

TURVALLISUUDEN TUNNE MUSIIKINOPETUKSESSA

Silja Ojala

Kandidaatintutkielma

Musiikkikasvatus

Musiikin, taiteen ja kulttuurin

tutkimuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Silja Ojala	
Työn nimi Turvallisuuden tunne musiikinopetuksessa	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Kandidaatintutkielma
Aika Kevät 2022	Sivumäärä 38
Tiivistelmä <p>Kandidaatintutkielmassani teen katsauksen syihin, jotka luovat musiikinopetukseen turvallisuuden ja puolestaan myös turvattomuuden tunnetta niin koulussa kuin taiteen perusopetuksenkin puolella. Esiintymisjännitystä on käsitelty paljon esiintyvän muusikon näkökulmasta, mutta lapset ja nuoret kouluissa ja musiikkioppilaitoksissa jäävät usein näiden tutkimusten ulkopuolelle. Tässä kirjallisuuskatsauksessa tarkastelen sekä jännittämisen eri muotoja ja yksilöllisiä persoonallisuuseroja että ryhmädynamiikkaa ja ilmapiiriä. Lisäksi pohdin opettajan roolia turvallisuuden tunteen tukemisessa niin yksilö- kuin ryhmätasolla.</p> <p>Turvallisuuden tunteeseen vaikuttavat oppilaan itsetunto sekä käsitykset omasta itsestä ja omasta osaamisesta. Lisäksi yksilölliset persoonallisuuden piirteet ja aiemmat kokemukset koskien esimerkiksi ryhmätilanteita ovat merkittävässä roolissa turvallisuuden tunteessa. Opettaja voi yksilöä huomioivalla ja sensitiivisellä pedagogiikalla sekä ryhmän ilmapiiriä tukemalla auttaa turvallisuuden tunteen kehittymistä ja säilymistä. Jännittämisen osuutta ei pidä vähätellä ja sen käsittelyä sekä kohtaamista tulee aktiivisesti harjoitella. Tärkeintä on jännittämisen normalisointi. Oppilaan itsetuntemuksen ohella opettajan omalla itsetuntemuksella on tärkeä osa vuorovaikutuksessa.</p> <p>Jatkossa aihetta voisi viedä käytäntöön ja tutkia esimerkiksi erilaisten työskentelymuotojen tai tunnekasvatuksen merkitystä oppilaan kokemuksiin turvallisuuden tunteesta.</p>	
Asiasanat musiikkikasvatus, turvallisuuden tunne, psyykkinen turvallisuus, jännittäminen, esiintymisjännitys, turvallinen oppimisympäristö	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	TURVALLINEN ILMAPIIRI KOULUSSA	3
2.1	Turvallisuuden tunteen taustavaikuttajia yksilötasolla	4
2.1.1	Minäkuva.....	4
2.1.2	Itsetunto	5
2.1.3	Persoonalliset piirteet ja temperamentti	8
2.1.4	Jännittäminen ja pelot.....	11
2.2	Turvallisuuden tunne ryhmässä	14
3	OPETTAJA TURVALLISUUDEN TUNTEEN TUKIJANA.....	18
3.1	Opettajan omien kokemusten ja taustan merkitys.....	20
3.2	Opettaja kohtaamassa yksilön.....	22
3.2.1	Opettajan sensitiivisyys.....	22
3.2.2	Jännittämisen käsittelyn tukeminen.....	23
3.2.3	Erilaisten yksilöiden huomioiminen.....	26
3.3	Opettajan toiminta ryhmän ilmapiirin kehityksessä.....	28
3.4	Arviointi ja palaute.....	30
4	LOPUKSI	34
	LÄHTEET.....	36

1 JOHDANTO

Kädet hikoavat ja sormet lipsuvat pianon koskettimilla. Oikeat nauhavälit eivät tahdo löytyä kitaraa soittaessa. Vatsaa kipristää, eikä hengitys kulje vapaasti. Ajatus pysähtyy, eikä aiemmin opittua pysty siirtämään käytäntöön. Tuntuu, että kaikkien huomio on kiinnitettynä itseän ja opettajan piinaava katse ei helpota tätä olotilaa lainkaan. Edellä kuvatun kaltaiset tilanteet ovat itselleni tuttuja jo vuosien ajalta. Olen jännittäjä: esiintymistilanteista omilla vahvuusalueillani selviydyn, mutta jostain syystä oppituntien sosiaalinen paine ja opettajan läsnäolo vaikuttavat suoriutumiseeni.

Käsittelin ensimmäisenä opiskeluvuoteni seminaarityössäni esiintymisjännitystä musiikintunneilla ja kiinnostuin aiheesta omien kokemusteni pohjalta entistä enemmän. Jännittäminen oppimistilanteissa voi olla iso haaste ylitettäväksi ja opettajan tuleekin mahdollistaa turvallinen oppimisympäristö jokaiselle oppilaalleen. Kandidaatintutkielmassani syvennyn siihen, mistä psyykkisesti turvallinen oppimisympäristö muodostuu niin yksilö- kuin ryhmätasolla.

Musiikintunneilla jännittämisen eri muodot sekä ryhmädynamiikan haasteet voivat aiheuttaa oppilaalle turvattomuuden tunnetta. On tärkeää muistaa, että jännittäminen on osa kasvua sekä ryhmässä toimimista ja se on läsnä myös turvallisissa tilanteissa. Se ei ole yhtä kuin turvattomuus, mutta turvattomuuden tunteella on oma osansa siinä, jos jännitys karkaa liian suureksi. Ei sovi kuitenkaan unohtaa, että sopivissa määrin jännittäminen on toisinaan jopa suotavaa.

Oppilaiden persoonalliset piirteet ja aiemmat kokemukset tuovat mukanaan lisähaasteita opetustilanteeseen, etenkin kun ryhmä koostuu monenlaisista yksilöistä, joilla on erilaiset tarpeet. Opettajan ammattitaitoa onkin se, miten hän kykenee huomioimaan erilaiset yksilöt

ryhmässä. Opettajan toimintaan pureudun kolmannessa luvussa syvemmin niin yksilön kuin ryhmän kanssa toimiessa sekä arvioinninkin osalta.

Musiikki oppiaineena ja harrastuksena sisältää paljon esillä olemista, jolloin henkinen ja emotionaalinen turvallisuus on oppimisen kannalta elinehto. Esimerkiksi jännittyneisyys ja ahdistuneisuus haittaavat oppimista niin koulumaailmassa kuin taiteen perusopetuksessakin. Tässä kandidaatintutkielmassani tarkastelen, mitä syitä turvattomuuden tunteelle voi olla, jotta jatkossa voisin itse opettajana huomioida oppilaiden tarpeita ja tukea heidän kehitystään.

2 TURVALLINEN ILMAPIIRI KOULUSSA

Perusopetuslaissa määritellään, että jokaisella “opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön”, mikä koskee niin fyysistä kuin psyykkistä turvallisuutta (Perusopetuslaki (2013) 29 § (30.12.2013/1267) Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön). Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin (TOPS 2017) on kirjattu oppimisympäristöjen lähtökohdaksi niiden fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen turvallisuus. Lisäksi oppimisympäristöjen tulee rohkaista ja innostaa oppilaita kehittymään avoimuudellaan ja myönteisyydellään sekä tarjoamalla onnistumisen ja osaamisen kokemuksia. (TOPS 2017, 12.) Samoin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) korostetaan koulun toimintakulttuurin pohjautuvan yhdenvertaisiin mahdollisuuksiin saada tukea sekä yksilönä että ryhmän jäsenenä. Tärkeä osa toimivaa toimintakulttuuria on rauhallinen ja hyväksyvä ilmapiiri sekä kiusaamisen ja kaikenlaisen syrjinnän kitkeminen. (POPS 2014, 27.) Näiden avulla pyritään kohti jokaiselle turvallista oppimisympäristöä.

Uusikylä (2006) painottaa, että kouluympäristön psyykkisen turvallisuuden elinehtona on se, että jokainen oppilas tuntee itsensä arvokkaaksi. “Koululaisen pitää pystyä ajattelemaan, tuntemaan ja toimimaan pelotta”, toteaa Uusikylä, ja jatkaa, että ajatusten ja tunteidenilmaisun vapaus sekä mahdollisuus kokeilla uusia asioita ja kysyä opettajalta mitä tahansa ilman pelkoa nolaamisesta ovat asioita, joihin koululainen on oikeutettu läpi koulupolkunsa. (Uusikylä 2006, 47.)

2.1 Turvallisuuden tunteen taustavaikuttajia yksilötasolla

2.1.1 Minäkuva

Minäkuva on ihmisen käsitys omasta itsestään; heikkouksista, vahvuuksista ja yleisestä olemuksesta (Keltikangas-Järvinen 2000, 17; Laine 2005, 22–23). Minäkuvalla on Laineen (2005) mukaan kolme ulottuvuutta: yksilön todellinen ja tiedostettu käsitys omasta itsestä, hänen ihanteellinen tavoite-minäkuvansa sekä käsitys siitä, millaisena yksilön mielestä muut hänet näkevät tai haluavat nähdä. Nämä ulottuvuudet jakautuvat neljään osa-alueeseen: suoritusminäkuva, sosiaalinen minäkuva, emotionaalinen minäkuva ja fyysis-motorinen minäkuva. (Laine 2005, 23–24.) Keltikangas-Järvinen (2006) toteaa, että minäkuva subjektiivinen näkemys, joka pohjautuu yksilön omiin kokemuksiin. Toisinaan minäkuva voi poiketa paljonkin ulkopuolisten luomasta kuvasta. Minäkuva vaikuttaa taustalla yksilön tekemiin ratkaisuihin ja valintoihin monilla elämän osa-alueilla. Terve ja realistinen minäkuva on siis tärkeä tekijä ihmisen elämässä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 154–155.) Myönteisen minäkuvan rakentaminen vaikuttaa oppilaan minäpystyvyyden kokemukseen. Koulussa, kuten myös muussa elämässä, minäkuvaa sisältyvät käsitykset oppilaan omista taidoista, tiedoista ja sosiaalisuudesta. Minäkuva on etenkin lapsuudessa ja nuoruudessa varsin joustava ja herkkä muutoksille. Musiikintunneilla myönteisen musiikillisen minäkuvan kehittyminen vaatii runsaasti aikaa. Terveen minäkuvan säilyminen ennallaan ei myöskään ole itsestänselvyys ja sen eteen pitää tehdä jatkuvasti työtä.

Kasvatuksella on suuri merkitys yksilön minäkuvan syntyyn. Niin kotona kuin sen ulkopuolella kasvattajat vaikuttavat omilla sanoillaan ja teoillaan lapsen henkiseen kehitykseen. Vanhemmat esimerkiksi huomaamattaan saattavat siirtää lapsilleen omia kokemuksiaan lapsuudesta ja nuoruudesta. Lisäksi vanhempien ihmiskäsitys eli heidän kuvansa ihmisestä ja tämän toiminnasta yleisesti niin motiivien kuin käyttäytymisen osalta on kehittynyt sukupolvien aikana ja siirtynyt jälkipolville suvun ja kulttuurin perintönä, jolloin edeltävien sukupolvien asettamat mallit siirtyvät uudelle kasvattajasukupolvelle (Keltikangas-Järvinen 2000, 17, 20). Lapsen lähipiirissään kokemat muutokset ja ikävät kokemukset, kuten ero, muutto, menetykset, mielenterveysongelmat tai työttömyys voivat myös altistaa jännitykselle ja ahdistukselle. Lisäksi kotoa asetetut odotukset tai ennakoasenteet vaikuttavat lapsen ajatteluun. Esimerkiksi täydellisyyden tavoittelu tai heikkouksien peittäminen kumpuavat suorituspainotteisesta kotikasvatuksesta. (Suntio 2015, 44, 51.) Kotoa asetetut odotukset mahdollisesti luovat lapselle tai

nuorelle paineita suoriutua hyvin tai tehdä “oikeita” valintoja. Myös kodin ennakoasenteet luovat painoarvoa esimerkiksi eri oppiaineille ja niissä suoriutumiselle. Tämä voi näkyä esimerkiksi taito- ja taideaineiden arvostuksessa.

Huoltajien lisäksi myös muiden kasvattajien, kuten opettajien toiminnalla on merkitystä lapsen kannalta. Lapsi ottaa herkästi vaikutteita ympäristöstään ja erityisesti auktoriteettiassessa olevien aikuisten toiminta ja ajattelu vaikuttaa suoraan lapsen käsitykseen itsestään ja muista. Keltikangas-Järvinen (2000, 19–20) huomauttaa, että ihminen ei aina itse tiedosta omaa ihmiskäsitystään, vaan se ohjaa hänen ajatuksiaan ja toimintaansa huomaamatta. Opettajan tulisikin pitää mielessä erilaiset taustavaikuttajat omassa työssään pystyäkseen erottamaan itsensä opituista malleista, jolloin muiden kokemusmaailmojen huomioiminen ja arvostaminen on helpompaa. Luvussa 3.1 käsittelemme opettajan ihmiskäsityksen ja kokemusten merkitystä tarkemmin.

2.1.2 Itsetunto

Keltikangas-Järvinen (1994, 17–18) kuvaa itsetunnon olevan liitoksissa minäkuvaan: jos minäkuva on positiivissävytteinen, itsetunto on todennäköisesti hyvä, ja vastaavasti, jos minäkuva on pääosin negatiivinen, on itsetuntokin heikko. Kasvattajana on tärkeää tuntea minäkuvan eri osa-alueiden vaikutus tilannekohtaisesti, jotta lapsen ja nuoren itsetunnon kehityksen tukeminen on sujuvaa (Laine 2005, 24). Laine (2005) vertaa itsetuntoa ja minäkuvaan: itsetunnossa painottuu itsensä arvostamisen lisäksi subjektiiviset tunnekokemukset ja minäkuvassa itsetuntemuksella ja tunnetason objektiivisuudella on suurempi merkitys. Jos oppilaan oikea minä ja minäkuva vastaavat toisiaan, on hänellä luultavasti hyvä itsetuntemus ja itsetunto. (Laine 2005, 24–25.) Temperamentilla (ks. luku 2.1.3) ei puolestaan ole vaikutusta terveen itsetunnon kehittymiseen (Keltikangas-Järvinen 2000, 101).

