

YLÄKOULUIKÄISEN OPPILAAN MUSIIKILLINEN MINÄKÄSITYS

Tapaustutkimus 8. luokkalaisille

Anna-Kaisa Saukko

Maisterintutkielma

Musiikkikasvatus

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2019

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Saukko Anna-Kaisa	
Työn nimi – Title Yläkouluikäisen oppilaan musiikillinen minäkäsitys – Tapaustutkimus 8. luokkalaisille	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Kevätlukukausi 2019	Sivumäärä – Number of pages 90 + liitteet
Tiivistelmä – Abstract <p>Kuka minä olen, millainen minä haluaisin olla ja millainen olen muiden mielestä? Näitä kysymyksiä varmasti moni yläkouluikäinen nuori pohtii. Myös musiikintunneilla tarkastellaan näitä kysymyksiä. Tulamon (1993) määritelmässä musiikillinen minäkäsitys koostuu kolmesta eri ulottuvuudesta. Näitä ulottuvuuksia ovat tiedostettu musiikillinen minäkäsitys, musiikillinen ihanneminäkäsitys sekä musiikillinen toveriminäkäsitys. Ulottuvuudet jakautuvat neljään eri osa-alueeseen, joita ovat musiikillinen suoriutumisminekäsitys, sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys, emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys sekä fyysis-motorinen musiikillinen minäkäsitys.</p> <p>Tässä tutkielmassa tutkin yläkouluikäisen oppilaan musiikillista minäkäsitystä, sen yhteyttä tuntiaktiivisuuteen sekä sitä, miten opettajan ja oppilaan näkemykset kohtaavat oppilaita arvioidessa. Tutkimuksen kohteena oli eritoten tiedostettu musiikillinen minäkäsitys, mutta myös musiikillista toveriminäkäsitystä sivuttiin.</p> <p>Tutkielman aineisto on kerätty uusmaalaisesta koulusta kevätlukukauden 2019 aikana. Tutkimukseen osallistui kaksi ryhmää kahdeksaluokkalaisia, joilla oli pakollisia musiikintunteja. Aineistonkeruumenetelminä toimi oppilailla teetetty kyselylomake sekä opettajalle tehty teemahaastattelu. Kyselylomakkeessa hyödynsin Tulamon (1993) laatimia kriteerejä musiikillisen minäkäsityksen osa-alueista.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että ryhmädynamiikalla on vaikutusta musiikilliseen minäkäsitykseen. Kiinteässä ryhmässä musiikillinen minäkäsitys oli myönteisempi. Myös ryhmädynamiikan ja tuntiaktiivisuuden välillä oli havaittavissa yhteys. Suurin osa oppilaista, jotka kokivat ryhmädynamiikan myönteiseksi, pitivät itseään aktiivisina. Opettajan käsitys oppilaista ja oppilaiden käsitys itsestään pääsääntöisesti kohtasivat.</p> <p>Kyseessä oli harkinnanvarainen näyte. Musiikillista minäkäsitystä on tutkittu vähän, joten jatkotutkimukselle olisi tarvetta.</p>	
Asiasanat – Keywords minäkäsitys, musiikillinen minäkäsitys, aktiivinen oppilas, ryhmädynamiikka	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	5
2	KOULURYHMÄ	7
2.1	Ryhmä ja sen toimintaan vaikuttavia tekijöitä	7
2.2	Ryhmän roolit ja sosiaalinen rakenne	8
2.3	Ryhmädynamiikka	9
2.4	Sosiaalinen vuorovaikutus	11
2.5	Opettajan rooli	13
2.6	Opetussuunnitelman mukainen musiikintuntien sisältö vuosiluokilla 7-9	15
3	NUOREN IDENTITEETTI JA PERSOONALLISUUS	17
3.1	Nuoruus.....	17
3.2	Identiteetin kehittyminen ja identiteetikriisi	19
3.3	Persoonallisuus.....	21
3.4	Temperamentti	22
3.5	Ystävyyssuhteet	24
4	MUSIIKILLINEN MINÄKÄSITYS	26
4.1	Minäkäsityksen määrittelyä.....	26
4.2	Rosenbergin minäkäsitys.....	27
4.2.1	Minäkäsityksen osa-alueet	27
4.2.2	Itsetunto.....	28
4.3	Minäkäsitys - ihmisen tärkein ominaisuus.....	29
4.4	Musiikillinen minäkäsitys.....	30
4.4.1	Musiikillisen minäkäsityksen määrittelyä	30
4.4.2	Musiikillisen minäkäsityksen kolme eri ulottuvuutta	31
4.4.3	Musiikillisen minäkäsityksen osa-alueet.....	33
4.4.4	Musiikilliseen minäkäsitykseen liittyviä tekijöitä	34
5	TUTKIMUSASETELMA	36
5.1	Tutkimusongelmat.....	36
5.2	Tutkimusmenetelmät aineistonkeruussa.....	37
5.2.1	Kohderyhmän valinta.....	39
5.2.2	Kyselylomake.....	40
5.2.3	Teemahaastattelu	44
5.3	Aineiston analysointi	46
5.4	Tutkijan rooli.....	48
5.5	Tutkimuksen eettisyys	49
6	TUTKIMUSTULOKSET	53
6.1	Tiedostettu musiikillinen minäkäsitys	53
6.1.1	Musiikillinen suoriutumisminäkäsiitys	53
6.1.2	Sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys	55
6.1.3	Emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys	59
6.1.4	Opettajan näkemys 1. ryhmästä	60
6.1.5	Opettajan näkemys 2. ryhmästä	62
6.2	Musiikillinen toveriminäkäsitys	64
6.2.1	Musiikillinen toveriminäkäsitys.....	64
6.2.2	“Teen vähän yhteistyötä” - oppilaiden nimeämiset	66
6.2.3	“Helppo tehdä yhteistyötä” - oppilaiden ja opettajan nimeämiset	67

6.2.4	“Haastava tehdä yhteistyötä” – opettajan näkemys	68
6.3	Aktiivinen oppilas	69
6.3.1	1. ryhmän ja opettajan näkemys	69
6.3.2	2. ryhmän ja opettajan näkemys	70
6.4	Musiikintunnit.....	72
6.4.1	Musiikintunneilla motivoivat asiat oppilaiden näkökulmasta.....	72
6.4.2	Mielekkyyys musiikintunneilla	73
6.4.3	Musiikintuntien sisältö ja käytännöt – opettajan haastattelu	74
6.4.4	Opettajan näkemys musiikin asemasta tutkimukseen osallistuneessa koulussa.....	75
6.5	Tulosten luotettavuus.....	77
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	80
7.1	Johtopäätökset	80
7.2	Mahdollisia jatkotutkimuksia	84
8	POHDINTA	85
	LÄHTEET.....	87
	LIITTEET.....	91

1 JOHDANTO

Musiikillinen minäkäsitys käsitteenä voi olla hankala ymmärtää. Jos yläkouluikäiseltä oppilaalta kysytään, millainen hänen musiikillinen minäkäsityksensä on, voi vastaukseksi saada hiljaista mutinaa ja silmien pyörittelyä. On selvää, että luokka on täynnä erilaisia persoonia erilaisine temperamenttipiirteineen. Musiikintunnit ovat suurilta osin aktiivista toimintaa, joten minua alkoi kiinnostaa se, onko oppilaan musiikillisen minäkäsityksessä yhteneväisyyksiä sen kanssa, miten oppilas tunneilla osallistuu, kuinka aktiivinen tai epäaktiivinen hän on. On hyvin paljon mahdollista, että oppilaan musiikillinen minäkäsitys ei vastaa sitä, mitä muut hänestä ajattelevat.

Sarajärvi ja Tuomi (2003, 128) pitävät tutkimuksen valintaa eettisenä kysymyksenä. Olen opintojeni loppuvaiheessa ja siirtymässä pikkuhiljaa kohti musiikinopettajan työkenttää. Musiikinopettajan työ on hyvin vuorovaikutteista. Yksi oppilaiden käyttäytymiseen sekä yleiseen olemiseen vaikuttava tekijä on heidän minäkäsityksensä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 313) mainitaan, että oppilasta tulisi tukea hänen henkilökohtaisessa kasvussaan ja ohjata häntä ymmärtämään omaa kehitystään sekä ottamaan vastuuta itsestään ja ympäristöstään. Koen, että musiikinopettajan on hyvä ymmärtää, mistä asioista musiikillinen minäkäsitys muodostuu.

Musiikillinen minäkäsitys on vähän tutkittu aihe. Ymmärtääkseen, mitä musiikillinen minäkäsitys tarkoittaa, täytyy perehtyä ensin minäkäsityksen käsitteeseen. Minäkäsityksessä on nimensä mukaisesti kyse yksilön, eli minän, käsityksestä itsestään. Rosenbergin (1979) määritelmässä otetaan huomioon yksilön ajatukset ja tunteet. Hän määrittelee minäkäsityksen olevan yksilön ajatusten ja tunteiden kokonaisuus, jonka kohteena hän itse on. Rosenberg on jäsentänyt minäkäsityksen rakentuvan kolmesta eri ulottuvuudesta. Näitä ulottuvuuksia ovat aktuaali minä, ihanneminä ja julkinen minä. Näillä tarkoitetaan sitä mitä yksilö kokee olevansa, jollainen hän haluaisi olla ja mitä hän esittää muille. (Rosenberg 1979, ix–9.)

Neljäsluokkalaisten musiikillista minäkäsitystä väitöskirjaansa tutkinut Tulamo (1993) on käyttänyt samankaltaista jaottelua määritellessään musiikillista minäkäsitystä. Tiedostettu musiikillinen minäkäsitys, musiikillinen ihanneminäkäsitys sekä musiikillinen

toveriminäkäsitys muodostavat hänen teoriansa mukaan musiikillisen minäkäsityksen. Käytin Tulamon jaottelua hyödyksi kyselylomaketta laatiessa. Tulamo (1993) on suunnannut tutkimuksensa alakouluun, mutta hänen tutkimuksensa keskeisenä tavoitteena oli tuottaa empiiristä perustietoa musiikillisesta minäkäsityksestä ja sen rakenteesta. Tulamo sanookin, että musiikillista minäkäsitysmallia olisi hyvä kokeilla eri ikäisten koululaisten kanssa. (Tulamo 1993, 62, 306, 312.) Tämän perusteella pidin perusteltuna hyödyntää Tulamon näkemystä musiikillisen minäkäsityksen ulottuvuuksista myös yläkouluikäisiä oppilaita tutkittaessa.

Yläkouluikäiset, herkässä vaiheessa olevat oppilaat voivat olla hyvin epävarmoja omista musiikillisista taidoistaan. Laulaminen jännittää, sillä jos ääni pettää, mitähän luokkakaverit siitä ajattelevat. Jonkun mielestä olisi ihana osata soittaa kitaraa, mutta ei oikein uskalla, koska tietää, ettei ole mikään Jimi Hendrix. Aiheena musiikillinen minäkäsitys on minulle hyvin henkilökohtainen. Koen, että itse olen ollut yläkoulussa musiikintunneilla hyvin epävarma omista taidoistani ja näin ollen olen jättänyt mieluummin tarttumasta uusiin haasteisiin epäonnistumisen pelossa. Jälkikäteen ajatellen huomaan, että oma potentiaalini on jäänyt suurilta osin hyödyntämättä.

Tutkimukseni on tapaustutkimus, joka kohdentui yhden koulun kahteen luokkaan. Tutkimus antaa mielenkiintoista tietoa siitä, miten oppilaan musiikillinen minäkäsitys vaikuttaa tunneilla osallistumiseen. Opettajan näkökulmasta katsottuna oppilaiden itsetuntemuksen ja samalla itsetunnon tukeminen ovat merkittävässä roolissa opetustyössä. Jotta oppilaiden käyttäytymistä voisi ymmärtää, käyttäytymisen syitä ja taustoja täytyy tutkia.

2 KOULURYHMÄ

2.1 Ryhmä ja sen toimintaan vaikuttavia tekijöitä

Ryhmä koostuu kahden tai useamman vuorovaikutuksessa olevan ihmisen joukosta (ks. Saloviita 2006, 27). Ihminen on osa useita erilaisia pienryhmiä. Näitä pienryhmiä voivat olla esimerkiksi perhe, kaveriluokka, koululuokka tai työporukka. Usein ihminen kuuluu myös laajoihin kollektiivisiin ryhmiin, kuten rotuun, yhteiskuntaryhmään tai kouluryhmään. Pienryhmille yhteistä on se, että ryhmän jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja he myös tietävät olevansa osa ryhmää. Lisäksi pienryhmillä on yhteinen tavoite, jota kohti he pyrkivät menemään. Kouluryhmän kohdalla tavoitteena on oppiminen opetussuunnitelmaa noudattaen. (Laine 2005, 186–187.) Ryhmät voidaan jaotella myös niiden piirteiden perusteella. Esimerkiksi perhe ja ystävät kuuluvat intiimiin ryhmään, koulutoverit puolestaan työryhmään. Sosiaaliseen kategoriaan kuuluvat laajemmat ryhmät, kuten naiset tai eurooppalaiset. Ryhmä voi koostua myös satunnaisista henkilöistä, jotka ovat samassa paikassa, kuten bussia odottavat ihmiset bussipysäkillä. He muodostavat löyhän yhteenliittymän. (Helkama, Myllyniemi, Liebkind, Ruusuvuori, Lönnqvist, Hankonen, Mähönen, Jasinskaja-Lahti & Lipponen 2015, 266–267.) Haynes (2012) kuitenkin kiistää tämän ja on sitä mieltä, että ryhmä ei ole vain joukko yksilöitä samassa paikassa samaan aikaan. Ryhmän erottaa satunnaisesta joukosta yksilöitä se, että yhteisen tavoitteen lisäksi ryhmän toimintaa ohjaavat yhteiset arvot ja normit. (Haynes 2012, 1.)

Ryhmälle syntyy poikkeuksetta yhteisiä normeja eli sääntöjä. Normeja tarvitaan, jotta ryhmä kokisi tullessa kohdelluksi tasavertaisena ryhmän muiden jäsenten kanssa. (Helkama ym. 2015, 276–277.) Kouluryhmän kohdalla heidän yhteisiä normejaan ovat esimerkiksi koulun käyttäytymissäännöt. Tällaiset selkeisiin käskyihin tai toimintaohjeisiin liittyvät normit ovat sosiaalisia normeja, mutta myös monet totutut tai sanattomasti sovitut toimintatavat, kuten kuka istuu missäkin ja minkälaisia vaatteita käytetään, kuuluvat sosiaalisiin normeihin. Ryhmäpaine ohjailee ryhmän jäsenten käyttäytymistä. Yksilö saattaa noudattaa myös persoonallisia normeja. Yksilö kokee tärkeäksi toimia moraalisesti oikein noudattamalla normeja myös silloin, kun kukaan ei ole valvomassa niiden noudattamista. Normien puuttuessa ryhmästä ryhmän jäsenet voivat kokea voimattomuutta ja tarkoituksettomuutta sekä ryhmästä

vetäytymistä. (Laine 2005, 186–189.) Yksilö on altis mukautumaan ryhmään, jos hän on normatiivisesti riippuvainen ryhmästä eli kokee tärkeäksi ryhmän jäsenyyden (Helkama ym. 2015, 255).

Ryhmän koheesio eli kiinteys on ryhmän jäseniä sitova voima. Ryhmän kiinteys lisääntyy, jos ryhmän jäsenet ovat joutuneet jollain tavoin ponnistelemaan päästäkseen ryhmän jäseneksi. (Helkama ym. 2015, 275; Laine 2005, 190.) Voi olla tavallista, että esimerkiksi yläkoulussa seitsemäsluokkalaiset eivät muodosta vielä kovin kiinteää ryhmää. He ovat joutuneet ryhmään ulkopuolisen tahon järjestämänä. Toisaalta heille kuitenkin muodostuu yhteinen tavoite, peruskoulusta valmistuminen. Laineen (2005) mukaan sellaisen ryhmän, jolla on vahva koheesio, jäsenet ovat sitoutuneet vahvasti ryhmään, toisiin jäseniin ja sen toimintaan. Ryhmän keskuudessa vallitseva yhteenkuuluvuuden tunne, tai me-henki, lisää myönteistä asennetta ja motivaatiota. Ryhmän koheesiota selittäviä syitä ovat ryhmän toisista jäsenistä pitäminen, ryhmästä kiinnostuminen sekä ryhmän jäsenyydestä johtuva status. Mitä useampi näistä syistä toteutuu, sen voimakkaampi on ryhmän koheesio. (Laine 2005, 191.) Yksi identiteettiä määrittelevistä tekijöistä on ryhmäjäsenyys. Niinpä voisi olettaa, että identiteettistään epävarmalle yksilölle ryhmän jäsenyys on erityisen tärkeää. (Helkama ym. 2015, 268.)

