelijat). Kaikissa ryhmissä jäseninä on yksinomaan musiikin opiskelijoita ja joissakin niistä myös kohderyhmän eli Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin opiskelijoita. Lähettämällä tutkimuspyyntö näihin ryhmiin tutkimuksessa kokeiltiin uutta tapaa kerätä vastaajia kyselyyn sosiaalisen median kanavien kautta. Kuten sähköpostilla lähetettävän tutkimuspyynnön kanssa, tämäkin tapa ei osoittautunut tehokkaaksi keinoksi vastaajien keräämiseen.

Muiden menetelmien käytön jälkeen kyselyyn haettiin vielä vastaajia markkinoimalla kyselyä henkilökohtaisesti face-to-face -menetelmällä (Armstrong & Kotler 2000, 483) ammattikorkeakoulun tiloissa musiikin opiskelijoille. Opiskelijoille kerrottiin kyselystä suoraan, sanaa ”minäpystyvyys” kuitenkin jälleen mainitsematta, ja jos asiasta kiinnostunut musiikin opiskelija halusi osallistua kyselyyn, tälle lähetettiin linkki kyselyyn sähköpostissa. Eri keräystapojen jälkeisten vastausmäärien perusteella tämä tapa kerätä vastaajia oli kaikista tehokkain.

Kerättyjä vastauksia tarkasteltaessa yksi vastaajista ei ollut täyttänyt paperista kyselyä kokonaan, joten hänen vastauksiaan ei valitettavasti voitu ottaa mukaan otantaan, mutta hänet otettiin mukaan arvontaan. Kaksi vastaajaa oli vastannut sähköiseen kyselyyn kahdesti, joten vain heidän ensimmäisellä vastaamiskerralla antamansa vastaukset otettiin mukaan lopulliseen otantaan. Lopullisessa otannassa oli näin mukana yhteensä 48 vastaajaa. Jyväskylän ammattikorkeakoulussa oli keräämisen aikoihin yhteensä 198 musiikin opiskelijaa, joten kyselyn vastausprosentti oli näin ollen 22,2 %.

3.2.3 Osallistujat

Tutkimusaineisto analysoitiin SPSS-ohjelmalla. Osallistujien iän ja musiikin harrastusvuosien keskiarvot, moodit ja mediaanit laskettiin, samoin kuin aineiston sukupuoli-, suuntautumisvaihtoehto- ja musiikkityylijakauma prosentteina. Seuraavaksi ohjelmalla laskettiin aineiston osallistujaryhmien keskimääräiset kokonaisarvosanat musiikin oppimisen ja musiikin esittämisen minäpystyvyydessä. Tämän jälkeen nämä ryhmien kokonaisarvosanat muunnettiin prosenteiksi, kuten Ritchien & Williamonin (2010, 335) tutkimuksessa ryhmien keskiarvojen vertailun helpottamiseksi.¹ Vertailussa menetelmänä käytettiin tilastollista

¹ Ritchie & Williamon merkitsivät tutkimukseensa, että asteikolla 1–7 arvosana 1 = 0 % ja 7 = 100 % (ks liite 2). Tämä merkintä on virheellinen, sillä jos vastaaja vastaa jokaiseen kysymykseen 1, hänen minäpystyvyytensä keskiarvo on prosenteiksi muunnettuna 14 %. Oikea merkintä olisi siis 1 = 14 % ja 7 = 100 %.

merkitsevyydestä, eli tutkimustuloksen oikeellisuuden varmentavaa t-testiä (Valli 2001, 80), jonka tarkoitus on selvittää, kuinka paljon vertailtujen ryhmien keskiarvot eroavat toisistaan. Jos tilastollinen merkitsevyys vertailussa esiintyy, niin tutkimustuloksen voi yleistää koskemaan koko perusjoukkoa eli esimerkiksi kaikkia musiikin ammattiopiskelijoita, kuitenkin sillä varauksella, että poikkeuksia esiintyy (Valli 2001, 71).

Ryhmien minäpystyvyyksien keskiarvojen tilastollinen merkitsevyys laskettiin siis ensin ryhmien välillä (esimerkiksi naisten minäpystyvyys musiikin oppimisessa vs. miesten minäpystyvyys musiikin oppimisessa) kahden riippumattoman otoksen t-testillä. Tämän jälkeen keskiarvojen tilastollinen merkitsevyys laskettiin ryhmien sisällä (esimerkiksi naisten minäpystyvyys musiikin oppimisessa vs. naisten minäpystyvyys musiikin esittämisessä) kahden riippuvan otoksen t-testillä. Lopuksi musiikillisten taitojen ja ominaisuuksien korrelaatiot musiikin oppimisen ja esittämisen minäpystyvyyden kanssa laskettiin Pearsonin korrelaatiokertoimella.

Kyselyn lopullisessa otannassa oli yhteensä 48 Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin opiskelijaa (N = 48). Vastaajien iän keskiarvo oli 24,3 vuotta ja keskihajonta 4,1 vuotta. Vastaajien iän moodi oli 23 vuotta, kuten myös mediaani. Nuorin kyselyyn vastanneista oli 20-vuotias ja vanhin 44-vuotias. Musiikin harrastusvuosien keskiarvo oli vastaajilla yhteensä 15,3 vuotta, keskihajonta oli 5,1 vuotta. Moodi ja mediaani olivat molemmat 15 vuotta. Minimissään musiikin harrastusvuosia vastaajilla oli 7 ja maksimissaan 40.²

Naisia vastaajista oli yhteensä 75 % (36 henkilöä) ja miehiä 25 % (12 hkl). 64,6 % (31 hkl) otannasta oli valinnut instrumenttipedagogin, 20,8 % (10 hkl) musiikinohjaajan ja 14,6 % (7 hkl) varhaisiän musiikkikasvattajan suuntautumisvaihtoehdon. Musiikkityylinään pääasiallisesti klassista musiikkia opiskelevia oli 60,4 % (29 hkl) ja pop/jazz-musiikkia opiskelevia puolestaan 39,6 % (19 hkl) vastaajista. Kymmenen vastaajaa opiskeli pääinstrumenttinaan pop/jazz-laulua, yhdeksän pianoa, seitsemän klassista laulua, neljä

² Opiskeluvuosien keskiarvoa, moodia ja mediaania ei laskettu, sillä osa vastaajista saattoi käsittää kyseisen kohdan väärin. Kyselyn kohta ”opiskeluvuosien määrä nykyisessä oppilaitoksessasi” tarkoitti, montako vuotta vastaaja oli opiskellut yhteensä Jyväskylän ammattikorkeakoulussa vastaamisen hetkellä. Jotkut vastaajista heidän vastaustensa perusteella ehkä luulivat, että kohdassa tarkoitettiin musiikin ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen kokonaisaikaa, joka on yhteensä 4,5 vuotta. Kohdan ohjeistus olisi siis pitänyt muotoilla tarkemmin. Asiasta ei voi olla täysin varma, mutta kohta katsottiin kuitenkin parhaaksi jättää pois aineistosta.

viulua, neljä sähkökitaraa, kolme harmonikkaa, kolme sähköbassoa, kaksi selloa, kaksi rumpuja, yksi klassista kitaraa, yksi huilua, yksi kontrabassoa ja yksi kanteletta.

Analyysia varten musiikinohjaajat ja varhaisiän musiikkikasvattajat päätettiin laskea yhteen yhdeksi ryhmäksi. Tämä tehtiin, koska musiikinohjaajien ja varhaisiän musiikkikasvattajien opintopolku Jyväskylän ammattikorkeakoulussa on keskenään identtinen; he voivat opiskella peräti neljää pääinstrumenttia ja kahta sivuinstrumenttia opinnoissaan. Instrumenttipedagogien opintopolku on niihin verrattuna hyvin erilainen; heidän opintonsa keskittyvät lähinnä yhteen pääinstrumenttiin, sen soittamiseen ja opettamiseen. Myös enemmistö otannasta eli 64,6 % oli suuntautumisvaihtoehdoltaan instrumenttipedagogeja, 20,8 % musiikinohjaajia ja 14,6 % varhaisiän musiikkikasvattajia. Ryhmien huomattavia kokoeroja saatiin tasattua laskemalla musiikin ohjaajat ja varhaisiän musiikkikasvattajat yhdeksi ryhmäksi, jonka suuruus instrumenttipedagoegien ryhmään verrattuna oli nyt 35,4 %. Päätökseen vaikutti myös se, että Vuoskoski (2007, 24–25) teki saman ratkaisun samoista syistä tutkiessaan pro gradu -työssään Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikin opiskelijoiden esiintymisjännitystä.