Itsetuntoon sisältyvät itsevarmuus ja itseluottamus. Itseään arvostava ihminen pystyy pitämään kiinni päätöksistään ja puolustamaan itseään. Hän myös luottaa siihen, että pystyy vaikuttamaan asioihin omilla teoillaan ja kykenee ratkaisemaan haasteita eikä liialti mieti tai kadu tekemiään ratkaisuja. Hyvä itsetunto tarkoittaa myös sitä, että kykenee kohtaamaan vastoin käymisiä ja olemaan lannistumatta niistä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 17–18, 23.) Hyvällä itsetunnolla varustettu ihminen on rehellinen itselleen omista hyvistä ja huonoista puolistaan,

vahvuuksistaan ja heikkouksistaan, eikä hän soimaa itseään omista puutoksistaan, vaan pyrkii kehittymään ihmisenä (Laine 2005, 24; Keltikangas-Järvinen 1994, 23). Hän asennoituu itseensä, ympäristöönsä ja tulevaisuuteen luottavaisesti (Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen 2008, 15). Keltikangas-Järvinen (2000, 103) toteaa osuvasti, että ”hyvä itsetunto on luotamusta omaan itseen”. Hyvällä itsetunnolla varustettu ihminen pystyy siis arvioimaan omaa osaamistaan realistisesti eikä lannistu täysin vastoinkäymisten edessä. Hän ei myöskään pyri nostamaan omaa itsetuntoaan toisia arvostelemalla, vaan pyrkii auttamaan ja kannustamaan muita esimerkiksi lapsena koulussa ja ystäväpiirissä.

Itsetunnolla on erilaisia osa-alueita, kuten sosiaalinen itsetunto ja suoritusitsetunto, jotka painottuvat eri tavoin eri ihmisillä ja voivat tasapainottaa toistensa puutteita (Keltikangas-Järvinen 1994, 26–28). Turvallisuudentunteeseen puutteet itsetunnon eri osa-alueilla vaikuttavat eri tavoin. Oppilaan kohdalla itsetunnon haasteena voi olla esimerkiksi suoritusitsetuntoon, eli koulumenestykseen tai musiikilliseen osaamiseen, kohdistuvat itsetunnon haasteet. Puutteet kouluitsetunnossa ja -minäkuvassa voivat vaikuttaa koulumenestykseen, vaikka oppilaalla olisikin muutoin hyvä itsetunto (Cacciatore ym. 2008, 66).

Huoli siitä, mitä muut ajattelevat itsestä vaikuttaa siihen, miten yksilö kokee sosiaaliset tilanteet (Suntio 2015, 25). Tässäkin itsetunnon merkitys on suuri. Hyvä itsetunto vaikuttaa siihen, että yksilö ei havittele toisten hyväksyntää vaan kykenee itsenäisesti ja toisia loukkamatta tekemään omia valintoja (Keltikangas-Järvinen 1994, 20; Cacciatore ym. 2008, 15). Hyvä itsetunto vaikuttaa sosiaaliseen kyvykkyyteen myös muilla tavoin: Ihmisellä on paremmat valmiudet huomioda muita sekä sopeutua sosiaalisissa tilanteissa. Se tarjoaa myös pohjaa empatialle ja sosiaalisille taidoille, mutta ei takaa niitä. Heikolla itsetunnolla on vahvaa itsetuntoa suurempi vaikutus sosiaalisiin taitoihin. (Keltikangas-Järvinen 1994, 36–37.) Toisinaan sosiaalisen minäkuvan merkitys ja heikon itsetunnon näkyminen olemuksessa voi vaikuttaa siihen, että yksilö jää syrjään sosiaalisista suhteista ja saattaa joutua jopa kiusatuksi (Cacciatore ym. 2008, 15; Laine 2005, 24).

Keltikangas-Järvinen (2000) selittää, että itsetuntoa syntyy kahdella eri tavalla; on olemassa sekä hankittu että annettu itsetunto. Hankittu itsetunto kehittyy kokemusten ja havaintojen kautta eli onnistumisten ja pettymysten myötä sekä saadusta palautteesta. Annettu itsetunto puolestaan muodostuu esimerkiksi kasvatuksen myötä. Sekin muodostuu toiminnan ja kokemusten pohjalta sekä annetusta palautteesta, mutta annetun itsetunnon eteen yksilön ei

tarvitse tehdä itse työtä, vaan se tulee ulkopuolelta lapsen kokeman hyväksynnän ja häneen kohdistuvan suhtautumisen kautta. Tärkeää olisi, että terve itsetunto rakentuisi näiden molempien varaan. (Keltikangas-Järvinen 2000, 120–121, 123–124, 132–133.) Laine (2005) selostaa kasvuympäristön merkitystä lapsen kehitykselle: Auktoriteetti ja samaistumiskohteet ovat merkityksellisiä käyttäytymisen, arvojen ja asenteiden malleja. Lapsen kotoa saama hyväksyntä ja arvostus sekä rajat tukevat terveen itsetunnon kehitystä. Samoin koulussa asetetut odotukset ja henkilökunnan asenne vaikuttavat oppilaan kokemukseen itsestään. (Laine 2005, 41–43.) Ympäristöviivien ihmisten palaute, oli se positiivista tai negatiivista, vaikuttaa itsetunnon kehitykseen (Suntio 2015, 25). Näin myös opettaja voi kasvattajana tukea itsetunnon kehitystä, sillä opettajan antamalla palautteella on suuri merkitys oppilaan havaintoihin ja kokemuksiin. Siksi erityisesti musiikinopetuksessa on huomioitava annettavan palautteen muotoilun merkitys ja suhteutettava se yksilöllisesti oppilaan persoonaan sopivaksi.

Itsetunto voi suoraan vaikuttaa alisuoriutumiseen, vaikka alisuoriutumiseen on myös muita tekijöitä kuten esimerkiksi tavoitetaso, arvot ja motivaatio (Keltikangas-Järvinen 2000, 111–112; Cacciatore ym. 2008, 64). Liian korkea tavoitetaso vaikuttaa itsetuntoon ja motivaatioon heikentävästi. Vastaavasti myös liian matala tavoitetaso vaikuttaa omalla tavallaan motivaatioon sekä alisuoriutumiseen. Tämän kierteen katkaiseminen on vaikeaa ja vaatii asian käsittelemistä luotettavan ihmisen kanssa.

Huonolla itsetunnolla varustettu ihminen ei luota omin taitoihinsa eikä siten osaa asettaa itselleen tarpeeksi korkeita tavoitteita (ks. Keltikangas-Järvinen 1994, 38), jotta hän voisi kehittyä. Terveelläkään itsetunnolla varustettu lapsi ei kuitenkaan vielä hahmota, millaiset tavoitteet omalle taitotasolle ovat sopivia, jolloin opettajan vastuulla on arvioida oppilaan osaamista ja tarjota tälle sopivan haastavia tehtäviä, jotta oppimisen ohella on mahdollista kokea onnistumisia. Liian vaikeat tavoitteet ja niissä epäonnistuminen voivat vaikeuttaa itsetunnon kehitystä. Tästä johtuen itsetunnolla ja koulumenestyksellä on vaikutusta toisiinsa niin positiivisessa kuin negatiivisessa mielessä (Keltikangas-Järvinen 1994, 40–41). Oppilaantuntemus on siis erittäin tärkeää, jolloin kasvattaja pystyy tarjoamaan oppilaalle tämän taitotason mukaista osaamista kehittävää toimintaa. Myös musiikista ja musisoinnista saadulla mielihyvällä on suuri merkitys oppilaan motivaatioon ja sitä kautta oman itsetunnon ja minäkuvan kehittymiseen.

On tärkeää oppia arvostamaan niin omaa kuin toisten panosta ja taitoa. Keltikangas-Järvinen (2000, 105) kuvaa, miten huonon itsetunnon omaava kohtaa toisen saamaa ihailua tai kiitosta; toisen saamat kehuvoimat voivat tuntua omien taitojen vähättelyltä. Terveen itsetunnon omaava henkilö pystyy arvostamaan myös muiden saavutuksia sekä samalla tunnistamaan oman arvonsa ja osaamisensa ilman, että kokee olevansa yksin ainoa, jolla on osaamista tai arvoa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 19.) Itsensä kanssa sinut olevan ei tarvitse painaa muita alaspäin, vaan hän pystyy antamaan myös muille tilaa (Cacciatore ym. 2008, 15). Musiikinopetuksen sisältämät ryhmätilanteet luovat mahdollisuuksia opetella tervettä suhtautumista omia ja muiden taitoja kohtaan. Oppitunneilla tapahtuvaa vertailua pitäisi kuitenkin välttää, jotta huonon itsetunnon omaava oppilas ei saisi huonoja kokemuksia omasta osaamisestaan eikä yli-itsevarma oppija oppisi korostamaan omaa osaamistaan muiden kustannuksella.

Ihmisen itsetunto voi näkyä tämän olemuksesta niin hyvässä kuin huonossa (Cacciatore ym. 2008, 14–15), eikä varmuus esiintyjänä tai ulospäinsuuntautuneisuus ole itsessään merkki hyvästä itsetunnosta. Toisinaan ylitsevuotava itsevarmuus on tapa peittää huono itsetunto (Keltikangas-Järvinen 2000, 111; Laine 2005, 25), mikä voi olla merkki myös siitä, että yksilö ei luota muihin, jolloin on pakko luottaa vankkumattomasti itseensä (Cacciatore ym. 2008, 23). Luokassakaan ei oppilaan itsetunnosta voi aina tehdä päätelmiä tämän käytöksen perusteella. Keltikangas-Järvinen (2000, 111) nimeää ainoaksi tilanteeksi itsetunnon ja käytöksen yhdistämiseen sen, jos henkilö on erityisen epävarma tai toisessa ääripäässä yli-itsevarma ja jopa uhoava. Tätä tukevat myös Cacciatore ym. (2008, 17). Persoonallisuus ja käytös eivät ole sama asia, sillä persoonallisuus ja ympäristö yhteistyössä määräävät käytöstä, mutta käytös ei suoraan kerro persoonasta tai motiiveista ja syistä käytöksen takana (Keltikangas-Järvinen 1994, 75–76). Luokassa turvallinen ja hyväksytyt olo vaikuttaa positiivisesti oppilaan käytökseen (Cacciatore ym. 2008, 17).

2.1.3 Persoonalliset piirteet ja temperamentti

Ihmisen yksilölliset piirteet vaikuttavat siihen, miten hän kokee asioita ja reagoi ympäristöönsä ja muihin ihmisiin. Erityisesti temperamentti on suuri tekijä ihmisen suhtautumisen takana. Myös muut piirteet, kuten erityisherkkyydet, tuovat oman mausteensa yksilöllisiin reaktioihin. Lisäksi erilaiset neurologiset poikkeavuudet, kuten autismitilanteet, tai psykiatriset häiriöt, kuten

estynyt persoonallisuushäiriö ja sosiaalisten tilanteiden pelko, sisältävät ominaisuuksia, jotka vaikuttavat ihmisen tapaan prosessoida ympäristöään. En tässä tutkielmassa kuitenkaan käsittele syvemmin eri diagnooseja, sillä jokainen diagnoosin omaava henkilö on yksilö diagnoosin takana ja esimerkiksi temperamentin vaikutukset ovat yhtä vahvasti läsnä myös heidän kohdallaan.

Temperamentti on synnynnäinen taipumus käyttäytyä tietyllä tavalla. Temperamentti ei kuitenkaan kerro tarkemmin syystä toiminnan takana tai siitä, miten hän käyttäytyy esimerkiksi muita ihmisiä kohtaan. (Keltikangas-Järvinen 2006, 23–25; Mullola 2012, 62.) Temperamentti vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen ja reaktioihin sekä tunteeseen ja kokemukseen riippumatta tilanteesta (Keltikangas-Järvinen 2000, 71; Mullola 2012, 62). Temperamentin vaikutus näkyy eniten uusissa ja yllättävissä tilanteissa. Temperamentti vaikuttaa myös siihen, millaisista asioista yksilö kiinnostuu ja miten hän on valmis sitoutumaan. Tämä puolestaan vaikuttaa suoraan siihen, millainen opetustyyli hänelle sopii. (Mullola 2012, 58, 78.) Jännittämiseen eniten vaikuttavia temperamenttipiirteitä ovat sosiaaliseen käyttäytymiseen vaikuttavat piirteet, kuten rohkeus tai ujous ja varautuneisuus. Keltikangas-Järvinen (2000, 71) tuo myös esiin, että temperamentti selittää samanlaisen kasvatuksen ja ympäristön piirissä kasvaneiden yksilöllisyyttä. Temperamentista johtuen siis samanlaiset kasvatuskäytännöt vaikuttavat yksilöihin eri tavoin. Onkin tärkeää myös opetustilanteissa huomioida temperamenttipiirteiden vaikutukset tuentarpeeseen ja kokemuksiin. Musiikintunnilla toista oppilasta tulee muistuttaa yhteisistä säännöistä ja toinen taas tarvitsee paljon tukea siihen, että hän uskaltautuu heittäytymään uusiin tilanteisiin. Temperamenttipiirteiden vaikutus tulee huomioida myös palautteenannossa (ks. luku 3.4).

Mullola (2012) tuo esiin, että vääränlaiseen oppimistyyliin pakotetun oppilaan oppiminen ja motivaatio kärsivät, kun energiaa kuluu tilanteen käsittelyyn. Tällöin tärkeintä olisi löytää koko ryhmälle sopivat toimintamallit, sillä temperamenttipiirteittäin ryhmiin jakamista tulisi välttää. Yksilöopetuksessa temperamenttitietoinen opettaja pystyy paremmin tukemaan oppilaan yksilöllisiä tarpeita. (Mullola 2012, 59, 66.) Ryhmässäkin on mahdollista huomioida temperamenttipiirteiden vaikutukset siten, että oppilaantuntemuksen myötä opettaja voi antaa kullekin oppilaalle tarpeellisen tuen, kuten mahdollisuuden purkaa omaa aktiivisuutta.