2.2 Ryhmän roolit ja sosiaalinen rakenne

Koulussa olevat ryhmät ovat hyvin heterogeenisiä. Heterogeenisessä ryhmässä on sekä tyttöjä ja poikia, jotka tulevat erilaisista taustoista (kts. Saloviita 2006, 31). On selvää, että jokainen ryhmä on erilainen, sillä ryhmä koostuu erilaisista yksilöistä. Ryhmän jäsenten eroavaisuutta kutsutaan moninaisuudeksi (Helkama ym. 2015, 289). Erilaisista yksilöistä koostuva ryhmä on siis moninainen ryhmä. Ryhmälle on tyypillistä, että sen jäsenillä on erilaisia rooleja tai tehtäväjakoja (Aho & Laine 2004, 203; Salovaara & Honkonen 2011, 44). Roolien omaksuminen on ikäsidonnaista. Roolit voivat olla muun muassa yksilöllisiä rooleja eli ne perustuvat henkilökohtaisiin taitoihin tai ominaisuuksiin tai asennerooleja, jotka määräytyvät yksilön käytöksen tai asenteen perusteella. Koululuokassa esiintyviä rooleja voivat olla esimerkiksi johtaja, sovittelija, innoittaja, kiusaaja, hauskuuttaja ja seurailija. (Kauppila 2006, 93–96.) Yhdellä oppilaalla voi olla erilaisia rooleja eri ryhmissä. Roolien määräytymiseen

vaikuttavat muun muassa yksilön persoonallisuus sekä ryhmän jäsenet ja ryhmässä vallitsevat toimintatavat, roolit, normit ja odotukset. (Salovaara & Honkonen 2011, 44.)

Laine (2005) on sitä mieltä, että ryhmän jäsenen sosiaalinen status eli asema määräytyy sen mukaan, kuinka paljon muut ryhmän jäsenet hänestä pitävät ja kuinka vahvasti he hyväksyvät hänet. Ryhmän jäsenillä on erilaisia asemia ja nämä asemat määräävät ryhmän sosiaalisen rakenteen. On tyypillistä, että ryhmässä esiintyy yksi tai useampia suosikkiasemia. Tämän lisäksi ryhmässä on usein johtaja-asema. (Laine 2005, 195.) Samoin kuin roolien määräytymiseen, myös sosiaalisen statuksen määräytymiseen vaikuttavat yksilön persoonalliset ominaisuudet ja käyttäytyminen (Laine 2005, 196; Salovaara & Honkonen 2011, 44). Laine (2005) kuitenkin huomauttaa, että tutkijat ovat havainneet, että oppilaan statuksen määräytyminen ei ole niin yksioikoista. Ei ole selvää, määräytyykö status oppilaan käyttäytymisen syynä vai seurauksena. Laine arvioi kuitenkin statuksen määräytyvän todennäköisemmin käyttäytymisen seurauksena. (Laine 2005, 196.) Luokan sosiaalisella rakenteella on moniulotteiset vaikutukset. Se vaikuttaa luokkahenkeen, ilmapiiriin sekä turvallisuuteen. Nämä puolestaan ovat kytköksissä oppimiseen ja opetukseen. (Salovaara & Honkonen 2011, 44.)

2.3 Ryhmädynamiikka

Ryhmän jäsenten väliset suhteet, heidän välillään vallitseva jännite tai ryhmän motiivit, kiinnostuksen kohteet ja tunteet, tätä kaikkea kutsutaan ryhmädynamiikaksi tai kuten Salovaara ja Honkonen (2011, 43–45) kutsuvat, ryhmän voimaksi (Kauppila 2006, 92). Ryhmän jäsenten arvostukset, toiveet, odotukset ja pelot ovat kaikki ryhmädynamiikkaan vaikuttavia tekijöitä. Jos ryhmä on toimiva ja turvallinen, on ryhmän jäsenten helppo saada tukea hankalissakin tilanteissa. Myös ryhmän koolla on merkitystä. (Salovaara & Honkonen 2011, 44–45.) Karaun ja Williamsin (1993, viitattu Saloviita 2006) tutkimuksiin perustuvan meta-analyysin mukaan ryhmän koon kasvaessa ryhmän jäsen ponnistelee tuloksen eteen vähemmän. Toisaalta samainen analyysi osoitti, että ryhmän jäsen ponnistelee tuloksen eteen enemmän, jos hän pitää omaa suoritustaan ryhmän kannalta tärkeänä tai hän uskoo, että hänen ponnistelunsa huomataan ja palkitaan. (Saloviita 2006, 29–30.)

Ryhmän jäsenet itse ja heidän opettajansa osaavat varmasti nimetä ryhmästään henkilöitä, jotka ovat suosittuja tai epäsuosittuja. Laine (2005) sanookin, että ryhmädynamiikan olennainen piirre on se, että ryhmässä on henkilöitä, joiden seuraan hakeudutaan muita enemmän tai henkilöitä, jotka jäävät huomaamatta tai henkilöitä, jotka torjutaan tai syrjitään.

Yksi ryhmän tärkeimmistä elementeistä on turvallisuuden tunteen kokeminen ryhmän sisällä. Tällä tarkoitetaan niin fyysistä, henkistä, kuin sosiaalista turvallisuutta. Turvallisuus koostuu viidestä toisistaan riippuvasta osatekijästä. (Salovaara & Honkonen 2011, 17–18.):

1. Hyväksyntä
2. Luottamus
3. Haavoittuvaksi alistuminen
4. Tuen antaminen
5. Sitoutuminen

Turvallisessa ilmapiirissä oppilas kokee tulleensa hyväksytyksi omana itsenään. Hyväksytyksi tuleminen vahvistaa oppilaiden välistä luottamusta. Luottamuksella tarkoitetaan luottamusta ja luotettavaksi osoittautumista. Luottamus ryhmän jäsenten kesken rohkaisee fyysiselle ja psyykkiselle haavoittuvuudelle antautumista. Turvallisessa ryhmässä oppilaan on helppo olla avoin ja hän uskaltaa luottaa siihen, että ryhmä ei satuta häntä, vaikka hän antaisi siihen mahdollisuuden. Tuen antaminen toiselle viestii luottamuksesta ja näin ollen vahvistaa sitä edelleen. Turvallisen ryhmän toimintaan on helppo sitoutua. Luottamus lisää motivaatiota tavoitella asioita yhdessä oman ryhmän kesken. (Salovaara & Honkonen 2011, 17–19.)

Jokaisella ryhmän jäsenellä on oma roolinsa. Roolin määräytymiseen vaikuttavat muun muassa oppilaan oma ja muiden oppilaiden persoonallisuus. Ryhmäroolit ovat kytköksissä muiden rooleihin. Ryhmän jäsenen rooli on havaittavissa hänen statuksestaan eli asemastaan ryhmässä. (Salovaara & Honkonen 2011, 44.) Kopakkala (2005) tiivistää roolien olevan vastavuoroisia käyttäytymiskokonaisuuksia, jotka tuovat elämään ymmärrettävyyttä ja ennakoitavuutta. Roolien avulla vältetään tuhlaamista energiaa sekä vähennetään ahdistumista. (Kopakkala 2005, 56.)

2.4 Sosiaalinen vuorovaikutus

Vuorovaikutusta voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Esimerkiksi psykologiatiede on Helkaman ym. (2015, 225) mukaan kiinnostunut vuorovaikutuksesta yksilön näkökulmasta ja siitä mikä yksilön taipumus on toimia vuorovaikutustilanteissa tai mitä muihin ja itsen kohdistuvia uskomuksia ja tunteita yksilöllä on. Kasvatuspsykologiassa tarkastellaan vuorovaikutusta myöskin yksilön näkökulmasta, mutta siinä ollaan Lehtisen, Vauraan ja Lerkkasen (2016, 241) näkemyksen mukaan kiinnostuneita yksilön kehityksestä ja oppimisesta sekä niiden ohjauksesta. Yleisesti ottaen vuorovaikutuksella tarkoitetaan tiettyyn aikaan ja paikkaan kytköksissä olevaa, erilaisissa ympäristöissä tapahtuvaa yksilön ja ryhmän välistä sosiaalista toimintaa (Kauppila 2006, 19; Lehtinen ym. 2016, 241). Kykyä vuorovaikutukseen pidetään ihmisen lajioinaisuutena (Helkama ym. 2015, 227).

Kauppila (2006) pitää sosiaalista vuorovaikutusta yläkäsitteenä, jonka alakäsitteitä ovat sosiaaliset taidot ja sosiaaliset suhteet. Sosiaaliset taidot käsittävät laajasti eri vuorovaikutuksen muotoja ja niihin sisältyy muun muassa yksilön kyky sopeutua ryhmään. Sosiaalisilla suhteilla Kauppila tarkoittaa “sosiaalisen vuorovaikutuksen luonnetta ja erilaisia laadullisia piirteitä.” (Kauppila 2006, 19.)

Vaikka vuorovaikutus on muutakin kuin puhetta, suurin osa ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta on sanallista. Puhuminen on ihmisen lajityypille ilmeisin ja ominaisin tapa kommunikoida. (Helkama ym. 2015, 239.) Lehtinen ym. (2016) kuitenkin muistuttavat, että myös viestinnälliset tekijät, kuten ilmeet, eleet ja motoriiikka, voivat vaikuttaa vuorovaikutuksen laatuun. Rakenteelliset tekijät, kuten ryhmäkoko, oppimateriaali, opetussuunnitelma ja opetustilanteiden järjestelyt, ovat myös osaltaan säätelemässä vuorovaikutusta. Ympäristön tunneilmastolla on yhteys oppilaiden toimintaan. Oppilaiden toiminta puolestaan on yhteydessä tunteisiin, joita vuorovaikutustilanteissa esiintyy. Nämä kaikki yhdessä muodostavat tunneilmapiirin, jolla on merkittävä rooli oppilaiden ja opettajan käyttäytymisessä. (Lehtinen ym. 2016, 242.) Rauste-von Wright, von Wright ja Soini (2003, 59), Kauppila (2006, 13) ja Lehtinen ym. (2016, 241) ovat yksimielisiä siitä, että vuorovaikutus on merkittävin tekijä ihmisen oppimisessa.

Kauppila (2006, 24) pitää keskeisinä vuorovaikutustaitoina muun muassa keskustelu- ja neuvottelutaitoja, esiintymistaitoa, taitoa toimia yhteistyössä, viestintätaitoja sekä empatiataitoa. Nämä kaikki taidot ovat keskiössä myös koulussa. Oppilaalla ei ole juurikaan päättäntävaltaa sen suhteen, missä ryhmässä hän tulee opiskelemaan yläkoulun ajan. Ryhmä voi olla hyvin moninainen ja ryhmän jäsenten toimintatavat ja asenteet erilaisia. Tällöin hyvistä vuorovaikutustaidoista on hyötyä.

Vuorovaikutuksen tyylejä on erilaisia. Vuorovaikutuksen tyylit Kauppila (2006) jakaa kahdeksaan perusmuotoon. *Ystävällinen vuorovaikutus* on kohteliasta, ymmärtävää ja avointa ja vastapuoli tulee hyvin kuulluksi. *Ohjaavassa vuorovaikutuksessa* on tyypillistä, että sen edustaja ohjaa, opettaa ja huolehtii vastapuolesta, mutta ei kuitenkaan varsinaisesti dominoi. *Hallitsevan vuorovaikutustyylin* edustajalla on tarve osoittaa omaa paremmuuttaan ja hänen vuorovaikutuksensa onkin hyvin hallitsevaa, arvostelevaa ja alistavaa. Uhittelu, sääntöjen rikkominen ja sopeutumattomuus ovat tyypillistä *uhmaisen vuorovaikutuksen* edustajalle. *Aggressiiviseen vuorovaikutukseen* kuuluu toisten ilkeämielinen arvostelu voimasanoilla korostettuna, piittaamattomuus sekä riitelynhalu. *Epävarman vuorovaikutustyylin* edustaja on alistuva, arkaileva ja epäluottavainen niin itseään kuin muita kohtaan. Omien kykyjen aliarviointi, alistuvaisuus sekä varovainen kantaaottaminen ovat *alistuvan vuorovaikutuksen* tunnusmerkkejä. Luottamus toisia ihmisiä kohtaan, myöntävyisyys, miellyttäminen ja tarvittaessa periksi antaminen kuvaavat *joustavaa vuorovaikutustyyliä*. (Kauppila 2006, 48–60.)

Yksilön persoonallisuuden ja identiteetin rakentumiseen vaikuttava tekijä on vuorovaikutustaitojen oppiminen. Niiden oppiminen vaikuttaa myös ryhmien toimivuuteen, ystävyysuhteiden rakentumiseen sekä tunneilmapiirin muodostumiseen. (Kauppila 2006, 13; Lehtinen ym. 2016, 241.) Ihmisellä täytyy olla hyvät viestintätaidot kyetäkseen hyvään vuorovaikutukseen. Viestinnässä on varsinaisia merkityksiä sekä lisämerkityksiä. Joskus on tärkeämpää ymmärtää rivien välistä löytyvä lisämerkitys. (Kauppila 2006, 24–25.)

2.5 Opettajan rooli

Opettajilla on merkittävä rooli koululaisten elämässä. Yläkoululainen viettää arkisin koulussa aikaa lähes puolet valveillaoloajastaan. On tutkittu, että kaikkein keskeisin oppimisprosessia ja oppimistuloksia määrittävä tekijä on opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatu (Lehtinen ym. 2016, 255). Sosiaalisen oppimisen tehokkaimpana menetelmänä pidetään mallintamista. Esimerkiksi jo pieni lapsi oppii hoitamaan nukkea omaksumalla hoivaa, jota hän itse tai hänen sisaruksensa on vanhemmilta saanut. (Kauppila 2006, 147.) Oppilaille opettaja voi olla se, kenen toimintaa ja käyttäytymistä he alkavat mallintaa. Laine (2005) sanoo opettajalla olevan “välillisesti vaikutusta” siinä, miten oppilaiden väliset ystävyysuhteet rakentuvat. Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa luokan ilmapiiriin omalla toiminnallaan. (Laine 2005, 180.)

Opettajalla on Eriksonin (1968) mukaan mahdollisuus vaikuttaa lapsen käsitykseen itsestään. Epävarma oppilas, joka potee huonommuudentunnetta, tarvitsee paljon opettajan tukea. Opettajan tehtävä on tukea lasta ja kannustaa häntä kohti realistisia tavoitteita. (Erikson 1968, 125.) Vaikka Erikson (ks. Erikson 1968, 125) puhuukin asiasta kouluikäisten, eli tässä tapauksessa keskimäärin alakouluikäisten, yhteydessä, sama ajatus pätee yläkoulussakin. Olsson (1997) pitää tärkeänä sitä, että oppilaille laaditut tehtävät vastaavat heidän taitotasoaan. Epäselvät tehtävät kasvattavat oppilaiden riskiä epäonnistua. (Olsson 1997, 298.) Tätä tukee myös Davidsonin, Howen ja Slobodan (1997) mainitsemat tutkimukset (kts. Rosenthal ja Jacobson 1968; Blatchford ym. 1989) joissa on tutkittu opettajan odotusten ja oppilaiden saavutusten yhteyttä. Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajan alhaiset odotukset korreloivat oppilaiden alhaisten saavutusten kanssa. (Davidson, Howe ja Sloboda 1997, 201.) Selkeät ja realistiset, mutta kuitenkin riittävän vaativat, tehtävät tukevat oppilaan kehitystä eniten.

Olssonin (1997) mielestä taideaineiden opettajien rooli on erilainen kuin muiden opettajien. Opettajan rooli taideaineissa on olla pääasiallisesti ohjaaja. Olsson selittää tätä sillä, että taideaineissa tavoitteet on yleensä asetettu avoimemmin, kuin muissa aineissa. (Olsson 1997, 298.) Tätä voisi hiukan kritisoida tavoitteiden kohdalta, sillä suomalaisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on listattu hyvinkin tarkkaan keskeiset sisältöalueet sekä tavoitteet. Esimerkiksi vuosiluokkien 7–9 musiikin tavoitteet ja keskeiset sisältöalueet

ovat hyvin selkeät ja niiden pohjalta opettajan on hyvä laatia vuosikohtainen opetussuunnitelma. Lisäksi paikallisissa opetussuunnitelmissa on voitu täydentää kuntakohtaisia näkökohtia ja painotuksia. (POPS 2014, 23, 487–492.) Opettajan roolista ohjaajana Olsson (1997, 298) on aivan oikeassa. Opetussuunnitelmassa (kts. esim. POPS 2014, 16–23) käytetään paljon sanoja “ohjata”, “tukea”, ja “rohkaista.” Suomalaisissa kouluissa entisajan autoritaarinen opetus on vaihtunut oppilaita kannustavaan ja ohjaavaan opetustapaan.