4 TULOKSET

4.1 Minäpystyvyys musiikin oppimisessa ja esittämisessä

Tuloksissa koko aineiston ja sen osallistujaryhmien keskimääräiset kokonaisarvosanat musiikin oppimisen ja esittämisen minäpystyvyydessä muunnettiin siis prosenteiksi ja niitä vertailtiin ryhmien välillä. Koko otannan (N = 48) minäpystyvyyden keskiarvo musiikin oppimisessa oli 78,3 % ja keskiarvo musiikin esittämisessä 72,7 %. Kahden riippuvan otoksen t-testi osoitti, että koko otannan tulokset analysoitaessa tilastollinen ero koko otannan musiikin oppimisen minäpystyvyyden ja musiikin esittämisen minäpystyvyyden välillä oli erittäin merkitsevä ($t(47) = 4,288, p < 0,001$).

Tulokset osoittivat myös, että osallistujien ikä, musiikin harrastusvuodet ja opiskeluvuosien määrä eivät korreloineet tuloksissa kummankaan minäpystyvyyden lajin kanssa.³ Ikä ja musiikin harrastusvuodet tosin korreloivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi keskenään sekä ikä ja opiskeluvuodet korreloivat melkein merkitsevästi keskenään, mikä ei kuitenkaan ole tulosten kannalta kovin olennaista. Myös minäpystyvyys musiikin oppimisessa ja esittämisessä korreloivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi keskenään ($r = 0,744$, $p = < 0,001$). (Ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1: Iän, musiikin harrastusvuosien, opiskeluvuosien sekä musiikin oppimisen ja esittämisen korrelaatiot keskenään.

		Ikä	Musiikin harrastusvuodet	Opiskeluvuodet	Minäpystyvyys musiikin oppimisessa	Minäpystyvyys musiikin esittämisessä
Ikä	r	1	0,579***	0,365*	0,140	0,184
	p		0,000	0,011	0,343	0,211
Musiikin harrastusvuodet	r	0,579***	1	0,220	0,217	0,101
	p	0,000		0,132	0,138	0,493
Opiskeluvuodet	r	0,365*	0,220	1	0,016	-0,102
	p	0,011	0,132		0,912	0,491
Minäpystyvyys musiikin oppimisessa	r	0,140	0,217	0,016	1	0,744***
	p	0,343	0,138	0,912		0,000
Minäpystyvyys musiikin esittämisessä	r	0,184	0,101	-0,102	0,744***	1
	p	0,211	0,493	0,491	0,000	

* $p < 0,05$, korrelaatio on tilastollisesti melkein merkitsevä

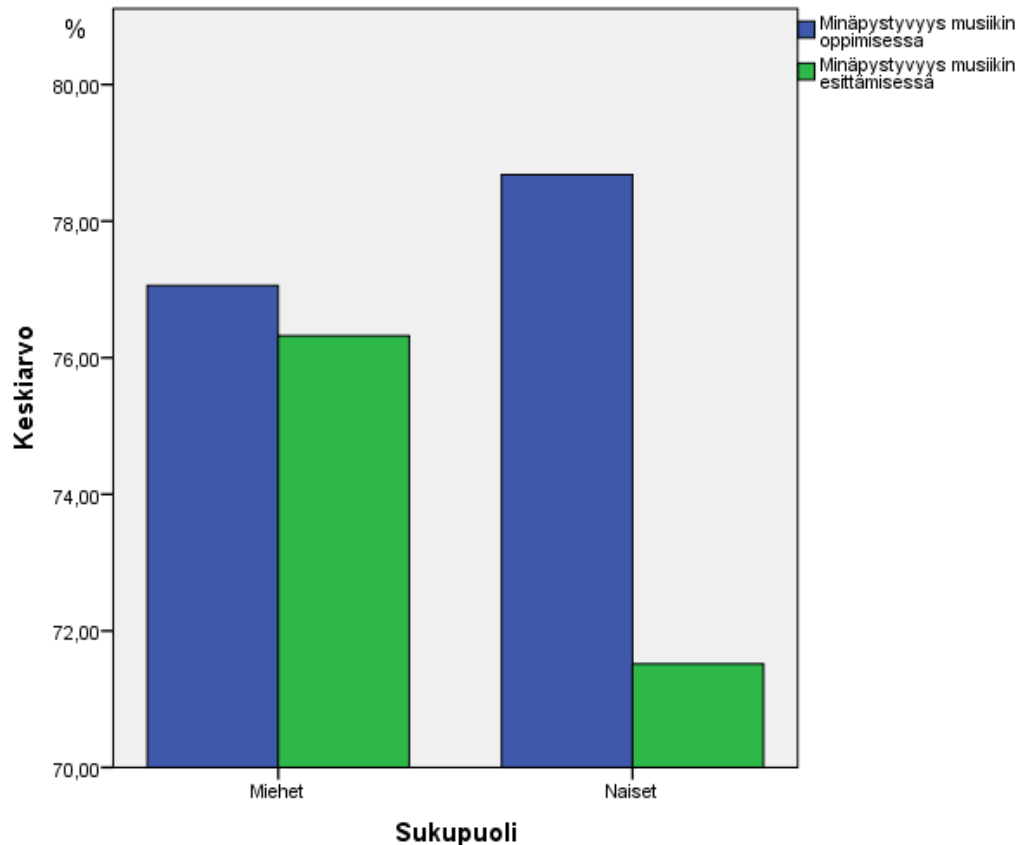
** $p < 0,01$, korrelaatio on tilastollisesti merkitsevä

³ Opiskeluvuosien korrelaatio musiikin oppimisen ja esittämisen minäpystyvyyden kanssa päätettiin laskea kuitenkin varmuuden vuoksi, vaikka opintovuosien keskiarvoa, moodia ja mediaania ei laskettu aiemmin (ks. alaviite 2).

*** $p < 0,001$, korrelaatio on tilastollisesti erittäin merkitsevä

Miesten keskiarvo musiikin oppimisen minäpystyvyydessä oli keskimäärin 77,1 % ja musiikin esittämisen minäpystyvyydessä 76,3 %. Naisten keskiarvo musiikin oppimisen minäpystyvyydessä oli keskimäärin 78,7 % ja musiikin esittämisen minäpystyvyydessä 71,5 %. (Ks. kuvio 4). Naisten minäpystyvyys musiikin oppimisessa oli siis hiukan korkeampi kuin miesten, mutta heidän minäpystyvyytensä musiikin esittämisessä selvästi alempi kuin miesten. Kahden riippumattoman otoksen t-testi kuitenkin osoitti, että ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä musiikin oppimisen minäpystyvyydessä ($t(46) = 0,428, p > 0,05$) eikä myöskään musiikin esittämisen minäpystyvyydessä ($t(46) = -1,089, p > 0,05$), eli naisten ja miesten minäpystyvyys oli suunnilleen samaa tasoa.