Temperamenttipiirteitä on useita, joista Mullola (2012) nostaa esiin perustemperamenttipiirteinä aktiivisuuden, sosiaalisuuden ja emotionaalisuuden. Sosiaalisuus temperamenttipiirteinä ei ole yhtä kuin sosiaaliset taidot. (Mullola 2012, 63–64.) Näistä edellä mainituista

perustemperamenttipiirteistä erityisesti emotionaalisuus voi vaikuttaa turvallisuudentunteeseen. Sen mahdollisesti mukanaan tuoma taipumus ahdistukseen tai stressiin ja yleisesti taipumus erilaisiin mielentiloihin, kuten hyväntuulisuuteen tai pessimismiin (ks. Mullola 2012, 64), vaikuttavat yksilön kokemuksiin ympäröivistä tapahtumista. Kaikki perustemperamenttipiirteet vaikuttavat lapsen minäkuvan kehitykseen.

Erytyisesti lapsen kohdalla temperamentin aikaansaaman sosiaalisen estyneisyyden merkitys on suuri. Ujo ja varautunut lapsi on syrjäänvetäytyvä, jännittää uusia tilanteita, varoo tekemisiään ja pelkää muiden ihmisten suhtautumista itseän. Myös aikuinen kokee samoja tunteita, mutta aikuinen on monesti oppinut hallitsemaan itseään eri tavoin kuin lapsi. Ujous koetaan yleensä ongelmaksi, eikä sitä osata valjastaa käyttöön sosiaalisena voimavarana. Ujot ja varautuneet henkilöt välttävät ristiriitatilanteita kuitenkin eri tavoin kuin ulospäinsuuntautuneemmat ja siten saattavat välttää myöhemmin konflikteja. Sosiaalisesti aktiivisemmat puolestaan oppivat helpommin ratkomaan ongelmatilanteita. (Keltikangas-Järvinen 2000, 72–75.). Ei voida kuitenkaan tehdä suoraa päätöstä siitä, kumpi temperamenttipiirre olisi parempi. Sensitiivisen kasvatuksen kautta ujostakin lapsesta voi kehittyä sosiaalinen aikuinen ja samoin rohkeasta lapsesta muita huomioiva aikuinen, joka osaa antaa tilaa muille ja arvostaa erilaisia yksilöitä sekä peilata omia vahvuuksiaan toisten vahvuuksiin. Sosiaaliset taidot, ulospäinsuuntautuneisuus ja aktiivisuus ilmentävät esimerkiksi yksilön temperamenttia, eikä henkilön itsetunnon tasoa voi määrittellä yksin näiden piirteiden perusteella (Keltikangas-Järvinen 1994, 77–78). On kuitenkin hyvä huomioida myös, kuten Cacciatore ym (2008) toteavat, että lapsen epävarmuus on luonnollista, sillä hänelle ei ole vielä kertynyt kokemusta erilaisista tilanteista. Aikuisen tarjoamat rohkaisu ja tuki ovat avainasemassa, kun lapsi lähtee kohti uusia haasteita. (Cacciatore ym. 2008, 23.)

Temperamentin lisäksi ihmisellä on myös muita piirteitä, jotka vaikuttavat hänen toimintaansa ja havaintoihinsa. Erytyisherkkyyks on yksi näistä. Erytyisherkkä pohtii asioita syvästi, kuormittuu helposti informaatio- tai aistimustulvasta, kokee tunteet voimakkaasti ja pystyy eläytymään toisen tilanteeseen helposti. Hän myös tarkkailee ympäristöään ja sisäisiä kokemuksiaan herkästi (HSP Suomi ry 2022a). Erytyisherkkä henkilö havainnoi ympäristöään eri tavalla kuin muut ja kokee aistihavainnot vahvasti sekä tunnistaa vuorovaikutustilanteissa toisten mielialat ja tunteet herkästi. Näistä syistä erityisherkkä kuormittuu helposti ja tilanteiden muutokset vaikuttavat häneen vahvasti. Erytyisherkkä voi olla myös vetäytyvä, vaikuttaa ujolta

sekä pelokkaalta ja pitää rutiineista, sillä hän suojelee itseään liialta kuormitukselta. (Suntio 2015, 40–41.) Erityisherkkyyks ei kuitenkaan suoraan tarkoita sitä, että yksilö pelkäisi esiintymistä tai sosiaalisia tilanteita, hän on vain alttiimpi sisäisille ja ulkoisille ärsykkeille. HSP Suomi ry:n (2022b) verkkosivuilla todetaan, että erityisherkkyyks ei ole vamma, sairaus tai häiriö eikä sille ole olemassa omaa diagnoosia vaan erityisherkkyyks on ominaisuus. Erityisherkillä voi samanaikaisesti olla jokin diagnoosi, joka saattaa sisältää vastaavia piirteitä erityisherkkyyden kanssa, mutta monesti erityisherkan kohdalla nämä ominaisuudet eivät ole yhtä dominoivia. (HSP Suomi ry 2022b.) Erityisherkkyyden kohdalla musiikintunneilla tulee huomioida kuormitusherkkyyks, sillä musiikintunnit sisältävät runsaasti ärsykejä sekä äänellisesti että vuorovaikutuksellisesti erityisesti ryhmätilanteissa. Tämä vaatii opettajalta kokonaisvaltaista tilanteen aistimista ja tunnin jaksottamista erilaisiin osioihin, jolloin kuormitustekijät eivät nouse liian suuriksi. Samaa kuormitusyliherkkyyttä voi havaita myös esimerkiksi autismikirjolla.

Suntio (2015) nostaa esiin ympäristön asenteet persoonallisuuspiirteitä kohtaan. Tällä hetkellä esimerkiksi introversio ei ole kovin ihailtu piirre ihmisessä, vaan sosiaalisuus ja ulospäinsuuntautuneisuus nostetaan arvoonsa. Tällä on vaikutusta siihen, miten lapsi itseensä ja omiin ominaisuuksiinsa suhtautuu. (Suntio 2015, 43.) Herkkyyks on mahdollista valjastaa voimavaraksi, jos sille annetaan mahdollisuus. Vastakkainasettelu erilaisten ominaisuuksien välillä ei ole lopulta kovinkaan kannattavaa, sillä yhteiskuntamme tarvitsee erilaisia ihmisiä eikä kaikkia sovi pakottaa samanlaiseen muottiin.

2.1.4 Jännittäminen ja pelot

Jännittäminen koetaan monenlaisten oireiden kautta. Jännittämisen fyysisiä oireita ovat muun muassa vatsa- ja pääkivut sekä lihasjännitykset ja pulssin kiihtyminen, pinnallinen ja tiheä hengitys, hikoilu, punastuminen, pahoinvointi ja muut vatsaoireet, raajojen tärinä, äänen värinä ja änkytys sekä suun kuivuminen (Suntio 2015, 27–29; Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö (YTHS) 2017, 9). Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön verkko-oppaassa (2017) psyykkisiksi oireiksi nimetään heikentynyt keskittymiskyky, ikävät ajatukset ja mielikuvat, häpeän tunne, ahdistuneisuus ja halu paeta tilanteesta. Lisäksi psyykkisiksi oireiksi katsotaan erilaiset pelkotilat, kuten pelko muiden huomion kiinnittymisestä itseen, pelko siitä, mitä muut ajattelevat tai

virheiden tekemisen pelko. Oireet tuntuvat kokijasta suuremmilta kuin miltä ne ulospäin näyttävät, sillä ulkopuolinen ei keskity oireisiin samalla tavoin kuin niiden kokija. (YTHS 2017, 8–9.) Salmon ja Meyer (1992) kuvaavat yhtenä esiintymisjännityksen aikaansaaman ahdistuksen oireena sitä, että jännittäjä alkaa nähdä vaaraa siellä, missä sitä ei esiinny. Lisäksi ahdistus kohdistuu monesti tulevaan ja siihen mitä saattaisi tapahtua, nykyhetken tai menneisyyden sijaan. Ahdistuneen jännittäjän mielessä pienet ongelmat paisuvat suuriksi katastrofeiksi ja muutenkin looginen ajattelukyky on häiriintynyt. (Salmon & Meyer 1992, 133, 156.)

Jännittämistä ilmenee sekä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa että esiintymistilanteissa (YTHS 2017, 11). Jännittämistä esiintyy monessa tilanteessa myös koulussa. Osa varoo esimerkiksi tunneilla vastaamista tai ääneen lukemista ja toiset esitelmiä tai kokeita (YTHS 2017, 15). Jännittäviä tilanteita on yhtä monia kuin on jännittäjiäkin. Kuitenkin musiikintunnit sisältävät merkittävän paljon esilläoloa erityisesti musisoitaessa, ja tunneille osallistuminen voikin olla erityisen epämiellyttävää jännittävälle tai ujolle oppilaalle. Toisilla jännitystä aiheuttaa muiden oppilaiden aikana soittaminen, ja toiset taas kokevat epämiellyttävää jännittämistä opettajan kanssa harjoiteltaessa. Ikävän kokemuksen kautta oppilas voi alkaa vältellä vastaavia tilanteita, jolloin hänen potentiaalinsa voi jäädä huomaamatta. Ideaali näkökulma olisi tehdä tilanteista mahdollisimman helposti lähestyttäviä jokaiselle oppijalle.

Esiintymisjännitys koetaan monesti ainoastaan negatiivisena asiana. Arjas (2010) jaottelee esiintymisjännityksen positiivisen ja negatiivisen ulottuvuuden ja määrittää näitä termeillä vireytyminen ja esiintymispelko. Vireytymisestä puhuessaan Arjas (2010) viittaa Steptoeen (1982) ja toteaa, että vireytymisellä on positiivinen vaikutus keskittymiseen, kun taas esiintymispelko lamauttaa esiintyjän ja tuottaa toiminnalle haasteita (Arjas 2010, 311). Steptoe (1982, 538) kuvaakin, miten yli- tai alivirittyneisyys vaikuttaa suoritukseen negatiivisesti, kun taas sopiva vireytymistaso mahdollistaa onnistuneen suorituksen. Tavoiteltavana esiintymisjännityksen muotona voisi pitää vireytymisen tilaa. Lamauttavaa esiintymisjännitystä ei pidä vähätellä sen aiheuttamien haasteiden vuoksi. Käytän jatkossa termiä esiintymisjännitys kuvaamaan tätä negatiivista puolta.

Lamauttava esiintymisjännitys mielletään usein teini-ikässä alkavaksi ongelmaksi, mutta sitä on havaittu myös alakouluikäisillä lapsilla (Ryan 2006, lähteessä Boucher & Ryan 2011). Kokemukset vertaisryhmässä lapsuudessa vaikuttavat omalta osaltaan jännittämisen kokemukseen (YTHS 2017, 22). Jos esiintymisjännitys on alkanut jo lapsuudessa, on sillä mahdollisuus

vahvistua ja jatkua aikuisikään asti. Pahimmillaan jännittäminen voi kehittyä sosiaalisten tilanteiden peloksi, joka vaikeuttaa arkea merkittävästi (Suntio 2015, 35). Jännityksellä on kuitenkin aina oma roolinsa ja siitä on ihmiselle myös paljon hyötyä, kun sitä ilmenee sopivissa määrin. On tärkeää pystyä säätelemään jännittämisen kehittymistä, jotta se ei pääse karkaamaan liian suuriin mittasuhteisiin.

Synnynnäisellä temperamentilla on merkitystä ihmisen kokemuksiin jännittämisen saralla. Esimerkiksi herkkyyys, ujous ja arkuus, estyneisyys tai introverttius voivat luoda alttiutta jännittämiselle (YTHS 2017, 16). Näiden piirteiden myötä ihminen alkaa herkemmin havainnoida muiden toimintaa sekä omia reaktioitaan. Lisäksi Arjas (2010, 318) nostaa esiin itsetunnon merkityksen osana esiintymisjännityksen kehitystä. Jos oppilaalla on huono itsetunto, hän epäilee omaa toimintaansa ja osaamistaan, jolloin esillä olo tuottaa epämiellyttävän olon ja pahimmillaan jopa häpeää.

Myös perfektionismilla on valtava merkitys esiintymisjännityksen syntyyn. Sen mukanaan tuoma itsekriittisyys ja korkeat standardit vaikeuttavat oman suorituksen arviointia ja täydellisuuden tavoittelu lisää ulkoa koetun paineen vaikutusta esiintymistilanteessa. Patston ja Osborne (2016) toteavat, että perfektionismi ja esiintymisjännitys korreloivat vahvasti keskenään. Yllättäen esimerkiksi runsaampi kokemus ei vähennä perfektionismin määrää, vaan jopa lisää sitä ja tämän myötä myös jännitys lisääntyy. Perfektionismin osatekijöistä erityisesti virheiden pelko korostuu Patstonin ja Osbornen tutkimuksessa (2016, 47), vaikka virheiden tekeminen on luonnollinen osa oppimisprosessia, kuten myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 47) mainitaan. Kannustava toimintaympäristö näkyy epäonnistumisten kautta oppimisen hyväksyntänä taiteen perusopetuksessa (TOPS 2017, 27).

Kulttuurissamme on vallalla vahvasti menestyjien ihannointi, joka aiheuttaa paineita suoriutua elämästä hyvin. Onnellinen elämä näennäisesti muodostuu siitä, että on menestynyt riittävän hyvin ja onnistunut ulkoisesti näyttämään toisten silmissä mahdollisimman hyvältä. (Keltikangas-Järvinen 2000, 45.) Tällainen ajatusmalli ruokkii perfektionismia ja sen kehitystä, sillä vain täydellisyys on merkki onnistumisesta perfektionistin silmissä. Täydellisydentavoittelu pahimmillaan vaikeuttaa oppimista, kun perfektionisti keskittyy liikaa yksityiskohtiin tai ei edes uskalla yrittää pelätessään epäonnistumista. Jos perfektionisti ei yllä omiin korkeisiin standardeihinsa, kokee myös itsetunto kolauksen.