Lehtinen ym. (2016) pitävän opettajan roolia tärkeänä oppimisen kannalta. Opettaja on se, joka ohjaa nuoria etsimään tietoa sekä auttaa arvioimaan sitä kriittisesti. Opettajalla täytyy myös olla pedagogista herkkyyttä, jotta hän kykenisi tunnistamaan vuorovaikutustilanteet, jotka mahdollistavat tai estävät oppimista. Esimerkiksi pareihin tai ryhmiin jaettaessa opettajalla on mahdollista muodostaa ryhmät sillä tavalla, että ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus olisi oppimista ja tehtävien edistymistä tukevaa. (Lehtinen ym. 2016, 243.) Vuorovaikutuksen näkökulmasta ryhmiin jakamisessa on oltava huolellinen. Ei ole itsestään selvää, että parhaan kaverin kanssa työskentely olisi paras vaihtoehto. Kuten aiemmin kävi ilmi, jokaisella ryhmän jäsenellä on roolinsa. Voi käydä niin, että parhaat ystävät ovat molemmat johtaja-tyyppisiä yksilöitä. Kahden vahvan yksilön työskentely voi ajautua törmäyskurssille. Rauste-von Wright ym. (2003) toteavatkin, että sosiaalisen vuorovaikutuksen ymmärtäminen auttaa opettajaa hallitsemaan opetusta. He myös muistuttavat, että opettajan on tärkeä ymmärtää opetus-oppimisprosessin olevan myös oppilaiden keskinäinen vuorovaikutusprosessi, ei pelkästään opettajan ja oppilaan välinen. (Rauste-von Wright ym. 2003, 227.)

Hyvin aktiiviset tai impulsiiviset oppilaat voivat herättää opettajassa negatiivisia tunteita. Aho ja Laine (2004) huomauttavat, että opettajan ammattitaitoon kuuluu omien kielteisten tunteiden hallitseminen. Jokaisella oppilaalla on yhtäläinen oikeus tulla hyväksytyksi ihmisenä. (Aho & Laine 2004, 226.) Kopakkala (2005) korostaa läsnäolon ja opettajan omien asenteiden merkitystä, sillä niillä on vaikutus oppilaisiin. Opettajan on kuitenkin tärkeää osata olla oma itsensä oppilaiden keskuudessa. Myös oman opetustyylin löytäminen on tärkeää. Kopakkala kannustaa opettajia lämpimään ja avoimeen suhtautumiseen oppilaita kohtaan. (Kopakkala 2005, 181.) Karppinen (2007) havaitsi pro gradu -tutkielmassaan, että musiikinopettajan persoonalla on yhteys oppilaiden opiskelumotivaatioon. Luomalla itsensä näköisen ja

turvallisen oppimisilmapiirin ja -ympäristön sekä kohtelemalla oppilaita tasapuolisesti, opettaja lisää oppilaiden motivaatiota opiskella. (Karppinen 2007, 30, 48–49.)

2.6 Opetussuunnitelman mukainen musiikintuntien sisältö vuosiluokilla 7–9

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) musiikin oppiaineen tehtävänä on laajentaa oppilaan musiikillista osaamista sekä rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin monipuolisten opetusmenetelmien avulla. Opetussuunnitelmassa on listattu musiikinopetukseen vuosiluokille 7–9 yhteensä 12 eri päätavoitetta. (POPS 2014, 422.) Olen jakanut opetuksen tavoitteet neljään osa-alueeseen. Näitä osa-alueita ovat musiikilliset taidot, hyvinvointi, vuorovaikutus sekä itsearviointi. Erittelen tarkemmin vuosiluokkien 7–9 tavoitteita opetussuunnitelmaa hyödyntäen.

T3 kannustaa oppilasta kehittämään edelleen soitto- ja yhteismusisointitaitojaan keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimin

T4 rohkaista oppilasta monipuoliseen musiikkiliikunnalliseen kokemiseen ja ilmaisuun

T5 tarjota oppilaalle mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun ja havainnointiin sekä ohjata häntä keskustelemaan havainnoistaan

T6 kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin ja ohjata heitä improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen sekä taiteidenväliseen työskentelyyn

T7 ohjata oppilasta musiikin tallentamiseen ja tieto- ja viestintäteknologian luovaan ilmaisulliseen käyttöön sekä musiikin tekemisessä että osana monialaisia kokonaisuuksia

T9 rohkaista ja ohjata oppilasta keskustelemaan musiikista käyttäen musiikin käsitteitä ja terminologiaa (POPS 2014, 422–423.)

Musiikillisiin taitoihin olen sisällyttänyt soittamisen, laulamisen, musiikin kuuntelemisen, musiikkiliikunnan, teknologiset taidot sekä musiikillisen luovuuden. Kaikki nämä ovat tyypillisiä musiikintuntien osa-alueita. Eritoten soittaminen ja laulaminen ovat musiikintunneilla keskiössä. Opetussuunnitelma (2014) kehottaa hyödyntämään erilaisia soittimia opetuksessa. Monipuolinen musiikin opiskelu kehittää oppilaan ilmaisutaitoja. Musiikintunnit ovat usein hyvin toiminnallisia. Toiminnallisuuden katsotaan kehittävän oppilaiden musiikillisten taitojen rakentumista, kokonaisvaltaista kasvua sekä taitoa toimia yhdessä muiden kanssa. Myös eettiset oikeudet tekijänoikeuksissa tulevat oppilaille tutuiksi. (POPS 2014, 422–423.) Nykyisin nuorison suosiossa olevat sosiaalisen median kanavat mahdollistavat materiaalin jakamisen myös laittomasti. Opetuksessa on reagoitava tähän. Nuorille on tärkeä opettaa, millainen musiikin jakaminen on eettistä ja mitä asioita täytyy ottaa

huomioon toisten musiikkia esitettäessä tai jakaessa. Soittamisen, laulamisen ja muun toiminnan lisäksi musiikillinen kekseliäisyys on tärkeää. Luova toiminta, kuten säveltäminen ja musiikillinen leikkittely kehittävät oppilaan ajattelua ja oivalluskykyä (POPS 2014, 422).

T2 ohjata oppilasta ylläpitämään äänenkäyttö- ja laulutaitoaan sekä kehittämään niitä edelleen musisoivan ryhmän jäsenenä

T10 ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin

T11 ohjata oppilasta huolehtimaan kuulostaan sekä musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta (POPS 2014, 422–423.)

Omasta hyvinvoinnista huolehtiminen sekä omien tunteiden tarkastelu ovat yläkouluikäiselle oppilaalle hyödyllisiä taitoja. Musiikin avulla oppilaan voi olla helpompi eritellä, ymmärtää ja hyväksyä omia tunteitaan. Oppilaiden esiin tuomat aihepiirit sekä heidän kokemuksensa ja havaintonsa musiikkiin liittyvistä asioista, kuuluvat musiikin opetuksen sisältöalueisiin (POPS 2014, 423). Terveen äänenkäytön harjoittelu vaikuttaa nuoren elämään pitkäkestoisesti.

T1 kannustaa oppilasta rakentamaan toimintaan musisoivan ryhmän ja musiikillisten yhteisöjen jäsenenä

T8 ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikkia taiteenlajina ja ymmärtämään, miten musiikkia käytetään viestimiseen ja vaikuttamiseen eri kulttuureissa (POPS 2014, 422–423.)

Koulussa oppilas on jatkuvassa vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden, opettajien ja henkilökunnan kanssa. Oppimisen kannalta vuorovaikutus on yksi merkittävimmistä tekijöistä (kts. luku 3.2.4). Musiikintunneilla tapahtuva toiminta on hyvin vuorovaikutteista. Muiden kanssa soittaessa oppilas joutuu keskittymään itsensä lisäksi muihin oppilaisiin. Hän joutuu kuuntelemaan muita ja reagoimaan muiden soittoon. Musiikkikulttuureihin tutustuminen sekä tukeminen kriittiseen lukutaitoon auttavat oppilaita analysoimaan ja arvioimaan musiikin avulla tapahtuvaa viestintää ja vaikutusta (POPS 2014, 422).

T12 ohjata oppilasta kehittämään musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla, asettamaan tavoitteita musiikilliselle oppimiselleen ja arvioimaan edistymistään suhteessa tavoitteisiin (POPS 2014, 423.)

Käsitys omista taidoista auttaa oppilasta asettamaan itselleen realistisia tavoitteita. Oppilaalla voi olla odotuksia itseään ja omia taitojaan kohtaan, ja niiden ollessa ristiriidassa oppilaan todellisten taitojen kanssa, hänen musiikillinen itsearvostuksensa saattaa heiketä. (kts. luku 2.2.2) Oppilasta tulisi tukea arvioimaan itseään sekä suunnittelemaan omia opintojaan (POPS 2014, 422).

3 NUOREN IDENTITEETTI JA PERSOONALLISUUS

3.1 Nuoruus

Kehityspsykologia katsoo ihmisen olevan olento, joka kehittyy psyykkisesti jatkuvasti (Vuorinen 1997, 15). Tuo kehitys näkyy eritoten lapsissa ja nuorissa. Nuoruus on vaihe, jossa lapsuus ja aikuisuus risteävät (kts. esim. Erikson 1968, 128). Nuori ei ole vielä itsestään vastuussa oleva aikuinen eikä toisaalta enää vanhempien napanuorassa kiinni oleva lapsi. Arkikielessä nuoruuden kuvataan usein olevan myrskyisää aikaa, jolloin tunteet heittelevät ja ovet paukkuvat. Varmaan lähes jokainen osaisi kuvailla, mistä nykynuoren tunnistaa. Paljaat nilkat ja kädessä oleva energiajuoma ovat paljastavia tuntomerkkejä.

Erilaiset teoriat hahmottavat nuoruuden eri tavoin. Vuorisen (1997) mukaan esimerkiksi psykoanalyttikot katsovat nuoruuden olevan myllerrys, jonka viettimyrsky aiheuttaa. Useiden tutkijoiden mielestä se on kehitysvaihe, joka etenee tasaisesti eteenpäin, mutta jotkut konstruktionistit jopa väittävät nuoruusiän olevan aikuisten luoma keino, jolla he ohjailevat nuorisoa lapsuuden ja aikuisuuden välimaastossa. (Vuorinen 1997, 201.)

Nuoruuden kehitykseen olennaisesti vaikuttavia tekijöitä, ovat biologiset, psyykkiset, sosiaaliset sekä yhteiskunnalliset tekijät (Nurmi 1995, 256–257). Nuorista puhuttaessa täytyy ottaa huomioon yksilöiden eriaikainen kehittyminen. On yleisesti tiedossa, että tytöillä alkaa murrosikä poikia aikaisemmin (kts. esim. Sinkkonen 2010, 25–26). Tytöt saattavat isoon ääneen julistaa, kuinka lapsellisia heidän luokan pojat ovat. Onkin tutkittua, kuten Sinkkonen (2010) toteaa, että poikien etuavokuori ja ohimolohko kehittyvät myöhemmin kuin tytöillä. Siitä syystä poikien käytös voi olla vielä yläkouluikäisenäkin hyvin impulsiivista tai asosiaalista. Tytöillä taas on taipumus pohtia ja “märehtiä”, kuten Sinkkonen kuvailee, tunnetilojaan. (Sinkkonen 2010, 43–44.) Yläkoulun loppua kohden tyttöjen ja poikien kehityksissä näkyvä ero tasoittuu (Lehtinen & Lehtinen 2007, 23).

Henkistä kasvua tapahtuu kuitenkin niin tytöillä kuin pojilla. Nuori alkaa pohtia suuria kysymyksiä, kuten kuka minä olen tai mistä minä tulen. Seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaissa on jo merkittävä ero sen suhteen, miten vakavasti he osaavat pohtia esimerkiksi

eettisiä kysymyksiä. Toisaalta murrosiän alkuvaiheessa nuori saattaa taantua psyykkisellä tasolla. Tasapainottelu lapsuuden ja aikuisuuden välillä saa nuoren käyttäytymään välillä lapsellisesti. (Lehtinen & Lehtinen 2007, 22–23.)

Nuoruus voidaan jakaa eri ikäkausiin usealla eri tavalla. Vuorinen (1995) esittelee Blosin (1962) jaottelun nuoruusiän kehitysvaiheista. Nämä neljä kehitysvaihetta ovat esinuoruusikä (10–12-vuotiaat), varhaisnuoruusikä (12–14-vuotiaat), varsinainen nuoruusikä (14–16-vuotiaat) sekä myöhäisnuoruusikä (16–20-vuotiaat). (Vuorinen 1995, 215.) Kahdeksaluokkalainen on tässä määritelmässä varsinaisessa nuoruusiän kehitysvaiheessa, juuri varhaisnuoruusiän ohittaneena. Vuorisen (1995) mukaan nuori kokeilee vanhemmista etääntymistä jo varhaisiässä ja etsii uusia ihmissuhteita muualtakin kuin lähipiiristä. Kuitenkin vasta varsinaisessa nuoruusiässä nuori käy läpi irtautumisprosessia vanhemmista, niinpä ystävyys-suhteiden merkitys korostuu. Nuoren ajattelu ja ulosanti voivat olla hyvin negatiivisia. (Vuorinen 1995, 215.)

Hägglund, Pylkkänen ja Taipale (1978) pitävät välttämättömiä muutoksia nuoren suhteessa vanhempiin, suhteessa ikätovereihin sekä suhteessa omaan ruumiiseen edellytyksenä sille, että nuori voisi kehittyä aikuiseksi. Vanhemmista irtautuminen on merkittävää itsenäistymisen kannalta. Nuorelle tulee tarve muodostaa omia mielipiteitä ja kokea ajatukset ja tunteet omiksi. Vuorovaikutussuhde ikätovereihin on tärkeä, sillä nuorilla on yhteinen tavoite, aikuiseksi kasvaminen. (Hägglund, Pylkkänen & Taipale 1978, 48–49.) Fyysisten muutosten ja oman seksuaalisuuden kohtaaminen kuuluvat keskeisiin nuoruuden kehitystehtäviin. Se voi tuntua hämmäntävältä, mutta se lisää riippumattomuuden sekä itsensä hallitsemisen tunnetta. Puberteetin fyysiset muutokset käynnistävät virallisesti nuoruusiän. (Hägglund ym. 1978, 49; Vuorinen 1997, 203, 206.)

Nuorelle on tyypillistä keskittyä itseensä, mitä Sinkkonen (2010, 17) kutsuu nuoruusiän narsismiksi. Nuori analysoi jatkuvasti itseään. Toverien oletetut mielipiteet voivat aiheuttaa huolta. (Sinkkonen 2010, 17–18; Vuorinen 1997, 203.) Nuori voi olla sairaalloisen kiinnostunut siitä, miten muut hänet näkevät verrattuna siihen, miten hän itse näkee itsensä (Erikson 1968, 128). Fyysiset muutokset, eritoten äänenmurros pojilla, voivat aiheuttaa epävarmuutta ja stressiä. (Sinkkonen 2010, 30.) Kun keho on muutostilassa, raajojen käyttö saattaa tuntua

kömpelöltä. Tämä saattaa näkyä musiikintunneilla esimerkiksi rumpujen soittamisen tai musiikkiliikunnan yhteydessä. Epävarmuus omasta ulkomuodosta ja mielessä myllertävät ajatukset voivat aiheuttaa nuoressa epätietoisuutta ja hän saattaa käyttäytyä tylästi muita ihmisiä kohtaan tai vetäytyä hupun taakse piiloon. Koulun käytävillä vastaan tulevat huppupäiset nuoret ovat varmasti jokaiselle opettajalle tuttu näky. Nuorten käyttäytymiselle on kuitenkin syynsä, kuten Sinkkonen (2010) toteaa. Nuoren aivot eivät ole vielä täysin kehittyneet. Esimerkiksi käyttäytymisen säätelyyn liittyvät otsalohkon alueet kypsyvät vasta myöhäisessä nuoruusiässä ja varhaisaikuisuudessa. (Sinkkonen 2010, 43.)

3.2 Identiteetin kehittyminen ja identiteettikriisi

Vuorinen (1997, 338) määrittelee identiteetin olevan “minuuden ja yksilöllisyyden suhteellisen pysyvä kokemistapa, johon sisältyvät yksilön omaksumat sosiaaliset roolit.” Sosiologisen näkemyksen mukaan vuorovaikutus minän ja yhteiskunnan välillä muodostavat identiteetin. Identiteetti toimii ikään kuin siltana yksilön sisäisen ja ulkoisen maailman välillä ja on jatkuvasti prosessissa tulematta koskaan täydellisen valmiiksi. (Hall 1999, 22.)