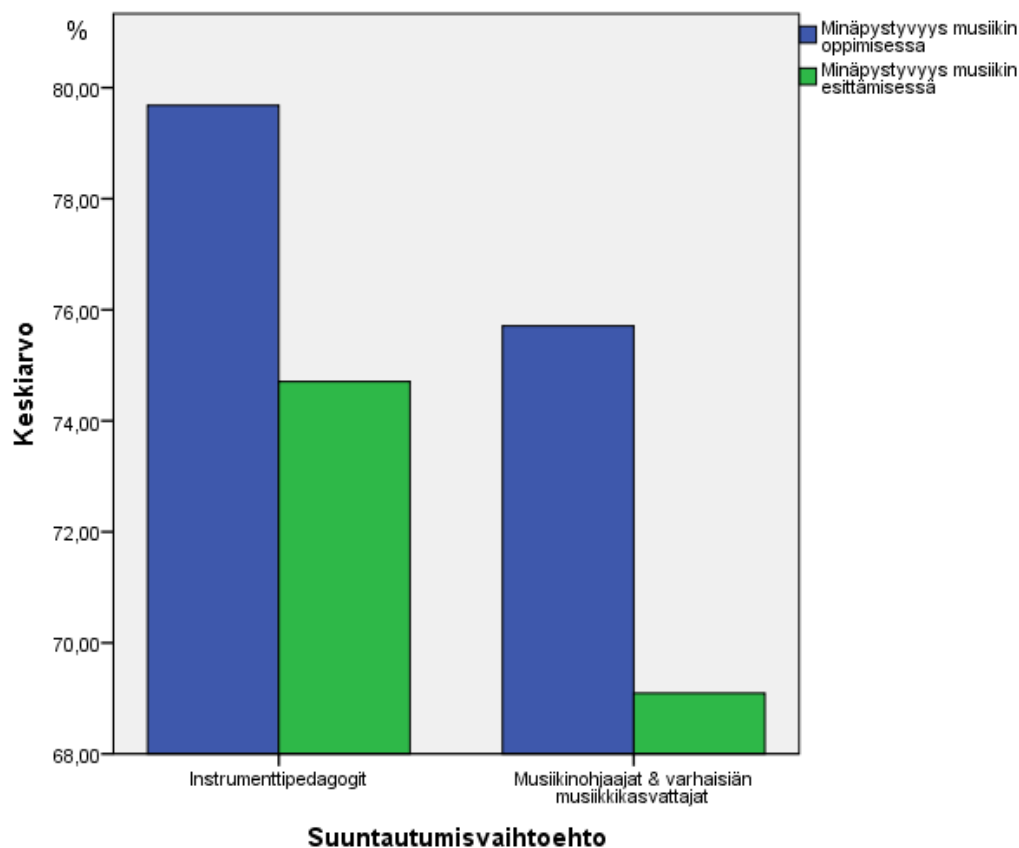
Mahdollinen eroavaisuus musiikin oppimisen ja musiikin esittämisen minäpystyvyydessä ryhmien sisällä testattiin vielä kahden riippuvan otoksen t-testillä. Naisten musiikin oppimisen minäpystyvyyden ja musiikin esittämisen minäpystyvyyden välillä löytyi tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ($t(35) = 4,645, p < 0,001$). Naisten musiikin esittämisen minäpystyvyys oli siis huomattavasti alhaisempi kuin heidän minäpystyvyytensä musiikin oppimisessa. Miesten musiikin oppimisen ja esittämisen minäpystyvyyden välillä tilastollisesti merkitsevää eroa ei kuitenkaan löytynyt ($t(11) = 0,412, p > 0,05$), mikä on erikoista naisten tulokseen nähden. Kuvio 4 näyttää erot minäpystyvyydessä naisten ja miesten välillä, mutta sitä tarkastellessa on huomattava, että kuvion y-akseli osoittaa prosentit välillä 70–80 %, ei välillä 0–100 %, joten erot eivät ole niin suuret, kuin mitä ensi näkemällä voisi luulla



KUVIO 4. Naisten ja miesten minäpystyyvyyden keskiarvot musiikin oppimisessa ja esittämisessä.

Instrumenttipedagogien ryhmän minäpystyyvyyden keskiarvo musiikin oppimisessa oli 79,7 % ja musiikin esittämisessä 74,7 %. Musiikinohjaajien ja varhaisiän musiikkikasvattajien ryhmän minäpystyyvyyden keskiarvo musiikin oppimisessa oli puolestaan 75,7 % ja musiikin esittämisessä 69,1 %. (Ks. kuvio 5). Vaikka instrumenttipedagogien minäpystyyvyys sekä musiikin oppimisessa ja esittämisessä oli musiikinohjaajien ja varhaisiän kasvattajien ryhmää korkeampi, t-testi ryhmien välillä ei osoittanut tuloksissa tilastollisesti merkitseviä eroja oppimisen minäpystyyvydessä ($t(46) = 1,171, p > 0,05$) eikä myös esittämisen minäpystyyvydessä ($t(46) = 1,417, p > 0,05$).

Ryhmien sisällä puolestaan instrumenttipedagogien ryhmässä minäpystyyvyys musiikin oppimisessa oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi kuin minäpystyyvyys musiikin esittämisessä ($t(30) = 2,865, p < 0,01$). Myös yhteenlasketun musiikinohjaajien ja varhaiskasvattajien ryhmän minäpystyyvyys musiikin oppimisessa oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi kuin heidän minäpystyyvyytensä musiikin esittämisessä ($t(16) = 3,536, p < 0,01$).

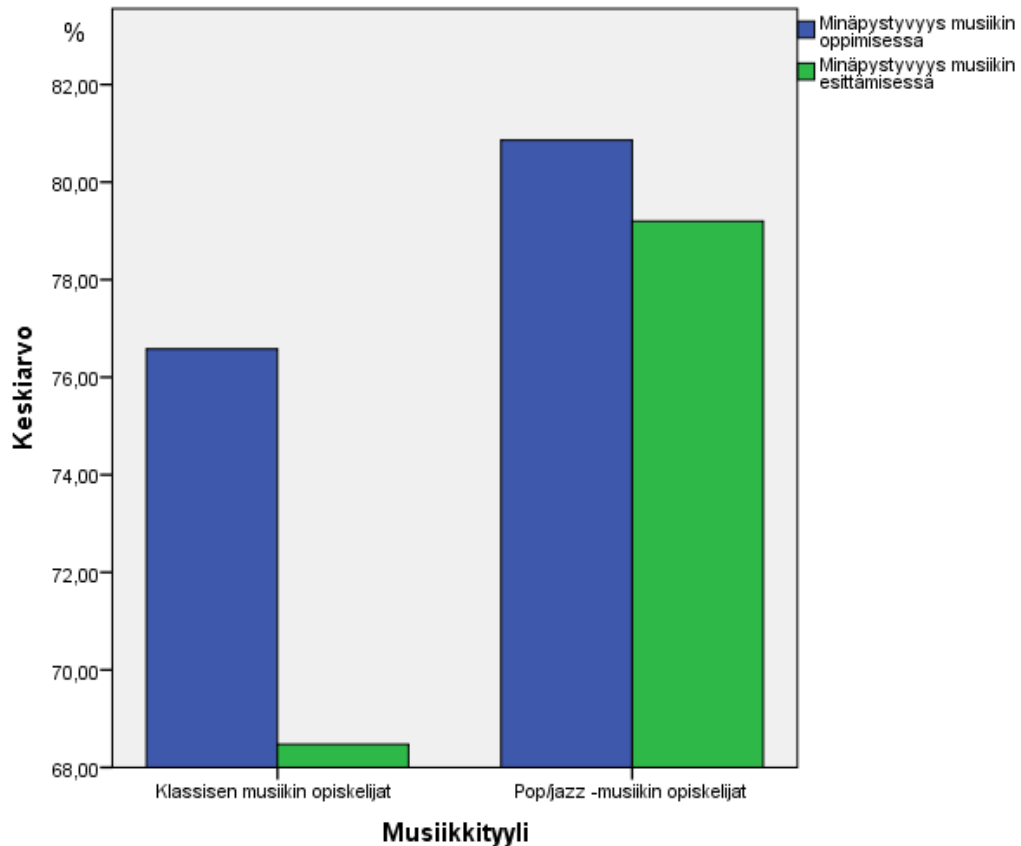


KUVIO 5. Instrumenttipedagogien, musiikinohjaajien & varhaisiän musiikkikasvattajien minäpystyvyyden keskiarvot musiikin oppimisessa ja esittämisessä.

Klassisen musiikin opiskelijoiden minäpystyvyyden keskiarvo musiikin oppimisessa oli 76,6 % ja musiikin esittämisessä 68,5 %. Pop/jazz -musiikin opiskelijoiden minäpystyvyyden keskiarvot olivat klassisen musiikin opiskelijoita hiukan korkeammat: musiikin oppimisessa keskiarvo 80,9 % ja musiikin esittämisessä 79,2 %. (Ks. kuvio 6). T-testi ei osoittanut tilastollisesti merkitsevää eroa musiikin oppimisen minäpystyvyydessä klassisen musiikin ja pop/jazz -musiikin opiskelijoiden välillä ($t(46) = 1,406$, $p > 0,05$). Testi löysi kuitenkin tilastollisesti merkitsevän eron ryhmien välillä musiikin esittämisen minäpystyvyydessä ($t(46) = 2,957$, $p < 0,01$). Näin ollen ero klassisen musiikin ja pop/jazz -musiikin opiskelijoiden välillä musiikin esittämisen minäpystyvyydessä oli ainoa ryhmien välillä esiintyvä tilastollisesti merkitsevä ero.