2.2 Turvallisuuden tunne ryhmässä

Vaikka koululuokkaa usein kohdellaan ryhmänä, sitä se ei kuitenkaan automaattisesti ole. Jotta luokka muotoutuu joukosta yksilöitä tiiviiksi ryhmäksi, on sen eteen nähtävä vaivaa. Välillä ryhmä kohtaa haasteita, joita ei tule kiertää, vaan kohdata. (Nikkola & Löppönen 2014, 13–14.) Toimivalla ryhmädynamiikalla on valtava merkitys kouluviihtyvyyteen ja siihen, onko oppilaalla turvallinen olo tunneilla. Tärkeää on myös huomioida myöhemmin ryhmään tulevat oppilaat, jotka eivät ole olleet mukana ryhmän muodostumisessa alusta asti. Jos ryhmän jäsenet eivät koe saavansa tukea ja turvaa vertaisiltaan, ei ryhmän tehtävä ole täyttynyt. Ryhmän sisäinen heterogeenisuus niin taitotason, iän kuin muidenkin seikkojen suhteen vaikuttaa oppilaan kokemukseen henkisestä turvallisuudesta. Toisinaan nuorempi oppilas voi kokea hankalaksi vanhempien oppilaiden aikana musisoimisen, vaikka toisille oppilaille tämä olisikin innostavaa. Toisaalta vähäisemmällä kokemuksella varustettu voi kehittyä nopeasti soittaessaan edistyneempien kanssa, mutta joskus aloittelija voi kokea paineita huomatessaan muiden olevan pidemmällä. Toisten kokemusten ja näkökulmien kohtaaminen ja huomiointi ovat tärkeitä oppeja, joita saadaan ryhmässä toimimalla (Nikkola & Löppönen 2014, 15). Näistä asioista voitaisiin keskustella ryhmän kesken ja tuoda esiin ryhmän jäsenten erilaiset lähtökohdat ja näkökulmat.

Lapsella on suurin tarve yksilöllisyydelle varhaislapsuudessa, jolloin kasvatus kuitenkin tapahtuu ryhmissä. Myöhemmin ryhmäänkuuluvuuden tarpeen lisääntyessä, yksilöllisyyttä aletaan korostaa kouluissa enemmän. (Keltikangas-Järvinen 2000, 78.) Koulujen tukirakenne on tässä suhteessa hyvin nurinkurinen ja sosiaalisuuden kehitystä ei päästä tukemaan tarpeeksi. Yksilöllisyyden huomiointi on alakoululaisilla merkityksellistä myös musiikintunneilla yksilölliset kehitysvaiheet huomioiden. Tällöin oppilaan ei tarvitse stressata suoriutumisesta, vaan hän voi keskittyä kehittymiseen ja turvallisuuden tunteen kasvattamiseen itsetunnon ja minäpystyvyyden kokemusten kautta. Vanhemmilla oppilailla ryhmässä työskentelyn tukeminen on merkittävässä roolissa. Silloin ei tule kuitenkaan unohtaa yksilöllisiä opinpolkuja, vaan antaa työkaluja itsensä toteuttamiseen – unohtamatta kuitenkaan ryhmätoiminnan tukemista. Murosikäinen hakee ryhmästä turvaa ja vahvistusta itselleen (Keltikangas-Järvinen 1994, 60–61). Nuorille yhteenkuuluvuus muiden kanssa on tärkeää ja monia päätöksiä tehdään kavereiden vaikutuksesta (Suntio 2015, 25). Lisäksi niin sosiaalisten taitojen kuin itsetunnon kehitys vaatii ympärilleen ryhmän vertaisia (Keltikangas-Järvinen 1994, 59).

Turvallisuuden tunteen kehittymisen ytimessä koulussa on luottamus ympäröiviä ihmisiä, vertaisryhmää ja auktoriteettia, kohtaan. Ryhmän keskinäiseen luottamukseen vaikuttavat kokemukset niin yksilöiden välillä kuin ryhmänä kokonaisuudessaan. Bryk ja Schneider (2002) kuvaavat, miten koulun sisäiset ryhmät, henkilökunta ja sen eri osat sekä oppilaat ja heidän huoltajansa, ovat riippuvaisia toisistaan, mikä luo haavoittuvuuden tunteen vuorovaikutuksessa oleville yksilöille. Tämä riippuvuus, ja vastaavasti myös vastuunkanto, ulottuvat useaan suuntaan: Opettajat ovat vastuussa lasten opettamisesta sekä kasvatuksesta koulussa. Riippuvaisia opettajat ovat puolestaan vanhemmista, jotka kantavat vastuuta lasten kotikasvatuksesta. (Bryk & Schneider 2002, 20–21.) Tietysti ilman oppilaita opettajalla ei olisi ketään opetettavaa, joten riippuvuussuhteen voi hyvinkin katsoa ulottuvan myös siihen suuntaan.

Luottamus ryhmän sisällä syntyy jaetusta ryhmäidentiteetistä, kunnioituksesta, yhteisestä tavoitteesta sekä toisten tavoitteiden ja ajatusten ymmärryksestä ja myös siitä, että tasavertaisesti ryhmän jäsenet ovat kiinnostuneita toisistaan, rehellisiä toisilleen ja riippuvaisia toistensa panoksesta (Bryk & Schneider 2002, 16–17, 22–26). Ryhmä on osiensa summa ja toimiva ryhmä tunnistaa, että se ei olisi kokonainen ilman jokaista jäsentään. Tärkeää on muistaa, että yhtä lailla opettaja on osa opettamaansa ryhmää, sillä kuten opettaja vaikuttaa ryhmään, myös ryhmä vaikuttaa opettajaansa. Opettajan asema ryhmän osallisena on kuitenkin pohjimmiltaan erilainen kuin oppilaiden, mikä johtuu opettajan vastuullisesta asemasta. (Nikkola & Löppönen 2014, 27, 33.)

Ryhmäytyminen on merkittävässä roolissa turvallisuuden tunteen muodostamisessa, jolloin kaikki voisivat kokea olevansa osa ryhmää ja luottaa siihen, että toiset tukevat häntä tarvittaessa. Musiikintunnit tarjoavat hyvän alustan ryhmäyttämiseksi, sillä tunnit sisältävät sisäänrakennetusti vuorovaikutusta muiden kanssa ja musiikillisten sisältöjen ympärille on helppo rakentaa ryhmäyttävää toimintaa. Esimerkiksi laulamisen on todettu lähentävän ryhmää nopeammin kuin ryhmät, jotka eivät laulaneet yhdessä, vaikka lopputuloksena oli yhtä hyvin ryhmäytyneet ryhmät (Pearce, Launay & Dunbar 2015). Samoin yhteiseen lopputulokseen tähtäävät projektit tukevat tiimihengen muodostumista, jos vuorovaikutukselle on rakennettu ennestään terve pohja. Ryhmäyttämisen eteen on tehtävä aktiivisesti ja tietoisesti töitä, mikä voi olla pitkäkin prosessi. Vaikka ympäristö tukee ryhmäytymistä, ei tavoitteen toteutumista voi jättää ainoastaan sen varaan. Opettaja pystyy omalla persoonallaan vaikuttamaan luottamuksellisen ja omaa sekä toisen osaamista arvostavaan ja tukevaan toimintakulttuuriin.

Opettajan ja oppilaiden luoma tunneilmapiiri vaikuttaa kokemukseen turvallisuudesta. Positiivinen ja vapaa ilmapiiri tekee koulussa olemisesta helpompaa. (Koppinen & Ojanen 1980, 62.) Musiikin opetuksessa tämä näkyy erityisesti toisten mielipiteiden ja musiikkimaun kunnioituksessa. Jos oppilas kokee, että hän voi olla oma itsensä ja tuoda ajatuksensa kuuluviin, kokee hän myös olonsa turvalliseksi. Vertaistuki ja –oppiminen ovat tärkeitä voimavaroja ryhmän dynamiikassa. Eri vahvuuksia omaavat oppijat voivat jakaa osaamistaan toisille ja saada vastineeksi muilta tukea omaan haasteisiinsa. Onnistuessaan osaamisen jakamisen ja toisien tukemisen kulttuuria on helppo siirtää myös muihin ympäristöihin. Tämä vaatii kuitenkin opettajalta keskittymistä musiikin avulla ryhmäyttämiseen ja aikaa ryhmän jäseniin ja heidän taustoihinsa tutustumiseen. Kaikki ryhmän toiminnassa ei näy opettajalle, sillä välillä oppilaat piilottelevat osaa toiminnastaan ja näyttävät opettajalle vain sen, mitä tämän ajatellaan haluavan nähdä (Nikkola & Löppönen 2014, 34).

Musiikintunti on erittäin sosiaalinen ympäristö, sillä opetussuunnitelmassa nostetaan esiin yhdessä ryhmässä toimiminen niin musiikin oppiaineen sisällöissä kuin tavoitteissa läpi alakoulun (POPS 2014, 141–143, 263–266). Tähän suhteutettuna ryhmässä toimimisen taitoja ei huomioida tarpeeksi. Keltikangas-Järvinen (1994, 78–79) huomauttaa, että harvemmin ollaan huolissaan lapsesta, joka ilmaisee tarvetta olla kontaktissa muihin, vaikka tämän sosiaaliset taidot eivät olisi kovin kehittyneet tai hän osoittaisi jopa riippuvuutta toisten seurasta. Itsenäisempi lapsi monesti kohtaa ”pakkososiaalistamista”, kuten Keltikangas-Järvinen (1994) asian ilmaisee, vaikka hänen sosiaaliset taitonsa ja ystävyysuhteensa olisivat tasapainossa. Tärkeää olisi keskittyä kehittämään taitoja, joita tarvitaan muiden kanssa kommunikoidessa, jotta yksilö ei sorru vääränlaisiin toimintamalleihin, kuten manipulointiin, määräilyyn tai alistamiseen.

Ryhmän sisäiseen turvallisuuden tunteeseen vaikuttavat myös kiusaamiskokemukset sekä muut kokemukset sosiaalisissa tilanteissa, mikä vaikuttaa huomattavasti luottamussuhteen syntymiseen. Suntio (2015) kuvaa kiusaamisen ja torjutuksi tulemisen olevan jännityksen aiheuttajia. Erityisesti nuoruudessa yksikin nolo tilanne riittää siihen, että jännittäminen saa alkunsa ja vähitellen pelko vastaavia tilanteita kohtaan alkaa nostaa yhä enemmän päätään ja levitä myös muihin tilanteisiin (Suntio 2015, 25). Kiusaamistilanteissa on osallisena myös muita kuin kiusaaja ja kiusattu. Muut joko hiljaisesti tai osallistumalla hyväksyvät ja

mahdollistavat kiusaamisen jatkumisen. (Elo & Lamberg 2018, 40–41.) Muiden antama tuki kiusaamiselle verottaa ryhmässä koettua turvallisuuden tunnetta.

Ryhmän ongelmatilanteisiin ei kuitenkaan aina ole ratkaisuna yksin sosiaalisten taitojen opettaminen, sillä aina tämä ei tavoita ajattelua tunnetasolla (Nikkola & Löppönen 2014, 22–23). Jokaisen ryhmän ollessa uniikki, ei taatusti toimivaa ratkaisumallia ole mahdollista antaa. Kuitenkin oppilaiden ryhmän ajatusmallien muuttamiseen mahdollisena työkaluna toimii tunnekasvatus, jonka kautta voidaan esimerkiksi harjoitella asettumaan toisen ihmisen asemaan tai käsittelemään omia haastavia tunteita.

3 OPETTAJA TURVALLISUUDEN TUNTEEN TUKIJANA

Keltikangas-Järvinen (1994) kritisoi koulun asemaa itsetuntokasvattajana. Hän toteaa, että koululle on asetettu paljon vastuuta persoonallisuuden kehittäjänä, mikä ei ole mahdollista muun opetustyön ohessa. Opettajakoulutus ei vastaa sisällöltään kaikkia opettajalle asetettuja vaatimuksia. Tarkoitus ei ole, että kasvatustyö veisi liikaa aikaa muilta sisällöiltä. Lisäksi tulisi tarkastella koulun toimintamalleja ja koulua kokonaisuutena, jotta ne voisivat tukea opettajan työtä ja oppilaan kehitystä parhaimmalla mahdollisella tavalla. (Keltikangas-Järvinen 1994, 186–187.) Koululaitos on aikansa tuotos ja siihen vaikuttaa ympäröivä yhteiskunta ja kulttuuri. Muutosten teko ei ole nopea prosessi. (Ks. Keltikangas-Järvinen 1994, 188.) Onkin tärkeää pohtia sitä, mitä vaatimuksia koululle tulisi asettaa ja mitä nykyajan ja erityisesti tulevaisuuden yhteiskunta kaipaa kouluilta ja niiden henkilökunnalta.

Keltikangas-Järvinen (1994) toisaalta korostaa koulun merkitystä oppilaan itsetunnon kehityksen tukijana. Monesti eniten tukea itsetunnolleen saavat hyvin suoriutuvat oppilaat, joilla on mahdollisesti jo hyvät lähtökohdat terveelle itsetunnolle. Opettajan huomion saavat myös usein vilkkaat tai käytöshäiriöiset oppilaat. Valitettavasti itsetunnossaan vajavaiset, hiljaiset ja vetäytyvät oppilaat jäävät vaille tukea, sillä opettajan huomio ei kiinnity heihin. (Keltikangas-Järvinen 1994, 179–181.) Opettajan tulisikin tietoisesti pyrkiä kohtaamaan jokainen oppilas henkilökohtaisesti, jotta huomio ei kohdentuisi aina samoihin oppilaisiin. Tasa-arvoisuus on tärkeää tavoittaa koulussa, sillä jokaisella on yhtäläinen oikeus laadukkaaseen ja turvalliseen opetukseen. Osa luonnollisesti tarvitsee enemmän tukea, mutta tämä ei tarkoita, että toiset tulisi jättää huomiotta. Opettajan resurssit ovat suurten luokkakokojen, heterogeenisen oppilasmassan ja kiireen vuoksi vähissä, mikä vaikeuttaa opettajan laadukasta työskentelyä.