Sosiologista näkemystä jatkuvasta identiteetin muutoksesta tukee myös persoonallisuusteoreetikko Erik H. Eriksonin (1968) näkemys identiteetin vaiheista. Hän katsoo nuoruusiän olevan identiteetin kehittymisen aikaa. Erikson on jäsentänyt ihmisen elämänkaaren kahdeksaan ikävaiheeseen. Näitä ikävaiheita ovat vauvaikeä, varhaislapsuus, lapsuus, kouluikä, nuoruus, nuori aikuisuus, aikuisuus sekä vanhuus. Hän katsoo kuitenkin identiteetin kehityksen olevan kuitenkin jatkuvaa, eikä näin ollen eri ikävaiheita voi täysin tarkkarajaisesti erotella toisistaan. Jokaisella elämänvaiheella on oma kehitystehtävänsä. Erikson on sitä mieltä, että nuoruudessa tapahtuvien muutosten, kuten fyysisen kasvun, henkisen kypsyminen ja sosiaalisen vastuullisuuden, läpikäyminen on mahdotonta ilman identiteettikriisiä. Identiteettikriisin läpikäyminen on oleellista, sillä sen aikana identiteetti löytää muodon, joka määrittää ratkaisevasti myös myöhempää elämää. (Erikson 1968, 91, 94.) Identiteetin muodostaminen kuuluu nuoruusiän keskeisiin kehitystehtäviin. (Erikson 1968, 91; Vuorinen 1997, 208).

Eriksonin (1968) mukaan identiteetissä on sekä subjektiivinen että objektiivinen puoli. Vahva subjektiivinen identiteetti kuvastaa yksilön selkeää kuvaa itsestään ja objektiivinen puoli puolestaan kertoo siitä, miten tämä kuva on sopusoinnussa ulkomaailman ja muiden ihmisten käsitysten kanssa. Ihmisellä on jatkuvasti pyrkimys tavoitella tasapainoa näiden kahden puolen välillä. Eheä psyykkinen kokonaisuus rakentuu siitä, miten hyvin ihminen onnistuu sovittamaan yhteen itse itsestä muodostamansa käsityksen sekä muiden hänestä saaman käsityksen. (Erikson 1968, 91–92; Hägglund ym. 1978, 63.)

On syytä erottaa neuroottiset tai psykoottiset kriisit nuoruusiän kriisistä. Esimerkiksi neuroottisessa kriisissä henkilö tukeutuu totuttuihin kaavoihin, kun taas nuoruusiän kriisi on normatiivinen, ohimenevä kriisi, jossa nuori kokeilee omia taitojaan ratkaista ongelmia. Nuorelle on tyypillistä suhtautua asioihin hyvin voimakkaasti. (Erikson 1968, 91; Hägglund ym. 1978, 43.) Nuori voi olla mielipiteissään ehdoton sekä jopa julma ja suvaitsematon erilaisia ihmisiä kohtaan. Erikson (1968) kuitenkin muistuttaa, että suvaitsemattomuus voi olla nuoren identiteetin muodostumista ajatellen välttämätöntä. Olemalla suvaitsematon, nuori taistelee omaa identiteetin menettämisen tunnetta vastaan. Yksi nuoruuden erityispiirteistä on Eriksonin mukaan se, että nuori saattaa kriisitilanteissa toimia itsensä terapeuttina ja korjata oman persoonallisuutensa puutteita. Nuoruudessa on pyrkimys kohti eheää identiteettiä (Erikson 1968, 131–132).

Muitakin identiteettiteorioita toki on. Esimerkiksi Marcia (1980) on kehittänyt Eriksonin elämäkaariteoriaan pohjautuvan teorian identiteetin muodostumisesta. Hän jakaa identiteetin neljään eri tasoon. Näitä tasoja ovat hajautunut identiteetti, ajautuminen, moratorio eli etsintävaihe sekä saavutettu identiteetti. (Marcia 1980, 161.) Marcian (1980) teoriaa on kuitenkin kritisoitu turhan täsmällisestä lokeroinnista. Nurmi (1995, 263) huomauttaakin, että ihminen ei koskaan etene suoraviivaisesti vaiheesta toiseen, vaan hän saattaa viettää eri kehitysvaiheissa eri aikoja.

3.3 Persoonallisuus

Persoonallisuus -sana kuullaan usein yhteydessä, jossa kuvaillaan jonkin yksilön olevan hyvin persoonallinen. Tällä voidaan tarkoittaa muista jollain tavalla poikkeavaa yksilöä ja määritelmä voidaan pitää negatiivisena. Persoonallisuus ei kuitenkaan kuvasta poikkeavuutta, vaan jokaisella ihmisellä on oma persoonallisuus. Lazarus (1977, 11) määrittelee persoonallisuuden olevan ihmisen toisiin ihmisiin tekemä vaikutelma. Persoonallisuuspsykologian näkökulmasta yksilön taipumus ajatella, käyttäytyä ja tuntea määrittelevät persoonallisuuden. Siihen liittyy myös edellä mainittuihin seikkoihin vaikuttava prosessi. (Helkama ym. 2015, 82.) Vuorinen (1995, 20) kiteyttää persoonallisuuden seuraavanlaisesti:

“Persoonallisuus tarkoittaa yksilön psyykkisten toimintojen ainutkertaista kokonaisuutta, jota hallitsevana tekijänä on yksilön minäkokemus eli kokemus itsestä ja suhde itseen, ja jota ylläpitävänä tekijänä on yksilön pyrkimys säilyttää identiteettinsä eli säilyä itsenään.”

Persoonallisuutta määritteleviä tekijöitä ovat biologiset tekijät, kuten geneettinen perimä, sekä sosiaaliset tekijät, kuten ympäristö, yhteiskuntaluokka ja kulttuuri (Lazarus 1977, 122–127, 157–179). Minuus, minäkuva, itsetunto, motiivit, arvot, toimintamallit, eettiset taidot ja sosiaaliset taidot ovat myös olennaisia persoonallisuuteen vaikuttavia tekijöitä (Keltikangas-Järvinen 2006, 42). Vuorinen (1995) jakaa edellä mainitut tekijät kolmeen osatekijään. Ensimmäiseen osatekijään, perimään kuuluvat biologiset tekijät, kuten aivojen synnynnäiset rakenteet sekä temperamentti ja muut synnynnäiset toimintavalmiudet. Toinen osatekijä, psyyke, koostuu elämyksistä ja niiden sisäisistä ehdoista. Kolmas osatekijä, ympäristö, pitää sisällään kehitystä edistävät olosuhteet tai niiden puuttumisen. (Vuorinen 1995, 47.)

Eri persoonallisuusteoriat katsovat persoonallisuutta eri näkökulmista, mutta kaikille teorioille yhteistä on kuitenkin neljä yleiskysymystä, joihin jokainen teoria pyrkii vastaamaan. Tämä neljän D:n kysymyssarja (description, development, dynamics, determinants) koostuu kysymyksistä miten persoonallisuus kuvaillaan, miten se kehittyy, mikä on sen dynamiikka ja mitkä sen määrääjät. (Lazarus 1982, 38.) Persoonallisuuden tutkiminen on haastavaa, sillä se ei ole suoraan havaittavissa (Helkama ym. 2015, 89).

Yksinkertaisin tapa kuvailla persoonallisuutta, on kuvailla sen piirteitä. Piirteillä tarkoitetaan toiminta- ja reagointitapoja. Persoonallisuuden piirteitä ovat motiivipiirteet (minkälaisiin

tavoitteisiin käyttäytyminen kohdistuu), kykypiirteet (yleis- ja erikoiskyvyt ja taidot), temperamenttipiirteet (taipumus toimia) sekä tyyllilliset piirteet (eleet, käyttäytymistyyli ja ajattelu). (Lazarus 1982, 43–44.)

3.4 Temperamentti

“Se [temperamentti] on joukko taipumuksia tai valmiuksia, jotka voidaan nähdä käyttöaineena tai raakamateriaalina, josta erilaiset ympäristön vaikutukset, kuten lapsen saama kasvatus, yhteisön odotukset ja kulttuurin normit ja arvostukset muokkaavat persoonallisuuden” (Keltikangas-Järvinen 2004, 36).

Keltikangas-Järvinen (2006) katsoo temperamentin olevan persoonallisuuden biologinen ydin. Tällä hän tarkoittaa sitä, temperamentti toimii alkuna ihmisessä tapahtuvalle persoonallisuuden kehitykselle ja toimii yhdistävänä tekijänä biologisen lähtökohdan ja minuuden välillä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 42.) Keltikangas-Järvinen (2004) puhuu temperamentista reaktiopatterina tai käyttäytymistyylinä. Temperamentti havaitaan jo hyvin varhaisessa vaiheessa ja se pysyy suhteellisen samankaltaisena läpi elämän. (Keltikangas-Järvinen 2004, 36.)

Thomasin ja Chessin (1977) temperamenttitutkimus osoitti, että lapsen kehityksessä merkittävä tekijä on synnynnäinen temperamentti. Thomas ja Chess määrittelivät temperamentin kuvaavan lapsuudessa ilmenevää käyttäytymistyyliä eli sitä, kuinka yksilö käyttäytyy, vastaamatta kuitenkaan kysymyksiin *miten* tai *miksi* käyttäytyminen syntyy. (Thomas & Chess 1977, 8–11.) Thomasin ja Chessin näkemys poikkeaa siis siitä, miten yleisesti kuulee sanaa temperamentti käytettävän. Usein temperamentti tuntuu kuvastavan pikemminkin syitä yksilön käyttäytymiselle. Saatetaan sanoa, että “hän toimii noin, koska hän on temperamenttinen luonne.” Temperamenttisuudella saatetaan tarkoittaa arkikielessä voimakasta, impulsiivista luonnetta ja se nähdään usein negatiivisessa valossa. Temperamenttia sanana käytetään usein väärin, ja näin ollen se ei ole yhteneväinen sen kanssa, mitä Thomas ja Chess tutkimuksellaan osoittivat temperamentin tarkoittavan. Thomas ja Chess (1977) tekivät tutkimuksensa perusteella päätelmän, että temperamentti on interaktiivista. Tällä he tarkoittivat sitä, että lapsen reaktioihin vaikuttaa se, kuinka lasta kasvatetaan ja kasvatukseen puolestaan vaikuttaa se, kuinka lapsi reagoi. (Thomas & Chess 1977, 8–11.)

Thomas ja Chess (1977) jakavat temperamentin yhdeksään eri temperamenttipiirteeseen, jotka puolestaan ryhmittyvät usein kolmeksi temperamenttityypiksi, joista käytetään nimityksiä helppo, hitaasti lämpenevä ja vaikea temperamentti. *Helpolla temperamentilla* kuvataan usein positiivista yksilöä, joka on hyvin sopeutuvainen, ei ärsyynny helposti ja joka osoittaa tunteensa rauhallisesti. (Thomas & Chess 1977, 21–25.) Koulussa tällainen yksilö voi jäädä taka-alalle. Oppilas tekee tehtävänsä huolellisesti sekä sopeutuu ympäristön sääntöihin ja vaatimuksiin. Toisaalta hänestä voi tulla myös opettajan lempioppilas. Puolestaan yksilön, joka sopeutuu uusiin asioihin hitaasti, reagoi vaisusti ja jopa negatiivisesti, temperamenttia Thomas ja Chess (1977, 23) kuvaavat *hitaasti lämpeneväksi*. Musiikintunneilla tällainen oppilas voi olla hankala saada osallistumaan. Uusiin asioihin sopeutuminen vie hitaasti lämpenevältä yksilöltä paljon aikaa. *Vaikealla temperamentilla* Thomas ja Chess (1977) tarkoittavat negatiivista, arvaamatonta ja hidasta suhtautumista uusiin asioihin. Thomas ja Chess kuitenkin huomauttavat, että yksilö on usein useamman tyyppin sekoitus. On mahdotonta kategorisoida lasta selkeästi pelkästään yhden temperamenttityypin mukaan. (Thomas & Chess 1977, 21–25.)

Siinä missä Thomas ja Chess (1977, 8–11) katsovat temperamentin ilmentävän nimenomaan lapsuudessa ilmenevää käyttäytymistyyliä, käsittää Bussin ja Plomin (1975) temperamenttiteoria koko ihmisen elinkaaren. Buss ja Plomin korostavat perimän merkitystä. Heidän mukaansa temperamentti ei ole vain rykelmä erilaisia piirteitä, vaan temperamentin syntymiseen vaikuttaa suuresti perimä. Perimän lisäksi piirteen tulee näkyä lapsessa kahden ensimmäisen ikävuoden aikana. Jos piirre ei ilmene tänä aikana, kyseessä on persoonallisuuden taipumus. Bussin ja Plominin temperamenttiteorian neljä eri temperamenttipiirrettä ovat aktiivisuus, emotionaalisuus, sosiaalisuus sekä impulsiivisuus (myöhemmin jätetty pois). Aktiivisuus on helppo tunnistaa ulospäin, sillä se näkyy esimerkiksi aktiivisessa kehon liikkeessä tai kuuluu puheen nopeudessa. Emotionaalisuus puolestaan näkyy yksilön intensiivisenä reagoitina, kuten kiihtyvyytenä tai herkästi tolalta joutumisena. Sosiaalinen temperamenttipiirre kuvaa yksilön taipumusta hakeutua sosiaaliin tilanteisiin. Sosiaalinen yksilö hakeutuu muiden ihmisten seuraan ja hän kokee vuorovaikutustilanteet palkitsevina ja hänellä on usein empaattinen luonne. Vähemmän sosiaalisella yksilöllä on taipumus hakeutua yksinoloon eli hänellä ei ole sosiaalista tarvetta hakeutua muiden ihmisten seuraan. Thomasin ja Chessin (1977) tavoin Buss ja Plominkaan eivät usko, että yksilöllä olisi vain yksi

temperamenttipiirre. Heidän mukaansa kyse on jatkumosta, jossa yksilö asettuu asteikolle taipumustensa mukaisesti. (Buss & Plomin 1975, 7, 30–33, 55–57, 88–92, 183–208.)

Jokaisella teoreetikolla on siis omanlainen lähestymistapansa temperamenttiin. Keltikangas-Järvinen (2004, 92) näkee kuitenkin myös yhteneväisyyksiä temperamenttiteorioiden välillä. Yksi Thomasin ja Chessin (1977, 21–25) temperamenttipiirteistä on lähestyminen tai vetäytyminen uusissa tilanteissa. Bussilla ja Plominilla (1975, 88–92) samankaltainen piirre on sosiaalisuus. Kagan (1989, 141–167) puolestaan on tutkinut estyneisyyttä. Nämä kaikki ovat temperamenttipiirteitä, joissa on kyse yksilön reaktiosta uusiasioita kohtaan (kts. Keltikangas-Järvinen 2004, 92).

Keltikangas-Järvinen (2006, 36) on kiteyttänyt temperamentin olevan yksilön *“synnyntäisten valmiuksien tai taipumusten kokoelma, joka määrää ihmisen yksilöllisen ja hänelle ominaisen reagoimis- tai käyttäytymistyylin”*. Temperamentti selittää siis yksilön yksilöllisiä ja ominaisia reaktiota asioihin, ei käyttäytymisen motiiveja. Temperamentilla on yhteys oppimiseen. Keltikangas-Järvinen (2006, 61) huomauttaa, että temperamentti ei varsinaisesti ole yhteydessä älykkyyteen, mutta se vaikuttaa lapsen suhtautumiseen esimerkiksi oppimista kohtaan. Arka lapsi voi vetäytyä uusien asioiden edessä, sosiaalinen taas osoittaa kiinnostusta kaikkea uutta kohtaan. Keltikangas-Järvinen (2006, 62) alleviivaa, että oppimistapoja on monia eikä yhtä ainoa oikeaa ole, sillä erilaiset temperamentit omaavat lapset voivat oppia eri tavoin.

3.5 Ystävyysuhteet

Aho ja Laine (2004) tarkastelevat lasten ja nuorten ystävyysuhteiden kehitystä neljän ikäkauden, varhaislapsuuden, lapsuuden, varhaisnuoruuden sekä nuoruuden kautta. Nuoruudella Aho ja Laine tarkoittavat 15-vuotiaita tai vanhempia. Lapsen varhaisimmat ihmissuhteet, eli yleensä vanhemmat ja muu perhe, toimivat perustuskivenä lapsen myöhemmille ihmissuhteilla. Nuoruusiässä ystävyysuhteet ovat jo usein pysyviä jo kiinteitä, eritoten samaa sukupuolta olevien välillä. Ystäville on tyypillistä, että heillä on samankaltainen tausta, he harrastavat samoja asioita ja he ovat saman ikäisiä. (Aho & Laine 2004, 176–177.)