Mahdolliset erot minäpystyvyydessä testattiin myös jälleen ryhmien sisällä. Pop/jazz -musiikin opiskelijoiden musiikin oppimisen ja esittämisen minäpystyvyydestä välillä ei esiintynyt tilastollisesti merkitsevää eroa ($t(18) = 0,824$, $p > 0,05$). Klassisen musiikin opiskelijoiden minäpystyvyydestä löytyi kuitenkin tilastollisesti erittäin merkitsevä ero

($t(28) = 5,277$, $p < 0,001$); heidän minäpystyvyytensä musiikin esittämisessä oli paljon matalampi kuin minäpystyvyys musiikin oppimisessa. Tulos on kiinnostava, sillä se vastaa aiemmin saatua tulosta, jossa naisten minäpystyvyyksien välillä löydettiin erittäin merkitsevä ero, mutta miehillä merkitsevää eroa ei esiintynyt.



KUVIO 6. Klassisen musiikin ja pop/jazz -musiikin opiskelijoiden minäpystyvyyden keskiarvot musiikin oppimisessa ja esittämisessä.

4.2 Musiikilliset taidot ja ominaisuudet

Musiikillisten taitojen ja ominaisuuksien korrelaatioita minäpystyvyyden lajien kanssa ei analysoitu ryhmittäin, vaan koko otannasta, vaikka Ritchie & Williamon (2011, 337) analysoivat omat tuloksensa oppilaitoksen perusteella. Tämä tehtiin siksi, että tutkimus oli jo sinällään tarpeeksi laaja. Taidot ja ominaisuudet, jotka korreloivat Pearsonin korrelaatiokertoimen mukaan erittäin merkitsevästi musiikin oppimisen minäpystyvyyden kanssa, olivat harjoittelun määrä, harjoittelun laatu ja tehokkuus sekä musiikillisten suoritusten taso kaiken kaikkiaan. Merkitsevästi taas korreloivat yleiset stressinhallintataidot,

tekninen taitavuus, eri tyylien sopivuuden taju musiikissa ja kyky käsitellä esiintymisjännitystä. Tilastollisesti melkein merkitsevästi korreloivat kyky tehdä yhteistyötä / työskennellä muiden esiintyjien kanssa, kestäkyky kaiken kaikkiaan, soittimen äänen / lauluäänen hallinta ja laatu, kyky välittää musiikin tunteet yleisölle ja sisukkuuden taso.

Musiikilliset taidot ja ominaisuudet, jotka korreloivat erittäin merkitsevällä tasolla musiikin esittämisen minäpystyvyyden kanssa olivat harjoittelun määrä, kyky käsitellä esiintymisjännitystä, yleiset stressinhallintataidot, kyky tehdä yhteistyötä / työskennellä muiden esiintyjien kanssa, kestäkyky kaiken kaikkiaan, eri tyylien sopivuuden taju musiikissa sekä musiikillisten suoritusten taso kaiken kaikkiaan. Merkitsevästi korreloivat ominaisuudet ja taidot olivat harjoittelun laatu ja tehokkuus, improvisointitaidot, kyky välittää musiikin tunteet yleisölle ja musiikilliset kyvyt kaiken kaikkiaan. Melkein merkitsevästi korreloivat tekninen taitavuus, soittimen äänen / lauluäänen hallinta ja laatu, sisukkuuden taso, motivaatio ja tahto ylittää itsensä. Musiikillisten ominaisuuksien ja taitojen tilastolliset merkitsevyysluvut esitetään tarkemmin taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Musiikillisten taitojen ja ominaisuuksien korrelaatiot minäpystyvyyden eri lajien kanssa.

Musiikillinen taito / ominaisuus		Minäpystyvyys musiikin oppimisessa	Minäpystyvyys musiikin esittämisessä
1. Kyky tehdä yhteistyötä / työskennellä muiden esiintyjien kanssa	r	0,365*	0,499***
	p	0,011	0,000
2. Yleiset stressinhallintataidot	r	0,384**	0,569***
	p	0,007	0,000
3. Kestokyky kaiken kaikkiaan	r	0,359*	0,559***
	p	0,012	0,000

4. Tarkkakorvaisuus / yksityiskohtien kuuleminen musiikissa	r	0,179	0,181
	p	0,224	0,217
5. Kyky oppia kappaleet ulkoa	r	-0,012	0,064
	p	0,934	0,668
6. Kyky soittaa suoraan nuoteista / soittaa prima vista	r	-0,012	0,053
	p	0,936	0,719
7. Improvisointitaidot	r	0,222	0,446**
	p	0,129	0,001
8. Harjoittelun määrä	r	0,605***	0,593***
	p	0,000	0,000
9. Tekninen taitavuus	r	0,405**	0,352*
	p	0,004	0,014
10. Harjoittelun laatu ja tehokkuus	r	0,591***	0,440**
	p	0,000	0,002
11. Soittimen äänen / lauluäänien hallinta ja laatu	r	0,288*	0,347*
	p	0,047	0,016
12. Kyky sitoutua tehokkaaseen mentaaliharjoitteluun	r	0,265	0,218
	p	0,069	0,136

13. Musikaalisuus-, tulkinta- ja ilmaisutaidot	r	0,252	0,240
	p	0,084	0,101
14. Eri tyylien sopivuuden taju musiikissa	r	0,397**	0,521***
	p	0,005	0,000
15. Kyky välittää musiikin tunteet yleisölle	r	0,329*	0,410**
	p	0,023	0,004**
16. Kyky oppia uutta musiikillista aineistoa ja käsitteitä helposti ja nopeasti	r	0,070	0,219
	p	0,636	0,135
17. Sisukkuuden taso	r	0,330*	0,342*
	p	0,022	0,017
18. Kyky käsitellä esiintymisjännitystä	r	0,420**	0,690***
	p	0,003	0,000
19. Motivaatio ja tahto ylittää itsensä	r	0,444**	0,361*
	p	0,002	0,012
20. Musiikilliset kyvyt kaiken kaikkiaan	r	0,229	0,415**
	p	0,117	0,003
21. Musiikillisten suoritusten taso kaiken kaikkiaan	r	0,565***	0,627***
	p	0,000	0,000

* $p < 0,05$, korrelaatio on tilastollisesti melkein merkitsevä

** $p < 0,01$, korrelaatio on tilastollisesti merkitsevä

*** $p < 0,001$, korrelaatio on tilastollisesti erittäin merkitsevä

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksen tulokset noudattelevat Ritchien & Williamonin (2010) tuloksia siinä, että koko otannan musiikin oppimisen minäpystyvyys oli esittämisen minäpystyvyyttä tilastollisesti erittäin merkitsevästi korkeampi. Samoin jokaisen ryhmän minäpystyvyys musiikin oppimisessa oli korkeampi kuin esittämisessä, tosin kaikissa ryhmissä ero ei tässä ollut merkitsevä. Korkeampi minäpystyvyys oppimisessa juontaa todennäköisesti juurensa oppimis- ja esittämistilanteiden erilaisista luonteista. Musiikin oppiminen ja harjoittelu tapahtuu muusikolla pitkän ajan kuluessa, jolloin tämä saa hioa taitojaan ja valmistautua mahdolliseen tulevaan esitykseen. Harjoitellessaan kappaleita muusikko voi toistamaan ne useasti haluamassaan järjestyksessä ja tempossa, usein myös eri tekniikoilla ja soittotavoilla. Hän voi milloin tahansa palata kappaleessa taaksepäin kohtaan, joka jäi vaivaamaan häntä ja soittaa sen uudelleen.

Esiintyminen taas on tilanne, jossa kaikki edellä mainittu on mahdotonta. Siinä punnitaan aiemman harjoittelun tehokkuus ja esitykseen käytetty aika on paljon vähäisempi kuin harjoittelussa. Toisin kuin harjoittelu, esiintyminen tapahtuu yleisön edessä asettaen muusikon taidot muiden arvostelun ja kritiikin kohteeksi. Esiintyminen yleensä aiheuttaa muusikolle esiintymisjännityksen kautta fysiologisia ja tunnereaktioita, ja niiden tulkinta voi vaikuttaa tämän minäpystyvyyteen joko vahvistavasti tai heikentävästi. Musiikillinen ominaisuus ”kyky käsitellä esiintymisjännitystä” korreloi tuloksissa erittäin merkitsevästi musiikin esittämisen minäpystyvyyden kanssa ja merkitsevästi musiikin oppimisen minäpystyvyyden kanssa. Tulos viittaa siihen, että esiintymisjännitys voi vaikuttaa merkittävästi musiikin esittämisen minäpystyvyyteen ja kenties minäpystyvyys myös vastavuoroisesti yhtä paljon esiintymisjännitykseen. Esiintymisjännityksen käsittelykykyjen korrelaatio myös musiikin oppimisen minäpystyvyyden kanssa saattaa viitata puolestaan tuloksissa todettuun musiikin oppimisen ja esittämisen minäpystyvyyden korrelointiin keskenään, ja ehkä myös siihen, että valmistautuminen esiintymisjännityksen hallintaan alkaa jo muusikon harjoitellessa esitykseen.

