

**OPPILAAN MUSIIKILLISEN MINÄPYSTYVYYDEN TUKEMINEN JA
PALAUTTEENANTO LAULAMISESTA ALAKOULUN
MUSIIKINOPETUKSESSA**

Iina Pöntinen

Maisterintutkielma

Oppiaine

Jyväskylän yliopisto

Kevätlukukausi 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Iina Pöntinen	
Työn nimi Oppilaan musiikillisen minäpystyvyyden tukeminen laulopedagogisilla keinoilla ja rohkaisevalla palautteella alakoulussa	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kevät 2022	Sivumäärä 79+liitteet
Tiivistelmä <p>Tutkin Pro gradu-tutkielmassani musiikillista minäpystyvyyttä tukevia arviointimenetelmiä ja pedagogisia keinoja. Tutkimukseni keskiössä on erityisesti minäpystyvyyttä tukeva palautteen antaminen laulamista. Lisäksi syvennyn laulopedagogisiin keinoihin, joilla voidaan tukea oppilaan musiikillista minäpystyvyyttä. Kiinnostukseni minäpystyvyyden vahvistamiseen käytännön koulutyössä kumpuaa opetustyössä huomaamastani oppilaiden heikosta minäpystyvyydestä erityisesti laulamista kohtaan. Jokaiseen luokkaan mahtuu oppilaita, jotka välttelevät laulamista ja tuovat esiin, etteivät osaa laulaa.</p> <p>Tutkin kolmen alakoulun musiikinopettajan näkemyksiä oppilaan minäpystyvyyden vahvistamisesta musiikintunneilla. Toteutin laadullisen tutkimuksen haastatteleamalla opettajia ja havainnoimalla heidän palautteen antamistaan oppitunneilla, joten tutkimuksessa on käytetty menetelmätriangulaatiota. Tulokset analysoitiin hyödyntäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia.</p> <p>Opettajat pitävät musiikillisen minäpystyvyyden tukemista merkittävänä oppilaan työskentelyn, osallistumisen ja motivoitumisen kannalta. Kuitenkin opettajat toteuttavat laulun arviointia hyvin eri tavoin ja heidän mielipiteensä laulamisen yhteydessä käytetyistä arviointimenetelmistä, kuten laulukokeesta, erosivat merkittävästi. Opettajat käyttivät huomattavan paljon minäpystyvyyttä tukevia laulopedagogisia keinoja opetuksessaan. Lisäksi tutkimuksessa paljastui, että erityisen tehokkaita palautteen antamisen tapoja ovat prosessipalautteen ja itsesäätelypalautteen käyttäminen.</p>	
Asiasanat – minäpystyvyys, arviointi, laulu, opetussuunnitelmat, opettajan kompetenssi, palautteen antaminen, musiikkirajoitteisuus	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	1
2	LAULAMINEN OSANA ALAKOULUN MUSIIKINOPETUSTA	4
2.1	Laulaminen Perusopetuksen opetussuunnitelmassa	4
2.2	Laulamisen arviointi alakoulussa.....	5
2.2.1	Formatiivinen ja summatiivinen arviointi.....	9
2.2.3	Palautteen antaminen	10
2.2.4	Itsearviointi ja vertaisarviointi.....	15
3	MINÄPYSTYVYYS	19
3.1	Banduran sosiokognitiivinen teoria.....	19
3.2	Musiikillinen minäpystyvyys.....	20
3.3	Minäpystyvyys musiikillista minäkäsitystä tukemassa	23
3.4	Oppiminen ja lähikehityksen vyöhyke	25
4	OPETTAJA LAULAMISEN JA MINÄPYSTYVYYDEN TUKIJANA	27
4.1	Musiikkikasvattajan kompetenssi.....	27
4.2	Opettaja tukemassa oppilaan musiikillista minäpystyvyyttä alakoulun musiikintunneilla	29
5	TUTKIMUSASETELMA	38
5.1	Tutkimuskysymykset.....	38
5.2	Tutkimusmenetelmät ja -aineisto	39
5.2.1	Haastattelu.....	39
5.2.2	Havainnointi.....	40
5.2.3	Menetelmätriangulaatio.....	42
5.3	Aineiston analyysi	43
5.4	Tutkimusmenetelmän luotettavuus	45
5.5	Eettiset kysymykset.....	47
5.6	Tutkijan rooli	48
6	TUTKIMUSTULOKSET	49
6.1	Alakoulun musiikinopettaja toteuttamassa opetussuunnitelman periaatteita	49
6.2	Oppilaan minäpystyvyyden ilmeneminen.....	51
6.3	Laulamisen summatiivinen arviointi alakoulussa laulukokeen avulla	52
6.4	Minäpystyvyyttä tukeva laulun formatiivinen arviointi alakoulussa	55
6.5	Oppilaiden toteuttama vertais- ja itsearviointi.....	59
6.6	Laulupedagogisia keinoja oppilaan minäpystyvyyden vahvistamiseen	62
7	POHDINTA	67
7.1	Tulosten luotettavuus	67
7.2	Tulosten tarkastelu.....	68
7.3	Jatkotutkimuksen aiheet.....	74
7.4	Lopuksi	75
	LÄHDELUETTELO	76
	LIITTEET	80

1 JOHDANTO

”Onks mun ihan pakko laulaa kun mulla on nii kauhee ääni ja mä en osaa yhtään?”, on lause, jonka olen kuullut harmikseni lukemattomia kertoja oppilailta rohkaistessani heitä osallistumaan aktiivisemmin laulamiseen musiikintunneilla. Luokkahuoneen lisäksi lannistunut asennoituminen omaan lauluääneen- ja taitoon on paljastunut myös usein välitunnilla opettajanhuoneen kahvipöytäkeskusteluissa kertoessani tutkivani gradussani laulamisen arviointia. “En oo laulanut oikeastaan kouluaikojen jälkeen, kun laulukokeessa opettaja sanoi, että parempi vaan jos oon hiljaa”. Edellisten kommenttien perusteella kokemukset omasta musiikillisesta osaamattomuudesta vilisevät kaikenikäisten laulamista ja musikaalisuutta käsittelevissä keskusteluissa.

Laulamisen nöyryyttävä arviointi on saanut aiempina vuosikymmeninä oppilaat kokemaan olevansa epämusikaalisia. Laulua on perinteisesti arvioitu kyseenalaisilla menetelmillä, kuten laulukokeilla, joista annettu lannistava palaute madaltanut oppilaiden itseluottamusta huomattavasti. Kouluissa tapahtuvan musiikillisen toiminnan tulisi kuitenkin tukea oppilaan itseyden ja identiteetin löytymistä ja vahvistaa hänen itsetuntoaan (Juntunen & Westerlund 2013, 79). Herää kysymys: Miten voimme lannistamisen sijaan edistää oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota laulun arvioinnin keinoin? Pohtiessani, miten oppilaan itseluottamusta laulamissa voidaan kehittää, kohtasin käsitteen minäpystyvyys, josta käytetään arkikielessä termiä itseluottamus.

Heräsin minäpystyvyyttä tukevan palautteen tärkeyteen viimeistään lukiessani Lehtosen, Juvosen ja Ruismäen (2016) musiikkirajoitteisuutta käsittelevän artikkelin musiikillisesta siirtotaakasta. Opettajat siirtävät herkästi omat negatiiviset kokemuksensa oppilailleen kehnon palautteen muodossa aiheuttaen oppilaille opittua musiikillista avuttomuutta. (Lehtonen, Juvonen & Ruismäki 2016). Jos opettaja on itse saanut omilta opettajiltaan negatiivista, väheksyvää ja traumatisoivaa palautetta, hän tulee huomaamatta antaneeksi vastaavaa palautetta myös oppilailleen. Tätä sukupolvelta toiselle periytyvää ilmiötä kutsutaan siirtotaakaksi. Johdannon ensimmäisen kappaleen lausahdukset kiteyttävät ytimekkäästi ajatuksen opitusta avuttomuudesta. Yksilö alisuoriutuu, koska ei usko pystyvänsä laulamaan tai kehittymään laulamissa, vaikka harjoittelisi laulua ahkerasti ja päämäärätietoisesti.

Olen myös itse ollut usein tilanteessa, jossa tutkinnosta, konsertista tai musiikillisesta toiminnasta saatu palaute lannistaa mieltä ja musiikillista itsetuntoa saaden minut alisuoriutumaan. Tällaisten tilanteiden jälkeen olen huomannut sisäisen motivaationi muuttuvan vähitellen ulkoiseksi motivaatioksi, jolloin oma palo ja halu musisoida vaihtuu soitonopettajan tai yleisön miellyttämiseksi. Olen kuullut lukemattomista samanlaisista kokemuksista läheisiltä ystäviltäni ja tutuilta, jotka työskentelevät musiikkialalla.

Koska olen kokenut opettajan käyttämien arviointikeinojen vaikuttavan merkittävästi sekä omaan, kollegojen että opettamieni oppilaiden musiikilliseen minäpystyvyyteen ja saanut kokemukselleni vahvistusta useista tutkimuksista (Anttila 2006; Zelenak 2020, Brookhart 2008, Bandura 1986; Numminen 2005), halusin selvittää, toteuttavatko opettajat kouluissa musiikillista minäpystyvyyttä tukevaa arviointia. Pureudun tutkielmassani erityisesti minäpystyvyyttä tukevaan palautteen antamiseen laulamisesta. Selvitän tutkielmassani myös, miten opettajat tukevat oppilaan musiikillista minäpystyvyyttä pedagogisten keinojen avulla. Valitsin tutkimusympäristöksi alakoulun, sillä alakouluikäiset lapset luottavat herkästi aikuisen antamaan palautteeseen ja rakentavat minäpystyvyytensä perusteita sen pohjalle.

Koronapandemian myötä pieniin palasiin räjäytetty musiikki- ja kulttuuriala kerää rippeitään, mikä heijastuu väistämättä myös koulujen musiikkikasvatukseen. Viime vuosien aikana lasten soittoharrastukset ovat jääneet tauolle, ja koulujen laulukielto on nakertanut ammottavan aukon lasten terveen äänenkäytön osaamiseen ja lauluintoon. Kiinnostus musiikki- ja kulttuurialaa kohtaan on heikentynyt jo ennen pandemiaa, koska oppilaita on leimattu musikaalisiksi ja epämusikaalisiksi heidän laulutaitonsa perusteella. Oppilaan musiikillinen nöyryyttäminen vääränlaisten arviointimenetelmien keinoin on kestänyt koko musiikkialan kannalta, sillä epämusikaalisiksi itsensä kokevat oppilaat lakkaavat yrittämästä eivätkä uskalla hakeutua harrastamaan musiikin pariin. Musiikin ja kulttuurin arvostus heikkenee kokonaisuudessaan, jos musisoiminen ja musiikillisen minäpystyvyyden kehittyminen kuuluu vain harvalle ja valitulle joukolle, jotka ovat harrastaneet musiikkia lapsuudesta asti.

Kouluissa on pandemian jälkimainingeissa käynnissä musiikillinen uudelleenrakennusvaihe, jonka keskiössä tulisi olla oppilaiden innostaminen musiikilliseen toimintaan. 1900-luvulla käytetyillä epäterveillä arviointimenetelmillä hajotettu ja pandemian runtelema kansakunnan laulullinen itsetunto voidaan rakentaa nyt entistä ehommaksi pätevien alan asiantuntijoiden

avulla. Musiikkikasvattajilla on mahdollisuus kasvattaa sukupolvi, joka saa musiikista voimaa ja uskoo pystyvänsä mihin vain harjoitellessaan tarpeeksi sinnikkäästi riippumatta lähtötasostaan. Haasteena on se, että opettajat eivät vielä tiedosta korkean minäpystyvyyden positiivista vaikutusta oppilaan musiikilliseen minäpystyvyyteen ja työskentelyyn, joten he eivät tule käyttäneeksi minäpystyvyyttä tukevia keinoja opetuksessaan (Ritchie & Williamon 2011, 2–3). Opettajien tietämättömyyttä selittää musiikillisesta minäpystyvyydestä tehtyjen tutkimusten vähyys (Zelenak 2020), joten on äärimmäisen tärkeää ja merkittävää saada aiheesta lisää tutkimuksia.

Tutkielmani tarjoaa opettajalle tietoa minäpystyvyydestä sekä konkreettisia työkaluja ja palautteen antamisen keinoja, joiden avulla oppilaan musiikillista minäpystyvyyttä ja motivaatiota voidaan vahvistaa merkittävästi. Kysymys kuuluukin: Kuinka pystymme rakentamaan musiikin tunneille turvallisen oppimisympäristön, jossa toteutuu oppilaan oikeus saada laulustaan itseluottamusta tukevaa arviointia ja jossa heidän otsaansa ei lyöä epämusikaalisuuden leimaa?

2 LAULAMINEN OSANA ALAKOULUN MUSIIKINOPETUSTA

2.1 Laulaminen Perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) määrittelee vuosiluokkien 1–6 musiikin opetuksen tehtäväksi luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Musiikillisten tietojen ja taitojen oppiminen tapahtuu musisoiden, eli laulaen, liikkuen, kuunnellen, soittaen ja säveltäen. Laulamisen yhteydessä saadut kokemukset ovat perustana musiikkikäsitteiden ja ilmaisukeinojen oppimisessa alkuopetuksessa. Musiikin opetuksen tulee tukea terveen äänenkäytön ja myönteisen musiikkisuhteen syntymistä. (POPS 2014, 141, 263.)

Laulamisella ja terveellä äänenkäytöllä on vankka asema opetussuunnitelman (POPS 2014) alkuopetuksen musiikin tavoitteissa. Musiikin oppiaineen tavoitteena T2 on ohjata oppilasta luontevaan äänenkäyttöön sekä laulamaan osana ryhmää. Lisäksi laulaminen mainitaan tavoitteessa T5, jonka mukaan oppilasta tulisi innostaa tutustumaan musiikilliseen kulttuuriperintöönsä laulaen. Musiikin opetukseen sisällytetään lauluja, leikkejä, loruja ja liikuntaa ja opetuksessa tulee kiinnittää huomiota luontevan hengityksen, äänenkäytön ja laulamisen harjoitteluun. (POPS 2014, 141–142.) Toisin sanoen jo 1–2-luokalla luodaan pohjaa terveelle äänenkäytölle ja harjoitellaan systemaattisesti kestäväää laulutekniikkaa. Opettajalla onkin alkuopetuksessa suuri vastuu laulutekniikan vakaan perustan kehittämisestä.

Laulamisella ja äänenkäytön opetuksella on huomattava rooli myös vuosiluokkien 3–6 musiikin tavoitteissa ja sisällöissä. Musiikin opetuksen tehtävänä on syventää oppilaiden ymmärrystä musiikkikäsitteistä ja ilmaisukeinoista samalla, kun laulun ja yhteismusisoinnin taidot kehittyvät. Yhteismusisoinnissa harjoitellaan luontevaa äänenkäyttöä ja laulamista sekä kiinnitetään huomiota oppilaan toimintaan musisoivan ryhmän jäsenenä. Tavoitteena T2 on ohjata oppilasta luontevaan äänenkäyttöön ja laulamiseen yhteissoittotilanteessa. (POPS 2014, 263–264.) Luontevan äänenkäytön opettaminen esimerkiksi hengitysharjoitusten ja äänenavausten avulla vaatii opettajalta vahvaa laulopedagogista osaamista. Lisäksi opettajan

täytyy ymmärtää kehittyvän lauluäänen ominaispiirteet ikätasoon nähden. Kuitenkin alakoulussa musiikin opetuksesta vastaa hyvin usein aineenopettajan sijaan luokanopettaja, joka ei välttämättä ole saanut edes itse perusteellista äänenkäytön opetusta (Valtasaari 2017, 14). On syytä pohtia, antaako luokanopettajan koulutus tarpeeksi vahvan pohjan luontevan äänenkäytön opetukseen alakoulussa?

Vaikka laulun rooli osana opetusta on merkittävä, opetussuunnitelma (2014) ei määrittele täsmällisesti, kuinka paljon laulua pitäisi sisällyttää musiikin tunneille. Laulamisen lisäksi musiikin oppiaineen sisällöissä mainitaan yhteissoitto, säveltäminen, musiikillinen ilmaisu, musiikkiliikunta, musiikin hahmottaminen ja taiteidenvälinen työskentely. Näiden ohella tulisi käsitellä musiikin historiaa ja erilaisia musiikkikulttuureja. (POPS 2014 263-265, 141–143.) Käsiteltävää on runsaasti ja opetussuunnitelma (2014) ei tarjoa selkeää linjaa sille, kuinka paljon laulua tulisi opettaa, vaan jättää musiikillisten osa-alueiden välisen painotuksen jokaisen opettajan harkinnan varaan. Opetussuunnitelman väljyydestä johtuen opettajan osaaminen ja musiikilliset intressit vaikuttavat ratkaisevasti siihen, kuinka usein oppitunneilla lauletaan ja harjoitellaan oman äänen käyttöä.

2.2 Laulamisen arviointi alakoulussa

Koulussa arviointi on osa kaikkia oppimisen ja opettamisten vaiheita ja sen tärkein tehtävä on tukea ja edistää oppilaan oppimista ja opettajan työtä (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 7). Arviointi on asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten välistä vertailua. Arviointityö antaa sekä oppilaille, että opettajalle palautetta siitä, missä he ovat onnistuneet ja missä on vielä kehitettävää. Opettaja saa arvioinnin avulla palautetta omasta opetustyöstään ja oppilas oppimisprosessinsa etenemisestä. (Ouakrim-Soivio 2016, 10–11, 13.) Arvioidessaan oppimisprosessia opettaja kartoittaa oppilaan lähtötason ja pohtii, mitkä toimet edistäisivät hänen kehittymistään ja oppimistaan parhaalla mahdollisella tavalla (Fautley 2010, 18). Opettajan arvioimisen lisäksi oppilaan itsearviointi on juurtunut osaksi koulutyöskentelyä viime vuosikymmeninä. Arvioidessaan itseään oppilas pyrkii löytämään oman osaamisensa rajat itseohjautuvasti.

Arviointia ei tule sekoittaa arvosteluun. Kouluissa käytettiin käsitettä ”oppilasarvostelu” 1980-luvulla, jolloin arvioinnin kohteena oli oppilas ja hänen suoriutumisensa. 1990-luvun lopulla perusopetuksessa siirryttiin käyttämään termiä ”arviointi”, jolloin arvioinnin tehtävä tarkentui ohjaamaan oppilasta arvioinnin avulla. (Ouakrim-Soivio 2016, 10–11.) Oppilasarviointia toteuttaessaan opettaja seuraa oppimisprosessia ja pyrkii edistämään sitä jatkuvan palautteen avulla. Oppilasarvostelussa opettaja keskittyy puolestaan oppilaan yksittäiseen suoritukseen ja sen arvioimiseen.

Musiikin oppiaineen luonteen vuoksi arviointi tuottaa usein haasteita, joita opettaja ei kohtaa arvioidessaan esimerkiksi monia lukuaineita. Musiikintunnit ovat toiminnallisia ja opettajalta kuluu resursseja ryhmänhallintaan. Nykyisten tuntimäärien puitteissa on vaikeaa kiinnittää yksittäisen oppilaan soiton ja laulun kehittymiseen huomiota, kun luokassa musisoi yhtä aikaa yli kaksikymmentä lasta. Toiminnallisilla musiikintunneilla pidetään myös harvemmin kokeita kuin esimerkiksi matematiikassa, joten opettaja ei saa yhtä helposti kerättyä selkeää ja summatiivista dataa oppilaan osaamisesta. Lisäksi musiikillisesta toiminnasta saatu palaute muokkaa vahvasti oppilaan käsitystä itsestään musiikillisena toimijana ja vaikuttaa merkittävästi siihen, lannistuuko oppilas vai innostuuko hän työskentelemään musiikin parissa. Edellä mainitut asiat herättävät kysymyksen: Kuinka arvioida musiikkia eettisesti ja kestävästi?

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) ei määrittele erikseen arviointikriteerejä luvussa 2.1 mainituille musiikin oppimistavoitteille. Keskeisiä arvioinnin ja palautteen antamisen kohteita ovat oppilaan edistyminen musiikillisen ryhmän toimijana sekä musiikillisten peruskäsitteiden hahmottamisessa. (POPS 2014, 141.) Laulamisen yhteydessä musiikillisen ryhmän toimijana edistyminen tarkoittaa yhteislauluun osallistumista ja siinä kehittymistä ja laulamisen parissa työskentelyä. Musiikillisten peruskäsitteiden, kuten rytmin ja melodioiden, hahmottamisessa edistyminen voi tapahtua esimerkiksi erilaisten laululeikkien ja sanarytmien avulla.

Laulun ollessa tarkastelun keskiössä kuudennen luokan päättöarvioinnin musiikin hyvän arvosanan 8 kriteerit täyttyvät, kun oppilas osallistuu yhteislauluun ja -soittoon pyrkien sovittamaan osuutensa osaksi musiikillista kokonaisuutta (POPS 2014, 265). Tämä tarkoittaa, että oppilas pystyy mukautumaan toisten lauluun ja muokkaamaan omaa lauluaan suhteessa muihin laulajiin. Yhteislaulutilanteessa on hyvin vaikeaa arvioida yksittäisen oppilaan suoriutumista, koska oppilaiden äänet eivät välttämättä erotu toisistaan laulun aikana.

Opetussuunnitelma velvoittaa arvioimaan, miten yksittäinen oppilas laulaa osana ryhmää, joten laulamisen arviointi voi olla hyvinkin haasteellista musiikinopettajalle.

Alakoulun musiikin arvioinnissa korostuu rohkaisevan ja ohjaavan palautteen merkitys musiikillisen yhteistoiminnan ja taitojen harjoittelussa. Oppimisen ilo, myönteiset musiikilliset kokemukset ja kannustava ilmapiiri innostavat oppilaita kehittämään taitojaan. (POPS 2014, 143, 265–266.) Innostava musiikinopettaja pyrkii luomaan edellytykset turvallisen oppimisympäristön syntymiselle, jossa arviointia toteutetaan johdonmukaisesti. Johdonmukaisessa arviointiprosessissa oppilas tietää lähtötasonsa ja käsittää, mitä hänen on tehtävä voidakseen edetä seuraavalle oppimisen tasolle (ks. luku 3.4).

Koppinen, Korpinen ja Pollari (1994) painottavat rohkaisevan ja ohjaavan palautteen merkitystä osana arviointia. Oppimista voidaan arvioida oppilaan motivaation lisääntymisen perusteella. Onnistunut arviointi lisää oppilaan motivaatiota ja vaikuttaa sisäisen motivaation muodostumiseen. Oppilaan sisäinen motivaatio voimistuu, kun hänelle annettu palaute on myönteistä ja rohkaisevaa. Sisäinen motivaatio heikkenee, jos opettaja pyrkii ohjaamaan oppimista ulkoisten palkkioiden avulla tai antaa oppilaalle lannistavaa palautetta. Luottamuksellisessa ja turvallisessa oppimisympäristössä on mahdollista toteuttaa arviointia, joka vahvistaa oppilaan itsetuntoa, luottamusta ja motivaatiota. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 15–19.)

Arvioinnin yksi tärkeimmistä tehtävistä on vahvistaa oppilaan minäpystyvyyttä. Koppisen ym. ohella opetussuunnitelmassa (2014, 142–143) mainitaan, että musiikin opetuksen tulisi vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja luoda osallisuuden tilanteita. Itsetunto ja minäpystyvyys liittyvät käsitteinä läheisesti toisiinsa, sillä ne kuvaavat oppilaan käsitystä kyvyistään ja mahdollisuuksistaan suoriutua tulevaisuuden haasteista. Opettajalla on oltava laajaa osaamista musiikin arvioimisen suhteen, jotta hän onnistuu osoittamaan oppilaiden kehityskohdat rakentavasti ja rohkaisevasti heidän minäpystyvyyttään tukien.

Opettajan osaaminen ja sensitiivisyys korostuu erityisesti laulun arvioimisessa. Laulaessaan oppilas paljastaa äänensä vertaisilleen sekä opettajalle ja tämä voi olla oppilaalle hyvin ahdistava kokemus. Rohkaisevan ja minäpystyvyyttä tukevan palautteen merkitys on huomattava, kun tarkastellaan laulun oppimisen edistämistä arvioinnin kautta. Laulua on kuitenkin vuosikymmenien ajan arvioitu peruskouluissa summatiivisesti laulukokeiden avulla

siten, että oppilas laulaa luokan edessä muiden kuunnellessa tai kahden kesken opettajan kanssa (Anttila 2006, 134). Pahimmillaan, rohkaisevan palautteen jäädessä lannistavan palautteen varjoon, laulukokeet ovat aiheuttaneet traumoja oppilaille, jotka eivät koe olevansa musiikillisesti lahjakkaita.

Kuten jo aiemmin mainitsin, musiikin arviointi on haasteellista, sillä näyttöä oppilaiden osaamisesta ei kerry juurikaan summatiivisesti. Laulukokeiden avulla on mahdollista kerätä arviointitietoa suhteellisen helposti. Jos laulukoe jää lukuvuoden ainoaksi musiikilliseksi kokeeksi, musiikin arvosana saattaa muodostua nojaten vahvasti yksittäiseen laulukoe-arvosanaan. Kyseinen toimintatapa ei kuitenkaan noudata opetussuunnitelman (2014, 265) periaatteita.

Koppinen ym. (1994) kiteyttävät arviointiin liittyen seuraavan lausahduksen: ”*Arvioin sitä, mitä opetan, opetan sitä, mitä arvioin*”. Ennen oppimistulosten arviointia, opettajan täytyy varmistaa, että hän on opettanut oppisisältöjä tarpeeksi, jotta oppilailla on mahdollista saavuttaa opetukselle asetetut tavoitteet. (Koppinen ym 1994, 15–19.) Opetussuunnitelman (2014) väljyydestä johtuen opettaja voi painottaa opetuksessaan muita musiikillisiä osa-alueita, kuten bändisoittoa tai musiikkiliikuntaa. Kyseisessä tapauksessa laulaminen ja äänenkäyttö saattaa jäädä muiden osa-alueiden varjoon. Jos oppitunneilla laulaminen on vähäistä, oppilaan laulutaito ei pääse kehittymään ja laulun arviointi vaikeutuu. Laulaminen on lähes aina yhteistoiminnallista ja oppilaat eivät välttämättä kertaakaan laula yksin ilman ryhmän tukea. Koska oppilaan on mahdotonta oppia oppituntien aikana yksinlaulukokeessa arvioitavat sisällöt ja opetussuunnitelmassa (2014) ei ole mainintaa yksinlaulun arvioinnista, voi yksin laulamisen arviointia pitää perusteettomana alakoulun musiikin arvosanaa muodostettaessa.

Laulukokeissa arvioidaan laulun sävelpuhtautta ja oppilaan musikaalisuutta. Laulukokeissa siis luokitellaan oppilaita musikaaliseksi ja epämusikaaliseksi heidän lahjakkuutensa perusteella. (Anttila 2006, 134.) Yhteiskunnan taustaoletus on usein, että musiikki kuuluu vain musiikillisesti lahjakkaille (Numminen 2005, 8). Musikaalisuutta on usein pidetty synnynnäisenä ja periytyvänä kykynä, jota kaikki eivät voi saavuttaa. Tämä ajatus juontaa juurensa vanhakantaiseen musiikki- ja opettajankoulutukseen, jossa epäonnistumista on selitetty epämusikaalisuuden kautta. (Lehtonen, Juvonen & Ruismäki 2017.) Jos laulun arviointi perustuu sävelkorvan, musikaalisuuden tai lahjakkuuden arvioinnille, ei oikeastaan arvioida lainkaan oppimisprosessia tai oppilaan työskentelytaitoja. (Anttila 2006, 134.)

Anttilan (2006) ohella myös opetussuunnitelma (2014, 48–50, 263–265) korostaa erityisesti sitä, että arvioinnissa tulisi kiinnittää huomiota oppimisprosessiin ja painottaa oppilaan musiikillisen osaamisen arviointia musikaalisuuden sijaan. Opetussuunnitelma (2014, 265) korostaa rohkaisevan palautteen antamisen tärkeyttä ja painottaa yhteistoiminnallisuutta osana laulun arviointia. Arvioinnin ei tulisi keskittyä oppilaan yksinlauluun, vaan laulun osallistumiseen osana yhteisöä. Voikin esittää kysymyksen, onko laulun arvioiminen yksinlaulukokeilla enää tätä päivää nykyisen opetussuunnitelman valossa.

2.2.1 Formatiivinen ja summatiivinen arviointi

Arviointi jakautuu formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Formatiivinen arviointi tarkoittaa oppimisen aikana tapahtuvaa arviointia ja siinä painotetaan erityisesti oppimisprosessin etenemistä. Summatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan oppimisen tuloksellisuuden selvittämistä tietyn oppimisprosessin jälkeen ja se on luonteeltaan määrällistä, kokoavaa ja luokittelevaa. Summatiivinen arviointiprosessi keskittyy oppilaan osaamisen arviointiin yksittäisessä suorituksessa. (Fautley 2010, 7; Koppinen ym. 1994, 10–14.) Oppimista ohjaavaa formatiivista arviointia toteutetaan jokaisen lukuvuoden aikana. Lukuvuoden päätteeksi tehdään summatiivinen osaamisen arviointi lukuvuositolustukseen. (Vitikka & Kauppinen 2017, 11.) Palautteen antaminen on osa formatiivista arviointia ja yleinen tapa arvioida laulua, joten pureudun luvussa (2.2.3) tarkemmin laadukkaaseen palautteenantoprosessiin esitellen Hattie & Timperleyn (2007) palautteen antamisen muotoja.