Aho ja Laine (2004) pitävät vastavuoroista kiintymystä, eli ystävien molemminpuolista avoimuutta ja emotionaalista tukea, keskeisenä nuoruusvuosiin kuuluvana asiana. Nuoret “avautuvat” toisilleen, eli puhuvat asioista, joista ei ole helppo puhua esimerkiksi vanhempien kanssa. Persoonallisuuden ja identiteetin rakentumisen kannalta ystävyysuhteilla on suuri merkitys. Yhteiset kiinnostuksen kohteet, samanlainen arvomaailma ja ajattelutapa ystävien välillä tukevat nuoren persoonallisuuden rakentumisessa. Nuori peilaa itseään ystäviensä kautta. Ystävyysuhteilla onkin suuri merkitys nuoren käsitykseen omasta itsestään. (Aho & Laine 2004, 177.) Ystävät voivat vaikuttaa toistensa elämänvalintoihin. Nuoren on helppo seurata ystävän perässä ja tehdä samoja asioita kuin hän, olivatpa ne sitten positiivisia tai negatiivisia. Tupakointi, päihteiden käyttö, toisaalta myös harrastukset ja vapaa-ajanviettotavat voivat olla nuorten yhteisiä asioita. (Lehtinen & Lehtinen 2007, 60–61.) Kauppila (2006, 139) toteaaakin, että mallioppiminen on yksi ystävyteen liittyvistä elementeistä.

Lapsen kasvaessa ystävyysuhteet muuttuvat yhä merkittävimiksi. Ystävistä voi tulla nuoren läheisin ihminen. (Aho & Laine 2004, 178.) Ystävistä muodostuu se henkilö, johon luotetaan, jonka uskotaan auttavan vaikeanakin hetkenä (Kauppila 2006, 131). Hyvät ystävyysuhteet ja muut myönteiset kontaktit auttavat nuoren henkisen hyvinvoinnin ja tasapainoisen persoonallisuuden rakentumista. Siinä missä lapselle riittää toverin fyysinen läsnäolo, alkaa nuori tarvita enemmän emotionaalista tukea. Emotionaalinen tuki kehittyy myönteisten ystävyysuhteiden avulla. (Aho & Laine 2004, 178.) Tyttöillä on usein tarve suurempaan emotionaaliseen tukeen kuin pojilla (Kauppila 2006, 141). Välittäminen, kunnioitus ja luottamus tuovat ystävyysuhteeseen varmuutta. Hyvän ystävyysuhteen avulla nuoren itsetunto voi kasvaa. (Aho & Laine 2004, 178.)

Yksi nuoruuden tehtävistä on kasvaa aikuiseksi. Nuorten yhteinen pyrkimys kohti aikuisuutta on olennainen piirre uusien ystävien välisessä vuorovaikutuksessa. (Hägglund 1978, 49.) Koulu on loistava mahdollisuus nuorille solmia ystävyysuhteita. Oppilaat viettävät pitkiä aikoja samoissa tiloissa ja käyvät samoilla tunneilla. Ahon ja Laineen (2004) mukaan sosiaalisia taitoja opitaan ystävien kanssa keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa. Luokkatovereilla on havaittu olevan vaikutusta nuoren minäkäsitykseen. (Aho & Laine 2004, 178.)

4 MUSIIKILLINEN MINÄKÄSITYS

4.1 Minäkäsityksen määrittelyä

Tämän hetken ajankuva kannustaa ihmisiä tutustumaan itseensä. Mitä itsensä etsiminen oikeastaan tarkoittaa? Siitä on varmasti jokaisella ihmisellä oma käsitys, mutta on oletettavaa, että itseä etsiessä kysytään itseltä, kuka minä olen ja millainen minä haluaisin olla. Myös muiden mielipide kiinnostaa. Minäkäsitys voi olla hankala hahmottaa. Kuitenkin, jos pilkkoo sanan kahteen osaan, minään ja käsitykseen, saa siitä muodostettua helposti kysymyksen, miten minä käsitän itseni. Usein kuulee puhuttavan myös minäkuvasta. Minäkuva ja minäkäsitys tarkoitetaan yleisesti ottaen samaa asiaa (Aho 1996, 9). Tässä tutkimuksessa käytetään termiä minäkäsitys.

Ihmisillä on lukuisia ominaisuuksia, joiden hahmottaminen on haastavaa. Esimerkiksi sosiaalisten ominaisuuksien mittaaminen ei ole selkeää. Siitä syystä vuorovaikutussuhteiden avulla ihmisen on mahdollista oppia havaitsemaan se, miten muut ihmiset hänet näkevät (Helkama ym. 2015, 169–170). Ihmiselle on tyypillistä omaksua itselle tärkeimpien ihmisten mielipiteitä omaksi. Koska elämän aikana ympärillä olevat ihmiset saattavat muuttua useaan kertaan, on ihmisen minäkäsitys jatkuvassa muutoksessa.

Minäkäsitysteorioita on useita. Shavelson, Hubner ja Stanton (1976) katsovat minäkäsityksen tarkoittavan yksilön käsitystä itsestään. Käsitys itsestä rakentuu vuorovaikutuksessa merkittävien ihmisten kanssa. (Shavelson, Hubner & Stanton 1976, 411.) Burns (1986) toteaaakin, että minäkäsitys ei ole synnynnäistä, vaan se on opittua. Minäkäsitys ohjaa ihmisen toimintaa. Ihminen vastaanottaa ympäristöstään jatkuvasti suuren määrän “aistimateriaalia.” Jokaisen ihmisen keräämä data on hiukan erilaista ja siten uniikkia. Koska jokaisen keräämä data on henkilökohtaista, erityisesti suullisessa viestinnässä voi tulla väärinkäsityksiä osapuolten välillä. Voi käydä niin, että toinen osapuoli ei tulkitse toisen sanomaa niin, kuin toinen oli sen tarkoittanut tulkittavan. Kun yksilö imee aistinvaraista tietoa itsestään, tulkitsee sitä ja liittää siihen henkilökohtaisia merkityksiä, hänellä voidaan Burns'n näkemyksen mukaan sanoa olevan minäkäsitys. Burns käsittää minäkäsityksen prosessina. Hänen mukaansa minäkäsitys ohjaa yksilön toimintaa ja sillä on kolme tehtävää, joita ovat sisäisen

johdonmukaisuuden ylläpitäminen, kokemusten tulkitseminen sekä ennako-odotusten mukaisiin tapahtumiin vaikuttaminen. (Burns 1982, 9–15, 31–32.)

4.2 Rosenbergin minäkäsitys

4.2.1 Minäkäsityksen osa-alueet

Rosenbergin (1979) näkemyksen mukaan minäkäsitys on yksilön ajatusten ja tunteiden kokonaisuus, jonka kohteena hän itse on. Rosenberg on pyrkinyt muita teorioita hyödyntämällä selventämään minäkäsitystä osoittamalla, mitä se *ei* ole. Minäkäsitys ei hänen mukaansa esimerkiksi ole sama asia, kuin Freudin ego, jossa psyyke koostuu kolmesta eri osasta eli egosta (minä), idistä (viettipohja) ja superegosta (yliminä). Minäkäsitys ei myöskään ole yksilön todellinen käsitys (real self) itsestään. Rosenberg havaitsi minäkäsityksen rakentuvan kolmesta eri osa-alueesta. (Rosenberg 1979, ix–9.) Hyödynnän tässä Kososen (1996) käyttämiä määritelmiä osa-alueita määriteltäessä:

aktuaali minä (the extant self) – millaisena yksilö kokee itsensä

ihanneminä (the desired self) – millainen hän haluaisi olla

julkinen minä (the presenting) – millaisena hän esittää itsensä muille

(Rosenberg, 1979, 9; Kosonen 1996, 32.)

Rosenberg (1979) sisällyttää *aktuaaliin minään* muun muassa sosiaalisen identiteetin, mielenlaadun, fyysiset ominaisuudet sekä sosiaalisen aseman. Minäkäsitys käsittää sen erityisen, mutta myös globaalin tason. *Ihanneminällä* Rosenberg tarkoittaa sitä, millainen yksilö haluaisi olla. Ihanneminä ja aktuaali minä ovat kytköksissä toisiinsa. Rosenbergin mukaan yksilön käsitykset siitä, millainen hän todellisuudessa ja käsitys siitä, millainen hän haluaisi olla, kulkevat rinnakkain. (Rosenberg 1979, 38.) Ihannoitu, sitoutunut ja moraalimielikuva ovat ihanneminän kolme aspektia (Rosenberg 1979, 38; Kosonen 1996, 33). Nuori saattaa rakentaa mielikuvan ihmisestä, joka vastaa hänen maailmassaan täydellistä. Tästä kuvasta muodostuu hänelle ihanne. Sitoutuneessa mielikuvassa, toisin kuin ihannoidussa mielikuvassa, tavoitteet ovat realistisempia ja ne otetaan vakavammin. Moraalimielikuvassa on

kyse siitä, millainen yksilö haluaisi olla ja siitä miltä hänestä tuntuu, että hänen pitäisi olla. (Rosenberg 1979, 38–45.)

Julkiseen minään kytköksissä ovat itsearvostusta ja itsetuntoa koskevat motiivit sekä sosiaalisten roolien sisäistäminen. Yksilöllä on luontainen tarve puolustaa ja vahvistaa omaa minäkäsitystään. Esimerkiksi julkisen minän avulla tai “takana” nuorella on mahdollisuus kokeilla eri rooleja. Eri rooleja kokeilemalla nuori etsii itseään ja sitä kautta myös omaa minäkäsitystään. (Rosenberg 1979, 47–49.)

Rosenberg (1979) huomauttaa, että minäkäsitys on muutakin kuin pelkkä rakenne. Hänen mielestään minäkäsitys on myös motivaatiojärjestelmä. Minäkäsitystä tutkineet ovat Rosenbergin näkemyksen mukaan yhtä mieltä siitä, että keskeisiä tekijöitä yksilön motivaatiojärjestelmässä ovat itsen etsiminen (self-seeking) ja itsesuojelu (self-preservation) sekä itsen säilyttäminen (maintenance) tai kohottaminen (enchancement). Rosenberg huomauttaa, että vaikka nämä liittyvätkin toisiinsa, kyseessä on kaksi erillistä motiivia. Ensimmäinen motiivi on itsetunto. Toinen motiivi on itsen johdonmukaisuus tai tasaisuus, jota voisi kutsua itsesuojeluksi. Tällä Rosenberg tarkoittaa yksilön halua suojella minäkäsitystä muutokselta tai ylläpitää minäkuvaa. Rosenberg katsoo molemmilla motiiveilla olevan voimakkaita emotionaalisia vaikutuksia ja käyttäytymisvaikutuksia. Lisäksi motiivit eivät ole pelkästään passiivisia, vaan niitä tavoitellaan myös aktiivisesti. (Rosenberg 1979, 53–54.) Ensimmäistä motiivia, eli itsetuntoa, käsittelem seuraavassa alaluvussa.

4.2.2 Itsetunto

Ensimmäiseksi motiiviksi Rosenberg (1979) nimeää itsetunnon (self-esteem) motiivin. Itsetunnossa on Rosenbergin mukaan kyse yksilön halusta ajatella itsestä hyvää. (Rosenberg 1979, 53–54.) Rosenbergin näkemykseen yhtyy myös Coopersmith (1978). Coopersmith kuvailee itsetunnon olevan yksilön itsestään tekemä ja ylläpitämä arvio, jota ilmaistaan omien asenteiden mukaan. Itsetunto osoittaa hänen mielestään sen, missä määrin yksilö uskoo olevansa kykenevä, merkittävä, onnistunut ja arvokas. (Coopersmith 1967, 4.) Myös Kalliopuska (1984) yhtyy Rosenbergin ja Coopersmithin näkemyksiin. Hän lisää vielä, että itsetunto liittyy kiinteästi yksilön minän toimintoihin eikä näin ollen ole irrallinen

persoonallisuuden osa. Kalliopuska pitää itsearvostuksen astetta olennaisena osana itsetuntoa. (Kalliopuska 1984, 9.)

Rosenberg (1979) korostaa, että korkeasta itsetunnosta puhuttaessa, sillä ei viitata tunteisiin tai paremmuuteen, ylimielisyyteen, itserakkauteen tai muiden halveksumiseen, vaan siihen, että ihminen tuntee itseään kohtaan itsekunnioitusta sekä pitää itseään arvokkaana. Itseään arvostavan ihmisen on helppo tunnustaa myös vikansa ja uskoa siihen, että hän kykenee pääsemään niistä eroon. Korkealla itsetunnolla varustettu ihminen ei pidä itseään muita parempana, mutta ei toisaalta myöskään huonompana. (Rosenberg 1979, 54.) Omien vahvuuksien ja heikkouksien tunteminen rakentavat Laineen (2005) mielestä hyvää itsetuntoa. Laine onkin sitä mieltä, että hyvä itsetunto ja realistinen vahva minäkäsitys ovat lähellä toisiaan. (Laine 2005, 24.)

Ihminen, jolla on huono itsetunto, ei Rosenbergin (1979) mukaan kunnioita itseään, vaan hän pitää itseään arvottomana ja riittämättömänä tai hyvin puutteellisena yksilönä. Rosenbergin tutkimus lukiolaisille osoitti, että valtaosa oppilaista, joilla oli huono itsetunto, olivat myös erittäin masentuneita. Samassa tutkimuksessa saatiin selville, että suhteellisen suurella määrällä huonolla itsetunnolla varustetuista oppilaista esiintyi myös ahdistuksen oireita. (Rosenberg 1979, 54.) Lienee selvää, että itsetunnon tukeminen jo pienestä lapsesta pitäen on tärkeää. Kalliopuska (1984) huomauttaakin, että yksilön itsetunnon kehitys alkaa jo vauvaiässä. Turvallinen kasvuympäristö, tunneilmaisujen vastavuoroisuus sekä fyysinen läheisyys ovat olennaisia, jotta lapsen tunne-elämä voisi kehittyä tasapainoiseksi. Nuoren identiteettikriisin kehittyessä myös hänen itsetuntonsa kehittyy. (Kalliopuska 1984, 27, 34.)

4.3 Minäkäsitys – ihmisen tärkein ominaisuus

Aho (1996) on listannut mm. Burns (1982) ja Rogersin (1961) minäkäsitysteorioita hyödyntäen neljä syytä sille, miksi minäkäsitystä pidetään yksilön tärkeimpänä ominaisuutena. Ensimmäiseksi syyksi on mainittu se, että minäkäsitys määrää yksilön käyttäytymistä. (Aho 1996, 11.) Koulussa opettaja voi huomata, että oppilas kitaraa soittaessa oppii uudet soinnut nopeasti. Opettajan mielestä oppilas on taitava soittaja, mutta oppilaan itsensä mielestä hän on huono kitaristi. Oppilas uskoo, ettei hän osaa soittaa, joten hän ei lähde edes yrittämään sitä.

Kielteinen minäkäsitys siis lannistaa oppilasta. Toiseksi syyksi Aho (1996) nostaa sen, että minäkäsitys auttaa yksilöä pitämään itsensä psyykkisesti tasapainossa. Minäkäsityksen puolustaminen ja vahvistaminen kuuluvat yksilön perimmäisiin tavoitteisiin. Ympäristöstä valikoitu yksilön omaa minäkäsitystä tukeva informaatio vähentää psykologista jännitystilaa. (Aho 1996, 11.)

Kolmas Ahon (1996, 11–12) mainitsema syy on se, että minäkäsityksen avulla yksilön on mahdollista saada merkitys kokemuksilleen ja minäkäsityksen avulla myös tulkitaan maailmaa. Oppilas, jolla on huono itsetunto voi kokea, että opettaja kohtelee häntä turhan ankarasti. Oppilas ei kykene tarkastelemaan opettajan normaalia käyttäytymistä realistisesti, vaan hän pitää sitä epäoikeudenmukaisena. Neljäs syy sille, miksi minäkäsityksen katsotaan olevan yksilön tärkein ominaisuus, on Ahon (1996) mukaan se, että minäkäsitys määrää yksilön tulevaisuuden odotuksia. Aho toteaaakin, että koska ihmisellä on taipumus toimia odotusten mukaisesti, hän saattaa jälkikäteen harhaanjohtavasti ajatella, että hän oli alun alkaenkin ollut oikeassa. (Aho 1996, 12.)

4.4 Musiikillinen minäkäsitys

4.4.1 Musiikillisen minäkäsityksen määrittelyä

Tässä tutkielmassa valitsin tarkemmaksi tutkiskelun kohteeksi Kirsti Tulamon (1993) määritelmän musiikillisestä minäkäsityksestä. Tulamo on tutkinut väitöskirjassaan koululaisten musiikillista minäkäsitystä, mistä se rakentuu ja mitkä seikat ovat yhteydessä siihen. Tulamo on rakentanut minäkäsitysteoriansa Shavelsonin, Hubnerin ja Stantonin (1976) sekä Burnsien (1982; 1986) minäkäsitysstruktuureita hyödyntäen. Tulamon mukaan kyseisiä malleja voi hyödyntää kouluopiskeluun liittyvissä tutkimuksissa soveltaen. Tulamo pohjaa musiikillisen minäkäsityksen teoreettisen viitekehityksen sosiaalipsykologiseen teoriaan, koska hän katsoo sosiaalipsykologian tavoin yksilön ja ympäristön välisten vaikutusten vaikuttavan ihmisen minäkäsitykseen. Kuitenkin hän tarkastelee musiikillista minäkäsitystä myös muiden teorioiden pohjalta aina kognitiivisesta psykologiasta fenomenologiaan. (Tulamo 1993, 49–50.) Vaikka tutkimus on toteutettu neljäsluokkalaisille ja oma tutkimukseni kahdeksasluokkalaisille, asian ydin on sama.