Ritchie & Williamon (2010) eivät vertailleet minäpystyvyyseroja eri suuntautumisvaihtoehtojen tai musiikkityylien välillä, mutta samoin kuin tässä tutkimuksessa heidän tutkimuksessaan ei esiintynyt eroja sukupuolten välillä. Heidän tutkimusanalyysinsä tosin paljasti merkitsevän yhteyden tutkitun kahden minäpystyvyyden lajin ja kouluinstituution välillä; Royal College of Musicin opiskelijoiden minäpystyvyys oli korkeampi kuin Chichesterin yliopiston opiskelijoilla, sekä musiikin oppimisessa ja esittämisessä. Tulos mukailee jonkin verran tämän tutkimuksen tuloksia, sillä samanlainen eroavuus oli instrumenttipedagogien sekä musiikinohjaajien & varhaisiän musiikkikasvattajien ryhmien molemmissa minäpystyvyyden lajeissa. Chichesterin yliopiston oppilaiden opinto-ohjelma oli monipuolinen ja saattoi sisältää monien instrumenttien opiskelua ammattikorkeakoulun musiikinohjaajien ja varhaisiän kasvattajien opinto-ohjelman tavoin. Instrumenttipedagogien opinto-ohjelma keskittyi taas Royal College of Musicin opinto-ohjelman lailla enemmän pääinstrumentin opintoihin ja sisälsi vähemmän valinnanvaraa kuin ohjaajilla ja kasvattajilla. Tuloksen pohjalta ei voida vetää mitään varmoja johtopäätöksiä, mutta Ritchie & Williamon (2010, 338) vihjaavat, että ajallisesti suurempi keskittyminen yhteen instrumenttiin voi vaikuttaa opiskelijan musiikillisen ja teknisen osaamisen tasoon ja tätä kautta myös tämän musiikilliseen minäpystyvyyteen. Tässä tutkimuksessa ero instrumenttipedagogien sekä musiikinohjaajien ja kasvattajien ryhmien välillä ei ollut kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä, eli heidän minäpystyvyytensä oli eroista huolimatta vahvuudeltaan suunnilleen samaa tasoa.

Tutkimuksen kenties merkittävin havainto oli merkitsevä ero pop/jazz-muusikoiden ja klassisen musiikin opiskelijoiden musiikin esittämisen minäpystyvyydessä. Tulos mukailee Papageorgin, Creechin & Welchin (2011) aiemmin mainitun tutkimuksen tuloksia, tosin sillä erolla, että he tutkivat eroja esiintymisjännityksessä. Myös Vuoskoski havaitsi pro gradu -työssään melkein merkitsevän eron Jyväskylän ammattikorkeakoulun pop/jazz-musiikin opiskelijoiden ja klassisen musiikin opiskelijoiden koetun esiintymisjännityksen välillä ryhmäesiintymisissä. Hän arveli, että ryhmien välinen ero johtuu eri musiikkityylien esitystilanteiden erilaisesta luonteesta; klassisen musiikin esittäminen on usein suorituskeskeisempää ja esityskäytännöt ovat muodollisempia (Vuoskoski 2007, 32–33). Klassisen musiikin esityskäytäntöön yleensä kuuluu, että soittaja saapuu lavalle, kumartaa ja ottaa aplodit vastaan, esittää kappaleensa pysyen lavalla samassa paikassa ja kumarruksen ja taputusten jälkeen poistuu lavalta. Pop/jazz-musiikkiesitysten erilainen luonne sallii

muusikoille useammin vapaamman liikkumisen lavalla, yleisölle puhelemisen kappaleiden välillä ja improvisoinnin, joka on usein yleisempää juuri pop/jazztyylin esittämisessä ja opiskelussa. Klassiseen musiikkiin on usein ihmisten mielikuvissa myös liitetty tietty perfektionistisuus. Vuoskosken (2007) tutkimuksen tuloksissa myös perfektionismi ja sen eri ulottuvuudet korreloivat merkitsevästi esiintymisjännityksen kanssa. Näin ollen klassisen musiikin muodollisemmat esiintymistilanteet sekä täydellisyyden tavoittelu harjoittelussa ja esiintymisissä voivat hyvinkin olla klassisen musiikin opiskelijoiden alhaisemman minäpystyvyydestuloksen takana. Yksi tutkimus ja sen pieni vastausprosentti eivät kuitenkaan voi antaa asiasta täysin varmaa tietoa.

Kiinnostava tulos oli myös erittäin merkitsevä ero musiikin oppimisen ja esittämisen minäpystyvyyden välillä, joka ryhmien tuloksia analysoitaessa löytyi vain naisten ja klassisen musiikin opiskelijoiden ryhmien sisältä. Tulos on mielenkiintoinen varsinkin siksi, koska vastaavissa miesten ja pop/jazz-muusikoiden ryhmien sisällä merkitseviä eroja ei esiintynyt ollenkaan. Yksi mahdollinen selitys eroille voi olla se, että liiallinen jännitys esiintymistilanteessa saattaa vaikuttaa etenkin naisiin ja klassisen musiikin opiskelijoihin. Tulos mukailisi siinä tapauksessa muun muassa Papageorgi et al.:in (2011), Pintrichin & De Grootin (1990), Pajaresin & Millerin (1994) sekä Pajaresin & Kranzlerin (1995) tutkimuksia.

Kyseisen tuloksen koko pohja on kuitenkin hyvin epävarma, sillä koko tutkimusjoukon jakauma naisten ja miesten välillä oli hyvin epätasainen; ylivoimainen enemmistö vastaajista eli 75 % oli naisia. Myös enemmistö tutkimukseen osallistuneista klassisen musiikin opiskelijoista eli 25 henkilöä oli naisia ja loput neljä miehiä. Pop/jazz-musiikin opiskelijoiden ryhmäjakauma oli tähän verrattuna paljon tasaisempi; kymmenen opiskelijoista oli miehiä ja loput yhdeksän naisia. Erittäin merkitsevä eroavuus naisten ja klassisen musiikin opiskelijoiden ryhmien sisällä voi siis ehkä vain heijastella pop/jazzin ja klassisen musiikin opiskelijoiden välistä eroa musiikin esittämisen minäpystyvyydessä. Kyselyn vastausprosentti oli myös vain 22,2 %. Jotta saataisiin varmempaa tietoa siitä, onko naisten ja klassisen musiikin opiskelijoiden, tai eritoten naispuolisten klassisen musiikin opiskelijoiden minäpystyvyys useammin muita alhaisempi esitystilanteissa, tutkimus täytyisi toistaa paljon isommalla tutkimusjoukolla, ja koko otannan, sekä musiikkityyli- ja suuntautumisvaihtoehto -ryhmien sukupuolijakauman täytyisi olla huomattavasti tasaisempi. Tuloksissa löytyi merkitsevä ero oppimisen ja esittämisen minäpystyvyydestasojen välillä myös instrumenttipedagogien, musiikinohjaajien ja varhaisiän musiikkikasvattajien ryhmien sisältä.

Nämä tulokset voivat kuitenkin heijastaa koko tutkimusryhmän musiikin oppimisen ja esittämisen minäpystyvyyden välillä löytynyttä erittäin merkitsevää eroa, mikä viittaa siihen, että musiikin esittämisen minäpystyvyys on yleensäkin muusikoilla oppimisen minäpystyvyyttä alhaisempi.

Musiikillisten taitojen ja ominaisuuksien korrelaatiot minäpystyvyyden kanssa musiikin oppimisessa ja esittämisessä antoivat joitakin viitteitä siitä, mitkä kyseisistä ominaisuuksista ovat kenties tärkeimpiä musiikin opiskelijan minäpystyvyyden kehittymisen kannalta. Korreloivat ominaisuudet ja taidot olivat suunnilleen samat kuin mitä Ritchien & Williamonin (2010, 337) tutkimuksen tuloksissa, joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta. Taidot ja ominaisuudet, jotka korreloivat merkitsevästi Ritchien & Williamonin tuloksissa, mutta eivät tässä, olivat kyky oppia kappaleet ulkoa, kyky sitoutua tehokkaaseen mentaaliharjoitteluun, musikaalisuus, tulkinta- ja ilmaisutaidot ja kyky oppia uutta musiikillista aineistoa nopeasti ja helposti. Tässä tutkimuksessa puolestaan ominaisuus kestokyky kaiken kaikkiaan ja improvisointitaidot korreloivat merkitsevästi, mutta Ritchien & Williamonin tuloksissa eivät.