Kuten Keltikangas-Järvisen näkökulmista huomaa, koulumaailmassa tasapainoilu kasvatuksen ja opetustyön välillä ei ole helppoa. Keltikangas-Järvisen vuonna 1994 toteamat asiat ovat olleet ajankohtaisia erityisesti silloisen opetussuunnitelman aikana. Nykyopetussuunnitelma (ks. POPS 2014) painottuu enemmän taitojen kuin tietojen opetteluun. Opetuksessa korostuvat kirjatietoisuuden sijaan esimerkiksi sosiaaliset ja tiedonhankinnalliset taidot sekä havainnointitaidot. Helmikuussa 2022 julkaistussa Opetusalan työolobarometrissa 2021 kerrotaan, miten opettajien työtaakka on vain kasvanut (Golnick & Ilves 2022, 35), jolloin opettajan työskentelyn laatua ei ole helppo ylläpitää. Opettajan rooli yksilöiden kasvattajana tulee pitää mielessä, mutta jokainen opettaja tekee omat valintansa, mitä asioita työssään painottaa. Koska tietoa on helposti saatavilla, entistä enemmän tulisi kiinnittää huomiota ryhmässä ja yhteiskunnassa toimimisen vaatimiin taitoihin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 22) korostuvat tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen sekä hyvinvointitaitojen kehittäminen osana opetuksen laaja-alaisia tavoitteita. Leskisenoja ja Sandberg (2019) huomauttavat, että hyvinvointitaitojen opettaminen ja tukeminen on tärkeää hyvinvoinnin ja sitä kautta turvallisuuden tunteen kannalta. Tähän työkaluna toimii positiiviseen psykologiaan pohjautuva positiivinen pedagogiikka, joka täydentäen perinteistä kasvatusta pyrkii ”hyvinvoinnin ja hyvän luonteen taitojen opettamiseen ja edistämiseen”. Tarkoituksena ei ole unohtaa elämän negatiivisia osa-alueita, vaan oppia kohtaamaan niitä. Pääasiana on keskittyä hyvään ja tuoda esiin jokaisen hyvät puolet. Hyvinvoinnin lisääntyminen auttaa voimaan paremmin monilla elämän osa-alueilla. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 11–13.)

Vaikka hyvinvointitaitojen opettaminen on tärkeää, se ei yksinään riitä nuorten hyvinvoinnin tukemisessa. Koulun toimintakulttuurilla on merkittävä osuus siinä, miten oppilaat voivat. Positiivinen toimintakulttuuri koulussa sisältää hyvinvoinnin merkityksen ymmärtämisen koko koulun sisällä niin henkilökunnan kuin oppilaiden osalta. Hyvinvoiva henkilökunta auttaa luomaan edellytyksiä oppilaiden hyvinvoinnille. Sama vaikutus on myös toimivalla vuorovaikutussuhteella oppilaiden ja opettajan välillä sekä asennoitumisella niin, että kaikessa toiminnassa huomio keskitetään hyviin puoliin ja potentiaaliin. Opetuksen laadulla on myös oma roolinsa hyvinvoinnin kehityksessä: oppilaskeskeinen ja -lähtöinen opetus sekä yhteisöllinen ilmapiiri tukevat oppimispolkuja. Myöskään koulun ja kodin yhteistyötä ei pidä unohtaa. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 15–16.) Henkilökunnan välillä oppilaitoksissa tulee käydä

enemmän keskustelua siitä, miten oppilaille luodaan turvallinen ja positiivinen ilmapiiri. Tällainen toimintakulttuuri vaatii koko henkilökunnan sitoutumista sovittuihin toimintaperiaatteisiin.

3.1 Opettajan omien kokemusten ja taustan merkitys

Opettajakin on kasvatuksensa tulos ja siten myös hänen oma ihmiskäsityksensä, arvonsa ja asenteensa vaikuttavat taustalla hänen suhtautumiseensa oppilaita kohtaan. Keltikangas-Järvinen (2000) toteaa, että opettaja suodattaa oppimansa omien käsitystensä läpi, mikä vaikuttaa hänen suhtautumiseensa oppilaita ja erilaisia opetusmenetelmiä kohtaan. Opettajan olemukseen, ja sen kautta oppilaiden tuntiviihtyvyyteen, taustavaikuttajana on opettajan ihmiskäsitys eli hänen mielikuvansa oppilaiden kiinnostuksen tasosta ja motivaatiosta. Jos opettaja kokee oppilaiden olevan motivoituneita ja uteliaita opetettavaa aihetta kohtaan, luokan ilmapiiri on hyvin erilainen kuin silloin, jos opettaja mieltää oppilaansa laiskoiksi valehtelijoiksi, jotka eivät halua olla tunneilla. (Keltikangas-Järvinen 2000, 19.) Opettajan tulee tarkastella omia ajatusmallejaan, jotta hän voi kohdata oppilaat avoimesti ja antaa kaikille yhtäläiset mahdollisuudet osallistua tunneille. Oppilaat aistivat, jos opettajan asenne heitä kohtaan on negatiivinen.

Leskisenoja ja Sandberg (2019) toteavat, miten tärkeää olisi nähdä ja keskittyä jokaisen vahvuuksiin ja luottaa kunkin oppilaan mahdollisuuksiin oppia ja kehittyä. Oppilaat kaipaavat opettajalta läsnäoloa ja hyväksyntää sekä halua kohdata oppilaansa avoimesti. Välittävä opettaja on turvallinen opettaja. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 14.) Tärkeää on, että tilanteen vaatiessa opettajan ja oppilaan perinteisiksi mielletyt roolit voivat muuntua: oppilaan ei aina tarvitse olla passiivinen tiedon vastaanottaja, vaan uuden tilanteen edessä vastuuta ottava ja kehittyyvä sekä ongelmia kohtaava aktiivinen toimija. Opettajalle tarjoutuu myös mahdollisuus kohdata omia epävarmuuksiaan, kun enää opettaja ei ole se, jonka tulee antaa valmiita vastauksia kaikkeen. Näin myös opettajalla on mahdollisuus oppia uutta. (Nikkola & Löppönen 2014, 28–29.)

Opettajan taustat vaikuttavat hänen toimintamalleihinsa. Tietoisuus omien kasvukokemusten vaikutuksesta on tärkeää, jotta opettaja pystyy suhtautumaan kasvatustilanteisiin objektiivisesti. Myös omien temperamenttipiirteiden tunnistaminen auttaa oman toiminnan

kehittämisessä. (Suntio 2015, 52.) Itsetuntemus ja -reflektio ovat tärkeitä työkaluja jokaiselle kasvattajalle. Vaikka opettaja työskentelee täysin omalla persoonallaan, hänen täytyy kyetä erottamaan omat mielipiteensä ja kokemuksensa objektiivisista havainnoista oppilaita kohdattaessaan. Omat negatiiviset kokemukset esimerkiksi tietynlaisista ihmisistä eivät saa vaikuttaa opettajan asenteeseen, jos hän huomaa oppilaassa samanlaisia piirteitä kuin jossakin toisessa aiemmin kohtaamassaan henkilössä. Lisäksi omien toimintatapojen, tunteiden ja reagoitavuuden tuntemus auttaa opettajaa ymmärtämään omaa toimintaansa ja sen vaikutuksia ryhmän ristiriitatilanteissa (Nikkola & Löppönen 2014, 30–31).

Opettajan omat temperamenttipiirteet vaikuttavat hänen työskentelyynsä niin opetusmenetelmien valinnassa kuin vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa (Mullola 2012, 68). Opettajan oma temperamentti vaikuttaa myös hänen suhtautumiseensa oppilaiden temperamenttipiirteitä kohtaan (Keltikangas-Järvinen 2006, 226–227). Kaikenlaisia opettajia kuitenkin tarvitaan, sillä jokaisella opetustyyllillä ja opettajalla on annettavaa erilaisille oppijoille.

Hiljainen ja vetäytyvä oppilas jää helposti vilkkaampien jalkoihin luokassa ja jää näin myös ilman opettajan huomiota. Monesti opettajalle tarjotaan työkaluja levottomien oppilaiden kohtaamiseen, mutta toisella tavalla haastavat oppilaat jäävät tässäkin suhteessa huomiotta. Oppilaan arkuus ja vetäytyvyys saattavat aiheuttaa opettajassa haastavia tunteita, kun oma avuttomuudentunne nousee pintaan. (Suntio 2015, 53.) Opettaja kokee epäonnistuneensa, kun hänellä ei ole valmiuksia oppilaan tukemiseen. Opettajan haastavat tunteet heijastuvat oppilaaseen, joka aistittuaan opettajan asenteen saattaa vetäytyä syvemmälle kuoreensa. Suntio (2015, 54–55) painottaakin opettajien koulutuksen merkitystä niin omien kuin erilaisten oppilaiden voimavarojen ja piirteiden huomioimisessa.

Musiikinopettajan omat mieltymykset liittyen musiikin tyyliin tai instrumentteihin ei saisi liikaa vaikuttaa opetuksen sisältöihin. Tarkoituksena opetuksessa on tarjota kattava läpileikkaus musiikkikulttuureihin ja -tyyleihin (POPS 2014, 264). Sensitiivinen opettaja huomioi oppilaiden kokemusmaailman, eikä siksi sisällytä opetukseen ainoastaan omia mielenkiinnonkohteitaan. Oppilaiden huomioiminen tasapuolisesti tuottaa oppilaille kokemuksen turvallisuudesta ja sitä kautta rohkeuden ilmaista ryhmän jäsenenä omia käsityksiään musiikista.

3.2 Opettaja kohtaamassa yksilön

3.2.1 Opettajan sensitiivisyys

Uusikylä (2006, 46) nimeää ihmisen tärkeimmiksi henkiseksi perustarpeiksi turvallisuuden, rakkauden ja hyväksymisen tarpeet. Nämä tulisi täyttyä lapsella ja nuorella niin kotioloissa kuin koulussa, mutta aina kotiolot eivät anna siihen mahdollisuutta, jolloin koulun aikuisten tulisi olla turvallisia. Opettaja omalla toiminnallaan vaikuttaa suuresti lapsen ja nuoren kokemukseen niin itsestään kuin muista ihmisistä ja sekä huonot että hyvät opettajat kulkevat ihmisen mielessä läpi elämän (ks. Uusikylä 2006).

Hendricks (2018) tuo esiin, miten nykyaikaisen musiikinopettajan tulisi kyetä tukemaan oppilaiden intohimoa, näkemyksiä ja haluja sekä näiden kautta pyrkiä syöttämään into musiikkia kohtaan. Hän käyttää termiä myötätuntoinen musiikinopetus (compassionate music teaching), jonka lähtökohtana ei tulisi olla sääliin pohjautuva tai ylhäältä alaspäin suuntautuva vuorovaikutus, vaan pyrkimyksenä on tasa-arvoinen kokemusten jakaminen. Myötätuntoinen opetus on muovautuvaa, sillä opettaja muuttaa lähestymistapaansa huomattessaan kadottaneensa kontaktin oppilaisiinsa. Oppilaiden havainnointi on merkittävässä roolissa opettajan työssä. (Hendricks 2018, 4–5, 65.) Ollessaan avoin oppilaiden ajatuksille ja kokemuksille, opettaja luo avoimemman suhteen oppilaidensa kanssa, jolloin oppilaiden on helpompi luottaa häneen. Hendricks (2018) antaa opettajalle työkaluja: opettaja voi esimerkiksi kysellä oppilaiden ajatuksia kyseessä olevaan kappaleeseen liittyen tai kysyä heidän kuulumisiaan. Myötätuntoisen opetuksen kautta opettaja havaitsee oppilaan henkilökohtaisen tilanteen ja pystyy tekemään ratkaisuja, jotta oppilas voi kokea onnistumisen kokemuksia ja turvallisuuden tunnetta ilman häpeän kokemuksia. (Hendricks 2018, 6, 9.) Aktiivinen ja eläytyvä kuunteleminen on tärkeä taito, jolla opettaja voi luoda oppilaalle merkittäviä kokemuksia kuulluksi tulemisesta. Avoimien kysymysten esittäminen tukee oppilaan osallisuutta. Tärkeää on välttää lapsen puolesta tulkitsemista ja opettajan omien ajatusten syöttämistä, jotta oppilaan omalle reflektoinnille jää tilaa. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2012, 22–23.)

Myötätuntoinen opettaminen pitää sisällään rajojen asettamista. Opettaja ei saa uppoutua liikaa henkilökohtaisella tasolla oppilaan kokemuksiin ja elämään, jotta hän ei ota liikaa vastuuta tai heijastele omia huolia oppilaaseen (Hendricks 2018, 7). Opettajan omat haasteet saattavat heijastua hänen toimintaansa oppilaita kohtaan, sillä opettajan tunnetilat heijastuvat

luokan ilmapiiriin. Turvallisena aikuisena opettajan tulisi olla luonteva, johdonmukainen ja lämmin sekä varma, jolloin oppilaan on helppo luottaa opettajalta saamaansa tukeen. (Koppi-
nen & Ojanen 1980, 61–62.) Jos opettaja pystyy samaistumaan vahvasti oppilaan tuntemuksiin johtuen omista kokemuksistaan, hänen pitää varoa, että ei lähde ylisuojelemaan oppilasta tai projisoi mieleen palaavia ikäviä tunteita oppilaaseen (Suntio 2015, 51). Myös Nikkola ja Löppönen (2014, 27) huomauttavat, että opettajan oma suhtautuminen oppilaisiin vaikuttaa hänen kykyynsä arvioida tilanteita riittävän objektiivisesti.

Oppilaantuntemus auttaa luottamussuhteen luomisessa ja vaikeiden tunteiden, kuten jännittämisen kohtaamisessa (Suntio 2015, 53). Opettajalle sensitiivisyys on tärkeä työkalu, joka ilmenee sen kautta, miten opettaja tunnistaa oppilaidensa tunnetiloja ja millä tavoin hän huomioi nämä käytösmuutokset omassa toiminnassaan oppilaalle sopivalla tavalla. Opettajan aito läsnäolo ja tilanteeseen kiireetön keskittyminen takaavat sen, että oppilas kokee tullessa kohdatuksi ja kokee tilanteen turvalliseksi (Jordan-Kilkki & Pruuki 2012, 20–21). Myös Caciatore ym. (2008, 37) korostavat aidon läsnäolon merkitystä lapsen ja nuoren kohtaamisessa.

Pienillä eleillä ja toimilla voidaan tukea sitä, että oppilas kokee tullessa nähdyksi ja huomioituksi. Jo se, että opettaja pyrkii katsomaan jokaista oppilasta tasavertaisesti silmiin päivän aikana, tukee opettajan läsnäoloa ja sitä, että yksilöt kokevat tulevansa kohdatuiksi (Johnstone 1996, 26). Oppilaiden nimien opettelu on merkki siitä, että opettaja on kiinnostunut oppilaistaan. Tässä tulee huomioida myös se, millä nimellä oppilas haluaa itseään kutsuttavan: Nuoruudessa herkkä minäkuva voi kokea kolauksen, jos oppilas kamppailee oman identiteettinsä kanssa, eikä saa tilanteessa tukea. Oppilasta tulee esimerkiksi kutsua oman sukupuoli-identiteettinsä mukaisesti, jotta hän voi kokea olonsa turvalliseksi ja tulevansa hyväksytyksi omana itsenään.