Käytännön koulutyössä formatiivinen arviointi tarkoittaa esimerkiksi jatkuvaa oppilaan seuraamista oppitunneilla ja välitöntä palautteen antamista työskentelystä. Musiikin tunnilla palautteen antajana voi toimia opettaja, vertainen tai laulusuorituksen tehnyt henkilö. Formatiivisessa palautteenantotilanteessa, opettaja antaa tunnin lomassa verbaalin palautteen lisäksi nonverbaalia palautetta myös eleillään ja ilmeillään. Esimerkiksi peukalon nostaminen ylös laulamisen aikana tai sen jälkeen on formatiivista ja nonverbaalia palautetta, joka viestii oppilaille esityksen menneen hienosti. Laulun kontekstissa summatiivinen arviointi tarkoittaa numeron antamista laulusuorituksesta tai yhteislaulutilanteessa toimimisesta. Formatiivinen arviointi auttaa oppilasta pääasiallisesti parantamaan tulevaa esitystä, kun taas summatiivisen

arvioinnin avulla pureudutaan jo menneeseen esitykseen ja sen kehityskohtiin (Fautley 2010, 18).

Formatiivista arviointia on käytetty jo useita vuosia osana musiikin arviointia. Formatiivinen arviointitapa soveltuu hyvin laulun arvioimiseen, sillä siinä tarkkaillaan oppilaan laulunoppimista prosessina osana yhteisöä. Koppinen ym. (1994, 46) mainitsevat, että arvioidessa oppilaan tiettyä taitoa, arvioija voi valita arviointitavaksi systemaattisen havainnoinnin eli formatiivisen arviointintavan. Formatiivinen arviointitapa soveltuu siis erityisen hyvin taito- ja taideaineiden arviointiin. Opetussuunnitelma (2014, 51) esittää formatiivisen arvioinnin ja palautteen edistävän opiskeltavien asioiden jäsentymistä, sekä kehittävän oppilaiden metakognitiivisia taitoja ja työskentelyn taitoa. Palautteen antaminen on osa formatiivista arviointia ja käsittelen sitä tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

2.2.3 Palautteen antaminen

Innostava ja rohkaiseva palaute muodostaa hedelmällisen perustan elinikäiselle ja tehokkaalle oppimiselle. Monipuolisen, myönteisen ja realistisen palautteen antaminen ja saaminen ovat opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen kulmakiviä. (POPS 2014, 48–51). Palautteen antamisen pääasiallinen tarkoitus on vähentää oppilaan nykyisen osaamisen ja asetetun tavoitteen välistä eroa. (Hattie & Timperley 2008, 86, 89; Atjonen 2007, 89). Palautetta antavalla opettajalla on merkittävä rooli oppilaan oppimisen edistäjänä ja tukijana eron umpeen kuromisessa. (Atjonen 2007, 89). Lisäksi rohkaisevalla, kannustavalla ja oikein kohdennetulla palautteella voidaan vahvistaa merkittävästi oppilaan minäpystyvyyttä (Bandura 1997a, 79; Beattie, Woodman, Fakehy, Dempsey 2016, 1) Tutkimuksessani tarkoitan palautteen antamisella tapahtumaa, jossa opettaja tai vertainen kommentoi oppilaan toimintaa laulamisen aikana ja sen jälkeen, tarkoituksenaan edistää oppimista.

Atjonen (2007) kuvailee palautteen antamista ja sen saamista oppijan oikeudeksi ja opettajan velvollisuudeksi. Palautteen puuttuminen vaikeuttaakin huomattavasti oppimista ja vähentää toiminnan mielekkyyttä. On arviointieettisesti tärkeää, että palaute on monipuolista ja perustuu vastavuoroisuuteen. Vaikka opettaja antaisi laadukasta palautetta, oppija ei välttämättä osaa ottaa sitä vastaan ja kehitystä ei pääse tapahtumaan. (Atjonen 2007, 68, 89, 98.) Tehokas palaute antaa oppilaalle tietoa siitä, missä kohtaa oppimisprosessia hän on ja mitä hänen täytyy vielä tehdä saavuttaakseen tavoitteensa (Brookhart 2008, 2; Hattie & Timperley 2007).

Opettajan on tärkeää perehtyä palautteenantoprosessin vaiheisiin, jotta hän osaa ohjata oppilasta ottamaan palautetta vastaan ja oppii antamaan itse ymmärrettävää ja selkeää palautetta.

Esittelen seuraavaksi Hattie ja Timperleyn (2007, 88–91) nimeämät, laadukkaan palautteenantoprosessin etenemisen kannalta tärkeät kolme kysymystä joiden kanssa Perusopetuksen opetussuunnitelma (2013, 48–51) on yhteneväinen. Palautteen saatuaan oppilaan tulisi ymmärtää seuraavat kolme asiaa:

1. Mitä heidän on tarkoitus oppia?
2. Mitä he ovat jo oppineet?
3. Miten he voivat edistää omaa oppimistaan ja parantaa suoriutumistaan?"

Kysymysten avulla annettu palaute pienentää kuilua nykyisen osaamistason ja tavoitteen välillä.

Laadukas palautteenantoprosessi alkaa kysymyksellä: Mitä oppilaan on tarkoitus oppia? (POPS 2014, 48–51; Hattie & Timperley 2007, 88; Brookhart 2008,2). Oppimista tukevan palautteenantoprosessin alussa on merkityksellistä asettaa selkeä tavoite, jota kohti kulkea. (Hattie & Timperley 2007, 88; Atjonen 2007, 89). Kun oppilas ymmärtää, mitä hänen tulee tehdä ja miksi, hänelle muodostuu tuntemus oppimisensa kontrolloimisesta. Oppimisen kontrollointi motivoi oppilasta ponnistelemaan määrätietoisesti ja sitkeästi eteenpäin. (Brookhart 2008, 2).

Hyvin usein opettajalle ja oppilaalle ei ole alusta asti selvää, mitä päämäärää kohti ollaan kulkemassa, eli mikä on konkreettinen oppimistavoite (Atjonen 2007, 89). Selkeän tavoitteen asettaminen on ratkaisevaa oppimisen onnistumisen kannalta. Oppilaan on vaivatonta keskittyä saavuttamaan tavoite, kun opettaja tarjoaa hänelle sopivasti haastetta ja tarkan päämäärän, jota kohti kulkea. Lisäksi täsmällinen tavoite auttaa opettajaa suuntaamaan myöhemmin antamansa palautteen oikein. (Hattie & Timperley 2007, 87.) Ennen formatiivisen palautteen antamista, on tärkeää selvittää perusteellisesti oppilaan lähtötaso, jotta opettaja pystyy ohjaamaan oppilasta hänen henkilökohtaisten tavoitteidensa asettamisessa. Tavoitteet täytyy suhteuttaa lähtötasoon siten, että oppilaalla on mahdollisuus ylittää parhaimpaansa. (Fautley 2010, 9). Lähtötason kartoittaminen onnistuu opettajan arvioimisen lisäksi myös toteuttamalla oppilaan itsearviointia.

Palautteenantoprosessi jatkuu kysymyksellä: Miten olen jo edistynyt tavoitteeni saavuttamisessa? Tässä vaiheessa vastavuoroista palautekeskustelua opettaja tukee oppilasta kertomalla hänelle tietoa prosessin etenemisestä. Opettaja voi esimerkiksi osoittaa oppimisprosessista oppimista edistävät ja heikentävät kohdat. Viimeinen palautteenantoprosessin kysymys on: Miten voin jatkossa edistää omaa oppimistani ja parantaa suoritustani? (Hattie & Timperley 2007, 91; POPS 2014, 48–51). Tässä vaiheessa opettajan tulee tarjota tietoa, joka johtaa parempiin mahdollisuuksiin oppia. (Hattie & Timperley, 90). Musiikintunnilla opettaja voi esimerkiksi ohjata oppilasta pohtimaan, mitä laulun osa-aluetta hän voisi kehittää saavuttaakseen tavoitteensa.

Hattie ja Timperley (2007) ryhmittelevät palautteen neljään eri muotoon, joita ovat suorituspalaute, prosessipalaute, persoonapalaute ja itsesäätelypalaute. Näiden palautteiden muotojen välillä on eroa, sillä osa palautteista vaikuttaa oppimiseen muita tehokkaammin. Palauteella on mahdollisuus jättää pysyvä jälki, mutta vain osa näistä jäljistä – ja seuraavaksi kuvatuista palautteen muodoista – parantaa oppimisen laatua. (Hattie & Timperley 2007, 86)

Yleisintä oppimisesta annettavaa palautetta on suorituspalaute. Kyseinen palautteen muoto on luonteeltaan virheitä korjaavaa ja siinä erotellaan oikeat vastaukset vääristä. Suorituspalautetta antavan opettajan tulisi toimia sensitiivisesti, jotta palautteen saaja ei kokisi olevansa täysin osaamaton, vaan pikemminkin ymmärtäisi erehdyksen johtuvan virhetulkinnasta. Suorituspalaute kohdistuu yksittäiseen jo suoritettuun tehtävään, joten sitä ei välttämättä pysty hyödyntämään jatkossa muita tehtäviä suorittaessa. (Hattie & Timperley 2007, 86 , 90–91.) Musiikintunneilla voidaan antaa suorituspalautetta ääniharjoitusten yhteydessä, kun pyritään korjaamaan oppilaiden äänihuulia vahingoittavaa laulutekniikkaa. Suorituspalautetta annetaan myös laulukokeen arvosanaa muodostettaessa.

Prosessipalauteella tarkoitetaan oppimisprosessin aikana annettavaa palautetta toiminnan etenemisestä. Se kohdistuu oppilaan toimintaan, ratkaisuihin oppimisprosessin edetessä ja oikeiden oppimisstrategioiden valitsemiseen. Prosessipalauteella tarkoitetaan myös tilannekohtaista palautetta toiminnan edistymisestä. Opettaja voi esimerkiksi antaa vihjeitä tehtävän suorittamiseen, jotka motivoi oppilasta ponnistelemaan periksiantamattomasti tavoitteen eteen. Prosessipalaute voi johtaa tehokkaampaan tiedon etsimiseen ja oppimisstrategioiden käyttämiseen, kuin suoritukseen kohdistuva palaute, sillä palautetta

annetaan tapahtuneen suorituksen sijaan prosessin aikana. (Hattie & Timperley 2007, 90–91.) Prosessipalautteen käyttämisestä on erityisesti hyötyä taito- ja taideaineissa, koska niihin liittyy ajattelua lahjakkuudesta ja lahjattomuudesta. Prosessipalautteen avulla vähentää stereotyyppistä lahjakkuusajattelua, sillä palautetta annetaan oppilaan yksilöllisestä edistymisestä peilaten sitä asetettuun tavoitteeseen.

Myös Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 51) painottaa, että palautteen tulee prosessipalautteen tavoin auttaa oppilasta käyttämään itselle tarpeellisia oppimisstrategioita. Oppilaat hyötyvät prosessipalautteesta erityisesti silloin, kun se osoittaa tarkasti virheen ja mitä oppilas voi jatkossa tehdä välttääkseen virhettä. (Wisniewski, Zierer & Hattie 2019). Oppimisprosessiin keskittyessä, palautteenantohetkellä olisi tärkeää korostaa oppilaan kehitystä aiempaan verrattuna. Rohkaiseva palaute, joka korostaa oppimisprosessia ja siinä edistymistä oppijan persoonan sijaan, motivoi ja edistää oppimista (Assesment reform group 2002; Koppinen 1994 ym., 37–39).

Persoonapalaute kohdistuu tehtävän ja oppimisprosessin sijaan oppilaan minään ja persoonaan. Se jättää kertomatta, miten oppilas etenee ja miten hänen tulisi toimia saavuttaakseen asetetun tavoitteen. Persoonapalaute vaikuttaa lapsen käsityksiin heidän ominaisuuksistaan ja voi saada lapsen ajattelemaan, että hän on hyvä ja arvokas ihminen ainoastaan onnistuessaan. (Kamins & Dweck 1998, 845). Musiikintunneilla persoonapalautetta voisi olla esimerkiksi: ”Oletpa sinä musikaalinen” tai ”Olet ahkera koululainen”. Opettajat antavat persoonapalautetta huomaamattaan hyvin paljon, vaikka se ei juurikaan paranna oppimistuloksia (Hattie & Timperley 2007, 90, 96–79). Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 48) velvoittaa, että arvioinnin ei tule kohdistua oppilaan persoonaan, ominaisuuksiin tai temperamenttiin.

Persoonapalaute vaikuttaa oppimiseen vähiten ja haitallisimmin. Se ei myöskään tue oppilaan korkean minäpystyvyyden muodostumista. (Hattie & Timperley 90, 96–97.) Kamnsin ja Dweckin (1998) tutkimuksessa persoonapalautetta saaneet oppilaat tunsivat olevansa huonompia, kuin prosessipalautetta saaneet. Prosessipalautetta saaneet oppilaat kokivat positiivisempia tunteita ja palautuivat haastavista tilanteista huomattavasti nopeammin, kuin persoonapalautetta saaneet oppilaat. (Kamins & Dweck 1998, 845). Myös oppilaat, joilla on korkea minäpystyvyys pääsevät epäonnistumisista eteenpäin nopeammin, kuin oppilaat, joiden minäpystyvyys on heikko (ks. luku 3.2). Näin ollen prosessipalautteella ja minäpystyvyydellä

voidaan katsoa olevan merkittävä yhteys. Prosessipalautteen antaminen mahdollistaa nopean palautumisen haastavista tilanteista, eli vahvistaa oppilaan minäpystyvyyttä merkittävästi.

Myöskään itsesäätelyyn liittyvä palaute ei kohdistu suoranaisesti tehtävään ja sen tavoitteeseen, vaan keskiössä on oppilaan itsesäätelytaitojen kehittäminen. Itsesäätelyyn liittyvän palautteen tarkoituksena on auttaa oppilasta tarkkailemaan ja säätämään omaa toimintaansa tehokkaan oppimisen mahdollistamiseksi. Lisäksi se kertoo oppilalle, miten jatkaa tehtävän parissa työskentelyä vieläkin vaivattomammin. Itsesäätelypalaute auttaa oppilasta ottamaan vastuun oppimisestaan ja tulemaan yhä tietoisemmaksi oppimisprosessista. Laadukkaan itsesäätelypalautteen antaminen vaikuttaa merkittävästi oppilaan korkean minäpystyvyyden muodostumiseen. Itsesäätely muodostuu sitoutumisen, kontrolloimisen ja itseluottamuksen yhteisvuorovaikutuksessa. Itseluottamus on minäpystyvyyden läheinen termi (Hattie & Timperley 2007, 90, 93–96, 102; Brookhart 2008, 2–3). Opetussuunnitelmassa (2014, 51) todetaan, että palautteen tulee auttaa oppilaita toimimaan itseohjautuvasti. Itsesäätelypalautetta käyttäessään, opettaja kehottaa oppilaita työskentelemään tehtävän parissa sinnikkäämmin, keskittymään väsymyksestä huolimatta ja kuuntelemaan ohjeita tarkkaavaisemmin. Itseohjautuvuutta edistää opettajan antaman palautteen lisäksi huomattavasti myös oppilaan tekemä itsearviointi, joka on oppilaan antamaa itsesäätelypalautetta itselleen (ks. luku. 2.2.4).

Mielekkään oppimisen ja minäpystyvyyden kehittymisen kannalta tärkeitä palautteen muotoja ovat siis erityisesti prosessipalaute ja itsesäätelypalaute. Esittelen seuraavaksi myös muita laadukkaan palautteen mahdollistajia.

Sopivan korkealle asetettu tavoite ja siitä annettava rakentava palaute tehostavat oppilaan sitoutumista tehtävään ja siinä suoriutumista (Black & Wiliam 1998, 23). Hattie ja Timperley (2007, 86) ovat samoilla linjoilla sopivan haasteellisen tavoitteen sitouttavasta vaikutuksesta ja lisäävät, että yksilö on valmis ponnistelemaan enemmän tavoitteen ollessa selkeä, ja kun uskomus omasta suoriutumisesta on korkea. Toisin sanoen korkean minäpystyvyyden kokemus ajaa oppilasta yhä sinnikkäämpään työskentelyyn asetetun tavoitteen parissa. Minäpystyvyyttä tukevalla palautteen antamisella voimme vaikuttaa merkittävästi siihen, kuinka paljon oppilas on valmis ponnistelemaan oppimisen eteen. Tavoitteen asettamisella on merkittävä rooli erityisesti prosessipalautetta antaessa, kun sopivan haasteellista tavoitetta peilataan oppilaan osaamistasoon, mutta tavoitteen asettaminen on mahdollista myös muiden palautteen muotojen yhteydessä.

Palaute on tehokasta ja oppilaalle helposti käsiteltävää, jos se tukee oppilaan itsehyväksyntää eikä vaikuta tuomiolta. Palautteen on tärkeää auttaa oppilasta ratkaisemaan itse ongelmansa ja tukea hänen itsetuntoaan. (Assesment reform group 2002; Koppinen 1994 ym., 37–39.) Jotta palaute voisi tukea yksilön itsehyväksyntää ja minäpystyvyyttä, se tulee kohdentaa tarkasti vastaanottajalleen. Samanlaisena annettu palaute vaikuttaa eri vastaanottajiin eri tavoilla. Onkin tärkeää, että palautteen antaja ottaa huomioon yksilön luonteenpiirteet antaessaan palautetta. (Koppinen 1994, 39.) Palaute tulee kohdentaa oikealle tasolle suhteessa oppilaan osaamiseen ja pyrkiä huomaamaan, millaisella palautteella pystytään vaikuttamaan eniten yksilön oppimiseen (Hattie & Timperley 2007, 86). Oppilaalle annettu palaute tulee suunnitella ikäkauden mukaisesti ja palautteen antamisen hetkellä kiinnitetään huomio oppilaan onnistumiseen ja oppimisen etenemiseen suhteessa aiempaan osaamiseen. Palautteen antamisessa analysoidaan oppimisen solmukohtia yhteisesti oppilaan kanssa. Annetun palautteen tulee olla motivoivaa ja erilaiset oppijat huomioivaa. (POPS 2014, 48–51; Brookhart 2008, 2.)

Palaute annetaan usein suullisessa tai kirjallisessa muodossa, joista suullisen on väitetty olevan tehokkaampaa. Teho johtuu siitä, että palaute saadaan välittömästi oppimisprosessin aikana ja se mahdollistaa vastavuoroisen viestinnän. Taito- ja taideaineiden arvioinnissa hyödynnetään hyvin paljon suullista palautetta, sillä kyseisten aineiden päätavoitteena on tekemisen ja harrastamisen ilon tukeminen. (Atjonen 2007, 89,107). Myös Juntunen ja Westerlund (2013) ovat samoilla linjoilla siitä, että sanallinen arviointi palvelee musiikin oppijaa numeroarviointia paremmin.

2.2.4 Itsearviointi ja vertaisarviointi

Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014, 47–49) korostaa itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin merkitystä osana jatkuvaa ja elämänmittaista oppimista. Opetussuunnitelman (2014) myötä itsearviointia ja vertaisarviointia on sisällytetty yhä enemmän osaksi opetusta ja niiden merkitys oppilaan itsereflektiotaitojen kehittymisen kannalta on ymmärretty aiempaa perusteellisemmin. Itsearviointi ja vertaisarviointi ovat myös luonteva osa musiikin opetusta ja niiden avulla on mahdollista rikastaa musiikin arviointia ja tehdä oppimisesta

henkilökohtaisesti merkityksellistä. Vertaisarvioinnilla on myös toinen käytössä oleva vakiintunut termi, vertaispalaute (Opetushallitus 2022). Käytän tutkimuksessani termiä vertaisarviointi, sillä Opetussuunnitelmassa (2014) käytetään kyseistä termiä.

Ouakrim-Soivio (2016) määrittelee itsearviointiin olevan oppilaan reflektiota, jossa hän tarkastelee tunteitaan, ajatuksiaan, oppimistaan ja toimintatapojaan. Itsearviointiin avulla oppilas pyrkii kehittämään metakognitiivisia taitojaan, joita ovat esimerkiksi tavoitteiden asettaminen oppimiselle, oppimisen edistymisen sääteleminen ja saavutettujen tulosten arviointi suhteessa tavoitteisiin. Toimiva itsearviointi kehittää oppilaan itseohjautuvuutta ja saa hänet refleктоimaan suoriutumistaan yhteisesti asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa. Oppilaan itsearviointitaitojen kehittyminen lisää hänen tietoisuutta arviointikriteereistä ja siitä, mitä hänen tulee tehdä saavuttaakseen oppimistavoitteet. (Ouakrim-Soivio 2016, 84–87). Palautteen muodoista itsesäätelypalaute on läheisesti yhteydessä itsearviointiin kanssa, sillä arvioidessaan itseään oppilas antaa itselleen itsesäätelypalautetta. Laadukas itsesäätelypalaute vahvistaa huomattavasti oppilaan minäpystyvyyttä (ks. luku 2.2.3).

Oppilaan itsearvioidessa lauluaan hän pohtii, miltä laulaminen tuntuu, mitä ajatuksia se hänessä herättää, kuinka aktiivisesti hän on osallistunut yhteislauluun luokassa ja miten hänen laulutaitonsa on edistynyt suhteessa aiempaan osaamiseen. Lisäksi oppilas voi pohtia, mikä motivoi häntä laulamaan ja onko hän uskaltanut käyttää ääntään osana luokkayhteisöä. Laulua itsearvioidessa on tärkeää muistaa nostaa esille myös oppilaan tuntiaktiivisuus äänenavaus- ja hengitysharjoituksia tehtäessä.

Itsearviointiin toteuttaminen käytännön koulutyössä koetaan usein haastavaksi (Ouakrim-Soivio, 2016, 86). Itsearviointi saattaa tuntua opettajasta haasteelliselta, koska oppilaat tarvitsevat vaihtelevaa ohjausta toteuttaakseen oppimista edistävää itsearviointia. Alakoululaisen metakognitiiviset taidot eivät riitä vielä oman toiminnan reflektointiin ilman ohjausta. Koska itsearviointitaidot kehittyvät jokaisella oppilaalla yksilöllisesti ja nuoremmat oppilaat tarvitsevat ohjausta vanhempia oppilaita enemmän, täytyy alakoulun opettajan aistia herkästi oppilaan ikätasolle ominaiset kehitysvaiheet osana reflektiivistä itsearviointitilannetta.

Itsearviointia voi ohjata laulun osalta sujuvasti siten, että opettaja asettaa oppilaille rajattuja kysymyksiä kirjallisessa muodossa. Rajatut kysymykset auttavat oppilasta refleктоimaan omaa toimintaansa. Rajattuja kysymyksiä toteuttavaa itsearviointia voidaan toteuttaa esimerkiksi

kyselylomakkeen avulla, joka noudattaa viisiportaista Likertin asteikkoa. Kyseisessä asteikossa numero 5 kuvaa väittämää: täysin samaa mieltä ja numero 1 väittämää täysin eri mieltä. Likertin asteikon ohella itsearvointia voi toteuttaa hymiöiden avulla. Ohessa on valmiiksi muotoilemiani kysymyksiä, joita voi hyödyntää osana laulun opetuksen itsearviointilomaketta:

- Olen osallistunut laulun harjoitteluun aktiivisesti oppitunneilla
- Olen keskittynyt äänenavausharjoituksissa
- Olen kehittynyt laulussa oppituntien aikana verrattuna aiempaan osaamiseeni
- Uskallan laulaa/käyttää ääntäni luokassa jne
- Laulun opiskelu luokassa on ollut motivoivaa
- Luokassamme on turvallista laulaa

Kun itsearviointeja toteutetaan rutiininomaisesti, oppilaan itsearviointitaidot pääsevät kehittymään. Taitojen karttuessa voidaan pikkuhiljaa siirtyä rajatuista kysymyksistä kohti avoimia kysymyksiä, joissa oppilas saa kirjoittaa vapaammin omasta toiminnastaan musiikintunneilla.

Itsearviointi on hyvin käytännöllinen työkalu laulun arvioinnissa ja sen toteuttaminen osana luokkatyöskentelyä on perusteltua ja toivottavaa. Itsearviointi antaa opettajalle arvokasta tietoa siitä, mikä motivoi oppilasta ja miten hän on kokenut musiikin tuntien oppimistilanteet. Oppilaan kokemuksen ja motivaation huomioiminen itsearvioihin perehtymällä antaa opettajalle mahdollisuuden parantaa omaa opetustaan. Lisäksi oppilas pääsee tutustumaan itseensä pohtiessaan, kuinka paljon hän on edistynyt laulajana suhteessa aiempaan osaamiseensa. Oman kehityksen seuraaminen rakentaa pohjaa hyvälle itsetunnolle ja mahdollistaa minäpystyvyyden kokemuksen.

Ouakrim-Soivio (2016) tarkoittaa vertaisarvioinnilla luokkatilanteessa oppilaan antamaan palautetta vertaiselle. Vertaisarvioinnissa myös arvioija on suorittanut arvioitavan kaltaisen kokemuksen ja antaa hänelle palautetta osana oppimisprosessia. Vertaisarvioinnilla pyritään tukemaan yksittäisen oppilaan sitoutumista yhteisesti asetettuihin tavoitteisiin ja työskentelyyn. Lisäksi oppilas oppii vertaisarvioidessaan kantamaan vastuuta omasta oppimisesta ja työskentelystä. (Ouakrim-Soivio 2016, 87–89.) Esimerkiksi ryhmätyön jälkeen tapahtuva arviointi ryhmän jäsenten kesken yhteisten tavoitteiden saavuttamisesta on vertaisarviointia. Toinen vaihtoehto vertaisarvioinnin toteuttamiseen on vertaisparit, jotka antavat toisilleen

palautetta oppitunneilla tapahtuneesta työskentelystä. Vertaisarvioinnin tarkoituksena on, että jokainen oppilas oppii antamaan ja saamaan rakentavaa palautetta.

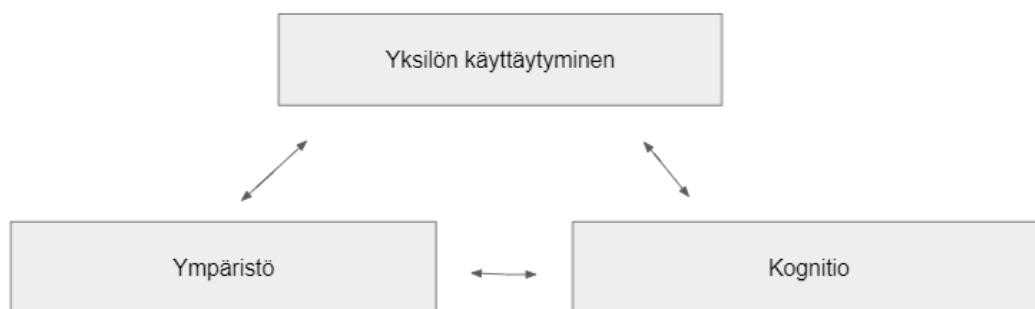
Brookhart (2008, 2) kehottaa luomaan luokkahuoneeseen myönteistä palautteenantokulttuuria tukevat olosuhteet. Myös opetussuunnitelmassa (2014, 50) mainitaan, että opettajan tulisi luoda tilanteita, joissa yhdessä pohtien annetaan ja saadaan oppimista edistävää ja motivoivaa palautetta. Palautteen antaminen luokkatoverille ei ole aina helppoa (Ouakrim-Soivio 2016, 88). Vertaispalautteen antamista on erityisen tärkeää harjoitella toistuvasti musiikin tunnilla, jotta luokan yhteishenki kehittyisi. Jokaisella oppilaalla on henkilökohtainen lauluääni ja sen paljastaminen muille oppilaille voi olla hyvin haastavaa. Laulu on instrumenttina niin herkkä, että latistavat kommentit tai väheksyvä kehonkieli voi pahimmassa tapauksessa rajoittaa oppilaan uskaltamista laulaa ja saada hänet kokemaan, että hän ei ole laulutaitoinen. Tehdessäni luokanopettajan sijaisuuksia olen kuullut oppilaiden suusta hyvin vaihtelevia kommentteja toistensa lauluääneen liittyen: ”Toi ei osaa yhtään laulaa” tai ”Sulla on aivan ihana lauluääni.” Musiikin tuntien aikana palaute on usein myös kehollista, kuten kulmakarvojen nostelua, hämmästyneitä ilmeitä tai kannustavia hymyjä. Nämä kaikki ovat osa sitä vertaisarviointia, jota oppilaat toteuttavat koulussa huomaamattaan.

On tärkeää luoda kouluun kulttuuria, jossa vertaisen laulusta osataan antaa rakentavaa ja hyväksyvää palautetta ja huomataan myös tiedostamattoman nonverbaalin palautteen antaminen. Erityisen tärkeää olisikin perehtyä musiikintunneilla siihen, kuinka toisille annetaan rakentavaa ja rohkaisevaa palautetta. Kannustavan palautteen antamisen harjoittelu mahdollistaa sen, että oppilaalla on turvallista laulaa tunnilla ja laulaminen pysyy voimavarana läpi elämän. Ouakrim Soivio (2016, 11) huomauttaa, että oppimista tulisi arvostelun sijaan arvioida. Onkin merkittävää harjaannuttaa oppilaita arvioimaan toistensa laulua arvostelun sijaan, jotta heidän minäpystyvyytensä pääsisi vahvistumaan.