Tulamon (1993) näkemys on, että musiikillinen minäkäsitys on vuorovaikutteista. Se kehittyikin yksilön ja ympäristön tärkeiden lähihenkilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Tulamo muotoilee musiikillisen minäkäsityksen määritelmän seuraavanlaisesti:

“Musiikillinen minäkäsitys on yksilön tietoinen ja subjektiivinen käsitys musiikillisista ominaisuuksistaan, toiminnastaan sekä mahdollisuuksistaan. Käsitys muodostuu omakohtaisten kokemusten pohjalta erilaisissa musiikkiin liittyvissä ja muissa tilanteissa, vuorovaikutuksessa toisten kanssa.” (Tulamo 1993, 31, 51.)

Tulamo (1993) käyttää termiä *minäkäsitys* yläkäsitteenä. Yläkäsite koostuu erilaisista minäkäsityksistä, joista *musiikillinen minäkäsitys* on yksi. *Yleinen musiikillinen minäkäsitys* tarkoittaa musiikillista minäkäsitystä kokonaisuutena. Tämä kokonaisuus koostuu useista *spesifeistä musiikillisista minäkäsityksistä*, joita ovat esimerkiksi kouluun tai harrastuksiin liittyvät musiikilliset minäkäsitykset. Koska Tulamon tutkimus koski koululaisia, hän on määritellyt vielä termin *koululaisen musiikillinen minäkäsitys*. Se on yleisen minäkäsityksen osa ja Tulamo tarkoittaa sen olevan “oppilaan tietoinen käsitys itsestään ja mahdollisuuksistaan koulun musiikin opiskelijana.” Musiikillinen minäkäsitys on osa suurempaa kokonaisuutta, *musiikkiminää*, jonka Tulamo määrittelee olevan eri elämänvaiheissa muodostunut yksilön musiikillisten ominaisuuksien ja mahdollisuuksien kokonaisuus. Hän tarkentaa vielä, että musiikkiminä sisältää tiedostamattomia musiikillisia ominaisuuksia, mutta musiikillinen minäkäsitys ei. (Tulamo 1993, 50–53.)

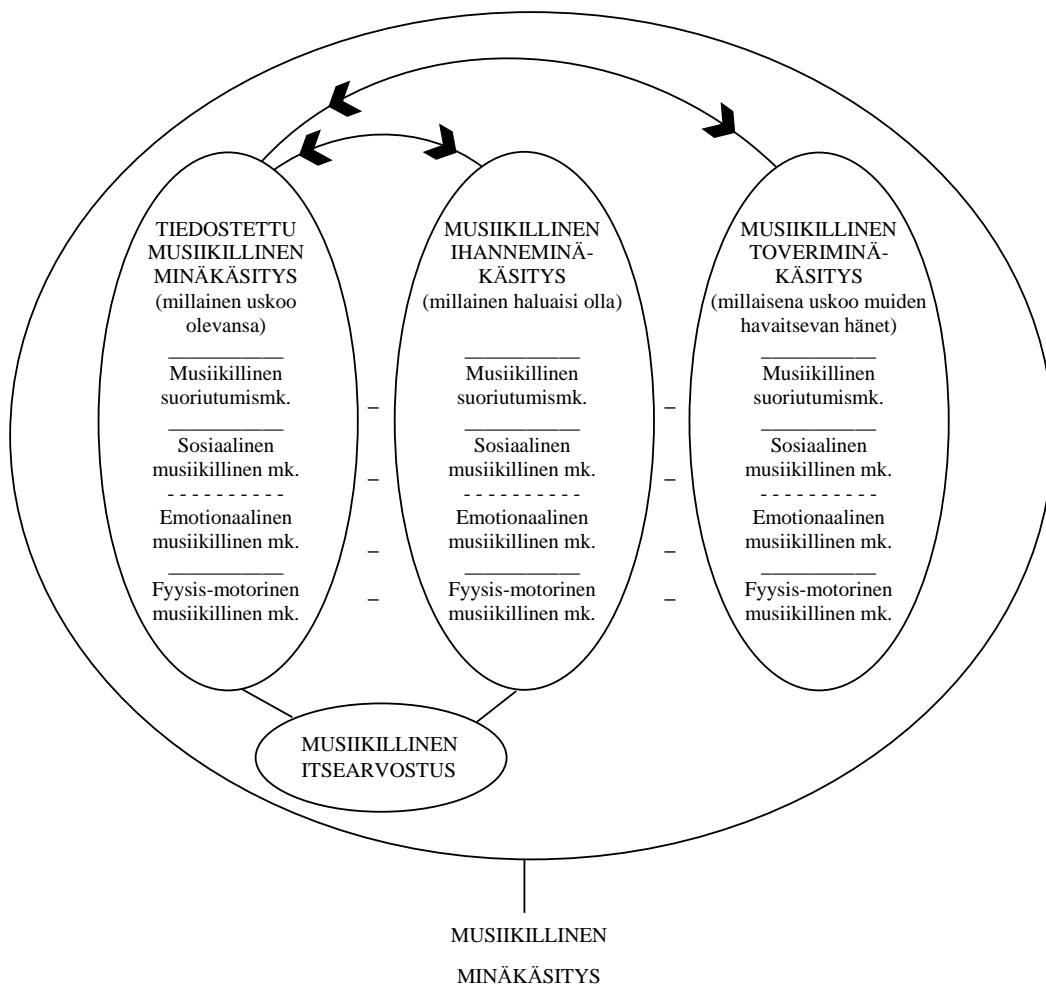
4.4.2 Musiikillisen minäkäsityksen kolme eri ulottuvuutta

Tulamo (1993) on tehnyt oman linjauksensa musiikillisen minäkäsityksen osalta useita eri minäkäsitysteorioita tarkastelemalla. Hän on jaotellut musiikillisen minäkäsityksen rakentuvan kolmesta pääulottuvuudesta. (Tulamo 1993, 62.)

1. Tiedostettu musiikillinen minäkäsitys (millainen henkilö kokee olevansa)
2. Musiikillinen ihanneminäkäsitys (millainen henkilö haluaisi olla)
3. Musiikillinen toveriminäkäsitys (millaisena henkilö uskoo muiden havaitsevan hänet)

Tulamo (1993) korostaa, että *tiedostettu musiikillinen minäkäsitys* kuuluu minän tiedostettuun alueeseen. Lapsi oppii arvioimaan itseään sekä musiikillisia mahdollisuuksiaan tulkitsemalla ja sisäistämällä musiikillista palautetta, joka kohdistuu häneen. Tulkintaan vaikuttavat emotionaalisesti värittyneet kognitiiviset toimintarakenteet eli skeemat. Lapselle alkaa muodostua sisäinen malli, joka ohjaa hänen musiikillista toimintaansa. Lapsen kasvaessa hänelle alkaa muodostua myös *musiikillinen ihanneminäkäsitys*, jonka katsotaan kehittyvän vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Musiikilliseen ihanneminäkäsitykseen sisältyvät ympäristön asettamat musiikilliset odotukset ja vaatimukset. Lapsella muodostuu käsitys myös siitä, millaisena muut häntä musiikillisesti pitävät. Tämä muodostaa *musiikillisen toveriminäkäsityksen*. Tulamo on sitä mieltä, että musiikillinen toveriminäkäsitys vaikuttaa tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen muodostumiseen. Yksilö tulkitsee toisilta saamaansa palautetta, kuten eleitä, reaktioita ja puhetta omalla yksilöllisellä tavallaan. Yksilö siis katsoo itseään ikään kuin muiden näkökulmasta. Musiikillinen toveriminäkäsitys ja tiedostettu musiikillinen minäkäsitys ovat lähellä toisiaan, kun taas tiedostettu musiikillinen minäkäsitys ja musiikillinen ihanneminäkäsitys eroavat selkeästi toisistaan. (Tulamo 1993, 62–64.)

Musiikillisten minäkäsitysten välillä on yhteyksiä (kuvio 1), joista Tulamo (1993) puhuu jännitteinä. Tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen ja toveriminäkäsityksen välillä on jännite. Myös tiedostettu musiikillisen minäkäsitys ja musiikillinen ihanneminäkäsitys ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Näiden välinen suhde on Tulamon mukaan kytköksissä itsearvostukseen. Onkin tärkeää huomioida, että ristiriita musiikillisen ihanneminäkäsityksen ja tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen välillä mahdollisesti heikentää oppilaan musiikillista itsearvostusta, kuten Tulamo toteaa. Musiikillisella itsearvostuksella tarkoitetaan ihmisen sisäistä kriteeriä, jonka perustana on musiikillinen ihanneminäkäsitys. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tavoitteet tulisi olla mahdollisimman realistiset, jotta ristiriitaa musiikillisen ihanneminäkäsityksen ja tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen välille ei synny. Epärealistiset musiikilliset vaatimukset voivat passivoittaa oppilaan ja hän saattaa jättää yrittämättä tai vaihtoehtoisesti yrittää, mutta joutuu pettymään epäonnistuessaan. (Tulamo 1993, 64, 69.)



KUVIO 1. Musiikillisen minäkäsityksen rakenne Tulamo (1993, 57) mukailten.

4.4.3 Musiikillisen minäkäsityksen osa-alueet

Tulamo (1993) jäsentää musiikillisen minäkäsityksen kolmen eri pääulottuvuuden koostuvan neljästä osa-alueesta. Näitä osa-alueita ovat musiikillinen suoriutumisminäkäsitys, sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys, emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys sekä fyysis-motorinen musiikillinen minäkäsitys. Näistä sosiaalinen ja emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys ovat sisällöllisesti lähellä toisiaan, joten ne voidaan ryhmitellä myös samaan osa-alueeseen. (Tulamo 1993, 65–67.)

Musiikillisella *suoriutumisminäkäsityksellä* Tulamo (1993) tarkoittaa yksilön käsitystä omista taidoistaan ja suoriutumisestaan musiikissa. Kuinka yksilö määrittelee oman oppimiskykynsä

sekä musiikilliset kykynsä, kuten taitotasonsa esimerkiksi soittamisessa tai laulamissa. Onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksilla on merkitystä oppilaan käsitykseen itsestään. Se, kuinka yksilö arvioi ja kokee suhteensa muihin ihmisiin musiikkiin liittyvissä tilanteissa, kuuluu *sosiaalisen* musiikillisen minäkäsityksen osa-alueeseen. Myös oppilaan halukkuus toimia yhdessä, tovereiden antama suosio sekä musiikintunneilla oppilaan kokema sosiaalinen varmuus kuuluvat tähän osa-alueeseen. (Tulamo 1993, 65–66.)

Yksilön käsitystä omista tunteistaan sekä temperamentistaan erilaisissa musiikillisissa tilanteissa Tulamo (1993) kuvailee termillä *emotionaalinen* musiikillinen minäkäsitys. Tämä osa-alue kattaa muun muassa niin itseluottamuksen kuin esiintymistilanteiden aiheuttamat pelottavat tai ahdistavat tunteet. Neljäs osa-alue, *fyysis-motorinen* musiikillinen minäkäsitys tarkoittaa sitä, miten yksilö havainnoi oman kehonsa ja sen ominaisuudet musiikillisessa kontekstissa. Motoristen taitojen ominaisuuksien arviointi liittyy tähän osa-alueeseen. (Tulamo 1993, 67.)

Tulamo (1993, 67) esittää, että edellä mainitut osa-alueet ilmentävät niitä piirteitä ja käsityksiä, jotka ovat oppilaalle luonteenomaisia ja joita esiintyy myös yleisen minäkäsityksen vastaavilla alueilla (kuvio 1). Hän havainnollistaa tätä esimerkillä. Oppilaan yleisen fyysisen minäkäsityksen ollessa heikko on todennäköistä, että oppilas tuntee itsensä heikoksi myös muun muassa musiikkiliikunnassa. Tulamo kuitenkin muistuttaa, että oppilaan opiskeluminäkäsitys ei ole suoraan verrannollinen siihen käsitykseen, mikä oppilaalla on itsestään koulun musiikin opiskelijana. Eri oppiaineissa oppilas saattaa kohdata ongelmia, jotka eivät kuitenkaan toistu kaikissa oppiaineissa. Tulamo katsookin kaikkien neljän musiikillisen minäkäsityksen osa-alueen olevan vuorovaikutuksessa keskenään. (Tulamo 1993, 67, 70.)

4.4.4 Musiikilliseen minäkäsitykseen liittyviä tekijöitä

Minäkäsityksen kannalta keskeisiä tekijöitä ovat sukupuoli, musikaalisuus, mielekkyys, vanhemmat, opettaja, kouluasenteet sekä koulusuoriutuminen. Tutkimukseni kannalta olennaista olisi tarkastella mielekkyyttä, opettajaa, kouluasenteita sekä koulusuorittamista. Mielekkyyden ja opettajan yhteydestä musiikilliseen minäkäsitykseen ei ole kuitenkaan olemassa käytettävissä olevia tutkimustuloksia. (Tulamo 1993, 79–123.)

Tulamon (1993) mainitsee, että Kahilaniemen ja Vallin (1985) pro gradu -tutkimuksen perusteella kouluasenteiden ja minäkäsityksen välillä on tilastollisesti erittäin merkittävä yhteys. Oppilaiden minäkäsityksen voimakas yhteys kouluasenteisiin tuli ilmi Ahon (1987) tutkimuksen tuloksissa. Klinedinstin (1991) tutkimustulokset puolestaan osoittivat, että ottamalla huomioon oppilaiden musiikillinen minäkäsitys, on mahdollisuus vaikuttaa heidän musiikkiasenteisiin. (Tulamo 1993, 78–114.)

Minäkäsitys ja kouluasuoriutuminen kytkeytyvät toisiinsa. Arviointiin liittyy se riski, että oppilas alkaa luokittelemaan itsensä ja omat musiikilliset kykynsä pelkän arvosanan mukaan. Minäkäsitystä voi kehittää itsetuntemusta lisäämällä, itsearvostusta tukemalla ja itseluottamusta vahvistamalla. Itsetuntemuksen lisääntyessä oppilas on enenevässä määrin tietoinen omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Mitä paremmin oppilas itseään tuntee, sen realistisempia hänen tavoitteensa ovat. Realististen tavoitteiden kautta taas syntyy myönteisiä kokemuksia, jotka puolestaan vahvistavat itseluottamusta. Hyvä itsetunto tarkoittaa sitä, että oppilas luottaa suoriutuvansa tehtävistä onnistuneesti. Onnistumisen kokemukset vahvistavat oppilaan minäkäsitystä myönteiseen suuntaan. (Tulamo 1993, 114–117.)

Tulamo (1993, 117–118) on koonnut, Korpista (1989) mukaillen, ehdotelman arviointiin liittyvästä palautteesta, jotka kehittäisivät myönteisesti oppilaan musiikillista minäkäsitystä:

- yksilöllinen ja kannustava palaute oppilaan musiikillisesta edistymisestä
- oppilaan merkitykselliseksi kokemilta musiikin opiskelun alueilta saatu palaute
- hyväksyminen, riippumatta koulumenestyksestä
- rakentava kielteinen palaute koskien vain musiikillisia suorituksia

Edellä mainitut tavoitteet on mahdollista huomioida koulun toiminnassa.

5 TUTKIMUSASETELMA

5.1 Tutkimusongelmat

Mitä nuoret ajattelevat omista musiikillista taidoistaan, miten he arvioivat toisten taidot? Siitä lähdin liikkeelle. Asia kiinnosti minua ja halusin tietää asiasta lisää. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004) sanovatkin, että tutkimuksen kautta saatu tieto muun muassa antaa uusia näkökulmia, auttaa tutkijaa ymmärtämään mistä ilmiössä tai ongelmassa on kysymys sekä rikastuttaa arkitiedon kuvaa tutkittavasta asiasta. Samalla he muistuttavat, että yksi tutkimus on vain yksi näkökulma aiheeseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 21, 60–61.)

Aihe muotoutui lopulta koskemaan yläkouluikäisen musiikillista minäkäsitystä. Tutkimukseni tavoitteena oli tutkia oppilaiden musiikillista minäkuvaa, sen vaikutusta tunnilla käyttäytymiseen sekä sitä, millä tavoin opettajan ja oppilaiden näkemykset kohtaavat. Lisäksi halusin selvittää millaisena oppilaat näkevät ryhmänsä jäsenet, miten oppilaat määrittelevät aktiivisen oppilaan sekä minkälaisia aiheisältöjä musiikintunneilla on.