3.2.2 Jännittämisen käsittelyn tukeminen

Opettaja helposti projisoi omia kokemuksiaan jännittämisestä oppilaisiin. Erityisesti kovasti jännittävä opettaja voi pyrkiä suojelemaan oppilaitaan jännitykseltä, mikä ei auta tunteen käsittelyn opettelemisessa. Jännittämisen normalisointi on hyvä tapa tehdä siitä vähemmän pelottavaa. Jokainen kohtaa jännittämistä jossakin kohtaa elämässään. Lisäksi lievä jännittäminen eli vireytyminen on monessa tilanteessa jopa hyödyksi (Suntio 2015, 34). Myöskään

jännittämisestä ei kannata tehdä suurta numeroa, jotta oppilas ei nolostu jännittämisestään, sillä jännittäminen tuntuu kokonaisvaltaiselta ja hallitsevalta tunteelta ja siltä, että kaikki voivat sen havaita ulkopuolelta. Aikuisen tehtävä on auttaa lasta tai nuorta kohtaamaan ja käsittelemään negatiivisiakin tunteita (Cacciatore ym 2008, 32–33). Oppilaan kokemien ikävien tunteiden vähättely ei ole toimiva tapa kohdata esimerkiksi oppilaan pelkoja (Koppinen & Ojanen 1980, 60). Jännitystä ei tule kohdella tunteena, joka on väärä tai josta pitäisi pyrkiä eroon (Suntio 2015, 37–38).

Suntio (2015) muistuttaa, että jännittämisen alkuperäinen tarkoitus alkukantaisella ihmisellä oli varoittaa ja suojella tätä vaaroilta, mikä olisi hyvä selventää myös lapselle. Samoin nykyajan hieman erilaiset vaarat laukaisevat jännitystä. Jännityksen oireet ovat samanlaiset kuin aiemmin, mutta syyt erilaiset. Jännitysreaktio syntyy nopeasti ilman, että voimme itse vaikuttaa siihen, mutta omalla toiminnallamme voimme lieventää stressireaktiota. Jo tämä tieto voi auttaa lasta kohtaamaan jännityksen uudella tavalla. Aikuisen tehtävänä on auttaa lasta, kun hän vasta opettelee säätelemään stressireaktioitaan. Näitä keinoja ovat esimerkiksi kokemusten sanoittaminen, tyyntytely, rentoutuminen ja hengitysharjoitukset. Jännitystä laukaisevia tilanteita ei ole tarkoitus täysin poistaa, sillä silloin lapsi ei opi niitä kohtaamaan. (Suntio 2015, 30–32.) Oikeanlainen hengitys on välttämätöntä musisoinnissa ja sen rentoudessa, joten hengitysharjoitukset voidaan kytkeä luontevasti osaksi musiikintunteja.

Patston ja Osborne (2016) nostavat esiin tutkimuksensa valossa virheiden pelon merkityksen osana esiintymisjännityksen syntyä ja kokemusta. Virheiden tekeminen on kuitenkin merkittävä osa oppimisprosessia. Niitä ei tulisi pelätä tai antaa pelon vaikuttaa omaan tekemiseen. Virheiden tekemistä ja sietämistä tulee aktiivisesti opetella. Virheiden tekemisen pelko pohjautuu pelkoon tulla nolatuksi. Osaamattomuuden ja epäonnistumisen kokemukset kehittyvät herkästi, sillä lapselle onnistumisen ja epäonnistumisen analysointi on haastavaa (Laine 2005, 43). Keltikangas-Järvinen (1994) kuvaa, miten nolaaminen on ollut aiemmin kulttuurisamme vallalla oleva kasvatusta ja opetusmenetelmä. Moni oppilas pelkää nolaamista koulussa joko opettajan tai luokkatovereiden toimesta, vaikka sitä ei enää vakituisesti tai tietoisesti käytettäisi kasvatukseen tai edes hyväksyttäisi millään tasolla koulussa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 189.) Nykyään pyritään siihen, että epäonnistumiset ja väärät vastaukset käsitellään opetuksessa oppilasta kunnioittaen (POPS 2014, 47). Koulun musiikinopetuksen historiassa laulukokeet ovat toimineet sukupolvien läpi kantavan trauman synnyttäjänä. Kauhukokemukset

tiivistyvät ryhmän edessä koettuun nolaamiseen. Nolaamiskokemukset tulisi saada kitkettä kaikesta opetuksesta, jotta jokainen voisi oppitunneilla tuntea olonsa turvalliseksi. Pohdittavaksi opettajalle jää, missä menee rohkaisemisen ja pakottamisen raja, jos oppilasta jännittää toimia ryhmän edessä. Tällöin pitää varmistaa, että oppilaalle jää tapahtuman jälkeen positiivinen olo, eivätkä traumat pääse kehittymään rajoittaviksi. Tärkeintä on, että vastoinkäymisiin ei jää kiinni, vaan opetellaan niistä ylipääsemistä (Laine 2005, 43).

On muistettava, että oppilas esiintyy myös harjoittellessaan muiden aikana tai musiikin-tunneilla esimerkiksi yhteissoiton yhteydessä. Tilanteen aiheuttamat paineet voivat purkautua eri tavoin riippuen oppilaan persoonasta ja taustoista. Laine (2005) kuvaa, miten epä mukavissa tai uhkaavaksi kokemissaan tilanteissa yksilö turvautuu puolustusmekanismeihin. Turvattuuden hetkellä tällaisia puolustautumiskeinoja ovat esimerkiksi torjunta, taantumisen, eristäytyminen, kompensointi ja aggressio. Toisinaan ilmenevinä puolustusmekanismit ovat luonnollisia ja tarkoituksenmukaisia, mutta toistuvina käyttäytymismalleina ne estävät ongelmien ratkaisun. (Laine 2005, 28–31.) Tilanne luo haasteita ryhmän musiikinopetukseen ja tilanteen hallinnassa tarvitaan opettajalta ymmärrystä oppilaiden reagoinnin ja toiminnan syistä ja taustoista sekä opettamansa ryhmän jäsenten syvää tuntemista. Opettajalla pitäisi täten olla aikaa tutustua jokaiseen ryhmään, jotta myös heikomman itsetunnon omaavien opiskelijoiden kuva omasta osaamisesta ja sen kehittymisestä voitaisiin tuoda näkyväksi. Oppilaantuntemuksen merkitystä ei voi liikaa korostaa.

Koulussa haasteita musiikintunneille tuottaa myös se, että asioita ei yleensä pääse harjoittelemaan niinkään tuntien ulkopuolella tai tunneilla rauhassa, jolloin varmuutta omaan osaamiseen ei pääse kertymään. Liian vähäinen harjoittelu saa aikaan epävarmuutta, mikä saattaa ilmetä jännittämisenä (Arjas 2010, 322). Musiikin oppiminen ei tapahdu hetkessä, vaan se vaatii pitkäjänteistä työskentelyä, johon koulumaailma ei anna tarpeeksi mahdollisuuksia. Tietenkään kaikista oppilaista ei ole tarkoitus tehdä muusikoita, mutta turvallisuuden tunteen ja minäpystyvyyden tunteen tukemiseksi oppimiselle tulisi antaa sen vaatima aika.

Epävarmuuksien iskiessä oppilaat tarvitsevat riittävästi rauhaa ja tukea. Liiallinen auttaminen voi jopa tehdä tilanteesta vaikeamman, sillä oppilas tuntee huomion kiinnittyvän häneen itseensä ja osaamattomuuteensa. Opettajan tulee kyetä aistimaan oppilaan tuentarve, jotta tarvittava tuki kuitenkin saavuttaa kohteensa. Lisäksi opettajan tulee olla tarkkana, millaisia tehtäviä ja koska niitä antaa oppilailleen (Ihme 2009, 151). Jotta esillä ollessa olonsa voi tuntea

mukavaksi, täytyy asian olla jo ennestään hieman tuttua. Täysin vieraita taitoja ei tulisi asettaa näkyviksi muille, ellei se ole oppilaan mielestä sopivaa. On ikävää esiintyä muiden edessä silloin, kun ei tunne oloansa varmaksi. Tässäkin tilanteessa sopiva rohkaisun määrä on tervetullutta, jotta epämiellyttäviä tilanteita ei ainoastaan vältellä vaan niistäkin päästään oppimaan jotain uutta.

Perfektionismin välttämistä voi tukea siten, että opettaja näyttää oppilailleen, että kaikki tekevät joskus virheitä. Opettaja sortuu helposti peittelemään omia erheitään, jotta ei menettäisi kasvojaan oppilaidensa edessä. Lopulta tärkeää olisi näyttää, että kukaan ei ole täydellinen ja yksilölliset erot päivien välillä vaikuttavat tekemiseen eri tavoin jokaisella. Näitä tilanteita ei tulisi kuitenkaan korostaa, vaan niiden tulisi olla hyvin luonnollisia, jotta vaikutelma tilanteesta ei jää teennäiseksi.

Ilmaisutaidon ja draaman keinojen käyttäminen opetuksessa voi toimia työkaluna esimerkiksi jännitykseen ja esiintymistaitojen sekä yleisönä olemisen taitojen opetteluun. Koulussa tulisi myös opettaa jännityksen purkamista ja yleisesti sen hyväksymistä, että jännitys on luonnollinen osa elämää. Ennen kaikkea tunteiden, kuten häpeän, käsittelyn ja niistä puhumisen opettelu on tärkeä työkalu turvallisen ilmapiirin luomiseen. (Suntio 2015, 67–68.) Musiikintunnit ovat oivallisia tilanteita ilmaisutaidon ja draaman sisällyttämiseen turvallisuuden tunteen kehittämiseksi. Draaman kautta voidaan opetella virheiden sietämistä ja käsittelyä perfektionismin vähentämiseksi.

3.2.3 Erilaisten yksilöiden huomioiminen

Musiikin opetuksessa opettajan huomion saavat monesti musiikista kiinnostuneet ja aktiiviset oppilaat. Tämä asetelma ei paranna vähemmän kiinnostuneiden oppilaiden asemaa tunneilla, vaikka pienellä motivoinnilla hekin voisivat saada enemmän irti musiikintunneista. Tällaiseen motivointiin auttaa esimerkiksi puhuttelevan kappaleen löytäminen työstettäväksi tai jonkun yhteisen projektin toteuttaminen esimerkiksi elektronisen musiikin työkeinoilla. On tärkeää kertoa, millaista osaamista ja taitoja musiikinopiskelun avulla voi saavuttaa. Myös erilaisiin instrumentteihin tutustumiselle on varattava aikaa riittävästi, jotta jokainen saa mahdollisuuden löytää oman ”juttunsa”. Samoin hiljaiset ja vetäytyvämmät oppilaat saattavat jäädä musiikin opetuksessa varjoon, sillä ulospäinsuuntautuneet ja aktiiviset oppilaat toimivat

luonnollisemmin esiintymistä vaativissa tilanteissa. Pidättyväsille oppilaille mahdollisuus näyttää omia taitojaan voisi olla esimerkiksi suorituksen videointi itsenäisesti tai esimerkiksi soittaminen kaverin kanssa tai muissa pienemmissä kokoonpanoissa. Samoin tietotekniikan käyttäminen apuna musiikkiprojektin osana voi olla sopiva työympäristö osalle oppilaista. Jotta kaikki oppilaat saisivat oman äänensä kuuluviin, voisi musiikintunneilla välillä järjestää esimerkiksi suljettuja lippuäänestyksiä, jolloin kaikkien mielipide saadaan kuuluviin ilman, että tarvitsee pelätä oman kannan esille tuomista.

Lapselle tulisi antaa aikaa sopeutua tilanteisiin omassa tahdissaan. Tähän harvemmin on esimerkiksi kouluissa aikaa. Keltikangas-Järvinen (2000) esittää, miten yhteiskunnassa korostetaan yksilöllistä tukemista, mutta tositilanteessa sille ei tahdo tilaa löytyä. Peloksi monesti nousee se, että yhden yksilön kehittymisen tukeminen voi aiheuttaa vyöryn, jossa myös muut lapset vaativat samaa kohtelua. Totuus on, että yksilölliset temperamenttipiirteet vaikuttavat siihen, että kaikki oppilaat eivät kaipaa samantasoisia tukea, vaan joillekin sopii pienempi tuen määrä. Synnynnäiset erot aiheuttavat sen, että erilaiset lapset vaativat erilaista kohtelua, jotta heistä voi kasvaa samanlaisia aikuisia. (Keltikangas-Järvinen 2000, 76–78.) Keltikangas-Järvinen (1994, 195) toteaa, että koulussa yksilöllisyyden huomioiminen on lähestulkoon mahdotonta, sillä kaikkien henkilökohtaiset kehitystasot huomioiden vain pienelle ryhmälle voitaisiin antaa yhteistä opetusta.

Opetusta voidaan kuitenkin eriyttää: pidemmälle edenneet voivat käyttää taitojaan toisten auttamiseen musiikintunneilla ja toisinaan he voisivat edetä itsenäisemmin oman projektin kanssa annettujen raamien sisällä. Tällöin opettajalle jää aikaa motivoida sekä tukea muita. Erilaiset laajemmat projektit, joihin voidaan sisällyttää sopivaa sisältöä ja päästään hyödyntämään oppilaiden erilaisia vahvuuksia, tuovat oppijoille onnistumisen kokemuksia sekä vahvistaa ryhmään kuuluvuuden tunnetta ja yhteisen tavoitteen saavuttamista (vrt. Laine 2005, 53). Musiikinopetuksessa ja musiikintunneilla voidaan harjoitella vastuunottoa ja toisten tukemista esimerkiksi yhteisten esiintymisten suunnitteluissa ja vastuujakojen tekemällä. Opettaja voi toimia tällöin enemmänkin ohjaajana ja antaa ryhmälle vastuuta suunnittelusta. Opettajan tietoinen läsnäolo yhtenä ryhmän keskustelevana tasavertaisena jäsenenä mahdollistaa ryhmän äänen kuulemisen.