3 MINÄPYYSTYVYYS

3.1 Banduran sosiokognitiivinen teoria

Banduran (1997b) sosiokognitiivisessa teoriassa käsitellään ihmisen psykofyysistä kehitystä sosiaalisessa ympäristössä. Teoria esittelee syy-seuraus -suhdemallin, jossa ympäristö, yksilön käyttäytyminen ja kognitio toimivat keskenään vuorovaikutuksessa (kuvio 1). (Bandura 1997b, 13–14.) Oppitunnilla tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilas ja hänen ajatuksensa vaikuttavat oppimisympäristöön ja vastavuoroisesti oppimisympäristö vaikuttaa oppilaaseen. Opettaja voi luoda ihanteellisen oppimisympäristön, mutta oppimiseen vaikuttaa myös oppilaan oma asenne aihetta kohtaan. Käyttäytyminen muuttaa ympäristön olosuhteita ja käyttäytymistä muovaavat sen itsensä luomat olosuhteet. Ihmiset toimivat sekä ympäristönsä tuotteina, että tuottajina. Jokaisen yksilöllinen käyttäytyminen muovaa ympäristöämme ja määrittää, mitkä monista ympäristövaikutteista toteutuvat. (Bandura 1997b, 15.)



Kuvio 1. Sosiokognitiivinen teoria (Bandura 1997b)

Ympäristön kautta hankitut tiedot edistävät lapsen ja nuoren kognitiivista kasvua. Arvokkain tieto siirtyy kuitenkin sosiaalisissa tilanteissa ja sosiaalisilla tekijöillä on merkittävä osuus kognitiivisessa kehityksessä. Tällaista kognitiivista kehitystä osana sosiaalista ympäristöä kutsutaan Banduran (1997b) teoriassa mallioppimiseksi. Mallioppimisella tarkoitetaan sitä, että lapsi oppii toisilta kulttuurin jäseniltä hyväksyttäviä toimintamalleja ja käytöstapoja. Lapsi

oppii mallioppimisen kautta myös välttelemään sellaista toimintaa, jota havaitsee muiden välttelevän. Mallioppiminen edistää siis lapsen kognitiivista kehitystä, kannustaa lasta itseohjautuvaan oppimiseen ja antaa lapselle työkaluja, joiden avulla käsitellä elämässään kohtaamiaan haastavia tilanteita. (Bandura 1997b, 22.) Lapset oppivat nopeasti, sillä he tarkkailevat ympäristöään ja pyrkivät mallintamaan muiden toimintaa.

Mallioppiminen koostuu neljästä osatoiminnasta (Bandura 1997b), joita ovat:

1. Tarkkaavuuteen liittyvät prosessit
2. Muistiin tallentamisen prosessit
3. Tuottamiseen liittyvät prosessit
4. Motivaationaaliset prosessit.

Tarkkaavuuteen liittyvillä prosesseilla tarkoitetaan sitä, että yksilö kiinnittää huomionsa ärsykkeisiin ja valitsee, mitä tietoa poimii niistä. Jotta ihminen voisi painaa mieleensä havaitsemansa ärsykkeet, hän tarvitsee muistiin tallentamisen prosesseja. Muistissa havaittua tietoa muunnellaan, jäsennetään ja säilötään tulevaa toimintaa varten. Muistamisen jälkeen huomio kiinnittyy tuottamiseen liittyviin prosesseihin, jossa tapahtuu opittujen symboleiden mieleen palauttaminen ja niiden hyödyntäminen osana konkreettista toimintaa. Ihminen siis muokkaa käytöstään siten, että se sopii hänen aiemmin oppimiinsa rakenteisiin. Mallioppimisen neljännessä osatoiminnassa, motivationaalisissa prosesseissa, oppiminen ja suoritus erotetaan toisistaan, sillä ihmiset eivät toteuta käyttäytymisessään kaikkea oppimaansa, vaan valikoivat oppimastaan käytöksen, josta seuraa ”suurin palkinto”. Motivationaalisissa prosesseissa yksilö päättää, millaista toimintaa lähtee toteuttamaan peilaten mallista opittuihin kokemuksiin. (Bandura 1997b, 30–32.)

3.2 Musiikillinen minäpystyvyys

Albert Bandura (1986) kehitti käsitteen self-efficacy, josta käytän tässä tutkielmassa termejä minäpystyvyys ja minäpystyvyysuikomukset. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön uskomuksia omista kyvyistään ja arviota siitä, kuinka hyvin hän pystyy suoriutumaan erilaisista tilanteista ja tehtävistä. Havaittu minäpystyvyys määrittelee vahvasti sen, miten yksilö arvioi omaa suorituskykyään. (Bandura 1986, 390–391.) Yksilön oma arvio toimintakyvystään määrittää sen, kuinka hän käyttäytyy, ajattelee ja millaisia emotionaalisia reaktioita hän kokee. Yksilöt prosessoivat, punnitsevat ja yhdistelevät kykyihinsä liittyviä tietolähteitä ja muokkaavat käytöstään näiden mukaan. (Bandura 1997b, 61, 212.)

Samankaltaisilla taidoilla varustetut ihmiset suoriutuvat tilanteista hyvin eri tavoin riippuen heidän minäpystyvyyssuskomuksistaan. (Bandura 1986, 390-39; Bong & Skaalvik 2003, 1–2.) Alhaiset pystyvyyssuskomukset omista kyvyistä johtavat siihen, että yksilöt eivät saavuta toiminnassaan optimaalista tasoa. Korkeat pystyvyyssuskomukset edesauttavat yksilöä ylittämään itsensä ja mahdollistavat yksilön kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kehittymisen ja ylläpitämisen. (Bandura 1986, 390–39; Schunk & Meece 2006, 90.) Onnistunut toiminta vaatii siis taidon lisäksi myös uskoa omaan tekemiseen. Yksilö voi alisuoriutua, vaikka hänen taitonsa riittäisivät täysin tehtävän suorittamiseen, jos hänen uskomuksensa suorituskyvystään on heikko.

Arvio omasta minäpystyvyydestä vaikuttaa siihen, kuinka paljon vaivaa yksilö on valmis näkemään tietyn tehtävän eteen ja kuinka sinnikkäästi hän jaksaa työskennellä kyseisen tehtävän parissa. Mitä korkeampi yksilön minäpystyvyyssusko on, sitä enemmän hän on valmis näkemään vaivaa tehtävän suorittamisen eteen. Alhainen minäpystyvyyttä ilmenee, kun yksilö luovuttaa tehtävässä kohdatessaan haastavan tilanteen. (Bandura 1986, 394; Schunk 1990, 73; Schunk & Pajares 2002; Linnenbrink & Pintrich 2003, 127) Suorittaessaan annettua tehtävää yksilö arvioi jatkuvasti toimintansa seurauksia, asettaa tavoitteita, suunnittelee tulevaa ja muodostaa minäpystyvyyssuskomuksia. Kaikella tällä pyritään siihen, että yksilö saavuttaisi myönteisiä tuloksia ja välttäisi kielteisiä. (Anttila 2006, 73.)

Edellä todettiin minäpystyvyyden vaikuttavan huomattavasti oppilaan suoriutumiseen erilaisissa tilanteissa. Ne oppilaat, joilla on korkea minäpystyvyyttä, palautuvat haasteellisista tilanteista ja epäonnistumisista nopeammin, kuin matalan minäpystyvyyden oppilaat. (McPherson, McCromick 2006, 333). Herää kysymys, voiko oppilaan minäpystyvyyttä vahvistaa ja tukea kouluissa? Linnenbrink ja Pintrich (2003) havaitsivat tutkimuksessaan, ettei oppilaan minäpystyvyyttä ole pysyvä rakenne. Opettajalla on mahdollista vaikuttaa merkittävästi oppilaan minäpystyvyyden vahvistumiseen tai heikkenemiseen pedagogisilla keinoilla. (Linnenbrink & Pintrich 2003, 136).

Anttila (2006) on tutkinut musiikillista minäpystyvyyttä koulumaailmassa ja havainnut sen vaikuttavan suuresti oppilaiden motivaatioon. Musiikin opiskelussa oppijan minäpystyvyyttä vaihtelee suuresti riippuen hänelle annetuista tehtävistä, oppimisympäristöstä ja opettajasta. Lisäksi peruskoululaisen minäpystyvyyssuskomuksiin vaikuttaa vahvasti oppilaan käsitys hänen

musikaalisuudestaan. (Anttila 2006, 73.) Minäpystyvyyden kokemuksen on havaittu vaikuttavan positiivisesti oppilaiden motivaatioon ja oppimiseen ja haasteellisten tavoitteiden asetteluun. Vastaavasti alhainen minäpystyvyys heikentää oppimismotivaatiota ja saa oppilaat alisuoriutumaan. (Zimmerman, 2000; 82; Anttila 2006). Minäpystyvyyttä tukemalla voidaan lisätä oppilaan oppimista ja hänen sitoutumistaan tehtävään (Linnenbrink & Pintrich 2003, 119). Musiikin tunnilla onnistumisia kokevat oppilaat ovat usein motivoituneimpia musiikkia kohtaan ja kokevat musiikinopiskelun itsetuntoaan tukevaksi tekijäksi. Jos oppilas kokee musiikintunnit liian vaikeiksi, hän ei pidä tunneilla opiskelusta eikä myöskään motivoidu musiikin opiskelua kohtaan tai koe musiikintuntien tukevan itsetuntoaan. (Anttila 2006, 75–75, 130).

Oppilaan minäpystyvyys on hyvin pitkälti sidoksissa suoritettuun tehtävään. Oppilaalla voi olla korkea minäpystyvyys rumpujen soitossa, mutta matala minäpystyvyys laulamissa. Osalla oppilaista on taidollisesti täysi mahdollisuus onnistua tehtävistä, mutta matala minäpystyvyyden kokemus estää heitä valjastamasta kaikkea potentiaalia käyttöönsä. (Linnenbrink & Pintrich 2003, 128). Musiikintunneilla, etenkin laulamisen yhteydessä, matala minäpystyvyys voi ilmetä oppilaan kokemuksena hänen epämusikaalisuudestaan. Anttila (2006) mainitsee joka kolmannen lapsen uskovan olevansa epämusikaalinen. Tämä ajatus kumpuaa pitkälti yhteiskunnan luokittelusta musikaalisiin ja epämusikaalisiin esimerkiksi sen perusteella, osaako yksilö laulaa vireessä tai soittaa soitinta. (Anttila 2006, 129.) Epämusikaalisuuden kokemus aiheuttaa opittua musiikillista avuttomuutta. (Anttila 2006, 129–130; Lehtonen, Juvonen & Ruismäki 2016, 29). Se ikään kuin vaikeuttaa oppilaan musiikkia käsittelevissä keskusteluissa ja tilanteissa vaikuttaen sitä kautta negatiivisesti oppilaan minäpystyvyyssuomuksiin. (Anttila 2006, 129–130.) Opittua avuttomuutta ilmenee oppilaan ajattellessa, että hän ei voi onnistua tavoitteessaan, vaikka opiskelisi sinnikkäästi ja yrittäisi kaikkensa. Tässä tapauksessa oppilas ei näe yhteyttä yrittämisen ja oppimisen välillä. Epämusikaalisuuden kokemisen lisäksi opittu avuttomuus voi johtaa siihen, että oppilaat eivät uskalla pyytää opettajalta apua pelätessään leimautuvansa osaamattomiksi tai tyhmiksi. (Linnenbrink & Pintrich 2003, 128.) Opettajalla on mahdollisuus järjestää opetus oppilaan minäpystyvyyttä tukevaksi siten, että kaikki voivat kokea musiikissa menestymisen olevan mahdollista. Tämä auttaa oppilaita uskomaan kyvykkyyteensä ja motivoitumaan tehtävää kohtaan. (Anttila 2006, 129-130.)

Edellä mainittujen tutkimusten valossa voidaan päätellä, että oppilaan minäpystyvyydellä on merkittävä vaikutus hänen laulutaitonsa kehittymiseen, ja musiikintunneilla osallistumiseen. Oppilas, joka uskoo pystyvänsä laulamaan, uskaltaa laulaa luokassa ja harjoittelee sinnikkäästi vastoinikäymisistä huolimatta. Hän motivoituu laulamista ja lauleskelee omaksi ilokseen myös vapaa-ajallaan. Jos uskomus omasta pystyvyydestä on heikko, lapsi antaa periksi heti ensimmäisen virheen jälkeen tai saatuaan lannistavaa palautetta. Lisäksi lapsi kokee laulamista epämotivoivana, välttelee laulamista eikä usko voivansa kehittyä laulajana.

Omaan tekemiseensä uskovat oppilaat suoriutuvat loistavasti musiikillisissa tehtävissä verrattuna niihin, jotka eivät usko musiikillisesti itseensä. (Zelenak 2020, 1). Opettajan antamalla rohkaisevalla palautteella ja opetukseen lisätyillä minäpystyvyyttä tukevilla pedagogisilla keinoilla on mahdollista vahvistaa oppilaan minäpystyvyyttä ratkaisevasti. Esittelen minäpystyvyyttä tukevia pedagogisia keinoja kappaleessa 4.2.

3.3. Minäpystyvyys musiikillista minäkäsitystä tukemassa

Minään liittyvien käsitteiden kirjo on laaja ja ne sekoittuvat helposti (Anttila 2016, 73). Käsitteissä on paljon samankaltaisuuksia, sillä ne ennustavat yksilön motivaatiota, tunteita ja suoriutumista. On haastavaa erottaa minäkäsitys ja minäpystyvyys toisistaan selkeästi ja tarkkarajaisesti, vaikka ero on ilmeinen. (Bong & Skaalvik, 1.) Minäkäsitys on minäpystyvyyden yläkäsite, joten omat pystyvyykokemukset vaikuttavat vahvasti minäkäsityksen rakentumiseen. (Nieminen & Tuohilampi 2019, 321). Minäpystyvyys liittyy aina yksittäisessä tehtävässä suoriutumiseen ja voi vaihdella paljon riippuen tehtävästä, kun taas minäkäsitys on minäpystyvyyttä pysyvämpi rakenne (Bandura 1997).

Musiikillinen minäpystyvyys eroaa musiikillisesta minäkäsityksestä perustavanlaatuisesti. Soittajan tai laulajan minäkäsitys voi olla, että hän on hyvä muusikko. Kuitenkin tiettyä tehtävää suorittaessaan, kuten konsertoidessaan, muusikko voi ajatella, että ei pysty suoriutumaan tekniikasta, jota soitettava kappale vaatii. Minäpystyvyys kohdentuu siis yksittäiseen tehtävään, minäkäsityksen ollessa yleinen ajatus itsestä musisoijana. (McPherson & McCormick 2006, 322).

Alakoulussa musiikintunnilla oppilaalla voi olla korkea musiikillinen minäkäsitys, jolloin hän ajattelee olevansa musiikillisesti lahjakas. Korkean musiikillisen minäkäsityksen omaava oppilas voi kuitenkin ajatella lauluäänensä olevan niin kauhea, että hän ei uskalla laulaa mikkiin yhteismusisointitilanteessa, jolloin hänen minäpystyvyytensä on matala laulamisen osalta. Korkea musiikillinen minäkäsitys ja matala minäpystyvyys voivat esiintyä oppilaalla yhtäaikaisesti, joten minäpystyvyyden ja minäkäsityksen ei voida ajatella tarkoittavan samaa asiaa (Anttila 2006, 131). Alhainen minäpystyvyys ilmenee siis pikemminkin itsekriittisyytenä yksittäisissä musiikillisissa tehtävissä, eikä musiikkia kohtaan yleisesti. Pohdin seuraavaksi niitä tapoja, joilla kokemukset minäpystyvyydestä vaikuttavat minäkäsitykseen.

Rosenberg (1979, 7) määrittelee minäkäsityksen olevan yksilön kokonaisvaltainen käsitys itsestään, joka on muovautunut sosiaalisen vuorovaikutuksen seurauksena. Minäkäsitys tarkoittaa siis yksilön havaintoja itsestään ja niitä kykyjä, joita yksilö on saavuttanut aikaisemmin. Minäpystyvyys eroaa minäkäsityksestä siten, että minäpystyvyyttä havainnoidessaan yksilö keskittyy siihen, mitä hän pystyy tulevaisuudessa tekemään kykyjensä avulla. (Bong & Sklaavik 2003, 5.) Minäpystyvyys ilmenee siis pikemminkin tehtävien ja tilanteiden suorittamisen yhteydessä. (Anttila 2006, 73). Lapset, joilla on negatiivinen minäkäsitys, kohtaavat haasteita melkein kaikilla elämän osa-alueilla. He ovat ahdistuneita ja ystävien löytäminen saattaa olla haastavaa. Lisäksi kouluun sopeutuminen ja siellä menestyminen tuottaa usein vaikeuksia. (Burns 1982, vi.) Jotta negatiivista minäkäsitystä ei pääsisi muodostumaan, on tärkeää tukea lapsen minäpystyvyyttä heti koulupolun alusta asti.

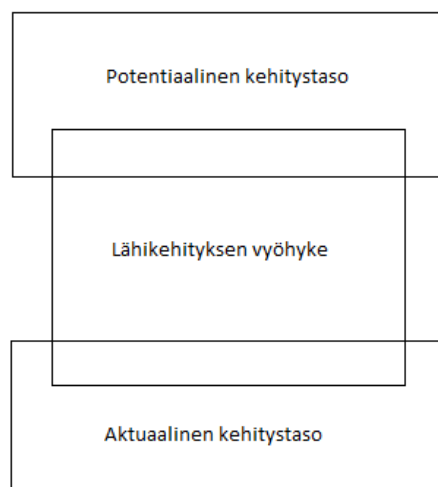
Tulamo (1993) jakaa musiikillisen minäkäsityksen Burnsia (1982) mukailleen kolmeen eri pääulottuvuuteen: Tiedostettuun musiikilliseen minäkäsitykseen, musiikilliseen ihanneminäkäsitykseen ja musiikilliseen toveriminäkäsitykseen. Tiedostetulla musiikillisella minäkäsityksellä tarkoitetaan yksilön käsityksiä omista musiikillisista kyvyistään, asemastaan ja siitä millainen hän on. Musiikillinen ihanneminäkäsitys kertoo siitä, millainen yksilö toivoisi olevansa. Toveriminäkäsitys kertoo taas siitä, kuinka yksilö uskoo muiden henkilöiden näkevän hänet. (Tulamo 1993, 125, 36.)

Kosonen (2001) on tutkinut musiikillisen minäkäsityksen suhdetta motivaatioon Rosenbergin (1979) minäkäsitysteoriaa soveltaen. Rosenbergin (1979, 7–9) minäkäsitysteorian ulottuvuuksia ovat aktuaalinen minä (extant self), ihanneminä (desired self) ja julkinen minä (presenting self) ja se muistuttaa läheisesti Tulamon (1993) musiikillisen minäkäsityksen

ulottuvuuksia. Kosonen (2001) toteaa tavoitteellisuuden olevan motivoituneen toiminnan edellytys. Motivaatio syntyy siitä, kun yksilö pyrkii lähemmäs ihanneminäkuvaansa. Jotta yksilö voi suoriutua tehtävässä, hänellä täytyy olla realistiset ajatukset omista kyvyistään ja näkemys siitä, mitkä tavoitteet on mahdollisia saavuttaa. Lisäksi yksilö tarvitsee itseluottamusta, jotta tavoiteltu tehtävä on mahdollista suorittaa. (Kosonen 2001, 35–36.) Kososen kuvaamaa itseluottamusta voidaan tulkita myös Banduran (1986) minäpystyvyysteorian valossa. Jotta yksilö voisi saavuttaa asettamansa tavoitteen, hänellä täytyy olla realistiset käsitykset siitä, mihin hän kykenee taidollisesti sekä tarpeeksi korkeat pystyvyyssuskomukset (Bandura 1986.)

3.4. Oppiminen ja lähikehityksen vyöhyke

Oppiminen muovautuu yksilön kognitiivisten kykyjen kautta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Lev Vygotsky (1982) esittelee teoriassaan lähikehityksen vyöhykkeen, joka perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan sitä, että jokainen lapsi pystyy aikuisen tai tiedoiltaan kehittyneemmän ikätoverin avustuksella ylittämään oman osaamisensa rajat. Vygotsky jakaa lähikehityksen vyöhykkeessään kehitystasot kolmeen eri osa-alueeseen: aktuaaliseen kehitystasoon, lähikehityksen vyöhykkeeseen ja potentiaaliseen kehitystasoon, jotka esittelen kuviossa 2. Osa-alueet esiintyvät osittain päällekkäin. (Vygotsky 1982, 102–103.)



Kuvio 2. Lähikehityksen vyöhyke (Vygotsky 1982)

Aktuaalisella kehitystasolla lapsi pystyy toimimaan itsenäisesti, aiemmin saavutettujen tietojen ja taitojen varassa. Jotta lapsi voisi päästä potentiaaliselle kehitystasolle, hän tarvitsee tukea ja aikuisen ohjausta. Kun aikuinen ohjaa lasta, liikutaan lähikehityksen vyöhykkeellä. Lapsi pystyy siis ohjauksessa ratkaisemaan vaikeampia tehtäviä kuin mihin hän pystyisi ilman ohjausta. (Vygotsky 1982, 102–103.) Esimerkiksi lauluasennon harjoittelussa yhdessä osaavan aikuisen kanssa lapsi on lähikehityksen vyöhykkeellä. Lapsi pystyy pääsemään potentiaalisen oppimisen tasolle, kun aikuinen näyttää hänelle esimerkkiä hyvästä lauluasennosta. Lapsi matkii aikuisen asentoa omaksuen vähitellen lauluasennon, jonka sisäistäminen olisi mahdotonta ilman sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa mallioppimista (ks. luku 3.1). Lauluasennon oppimisen tavoitteena on, että lapsi pystyy jossain vaiheessa ottamaan optimaalisen lauluasennon ilman aikuisen apua. Kun lapsi oppii optimaalisen lauluasennon hänen *potentiaalisesta kehitystasosta* on tullut uusi *aktuaalinen kehitystaso*, jonka päälle rakennetaan uutta tietoa.

Linnenbrink & Pintrich (2003) mukailevat Vygotskyn lähikehityksen vyöhykettä ja kertovat, että tehtävän haasteellisuudella on merkittävä vaikutus oppilaan minäpystyvyyteen. Oppilaan minäpystyvyys pääsee kehittymään silloin, kun hän suoriutuu sopivan haastavista tehtävistä. Pelkästään palautteella ei pystytä tukemaan tehokkaasti minäpystyvyyttä, vaan siinä auttaa juuri oman taitotason yläpuolelle asetettu tehtävä. (Linnenbrink & Pintrich 2003, 135). Oppilas suoriutuu siis tavoitteestaan silloin, kun se on asetettu lähikehityksen vyöhykkeelle ja aktuaalisen kehitystason yläpuolelle. Opettaja ja vertainen voivat tuuppia oppilasta, jotta hän pääsisi aktuaaliselta vyöhykkeeltä potentiaaliselle kehitystasolle. Opettajan merkitys minäpystyvyyden tukijana onkin kiistaton ja hän pystyy vaikuttamaan paljon siihen, miten vahvaksi oppilaan minäpystyvyys muodostuu myös haasteellisten tehtävien tarjoamisen avulla.

4 OPETTAJA LAULAMISEN JA MINÄPYSTYVYYDEN TUKIJANA

4.1 Musiikkikasvattajan kompetenssi

Kaikissa alakouluissa ei ole musiikin aineenopettajaa, vaan luokanopettaja toimii usein musiikinopettajan tehtävissä. Luokanopettajakoulutuksesta valmistuu alakouluun kelpoisia musiikin opettajia, mutta mikä on luokanopettajien todellinen kompetenssi, eli kyvykkyys opettaa musiikkia alakoulussa, kysyy Suomi (2019) tutkimuksessaan.

Kompetenssilla tarkoitetaan yleisesti pätevyyttä, kyvykkyyttä ja osaamista, joka ilmenee käytännön toiminnoissa. (Vesioja 2006, 59.) Lisäksi kompetenssi voi tarkoittaa henkilön asennoitumista musiikin oppiainetta kohtaan (Juvonen 2008, 51–52). Musiikinopettajan kompetenssista puhuttaessa tarkoitan tutkimuksessani valmiuksia, joita musiikkia opettava tarvitsee pystyäkseen opettamaan alakoulussa musiikkia opetussuunnitelman (2014) tavoitteet ja sisällöt huomioon ottaen.

Juvosen (2008, 127–128) tutkimuksessa paljastui, että luokanopettajakoulutus ei kykene tarjoamaan opiskelijoille sellaisia tietoja ja taitoja, joiden avulla opetussuunnitelman (2014) toteuttaminen onnistuisi musiikin tavoitteiden ja sisältöjen osalta. Valtasaari (2017) huomauttaa, että musiikin opettaminen koetaan usein haastavana verrattuna muiden taito- ja taideaineiden opetukseen. Koska koulutus ei tarjoa tarvittavia taitoja, täytyy opettajalla olla taustalla musiikillista harrastuneisuutta, jotta hän pystyy suoriutumaan musiikkikasvattajan tehtävästään. (Suomi 2019, 220; Valtasaari 2017, 59.)

Edellä kuvattu ilmiö näkyy myös vahvasti kentällä. Suomi (2019, 220) havaitsi tutkimuksessaan, että vain viideosa luokanopettajaopiskelijoista koki olevansa täysin päteviä opettamaan musiikkia. Myös Valtasaari (2017, 14) on huolissaan siitä, että luokanopettajat saavat koulutuksestaan puutteelliset valmiudet huolehtia monipuolisen musiikkikasvatuksen toteutumisesta. Laulutaidon kehittyminen vaatii pitkäjänteistä ja määrätietoista musiikin

aiheisältöjen opiskelua, jotta opettajan musiikilliset taidot olisivat riittävät laulun opetukseen. Jos alakoulun musiikinopettaja ei ole saanut kattavaa äänenkäytön opastusta, lapsi joutuu laulamaan liian matalalta omaan kehitystasoonsa nähden ja suhteuttamaan omaa äänenkäyttöään osaksi aikuisen ääntä. Tällöin lapsi ei voi yhtyä lauluun omalta luontaiselta korkeudeltaan. (Valtasaari 2017, 14.) Ilman perusteellista äänenkäytön tuntemusta ja systemaattista laulun harjoittelua, opettajan oma ääni voi jäädä hyvin matalaksi, eikä hän ole kykenevä laulamaan lauluja lapselle luontaiselta korkeudelta. Valtasaari (2017, 15) esittää kysymyksen siitä, täytyykö lapsen mukautua aikuisten äänenkäytön rajoituksiin, vai voisiko opettajankoulutusohjelmaan sisällyttää perusteellista lauluäänen koulutusta.

Musiikillista minäpystyvyyttä tukevan palautteen antaminen ja tehokkaiden laulopedagogisten keinojen käyttäminen voi olla haastavaa, jos ei tiedä, mistä palautetta tulisi antaa. Jos opettajalla ei ole tietoa oikeanlaisesta lauluasennosta, äänenavausharjoituksista tai laulamisen anatomiasta, on minäpystyvyyttä tukevan palautteen antaminen hyvin haasteellista. Opettajan täytyy osata itse taidot perusteellisesti, jotta hän pystyy ohjeistamaan oppilasta oikeaan suuntaan ja osoittamaan hänen kehityksen paikkansa. Juvonen (2008) mainitseekin, että opettajan pedagogiset valmiudet pääsevät yleensä kehittymään vasta siinä vaiheessa, kun musiikillinen osaaminen on riittävällä tasolla. Pedagogiselle pohdinnalle ei jää paljon aikaa, jos opetussisältöjen haltuun ottamisessa on haasteita. (Juvonen 2008, 51–52.)

Myös opettajan kokema musiikillinen minäpystyvyys vaikuttaa ratkaisevasti oppilaiden motivoitumiseen ja oppimiseen musiikintunneilla. Jos opettajan käsitys omista kyvyistä musiikinopettajana on alhainen eli opettajalla on matala minäpystyvyys, asennoituminen musiikin oppiainetta kohtaan voi olla negatiivinen (Juvonen 2008, 51–52). Opettajan negatiivinen suhtautuminen opetukseen saattaa vaikuttaa kielteisesti myös oppilaiden oppimiseen ja asennoitumiseen koulumusiikkia kohtaan. Jos opettaja ei ole innostava ja kiinnostunut musiikin opettamisesta, oppilas ei motivoitu oppituntien toiminnasta ja hänen musiikillinen minäpystyvyytensä ei pääse vahvistumaan koulussa. Opetussuunnitelman (2014) tavoitteen T5 ohjeistamana oppilasta tulisi innostaa tutustumaan musiikilliseen kulttuuriperintöönsä laulaen. Jos opettajalla on heikko musiikillinen minäpystyvyys, hän tuskin pystyy innostamaan oppilasta työskentelemään sinnikkäämmin annetun tehtävän parissa.