Tuloksissa harjoittelun määrä ja laatu korreloivat erittäin merkitsevästi oppimisen minäpystyvyyden kanssa. Harjoittelun määrä korreloi myös erittäin merkitsevästi ja harjoittelun laatu ja tehokkuus merkitsevästi musiikin esittämisen minäpystyvyyden kanssa, mikä todennäköisesti viittaa siihen monille muusikoille itsestään selvään seikkaan, että aiemmalla harjoittelulla on esitystilanteessa suuri merkitys. Vaikka esimerkiksi Williamon & Valentine (2000) eivät löytäneet tutkimuksessaan yhteyttä nuorten pianistien harjoittelun määrän ja musiikkiesityksen laadun kanssa, tämän tutkimuksen tulos viittaa päinvastaiseen. Tulokset eivät tosin kerro, vaikuttavatko musiikilliset ominaisuudet ja taidot minäpystyvyyteen vai toisinpäin, mutta aiempiin tietoihin minäpystyvyydestä perustuen on oletettavaa, että molemmat vaikuttavat toisiinsa. Esimerkiksi vahva minäpystyvyys voi motivoida muusikkoa harjoittelemaan enemmän ja tulos näkyy yleensä paremmissa soittotaidoissa ja onnistuneessa esityksessä. Muusikon vähäinen harjoittelu tai sen huono laatu, voi taas johtaa huonompiin soittotaitoihin ja huonompaan suoritukseen, mikä voi vaikuttaa alentavasti minäpystyvyyteen. Harjoittelun määrä ja laatu ovat todennäköisesti hyvin merkittäviä ominaisuuksia, mitä tulee muusikon onnistumiseen esiintymisissä ja tämän minäpystyvyyden kehittämisessä. Asiassa on tosin otettava huomioon myös monet muut

siihen vaikuttavat tekijät, kuten esimerkiksi harjoiteltavien kappaleiden kiinnostavuus opiskelijalle, opettajan tälle antama tuki ja palaute sekä opetuksen laatu.

Muista ominaisuuksista ja taidoista kyky välittää musiikin tunteet yleisölle korreloi merkitsevästi esittämisen minäpystyvyyden kanssa, mutta hieman yllättäen myös melkein merkitsevästi oppimisen minäpystyvyyden kanssa. Tekninen taitavuus korreloi puolestaan merkitsevästi musiikin oppimisen minäpystyvyyden kanssa. Tämä voi kertoa siitä, että harjoittelu ei ole pelkkä teknisen taitojen kehittämistä korostava prosessi, vaan musiikin välittämät tunteet ja affektiot otetaan jo siinä vaiheessa huomioon kuten esityksessä. Tulos voi viitata siihen, että tekninen taitavuus soitossa ja kyky välittää musiikin tunteet yleisölle ovat muusikon tärkeimpiä taitoja, joiden osaaminen voi merkittävästi vaikuttaa tämän minäpystyvyyteen ja olettaen myös vastavuoroisesti toisinpäin.

Kyky tehdä yhteistyötä / työskennellä muiden esiintyjien kanssa korreloi melkein merkitsevästi oppimisen minäpystyvyyden ja erittäin merkitsevästi esittämisen minäpystyvyyden kanssa. Tämä todennäköisesti viittaa kamarimusiikin tai bändisoiton opiskeluun ja siinä yhteistyön sujuvuuteen, sekä muiden esiintyjien ja opiskelutovereiden antamaan tukeen, jotka voivat olla olennaisia muusikon minäpystyvyyden kannalta. Yleiset stressinhallintataidot korreloivat myös merkitsevästi oppimisen minäpystyvyyden kanssa ja erittäin merkitsevästi esittämisen minäpystyvyyden kanssa, mikä todennäköisesti viittaa siihen, että stressinhallinta voi olla esiintymisjännityksen hallinnan ohella muusikon ja tämän minäpystyvyyden kannalta olennainen taito, joka on tärkeää jo harjoitteluvaiheessa ennen esitystä.

Melkein merkitsevät korrelaatiot ominaisuuksissa kestävyys kaiken kaikkiaan, sisukkuuden taso sekä motivaatio ja tahto ylittää itsensä, kertovat todennäköisimmin näiden ominaisuuksien aiemmissa tutkimuksissa todetusta läheisestä vuorovaikutussuhteesta minäpystyvyyteen. Kestävyyden erittäin merkitsevä korrelaatio esittämisen minäpystyvyyden kanssa voi viitata esitystilanteen vaativuuteen ja siinä kestäväyyden tarpeellisuuteen. Muista ominaisuuksista ja taidoista improvisointitaidot korreloivat merkitsevästi esittämisen minäpystyvyyden kanssa, mikä varmaankin juontaa juurensa pop/jazz-muusikoiden vastauksista. Improvisointi on todennäköisimmin pop/jazz-musiikin opiskelijoille tärkeä musiikillinen taito, jossa he joutuvat usein arvioimaan omaa osaamistaan. Yllättävin korrelaatio oli eri tyylien sopivuuden taju musiikissa, joka korreloi erittäin merkitsevästi

esittämisen minäpystyvyyden kanssa, tosin on vaikeaa arvioida miksi. Merkitsevät ja erittäin merkitsevät korrelaatiot käsitteissä musiikillisten suoritusten taso ja musiikilliset kyvyt kaiken kaikkiaan viittaavat vahvasti oletukseen, että kaikki musiikilliset taidot ja aiemmat musiikilliset suoritukset ovat tärkeitä muusikon minäpystyvyyden ja sen kehittymisen kannalta.

Tulokset antoivat kaivattuja vastauksia aiemmin esitettyihin tutkimuskysymyksiin, mutta herättivät samalla myös uusia kysymyksiä, eritoten minäpystyvyydessä todettujen erojen kohdalla. Onko klassisen musiikin opiskelijoiden ja ammattimuusikoiden minäpystyvyys yleisesti ottaen muiden musiikkityylien edustajien minäpystyvyyttä usein alhaisempi, etenkin esitystilanteissa? Onko minäpystyvyyden, musiikkityylin, sukupuolen ja mahdollisesti myös suuntautumisvaihtoehdon välillä kenties yhteys? Asiaa pitäisi ehdottomasti tutkia jatkossa tarkemmin, sillä tämä pieni tutkimus ei riitä vielä antamaan yleisempää tietoa asiasta. Tulevissa tutkimuksissa voisi myös selvittää minäpystyvyyden yhteyttä musiikin alan saavutuksiin, kuten tutkintokonserttien arvosanoihin tai pääsykoetuloksiin ja tutkia aihetta myös eri tutkimusmenetelmin. Zimmermanin, Banduran & Martinez-Ponsin (1992, 674) mielestä tulevissa tutkimuksissa pitäisi myös tehdä myös haastatteluja ja tarkastella akateemista opiskelutoimintaa laadullisen tutkimuksen menetelmin, minäpystyvyyttä kvantitatiivisesti mittaavien kyselyjen ohella. Tällainen tutkimus voisi antaa paljon kokonaisemman kuvan musiikin alan akateemiseen menestykseen vaikuttavista tekijöistä.

Instrumentin soiton opiskelu voi olla vaikea, raskas ja pitkäaikainen tehtävä, joka vaatii fyysistä, henkistä ja tunnepuolen jaksamista, sillä oppimisessa tapahtunut edistys ei ole myös aina selvästi nähtävissä (McPherson & McCormick 2006, 332). Opetus soittotunneilla on useimmiten perinteisesti yksityisopetusta, joten oppilaan ohjaaja-ystäväsuhde opettajaan voi olla tälle hyvin tärkeä. Opettaja saattaa olla oppilaalle merkittävä tukija ja ohjaaja instrumentin ja musiikin opiskelussa sekä opiskeluun ja elämään liittyvissä valinnoissa. Bandura (1986) sekä Schunk & Miller (2002) huomauttavat, että tämän vuoksi opettajien, ja miksei myös muiden, pitäisi tietoisesti yrittää havaita heikon minäpystyvyyden omaavat opiskelijat ja yrittää vahvistaa näiden minäpystyvyyssuskomuksia (McPherson & McCormick 2006, 332), esimerkiksi verbaalisella vakuuttelulla ja sijaiskokemuksien kautta. Opiskelijoita pitäisi myös auttaa opiskeluun ja esityksiin liittyvissä asioissa, kuten esiintymisjännityksen käsittelemisessä ja oppimisvaikeuksissa. Esitystilanteiden olosuhteista on myös tärkeää luoda

oppilaan minäpystyvyyttä tukevat, kuten ei päästää tätä esiintymään liian aikaisin tai liian vähillä taidoilla.