Kärsivällisyys opetustilanteessa niin opettajan kuin oppilaankin osalta vähentää paineita oppimiselta ja esilläololta. Kärsivällisyyteen sisältyy myös sopivien tavoitteiden asettaminen

ja seuraaminen (Hendricks 2018, 83–84). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 263) todetaan, että “oppilaiden käsitys itsestään musiikillisena [sic] toimijoina rakentuu myönteisten oppimiskokemusten kautta”. Myönteisiä oppimiskokemuksia ei ole mahdollista saavuttaa epäsoivien tavoitteiden kautta.

Kaikkeä lahjakkuutta ja osaamista ei pääse kouluympäristössä osoittamaan (Keltikangas-Järvinen 1994, 192–194). Oppituntien sisällöt ja työskentelymenetelmät eivät mahdollista kaikenlaisten taitojen esiintuomista, vaan joidenkin oppilaiden kohdalla potentiaaliset kyvyt voivat jäädä ympäristöstä johtuen näkymättömiin. Tämä voi tuottaa haasteita myönteisen minäkuvan kehityksessä, sillä omat taidot tuntuvat mitättömiltä tai jäävät täysin pimentoon, jos ympäristö tarjoaa mahdollisuuden vain tietynlaiselle kukoistukselle. Sosiaalinen lahjakkuus ja uutteruus voi jäädä tunnistamatta, jos taitoja ei pysty tuomaan esiin. Ympäristö voi vaikuttaa niin, että oppilas vaikuttaa esimerkiksi keskittymiskyvyttömältä, vaikka toisenlaisessa ympäristössä hän kukoistaa osaamisellaan ja pystyy antamaan kaikkensa.

Musiikintunneilla harrastustausta voi asettaa oppilaita erilaiseen asemaan. Välillä olisi hyvä rikkoa kaavoja, joissa oppilaat soittavat vain osaamiaan instrumentteja. Soittimien vaihtelu vähentää vertailua ja paineutunutta. Lisäksi opetusmateriaalin eriyttäminen erilaisille ja eritasoisille oppilaille on merkittävä tekijä onnistumisen kokemusten aikaan saamisessa. Eriyttämisestä hyvä esimerkki on kansanmusiikkilähtöisen Näppäripedagogiikan periaate sovitaa kappaleisiin eritasoisia stemmoja, jolloin vasta-alkajat ja kokeneemmat soittajat voivat soittaa yhdessä (Näppärit 2022).

3.3 Opettajan toiminta ryhmän ilmapiirin kehityksessä

Koulun ilmapiiri koostuu monesta osatekijästä: koulun ympäristöstä, oppilaiden kotien vaikutuksesta, opettajien ominaisuuksista sekä koulun resursseista (Uusikylä 2006, 48). Poikkeus, Lerkkanen ja Rasku-Puttonen (2013) toteavat, että luokan ilmapiiri ilmenee siinä, miten oppilaat ovat halukkaita olemaan kontaktissa keskenään sekä miten he kommunikoivat keskenään. Opettaja ei voi ulkoistaa itseään ryhmän ulkopuolelle ja hän reagoi ryhmässä tapahtuviin asioihin samalla heijastaen omia tuntemuksiaan ryhmään (Nikkola & Löppönen 2014, 27).

Opettajan tehtävänä on rohkaista oppilaitaan ja luoda luokkaan kannustava ilmapiiri (POPS 2014, 47). Kaikin tavoin luokan yhteenkuuluvuuden parantaminen ja yksilöiden

sosiaalisten taitojen kehittäminen ovat tärkeä tapa lisätä turvallisuuden tunnetta (Suntio 2015, 55; Laine 2005, 51–52). Kokiessaan yhteenkuuluvuutta ryhmässä, ei yksilön tarvitse turvautua puolustusmekanismeihin, kuten häiriköintiin (Laine 2005, 53). Leskisenoja ja Sandberg (2019, 13) toteavat mainiosti: “Koulutyön lumo syntyy myönteisestä ilmapiiristä, välittävistä ja kannustavista ihmisistä sekä korkealaatuisesta, innostavasta, nuorten kokemusmaailmaa ja osallisuutta hyödyntävästä opetuksesta.”

Työrauhan ylläpito tukee turvallisuuden tunnetta. Liian tiukat menetelmät voivat kuitenkin saada herkän oppilaan tuntemaan kurinpidolliset menetelmät hyvinkin ankarina. Tarpeeksi jäykkä opettaja, joka ei anna oppilaille kuitenkaan liikaa vapauksia, tukee turvallista ilmapiiriä luokassa. Johdonmukaiset työskentelytavat lisäävät turvallisuudentunnetta. (Koppinen & Ojanen 1980, 63.) Turvallisessa ympäristössä oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan ja rangais- tuksia ei jaella yllättäen ja perustelematta (Uusikylä 2006, 48). Selvät mutta joustavat rajat ja säännöt tukevat ennakoitavuutta. Säännöt ja niiden rikkomisesta syntyvät seuraamukset on syytä sopia yhdessä ryhmän kanssa. Lopulta yhteiset säännöt ja niistä kannettava vastuu tuke- vat turvallisuuden tunnetta. (Laine 2005, 51.)

Avoin ja joustava opettaja luo turvallisen ilmapiirin luokkaan (Koppinen & Ojanen 1980, 64–66). Hän kuulee oppilaiden tarpeet ja muokkaa opetustaan tarvittaessa. Lisäksi hän tietää, millaiset rajat ovat tarpeen kullekin ryhmälle ja yksilölle. Uusikylä (2006, 48) korostaa, että turvallisuuden tunnetta tukeva opettaja on kiinnostunut oppilaidensa ajatuksista ja kokemuk- sista ja huomioi heidän yksilölliset tarpeensa niin älyllisesti ja kehitystasolla kuin tunnetasol- lakin. Tukemalla oppilaiden aktiivisuutta ja antamalla heille vastuuta, opettaja auttaa oppilaita kokemaan onnistumisen tunteita (Leskisenoja & Sandberg 2019, 16). Tämä lisäksi tukee oppi- laiden hallinnantunnetta omasta elämästään. Hallinnantunne toimii omalta osaltaan myös itse- tunnon tukijana (Keltikangas-Järvinen 1994, 227).

Suntio (2015, 57) korostaa, että jännittämistä lisää turvattomuuden tunne ryhmässä. Ryh- mädynamiikan ja sosiaalisten taitojen kehittämisen lisäksi voitaisiin huomioida erilaisia oppi- joita ja persoonia siten, että harjoiteltaisiin toisinaan esimerkiksi pienemmissä ryhmissä. Pie- nemmässä ryhmässä voi olla toisille turvallisempaa olla. Laine (2005, 51) huomauttaa, että lämmin ja myönteinen ilmapiiri on helpompaa saavuttaa pienemmällä ryhmäkoolla. Pienem- piin ryhmiin voitaisiin jakautua esimerkiksi soitinryhmittäin, kuten kuorojen ja orkesterien

stemmaharjoituksissa. On tärkeää muistaa, että osalle oppilaista suurempi ryhmä voi kuitenkin olla turvapaikka, koska siihen on helpompi sulautua soittajana.

Myös fyysisen oppimisympäristön muutokset voivat auttaa esimerkiksi ryhmädynamiikan kehityksessä. Tästä esimerkkinä voi olla erilaiset istumajärjestelyt luokassa (Nikkola & Löppönen 2014, 45). On kuitenkin tärkeää muistaa, että rutiinit tukevat turvallisuuden tunnetta. Sellaiset lapset, jotka temperamenttipiirteidensä johdosta eivät sopeudu nopeasti uusiin tilanteisiin ja ovat herkkiä ärsykkeille, hyötyvät tapahtumien ennakoinnista ja rutiineista (Mullola 2012, 66–67).

Osa turvallista ympäristöä on myös kiusaamiseen ja kaikenlaiseen syrjintään puuttuminen (Uusikylä 2006, 48–49). Elon ja Lambergin (2018) mukaan monissa kouluissa on käytössä jonkinlainen kiusaamisen vastainen suunnitelma tai toimintamalli, joista osa on koulun arjessa syntyneitä ja osa varta vasten kehitettyjä ohjelmia. Tällaiset toimintamenetelmät, kuten KiVa Koulu –ohjelma, on tutkimuksilla osoitettu toimiviksi. Tärkeintä kiusaamisen ehkäisemisessä ja puuttumisessa on pitkäaikainen ja säännönmukainen, usealla tasolla koulun arjessa tapahtuva työ. (Elo & Lamberg 2018, 83–84.) Erityisesti musiikinopettajan on huolehdittava, ettei hän itse huomaamattaan edesauta kiusaamista esimerkiksi painostamalla oppilasta sellaiseen, mitä oppilas ei halua tehdä.

3.4 Arviointi ja palaute

Ihminen havainnoi itseään suhteessa ympäristöönsä. Ihmisen kokemus ympäristöstään ja toisten käytöksestä on täysin riippuvainen yksilön itsetunnosta (Arjas 1997, 57–58). Ihminen kuulee toisen puheesta ne asiat, jotka hän haluaa kuulla, olivat ne sitten positiivisia tai negatiivisia. Vuorovaikutuksen ja dialogin merkitys korostuu, sillä opettaja ei voi tunnistaa oppilaansa sisäisiä vaikutuksia temperamentista sisäiseen puheeseen. Oppilaan suhtautuminen positiiviseen palautteeseen ja rakentavaan kritiikkiin kirkastuu opettajalle vasta oppilaantuntemuksen kautta, jolloin hän oppii tietämään, kenen temperamentille sopii suora palaute ja kuka puolestaan kaipaa pehmeämpää lähestymistapaa.

Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän musiikinopetuksen ja peruskoulun musiikinopetuksen tavoitteet eroavat toisistaan hyvin vahvasti. Musiikin harrastaja keskittyy valitsemaansa yhteen tai useampaan instrumenttiin sekä kasvattamaan taitojaan musiikin

esittämisessä sekä kuuntelemisessa ja hahmottamisessa yksin ja yhdessä hyvinkin tavoitteellisesti (TOPS 2017, 42). Peruskoulussa keskitytään yleissivistävään kokonaiskuvaan musiikin kentästä ja ryhmätyötaitojen kehitykseen (POPS 2014, 263). Tavoitteiden erilaisuudesta johtuen palautteenanto pohjautuu eri tavoin näissä ympäristöissä. Turvallisuuden tunteen kehittymisen kannalta palautteenannossa on samat peruspiirteet kummankin opetusympäristön osalta.

Musiikinopetuksen haasteena erityisesti taiteen perusopetuksessa on taitojen arvostelu, kilpailuasetelmat sekä esiintymiskokemukset sellaisista kappaleista, jotka ovat liian haastavia. Tämän kaiken jatkuva läsnäolo arjessa tuottaa haasteita terveen kuvan syntymiselle omiin taitoihin liittyen. Haasteena myös koulumaailmassa ovat vertailuasetelmat sekä muihin että omaan kehitykseen kohdistuen. Tällä hetkellä itsearviointia ja oman osaamisen reflektointia painotetaan paljon, jolloin oppilas kokee, että rehellinen palaute omasta osaamisesta jää vajavaiseksi. (Arjas 2010, 320.) Arvioinnin tulisi olla monipuolista ja oppimista tukevaa sekä oikeudenmukaista, eikä keskittyä oppilaiden vertailuun tai kohdistua oppilaaseen henkilökohtaisesti (POPS 2014, 47–48).

Koulussa arvioinnissa helposti otetaan huomioon oppilaan yksilöllinen temperamentti. Tätä tulisi välttää, sillä lapsen kehityksen kannalta ei ole hedelmällistä pureutua synnynnäisiin taipumuksiin, erityisesti, jos arviointi kohdistuu yksilön aktiivisuuteen tai ujouteen. Arviointi perustuu aina opettajan subjektiiviseen näkemykseen, arvomaailmaan ja jopa omaan temperamenttiin. Persoonallisuuden arvioinnilla voi olla negatiivisia vaikutuksia lapsen minäkuvalle, sillä lapsi ei osaa suhteuttaa arviointia riippuvaiseksi arvioijan mielipiteistä. Temperamenttiaan ei voi yhtäkkiä muuttaa. (Keltikangas-Järvinen 2006, 165–169.) Oppilailta odotetaan määrättyä tapaa toimia, kuten viitata tunteilla aktiivisesti, mikä ei sovi kaikille temperamenttityyleille. Tämä aiheuttaa oppilaille turhaa turvattomuuden tunnetta ja jännitystä, koska hän ei tunne olevansa hyväksytty omana itsenään. Laine (2005) tuo esiin, että yksilön persoona tulee erottaa palautteessa tämän käytöksestä ja suorituksesta. Jos oppilas ei koe oloaan hyväksytyksi, ei vuorovaikutukselle ja informaation kululle jää enää tilaa (Laine 2005, 50). Tietenkin opettajan kiireisessä arjessa on inhimillistä, että kaikkea ei pysty huomioimaan. Onkin tärkeää muistaa tehdä itselleen edes muutamia muistiinpanoja oppilaiden työskentelystä ja etenemisestä muistin tueksi, jotta vielä lukukauden päättyessäkin on mahdollista palata tarkastelemaan oppimisprosessia. Näin virheellisten tulkintojen ja muistikuvien määrää osana arviointia on mahdollista minimoida. Jos arvioinnin perusteena käyttää läpi lukuvuoden koottuja muistiinpanoja, on

niitä hyvä käyttää perusteluna arvioinnille, jos arviointia on tarpeen avata oppilaalle tai huoltajalle.

Opettaja voi huomaamattaan kommentoida oppilaan toimintaa siten, että oppilas tuntee tulleensa kohdelluksi epäreilulla tavalla. Tämän vuoksi opettajan on hyvä avata mahdollisimman laajasti esimerkiksi antamaansa palautetta, jolloin vääriltä tulkinnoilta ja niiden aiheuttamilta pitkäkestoisiltakin lieveilmiöiltä vältyttäisiin. Hyvä arviointi on “tavoitteineen läpinäkyvää, reilua, oikeudenmukaista ja motivoivaa” (Ihme 2009, 13). Opettajan tulisi tarkastella omia toiminta- ja ilmaisutapojaan ja pohtia, voiko asiasisältöjä esittää eri tavoin. Palautteenantoon sisältyy kuitenkin sanallisen palautteen lisäksi nonverbaalinen palaute, eli elekieli ja ilmeet, jotka jopa korostuvat sanallista palautetta enemmän (Laine 2005, 50). Näihin on syytä kiinnittää huomiota, jotta palautteesta ei tule ristiriitaista tai että siitä ei välity oppijalle vääränlaisia viestejä.