4.2 Opettaja tukemassa oppilaan musiikillista minäpystyvyyttä alakoulun musiikintunneilla

Koulun musiikinopetuksella on huomattava vaikutus oppilaan musiikillisen minäpystyvyyden muodostumiseen (mm. Zelenak 2020, 143). Opettajien tulisi suhtautua oppilaiden minäpystyvyyden tukemiseen vakavasti, sillä tutkimustuloksien valossa (ks. luku 3.2) on kiistatonta, että oppilaan korkeat pystyvyyssuorituskomukset edistävät merkittävästi oppimista alakoulussa. Nuoret lapset eivät ole vielä taitavia arvioimaan itseään, joten he nojaavat pitkälti aikuisen näkemykseen suoriutumisestaan. (Pajares 2003, 153.) Tästä syystä on äärimmäisen tärkeää, että opettaja pyrkii antamaan kannustavaa ja rohkaisevaa palautetta ja tukemaan oppilaan musiikillista minäpystyvyyttä koulussa. Monet musiikinopettajat unohtavat kuitenkin minäpystyvyyden merkityksen musiikillisen suoriutumisen kannalta eivätkä tule käyttäneeksi musiikillista minäpystyvyyttä tukevia keinoja opetuksessaan (Ritchie & Williamon 2011, 2–3).

Bandura (1977, 1997a, 79) havaitsi tutkimuksessaan, että minäpystyvyys kehittyy ja vahvistuu neljän eri lähteen kautta, joita ovat **aikaisemmat onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset** (mastery experiences), **sijaiskokemukset** (vicarious experiences), **sanallinen vakuuttelu eli palautteen antaminen** (verbal persuasion) ja **fyysiset ja psyykkiset toiminnot** (physiological and affective states). Zelenak (2020) tarkastelee edellä mainittuja minäpystyvyyden lähteitä musiikillisen minäpystyvyyden näkökulmasta. Oppilas saa musiikillisia onnistumisen kokemuksia, kun yleisö antaa suuret aplodit tai kehuu häntä esiintymisen jälkeen. Sijaiskokemuksilla voidaan tarkoittaa musiikintunneilla ryhmätyöskentelyä tai vertaispalautetta. Sanallisella vakuuttelulla tarkoitetaan palautetta, jota opettaja antaa oppilaalle musiikintunneilla ja fysiologisilla ja psyykkisillä tekijöillä esimerkiksi esiintymisjännitystä. (Zelenak 2020, 43–44.) Opettaja voi vahvistaa oppilaan minäpystyvyyttä merkittävästi huomioimalla Banduran (1977) minäpystyvyyden kehittymisen lähteet ja sisällyttämällä opetukseensa aktiviteetteja, joissa ne ilmenevät. (Zelenak 2020, 43–44.) Aavaan seuraavaksi tarkemmin kyseisiä minäpystyvyyden lähteitä musiikillisen minäpystyvyyden näkökulmasta ja kerron, miten opettaja voi huomioida ne opetuksessaan.

Onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset

Oppilaan kokemukset aiemmasta musiikillisesta onnistumisesta ja epäonnistumisesta (mastery experiences) määrittävät vahvasti hänen minäpystyvyyttään. Toistuvat musiikilliset onnistumisen kokemukset vahvistavat yksilön minäpystyvyyttä epäonnistumisen kokemuksen heikentäessä niitä. Tästä johtuen on tärkeää, että opettaja luo toistuvasti mahdollisuuksia positiivisiin musiikillisiin kokemuksiin, jotta minäpystyys vahvistuisi. Muusikon musiikillinen minäpystyvyys on usein päässyt muodostumaan vahvaksi, sillä hänellä on kertynyt useita onnistumisen kokemuksia esiintymisestä. Tilanne on kuitenkin erilainen tarkastellessa noviisimuusikon minäpystyvyyttä. Noviisimuusikot eivät voi luottaa aikaisempiin musiikillisiin onnistumisiinsa, sillä niitä ei ole. Siksi he reagoivat herkemmin esityksestä saatuun palautteeseen. (Zelenak 2020, 44). Alakoulun musiikintunneilla työskentelevät oppilaat tutustuvat vasta musiikilliseen minäänsä. Opettajan tehtävänä on luoda heille tilanteita, joissa musiikillisten onnistumisten kokeminen mahdollistuu ja tarjota rakentavaa ja kannustavaa palautetta, jotta musiikillinen minäpystyvyys pääsee muodostumaan korkeaksi.

Täytyy muistaa, että eri oppilaat tulkitsevat saman musiikillisen kokemuksen joko onnistumiseksi tai epäonnistumiseksi riippuen heidän musiikillisesta minäpystyvyydestään. (Zelenak 2020, 44). Opettajan on syytä tuntea oppilaansa hyvin, jotta hän pystyy tukemaan oppilaiden yksilöllisyyttä ja mahdollistamaan jokaiselle heistä positiivisia musiikillisiä kokemuksia. Zelenak (2020) painottaa oppilaantuntemusta tarvittavan myös, jotta opettaja osaa asettaa oppilaalle saavutettavissa olevan tavoitteen. Tavoitteen määrittäminen auttaa oppilasta keskittymään onnistumisen kannalta oikeaan asiaan (Zelenak 2020, 44). Lisäksi tavoitteen määrittäminen helpottaa opettajan arviointityötä (ks. luku 2.2).

Oppilaan musiikillista minäpystyvyyttä vahvistaa kaikista eniten tieto siitä, että hänen suoriutumisensa on kiinni hänen taidoistaan eikä tuurista. Opettajan tulee tähdentää oppilaille, että opittu asia on seurausta sinnikkästä harjoittelusta ja oikeiden oppimisstrategioiden käyttämisestä. (Zelenak 2020,44; Margolis & McCabe 2006, 22; Linnenbrink & Pintchrich 2003, 135.) Sinnikkään harjoittelun ja oppimisstrategioiden käyttämisen korostaminen oppimisen kannalta auttaa oppilaita ylläpitämään tarkkoja ja realistisia pystyvyysuskomuksia itsestään (Linnenbrink & Pintrich 2003, 135). On huomattavan tärkeää, että opettaja rohkaisee ja kannustaa oppilasta yrittämään ja työskentelemään pitkäjänteisesti tuloksien saavuttamiseksi. Useat oppilaat luulevat epäonnistumisensa johtuvan siitä, että he ovat tyhmiä.

On tärkeää kristallisoida heille epäonnistumisen johtuvan siitä, etteivät he noudattaneet ohjeistuksia, käyttäneet tarpeeksi aikaa tehtävän suorittamiseen tai noudattaneet yhteisesti tehtyä oppimisen suunnitelmaa. (Margolis & McCabe 2006, 20, 22.) Ratkaisevassa asemassa musiikillisen minäpystyvyyden tukemisen kannalta on prosessipalaute, jossa oppilasta rohkaistaan käyttämään erilaisia oppimisstrategioita ja työskentelemään sinnikkäästi asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi (ks. luku 2.3.3).

Opettaja voi ohjata oppilasta käyttämään erilaisia oppimisstrategioita ja konkreettisia oppimisen suunnitelmia, jotta hän onnistuisi musiikillisissa tehtävissä paremmin. Lapset oppivat, että käyttäessään samaa strategiaa jatkossa samoissa tehtävissä, he onnistuvat. (Zelenak 2020, 44; Margolis & McCabe 2006, 20.) Laulun opetuksessa opettaja voi osoittaa oppilaille strategioita, joiden avulla hän pystyy kehittämään ääntään entistä paremmaksi.

Oppilas saa onnistumisen kokemuksen herkemmin pystyessään suoriutumaan haasteellisesta tehtävästä, kuin tehtävän ollessa helppo. Tarvitaan tarpeeksi haastavia tehtäviä, jotta oppilaan minäpystyvyys pääsisi vahvistumaan. Siksi opettajan tulee asettaa tehtävä hieman oppilaan taitotason yläpuolelle hänen ikätasonsa huomioiden, joka mahdollistaa työskentelyn lähikehityksen vyöhykkeellä (ks. luku 3.4). (Zelenak 2020, Margolis & McCabe 2006, Linnenbrink & Pintrich 2003,135). Oppilaan minäpystyvyys kehittyy, kun hän huomaa suoriutuvansa menestyksekkäästi haastavasta tehtävästä (Linnenbrink & Pintchrich 2003, 135). Jos annettu tehtävä on liian helppo, saattaa oppilas nolostua ajatellessaan, että opettaja epäilee hänen kykyjään (Margolis & McCabe 2006, 19). Tarjoamalla oppilaille ensin apua ja sitten poistamalla sitä vähitellen, opettajat voivat rakentaa kannustavaa oppimisympäristöä, jossa oppilaat altistuvat haastaville tehtäville.

Edellä mainittujen pedagogisten keinojen lisäksi opettaja voi mahdollistaa onnistumisen kokemusten syntymisen rohkaisemalla oppilasta soittamaan erilaisissa kokoonpanoissa (Zelenak 2020, 45). Koulussa oppilasta voi esimerkiksi rohkaista perustamaan oman bändin tai orkesterin. Lisäksi opettaja voi järjestää erilaisia valinnaisia kursseja, jotta oppilas saisi mahdollisuuden soittaa monipuolisissa ja vaihtelevissa kokoonpanoissa. Myös tuttujen laulujen soittaminen ja esittäminen vahvistaa oppilaan minäpystyvyyttä, koska se herättää onnistumisen kokemuksia (Zelenak 2020, 45).

Sijaiskokemukset

Onnistumisen kokemusten lisäksi musiikillista minäpystyvyyttä tukevat myönteiset sijaiskokemukset. Oppilaat inspiroituvat seuratessaan vertaisten musiikillista toimintaa ja taitoja. He innostuvat huomattavasti samankaltaisen oppilaan pystyvän soittamaan ja laulamaan hienosti ja saavan siitä positiivista palautetta. Oppilaat kokevat olevansa kykenevämpiä suoriutumaan musiikillisesti, jos huomaavat luokkakaverin näkevän vaivaa laulun tai soiton harjoitteluun. Seuratessaan vertaisen toimintaa, oppilaat pääsevät arvioimaan myös omia musiikillisia suoriutumismahdollisuuksiaan. (Zelenak 2020, 46).

Motivoitumisen lisäksi oppilaat oppivat tarkkaillessaan vertaisen toimintaa (Margolis & McCabe 2006, 19). Vertaisoppimisen käyttäminen samantasoisien oppijoiden kesken vahvistaa minäpystyvyyttä. Oppilaat suoriutuvat tehtävistä paremmin uskoessaan olevansa samantasoisia kuin eritasoisia. (Schunk & Meece 2006, 88.) Myös itsearvioinnin ja vertaispalautteen on huomattu edistävän merkittävästi oppilaan minäpystyvyyttä. (Zelenak 2020, 45). Musiikin opetuksessa täytyy huomioida, että toisilleen palautetta antavat ja yhdessä työskentelevät oppilaat olisivat yhtä taitavia musiikillisesti, jotta musiikillinen minäpystyvyys pääsisi vahvistumaan.

Banduran (1997b) ja Vygotskyn (1982) teoriat mallioppimisesta ja lähikehityksen vyöhykkeestä astettavat vastakkaisen näkökulman eritasoisten oppijoiden minäpystyvyyden vahvistumisesta. Bandura (1997b) toteaa mallioppimisella olevan sijaiskokemusten muodostumisten kautta merkittävä vaikutus oppilaan minäpystyvyyden kokemukseen. Musiikin tunneilla taitavat oppilaat voivat näyttää kannustavaa mallia niille oppilaille, joiden musiikilliset taidot eivät ole vielä kehittyneet samalle tasolle. Banduran (1997b) tutkimuksen huomioiden on tärkeää rakentaa myös oppimistilanteita, joissa eritasoiset oppijat pääsevät toimimaan yhdessä. Eritasoisten oppijoiden sekoittaminen mahdollistaa lisäksi Vygotskyn (1982) lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisen, sillä taitavampi oppilas voi auttaa vähemmän taitavaa oppilasta pääsemään potentiaaliselle oppimisen tasolle (ks. luku 3.4.).

Minäpystyvyyden tukemiseksi olisi tärkeää, että opettaja järjestää opetukseen lisää sosiaalisia tekijöitä ja mahdollisuuksia päästä seuraamaan vertaisen toimintaa. (Schunk & Meece 2006, 88). Tällaisia mahdollisuuksia voi rakentaa sisällyttämällä opetukseen pienryhmätyöskentelyä, joka tarjoaa hyvän alustan vertaisoppimiselle. Opettajan täytyy muistaa, että ei loisi turhaan

kilpailuasetelmaa pienryhmätyöskentelyssä, sillä sijaiskokemuksilla voi olla myös negatiivinen vaikutus yksilöön, jos heidät asetetaan paremmuusjärjestykseen. (Zelenak 2020,46).

Pienryhmätyöskentelyn ja vertaisarvioinnin ohella musiikintunneilla voidaan katsoa live-esiintymisiä tai videoita, joissa oppilas pystyy samaistumaan esiintyvään henkilöön. Kun oppilas näkee vertaisen onnistuvan musiikillisesti, hänen minäpystyvyytensä vahvistuu. (Zelenak 2020, 46)

Palautteen antaminen

Oppilaan minäpystyvyyttä on mahdollista tukea realistisella, rohkaisevalla ja kannustavalla palautteella, joka kohdistuu tehtävään ja on saatu luotettavalta taholta (ks. luku 2.2.3). Palautteen tulee tukea taitojen kehittymistä ja osoittaa oppilaalle, mikä meni oikein ja missä on vielä kehitettävää. (Margolis & McCabe 2006, 224.) Kommentit, ehdotukset, kehut ja kunnianosoitukset ovat merkittävässä asemassa oppilaan minäpystyvyyden kehittymisen kannalta. Rohkaisevat sanat voivat auttaa oppilaita pääsemään yli haasteista, jotka ovat olleet heille aiemmin ylitsepääsemättömiä. Lisäksi rohkaisu auttaa heitä työskentelemään sinnikkäämmin ja panostamaan enemmän tavoitteen saavuttamiseen. (Zelenak 2020,46).

Musiikintunneilla on huomattavan tärkeää antaa positiivista palautetta vain silloin, kun oppilaat ovat ansainneet sen. Oppilaat tietävät taitojensa rajallisuuden ja osaavat tunnistaa palautteen, joka kohdistuu oikein suhteessa heidän taitoihinsa ja kykyihinsä. Jos perusteettomia kehuja antaa liikaa, opettajan luotettavuus kärsii oppilaan silmissä. Luotettavalta opettajalta saatu palaute tehoaa paremmin kuin epäluotettavalta. (Zelenak 2020, 46.) On hyvä antaa oppilaille kehuja, mutta vieläkin tärkeämpää, että kehut kehittävät oppilasta (Margolis & McCabe 2006, 21).

Opettaja auttaa oppilasta ylläpitämään korkeaa minäpystyvyyttä parhaiten tarjoamalla hänelle tarkkaa ja henkilökohtaisesti suunnattua palautetta, joka osoittaa oppilaan kyvyt ja osaamistason. Tarkan palautteen antaminen mahdollistaa oppilaan minäpystyvyyden realistisen kehittymisen, jolloin oppilaan minäpystyvyyssuskomukset ja todellinen pystyvyys kohtaavat. (Linnenbrink & Pintrich 2003, 134.) Suurin osa oppilaista on kuullut kehun: ”hyvää työtä” liian useasti, jolloin lausahdus on toiston myötä menettänyt merkityksensä. (Zelenak 2020, 46). ”Hyvää työtä” – lausahduksen sijaan opettaja voisi tarjota tarkkaa tavoitteeseen liittyvää

palautetta niistä kohdista, joista oppilas suoriutui erityisen hyvin, jotta oppilaan minäpystyvyys pääsisi vahvistumaan. (Linnenbrink & Pintrich 2003, 134).

Ylläpitääkseen oppilaan realistisia pystyvyysuskomuksia, opettaja voi nostaa esille oppilaan kehityskohteita ja tarjota heille sellaisia rakennusaineita, jotka mahdollistavat kehittymisen seuraavissa tehtävissä. (Linnenbrink & Pintrich 2003, 135). Näitä minäpystyvyyttä vahvistavia rakennusaineita voi tarjota korjaavan suorituspalautteen tai prosessipalautteen muodossa. Kun oppilaan vastaus on väärin, opettajan tulee osoittaa virhe ja näyttää, miten sen korjaaminen onnistuu. Kun oppilaan antama vastaus on lähes oikein tai hän on epävarma vastauksesta tulee opettajan käyttää prosessipalautetta ja tarjota vihjeitä, jonka avulla oppilas voi ratkaista tehtävän. (Margolis & McCabe 2006, 224). Lisäksi palautteen antaminen ripeästi suorituksen jälkeen tehostaa palautteen vastaanottajan oppimista ja auttaa myös palautteen antajaa muistamaan tarpeelliset seikat yksityiskohtaisemmin. (Margolis, McCabe 2006, 221; Koppinen 1994, 37–39.)

Palautetta annettaessa on tärkeää huomioida oppilaiden yksilöllisyys ja välttää oppilaiden vertailemista keskenään. (Margolis & McCabe 2006, 223). Oppilaat tulevat musiikin tunneille eri lähtökohdista, joten heidän osaamistasonsa vaihtelee hyvin paljon riippuen aiemmasta musiikillisesta harrastuneisuudesta. Oppilaan minäpystyvyyttä tuetaan parhaiten, kun verrataan oppilaan henkilökohtaista kehittymistä ja oppimisprosessia sen sijaan, että verrattaisiin oppilaita toisiinsa (Margolis & McCabe 2006, 21).

Kun annetaan tehokasta palautetta laulusta, on tärkeää keskittyä oppilaan yksilölliseen kehittymiseen laulajana musiikintunneilla. Tästä syystä opettajan täytyy tietää tarkasti jo alusta lähtien oppilaan taidot, jotta hän voi asettaa hänelle yksilöllisen ja realistisen tavoitteen, jota kohti pyrkiä. Jos ajatellaan esimerkkihenkilönä kuvitteellista Hilma-nimistä oppilasta, joka on hiljaa eikä avaa suutaan musiikintunneilla, hänen tavoitteekseen asetetaan yhteislauluun osallistumisen. Opettaja arvioi Hilmaa formatiivisesti oppitunneilla ja antaa palautetta, joka rohkaisee häntä osallistumaan laulamiseen. Kun Hilma alkaa laulaa musiikintunneilla, opettaja huomioi lauluun osallistumisen ja kannustaa jatkamaan samalla tavalla. On tärkeää, että Hilmaa ei verrata Kerttuun, joka on jo aiemmin osallistunut yhteislauluun musiikintunneilla. Kertulle asetetaan yksilöllinen tavoite, joka hänen on mahdollista saavuttaa realistisesti. Kertun tavoite voisi olla ”laulan reippaammin musiikintunneilla” tai ”muistan katsoa yleisöön ja hymyillä esiintyessäni yhdessä muiden kanssa”. Kun Hilma ja Kerttu saavuttavat tavoitteensa, heille

annetaan positiivista palautetta ja ohjataan työskentelemään uuden tavoitteen parissa, jonka he voivat saavuttaa. Tarkan ja yksilöllistetyn palautteen avulla on mahdollista siirtyä nopeammin Vygotskyn (1982) aktuaalisen kehityksen tasolta potentiaaliselle tasolle ja saavuttaa seuraava tavoite (ks. luku 3.4).

Opettajan antamalla palautteella on kauaskantoiset vaikutukset oppilaan minäpystyvyyden tilaan tulevaisuudessa. Opettajan antaessa oppilaalle syyn uskoa voivansa menestyä, hän uskoo menestykseensä enemmän ja hänen minäpystyvyytensä muodostuu vahvemmaksi. (Zelenak 2020, 46.) Opettajan antamalla palautteella voidaan vaikuttaa merkittävästi lapsen itsetunnon kehittymiseen, joka heijastuu parhaimmillaan myös tulevaisuuteen.

Fysiologiset ja psyykkiset kokemukset

Kehon reagointi moniin tilanteisiin on usein yhteydessä yksilön minäpystyvyyteen. Zelenak (2020) mainitsee, että yksilö ei pysty osallistumaan jatkuvasti toimintaan, joka saa hänet voimaan huonosti. Musiikissa esiintymisahdistus voi aiheuttaa toimintakyvyttömyyttä, sillä kontrollin menettämisen pelko, jota oppilas kokee ennen esitystä voi johtaa ahdistuksen tunteiden heräämiseen. Opettaja voi toimillaan vaikuttaa siihen, että esiintymisjännitys lievenee. Oppilaat pääsevät helpommin irti itsekriittisestä ajattelusta, kun he rentoutuvat eivätkä jännitä esiintymistä. (Zelenak 2020, 46.) Kerron seuraavaksi, miten musiikillista minäpystyvyyttä voidaan tukea esiintymisjännitystä lieventämällä.

Rentoutumisen tunne on mahdollista saada aikaan, kun luokkaan luodaan oppimista ja yhteisöllisyyttä edistävä ilmapiiri. Yhteisöllisyyden luominen johtaa siihen, että oppilaat puhaltavat yhteen hiileen, heillä ei ole tarvetta kilpailla keskenään ja jokaisella mahdollisuus kukoistaa. Yhteisöllinen työskentely vähentää ahdistuneisuutta ja itsekritiikkiä sekä rentouttaa oppilaat toimimaan luovasti musiikillisissa tilanteissa. (Zelenak 2020, 46.) Opettaja pystyy luomaan yhteisöllisyyttä musiikin luokkaan erilaisten tutustumisleikkien, ryhmätöiden ja yhdessä tekemisen kautta. Lisäksi opettaja saa luotua luokkaan luottamusta, kun hän on kiinnostunut oppilaiden kuulumisista ja välittää heistä aidosti (Schunk & Meece 2006, 89). Oppilaan tulee voida luottaa siihen, että opettaja tuntee myös hänen suoriutumistasonsa niin hyvin, että suosittelee vain sellaista toimintaa, joka ei haurastuta oppilaan itseluottamusta ja minäpystyvyyttä (Zelenak 2020, 46).

Julkisesti esiintyminen koulun juhlissa ei ole tuttua kaikille oppilaille. Varsinkin laulaminen ja soittaminen saattaa aiheuttaa esiintymisjännitystä, josta voi olla haasteellista päästä yli. McPherson ja McCromick (2006, 333) painottavat, että opettajien tulisi osata valmistaa oppilaita musiikillisissa esityksissä toimimiseen. Opettaja voi lieventää esiintymisjännitystä kysymällä oppilailta seuraavia kysymyksiä: ” Kuinka hyvin uskot suoriutuvasi esityksestä?” tai ”Minkä arvosanan uskot saavasi musiikista?” Opettaja voi pilkkoa myös harjoiteltavan kappaleen pienempiin osiin ja kysyä oppilaalta, kuinka hyvin hän uskoo suorituviensa yhden osan laulamista tai soittamisesta. (Zelenak 2020, 47).

Lisäksi opettaja voi pyrkiä helpottamaan oppilaan esiintymisjännitystä kertomalla hänelle, että kehittyminen ei ole välitöntä vaan se tapahtuu pikkuhiljaa. Täydellisyyden tavoittelun sijaan opettajan pitäisi suunnata oppilaan ajatus siihen, että hän soittaa ja laulaa ekspressiivisesti jakaen musiikillisia hetkiä ryhmässä musisoiden. Opettajan tulee tähdentää, että yleisö ymmärtää epätäydellisyyden, jos esityksessä tulkitaan tunteella. (Zelenak 2020, 46.) Yhdessä soittaminen ryhmässä esiintymisjännitys voi kääntyä myös positiiviseksi yhteisölliseksi kokemukseksi, joka parantaa esitystä. Silloin yksittäisen oppilaan toimintaan ei kiinnity liikaa huomiota, vaan oppilaat tsemppaavat toisiaan onnistuakseen paremmin yhdessä.

Edellä mainittujen seikkojen valossa voidaan kiteyttää, että musiikin tunnilla opettajan tulisi rakentaa oppimisympäristöä, jossa oppilaat pystyvät parhaimpaansa. (McPherson & McChromick 2006, 333). Oppilaat pystyvät parhaimpaansa silloin, kuin heidän esiintymisjännityksensä valjastetaan oikein eikä musiikintunneilla aiheudu heille ylimääräistä ahdistusta tai kohtuutonta stressiä. Laulukokeen on todettu aiheuttavan jopa paniikinomaista esiintymisjännitystä varsinkin, jos se tapahtuu luokan edessä muiden luokkatovereiden katsellessa (ks. luku 2.2). Ajanpuutteen vuoksi laulukokeessa yksilöesiintymiseen valmentaminen on usein puutteellista musiikintunneilla, joten esiintymisjännitystä pystytään valjastamaan oppilaan voimavaraksi vain harvoin. Voidaan pohtia, onko laulukokeen pitäminen menetelmä, joka mahdollistaa tasapuolisesti jokaisen oppilaan minäpystyvyyden vahvistumisen?

Musiikillisen minäpystyvyyden lähteiden huomioiminen opetuksessa on ollut hyvin tehokasta, kun tarkastellaan oppilaan pystyvyyssuskomuksia. Opettajien ei tarvitse sisällyttää kaikkia mainittuja metodeja osaksi opetusta. Jo muutaman pedagogisen keinon avulla voidaan vaikuttaa merkittävästi oppilaan suoriutumiseen. (Zelenak 2020, 47.)

Muita minäpystyvyyttä tukevia tekijöitä

Alakoulun musiikinopetuksen oppilasaines on hyvin heterogeeninen. Osa oppilaista harrastaa musiikkia myös vapaa-ajallaan, ja osalle viikoittaiset musiikintunnit ovat ainoa musisointimahdollisuus. Vaikuttaako oppilaan aiempi harrastuneisuus musiikilliseen minäpystyvyyteen? Ritchie ja Williamon (2011) ovat tehneet musiikilliseen minäpystyvyyteen liittyviä tutkimuksia alakouluissa. Tutkimuksessa havaittiin musiikkia harrastavilla lapsilla olevan korkeampi musiikillinen minäpystyvyys kuin musiikkia harrastamattomilla. Myös musiikkia kuuntelevilla oppilailta mitattiin korkeampaa minäpystyvyyttä kuin lapsilla, jotka eivät kuuntele musiikkia. (Ritchie & Williamon 2011b, 146). Jos lapsi ei harrasta musiikkia, on hänen minäpystyvyytensä tukeminen opettajajohtoisesti erityisen tärkeää. Koska myös musiikin kuuntelun on havaittu vaikuttavan positiivisesti oppilaan minäpystyvyyteen, voi opettaja sisällyttää opetukseen paljon musiikin kuuntelua ja pyrkiä herättämään oppilaissa intoa musiikin kuuntelun suhteen. Kun musiikin kuuntelemisesta tulee osa oppilaan arkea, oppilaan minäpystyvyys vahvistuu ja hän kokee olevansa musiikillisesti taitava.

On tärkeää ottaa vanhemmat mukaan osaksi koulun toimintaa ja informoida heille säännöllisesti oppilaan työskentelystä ja osallistumisesta kouluarjessa (Schunk & Meece 2006, 88). Kouluissa vanhempien informointi tapahtuu usein Wilma-sovelluksen kautta, jonne opettaja voi antaa palautetta oppilaan toiminnasta. Useissa kouluissa, joissa olen sijaistanut, annetaan kannustavia plus-merkintöjä, kun oppilas on toiminut ohjeistusten mukaan ja osallistunut aktiivisesti musiikin tuntien työskentelyyn.

5 TUTKIMUSASETELMA

5.1 Tutkimuskysymykset

1. Miten oppilaan musiikillista minäpystyvyyttä tuetaan alakouluissa?
2. Millaisilla arvioinnin keinoilla voidaan vahvistaa oppilaan musiikillista minäpystyvyyttä laulamissa?
3. Miten musiikinopettajat toteuttavat Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) periaatteita?

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten oppilaan musiikillista minäpystyvyyttä voidaan tukea laulun arvioimisen avulla. Lisäksi tarkoituksena on tutkia luokkahuoneessa opettajan antamaa nonverbaalia ja verbaalia palautetta ja sen vaikutusta oppilaan minäpystyvyyteen.

Haastattelun avulla on tarkoitus selvittää, miten opettajat toteuttavat laulun arviointia. Tunneilla tapahtuvan havainnoinnin avulla täsmennetään opettajilta saatua tietoa ja selvitetään, toimivatko opettajat todellisuudessa siten, kun kertovat haastatteluissa toimivansa. Tutkimuksen tavoitteena on antaa lisää tietoa siitä, millaisilla arvioinnin keinoilla voidaan tukea yksilön musiikillista osaamista ja uskoa itseensä. Tutkimus valottaa palautteen antamisen keinoja ja painottaa sitä, että arvioinnin tärkein tehtävä on auttaa oppijaa nousemaan seuraavalle oppimisen tasolle ja kokemaan itsensä riittäväksi.

5.2 Tutkimusmenetelmät ja -aineisto

Käytän tutkimuksessani laadullista eli kvalitatiivista tutkimussuuntaa, sillä pyrin ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan ihmistä elämysmaailmansa toimijana, havainnoijana ja kokijana. Tutkijan tehtävä on teoretisoida kokemusta eri tavoin. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 82.) Haastattelun ja havainnoinnin yhdistäminen menetelmätriangulaation keinoin antaa tutkimastani ilmiöstä monipuolisia ja osittain ristiriitaisia näkökulmia.