Tutkimukseni pääkysymyksiksi muodostuivat seuraavat kysymykset:

1. Millainen musiikillinen minäkäsitys oppilailla on?
2. Miten oppilaiden musiikillinen minäkäsitys vaikuttaa tuntiaktiivisuuteen?
3. Miten opettajan näkemys oppilaista ja oppilaiden arviot itsestään kohtaavat?

Lisäksi tutkin seuraavia alakysymyksiä:

1. Millainen ryhmähenki tutkimukseen osallistuneissa ryhmissä on ja millainen on opettajan vaikutus siihen?
2. Millainen on aktiivinen oppilas oppilaiden ja opettajan määrittelemänä?

5.2 Tutkimusmenetelmät aineistonkeruussa

Tutkimukseen lähdeittäessä minulla oli ajatuksena käyttää kvantitatiivista tutkimusmenetelmää ja pyrkiä saamaan tutkimukseen merkittävä määrä osallistujia. Aiheen täsmentyessä päädyin kuitenkin tutkimaan kahta ryhmää. Kahden ryhmän kvantitatiivinen tutkiminen ei olisi kannattavaa. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, 128) kehottavatkin valitsemaan sellaisen lähestymistavan ja metodin, joka selventää parhaiten käsiteltävää ongelmaa, sekä jonka soveltuvuudesta tutkija itse on kaikista vakuuttunein. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 27) täsmentävät, että tutkimusmenetelmää valitessa tutkimusongelmalla on kuitenkin suurin painoarvo.

Karkeasti määriteltynä kvantitatiivinen tutkimus antaa yleiskäsityksen ja kvalitatiivinen tutkimus puolestaan yksityiskohtaisempaa tietoa tutkittavasta aiheesta (Vehkalahti 2014, 13). Tutkittaessa yksilöä ja vuorovaikutusta, toisin sanoen käyttäytymisen merkitystä ja sen kontekstia, käytetään yleensä kvalitatiivisia menetelmiä. Kvantitatiivinen taas sopii parhaiten silloin, kun halutaan selvittää esimerkiksi tiettyjen seikkojen esiintymistiheyttä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 27.) Kun tutkimuksessa käytetään useampaa eri menetelmää, tutkijaa, teoriaa tai tietolähdettä puhutaan triangulaatiosta, tai mixed methodista (Metsämuuronen 2015, 242; Tuomi & Sarajärvi 2002, 141–142). Triangulaatio voidaan jakaa neljään eri päätyyppiin, josta menetelmätriangulaatio on yksi. Menetelmätriangulaatio tarkoittaa useamman tiedonhankintamenetelmän yhtäaikaista käyttämistä. (Eskola & Suoranta 1998, 69–70.) Päädyin käyttämään aineistonkeruumenetelmänä sekä kyselylomaketta että haastattelua, joten tutkimusmenetelmäni oli triangulaatio.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 39) pitävät monimetodista (triangulaatio) lähestymistapaa hyödyllisenä, sillä se vähentää perusteetonta varmuutta. Useampaa tutkimusmenetelmää käyttämällä myös näkökulmat laajenevat ja näin ollen tutkimuksesta tulee luotettavampi. Yhden menetelmän näennäisen varmat tulokset saattavat useampaa metodologia käyttämällä muuttua epävarmoiksi. (Eskola & Saarela-Kinnunen 2001, 159; Hirsjärvi & Hurme 2000, 38–39; Tuomi ja Sarajärvi 2002, 141–142.) Triangulaatiota puolsi kohdallani myös se, että kyselylomakkeessa voi olla käsitteitä, jotka eivät ole yksiselitteisiä tai ovat niin abstrakteja, että yläkouluikäinen nuori ei niitä suoriltaan hahmota. Pelkkä lomakekysely ei välttämättä tavoita

vastaajan ajatusmaailmaa tai maailmankuvaa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 37). Lisäämällä joukkoon avoimia, laadullisia kysymyksiä halusin varmistaa, että minä tutkijana ja tutkittavat olemme samaa mieltä käsitteistä. Kyselylomakkeessa oli väite ‘musiikintunneilla olen aktiivinen.’ Jokainen vastaaja on voinut ymmärtää käsitteen aktiivinen oppilas eri tavalla. Jotta saisin luotettavampaa tietoa oppilaiden käsityksistä, laitoin lomakkeeseen avoimen kysymyksen, jossa kysyttiin, millainen on aktiivinen oppilas. Vastauksista sain yleiskäsityksen siitä, miten oppilaat itse määrittelevät aktiivisen oppilaan.

Tutkimusstrategiaksi valitsin tapaustutkimuksen. Tapaustutkimus antaa Hirsjärven ym. (2000; 2004) mukaan tarkkaa tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta tapauksia, jotka ovat toisiinsa yhteydessä. Sille on myös tyypillistä, että tutkimuksen kohteena on yksi ryhmä tai havaintoyksikkö (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58; Hirsjärvi ym. 2004, 125–126). Tässä tutkimuksessa ei haluttu määrällisesti laajaa joukkoa vastaamaan vaan haluttiin saada tarkempaa tietoa ryhmän jäsenten ajatuksista ja mielipiteistä sekä heidän välisistä suhteistaan. Hirsjärvi ym. (2000; 2004) pitävät tapaustutkimusta hyödyllisenä silloin, kun halutaan tutkia erityistapauksia kuten pedagogisesti harvinaisia tapauksia, toisiinsa suhteessa olevia tapauksia tai kun kiinnostuksen kohteena on prosessit. Tapaustutkimuksessa tyypillistä on kuvailla ilmiöitä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58; Hirsjärvi ym. 2004, 125–126.) Tapaustutkimukselle ominaista on myös usean eri aineistonkeruumenetelmän käyttö (Eskola & Saarela-Kinnunen 2001, 159). Tapaustutkimus soveltuu hyvin lasten tutkimiseen (Aarnos 2015, 7). Koska tutkin nuoria käyttäen useampaa eri aineistomenetelmää, tapaustutkimus oli kohdallani perusteltu valinta.

Tutkimukseen osallistuneet luokat valitsin harkinnanvaraisesti, joten otoksen sijaan tutkimuksessa on kyse harkinnanvaraisesta näytteestä (ks. Vehkalahti 2014). Harkinnanvaraisen näytteen pyrkimyksenä on saada syvempää, yksityiskohtaisempaa tietoa sekä ymmärtää tapahtumia ja ilmiöitä uusista näkökulmista (Hirsjärvi & Remes 2000, 59). Tutkittavien pienen määrän vuoksi tuloksista ei tehty yleistyksiä. Sen sijaan tutkimus antoi kiinnostavia näkökulmia musiikinopetukseen oppilaiden musiikilliseen minäkäsitykseen liittyen.

5.2.1 Kohderyhmän valinta

Tutkimukseen osallistui kaksi kahdeksasluokkaa uusmaalaisesta koulusta sekä heidän musiikinopettajansa. Koulu valittiin harkinnanvaraisesti, kun minulle entuudestaan tuttu opettaja lupasi lähteä tutkimukseeni mukaan. Tutkimuksen kohderyhmä on mahdollista valita usealla tavalla. Tutkimuskohde voi Eskolan ja Suorannan (1998, 65) mukaan edustaa esimerkiksi mahdollisimman tyypillistä tapausta, jolloin tulokset on mahdollista siirtää toisiin samantyyppisiin tapauksiin tai tutkimuskohde voi olla poikkeuksellinen ja opettava tapaus, joka auttaa tutkijaa ilmiön yleisten piirteiden tuntemisessa. Oletin, että valitsemani koulun oppilaat edustaisivat tyypillistä kahdeksasluokkaa.

Tutkimukseen osallistuneet ryhmät olivat keskenään erikokoiset. Ensimmäisestä ryhmästä kyselylomakkeen täytti 10, toisesta 19 oppilasta. Ryhmien musiikinopettajana ja haastateltavana toimi nainen, jolle tämä opetusvuosi oli neljäs. Hän oli opettanut tutkimukseen osallistuneita ryhmiä seitsemänneltä luokalta lähtien.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan, että alakoulun ja yläkoulun välinen nivelvaihe on oppilaalle iso muutos. Ryhmän jäsenet todennäköisesti vaihtuvat yläkoululle siirryttäessä. Yläkoulussa on paljon uusia opettajia sekä koko kouluympäristö voi olla uusi. (POPS 2014, 313.) Nuorella kestää aikaa sopeutua muutokseen. Ensimmäinen vuosi yläkoulussa on sopeutumisen aikaa. Salovaara ja Honkonen (2011 46) huomauttavatkin, että yläkouluun siirryttäessä alakoulussa opitut normit seuraavat mukana. Nämä normit voivat olla toisistaan poikkeavia ja aiheuttaa ristiriitaa ryhmän keskuudessa. Halusin tutkimukseni kohderyhmäksi kahdeksasluokkalaiset juuri siitä syystä, että he ovat jo menneet nivelvaiheen yli ja heidän ryhmänsä jäsenet sekä kouluympäristö ja opettaja ovat jo heille tuttuja ja vakiintuneita. Toinen ryhmien valintaan vaikuttava seikka oli halu tutkia “tavallisen” oppilaan musiikillista minäkäsitystä, ei esimerkiksi musiikista erityisen kiinnostuneen oppilaan musiikillista minäkäsitystä. Sen takia en valinnut kohderyhmäksi valinnaisen musiikin ryhmiä, vaan ryhmiä, joille musiikki on pakollinen aine kahdeksannella luokalla. Valinnaisen musiikin ryhmissä olisi ollut lisäksi se ongelma, että sen ryhmän jäsenet toimivat ryhmänä vain sillä nimenomaisella tunnilla, eivät muulloin. Halusin kohderyhmäksi kiinteän ryhmän, joka toimii joka päivä yhdessä. Kolmas ryhmien valintaan vaikuttava tekijä oli ajankohta. Ryhmät

valikoituivat sillä perusteella, millä ryhmällä sattui tutkimuksen tekoajankohtana olemaan musiikintunteja.

5.2.2 Kyselylomake

Vehkalahti (2014) pitää kyselytutkimusta monipuolisena ja merkittävänä aineistonkeruu- ja tarkastelumenetelmänä. Kyselylomake mittausvälineenä voi olla kaikkea katukyselyiden ja tieteellisten tutkimusten väliltä. Se soveltuu niin mielipiteiden, asenteiden kuin yhteiskunnan ilmiöidenkin tutkimiseen. (Vehkalahti 2014, 11.) Kyselylomake valikoitui yhdeksi tutkimusmenetelmäksi sen takia, että katsoin sen avulla pystyväni tutkimaan musiikillista minäkäsitystä parhaiten. Kyselylomakkeessa oli mahdollista kysyä yksityiskohtaisia kysymyksiä ja vastauksia oli mahdollista verrata toisiinsa sekä etsiä muuttujien välisiä yhteyksiä. Kyselylomakkeen etuna oli myös sen helppous. Se säästää tutkijan aikaa eikä aiheuta turhia kustannuksia (ks. esim. Hirsjärvi ym. 2004, 184).

Sekä Valli (2015) että Vehkalahti (2014) korostavat, että kyselylomakkeen kysymykset on syytä laatia huolellisesti. Koska kyselylomake tehdään ilman haastattelijan apua, kysymysten täytyy heidän mielestään olla niin helposti ymmärrettäviä, että vastaajat kykenevät vastaamaan niihin ilman suullista ohjausta. (Valli 2015, 85; Vehkalahti 2014, 11, 20.) Kyselylomakkeen vastauksia tarkastellessa on syytä muistaa, että mielipiteiden, asenteiden tai esimerkiksi minäkäsityksen tutkiminen ja mittaaminen voi olla haastavaa. Jokainen vastaaja vastaa aina omista lähtökohdistaan, ja ne lähtökohdat voivat olla poikkeukselliset muihin verrattuna. Tämän pyrin huomioimaan tuloksia tarkastellessa. Vehkalahti (2014) kehottaakin pohtimaan muutamia kysymyksiä koskien muun muassa tutkimuksen vastausjoukkoa, tutkittavia asioita, mittarien luotettavuutta, vastausten lukumäärää ja niin edelleen. Kyselylomakkeessa yleisimmin kiinnostuksen kohteena ovat abstraktit asiat, mutta niiden mittaamista varten käsitteet on operationalisoitava. Tämä tarkoittaa sitä, että kysymykset on laitettava ymmärrettävään ja mitattavaan muotoon. (Vehkalahti 2014, 12, 18.)

Koska aiheenani oli musiikillinen minäkäsitys, joka on hyvin abstrakti aihe, jouduin määrittelemään tarkasti, minkälaisilla kysymyksillä asioita on mahdollista mitata. Kysymykset määräytyivätkin sen mukaan, mistä asioista musiikillinen minäkäsitys muodostuu. Laadin kysymyksiä, jotka muodostivat mittarin. Metsämuuronen (2005, 103) ei pidä yksittäisiä

kysymyksiä kovin suuressa arvossa, sillä tärkeämpää on yksittäisten kysymysten muodostava kokonaisuus, joka mittarin muodostaa. Tulamon (ks. luku 4.4.3) mukaan musiikillisen minäkäsityksen osa-alueita ovat musiikillinen suoriutumisminäkäsite, sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys, emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys sekä fyysis-motorinen musiikillinen minäkäsitys. Mittareita laatiessa hyödynsin Tulamon kriteereitä edellä mainittuihin osa-alueisiin sekä opetussuunnitelman musiikin tavoitteita (kts. POPS 2014). Musiikillinen suoriutumisminäkäsite kattoi kysymykset liittyen oppilaan näkemyksiin omista kyvyistä, pätevydestä sekä suoriutumisesta musiikintunneilla. Yhdistin tähän osa-alueeseen myös fyysis-motoriseen musiikilliseen minäkäsitykseen liittyvät kysymykset, joihin kuuluivat oppilaan käsitys omista fyysistä ja motorisista taidoista musiikintunneilla. Sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys sisälsi kysymykset liittyen siihen, miten oppilas käsittää suhteensa muihin ihmisiin, eli tässä tilanteessa koulutovereihin ja opettajaan sekä oppilaan käsityksen omasta avuliaisuudestaan ja sosiaalisesta varmuudestaan musiikintunneilla. Emotionaalisen musiikillisen minäkäsityksen osa-alue käsitti kysymykset liittyen oppilaan käsitykseen omista tunteistaan musiikintunteihin liittyvissä tilanteissa. (Tulamo 1993, 65, 142–144.) Pyrin muotoilemaan kysymykset niin, että kahdeksaluokkalaisten olisi ne helppo ymmärtää.

Tässä tutkimuksessa olin kiinnostunut enimmäkseen tiedostetusta musiikillisesta minäkäsityksestä sekä musiikillisesta toveriminäkäsityksestä. Musiikilliseen ihanneminäkäsitykseen liittyviä kysymyksiä en laatinut. Kysymyksissä sivuttiin myös opettajaa. Opettajaa koskevilla kysymyksillä haluttiin saada selville opettajan vaikutus musiikintuntien mielekkyyteen. Kyselylomakkeen kysymyksiä ei laitettu osa-alueittain, vaan ne sekoitettiin. Tällä pyrittiin välttämään sitä, ettei ryhmittely johdattelisi oppilasta vastaamaan tietyllä tavalla. Myös kysymysten vastaussuuntaa vaihdettiin osassa kysymyksistä. Tulamon (1993, 138) mukaan oppilaille voi olla taipumus vastata kysymyksiin niiden myönteisessä suunnassa. Kyselyn alkuun sijoitettiin helppoja kysymyksiä. Hirsjärvi ym. (2004, 192) neuvovatkin sijoittamaan yleisimmät ja helpoimmat kysymykset alkuun ja spesifit kysymykset loppuun. Avoimet kysymykset sijoitin monivalintakysymysten joukkoon ja kysymykset, joissa piti nimetä muita oppilaita, sijoitin ihan loppuun.

Kävin läpi kyselylomakkeen moneen kertaan, tulostin erilaisia versioita eri fonttikoolle ja eri tavoin nidottuna. Luetutin kyselyn ulkopuolisella taholla ja sain muutamia korjausehdotuksia

koskien sanavalintoja. Karsin omasta mielestäni turhat ja epäolennaiset kysymykset pois. Lopputuloksena oli paperinen kyselylomake, jossa oli kaksi sivua, joista ensimmäinen oli kaksipuolinen. Paperisiin lomakkeisiin päädyin lähinnä siitä syystä, että se tuntui itselleni helpommalta vaihtoehdolta kerätä aineistoa.