Tasapuolinen palautteenanto on myös tärkeä pyrkimys, jotta negatiiviseksi tulkittava palautteenanto ei ota valta-asemaa. Ihme (2009) korostaa ohjaamisen ajoittumisen merkitystä: Epäonnistumisen hetkellä oppilasta tulee ohjata, jotta hän oppii sietämään pettymyksiä sekä pääsee jatkamaan eteenpäin. Oikea-aikaista ohjausta ei tule unohtaa onnistumistenkaan kohdalla. Näin oppija oppii tunnistamaan rajojaan ja vahvoja puoliaan. (Ihme 2009, 151–152.) Etenkin oppilaalle, jolla on heikko itsetunto, palautteen antaminen heti suorituksen jälkeen on tärkeää. Palautteen toistuvuus ja konkreettisuus auttavat lasta sisäistämään positiivisen palautteen. Toisinaan erityisen herkkä ja heikko itsetunto kaipaa tuekseen rauhassa ja ajan kanssa annettua palautetta, etenkin jos palaute sisältää kritiikkiä. (Laine 2005, 50.)

Yksityisesti annettu positiivinen palaute voi olla monelle oppilaalle mieluisampaa kuin julkiset kehu, toteaa Uusikylä (2006). Oppilaita ei tulisi myöskään verrata toisiinsa tai arvioida aina normatiivisesti. Vilpitön palaute on tehokkainta, sillä sitä oppilaat uskovat. Jos oppilas ei usko opettajan antamaan palautteeseen, hän voi jopa mitätöidä palautteen mielessään. Palaute tulisi antaa liittyen todellisiin suorituksiin. Motivoiva palaute kannustaa yrittämään lisää ja esimerkiksi opettajan suorittama motivoiva suostuttelu on tehokas tapa saada oppilas ylittämään itsensä tai jatkamaan työskentelyä. (Uusikylä 2006, 90, 92, 96.) Tärkeää on myös antaa palautetta mahdollisimman usein eikä keskitetysti esimerkiksi jakson loputtua, jolloin palautteella on parhaiten vaikutusta kehitykseen ja se kohdistuu oikeisiin asioihin.

Koululla ja erityisesti opettajan antamalla palautteella on suuri merkitys oppilaan käsitykseen itsestään oppijana ja ihmisenä. Oppimisen arviointi suhteutetaan aiempaan osaamiseen sekä tavoitteisiin ja palautteessa kiinnitetään huomiota onnistumisiin. (POPS 2014, 47–49.) Cacciatore ym. (2008, 16–17) korostavat sitä, että myönteisen ja kannustavan palautteen antaminen tukee lapsen ja nuoren kehitystä paremmin, kun heikkouksien alleviivaaminen. On syytä kuitenkin muistaa, että liika onnistumisten korostaminen voi lisätä suorituspaineita ja pahimmassa tapauksessa kehuja saava oppilas joutuu muiden silmätikuksi (Cacciatore ym. 2008, 66). Kuitenkin itsensä osaavaksi kokeva oppilas osallistuu aktiivisesti ja saa tätä kautta lisää palautetta ja tukea itsetunnon opettajalta (Laine 2005, 42).

Patston ja Osborne (2016) korostavat, että positiivisen ja negatiivisen palautteen tulee olla sopivassa suhteessa toisiinsa, tukemassa prosessia enemmän kuin kritisoidessa sitä. Opettajan tulee myös asettaa sopivan haastavat tavoitteet sekä tarjota oppilaille mukavia kokemuksia rangaistusten sijaan, jolloin oppilaat eivät ahdistu oppiaineen parissa yhtä helposti. (Patston & Osborne 2016, 47.) Vääristyneen minäkuvan välttäminen on mahdollista kunnollisen ja rehellisen palautteen kautta. Oppilasta tulee tukea ja auttaa reilusti ja rehellisesti häntä nöyryyttämättä. Lisäksi koulussa on mahdollista lieventää ja purkaa kotikasvatuksen vinoutumia (Uusikylä 2006, 89). Oppilaan kotikasvatuksessa taustalla saattaa esimerkiksi piillä ajatus siitä, että musikaalisuus on perinnöllistä, ja jos suvussa ei musiikillista harrastuneisuutta ole ollut, ei lapsenkaan kannata yrittää. Koulussa voidaan löytää lapselle oma sopiva tapa nauttia ja innostua musiikista riippumatta kotitaustasta.

Huoltajille annettu palaute oppilaasta voi vaikuttaa oppilaan itsetuntoon ja minäkuvaan vanhempien hyväksynnän ja antaman palautteen kautta. Kodin ja koulun välisessä viestinnässä tärkeää on rehellisyys ja painotus positiiviseen viestintään. Kirjalliset kommentit oppituntien kulusta esimerkiksi Wilma-järjestelmään, joissa keskitytään vain negatiivisiin tapahtumiin, kuten häiriökäyttäytymiseen tunnilla, vaikuttavat mielikuvaan, joka huoltajalle syntyy lapsesta, mikä siirtyy heidän kommenttiensa kautta lapselle itselleen. Furman (2013) antaa opettajille ohjeita hyvään sähköiseen viestintään huoltajien kanssa: Huoltajien kanssa viestiessä kannattaa negatiivisenkin asian ohella ilmaista myös positiivista palautetta oppilaasta. On syytä muistaa, että sähköisestä viestinnästä puuttuvat ilmeet, eleet ja äänensävy, minkä vuoksi lukija voi tulkita viestin väärin. (Furman 2013.) Tämä pitää muistaa myös oppilaan kanssa kirjallisesti viestiessä, jotta vääriä tulkintoja ei synny.

4 LOPUKSI

Rehellisyys ja oman persoonan hyödyntäminen opetuksessa ovat opettajan työn voimavaroja, mutta myös haasteita. Helposti lähestyttävänä opettajana on tärkeää olla aito, oma itsensä. Tämän vuoksi opettajan tulee tiedostaa omien kokemustensa, arvojensa ja temperamenttipiirteidensä vaikutus koulun vuorovaikutustilanteissa. Kukaan opettaja ei ole täydellinen, eikä siihen tulekaan pyrkiä. Jokainen tekee parhaansa ja tärkeintä oppilaiden kannalta on läsnäolo, kohtaaminen ja kuuleminen. Niinkin yksinkertainen ele, kuin rauhallinen katsekontakti, auttaa oppilasta kokemaan itsensä kohdatuksi.

Psyykinen turvallisuus koulussa ilmenee lukuisilla tavoilla ja tämä turvallisuudentunne olisi tärkeää huomioida niin yksilön kuin ryhmän kanssa toimiessa. Yksilölliset erot reagoitavuudessa ja tarpeissa tuovat haasteita ryhmän yhteistoiminnalle. Opettajan rooli ryhmän toiminnassa on merkittävä. Osana ryhmää opettaja tukee ryhmäytymistä ja ryhmän sisäisen luottamussuhteen kehitystä. Musiikintunnit toimivat hyvänä alustana ryhmäyttämiseksi, vaikka ryhmäyttämistä ei tietenkään tule unohtaa muissakaan tilanteissa.

Koulussa luodaan pohjaa ihmisen elinikäiselle käsitykselle koskien niin häntä itseään kuin muita ihmisiä. Opettajan tärkeät työkalut, eli arviointi ja palaute, ovat merkittävässä roolissa tukemassa oppilaan kehitysprosesseja. Onkin syytä muistaa, että arvioinnin tulee suhteutua aina oppilaan oppimiseen ja kehitykseen eikä hänen persoonallisiin piirteisiinsä. Se, miten palaute tuodaan esiin, on ratkaisevassa roolissa: nonverbaalisella viestinnällä on sanojen lisäksi valtava painoarvo palautteen vastaanottajalle. Muutoinkin vuorovaikutuksessa opettajan tulee huomioida sensitiivinen lähestymistapa: jokainen oppilas on kohdattava yksilönä hänen kaipaamallaan tavalla. Tässä oppilaantuntemuksella on keskeinen rooli.

Tietoisuutta jännittämisen ja muiden turvallisuuden tunteeseen vaikuttavien seikkojen merkityksestä koulussa tulisi lisätä, jotta haastavien tunteiden kohtaaminen olisi helpompaa. Lisäksi erilaisten yksilöiden, kokemusten ja tunteiden suvaitseminen on tärkeää läpi yhteiskunnan. Tätä kohti oppilaita ohjataan siten, että heitä autetaan kohtaamaan ja käsittelemään omia kokemuksiaan ja tunteitaan. Oppilaan itsetuntemuksen ja -luottamuksen tukeminen on arvokas teko yksilön tulevaisuutta ajatellen. Ensiarvoisen tärkeää on yhteistyö oppilaan huoltajien kanssa, mikäli se on mahdollista.

Musiikintunnit sisältävät paljon tilanteita, joissa jännittämistä voi ilmetä. Tärkein asia, mitä opettaja voi tehdä, on kuulla ja hyväksyä oppilaan tuntemukset eikä mitätöidä niitä. Etenkin, jos opettajalla itsellään on omakohtaista kokemusta jännittämisestä, omia kokemuksia voi jakaa, jotta oppilas voi löytää samaistumisen kohteita. Monesti jännittäminen jää näkymättömiin, jolloin jännittäjä kokee, että hän on ainoa, joka kokee vastaavia tunteita. Tällöin hän voi kokea olonsa yksinäiseksi tuntemuksissaan. Muustakin kuin esiintymisjännityksestä puhuminen vähentää tätä vääristymää, että yksilö olisi ainoa, joka kokee jännittämistä.

Jatkossa aihetta voisi syventää tutkimalla tunnekasvatuksen merkitystä oppilaan turvallisuuden tunteeseen musiikinopetuksessa. Kentältä on tärkeää kerätä tutkimustietoa, sillä turvallisuus ja turvattomuus ja tarpeet niiden huomioimisessa ovat hyvin yksilöllisiä kokemuksia. Tunnekasvatus nivoutuu luontevasti musiikin sisältöihin ja näiden integroinnin merkitystä osana esiintymisjännityksen helpottamista tulisi selvittää laajemminkin.

LÄHTEET

- Arjas, P. (2010). Esiintymisjännitys. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.), *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena. 311–323.
- Arjas, P. (1997). *Iloa esiintymiseen – muusikon psyykinen valmennus*. Jyväskylä: Atena.
- Boucher, H. & Ryan, C. A. (2011). Performance stress and the very young musician. *Journal of Research in Music Education* 58(4), 329–345.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage.
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E. & Huovinen, M. (2008). *Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa*. Juva: WSOY.
- Elo, S. & Lamberg, K. (2018). Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:16. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Furman, B. (2013). Viesti Wilmalla viisaasti: Opettajan opas kodin ja koulun väliseen viestintään. Haettu 26.3.2022 osoitteesta <https://www.wilma.fi/wp-content/uploads/2022/02/Viesti-viisasti-Wilmalla.pdf>
- Golnick, T. & Ilves, V. (2022). Opetusalan työolobarometri 2021. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ.
- Hendricks, K.S. (2018). *Compassionate Music Teaching: A Framework for Motivation and Engagement in the 21st Century*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield. [E-kirja].
- HSP Suomi ry (2022a). Erityisherkkyyks. Haettu 10.2.2022 osoitteesta <https://www.erityisherkat.fi/erityisherkkyyks/>

- HSP Suomi ry (2022b). Mitä erityisherkyys ei ole? Haettu 10.2.2022 osoitteesta <https://www.erityisherkat.fi/erityisherkyys/mita-erityisherkyys-ei-ole/>
- Ihme, I. (2009). *Arviointi työväliseenä: Lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Johnstone, K. (1996). *Impro*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jordan-Kilkki, P. & Pruuki, L. (2012). Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Dialoginen työskentelyote opettajan työssä. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja: vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 2012:12. Helsinki: Opetushallitus. 18–27.
- Kansanmusiikki-instituutti (2022). Pedagogiikka. Haettu 9.1.2022 osoitteesta <https://www.napparit.fi/napparipedagogiikka/>
- Keltikangas-Järvinen, L (1994). *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2000). *Tunne itsesi, suomalainen*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2006). *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.
- Koppinen, A. & Ojanen, S. (1980). *Pelkääkö lapsesi koulua?* Helsinki: Otava.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa tilanteissa*. Helsinki: Otava.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus. [E-kirja].
- Mullola, S (2012). Temperamentti – oppimisen yksilöllinen instrumentti. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja: vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 2012:12. Helsinki: Opetushallitus. 58–86.
- Nikkola, T & Löppönen, P. (2014). *Oivalluksia ryhmästä - pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin*. Helsinki: Opinkirjo.
- Patston, T. & Osborne, M. S. (2016). The developmental features of music performance anxiety and perfectionism in school age music students. *Performance Enhancement & Health* 4, 42–49.
- Pearce, E., Launay, J. & Dunbar, R. I. M. (2015). The ice-breaker effect: singing mediates fast social bonding. *Royal Society Open Science* 2(10). Haettu 10.2.2022 osoitteesta <https://royalsocietypublishing.org/doi/full/10.1098/rsos.150221>

Perusopetuslaki (2013) 29 § (30.12.2013/1267). Haettu 16.11.2021 osoitteesta
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P3>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) (2014). Helsinki: Opetushallitus.

Poikkeus, A.-M, Lerkkanen, M.-K. & Rasku-Puttonen, H. (2013). Ohjausvuorovaikutus – tunteita, organisointia ja oppimisen tukea. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.), *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 115–124.

Salmon, P. G. & Meyer, R. G. (1992). *Notes from the Green Room: Coping with Stress and Anxiety in Musical Performance*. New York: Lexington Books.

Steptoe, A. (1982). Performance Anxiety. Recent Developments in Its Analysis and Management. *The Musical Times*, 123(1674), 537–541.

Suntio, R. (2015). *Kesytä jännitys: opas kasvattajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (TOPS) (2017). Helsinki: Opetushallitus.

Uusikylä, K. (2006). *Hyvä, paha opettaja*. Helsinki: Minerva.

Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö (YTHS) (2017). *Jännittäminen osana elämää - opiskelijaopas* (3. painos). Helsinki: YTHS.