Haastattelin tutkimukseeni kolmea alakoulun opettajaa, jotka opettavat musiikkia. Kaikki haastateltavani opettavat Keski-Suomen alueella eri alakouluissa. Haastattelun lisäksi havainnoin myös kaikkien haastateltavieni opetusta. Pseudonymisoin heidän nimikseen Henna, Matti ja Sanni.

Henna on musiikin aineenopettaja, luokanopettaja ja erityisopettaja. Hän toimii tällä hetkellä luokanopettajan tehtävissä, mutta opettaa useammalle alakouluryhmälle myös musiikkia. Hennalla on työkokemusta noin kahdeksan vuoden ajalta. Myös toisella haastateltavalla, Matilla on kahdeksan vuoden työkokemus. Hän toimii Hennan tavoin luokanopettajana ja musiikinopettajan tehtävissä ja opettaa oman luokkansa lisäksi useammalle ryhmälle musiikkia. Musiikin- ja luokanopettajan koulutuksen lisäksi Matti on opiskellut musiikkipedagogiksi. Kolmannella haastateltavallani Sannilla on yli 25 vuoden kokemus musiikin opettamisesta alakoulussa. Hän on koulutukseltaan luokanopettaja, mutta on opettanut koko uransa ajan alakoulussa ainoastaan musiikin ryhmiä.

5.2.1 Haastattelu

Haastattelu on joustava tutkimusmenetelmä, joten se soveltuu hyvin erilaisiin tutkimuksiin. Haastattelun avulla kerätään informaatiota ja se on luonteeltaan ennalta suunniteltu. (Hirsjärvi, Hurme 2008, 34; Eskola & Suoranta 2018, 63.) Haastattelun molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa vuorovaikutustilanteessa. (Eskola & Suoranta 2018, 63.)

Haastattelumenetelmänäni käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Puolistrukturoidulle haastattelulle on tyypillistä, että haastattelukysymykset ovat samoja haastateltavasta riippumatta, mutta vastaajat vastaavat kysymyksiin omin sanoin. Lisäksi puolistrukturoidussa

haastattelussa keskustellaan erilaisista teemoista ja aihepiireistä, jotka ovat kaikille haastateltaville samoja. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48; Metsämuuronen 2008, 40). Puolistrukturoidun haastattelun avulla on mahdollista tavoittaa strukturoitua haastattelua paremmin perusteluita tutkittavan toiminnalle (Metsämuuronen 2008, 40).

Teemahaastattelussa kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa tai järjestystä, vaan tärkeää on käydä kaikkien haastateltavien kanssa läpi samat teemat (Eskola & Suoranta 2018, 64). Tutkimuksessani toistuvia teemoja on laulamisen arviointi, opetussuunnitelma, nonverbaali ja verbaali palaute ja minäpystyvyyden tukeminen. Lähetin tutkittaville etukäteen yllä mainitut teemat, joiden pohjalta haastattelua käytiin. Muotoilin jokaisen teemaan liittyen 4–6 kysymystä, jotka kysyin haastattelussa. Lisäksi kysyin tarkentavia kysymyksiä, joita en ollut etukäteen suunnitellut. Haastattelukysymykseni löytyvät liitteestä 1.

Teemahaastattelu sopii erityisen hyvin tutkimukseni menetelmäksi, sillä se ottaa huomioon haastateltavien tulkinnat aiheista. Tulkinnat ja merkitykset syntyvät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48). Puolistrukturoitu haastattelu mahdollisti joustavan vuorovaikutuksen haastateltavan ja haastattelijan välillä ja siitä oli hyötyä erityisesti tutkimukseni kannalta. Pystyin esittämään tärkeitä lisäkysymyksiä spontaanisti haastattelun edetessä ja sain tutkimukseni kannalta hyvin paljon relevantteja tuloksia menetelmän avulla.

Puolistrukturoidussa teemahaastattelun haasteena on se, että menetelmä voi tuottaa tutkimusaiheen kannalta paljon epärelevanttia materiaalia (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48). Kysyin haastattelussa kysymyksiä laulun arviointiin liittyen, mutta vastauksissa toistuivat musiikin arvioinnin, yhteissoiton ja musiikin tuntien muihin sisältöihin liittyvät teemat. Pyrin kuitenkin johdattelemaan haastateltavia takaisin laulun arviointiin haastattelujen aikana. Litterointivaiheessa erotin musiikin tuntien muihin sisältöihin liittyvät teemat omaksi sarakkeekseen.

5.2.2 Havainnointi

Havainnointi tarkoittaa tutkimuskohteen systemaattista, reaaliajassa tapahtuvaa, tarkkailua tutkimuskohteelle luontaisessa ympäristössä (Paalumäki & Vähämäki 2020, 127; Ronkainen ym. 2011, 114). Havainnointi on yleinen, mutta haasteellinen tiedonkeruumenetelmä, jos sitä ei yhdistetä toiseen tutkimusmenetelmään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93). Kun havainnointi

yhdistetään haastatteluun, pystytään selvittämään haastattelussa kerrotun asian ilmeneminen käytännön työssä. Menetelmien yhdistäminen on tutkimustyön kannalta hedelmällistä, sillä se mahdollistaa ilmiön eheämmän hahmottamisen ja asioiden oikeissa yhteyksissä näkemisen. (Paalumäki & Vähämäki 2020, 127). Tutkimuksessani havainnoin kolmen eri opettajan pitämiä oppitunteja, joiden sisältönä oli laulua ja keskityin havainnoinnissa nimenomaan laulun opetukseen. Havainnointi toimii haastatteluja täydentävänä elementtinä. Havainnoimallani tunnilla Henna opetti kolmatta luokkaa, Matti ykkösluokkaa ja Sanni viidesluokkaa.

Havainnoinnin yksi muodoista on osallistumaton havainnointi, jossa tutkija ei osallistu lainkaan havainnoimansa kohteen toimintaan ja pyrkii olemaan vaikuttamatta tapahtumien kulkuun. Osallistumaton havainnointi mahdollistaa ilmiön tarkastelun sellaisena, kuin se olisi ilman havainnointia. Ulkopuolinen havainnointi sopii tutkimusmenetelmäksi hyvin, jos tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus ei ole avainasemassa tutkimuksen toteutumisen kannalta. (Grönfors 2011, 50; Paalumäki & Vähämäki 2020, 127; Metsämuuronen 2008; 40.) Koska tutkimukseni keskittyy tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksen sijaan opettajan toimintaan luokassa, toimin tutkimuksessani ulkopuolisena havainnoijana. Havainnoidessani oppituntia en ottanut osaa tunnin toimintaan, vaan asettauduin itse tarkkailijaksi luokan takaosaan.

Tutkimuksessani havainnoin kolmen eri opettajan pitämiä oppitunteja keskittyen laulun opetukseen. Havainnoin kolmella oppitunnilla opettajan antamaa verbaalia ja nonverbaalia palautetta pyrkien saamaan täsmentävää tietoa siitä, millä tavoin opettaja tukee oppilaan musiikillista minäpystyvyyttä antamansa formatiivisen palautteen ja pedagogisten keinojen avulla. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 94) mainitsevat havainnoinnin olevan erityisen perusteltu tutkimusmenetelmä, jos tutkittavasta aiheesta on muutoin haastavaa saada tietoa. Opettajan antamaa nonverbaalia palautetta on vaikeaa tutkia pelkästään haastattelun kautta, sillä opettaja ei välttämättä osaa analysoida omaa nonverbaalia viestintäänsä tai ole tietoinen siitä. Havainnointi paljastaa myös laajemmin opettajan käyttämät palautteen muodot (ks. luku 2.2.3) ja minäpystyvyyttä tukevat pedagogiset keinot. Näiden seikkojen vuoksi havainnointi täydentää tutkimuksessani haastattelun antamaa tietoa ja eheyttää kokonaisuutta.

Havainnointia voidaan käyttää tiedonkeruumenetelmänä, kun keskitytään tarkkailtavan käyttäytymiseen ja tai kielelliseen ilmaisuun (Hirsjärvi & Hurme 2008, 37–38). Grönfors (2011, 51) mainitsee, että havainnoinnin avulla voidaan paljastaa haastateltavan todellinen käytös. Havainnoidessani oppituntia huomasin opettajien toimivan osittain eri tavalla kuin mitä

he mainitsivat haastatteluissa toimivansa. Vaikka käyttäytyminen eroaisi haastattelussa mainitusta toiminnasta, ei käytöstä tulisi kuitenkaan pitää todenmukaisempaa kuin kerrottua (Paalumäki & Vähämäki 2020, 127).

Kiinnitin havainnoidessani huomiota Paalumäen ja Vähämäen (2020, 127). mainitsemin havainnoinnin kohteisiin: Tutkittavan eleisiin, ilmeisiin, katseen kohdistumiseen ja hänen sijoittumiseensa huoneessa. Toteutin havainnoinnit ennen haastattelua ja videoin ne iPadille käyttäen kamera-sovellusta. Videokuvasin kokonaisen oppitunnin, mutta keskityin erityisesti niihin hetkiin, joissa laulaminen oli keskiössä. Havainnointi on menettelynä erityisen vaativa suuren tapahtumatulvan takia, joten videoinnista on hyötyä mieleen palauttamisessa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 38; Tuomi & Sarajärvi 2018, 93). Kuvasin oppitunnit videolle, jotta pystyin myöhemmin pureutumaan tuntien yksityiskohtiin perusteellisemmin. Kirjoitin myös oppituntien aikana muistiinpanoja, mutta litteroیدessani haastattelua näin tietyt asiat aivan uudessa valossa, kun ehdin kiinnittää niihin huomiota eri tavalla.

Havainnointia on usein kritisoitu liian subjektiiviseksi tutkimusmenetelmäksi, sillä tutkimustulokseen vaikuttaa se, mihin tutkija kiinnittää huomionsa ja miten hän ymmärtää näkemänsä. Kuitenkin laadullisessa tutkimuksen tärkein tehtävä on herättää keskustelua ja laajentaa ajattelua tutkittavasta ilmiöstä. (Paalumäki & Vähämäki 2020, 134–135). Tässä tapauksessa havainnointi sopikin erityisen hyvin tutkimusmenetelmäksi, sillä tarkoituksena on laajentaa käsitystä oppilaan minäpystyvyyden tukemisesta analysoimalla arviointia ja palautteen antamista.

5.2.3 Menetelmätriangulaatio

Menetelmätriangulaatiolla tarkoitetaan eri tutkimusmenetelmien käyttämistä samassa tutkimuksessa. Triangulaation tarkoituksena on parantaa tutkimuksen luotettavuutta useampaa tiedonhankintamenetelmää yhdistämällä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 39; Eskola & Suoranta 2018, 70; Tuomi & Sarajärvi 2018, 166; Juuti & Puusa 2020, 177). Käytän tutkimuksessani menetelmätriangulaatiota yhdistäessäni kaksi tutkimusmenetelmää: opettajan haastattelun ja oppitunnin havainnoimisen. Menetelmätriangulaation hyödyntäminen johtaa monipuolisempaan tulkintaan aineiston analysointivaiheessa (Juuti & Puusa 2020, 177).

Eskola ja Suoranta (2018, 68) mainitsevat menetelmätriangulaation mahdollistavan laajempien näkökulmien muodostumisen tutkimuskohteesta. Käytän menetelmätriangulaatiota tutkimuksessani, koska yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on haastavaa saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteestani. Koska keskityn tutkimuksessani opettajan nonverbaaliin palautteen antamiseen ja haastattelussa opettajilla oli vaikeuksia kuvailla tapaansa antaa nonverbaalia palautetta, on luontevaa täydentää haastattelusta saatua tietoa havainnoinnilla.

Lisäksi menetelmätriangulaation avulla pystytään tavoittamaan käyttäytymismuotoja, jotka eivät tule esille haastattelussa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 39). Havainnoidessani oppituntia videolta, huomasin opettajan toimivan usein toisin kuin hän oli haastattelussa maininnut toimivansa, joten havainnointi täydensi haastattelujen antamaa tietoa. Tutkimusmenetelmien yhdistäminen muodostikin eheän ja laajan kokonaiskuvan tutkimuskohteista ja toi tuloksiin uudenlaisia näkökulmia.

5.3 Aineiston analyysi

Kun yhdistellään monta tutkimusmenetelmää, aineistoa analysoidaan ja kerätään usein samanaikaisesti. Aineiston käsittely ja analysointi on hyvä aloittaa mahdollisimman pian tutkimusmenetelmien toteuttamisen jälkeen, sillä silloin aineisto vielä inspiroi tutkijaa ja sitä on helpompaa täydentää tarvittaessa. (Hirsjärvi, Remes & Sarjavaara 2009, 223.) Tutkimuksessani aineiston analysointi alkoikin jo ensimmäisen haastattelun ja havainnoinnin jälkeen, sillä ensimmäisen ja toisen haastattelun välillä oli melkein kuukausi taukoa. Tällä tavoin pystyin varmistamaan, että haastattelu ja havainnointi ovat mahdollisimman tuoreina mielessäni teemoittelua tehdessäni.

Aineiston analysointi alkoi sekä haastattelujen, että havainnointien litteroinneilla. Litteroin haastattelut sanatarkasti, mutta pyrin jättämään aineiston kannalta turhat ilmaukset, kuten ylimääräiset ”niinku”- sanat pois litteroidusta aineistosta. Videoinneista litteroin tarkasti ne kohdat, joissa opetettiin laulamista. Jätin litteroimatta videoista musiikin tunnin muuta toimintaa, kuten yhteissoittoa tai musiikkiliikuntaa sisältävät kohdat, koska niiden tarkastelu ei ole tutkimuskysymyksieni kannalta olennaista. Videoita katsoessani keskityin puheen lisäksi kirjaamaan opettajan eleitä ja ilmeitä, palautteen antamista ja hänen käyttämiään laulopedagogisia keinoja.

Tutkimukseni pyrkii ilmiön ymmärtämiseen, joten Hirsjärvi (2009, 244) kehottaa käyttämään analyysimenetelmänä laadullista sisällönanalyysia. Päädyin käyttämään analyysissäni Milesin ja Hubermanin (1994) kehittämää laadullisen sisällönanalyysin vaiheittain etenevää prosessia. Laadullinen sisällönanalyysi koostuu kolmesta vaiheesta, joita ovat redusointi (pelkistäminen), klusterointi (ryhmittely) ja abstrahointi (käsitteellistäminen). Redusoinnin tarkoituksena on pelkistää aineistoa, eli keskittyä yksittäisiin aiheista nouseviin teemoihin tiivistämällä ja pilkkomalla dataa (Miles & Huberman 1994, 245–254). Tutkimuksessani pelkistäminen tapahtui teemalähtöisesti. Valitsin litteroidusta aineistosta opettajien lausahduksia ja pyrin sisällyttämään kokonaisen lauseen yhden teeman sisälle. Esimerkiksi opettajan lausahduksesta ”Tärkeää on kokonaisvaltaisuus musiikintunneilla ja semmoinen hyvä meininki” pelkistetyiksi teemoiksi nousivat ”osallistuminen” ja ”luokan ilmapiiri”. Kirjasin pelkistetyt teemat kolmeen taulukkoon, jossa oli oma sarake havainnoinnille ja haastattelulle. Tein erikseen taulukot jokaisen opettajan haastattelusta ja havainnoinneista.

Redusoinnin jälkeen löytyneitä teemoja oli noin neljäkymmentä, joten niitä täytyi jäsentää. Jäsentäminen onnistuu klusteroinnin eli ryhmittelyn avulla, jossa tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään yhä syvällisemmin ja monitahoisemmin (Miles & Huberman 1994, 248). Ryhmittelyvaiheessa etsin kolmen opettajan haastatteluista ja heidän toiminnastaan yhtäläisyyksiä ja eroja. Yhdistelin pelkistettyjä ilmauksia suuremmiksi kokonaisuuksiksi muodostaen alakäsitteille yläkäsitteitä. Niputin pelkistetyistä teemoista yhteen alakäsitteet ”rohkaiseva palaute” ja ”kappaleen tarinallistaminen” ja muodostin niille yhteisen yläkäsitteen: ”minäpystyvyyttä tukevat pedagogiset keinot”.

Koska havainnoinnin ja haastattelun yhdistäminen tuottaa paljon tutkimusaineistoa, kaikkea materiaalia ei ole tarpeen analysoida (Hirsjärvi 2009, 225). Tässä vaiheessa materiaalia on paljon ja tarkoituksena on nostaa tutkimuksen kannalta merkitykselliset seikat esiin. Klusteroinnin eli ryhmittelyn jälkeen jatkoin abstrahointiin eli erotin oleellisen tiedon muusta sisällöstä (Miles & Huberman 1994, 254). Aineistosta rajautui abstrahoinnin jälkeen pois paljon materiaalia, kuten musiikin tuntien muuta toimintaa koskevat asiat, jotka eivät suoranaisesti liittyneet tutkimusaiheeseen. Pyrin abstrahoinnin jälkeen vastaamaan tuloksissa perusteellisesti tutkimuskysymyksiini, joten jätin pois keskustelut teemoista, jotka eivät liity suoranaisesti siihen.

5.4 Tutkimusmenetelmän luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen keskiössä on valitun ilmiön tai toiminnan kuvaaminen ja sen kokonaisvaltainen ymmärtäminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98; Juuti & Puusa 2020, 179). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä kuvaamalla ilmiötä mahdollisimman tarkkarajaisesti useat näkökulmat huomioon ottaen. (Juuti & Puusa 2020, 180). Onkin tärkeää, että haastateltavat ymmärtävät ilmiötä laajasti ja heillä on monipuolista kokemusta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 180). Tästä syystä kaikki tutkimukseeni osallistuvat opettajat opettavat alakoulussa musiikkia ja heillä on useamman vuoden kokemus opetus- ja arviointityöstä kouluympäristössä. Opettajien kokemus on avainasemassa tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa, sillä musiikin summatiivinen arviointi painottuu kevään ja joulun väliarviointiin ja päättöarviointiin. On tärkeää, että formatiivisen arvioinnin lisäksi saan tutkimuksessani laajan kuvan päättöarvioinneista ja väliarvioinnista, joten valitsin tutkimukseeni opettajia, jotka ovat toteuttaneet arviointityötä kouluissa useamman lukukauden ajan.

Tutkimukseen osallistujien lisäksi myös tutkimusasetelmalla on merkittävä vaikutus tutkimuksen luotettavuuteen. Toteutin tutkimuksessani ensin oppitunnin havainnoinnin edeten sitten opettajan haastatteluun. Havainnoinnin ja haastattelun järjestys saattaa osaltaan vaikuttaa lopullisiin tuloksiin ja sitä kautta tutkimuksen luotettavuuteen. Jos opettajan haastattelu olisi ennen havainnointia, hän olisi ehtinyt pohtia tutkimuksessa toistuvia teemoja enemmän ja saattanut muuttaa tietoisesti omaa toimintaansa, jolloin tilanteen luonnollisuus poistuu. Haastateltavat kertoivatkin keskustelevan haastattelumme jälkeen saaneensa itse myös oivalluksia laulun opettamiseen ja minäpystyvyyteen liittyen.

Havainnointia on yleisesti kritisoitu siitä, että luokkahuoneen ulkopuolinen havainnoija voi vaikuttaa havainnoinnin kohteeseen vääristäen tulosten luotettavuutta. Tutkittavat saattavat haluta antaa tutkijalle hyvän kuvan toiminnastaan ja käyttäytyvät eri tavalla hänen ollessaan paikalla verrattuna siihen, että tunnilla ei olisi ulkopuolista seuraajaa. (Paalumäki & Vähämäki 2020, 135; Grönfors 2011, 51.) Toteutin havainnoinnit luokan takaosasta ja pyrin olemaan mahdollisimman huomaamaton. En vaikuttanut tunnin kulkuun millään lailla, mutta läsnäoloni on silti saattanut muuttaa tutkimustulosta. Grönfors (2011, 136) ehdottaa tutkimuksen luotettavuuden edistämiseksi, että kohdetta seurataan pitkäaikaisesti, jotta hän tottuu

havainnointiin ja tutkijan läsnäolo ei häiritse hänen toimintaansa. En pystynyt kuitenkaan toteuttamaan pitkäaikaisseurantaan tutkimuksen rajallisen aikataulun vuoksi.

Paalumäki ja Vähämäki (2020, 127) mainitsevat havainnoinnin sopivan hyvin tutkimusmenetelmäksi laadullisessa tutkimuksessa, koska tutkijan tehtävänä on herättää keskustelua ilmiöstä. Havainnointitutkimuksen luotettavuutta edistää parhaiten tutkijan kriittinen suhtautuminen omaan toimintaansa. Tutkijan on tärkeää pohtia, miten hän huomioi asiat, joista ei puhuta. Lisäksi tutkijan on pystyttävä refleктоimaan kattavasti omia ennakkokäsityksiään ja kertoa näistä avoimesti tutkimuksessaan. Luotettavuuden lisäämiseksi on erityisen tärkeää, että tutkijan arvot eivät sekoitu tutkittavien arvoihin. (Paalumäki & Vähämäki 2020, 135.) Havainnointitutkimuksen luotettavuutta edistää myös Juutin ja Puusan (2020, 176) mainitsema menetelmätriangulaation käyttäminen, eli tutkimuksessani haastattelun ja havainnoinnin yhdistäminen (ks. luku 5.2.3.). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa yhdistämällä useita tutkimusmenetelmiä (Hirsjärvi, Remes, Sarjavaara, 2009, 233).

Edellä mainittujen asioiden lisäksi tutkimukseni luotettavuutta tukee se, että tein havainnoinnista ja haastattelusta muistiinpanot mahdollisimman pian. Grönfors (2011, 77) huomauttaa, että havainnointitilanteesta kannattaa tehdä muistiinpanoja jo videokuvauksen aikana, jos se ei häiritse tunnin luonnollista kulkua. Tein muistiinpanoja luokan takaosassa huomiota herättämättä, jotta se ei häiritsisi opetusta. Haastattelun aikana en tehnyt muistiinpanoja, sillä se olisi haitannut tilanteen vuorovaikutusta. Kirjoitin kuitenkin heti haastattelun jälkeen päällimmäiset ajatukseni esiin nousseista teemoista, jotta en unohtaisi niitä analyysivaiheessa.

Luotettavuutta edistää myöskin se, että tutkija antaa haastateltavalta kerätyn aineiston hänelle luettavaksi ja kommentoitavaksi. (Juuti & Puusa 2020, 183). Tarjosin tätä mahdollisuutta kaikille haastateltaville ja lähetin tutkimustulokset niille opettajille luettavaksi, jotka halusivat lukea ne.

5.5 Eettiset kysymykset

Tutkimuksen laadun takaamiseksi on tärkeää pohtia, miten hyvin eettiset kysymykset on huomioitu tutkimusta tehtäessä. (Ronkainen ym. 2011, 142). Tutkimuksen eettisyyden toteutumisen kannalta käsittelen henkilötietoja anonymisti. Haastateltavien täytyy olla mahdollisimman tunnistamattomia niin, ettei kukaan pysty päättämään gradussani, kenestä puhun. Haastattelun haittana voidaan mainita se, että se ei voi taata samanlaista anonymiteettia, kuin lomakekysely (Hirsijärvi & Hurme 2008, 36.) Olen lisännyt tunnistamattomuutta käyttämällä analysointivaiheessa pseudonyymeja. Kerron tutkimuksessa kuitenkin opettajan koulutustaustan ja heidän uransa pituuden, sillä se saattaa vaikuttaa aineistooni ja tutkimustuloksiin.

Havainnoin oppitunneilla opettajan toimintaa, mutta kuvasin koko luokkaa videolle. Kuvaaminen tapahtui oppilaiden takaa, jotta heidän kasvonsa eivät näkyisi. Tutkimuksen eettisyyden kannalta on erityisen tärkeää, että keskityn havainnoidessani pelkästään opettajan toimintaan, enkä harhaidu analysoimaan oppilaita ja heidän toimintaansa. Poistan videoinnit tutkimuksen valmistuttua ja ovat tutkimusprosessin aikana vain omassa käytössäni.

Paalumäki ja Vähämäki (2020) mainitsevat havainnointia tehtävän joskus piiloisesti ilman, että havainnoinnin kohteet ovat tietoisia havainnoinnin avulla kerättävästä tiedosta. Kuitenkin hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu se, että havainnoinnin kohteelle kerrotaan ennen tutkimusta sen tavoitteista ja toteutustavoista. (Paalumäki & Vähämäki 2020, 136.) Jos en kertoisi opettajille etukäteen, mitä tulen havainnoimaan, tutkimustulokseni saattaisivat olla erilaisia. Jos opettaja tietää, että havainnoin hänen antamaansa palautetta ja arviointia laulun suhteen, voisi havainnoinnilla paljastua sellaisia asioita, joita opettaja ei tiedosta tekevänsä. Kuitenkin tutkimuksen eettisyyden toteutumisen kannalta on tarpeellista kertoa, mitä havainnoin ja kertoa tutkimusaiheestani haastateltaville perusteellisesti.

Lisäksi säilytän kaikkia saamiani tietoja tutkimusprosessin ajan yliopiston U-aseman takana, jotta käsittely olisi mahdollisimman tietoturvallista.

5.6 Tutkijan rooli

Kiinnostukseni minäpystyvyyttä tukevaan laulunopetukseen heräsi Lehtosen, Juvosen ja Ruismäen (2016) musiikkirajoitteisuutta käsittelevän artikkelin kautta. Heidän tutkimuksessaan paljastui, että opettajat siirtävät herkästi omat negatiiviset kokemuksensa oppilailleen kehnon palautteen muodossa aiheuttaen oppilaille opittua musiikillista avuttomuutta (ks. luku 3.2).

Musiikkiopistosta klassisen pianistin ammattiopintoihin jatkunut soittoharrastukseni, musiikinopettajaksi opiskeleminen ja toimiminen opetustyössä kouluissa ja pianonsoitonopettajana ovat tuoneet eteeni useita tilanteita, joissa opittu avuttomuus alentaa radikaalisti soittajan tai laulajan suoriutumista. Oppilaat eivät motivoitu koulussa laulamisesta tai uskalla laulaa, koska luulevat laulamisen harjoittelun olevan heille mahdotonta.

Teen tutkimusta oppilaan musiikillisen itsetunnon tukemisesta, koska en halua olla se opettaja, joka siirtää taakan seuraaville oppilaille aiheuttaen minäpystyvyyden heikkenemistä. Halusin rakentaa tutkielman, jossa on konkreettisia keinoja musiikillisen minäpystyvyyden tukemiseen, jotta tietoa aiheesta olisi saatavilla sekä minulle, että jokaiselle musiikkia alakoulussa opettavalle.

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Alakoulun musiikinopettaja toteuttamassa opetussuunnitelman periaatteita

Haastattelemistani opettajista kaikki mainitsivat opetussuunnitelman (2014) olevan väljä ja laaja. Opettajat kertoivat opetussuunnitelman painottavan musiikin osalta erityisesti yhteismusisointitaitoja ja muuta yhteistä musiikillista toimintaa. Käsitykset opetussuunnitelman (2014) tavoitteista ja sisällöistä olivat yhtenäisiä haastattelemieni opettajien kesken, mutta suhtautuminen opetussuunnitelmaan vaihteli opettajien välillä.

Henna kertoo, että opetussuunnitelman (2014) arvioinnin keskiössä musiikin osalta on työskentelytaidot. Hän pitää erityisen tärkeänä oppilaiden osallistumista ja monipuolista toimintaa musiikintunneilla. Hennan koulussa myös koulun kulttuuri tukee opetussuunnitelman (2014) periaatteita osallisuuden näkökulmasta. Opettajat vaativat oppilaita osallistumaan yhteiseen toimintaan ja pitävät osallisuutta tärkeänä. Koska kaikki opettajat vetävät yhtä köyttä osallistumisen suhteen, oppilaat osallistuvat yleisesti hyvin myös musiikin tuntien toimintaan, kuten yhteislauluun.

Opetussuunnitelma (2014) ohjeistaa Hennan mukaan arvioimaan kaikkia musiikillisia osa-alueita. Laulua velvoitetaan arvioimaan suhteellisen väljästi. Kuitenkin opetussuunnitelmassa (2014) mainitaan, että opetuksen tulee sisältää terveen äänenkäytön opetusta ja harjoittelua. Havainnoidessani luokkahuoneen toimintaa, huomasin jokaisen opettajan käyttävän paljon aikaa terveen äänenkäytön harjoitteluun, kuten äänenavausharjoituksiin ja lauluasentoon. Terveen äänenkäytön periaatteet ilmenivät aina oppilaiden laulaessa.

Henna mainitsee, että opetussuunnitelman (2014) tulkitseminen vaatii erityistä ammattitaitoa eli kompetenssia musiikinopettajalta. Myös Matti kertoo opettajan kompetenssin ja vahvuuksien vaikuttavan ratkaisevasti siihen, mitä musiikin sisältöjä hän korostaa opetuksessaan ja kuinka paljon oppitunneilla lauletaan. Matti tuo esille, että laulua korostetaan musiikin opetussuunnitelmassa (2014), mutta laulamista ei juurikaan mainita siinä muiden

oppiaineiden yhteydessä. Matti mainitsee opetussuunnitelman (2014) painottavan erityisesti yhteislaulua, mutta siinä ei mainita laulukokeita lainkaan.