Musiikin alalla Suomessa on viime aikoina puhuttu myös musiikin opetuksen ja muusikkouden yleisen tason laskusta. Tämä voi vaikuttaa koko alaan, kuten musiikin ammattilaisten määrään ja näiden työn laatuun. Olisiko minäpystyvyys se tekijä, joka voisi nostaa opiskelijoiden ja ammattilaisten suoritusten ja saavutusten tasoa, ja luoda näin monia, rautaisia musiikin osaajia? Minäpystyvyys voi osaltaan auttaa asiassa, mutta kuten McPherson & McCormick (2006, 332) viisaasti huomauttavat, se ei ole mikään ihmeaine, joka ratkaisee kaikki ongelmat. Heidän mukaansa edistys oppimisessa syntyy useimmiten pienistä askelista, joita oppilas ottaa yksi kerrallaan, ja opettajan on huomioitava jokaisen oppilaan oma edistymistähti ja pienimmätkin askeleet eteenpäin. Vaikka kaikkien tekijöiden vaikutus täytyy aina ottaa huomioon, joka tapauksessa monet edellä mainitut tutkimukset osoittavat, että opiskelijan minäpystyvyyssuskomuksien vahvistaminen voi auttaa tätä saavuttamaan merkittävää edistystä opinnoissaan ja elämässään,

Niiden tietojen perusteella, joita minäpystyvyydestä on, niin kyseessä on todella merkittävä ilmiö ihmisen elämässä, olipa kyse tämän opinnoista, työstä tai yleisestä hyvinvoinnista. Bandura (1977, 195–196) huomasi itse jo vuosia sitten, että yhdenlaisen minäpystyvyyden vahvistuminen voi vaikuttaa vahvistavasti myös toisenlaiseen minäpystyvyyteen. Kun fobioista kärsivä ihminen kohtasi tutkimustilanteessa pelkonsa ja voitti ne, tämän minäpystyvyys pelkojen kohtaamisessa vahvistui, mikä vaikutti vahvistavasti myös hänen minäpystyvyyteensä muissa asioissa, kuten sosiaalisissa tilanteissa. Minäpystyvyyden vahvistuminen esimerkiksi muusikolla opinnoissaan voi siis mahdollisesti vaikuttaa myös kokonaisvaltaisemmin tämän itseluottamukseen ja hyvinvointiin. Tietoisuus minäpystyvyydestä, sen lähteistä, eri ominaisuuksista ja vaikutuksista voi jo sinällään herättää yksilön havainnoimaan omia ja muiden minäpystyvyyssuskomuksia, mikä voi toimia alkusysäyksenä tämän minäpystyvyyden kehittymiselle ja vahvistumiselle. Minäpystyvyys on vielä vähän tunnettu käsite, mutta se ansaitsee osakseen lisää tutkimuksia ja tunnettavuutta, etenkin musiikin alalla, jossa omien kykyjen arviointi ja taitojen osoittaminen käytännössä on soitonharjoittelussa ja esityksissä arkipäivää.

LÄHTEET

Armstrong, G. & Kotler, P. (2001). *Marketing: An introduction*. Viides painos. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura (toim.), *Self-efficacy in changing societies* (s. 1–45). Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales* (revised). Available from F. Pajares, Emory University, USA.

Bong, M. & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34 (3), 139–153.

Cheung, D. & Lai, E. (2013). The effects of class room teaching on students' self-efficacy for personal development. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(2), 164–177.

Cleary, L. M. (1996). "I think I know what my teachers want now": Gender and writing motivation. *The English Journal*, 85(1), 50–57.

Eccles, J., Adler, T. & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 26–43.

Eisenberg, N., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (1996). Gender development and gender effects. Teoksessa D. C. Berliner & R. C. Calfee (toim.), *Handbook of educational psychology* (s. 358–396). New York: Macmillan.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.

Ervola, K. (2001). *Musiikkisanakirja. Englanti – Suomi – Englanti*. Helsinki: Finn Lectura.

Hackett, G. (1985). The role of mathematics self-efficacy in the choice of math-related majors of college women and men: A path analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 47–56.

Honkilahti, M. (2001). “Kyllä se oli kivaa niin kauan kun sitä osas siellä...”: matematiikan pääaineopintojen keskeytymisen syyt Jyväskylän yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu.

Hotulainen, R. (s. a.) *Kommunikaatio*. Käyttäytymistieteiden laitos. Helsingin yliopisto. Haettu 10.2.2015 osoitteesta <http://www.mv.helsinki.fi/home/hotulain/AvoinKommunikaatio240108.pdf>

Hurme, R., Pesonen, M. & Syväoja, O. (2003). *Englanti–Suomi -suursanakirja*. Juva: WSOY.

Juvonen, A. Lehtonen, K. & Ruismäki, H. (2012). Musiikki vahvistaa uskoa omaan menestymiseen myös muissa aineissa. *Musiikkikasvatus* 15(1), 9–25.

Kaartinen, T. (2005). *Itsesäätelyvalmiudet musiikin opiskelussa*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1125. Väitöskirja.

Kinnunen, E. (2012). Teacher self-efficacy beliefs and aims of pre-service English teachers. University of Jyväskylä. Department of languages. Pro gradu.

McCormick, J. & McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31 (1) 37–51.

McPherson, G. E. & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34 (3), 322–336.

Meece, J. L. (2002). *Child and adolescent development for educators*. New York: McGraw-Hill Higher Education.

Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32(4), 418–431.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing quarterly* 19(2), 139–158.

Pajares, F. & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20(4), 426–443.

Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193–203.

Pajares, F., Miller, M. D. & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 50–61.

Pajares, F. & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 390–405.

Pajares, F. & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 366–381.

Papageorgi, I., Creech, A., Welch, G. (2013). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, 41(1), 18–41.

Partanen, A. (2011). *“Kyllä minä tästä selviän”*. Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Peltomaa, H. (toim.), Ahlqvist, S., Ahokas, A., Apponen, O., Hedman, A., Kekki, K., Mattila, A., Mikkola, E., Mikkola, K., Oilinki, M., Peltomaa, H., Rytönen, O. & Seitola, T. (2008). *Psykologian verkot: käsikirja*. Kerava: Opintoverkko.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. (1992). *Oppimismotivaatio: teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Helsinki: Otava.

Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory research and applications*. Toinen painos. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill

Ritchie, L. & Williamon A. (2010). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, 39(3), 328–344.

Ritchie, L. & Williamon A. (2011). Primary school children’s self-efficacy for music learning. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 146–161.

Räisänen, E. (2013). Viidesluokkalaisten oppilaiden minäpystyvyys koulun musiikkitunneilla. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173–208.

Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71–86.

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy motivation and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112–137

Schunk, D. H. (1996). Self-efficacy for learning and performance. Paper presented at the *Annual meetig of the American Research Association*, New York, USA.

Schunk, D. H., Hanson, A. R. & Cox, P. D. (1987). Peer model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79(1), 54–61.

Schunk, D. H. & Lilly, M. W. (1984). Sex differences in self-efficacy and attributions: Influence of performance feedback. *Journal of Early Adolescence*, 4, 203–213.

Schunk, D. H. & Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. Teoksessa F. Pajares and T. Urdan (toim.), *Academic Motivation of Adolescents*, (s. 29–52). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Schunk, D. H. & Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. Teoksessa A. Wigfield & J. Eccles (toim.), *Development of achievement motivation* (s. 15–31). San Diego: Academic Press.

Sherer, M., Maddux, J., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. & Rogers, R. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Review*, 51, 663–671.

StGeorge, J. M. (2006). The relationship of practice to continued participation in musical instrument learning. Teoksessa P. de Vries & J. Southcott (toim.), *Proceedings of the XXVIIIth Annual Conference: 24-26 September 2006. Music Education, Standards and Practices* (s. 126–137). Melbourne: Australian Association for Research in Music Education.

Taipale, S. (2008). Yhdessä eteenpäin: vertaisryhmätoiminta aikuisopiskelijoiden minäpystyvyyden tunteen vahvistajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu.

Tschannen-Moran, M. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228–245.