Matti: ”Se on ylipäänsä semmoinen musiikillinen soittaminen, laulaminen, kaikenlainen musiikkiin liittyvä tekeminen yhdessä. Ja yhteistyötaitojen merkitys sitten ehkä näkyy sit siinä laulupuolella.”

Sanni kertoo opetussuunnitelman (2014) painottavan erityisesti kokemista ja tekemistä. Vanhempiin opetussuunnitelmiin verrattuna vuonna 2014 julkaistu Opetussuunnitelma on laajempi eikä siinä pureuduta musiikintunneilla käsiteltäviin sisältöihin tarkasti tiettyjä sisältöjä painottaen. Sanni ajattelee opetussuunnitelman ohjeistavan (2014) arviointiin löyhästi, eikä se anna selkeää ohjenuoraa arvioinnin toteuttamiseen. Taitotasotaulukoissa on paljon osia, joten Sanni käyttää kollegansa yksinkertaistettua taitotasotaulukkoa arvioidessaan oppilaita.

Opettajat suhtautuivat opetussuunnitelman (2014) periaatteisiin, tavoitteisiin ja arviointiin hyvin eri tavoin. Sanni mainitsee, että ei juurikaan painota opetuksessaan opetussuunnitelman (2014) mainitsemaa formatiivista arviointia ja kokee vertaisarvioinnin toteuttamisen haastavana musiikin osalta. Henna ja Matti toteuttavat vertaisarviointia luokassa ja kokevat opetussuunnitelman toteuttamisen helpompana. Henna mainitsee, että on kouluttautunut opettajaksi opetussuunnitelman (2014) julkaisemisen aikaan, joten hän on opinnoissa kasvanut kiinni kyseiseen opetussuunnitelmaan ja kokee sen toteuttamisen vaivattomaksi. Hän korostaa, että kokemus opetussuunnitelman (2014) vaivattomuudesta ei ole välttämättä kaikkien opettajien yhteinen mielipide, sillä sieltä ei löydy tarkkaa ohjeistusta siihen, mitä musiikintunneilla pitäisi konkreettisesti tehdä.

Jokainen haastateltava mainitsee aiemman musiikillisen harrastuneisuuden tai lisäkouluttautumisen vaikuttaneen merkittävästi musiikin tuntien opetuksen sujuvuuteen.

6.2 Oppilaan minäpystyvyyden ilmeneminen

Oli ilo huomata, että kaikki haastateltavani kuvailivat musiikillisella minäpystyvyydellä olevan merkittävä vaikutus oppilaan suoriutumiseen, motivoitumiseen ja oppimiseen koulussa.

Matti ajattelee osan oppilaista innostuvan ja motivoituvan laulamista toisia enemmän. Jotta kaikki uskaltaisivat laulaa ja innostuisivat siitä, on laulamiseen rohkaiseminen ja oppilaan vahvuksien löytäminen ensiarvoisen tärkeää. Oppilaan minäpystyvyyden tason huomaa siitä, kuinka hyvin hän osallistuu laulamiseen. Sanni tunnistaa oppilaan vahvan musiikillisen minäpystyvyyden siitä, että oppilas osallistuu musiikin tuntien toimintaan aktiivisesti, on valmis soittamaan mitä tahansa soitinta ja häntä ei myöskään pelota osallistua musiikintunneilla. Sanni kertoo, että niillä luokilla on aktiivisimmat oppilaat, joissa oppilailla on vahvempi käsitys omasta minäpystyvyydestään.

Henna mainitsee huomaavansa oppilaan minäpystyvyyden tason hänen työskentelystään. Hän nostaa esiin minäpystyvyyden suoran yhteyden oppilaan motivaatioon. Kun oppilaan minäpystyvyys on korkea, hän motivoituu musiikin tuntien toiminnasta ja haluaa yrittää parhaansa. Matti on huomannut korkean musiikillisen minäpystyvyyden vaikuttavan positiivisesti musiikin tuntien osallistumisen lisäksi myös muissa oppiaineissa suoriutumiseen. Minäpystyvyys musiikintunneilla mahdollistaa myös korkean minäpystyvyyden muodostumisen muissa oppiaineissa. Matti ajattelee musiikintunneilla onnitustamisen olevan minäpystyvyyden vahvistamisen lisäksi myös terapeutista ja sisintä parantavaa.

Henna näkee oppilaan minäpystyvyyden madaltuessa sen vaikutuksen välittömästi kouluarjessa. Oppilaan matala minäpystyvyys heijastuu koulunkäyntiin negatiivisesti ja tekee oppimisesta haasteellisempaa. Jo madaltunutta minäpystyvyyttä on haastavaa saada nousemaan takaisin entiselle tasolle, koska opettajalla on luokassa niin paljon oppilaita, joita pitäisi huomioida. Yksittäiseen oppilaaseen onkin vaikeaa ehtiä kiinnittämään tarpeeksi huomiota kouluarjessa. Matala minäpystyvyys voi aiheuttaa pahimmillaan koulupudokkuutta, joten Henna pitää minäpystyvyyden tukemista ratkaisevan tärkeänä myös oppilaan tulevaisuuden elämänpolun ja yhteiskunnassa kiinni pysymisen kannalta. Matti tuo esiin, että oppilaan korkea minäpystyvyys heijastuu positiivisesti myös kaikkeen muuhun tekemiseen. Voidaan päätellä musiikillisen minäpystyvyyden lisäävän minäpystyvyyden kokemusta myös muilla opitunneilla.

6.3 Laulamisen summatiivinen arviointi alakoulussa laulukokeen avulla

Haastattelukysymykseni liittyen laulukokeisiin ja laulun summatiiviseen arviointiin kirvoittivat hyvin erilaisia vastauksia jokaiselta haastateltavalta. Eroja oli laulukokeisiin suhtautumisen lisäksi siinä, kuinka laulun summatiivista arviointia toteutetaan musiikintunneilla.

Pitkän työuran tehnyt Sanni mainitsi pitävänsä laulukokeet oppilaille neljännellä luokalla ja arvioivansa ne äänen puhtauden perusteella. Arvioinnissa hän painottaa siis ainoastaan sitä, kuinka puhtaasti oppilas osuu oikeisiin säveliin. Sanni perustelee laulukokeen pitämistä vanhalla opetussuunnitelmalla, jonka mukaan neljännellä luokalla on opeteltava jokin laulu niin hyvin, että laulukokeen pitäminen on mahdollista. Laulukokeeseen harjoitellaan oppilaiden ryhmissä valitsemia kappaleita usean musiikin tunnin aikana. Sanni tarkkailee oppilaita systemaattisen harjoittelun aikana tuntien lomassa ja varmistaa, että oppilaat osaavat laulaa kaikki yhteisesti valitut kappaleet. Jokainen oppilas valitsee tunneilla harjoitelluista kappaleista yhden, jonka tulee esittämään laulukokeessa. Oppilas saa itse valita, laulaako luokan edessä vertaisten kuunnellessa, vai kahdestaan opettajan kanssa. Sanni kertoo kuitenkin, että laulukokeen arvosana nousee automaattisesti puolikkaalla numerolla oppilaan suorittaessa laulukokeen luokan edessä.

Sanni: ”Lauletaan tosi monta kertaa ne kaikki laulut monella tunnilla noin kuukauden ajan tai miten tuntuukaan, että ne on valmiita niin, että ne osaa ne kaikki biisit. Ja ne voi siinä samalla miettiä aina sitten silloin että minkä haluaisi laulaa kokeessa. Sit ne saa valita että laulaaks ne luokan edessä vai laulaakse ne mun kanssa kahdestaan ja mä aina sanon että jos laulaa luokan edessä niin siitä saa puoli numeroa enemmän.”

Laulukokeiden jälkeen Sanni kertoo oppilaille, että luokan edessä laulaneet saavat arvosanaksi 10 ½ ja opettajan kanssa laulaneet 10. Kuitenkin hän merkitsee itse huomaamattomasti omaan vihkoonsa oikean laulukokeesta saadun arvosanan asteikolla 4–10. Sannin tapauksessa arviointi ei ole siis läpinäkyvää, sillä hän ei kerro oppilaille laulukokeen todellista arvosanaa. Sanni painottaa laulukokeen olevan usein vaikea paikka oppilaille, joten hän kertoo oppilaille tarkasti ennen laulukokeita, että toisen laulua ei saa kommentoida tai arvostella. Oppilaan laulaessa luokan edessä muut selailevat kirjoja omilla paikoillaan, jotta tilanne olisi helpompi luokan edessä laulavalle, esiintymiseen tottumattomalle oppilaalle.

Henna on Sannin kanssa samoilla linjoilla siitä, että oppilaan ääni on herkkä ja luokan edessä laulaminen voi olla hyvinkin haastavaa. Hän tuo kuitenkin esille Sannin kanssa vastakkaisen

näkökulman siitä, että oppilaan laulutaito voi jäädä täysin piiloon hänen joutuessaan laulamaan jännittyneenä luokan edessä. Henna rohkaisee oppilaita esiintymään tunneilla, mutta ei pakota suorittamaan laulukoetta luokan edessä, sillä oppilas saattaa pysyä paremmin kiinni melodialinjassa silloin, kun laulaminen ei tapahdu paineen alla.

Henna: ”Ja aina saa siis esittää laulun myös koko luokalle ja rohkaisen siihen. Mutta en pakota. Ymmärrän myös sen, että se on monelle aika hankala paikkaa ja sitten taidot voi myös jäädä sen jännityksen piikkiin, että oikeasti vaikka pysisikin melodiassa niin paljon paremmin.”

Henna pitää vuosittain soitto- tai laulukokeen alakoulun luokilla 4–6. Hän antaa mahdollisuuden valita soitto- tai laulukokeen väliltä ja oppilas tulee näyttämään taitonsa opettajalle kahden kesken. Oppilas voi myös halutessaan kuvata soitto- tai laulunäytteen videolle, joka katsotaan yhdessä opettajan kanssa. Jos oppilas on edellisenä vuonna antanut soittonäytteen, Henna rohkaisee ja kannustaa tätä antamaan seuraavana vuonna laulunäytteen. Hän perustelee tätä sillä, että opettajan on kiinnitettävä arvioinnissa huomiota monipuoliseen musiikin osaamiseen, joten oppilas ei voi soittaa joka vuosi samaa instrumenttia. Henna arvioi laulu- ja soittokoetta asteikolla tyydyttävä – hyvä – kiitettävä, joista käyttää lyhenteitä T H ja K. Nämä käsitteet eivät ole välttämättä alakoululaisille oppilaille yhtä tuttuja, kuin numeroarviointi, joten hän selventää tarvittaessa oppilaalle kirjainten kääntyvän numeroiksi seuraavanlaisesti: T vastaa numeroita 5–6, H numeroita 7–8 ja K numeroita 9–10. Henna antaa oppilaalle tarkempaa kirjallista tai suullista palautetta etenkin silloin, jos arviointi on kallistunut tyydyttävän suuntaan.

Henna korostaa musiikin tuntien ryhmälaulun eroavan huomattavasti yksilölauluopetuksesta, sillä yksilölaulua opetettaessa voidaan ottaa oppilaan tarpeet huomioon ryhmälauluopetusta paremmin. Musiikinopettaja ei voi arvioida laulua tiukasti ja vaatia oppilasta suorittamaan laulukoetta luokan edessä, koska ryhmälauluopetuksessa ei pystytä huomioimaan oppilaan äänen henkilökohtaisia tarpeita riittävän hyvin. Laulua voidaan arvioida tiukasti vain siinä tapauksessa, jos sitä opetettaisiin yksilö- tai pienryhmäopetuksena, koska silloin voidaan keskittyä perusteellisesti jokaisen oppilaan ääneen erikseen.

Henna kokee, että alakoulussa ei ole myöskään aikaa keskittyä tarpeeksi perusteellisesti laulutekniikan harjoitteluun, joten laulamista ei voi arvioida tiukoin perustein. Hän yhdistää tervettä äänenkäyttöä laulun opetukseen opettamalla lauluasentoa, mutta kokee, että ei ehdi kiinnittää opetuksessaan tarpeeksi huomiota oppilaan yksilölliseen äänenmuodostukseen ja

laulutekniikan oppimiseen. Seuraavassa sitaatissa kiteytyykin hienosti lausahdus: ”Arvioin sitä, mitä opetan, opetan sitä, mitä arvioin”: (ks. luku 2.2.)

Henna: ”Musiikintunneilla laulaminen on semmoista yhteisöhoilottelua enemmän niin siis en mä nyt lähde tästä ihan semmoista varsinaista laulutekniikkaa opettamaan. Mun mielestä sitä ei silloin voi arvioida niin tiukasti, jos sitä ei opeta. Ihan kuin matikan kokeita pidettäisiin sitten ilman että mä oon opettanu et ne olisi vaan aina tehnyt vaikka kirjasta. Ja sitten pitäisin kokeen ilman, että minä opettaisin ikinä mitään, että ne olisi vaan laskeskellut täällä menemään.”

Hennan haastattelun perusteella laulukokeen arvioiminen tiukasti on perusteetonta, sillä lauluteknisiä asioita ei ehditä opettelemaan tunneilla tarpeeksi ja oppilaiden yksilöllisiin lauluääniin ei pystytä kiinnittämään tarpeeksi huomiota.

Myös kolmas haastateltava Matti on samoilla linjoilla lauluäänen herkkyydestä ja luokan edessä laulamisen haasteellisuudesta jännityksen takia. Hän on kuitenkin Sannin kanssa hyvin eri linjoilla laulukokeiden pitämisestä. Matti ei kannata laulukokeita ja kertoo syyksi useita perusteluja. Laulukokeita ei mainita lainkaan Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014). Opetussuunnitelma (2014) ei myöskään velvoita, että kaikki oppilaat näyttäisivät musiikillisen osaamisensa samalla tavalla, joten Matti pitää laulukokeita perusteettomina. Hänen toetaan, että oppilaan laulun puhtaudella ei ole minkäänlaista merkitystä laulun arvioimisen kannalta.

Matti: ”On niin paljon surullisia kertomuksia niistä, että laulua on arvioitu ja on joutunut opettajalle tai luokan edessä laulaa ja. Ja siitä on sitten saanut jotain palautetta ja on se romahtanut se itsetunto. Et en ole millään tavalla musikaalinen, en osaa laulaa ja sitten ne kantaa sitä koko elämän sitä kuormaa. Sitten menee vaikka eläkeläisenä jonnekin kuoroon ja sitten sieltä saakin vaikka jotain palautetta, et hei mähän osaanki laulaa. Oon mun koko elämäni nyt vaan uskonut opettajaa, kun se alakoulussa sanoi, että ei susta oo tähän lauluhommaan ollenkaan.”

Edellisen sitaatin perusteella laulukokeiden pitäminen ja nöyryyttävän palautteen antaminen voi madaltaa pysyvästi oppilaan musiikillista minäpystyvyyttä ja aiheuttaa epämusikaalisuuden kokemuksen. Epämusikaalisuuden kokemus voi pahimmillaan aiheuttaa oppilaille tunteen siitä, että musiikin harrastaminen missään muodossa ei ole häntä varten. Ihmettelenkin, miten laulun arviointikäytännöt summatiivisen arvioinnin osalta ovat niin hajanaiset musiikin opettajien kesken.

6.4 Minäpystyvyyttä tukeva laulun formatiivinen arviointi alakoulussa

Aineistostani kävi ilmi, että laulua arvioidaan formatiivisesti alakouluissa pääosin antamalla jatkuvaa palautetta oppitunneilla. Kaikki opettajat pyrkivät antamaan mahdollisimman paljon rohkaisevaa, innostavaa ja kannustavaa suullista palautetta musiikintunneilla, jotta oppilaiden minäpystyvyys vahvistuisi. Matti kuvaa suullisen palautteen antamisen aktivoivan oppilaita. Hänen tuo esiin, että oppilaan minäpystyvyys vahvistuu myös muilla musiikillisilla osa-alueilla ja muissa oppiaineissa, jos oppilas on saanut laulamista hyvää palautetta. Matti ja Henna mainitsevat, että he yrittävät olla antamatta kriittistä palautetta laulamista, jotta oppilaiden minäpystyvyys ei madaltuisi. He mainitsevat antavansa herkästi positiivista palautetta huomattaessaan oppilaan osallistuvan yhteislauluun tai olevan jollain tavalla mukana toiminnassa.

Matti: "Jos pystyt soittamaan kannelta ja laulamaan yhtä aikaa, niin oot kyllä super taitava."

Minäpystyvyyttä tukevaa formatiivista palautteen antamista esiintyi jokaisen opettajan oppitunneilla erityisesti terveen äänenkäytön opetuksen yhteydessä. Matti mainitsee tehokkaan palautteen olevan henkilökohtaista, suoraa ja rehellistä. Huomatessaan epäkohdan oppilaan työskentelyssä Matti antaa ensin hienovaraisempaa palautetta. Jos hienovarainen palaute ei tepsii, hän antaa suorempaa ja tiukempaa palautetta. Henna kertoo palautteen olevan tehokasta, kun se annetaan välittömästi tapahtumahetkellä. Henna antaa myös esimerkin siitä, millaista tehokas palaute ei ole:

Henna: "Nyt ei kyllä kuulunut laulua yhtään.", "Ette yhtään osannu melodiam."

Havainnoimillani oppitunneilla paljastui musiikin tunneille ominainen palautteen antamisen kaava. Jokainen opettajista loi motivoitunutta, intensiivistä ja yhteisöllistä työskentelyilmapiiriä antamalla oppilaille välitöntä palautetta säestämisen lomassa, jolloin työskentelyn flow ei päässyt katkeamaan. Matti säesti Rati rita ralla-kappaletta kitaralla ja jatkoi soittoa aina säkeistön laulamisen jälkeen. Hän antoi prosessipalautetta oppilaiden toiminnasta soittaen jatkuvasti taustalle kitaraa. Kun kitara soi opettajan palautteen taustalla, oppilaat eivät päässeet puhumaan vapaasti ja luokan työrauha säilyi hyvin oppilaiden osallistuessa opetukseen intensiivisesti.

Formatiivista palautetta annettiin musiikintunneilla sekä verbaalisti, että nonverbaalisti. Tarkastelen seuraavaksi, millaista verbaalia palautetta havaitsin oppitunneilla jakaen ne Hattie & Timperleyn (2008) palautteen muotoihin (ks. luku 2.2.3), jonka jälkeen syvennyn opettajien antamaan nonverbaaliin palautteeseen.

Verbaali palaute oppitunneilla

Hattien & Timperleyn (2007) jakavat palautteen neljään muotoon: suorituspalautteeseen, prosessipalautteeseen, itsesäätelypalautteeseen ja persoonapalautteeseen (ks. luku 2.2.3). Tarkastelen seuraavaksi opettajien toimintaa ja haastatteluja kyseisten palautteen antamisen muotojen kautta. Kaikki opettajat antoivat tunneillaan suorituspalautetta ja prosessipalautetta. Persoonapalautetta ei esiintynyt ollenkaan oppitunneilla ja itsesäätelypalautetta esiintyi hieman.

Oppitunneilla annettiin eniten suorituspalautetta ja sitä oli havaittavissa kaikkien opettajien musiikintunneilla. Korjaavaa suorituspalautetta esiintyi Hennan ja Sannin opetuksessa seuraavien lausahdusten muodossa:

Henna: "Koitan muistuttaa, pikasen lisää voimakkuutta siihen, kun lähtee kerti."

Matti: "Nyt oli hyvä, ihan älyttömän hienosti lauloitte. Kuulostaa hyvältä, kaikki oli tosi hienosti mukana!"

Sanni: "Erittäin hyvä, anteeksi kun keskeytin teidät. Haluun vaan tarkistaa, että pistä tassut alas. Tassut alhaalla niin, että laulu tulee täältä vatsasta asti. "

Havainnoidessani oppitunteja huomasin sekä Mattin että Hennan antavan prosessipalautetta opetuksessaan. Tehokas prosessipalautetta sisältävä palautteenantoprosessi alkaa tarkasti rajatun tavoitteen asettamisella (ks. luku 2.3.3). Matti ja Henna mainitsivat haastattelussa selkeän tavoitteen asettamisen tukevan merkittävästi oppilaan minäpystyvyyttä. He tuovat haastattelussa esiin sen, että on tärkeää asettaa tarkka tavoite, jotta oppilas tietää, mitä kohti pyrkii. Matti mainitsee, että musiikin tunnilta ei usein jää lainkaan konkreettista jälkeä, kuten kirjoitettua tekstiä tai tehtyjä tehtäviä, joita opettaja pystyisi arvioimaan muodostaessaan musiikin numeroa. Jäljen puuttuminen mahdollistaa sen, että oppilas voi ainoastaan haahuilla luokassa huomaamattomasti ja mennä sieltä mistä aita on matalin. Konkreettisen tavoitteen asettaminen paljastaa luokassa haahuilijat, sillä opettaja pystyy tavoitteen asetettuaan

kohdistamaan huomionsa siihen, täyttääkö oppilas annetun tavoitteen ja antamaan tavoitteeseen liittyvää palautetta. Tavoitteen asettaminen kannustaa ja motivoi myös oppilasta ja auttaa häntä ymmärtämään, kuinka hänen tulee työskennellä oppitunneilla. Matti asettaakin heti musiikin tunnin alussa selkeän tavoitteen, jotta oppilaat tietävät, mitä kohti pyrkii. Hän kertoo, että tarkoituksena on opetella Minun ystäväni on kuin villasukka -laulu siten, että välitunnille lähtiessä laulu osataan todella hyvin. Matti mainitsi haastattelussa myös teettävänsä usein oppitunnin lopussa peukkuarvioinnin, jossa oppilaat pääsevät itse arvioimaan tunnin alussa asetetun tavoitteen täyttymistä. Havainnoimallani tunnilla peukkuarviointia ei kuitenkaan toteutettu.

Henna tuo esiin, että minäpystyvyyttä tukevan prosessipalautteen antaminen saattaa joskus vaatia myös tavoitteen madaltamista. Jos oppilaan kotona on esimerkiksi haasteellinen tilanne, niin annettua tavoitetta voi hetkellisesti keventää, jotta oppilaan minäpystyvyys ei pääsisi heikkenemään. Henna keventää tavoitetta myös havainnoimallani oppitunnilla, jotta kaikki oppilaat saisivat onnistumisen kokemuksen. Hän antaa oppilaille vaihtoehdon, jolla rytmitaputus onnistuu varmasti kaikilta.

Henna: ”Jos on liian nopea tää tempo tässä rytmivideossa, niin tee aina vaan se ykkönen. Tai sitten joka toinen. Kokeillaan uudestaan.”

Sanni ei maininnut tukevansa oppilaan minäpystyvyyttä madaltamalla tavoitetta, mutta toteutti kuitenkin tätä yhdistäessään laulua ja rytmiiikkaa .

Sanni: ”Kyllä huomaa, että laulu vähän vaimeni, kun tuli tää rytmitys mukaan, mutta kyllä se sieltä tulee sit ku yrität vaan ni ne tulee kyllä yhtä aikaa. Ja sit jos tuntuu et meet sekasin jommassa kummassa nii jätä toinen hetkeks pois.”

Sekä Matti että Henna antoivat paljon prosessipalautetta, joka oli luonteeltaan oppilaan osaamisen osoittavaa mutta seuraavan tavoitteen asettamisen kautta myös oppimista edistävää ja minäpystyvyyttä vahvistavaa (ks luku 2.2.3).

Matti: ”Hyvä, nyt soitto soi tosi voimakkaasti, mut nyt meidän pitäis saada laulua yhtä voimakkaasti kuin äsken laulettiin.”

Matti: ”Alku lähti hyvin, loppua kohti vielä vaimentu meidän laulu. Miten saadaan säilytettyä ihan loppuun asti meidän laulu reippaana?”

Henna kuvaa antavansa tunneilla usein rohkaisevaa ja kehuilla höystettyä palautetta, mutta kertoo myös, miten oppilaat voisivat kehittää toimintaansa, jotta laulu raikaisi vieläkin voimakkaammin ja hienommin. Henna korosti prosessipalautteessaan harjoittelun merkitystä laulunoppimisen kannalta ja osoitti myös tietävänsä oppilaan taitotason. Hän antoi prosessipalautetta erityisesti ääniharjoitusten yhteydessä.

Henna: ”Nyt kun harjoittelee hitaasti, niin se alkaa sitten joskus mennä nopeammin.”

Henna: ”Kun tää on rauhallinen laulu, niin te tiedätte et kerkeää lausua selkeästi sanat. Eli toistapa vielä ihan korostetusti laulun sanoja. Ja kunnolla kun väännät sitä suuta ja niitä huulia isosti, niin ne sanat tulee sieltä selkeesti.”

Henna: ”Se on ihan normaalia, et aluksi voi olla hieman hankalaa löytää sitä, mut hienosti löydettiin yhdessä se rytmi.”

Itsesäätelypalautteen on todettu vahvistavan minäpystyvyyttä, mutta vain Henna käytti sitä osana opetustaan. Itsesäätelypalautetta olisi saattanut esiintyä enemmän oppitunneilla, jos olisin havainnoinnut oppitunteja pidempikestoisesti.

Henna: ”Nyt saat pikkasen istuu vähän aikaa lysisssä, jos haluat ja tuntuu raskaalta pitää semmosta kauheen ryhdikästä asentoa näin viimeisellä tunnilla, kun teillä on ollut niin pitkä koulupäivä.”

Nonverbaali palaute oppitunneilla

Verbaalin palautteen lisäksi huomasin opettajan viestivän palautetta oppilaille myös nonverbaalisti. Opettajan kehollinen toiminta tukee huomattavasti oppilaan osallistumista toimintaan. Kasvojen ilmeet ovat merkittävässä roolissa nonverbaalissa viestinnässä. Koronapandemian vuoksi ilmeet eivät olleet selkeästi luettavissa opettajien kasvoilta, sillä Henna käytti kasvomaskia ja Matilla ja Sannilla oli päässään visiiri. Visiiristä huolimatta huomasin Sannin ja Matin viestivän vahvasti omia tunteitaan opetuksessaan. Tunteiden viestiminen helpottaa oppilaita ymmärtämään, miten he ovat työskennelleet tunnilla ja millaista toimintaa heiltä odotetaan seuraavaksi. Matti kertoi haastattelussa näyttävänsä oppilaille surullista tai kauhistunutta ilmettä, jos he eivät osallistu yhteislauluun aktiivisesti. Kun oppilaat alkavat laulaa reippaammin, hänen kasvoilleen leviää hymy. Huomasin Matin toimivan oppitunnilla kuvailemallansa tavalla. Kasvomaskista johtuen Henna pystyi viestimään oppilaille lähinnä silmillään, joten hänen ilmeensä eivät olleet yhtä helposti tulkittavissa, kuin Sannin ja Matin.

Henna ja Sanni viestivät oppilaille palautetta nonverbaalisti myös peukalon avulla. Kun oppilaat onnistuvat tavoitteessaan, kuten reippaasti laulamissa, molemmat opettajat nostavat peukun pystyyn. Sanni mainitsee Hennan tavoin näyttävänsä peukaloa koko luokalle, mutta Henna näyttää sitä myös yksittäisille oppilaille, kun heidän toimintansa täyttää tavoitteen. Sanni ja Henna viestivät käsillään myös pyrkiessään auttamaan oppilaita hahmottamaan musiikin muotoa ja rakennetta. Sanni näyttää käsillään fraasien aloitukset, ja liikkuu kehollaan musiikin perussykkeen tahdissa. Henna taputtaa Jääkarhujen kahvila -laulun oikeissa kohdissa ja tekee käsillään liikkeitä, jotka auttavat oppilaita hahmottamaan laulun rakennetta. Opettajien nonverbaali viestintä on oppilaan musiikillista minäpystyvyyttä vahvistavaa, sillä se auttaa oppilaita hahmottamaan musiikkia ja laulamaan siten, että onnistumisen kokemukset mahdollistuisivat.

Kaikki opettajat toimivat ajoittain nonverbaalisti myös siten, kuin toivoivat oppilaan toimivan. Henna hiljensi lauluaan, kun halusi oppilaiden laulavan hiljempaa ja korjasi ryhtiään halutessaan heidän ottavan ryhdikkään lauluasennon. Sanni ja Matti pyysivät oppilaita hymyilemään oppitunnilla ja näyttivät esimerkkiä hymyillessään myös itse.

Muu laulusta saatu palaute

Edellä esiteltyjen palautteen muotojen lisäksi Sanni ja Henna mainitsivat antavansa palautetta Wilmaan. Henna kirjaa Wilmaan positiivista palautetta tunteilla työskentelystä, koska oppilaan minäpystyvyyttä tukee se, että vanhemmatkin saavat tietoonsa oppilaan onnistumiset. Sanni kertoo arvioivansa oppilaita sanallisesti Wilman tuntimerkintöihin silloin, kun laulukoe on mennyt hyvin. Opettajan antaessa palautetta Wilmaan laulukokeen jälkeen, hyvien laulajien minäpystyvyys pääsee vahvistumaan. Sannin ajattelee laulukokeen pitämisen mahdollistavan myös henkilökohtaisen palautteen antamisen yksittäisille oppilaille.

6.5 Oppilaiden toteuttama vertais- ja itsearviointi

Kaikki opettajat mainitsivat toteuttavansa oppilaiden itsearviointia musiikintunneilla. Henna toteuttaa itsearviointeja vähintään kerran vuodessa paperisena, koska opetussuunnitelma (2014) velvoittaa siihen. Myös Matti ja Sanni mainitsevat oppilaiden arvioivan itsenäisesti omaa

toimintaansa vähintään kerran vuodessa. Sanni teettää itsearviointin puolessa välissä lukuvuotta. Hän mainitsee kysyvänsä itsearvioinnissa, osallistuvatko oppilaat laulamiseen, mikä on oppilaan suosikkiasia musiikintunneilla ja mitä oppilas toivoo musiikilta ja lauluvalinnoilta jatkossa. Sanni ei kysy kysymyksiä laulun puhtaudesta, sillä oppilaat eivät osaa arvioida oman äänensä puhtautta. Matti teettää oppilailla itsearviointia bänditestien ja kokeiden jälkeen ja musiikin tuntien aikana. Tunnilla tapahtuvassa itsearvioinnissa oppilaat peilaavat omaa toimintaansa tunnin alussa asetettuun tavoitteeseen.

Matti kertoo, että usein tunnin lopussa toteutetaan itsearviointi oppilaan peukalon avulla. Oppilaat laittavat silmät kiinni ja nostavat peukalon ylös, jos ovat omasta mielestä täyttäneet tunnin alussa mainitun tavoitteen ja kääntävät peukalon alas tavoitteen jäädessä saavuttamatta. Peukkuarvioinnissa Matti kysyy seuraavia kysymyksiä: Miten meni tänään? Osallistuitko tänään yhteislauluun? Osallistuitko tunnilla lauluosuuteen? Havainnoimallani tunnilla oppilaat eivät toteuttaneet itsearviointia peukaloa apuna käyttäen, vaikka tunnin tavoite kerrottiin aluksi.

Vertaisarviointia toteuttavat haastateltavistani vain Henna ja Matti. Molemmat heistä ohjeistavat oppilaita vertaisarvioimaan toisiaan musiikin tuntien osallistumisen perusteella. Matti kehottaa oppilaita pohtimaan, miten vertaisarvioitava luokkakaveri on osallistunut musiikin tuntien toimintaan.

Matti: ”Meillä on isompien kanssa jotain tällöisiä bändikokeita, - ja soittokokeita ja siinä saa arvioida itseään ja sitten kaveria, et miten hyvin ne kaverit siinä ryhmässä soitti ja osallistuu nii tulee käytettyä itsearviointia kyllä säännöllisesti.”

Henna: ”En kysy, että laulaako kaveri oikein. Vaan semmoisia, et mitä kannustusta voisit sanoa kaverille, että myös sitä tsemppaamista tulis sitten kavereilta.”

Henna kertoo painottavansa arvioinnissaan äänen puhtauden sijaan oppilaan osallistumista laulamiseen ja opettaa oppilaita vertaisarvioimaan sen perusteella. Hän perustelee vertaisarviointia opetussuunnitelmalla (2014), joka velvoittaa toteuttamaan vertaisarviointia vähintään kerran vuodessa. Henna osallistaa oppilaita tuntien lomassa vertaisarviointiin, joka tapahtuu peukkuarviointina Mattin toteuttaman itsearviointin tavoin. Havainnoidessani opetusta, huomasin Hennan hyödyntävän peukkuarviointia laulamisen yhteydessä useita kertoja oppituntien aikana. Laulamisen lisäksi opettaja käytti peukkuarviointia myös muissa musiikin tuntien vaiheissa, kuten rytmitaputuksissa.

Henna: ”Näytäpä kolmesta peukkuvaihtoehdosta, miten sinun mielestä teidän luokan laulu raikasi tänään.” *Katsoo oppilaisiin ja näyttää peukkua ensin ylös, sitten puoliväliin ja sitten alas*

Henna mainitsee haastattelussa kysyvänsä usein, miltä luokan laulu kuulostaa, jotta oppilaat oppisivat kuuntelemaan ympäristöönsä ja musiikillista kokonaisuutta.

Hennan ajattelee, että vertaisarvioinnin tarkoituksena on saada kannustusta opettajan lisäksi myös kaverilta. Jotta jokainen oppilas saisi yksityiskohtaista ja henkilökohtaista palautetta, hän toteuttaa peukkuarvioinnin lisäksi vuosittain myös paperille tehtävän vertaisarvioinnin. Henna mainitsee, että paperisia vertaisarviointeja ei kannata tehdä liian usein, jotta huomio ei keskittyisi pelkästään arviointiin ja toisten oppilaiden tarkkailemiseen. Hän motivoi oppilaita vertaisarviointiin esittelemällä sen salaisena tarkkailutehtävänä. Jokainen oppilas saa salaisen tarkkailtavan, jolle hän antaa palautetta toiminnasta musiikintunneilla. Henna kertoo, että he harjoittelevat vertaisarvioinnin antamista erityisen tarkasti, jotta oppilaat saisivat kannustavaa ja rakentavaa palautetta. Oppitunneilla he pohtivat, miten voi sanoa kaverille palautteen nättisti. Kaveria voi esimerkiksi muistuttaa osallistumaan laulamiseen jatkossa reippaammin. Lisäksi Henna pyytää oppilaita kiinnittämään erityishuomiota siihen, puuhaako salainen tarkkailtava muuta tunneilla ja miten hyvin hän osallistuu laulamiseen.

Sekä Matti, että Henna kokevat vertaisarvioinnin olevan haasteellisempaa ja työläämpää pienten kuin isojen oppilaiden kanssa. Matti mainitsee käyttävänsä vertaisarviointia pääasiallisesti vanhempien oppilaiden kanssa. Henna kertoo vertaisarvioinnin toteuttamisen olevan aluksi työläästä, jos sitä ei ole harjoiteltu aiemmin. Hän mainitsee, että pienten kanssa vertaisarvioinnin onnistuminen vaatii pitkäjänteistä harjoittelua, mutta se alkaa sujua yleensä kolmannella luokalla. Jotta palaute olisi kannustavaa ja rakentavaa ikätasosta huolimatta, Henna laittaa usein taululle näkyviin lausahduksia, joita voi kirjoittaa kaverille vertaisarviointiin. Lisäksi hän toteuttaa vertaisarviointia hymynaamojen avulla, joissa musiikin tunteihin osallistumista täytyy valita kuvaamaan hymynaama, vaakanaama tai surunaama.

Hennan ja Matin vastauksista poiketen Sanni ei kannata vertaisarvioinnin toteuttamista osana musiikin opetusta. Hän kertoo opetussuunnitelmassa (2014) mainittavan, että vertaisarviointia tulee käyttää opetuksessa, mutta ei kuitenkaan toteuta vertaisarviointia musiikintunneilla. Sannin toteaa, että ei ole hyvä, jos kaveri ohjeistaa toista oppilasta toimimaan tietyllä tavalla.

Sanni: ”Mä mietin nyt jostain että niinku se vertaisarviointi niin mä en ole kyllä sen kannalla sillä tavalla että sitä tehtäisiin niinku tosissaan. Mun mielestä se ei ole kiva jos kaveri rupee niinku sanoo että: –Mun mielestä sun tässä g:ssä sun pitäisi kyllä tehdä näin ja näin. Se ei ole kiva.”

Sanni opettaa myös, että toisen laulua ei saa kommentoida tai arvostella lainkaan ja mainitsee syyksi laulun herkkyuden. Taulukkoon 1 on koottu opettajien käyttämiä palautteen antamisen keinoja.

TAULUKKO 1 Opettajien käyttämät palautteen antamisen keinot

Musiikillista minäpystyvyyttä tukeva palaute	Palautteen antaminen käytännössä
Verbaali palaute	<ul style="list-style-type: none"> - Rohkaisevan palautteen antaminen - Laulamiseen kannustaminen - Prosessipalautteen ja itsesäätelypalautteen antaminen - Selkeän ja yksilöllisen tavoitteen asettaminen - Tavoitteen keventäminen tarvittaessa - Palautteen antaminen soiton lomassa - Vertaispalautteen harjoittelu
Nonverbaali palaute	<ul style="list-style-type: none"> - Opettaja näyttää peukkua oppilaan onnistuessa - Oppilaan itsearviointi ja vertaisarviointi peukkua käyttäen - Opettaja näyttää nonverbaalisti rytmiä kehollaan tukien oppilaita

6.6 Laulupedagogisia keinoja oppilaan minäpystyvyyden vahvistamiseen

Oppilaan onnistunut motivointi tukee hänen musiikillista minäpystyvyyttään. Ilokseni haastatteluista ja havainnoinneista paljastui, että opettajat rikastavat opetustaan minäpystyvyyttä tukevilla pedagogisilla keinoilla. Esittelen seuraavaksi pedagogisia keinoja, joiden avulla voidaan tukea oppilaan motivaatiota laulamissa ja vaikuttaa hänen minäpystyvyyteensä. Esittelemäni pedagogiset ratkaisut ovat kaikki sellaisia, että ne mahdollistavat oppilaan onnistumisen kokemuksen ja tukevat oppilaan musiikillista minäpystyvyyttä (ks. luku 3.2).

Huomion siirtäminen

Aineistosta nousi esiin erityisesti yksi teema, josta en ole löytänyt teoreettista tietoa aiemmista tutkimuksista. Jokainen opettajista mainitsi haastatteluissa siirtävänsä välillä tarkoituksellisesti

huomiota pois laulamisesta, jotta oppilas ikään kuin unohtaisi laulavansa. Huomasin myös havainnoimallani oppitunnilla, että opettajat siirsivät huomiota pois laulamisesta ja melodiasta usein rohkaistakseen ja motivoidakseen oppilaita laulamaan. Sanni mainitsi pyrkivänsä tarkoituksella kiinnittämään huomiota johonkin muuhun kuin laulumelodiaan, jotta oppilaat motivoituisivat laulamaan rohkeammin ja unohtaisivat tarkkailla melodialinjan puhtautta. Hän on siirtänyt oppilaan huomiota pois laulun puhtaudesta nostamalla laulun taustatarinan esille. Sanni kehoitti oppilaita kuuntelemaan, mitä Joukahaiselle käy, kun hän tapaa Väinämöisen kalevalaisessa laulussa, jota he lauloivat oppitunnilla.

Opettajista Sanni oli ainoa, joka mainitsi haastattelussa tarinallistamisen merkityksen oppilaan minäpystyvyyden ja motivaation tukemisen kannalta. Henna ja Matti eivät nostaneet haastattelussa esiin tarinallistamisen merkitystä minäpystyvyyden tukemisessa, mutta käyttivät kuitenkin tarinallistamista osana laulunopetusta. Hennan oppitunnilla laulettiin Jääkarhujen kahvila-laulua ja hän rakensi taitavasti laulun ympärille jääkarhutarinan, joka piti oppilaat otteessaan koko oppitunnin ajan, sai heidän mielikuvituksensa laukkaamaan ja siirsi huomiota pois laulutekniikasta ja -melodiasta. Henna käytti apuna kirjan kuvaa ja kysyi kysymyksiä liittyen siihen, miten Jääkarhujen kahvilassa pitää käyttäytyä ja mitä siellä tarjoillaan. Oppitunnin hän päätti seuraavaan lausahdukseen:

Henna: ”No nyt osaatte käyttäytyä, jos tulee jääkarhuilta kutsu kahvilaan, nii tiedätte miten siellä sitten juodaan kahvia ja miten homma toimii.”

Matti tarinallisti ilahduttavalla tavalla oppituntia yhdistelemällä Rati riti ralla -laulua meneillään olevaan ympäristöopin lintuteemaan. Hän rohkaisi oppilaita laulamaan reippaammin, jotta puissa istuvat linnut kuulisivat varmasti oppilaiden hienon laulun. Lisäksi Matti opetti oppilaille musiikin dynamiikkaa rohkaisemalla heitä laulamaan kovemmin ja hiljemmin tarinan avulla.

Matti: ”Pikkasen voit nostaa laulaessa sun äänenvoimakkuutta niin, että toi punatulkkukin kuulee, joka tuolla oksalla on.”

Oppilaat laulavat rati riti ralla laulun alusta loppuun

Matti: ”Voi että, miten upeesti, hyvä! Nyt mä luulen, että se harakka, joka on siellä kuusen latvassa nii se kyllä kuuli kun laulettiin niin voimakkaasti, mutta nyt lauletaankin nii hiljaa, että se hömötiainen kuulee, joka on siellä ihan siellä oksien piilossa.”

Laulun tarinallistamisen lisäksi opettajat siirsivät huomiota pois laulumelodiasta yhteissoiton ja musiikkiliikunnan keinoin sekä höyryttämällä opetusta huumorilla. Matti opetti oppilaita soittamaan kanteleita ja rytmisoittimia laulun lomassa, jolloin oppilaat keskittyvät ensisijaisesti soittamiseen. Oppilaan keskittyessä soittamiseen laulun harjoittelu tulee ikään kuin itsekseen soiton lomassa. Sekä Sanni että Henna yhdistivät lauluun erilaisia liikkeitä ja kehorytmejä, jotta melodian oppiminen helpottuisi. Matti yhdisteli laulua ja liikettä lämmittelemällä oppilaat musiikin tuntien toimintaan Pää olkapää peppu -kappaleen tahtiin. Myös alkulämmittelyn voidaan katsoa tukevan oppilaan musiikillista minäpystyvyyttä, sillä se vapauttaa oppilaat toimimaan luovemmin ja mahdollistaa onnistumisen kokemusten syntymisen. Kaikkien opettajien ote opetukseen oli humoristinen, ja he saivat oppilaat nauramaan tunneilla. Matti kertoi herättelevänsä väsyneitä oppilaita huumorin keinoin. Oppilaiden väsyessä oppitunnin lopuksi Matti soitti Rati rita ralla-kappaleeseen hauskan trumpettisoolon suullaan ja sai oppilaat motivoitumaan uudelleen työskentelyyn. Henna ja Sanni kertovat välillä myös pelleilevänsä oppilaiden kanssa, jotta tuntien ilmapiiri vapautuisi ja yhteinen toiminta olisi luontevampaa. Musiikintunneilla viljelty huumori vie ajatuksen pois siitä, että tehdään ääniharjoituksia.

Huumori siirtää huomiota pois laulamisesta, mutta myöskin luo luokkaan positiivista ilmapiiriä ja yhteishenkeä. Jokaisella oppitunnilla pulppusi nauru ja yhteisen tekemisen meininki välittyi vahvasti tuntien toiminnasta. Matti kertoo yhteishengen kasvavan huumorin käytön ohella silloin, kun luodaan luokkaan tilanteita, joissa ollaan saman asian äärellä. Yhteisöllisyyden luominen luokkaan imaisee mukaan toimintaan ja oppilaat osallistuvat innokkaammin kokiessaan yhdessä tekemisen iloa. Matti käytti havainnoimallani tunnilla puhuessaan me-muotoa, mikä lisää tuntemusta jaetun asian äärellä työskentelemisestä. Hennan tunnilla yhteishenkeä kasvatetaan antamalla aplodit itselle ja muille oppilaiden osallistuessa aktiivisesti laulamiseen. Henna kuvaa pienryhmissä työskentelyn mahdollistavan luovaan toimintaan oppoamisen ja hän käyttää tästä syystä ryhmätöitä työskentelymuotona.

Laulun opettaminen ja harjoittelu

Kaikki opettajat mainitsevat säännöllisen laulun harjoittelun ja samojen laulujen toistamisen tarpeeksi usein vahvistavan musiikillista minäpystyvyyttä. Matti ja Henna opettavat musiikkia myös omalle luokalleen, joka mahdollistaa oppiaineintegraation eli laulamisen myös muiden oppilaineiden tunneilla. Matti integroi musiikkia muihin oppiaineisiin, koska kokee sen kehittävänsä sekä laulamisen harjoittelua että opiskeltavaa aihetta. Musiikillinen minäpystyvyys

pääsee kehittymään ja oppilaat jaksavat keskittyä paremmin, kun laulua opiskellaan pienissä pätkissä päivän toiminnan lomaan ripotellen. Kaikki opettajat kehottavat käyttämään tuttuja lauluja osana opetusta, koska tutut laulut mahdollistavat onnistumisen kokemuksien syntymisen kautta musiikillisen minäpystyvyyden kehittymisen. Henna ja Matti mainitsevat erikseen, että erityisen tuttuja ja motivoivia lauluja alakoulussa ovat juhlalaulut ja teemalaulut, jotka toistuvat vuodesta toiseen.

Tuttujen laulujen oppiminen vaatii valtavan määrän toistoa, eli paljon harjoittelua ja työtä. Herää kysymys, miten opettajat rakentavat tuntinsa siten, että jatkuva toisto ei puuduta oppilaita ja lannista heidän lauluintoaan. Sanni kertoi motivoivansa ja innostavansa oppilaita toistamaan laulua erilaisten tavujen avulla.

Sanni: ”Mut et uudestaan voi aina mennä ja sitten että se uudestaan meneminen olisi mielenkiintoista, niin senhän voi mennä jollain tavulla, että ei mene aina niillä sanoilla pelkästään.”

Oppitunnilla Matti laulatti oppilaille kahdeksan kertaa saman laulun, mutta toisto ei tuntunut puuduttavalta, sillä hän antoi taitavasti palautetta toiminnan lomassa ja jatkoi soittamista palautteen antamisen aikana, joten imu säilyi (ks. luku 6.4).

Aineistosta paljastui, että kaikki opettajat opettavat perusteellisesti laulutekniikkaa ja teettävät monipuolisia ääniharjoituksia, mikä osaltaan mahdollistaa oppilaan minäpystyvyyden kehittymisen laulamissa. Sanni mainitsee opettavansa laulutekniikkaa käyttäen paljon monipuolisia ääniharjoituksia, joihin hän yhdistää taitavasti mielikuvia. Oppitunnilla hän pyytää oppilaita määkimään kuin lammas tai laulamaan ääniharjoituksia tavulla muu kuten ”pieni typerä lehmä”.

Sanni: ”Joo ja sitten noissa ääniharjoituksissa kanssa, että sitten kun vähän pelleilee niin niitä rupeaa hymyilyttämään niin se ääni tulee paljon paljon paremmin ulos.”

Sanni kertoo, että musiikillista minäpystyvyyttä tukeakseen hän valitsee oppilaan osaamistasolle tarpeeksi helppoja lauluja. Valitessaan haastavamman laulun hän ei kuitenkaan kerro sen olevan haastava, sillä muuten oppilaat ajattelevat, etteivät pysty suoriutumaan tehtävästä. Sanni siis pyrkii välttämään oppilaiden ajattelevan, että he eivät pysty suoriutumaan tehtävästä ajatellessaan sen olevan liian vaikea.

Sijaiskokemukset

Henna pyrkii luomaan luokkaan sijaiskokemuksia toteuttamalla toimintaa pienryhmissä ja antamalla oppilaille mahdollisuuden esiintyä vertaisilleen oppitunneilla. Hän kannustaa ja rohkaisee oppilaita esiintymään luokan edessä ja kiittelee vuolaasti esityksen jälkeen. Mahdollistamalla esiintymisen ja antamalla siitä positiivista palautetta opettaja voi tukea merkittävästi oppilaan minäpystyvyyttä. Sekä Sanni, että Matti luovat oppilaille sijaiskokemuksia koulun kulttuurin kautta. Matti mainitsee heidän koulussaan olevan vuosittain laulutapahtuma, jossa luokat kilpailevat keskenään siitä, kuka laulaa reippaiten. Kilpailua on arvioimassa tuomaristo, joka antaa palautetta. Muita luokkia vastaan kisaaminen mahdollistaa sijaiskokemusten syntymisen, kun oppilaat seuraavat vertaistensa toimintaa esityksissä. Sanni luo sijaiskokemuksia esimerkiksi valinnaisen karaokekurssin avulla. Monet oppilaat ovat voimaantuneet karaokekurssin johdosta ymmärtäessään osaavansa laulaa. Kurssilla on paljon vertaisia, joiden mikkiin laulamista toiset oppilaat seuraavat. Taulukkoon 2 on koottu tiivistetysti tuloksista ilmenneitä pedagogisia keinoja.

TAULUKKO 2 Musiikillista minäpystyvyyttä tukevat pedagogiset keinot

Musiikillista minäpystyvyyttä ja oppilaan onnistumista tukevat pedagogiset keinot	Toteutus käytännössä
Huomion siirtäminen pois laulamisesta	<ul style="list-style-type: none"> - Laulun tarinallistaminen - Huumorin käyttäminen opetuksessa - Kehorytmien ja yhteissoiton käyttäminen laulunopetuksen yhteydessä - Laulun yhdistäminen liikkeisiin
Laulunopetus ja harjoittelu	<ul style="list-style-type: none"> - Tutun, motivoivan ja sopivan haastavan laulun valitseminen - Vuosittain toistuvien teemalaulujen laulaminen - Oppiaineintegraation käyttäminen osana laulunopetusta - Alkulämmittely ennen musiikillista toimintaa - Perusteellinen laulutekniikan harjoittelu (ääniharjoitukset ja mielikuvat) - Sinnikäs harjoittelu ja laulun toistaminen eri tavoin
Yhteisöllisyys	<ul style="list-style-type: none"> - Myönteisen ilmapiirin ja yhteisöllisyyden rakentaminen luokkaan - Pyrkimys siihen, että kaikki osallistuvat laulamiseen - Koulun oman musiikkikulttuurin luominen - Lauluun keskittyvien valinnaisten kurssien pitäminen - Me-muodon käyttäminen ohjeistuksissa
Sijaiskokemukset	<ul style="list-style-type: none"> - Vertaisen lauluesitysten seuraaminen luokassa tai videolta
Opetusta sujuvoittavat järjestelyt	<ul style="list-style-type: none"> - Kitara säestysoittimena - Opettajan kompetenssi → opetus on joustavaa ja flow säilyy läpi toiminnan. Toiminta ei katkea, kun musaope on vahva säestäjä

7 POHDINTA

7.1 Tulosten luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli korostuu, sillä hän on tutkimuksessaan toimija ja valintojen tekijä. Tutkija vaikuttaa merkittävästi tuottamaansa tietoon, joten analyysimenetelmien käyttäminen edellyttää tutkijalta herkkyyttä ja laaja-alaista osaamista. (Ronkainen ym. 2011, 82.) Laadullisen tutkimuksen tulosten luotettavuutta edistää tutkijan tarkka kuvaus tutkimuksen vaiheiden toteuttamisesta (Hirsjärvi 2009, 232). Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseni vaiheita mahdollisimman tarkasti ja läpinäkyvästi luotettavuuden kohentamiseksi. Analyysivaiheessa pyrin kuvaamaan tutkittavien käsityksiä ja kokemuksia mahdollisimman perusteellisesti, kuten Juuti ja Puusa (2020, 179) kehottavat tekemään. Lopulliseen tutkimustulokseen vaikuttaa se, mihin tutkija kiinnittää huomionsa ja miten hän ymmärtää näkemänsä (Paalumäki & Vähämäki 2020, 127).

Tutkimustulosten luotettavuutta parantaa osaltaan valintani käyttää menetelmätriangulaatiota yhdistäen haastattelua ja havainnointia. Tuloksissa olen pyrkinyt erittelemään mahdollisimman läpinäkyvästi, mitkä ilmiöt olen tehnyt havainnoidessani oppitunteja, ja mitkä kävivät ilmi opettajien haastatteluista. Menetelmätriangulaation hyödyntämisen johdosta aineistoa tuli runsaasti ja jouduin karsimaan sitä, jotta aineistosta paljastuisi tutkimuskysymysten kannalta oleelliset teemat ja ilmiöt. Karsin tulosten analyysivaiheessa pois keskusteluja musiikin tuntien muista sisällöistä, kuten soittamisesta ja musiikkiliikunnasta. Havainnoinnin analyysissa keskityin havainnoimaan pelkästään osioita, joissa laulettiin tai joihin laulu liittyi jollain tavalla. Aineistosta on raportoitu tarkasti ja perusteellisesti tutkimuskysymyksiin liittyvät teemat. Kaikkiin tutkimuskysymyksiin pystyin vastaamaan kattavasti kerätyn aineiston avulla.

Havainnoin tutkimuksessa vain yhden oppitunnin jokaiselta opettajalta ja toiveenani oli, että opettajat pitäisivät tunnin aikana vähintään 15 minuuttia kestävän laulutuokion. Sannin laulutuokio oli kestoaltaan noin 15 minuuttia ja selvästi muita opettajia lyhyempi. Tästä johtuen esimerkkejä verbaalista ja nonverbaalista palautteesta ei Sannin osalta ole niin paljon, kuin Hennan ja Matin osalta, jotka sisällyttivät opetukseensa laulua yli 30 minuutin ajan. Jos olisin havainnoinut useampaa laulutuokiota, itsesäätelypalautetta ja persoonapalautetta olisi saattanut ilmetä enemmän.

7.2 Tulosten tarkastelu

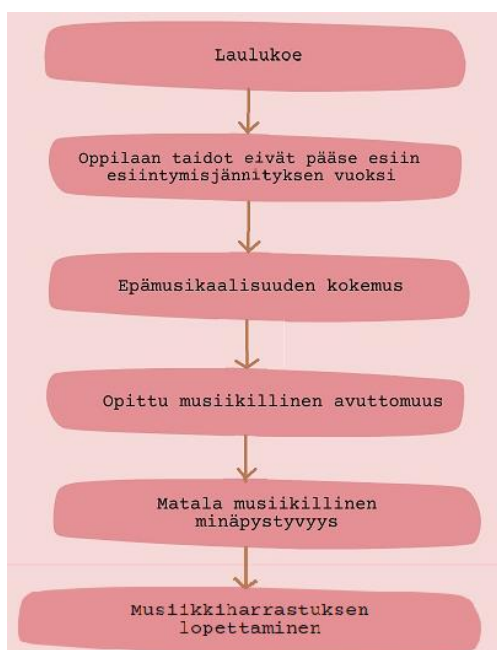
Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten oppilaan musiikillista minäpystyvyyttä tuetaan alakoulussa ja millainen laulun arviointi vahvistaa oppilaan musiikillista minäpystyvyyttä. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella opettajien suhtautumista opetussuunnitelmaan (2014) ja sen periaatteiden noudattamiseen musiikin oppiaineen osalta.

Tutkimuksesta paljastui yllättäviä ja ristiriitaisia tuloksia etenkin, kun peilataan opetussuunnitelmaa (2014) laulun summatiiviseen arviointiin. Opettajilla oli hyvin erilaisia tulkintoja opetussuunnitelmasta (2014), mikä johtaa laulun hajanaisiin arviointikäytänteisiin. He kuvailivat opetussuunnitelmaa (2014) laajaksi, ympäripyöreäksi ja vaikeasti tulkittavaksi. Opetussuunnitelman (2014) vaikeatulkintaisuus laulun osalta paljastuu tavoitteesta T2, jota opettajat tulkitsivat haastattelujen perusteella hyvin eri tavoin. Tavoitteen T2 ohjeistamana oppilaan tulee osallistua yhteislauluun pyrkien sovittamaan osuutensa osaksi musiikillista kokonaisuutta (POPS 2014, 265). Kyseinen tavoite jättää paljon tulkinnanvaraa opettajalle, sillä oman osuuden ”sovittaminen” muihin voidaan ymmärtää monella eri tavalla. Osa opettajista tulkitsi ”sovittamisen” tarkoittavan äänen puhtauden arviointia, kun osa painotti arvioinnissaan oppilaan osallistumista yhteislauluun ja työskentelytaitoja. Yksi opettajista mainitsi erikseen, että äänen puhtautta ei pitäisi missään nimessä arvioida osana laulamista. Tavoitteen T2 tulkinnalla äänen sovittamisesta voi olla ratkaiseva vaikutus siihen, minkä arviointimenetelmän opettaja valitsee arvioidessaan laulua.

Ristiriitaisin tutkimustulos paljastui selvittäessäni opettajien kantaa laulukokeisiin, joka on yksi laulun arviointimenetelmistä. Opettajat olivat hyvin eri linjoilla siitä, pitäisikö laulua arvioida summatiivisesti laulukokeella. Yksi opettajista mainitsi, ettei kannata laulukokeita, sillä ne voivat heikentää merkittävästi oppilaan musiikillista minäpystyvyyttä. Kaksi muuta kertoivat pitävänsä laulukokeet, mutta toteuttivat sen hyvin eri tavoin. Toinen laulukoetta kannattavista opettajista kertoi laulukokeen olevan vapaaehtoinen ja tapahtuvan kahden kesken opettajan kanssa, ellei oppilas halua esiintyä luokkatovereilleen. Toinen opettaja puolestaan kertoi laulattavansa oppilaita luokan edessä vuorotellen ja jättävänsä kertomatta, minkä arvosanan oppilaat todellisuudessa saavat laulamisestaan. Tutkijan roolin näkökulmasta ja Anttilan (2006) tutkimustuloksiin peilattaessa on vaikea ymmärtää, että laulukokeita pidetään edelleen siten, että oppilaat joutuvat laulamaan luokan edessä (ks. luku 3.2). Myöskään opetussuunnitelmassa (2014) ei ole mainintaa yksilölaulun arvioimisesta, vaan se velvoittaa opettajaa arvioimaan

oppilaan lauluun osallistumista ja hänen työskentelyään osana musiikillista ryhmää. Jättäessään kertomatta laulukokeen todellisen arvosanan opettaja ei toteuta läpinäkyvää arviointia (ks. luku 2.2). Jos laulamisen arviointi ei ole läpinäkyvää, oppilas ei saa työkaluja laulusuorituksensa parantamiseen ja toteutettu arviointi ei edistä oppimista, vaikka se on Koppisen ym. (1994) tutkimuksen perusteella arvioinnin tärkein tehtävä.