Tulamo, K. (1993). *Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä: tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla*. Sibelius Akatemia. Studia Musica 2. Väitöskirja.

Uitto, A., Hakonen, R. & Manninen, S. (2011). Lukiolaisten kiinnostus ja minäpystyvyys biologian opinnoissa. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa–Hakkarainen & A. Uitto (toim.), *Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen* (s. 167–184). (Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 1.) Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry.

Valli, R. (2001). *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana*. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 113. Väitöskirja.

Vuoskoski, J. (2007). Persoonallisuuden, itsetunnon ja perfektionismin vaikutus muusikon esiintymisjännitykseen. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.

Welch, G. F., Himonides, E., Papageorgi, I., Saunders, J., Rinta, T., Stewart, C., Preti, C., Lani, J., Vraka, M. & Hill, J. (2009). The National Singing Programme for primary schools in England: An initial baseline study. *Music Education Research*, 11(1), 1–22.

Welch, G., Papageorgi, I., Haddon, L., Creech, A., Morton, F., Bézenac, C. de, Duffy, C., Potter, J., Whyton, T. & Himonides, E. (2008). Musical genre and gender as factors in higher education learning in music. *Research Papers in Education*, 23(2), 203–217.

Wigfield, A., Eccles, J., MacIver, D., Reuman, D. & Midgley, C. (1991). Transitions at early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27(4), 552–565.

Wigfield, A., Eccles, J. S. & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. Teoksessa D. C. Berliner & R. C. Calfee (toim.), *Handbook of educational psychology* (s. 148–185). New York: Macmillan.

Williamon, A. (toim.). (2004). *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance*. New York: Oxford University Press.

Williamon, A. & Valentine, E. (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, 91, 353–376.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.

Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676.

LIITTEET

LIITE 1 *Lähetetty tutkimuskysely*

Kyselomake musiikin ammattiopiskelijoille

Tutkimus tehdään täysin anonymisti. Vastaaaja voi kuitenkin halutessaan jättää sähköpostiosoitteensa osallistuakseen arvontaan, saadakseen myöhemmin tietoa tutkimustuloksista tai halutessaan osallistua mahdolliseen jatkotutkimukseen. Vastajaan henkilötietoja ei voida yhdistää vastauksiin, eikä henkilötietoja luovuteta eteenpäin tai käytetä muihin tarkoituksiin.

***Pakollinen**

Ikä *

Sukupuoli *

- Nainen
 Mies

Pääinstrumentti *

Suuntautumisvaihtoehto *

- Instrumenttipedagogi
 Musiikinohjaaja
 Varhaisiän musiikkikasvattaja
 Muusikko

Musiikkityyli, jota pääasiassa opiskelet ja esität *

- Pop/jazz
 Klassinen
 Muu:

Voit vastata vielä tähän kohtaan ja jättää sähköpostiosoitteesi, jos haluat osallistua arvontaan, saada myöhemmin tietoa tutkimustuloksista tai osallistua myöhemmin mahdolliseen jatkotutkimukseen.

- Haluan saada myöhemmin tietoa tutkimustuloksista.
- Haluan mahdollisesti osallistua myöhemmin jatkotutkimukseen.
- Kyllä, haluan osallistua arvontaan!

Sähköpostiosoite

Palaute

Voit halutessasi vielä jättää palautetta kyselystä tähän kohtaan.

LIITE 2 *Ritchien & Williamonin tutkimuskysely*

Attitudes toward specific musical performance activities 1
[i. e. self-efficacy for musical learning]

We would like for you to think of one specific performance activity in which you have recently had a prominent role (e.g. a solo performance of a particular sonata/concerto, an ensemble performance of a well-known chamber piece, a gig requiring improvised solos around a standard tune, etc.). Please describe this performance activity:

Music played:

Estimated size of audience:

Location:

Rate how well the above performance went:

Very poorly

Excellently

1

2

3

4

5

6

7

Imagine that you have been asked to perform a similar activity within the next few weeks (i.e. with music of comparable musical and technical difficulty, performing in a similar context, with the same level of expectations and demands, etc.). Please indicate how much you agree or disagree with each of the following statements, specifically regarding how you would *learn and prepare* for this performance.

	<i>Not at all sure</i>						<i>Completely sure</i>
	0 %						100%
1. I am confident that I can successfully learn the music for this performance.	1	2	3	4	5	6	7
2. One of my problems is that I cannot get down to practising or rehearsing for this specific performance when I should.	1	2	3	4	5	6	7
3. If I cannot play the music for this performance at first, I will keep practising until I can.	1	2	3	4	5	6	7
4. When I set important learning goals leading up to this performance, I can rarely achieve them.	1	2	3	4	5	6	7
5. I am likely to give up preparing for this performance before completing it.	1	2	3	4	5	6	7
6. When I have something unpleasant to do in preparation for this performance, I can stick to it until I finish it.	1	2	3	4	5	6	7
7. When I decide to do this performance, I go right to work on the music.	1	2	3	4	5	6	7
8. When first playing the music for this performance, I soon give up if I am not initially successful.	1	2	3	4	5	6	7
9. The prospect of failure in this performance makes me work harder in preparation.	1	2	3	4	5	6	7
10. I am likely to give up on working toward this performance easily.	1	2	3	4	5	6	7
11. I am not capable of dealing with most problems that may come up when working toward this performance.	1	2	3	4	5	6	7

Attitudes toward specific musical performance activities 2
[i. e. self-efficacy for musical performing]

Now, please indicate how much you agree or disagree with each of the following statements, specifically regarding *how you will perform during this activity*.

	<i>Not at all sure</i>						<i>Completely sure</i>
	0 %						100 %
1. I am confident that I can give a successful performance.	1	2	3	4	5	6	7
2. I have set important goals to attain during this performance, but I cannot achieve them.	1	2	3	4	5	6	7
3. I am likely to avoid difficulties and challenges during the performance itself.	1	2	3	4	5	6	7
4. If I perceive the events or context surrounding this performance to be too stressful, I cannot even attempt to perform.	1	2	3	4	5	6	7
5. If something unexpected happens during the performance, I can handle it well.	1	2	3	4	5	6	7
6. I am likely to avoid this performance if the music looks or sounds too difficult for me.	1	2	3	4	5	6	7
7. I feel insecure about my playing for this performance.	1	2	3	4	5	6	7
8. I am likely to give up easily during the performance.	1	2	3	4	5	6	7
9. I am capable of dealing with problems that might come up during the performance.	1	2	3	4	5	6	7
* The prospect of failure for this performance makes me work harder.	1	2	3	4	5	6	7
*I am a self-reliant musician with regard to this performance.	1	2	3	4	5	6	7

Music skills / attributes

1. Ability to collaborate/work with other performers
2. Management of everyday stress
3. Stamina
4. Acute ear/detailed listening
5. Ability to memorize
6. Ability to sight-read
7. Ability to improvise
8. Quantity of practice
9. Technical proficiency
10. Quality/effectiveness of practice
11. Quality and control of tone
12. Ability to engage in effective mental rehearsal
13. Musicality, interpretative or expressive skills
14. Sense of stylistic appropriateness
15. Ability to communicate musically with the audience
16. Ability to learn new musical material and concepts quickly and easily
17. Level of perseverance
18. Ability to manage stage fright
19. Motivation and drive to excel
20. Overall musical ability
21. Overall standard of performance

LIITE 3 *Lähetetty tutkimuspyyntö*

Osallistu musiikkitutkimukseen - voita ruokalippuja!

Hei!

Teen musiikkitieteen pro gradu -työtä Jyväskylän yliopistossa musiikin ammattiopiskelijoiden asenteista musiikin oppimista ja esittämistä kohtaan ja haen tutkimukseen liittyvän kyselyn vastaajiksi **JAMKissa opiskelevia musiikin opiskelijoita**. Arvon kyselyyn vastanneiden kesken 20 kpl Ilokiven lounaslippuja, joten osallistu ihmeessä!

Kysely löytyy alla olevasta linkistä ja siihen vastaaminen vie noin 10 minuuttia. Kysely on ehdottoman anonyymi, mutta vastaaja voi jättää yhteystietonsa, jos haluaa osallistua arvontaan tai mahdolliseen jatkotutkimukseen. Lisätietoja saa sähköpostiosoitteesta elina.t.salin@student.jyu.fi.

https://docs.google.com/forms/d/17fkFIL2DehRf5dh9gBAfHQYVerrkwwDfVmJcdKG-pEE/viewform?usp=send_form

Kiitos jo etukäteen!

terveisin Elina Salin