Edellä kuvattujen tulosten valossa voi todeta, että laulamisen arvioinnilla ei ole alakoulussa yhtenäistä linjaa. Yhtenäisten ja ymmärrettävien arviointikriteerien asettaminen olisi äärimmäisen tärkeää, jotta tulkinnanvaraa ei jäisi laulun arviointiin liittyen. Arviointikriteerien tulisi olla hyvin selkeät, sillä laulun arvioinnilla voidaan vahvistaa tai heikentää merkittävästi oppilaan minäpystyvyyttä. Seuraavassa kaaviossa vertailen omia tutkimustuloksiani Anttilan (2006) tutkimukseen ja selvitän, miksi luokan edessä pidettävä laulukoe voi heikentää merkittävästi oppilaan musiikillista minäpystyvyyttä



Kuvio 3. Musiikillisen minäpystyvyyden heikkeneminen tutkimustulosten perusteella

Kuvio 3 kuvaa kuvitteellista oppilasta, joka jännittää laulukokeessa esiintymistä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että oppilaan jännittäminen voi haitata esiintymistä merkittävästi ja jättää oppilaan taidot täysin piiloon saaden hänet alisuoriutumaan (ks. luku 6.3). Jännittävän laulukokeen vuoksi opettaja tulee arvioineeksi laulamista, jossa oppilas ei pääse parhaimpaansa

ja oppilas kokee epäonnistuneensa. Banduran (1997) ja Zelenakin (2020) mukaan liiallisen esiintymisjännityksen ja epäonnistumisen kokemusten on todettu heikentävän merkittävästi yksilön minäpystyvyyttä (ks. luku 4.2). Kuviossa 3 on yhteneväisyyksiä Anttilan (2006) tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan laulukokeesta voi seurata kokemus epämusikaalisuudesta ja opittua avuttomuutta (Anttila 2006, 129–130). Opittu avuttomuus ilmenee musiikintunneilla siten, että oppilas ei usko oppivansa laulamaan riippumatta siitä, miten kovasti hän sitä harjoittelee. Opittu avuttomuus johtaa oppilaan musiikillisen minäpystyvyyden heikentymiseen, joka heijastuu väistämättä oppilaan motivaatioon. Jos oppilas ei usko voivansa oppia musiikkia sinnikkäästä harjoittelusta huolimatta, hän saattaa lopettaa orastavan soittoharrastuksen tai vältellä musiikillista toimintaa vapaa-ajallaan. Vaalimalla oppilaiden korkeaa musiikillista minäpystyvyyttä kouluissa mahdollistamme sen, että oppilaat motivoituvat instrumenttien soittamisesta ja aloittavat soittoharrastuksen.

Laulukokeesta pystytään myös rakentamaan pedagogisilla keinoilla ja laadukalla palautteella oppilaan minäpystyvyyttä tukeva arviointikeino. Opetussuunnitelman (2014) mukainen tapa toteuttaa laulukokeet voisi olla ryhmälaulukokeen järjestäminen. Ryhmälaulukokeen avulla opettaja pystyisi huomioimaan tarkemmin, miten oppilas laulaa ja työskentelee osana ryhmää. Tässä tapauksessa ryhmälaulua on kuitenkin opeteltava oppitunneilla, jotta opettaja varmistaa arvioivansa oppitunnilla harjoiteltuja asioita. Laulukoejärjestäessä opettajan tulisi keskittyä siihen, että jokainen oppilas saisi minäpystyvyyttä tukevaa ja kehittävää palautetta omasta laulustaan. Laulu ei ole kaikkien vahvuus ja oppilaat harjoittelevat sitä hyvin eri lähtökohdista. Opetussuunnitelma (2014) ei myöskään velvoita arvioimaan jokaisen oppilaan musiikillista osaamista laulun perusteella. Siksi oppilailla tulisi olla mahdollisuus näyttää musiikillinen osaamisensa myös jollain muulla keinoin kuin laulamalla.

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa voidaan havaita, että opettajat toteuttavat ilahduttavan paljon musiikillista minäpystyvyyttä tukevaa formatiivista arviointia alakouluissa. Oppitunneilla annettu verbaali palaute oli luonteeltaan rohkaisevaa, myönteistä, kannustavaa ja kehuva. Aiempien tutkimusten valossa (ks. luku 2.2.3) oppilaan minäpystyvyyttä tukee parhaiten oppimisprosessiin kohdentuva prosessipalaute ja itsesäätelypalaute, kun taas persoonapalaute vaikuttaa heikentävästi oppilaan minäpystyvyyteen. Opettajat eivät antaneet oppitunneilla lainkaan oppilaan persoonaan kohdistuvaa palautetta, mikä on oppilaan korkean minäpystyvyyden kehittymisen kannalta merkittävää. Opettajat antoivat oppitunneilla eniten prosessipalautetta ja kehuva suorituspalautetta, jotka vahvistavat osaltaan oppilaan

minäpystyvyyttä (ks. luku 2.2.3). Myös kehuva suorituspalaute vahvistaa oppilaan minäpystyvyyttä, sillä se osoittaa hänelle, missä erehdys tapahtui ja auttaa oppilasta etenemään tavoitetta kohti. Opettajat tukivat oppilaan onnistumisen kokemusten kautta oppilaan minäpystyvyyttä antamalla heille nonverbaalia palautetta eleillään ja ilmeillään (ks. luku 6.4).

Tutkimuksesta paljastui, että tehokas palaute annetaan välittömästi toiminnan jälkeen ja se on luonteeltaan säännöllistä, dialogista sekä henkilökohtaiseen tavoitteeseen kohdistuvaa. Opettajan tulisi siis antaa oppilaalle yksilöityä palautetta laulamisesta, jotta laulutaito pääsisi kehittymään ja oppilaan minäpystyvyys muodostumaan vahvaksi. Vaiherikkailla ja toiminnallisilla musiikintunneilla voi olla kuitenkin haastavaa antaa yksilöllisesti suunniteltua palautetta oppilaiden laulamisesta. Henkilökohtaisten laullisten tavoitteiden asettaminen on siis vaikeaa tai jopa mahdotonta opetusresurssien puitteissa. Ratkaisuna tähän voisi olla oppilaan tekemä itsearviointi, jossa hän valitsee oppitunnilla esitellyistä tavoitteista omaan taitoonsa sopivimmat. Kun oppilas valitsee tavoitteet, joita kohti hän pyrkii laulamissa, tulee hän arvioineeksi omaa lähtötasoaan, jolloin myös opettaja saa tarkempaa tietoa oppilaan osaamisesta.

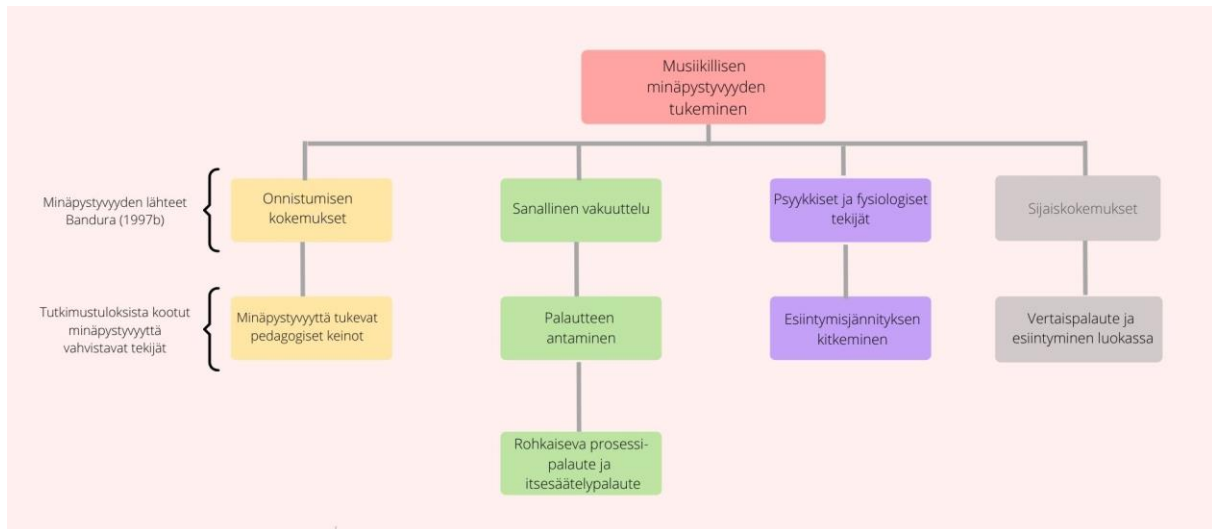
Arvioidessaan itseään jatkuvasti oppitunneilla oppilas antaa itselleen itsesäätelypalautetta, jonka on todettu vaikuttavan positiivisesti oppilaan korkean minäpystyvyyden muodostumiseen (ks. luku 2.3.3). Opettajat eivät juurikaan antaneet havainnoimillani tunneilla itsesäätelypalautetta, mutta mainitsivat oppilaiden arvioivansa toimintaansa usein itsenäisesti. Itsearviointitaitojen opettaminen on ratkaisevassa asemassa, kun pyritään vahvistamaan oppilaan minäpystyvyyttä. Kun oppilas osaa antaa itselleen tehokasta itsesäätelypalautetta, hänen minäpystyvyytensä pääsee vahvistumaan. Itsearviointin lisäksi laadukas vertaisarviointi ja vertaispalautteen antaminen vahvistavat oppilaan minäpystyvyyttä. Tulosten perusteella vertaisarviointin sisällyttäminen koulutyöskentelyyn koetaan haastavana, mutta kuitenkin mahdollisena, kun sitä harjoitellaan oppilaiden kanssa systemaattisesti. Laadukkaan palautteen antamisen opettaminen oppilaan ikätason huomioiden mahdollistaa turvallisen oppimisympäristön muodostumisen. Laadukas oppitunneilla annettu palaute on kuin ravinteikasta multaa, jossa oppilas voi rauhassa kasvaa lähemmäs sitä itseä, joka kokee todellisuudessa olevansa.

Alla olevassa taulukossa on kuvitteellisia musiikintunneilla tapahtuvia tilanteita, joihin liittyy palautteen antamista. Olen koontanut taulukkoon 3 minäpystyvyyttä vahvistavaa ja heikentävää palautetta. Taulukossa minäpystyvyyttä heikentävän palaute on pääosin persoonapalautetta ja sitä vahvistava palaute prosessipalautetta.

TAULUKKO 3 Esimerkkejä musiikintunneilla annettavasta palautteesta

Tilanne	Minäpystyvyyttä vahvistava palaute	Minäpystyvyyttä heikentävä palaute
Oppilas ei osallistu yhteislauluun tai ääniharjoituksiin, koska ei usko osaavansa laulaa.	”Kaikki oppivat laulamaan, kun malttavat ponnistella ja harjoitella sinnikkäästi. Ajattele, miten paljon olisit oppinut laulamaan, jos olisit osallistunut työskentelyyn oppitunneilla.”	”Kaikilla ei ole sävelkorvaa ja osalle laulu tuottaa enemmän vaikeuksia.”
Oppilas on saavuttanut tunnilla asetetun tavoitteen nopeasti	”Hienoa. Mikä voisi olla seuraava ja haastavampi tavoite, jonka avulla oppisit lisää? Kun olet valinnut tavoitteen, tarkistetaan se vielä yhdessä.”	”Hienoa, oletpa lahjakas.”
Oppilas on esiintynyt luokan edessä laulaen itse tekemänsä laulun	”Miten päädyit sävellyksessäsi juuri tällaisiin ratkaisuihin?”	”Olet musikaalinen ja ahkera oppilas, jatka samaan malliin.”
Oppilaat ovat levottomia, koska harjoitettava laulu on haastava	”Opimme laulun, kun harjoittelemme sitä ahkerasti ja usein. Myös rinnakkaisluokkanne oppi laulun hienosti, kun malttoi harjoitella sitä sinnikkäästi useita kertoja.”	”Laulu on hyvin vaikea ja vaatii erityistaitoja, jotta voisitte oppia sen. Jos opitte laulamaan laulun paremmin, kuin rinnakkaisluokkanne oppilaat, saatte Wilmaan plusmerkinnän.”
Yksi oppilas laulaa niin kovaa, että hänen äänensä jyrää muiden äänet	”Veikon ääni kuuluu nyt sieltä todella hienosti. Yritetään kaikki laulaa niin reippaasti ja voimakkaasti, että Veikon ääni ei kuulu.”	”Yritä Veikko laulaa vähän hiljempaa, että muiden äänet eivät peity äänesi alle.”

Tutkimuksen tulokset osoittivat aiempien tutkimusten mukaisesti (ks. luku 3.2) minäpystyvyydellä olevan merkittävä rooli oppilaan motivaation ja koulussa onnistumisen kannalta. Korkea musiikillinen minäpystyvyys ennustaa oppilaan motivoitumista myös muissa oppiaineissa matalan minäpystyvyyden heikentäessä sitä. Tutkimuksesta paljastui, että minäpystyvyyttä voidaan tukea ratkaisevasti huomioimalla musiikinopetuksessa Banduran (1977) minäpystyvyyden lähteet (ks. luku 4.2). Olen koontanut alla olevaan kuvioon 4 keinoja, joilla voidaan konkreettisesti vahvistaa oppilaiden musiikillista minäpystyvyyttä. Ylemmissä sarakkeissa on lueteltuna Banduran (1977b) minäpystyvyyttä vahvistavat lähteet ja alemmissä sarakkeessa kuvaan, miten lähteitä voidaan toteuttaa käytännössä musiikintunneilla.



Kuvio 4 Ylemmät sarakkeet ks. Bandura (1997b), alemmat sarakkeet musiikillisen minäpystyvyyden tukemista tutkimustuloksista koottuna.

Musiikillista minäpystyvyyttä vahvistavia onnistumisen kokemuksia voidaan luoda musiikin tunnilla laulupedagogisten keinojen avulla, joita kaikki opettajat sisällyttivät ihailtavan paljon opetukseensa. Sanallista vakuuttelua opettajat toteuttivat musiikintunneilla formatiivisen palautteen muodossa, joista minäpystyvyyttä tukevaa oli erityisesti rohkaiseva prosessipalautte ja itsesäätelypalautte. Psyykkisistä ja fysiologisista keinoista esille nousi erityisesti musiikkiesityksissä koettu esiintymisjännitys, jonka muodostumista opettajat ehkäisivät luomalla luokkaan turvallista ja yhteisöllistä ilmapiiriä. Lisäksi opettajat pyrkivät luomaan luokkaan sijaiskokemuksia kannustamalla oppilaita esiintymään toisilleen luokan edessä kiitellen ja kehuen heitä kovasti esiintymisen jälkeen.

Myös opettajan kompetenssilla on vaikutusta oppilaan minäpystyvyyden muodostumiseen, sillä pätevä opettaja pystyy luomaan oppimisympäristöjä, joissa oppilas saa minäpystyvyyttä vahvistavia onnistumisen kokemuksia. Opettajan kompetenssi vaikuttaa ratkaisevasti hänen valitsemiin laulupedagogisiin keinoihin, jotka mahdollistavat onnistumisen kokemusten syntymisen. Jos opettajalla ei ole perusteellista tietämystä äänenkäytön ohjaamisesta ja lapsen äänen ominaispiirteistä, on vankan laulutekniikan opettaminen hyvin haasteellista (ks. luku 4.1). Oppilaan laulutekniikan jäädessä puutteelliseksi laulamiseksi tulee harvemmin onnistumisen kokemuksia ja hänen minäpystyvyytensä ei pääse vahvistumaan (ks. luku 4.2). Opettajan kompetenssi vaikuttaa myös siihen, miten hän tulkitsee opetussuunnitelmaa (2014)

ja mitä arviointimenetelmiä hän käyttää arvioidessaan laulamista. Myös opettajan valitsemat musiikin arviointimenetelmät ovat ratkaisevassa asemassa oppilaan musiikillisen minäpystyvyyden muodostumisen kannalta.

7.3 Jatkotutkimuksen aiheet

Tutkimuksessani syvennyin oppilaan minäpystyvyyden tukemisen arvioimisen keinoin opettajan näkökulmasta. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista mitata määrällisesti oppilaille ilmenevää musiikillista minäpystyvyyttä luokissa, joissa arviointia toteutetaan eri tavoin. Musiikintunneilla voitaisiin selvittää esimerkiksi laulukokeen vaikutusta oppilaan minäpystyvyyteen. Vaihtoehtoisesti voitaisiin selvittää musiikintunneilla ilmeneviä palautteen muotoja ja sitä, millainen vaikutus niillä on oppilaan musiikilliseen minäpystyvyyteen. Olisi mielenkiintoista tietää, kokevatko oppilaat musiikillisen itseluottamuksensa ja minäpystyvyytensä vahvistuvan opettajan antaessa heille prosessipalautetta ja persoonapalautetta.

Oppilaan näkemyksen lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää laajemmassa mittakaavassa myös opettajan käyttämiä laulun arviointitapoja. Olisi kiinnostavaa tietää, miten laajasti laulukoea käytetään edelleen arviointimenetelmänä. Mielenkiintoista olisi myös saada tietää lisää opettajien asennoitumisesta laulukokeita kohtaan, sillä tutkimuksessani kaikki opettajat vastasivat suhtautuvansa hyvin eri tavoin laulukokeen pitämiseen osana musiikin arviointia.

Tutkimukseni valossa opettajat toteuttavat opetussuunnitelman (2014) velvoittavaa arviointia hyvin eri tavoin. Olisi kiintoisaa selvittää, miten opettajat tulkitsevat opetussuunnitelman (2014) periaatteita ja tietävätkö he, että opetussuunnitelma (2014) on velvoittava. Tutkimukseni paljasti, että osa opettajista ymmärtää, että opetussuunnitelma (2014) kehottaa toteuttamaan vertaisarviointia. Vastauksista paljastui, että tästä tiedosta huolimatta kaikki opettajat eivät toteuta opetussuunnitelman (2014) velvoittamaa vertaisarviointia opetuksessaan. Voidaan päätellä, että kyseiset opettajat eivät ole huomioineet tai ymmärtäneet opetussuunnitelman (2014) olevan velvoittava.

Tutkimukseni on toteutettu alakouluissa. Olisi kiinnostavaa saada tietää myös yläkoulujen ja lukioiden musiikin opettajien arviointikäytänteitä. Lisäksi mielenkiintoisen näkökulman toisi

luokanopettajien arviointikäytänteiden tutkiminen. Arviointikäytänteiden lisäksi voisi tutkia, millainen musiikillinen minäpystyvyys musiikkia opettavilla luokanopettajilla on ja heijastuuko opettajan minäpystyvyys myös oppilaan minäpystyvyyteen, motivaatioon tai työskentelyyn?

Tutkimusta minäpystyvyyden vaikutuksesta musiikilliseen motivaatioon on tehty suhteellisen vähän. Olisi tärkeää saada lisää tutkimuksia aiheesta, koska minäpystyvyydellä voidaan vaikuttaa ratkaisevasti oppilaan motivaatioon ja sen kautta kouluviihtyvyyteen.

7.4 Lopuksi

Aiemmissa tutkimuksissa on todettu opettajien unohtavan käyttää opetuksessaan minäpystyvyyttä tukevia keinoja (Zelenak 2020), vaikka useissa tutkimuksissa on osoitettu kiistattomasti minäpystyvyyden vaikuttavan merkittävästi oppilaan motivaatioon, suoriutumiseen ja työskentelyn sujuvuuteen. (Ritchie & Williamon 2011,2–3; Zelenak 2020, 43; Zimmerman 2000). Vaikka jokaisen oppilaan oikeus on saada tasapuolista, läpinäkyvää ja minäpystyvyyttä tukevaa arviointia laulamisestaan, ei tasapuolinen musiikin arviointi vielä toteudu kaikilta osin alakouluissa. Tuomalla minäpystyvyyttä tukevia pedagogisia keinoja ja arvioinnin muotoja opettajien tietoisuuteen voimme edistää oppilaan itseluottamuksen kasvamista ja kouluhyvinvointia.

Musiikin opettajina voimme vaikuttaa merkittävästi siihen, siirrämmekö vahingollisen palautteen kautta omia musiikillisia traumojamme seuraaville sukupolville Lehtosen ym. kuvaaman siirtotaakan muodossa (ks. johdanto) vai pyrimmekö tukemaan oppilaan minäpystyvyyttä laadukkaan palautteen ja pedagogisten keinojen avulla. Toivon, että aikamatka sadan vuoden päähän paljastaisi musiikillisen siirtotaakan katkenneen. Haluaisin nähdä kasvattaneemme musiikista epämotivoituneen sukupolven sijaan sukupolvea, joka saa laulamisesta elämänmittaista iloa, riemua ja voimaa. Avaimet musiikilliseen innostamiseen ja itsetunnon vahvistamiseen tai siirtotaakan eteenpäin siirtämiseen ovat meillä musiikkia opettavilla. Käytetään niitä huolellisesti ja harkiten.

LÄHDELUETTELO

- Anttila, M. (2006). Musiikin opiskelumotivaatio yläkoulussa ja lukiossa. Teoksessa: M. Anttila & A. Juvonen. Musiikki koulussa ja nuorten elämässä. Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta, osa 3. Joensuu: Joensuu University Press
- Anttila, M., Juvonen A., (2006) Musiikki koulussa ja nuorten elämässä. Teoksessa: M. Anttila & A. Juvonen. Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta, osa 3. Joensuu: Joensuu University Press.
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2008). Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta. Joensuu University Press.
- Assesment Reform group (2002) Assesment for learning Cambridge: University of Cambridge School of Education. Luettu 8.10.2021
[:https://www.hkeaa.edu.hk/doclibrary/sba/hkdse/eng_dvd/doc/Afl_principles.pdf](https://www.hkeaa.edu.hk/doclibrary/sba/hkdse/eng_dvd/doc/Afl_principles.pdf)
- Atjonen, P. (2007). Hyvä, paha arviointi. Tammi.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997b). Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suomentanut A. Toppi. (s. 13–82). Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84 (2), 191–215.
- Bandura, A. (1997a). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological review* 84 (2), 191–215. Luettu 13.11.2021:
<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–75.
- Beattie, S., Woodman, T., Fakehy, M., & Dempsey, C. (2016). The role of performance feedback on the self-efficacy–performance relationship. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 5(1), 1.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1–40. Luettu: 14.11.2021
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1021302408382.pdf>

- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision and Curriculum Development
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. Holt, Rinehart and Winston.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2018). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fautley, M. (2010). *Assessment in music education*. Oxford University Press.
- Grönfors M. & Vilkkä H. (toim.) 2011. Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät. Hämeenlinna: Sofia-Sosiologia-FilosofiapuVilkkä.
Luettu (4.2.2022)http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf
- Hattie, J. & Timperley, H. 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research* 77
Luettu 4.1.2022: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/003465430298487>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Juntunen M., Westerlund H. (2013) Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa: Juntunen, M., Nikkanen, H. M., Westerlund, H. & Väkevä, L. *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. PS-Kustannus. 71–92.
- Juntunen, M., Nikkanen, H. M., Westerlund, H. & Väkevä, L. (2013). *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. PS-Kustannus.
- Juvonen, A. (2008). *Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta: Osa 4, Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki*. Joensuun yliopisto.
- Kamins, M., & Dweck, C. (1998). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35, 835–847.
- Kauppinen, E., Vitikka, E., Aksela, M. (2017). *Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. Opetushallitus.
- Koppinen, M., Korpinen, E. & Pollari, J. (1994). *Arviointi oppimisen tukena*. WSOY.
- Kosonen, E. (2001). *Mitä mieltä on pianonsoitossa?: 13-15 vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja
- Lehtonen, K., Juvonen, A., & Ruismäki, H. (2016). Musiikkirajoitteisuus sukupolvien välisenä siirtotaakkana. Luettu 8.10.2021:
<https://sites.uniarts.fi/fi/web/fjme/-/vol-1901-2016>

- Linnenbrink, E. & Pintrich, P. (2003). The Role of Self-efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. *Reading & Writing Quarterly* 19 (2), 119–137.
- Luostarinen, A., Nieminen, J. H., Nilivaara, P., Ouakrim-Soivio, N., Peltomaa, I., Tuohilampi, L. & White, E. H. (2019). *Arvioinnin käsikirja*. PS-kustannus.
- Margolis, H., & McCabe, P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41, 218–227.
- McPherson, G. & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of music*, 34(3), 322–336. Luettu 13.3.2021 <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet* (3. uud. p.). International Methelp.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nieminen, J., Tuohilampi, L. (2019) Arviointi minäkäsitystä rakentamassa. Teoksessa: Luostarinen, A., Nieminen, J. H., Nilivaara, P., Ouakrim-Soivio, N., Peltomaa, I., Tuohilampi, L. & White, E. H. *Arvioinnin käsikirja*. PS-kustannus.
- Numminen, A. (2005). *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi: Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta*. Sibelius-akatemia.
- Ouakrim-Soivio, N. (2016). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Helsinki: Otava.
- Paalumäki, A. & Vähämäki, M. (2020). Luku 8: Havainnointi organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa: Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. E-KIRJA
- Pajares, F. (2003) Self-efficacy Belief, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature', *Reading and Writing Quarterly* 19: 139–58.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Ritchie, L., & Williamon, A. (2011). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, 39(3), 328–344. Luettu 24.11.2021 <https://doi.org/10.1177/0305735610374895>
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. WSOYpro.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71–86.
- Schunk, D., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. Teoksessa A. Wigfield & J. S. Eccles (toim.), *A Vol. in the educational psychology series. Development of achievement motivation* (s. 15–31). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Schunk, D., & Meece, J. L. (2006). Self-Efficacy Development Teoksessa: *Adolescence*. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 71-96). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Suomi, H. 2019. *Pätevä musiikin opettamiseen?: Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja
- Tulamo, K. 1993. *Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä : tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla*. Väitöskirja Sibelius-Akatemia.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos)*. Helsinki: Tammi.
- Valtasaari, H. (2017). *Kestääkö ääni?: Laulunopetuksen vaikutus opettajaksi valmistuvien äänen laatuun ja ilmaisuun*. University of Jyväskylä. Väitöskirja
- Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana*. Joensuun yliopisto. Väitöskirja
- Vitikka E., Kauppinen E. (2017). Oppimisen arvioinnin perusteen linjaukset perusopetuksessa. Teoksessa: Kauppinen, Vitikka, E., & Aksela, M. (2017). *Arviointia toteuttamassa : näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. Opetushallitus.
- Vygotsky Lev, S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Suom. Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Helsinki: Weilin+Göös.
- Wisniewski, B., Zierer, K. & Hattie, J. 2019. The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology* 10, 3087. Luettu 25.2.2022 DOI:10.3389/fpsyg.2019.03087
- Zelenak, M. S. (2020). Developing Self-Efficacy to Improve Music Achievement. *Music Educators Journal*, 107(2), 42–50. Luettu 12.2.2022 <https://doi.org/10.1177/0027432120950812>
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.

LIITTEET

Teemahaastattelurunko

Laulun osuus omassa opetuksessasi ja opetussuunnitelmassa

- Opetatko tälle luokalle muita aineita kuin musiikkia?
- Miten käytät laulamista osana musiikin opetusta?
- Mikä oli lauluvalinnan peruste tunnilla, jota observoin?
- Miten laulunopetus näkyy opetussuunnitelmassa/ Miten suuri painoarvo laululla on osana opetussuunnitelmaa?
- Miten paljon painostat laulamista osana opetusta? Miten laulaminen on osana musiikin opetustasi muiden musiikin sisältöjen ohella?

Laulun arviointi musiikintunneilla

- Millä tavalla arvioit oppilaiden laulua musiikin tunneilla?
- Miten opetussuunnitelma ohjeistaa mielestäsi arvioimaan?
- Miten vertais- ja itsearviointi toteutuu oppitunneillasi laulun opetuksen yhteydessä? Vai toteutuuko?
- Miten suhtaudut laulukokeisiin arviointimenetelmänä?

Palautteen antaminen laulamista & palautteen antaminen opetussuunnitelmassa

- Millaista suullista palautteen antamista liittyy laulamiseen omassa opetuksessasi?
- Millaista nonverbaalia palautetta liittyy laulamiseen opetuksessasi?
- Millaista nonverbaalia ja verbaalia palautetta annat laulamisen aikana?
- Ovatko opetussuunnitelmassa arvioinnin palautteen antamisen tavoitteet realistisia?

Minäpystyvyys & Opettaja tukemassa oppilaan minäpystyvyyttä musiikin tunneilla

- Miten oppilaan musiikillinen minäpystyvyys ilmenee/tulee esiin musiikin tunneilla?
- Miten musiikillinen minäpystyvyys vastaa opettajan käsitystä oppilaan kokonaispersoonasta?
- Millä arvioinnin ja palautteen antamisen keinoilla pystyt tukemaan oppilaan minäpystyvyyttä laulamisen yhteydessä?

- Miten laulamisen lisäksi muut musiikin tunnin sisällöt tukevat oppilaan minäpystyvyyttä?
- Miten musiikin opetuksen sisällöt ovat muuttuneet työurasi aikana laulun osalta?