Lomakkeessa oli 49 asteikkoihin perustuvaa strukturoitua kysymystä ja kaksi avointa kysymystä. Lisäksi kyselylomakkeen lopussa oppilasta pyydettiin nimeämään luokalta enintään kolme oppilasta, joiden kanssa on helppo tehdä yhteistyötä, enintään kolme oppilasta, jotka ovat aktiivisia sekä enintään kolme oppilasta, joiden kanssa kyselyyn vastaaja tekee vain vähän yhteistyötä. Koska kyselylomakkeessa oli strukturoitujen kysymyksien lisäksi avoimia kysymyksiä, voisi kyselylomaketta kutsua puolistrukturoiduksi kyselylomakkeeksi. Strukturoidut kysymykset perustuivat neljän vaihtoehdon asteikkoon. Asteikkoihin eli skaaloihin perustuva kysymystyyppi esittää väittämiä, joista vastaaja valitsee itsensä parhaiten kuvaavan vaihtoehdon (Hirsjärvi ym. 2004, 189).

Oppilaat vastasivat rastimalla vaihtoehdoista mieleisensä vaihtoehdon. Vastausvaihtoehdot oli annettu ääripää-vaihtohtoina. Vehkalahden (2014, 25) mukaan valmiit vastausvaihtoehdot tekevät mittaamisesta selkeämmän sekä helpottavat aineiston käsittelyssä sekä analyysissä. Oppilaille kerrottiin, että kaksi reunimmaista vaihtoehtoa tarkoittavat 'samaa mieltä' ja kaksi keskimmäistä 'osittain samaa mieltä.' Skaalasta jätettiin pois kokonaan vaihtoehto 'en osaa sanoa' tai 'ei samaa eikä eri mieltä.' Oletin kyselylomaketta laatiessa, että murrosikäinen nuori voisi helposti tyytyä vastaamaan useimpiin kohtiin 'en osaa sanoa' sen kummemmin miettimättä, osaako hän todella sanoa. Kuitenkin Hirsjärven ym. (2004, 192) sekä Vehkalahden (2014, 36) mielestä 'ei mielipidettä' tai ylipäätään keskimäinen vaihtoehto olisi hyvä tarjota vaihtoehdoksi, jotta vastaaja ei joutuisi valitsemaan mielipidettä pakon sanelemana. Huomioin käyttämieni vaihtoehtojen niukkuuden tutkimustuloksissa. Vehkalahti (2014, 39) lisää, että käytettäessä ääripää-tyyppistä asteikkoa, olisi hyvä kuvata kaikki vaihtoehdot sanallisesti, jotta jokaisella vastaajalla olisi yhtäläinen käsitys vastausvaihtoehdoista. Koska koin tärkeäksi pitää paperilomakkeen mahdollisimman siistin ja ymmärrettävän näköisenä, päädyin jättämään sanalliset vastausvaihtoehdot pois. Ennen kyselyn aloittamista esittelin oppilaille vastausvaihtoehdot sanallisessa muodossa, ja jätin vastausvaihtoehdot selityksineen näkyville valkokankaalle heijastettuna koko kyselyn ajaksi.

Asteikossa oli vain neljää vaihtoehtoa siksi, että kysymyksillä halusin saada tietoa siitä, kuinka moni oppilaista oli esimerkiksi sitä mieltä, että heidän ryhmänsä toimii hyvin yhdessä. Oppilas joutui valitsemaan, kumpaan suuntaan hän on enemmän kallellaan. Selitin vastaustyylin oppilaille ennen kyselyyn alkamista ja jätin esimerkkivastauksen valkokankaalle näkyviin koko kyselyn ajaksi. Esimerkkivastauksessa näkyivät sanalliset selitykset, eli myönteinen ”samaa mieltä”, ”osittain samaa mieltä” sekä kielteinen ”osittain samaa mieltä” ja ”samaa mieltä.” Alla esimerkki kysymykseen vastaamisesta. Vastaaja on tarkoittanut tällä, että häntä useammin jännittää kuin on jännittämättä.

32. Ryhmässäni

jännitän usein en jännitä lainkaan

Aineiston kysymysten vastausvaihtoehdot koodasin numeroilla 1–4. Tällöin vastausvaihtoehdoista laskettu keskiarvo on 2.5. Jos oppilaiden vastauksista laskettu keskiarvo on <2.5, on oppilaiden käsitys myönteinen ja jos keskiarvo on >2.5, on käsitys kielteinen. Eli mitä pienempi arvo oli, sitä myönteisempi oppilaan käsitys oli. Numerokoodit olivat seuraavat:

Samaa mieltä +	→ 1
Osittain samaa mieltä +	→ 2
Osittain samaa mieltä -	→ 3
Samaa mieltä -	→ 4

Kokosin kysymyksistä keskiarvomuuttujia. Näitä keskiarvomuuttujia tein osa-alueista musiikillinen suoriutumisminäkäsite, sosiaalinen musiikillinen minäkäsite sekä emotionaalinen musiikillinen minäkäsite. Lisäksi tein edellä mainituista osa-alueista yhteisen keskiarvomuuttujan, josta muodostui tiedostettu musiikillinen minäkäsite. Osa-alueiden sisältä muodostin myös pienempiä keskiarvomuuttujia, kuten ryhmädynamiikan, jännittämisen, opettajan roolin sekä musiikintuntien mielekkyyden. Tein keskiarvomuuttujan myös kysymyksistä, jotka liittyivät musiikilliseen toveriminäkäsitukseen. Muutaman kysymyksen katsoin edustavan useampaa musiikillisen minäkäsitteen osa-alueita. Esimerkiksi kysymyksen ”ryhmässäni jännitän usein” liitin sekä emotionaaliseen että sosiaaliseen osa-alueeseen. Jännittäminen kuvastaa vapautuneisuutta tai ahdistuneisuutta musiikintunneilla ja on näin siis osa emotionaalista osa-alueita. Kysymystä kokonaisuutena tarkastellessani katsoin sen liittyvän myös ryhmädynamiikkaan. Siinä on kyse siitä, miten turvallisena oppilas ryhmäänsä pitää. Tämän vuoksi liitin kysymyksen sekä sosiaaliseen että emotionaaliseen musiikilliseen

minäkäsitykseen sekä vielä erikseen ryhmädynamiikkaan. Osa-alueiden keskiarvomuuttujia on vertailtu myös keskenään, sillä minäkäsityksen osa-alueet ovat vuorovaikutuksessa keskenään (kts. 4.4.3).

Tutkimustuloksista raportoidessa yhdistin pääsääntöisesti myönteisen samaa mieltä ja osittain samaa mieltä myönteisyyttä kuvaavaksi ja kielteisen osittain samaa mieltä ja samaa mieltä kielteisyyttä kuvaavaksi. Esimerkiksi, jos kirjoitin, että “puolet vastaajista *kokivat* olevansa musiikintunneilla aktiivisia”, tarkoitin sillä sekä “samaa mieltä” että “osittain samaa mieltä” vastanneita. Jos taas kirjoitin, että “puolet vastaajista olivat *samaa mieltä*, että ovat musiikintunneilla aktiivisia”, tarkoitan pelkästään “samaa mieltä” vastanneita. Ennen kyselyyn vastaamista kerroin oppilaille heidän joutuvan valitsemaan ääripäistä sen, kumpaan suuntaan omasta mielestään enemmän kallistuvat. Pidin perusteltuna olettaa, että oppilaan vastattua “osittain samaa mieltä” kysymykseen “luokassani minulla on useita ystäviä”, hän oli enemmän sitä mieltä, että hänellä on ystäviä, kuin sitä mieltä, että hänellä ei ole.

5.2.3 Teemahaastattelu

Haastattelun katsotaan olevan sosiaalinen vuorovaikutustilanne, jossa vähintään kaksi ihmistä on kaksisuuntaisesti vuorovaikutuksessa keskenään (Hirsjärvi & Hurme 2000, 41; Hirsjärvi ym. 2004, 193). Vuorovaikutustilanteissa molemmat osapuolet ovat alttiita toisten ilmeille, eleille sekä puheelle. Haastattelijan on siis oltava varovainen, ettei hän lähde kysymyksillään, ilmeillään tai eleillään ohjaamaan haastateltavaa väärään suuntaan. Hirsjärvi ja Hurme (2000) muistuttavatkin, että haastattelussa tutkijan tehtävä on tuoda esiin nimenomaan haastateltavan ajatuksia, kokemuksia, tunteita ja käsityksiä. He täsmentävät vielä, että haastattelua voisi kutsua tiettyyn tarkoitukseen pyrkiväksi keskusteluksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 41–42.)

Haastattelin opettajaa kaksi kertaa, kerran kutakin ryhmää koskien. Haastattelut toteutin peräkkäin ensimmäisen ryhmän kyselyn jälkeen. Opettajaa haastatellessa en ollut vielä perehtynyt oppilaiden vastauksiin, joten lähtökohdat molempia haastatteluja ajatellen olivat tasavertaiset. Äänitin haastattelut varmuuden vuoksi kahdelle eri laitteelle. Haastattelutilanteessa opettajalla oli edessään nimilista oppilaista. On todennäköistä, että jotkut oppilaat jäävät paremmin opettajan mieleen. Nimilistan tarkoituksena oli pitää tasavertaisesti jokainen oppilas opettajan mielessä. Haastattelujen pituudet usein vaihtelevat, mutta Hirsjärvi

ym. (2004) ovat sitä mieltä, että puolet tunnin haastatteluun ei kannata ryhtyä. Jos haastattelu on niin lyhyt, ongelma on tällöin helposti ratkaistavissa myös kyselylomakkeen avulla. (Hirsjärvi ym. 2004, 195, 200.) Tutkimuksessani opettajan haastattelut kestivät yhteensä noin 40 minuuttia. Olisin voinut toteuttaa opettajan haastattelun myös käyttämällä kyselylomaketta avokysymyksineen. Katsoin kuitenkin viisaammaksi valita suullisen haastattelun konkreettisista syistä. Pyrin välttämään opettajan kuormittumista ja halusin tehdä hänen tutkimukseen osallistumisestaan mahdollisimman helppoa. Halusin myös mahdollisuuden päästä tekemään tarvittavia lisäkysymyksiä.

Opettajan haastattelu toteutui puolistrukturoituna haastatteluna eli teemahaastatteluna. Teemahaastattelussa aihealueet ovat tiedossa, mutta niiden järjestystä voidaan muuttaa (Hirsjärvi ym. 2004, 197). Haastattelussa hyödynsin etukäteen laatimaani haastattelurunkoa. Olin jäsenellyt haastattelurungon kolmeen eri teemaan. Ensimmäinen teema koski musiikin asemaa koulussa. Tällä halusin selventää koulun yleistä ilmapiiriä ja asennetta musiikkiin ja musiikin oppiaineeseen. Ensimmäisen teeman kävin läpi vain ensimmäisen haastattelun kohdalla. Toinen teema kartoitti ryhmän sekä sen jäsenten toimintaa. Pyysin opettajaa kuvailemaan ryhmän ryhmähenkeä, yleistä taitotasoa sekä kuvailemaan mitä musiikintunneilla tehdään. Pyysin häntä arvioimaan oppilaiden näkemystä näiden soittotaidoista sekä sitä, esiintyykö ryhmissä jännittämistä soitto-, laulu- tai esiintymistilanteissa. Kolmannessa teemassa puhuimme oppilaista ja pyysin opettajaa nimeämään niitä oppilaita, joiden kanssa on helppo tehdä yhteistyötä, jotka ovat aktiivisia ja joiden kanssa on haastava tehdä yhteistyötä. Toinen ja kolmas teema esiintyivät myös oppilaiden kyselylomakkeessa.

Siinä, missä oppilailta kysyin täsmällisiä kysymyksiä, opettajalla oli mahdollisuus vastata monipuolisemmin. Haastattelun etuna olikin sen joustavuus. Vaikka joidenkin näkemysten mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa haastateltaville ei tarjota valmiita vastausvaihtoehtoja ja kysymysten muoto sekä järjestys ovat kaikille haastateltaville samat, ovat useat tutkijat kuitenkin sitä mieltä, että haastattelija voi haastattelutilanteessa vaihdella kysymysten järjestystä tai muuttaa kysymysten sanamuotoa tarvittaessa (Eskola & Vastamäki 2001, 24; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47; Hirsjärvi ym. 2004, 193–195). Haastattelun aikana on helppo pyytää täsmennyksiä tai toistaa kysymyksiä, joihin ei ole vielä saanut vastausta (Sarajärvi & Tuomi 2003, 75). Annoin haastattelutilanteen edetä omalla painollaan ja vaihdoin

lennosta kysymysten järjestystä, jos koin sen tarpeelliseksi. Pidin huolen kuitenkin siitä, että sain vastaukset haluamiini asioihin.

Syy sille, miksi valitsin teemahaastattelun, oli sen kätevyys. Haastattelijana minun oli helpompi kontrolloida haastattelua haastattelurungon avulla. Hirsjärvi ja Hurme (2000) toteavatkin, että oleellisinta teemahaastattelussa on se, että haastattelu etenee tiettyjen teemojen mukaan, ei vain yksittäisten kysymysten mukaan. Heidän mukaansa teemahaastattelussa on keskeistä ihmisten tulkinnat asioista. Hirsjärvi ja Hurme mainitsevat haastattelua puoltavia syitä olevan esimerkiksi halu selventää vastauksia sekä syventää saatavia tietoja. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35, 48.) Tutkimuksessani oppilaiden kyselylomakkeella oli suuri painoarvo. Halusin kuitenkin opettajan haastattelun kautta saada lisätietoa ryhmästä, sen toiminnasta ja toimijoista. Opettajalla on ammattilaisen näkemys ryhmistä. Siihen näkemykseen vertasin oppilaiden omia näkemyksiä. Opettajan haastattelun kautta hain myös vastausta tutkimusongelmaan, eli siihen, onko opettaja perillä siitä, miten oppilaat itsensä ja omat taitonsa käsittävät.

5.3 Aineiston analysointi

Aineiston materiaali on tunnettava hyvin, ennen kuin sitä voi analysoida (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143). Aloitin analysoinnin tutustumalla kyselylomakkeiden vastauksiin sekä litteroimalla opettajan haastattelut. Jätin litteroinnista mielestäni epäolennaiset asiat, kuten hymähdykset pois. Opettajan haastattelua analysoidessa alleviivasin ensin mielestäni haastattelun olennaisimmat asiat. Poimin molempien ryhmien haastatteluista kohdat, joissa opettaja puhui musiikintunneista selkeästi yleisellä tasolla. Nämä olivat helposti havaittavissa litteroinnista sanavalintojen perusteella. Kuitenkin haastattelua litteroidessa havaitsin muutaman asian, johon halusin opettajalta tarkennuksen. Nämä koskivat seitsemäs- ja kahdeksaluokkalaisten soittokokeita. Havaitsin, että en ollut haastattellessa huomannut täsmentää muutamia vastauksia, joten vastausten perusteella en voinut varmuudella sanoa, mitkä soittokokeet kuuluivat seitsemäsluokkalaisille ja mitkä kahdeksaluokkalaisille. Tähän pyysin tarkennusta opettajalta sähköpostin välityksellä.

Kyselylomakkeen analyysin aloitin syöttämällä aineiston SPSS-ohjelmaan. Tein aineistosta havaintomatriisin. Metsämuuronen (2005, 317) korostaa, että matriisia on syytä tutkia tarkkaan,

jotta tuloksista ei tule erikoisia tai harhaanjohtavia. Tarkistin useaan kertaan, että tiedot oli syötetty oikein. Annoin vastausvaihtoehdoille numeron 1–4. Koska asteikossa oli käytetty kaksi kertaa “samaa mieltä” ja kaksi kertaa “osittain samaa mieltä” vaihtoehtoa, huomioin tämän muuttujan arvojen nimissä (ks. luku 5.2.2). Laitoin vasemmanpuoleiselle samaa ja osittain samaa mieltä arvoille plusmerkin ja oikeanpuoleisille miinusmerkin. Muuttujan arvoja oli siis neljä. Aineistoa analysoidessa käänsin kaikki kysymykset myönteiseen muotoon. Tällöin positiivisin ääripää on saanut arvon 1 eli mitä pienempi luku oli, sen myönteisemmin vastaaja ajatteli.

Vehkalahti (2014, 53) pitää järkevänä aloittaa aineistoon tutustumisen tekemällä muuttujista jakaumia. Noudatin Vehkalahden neuvoa ja tein kysymyksistä frekvenssijakaumia. Frekvenssijakaumasta pystyin silmäilemällä havaitsemaan, miten vastaukset kunkin kysymyksen kohdalla olivat jakaantuneet. Koska kysymyksiä eri osa-alueisiin liittyen oli paljon, tein eri osa-alueista keskiarvomuuttujia. Keskiarvomuuttujista muodostunutta keskiarvoa pystyin vertaamaan myönteisen ja kielteisen käsityksen keskiarvoon. Hajontalukua, joka tarkoittaa keskiarvon ympärillä olevaa arvojen vaihtelua en ottanut, näin pienen aineiston ollessa kyseissä, lainkaan (ks. Metsämuuronen 2005, 325–327). Analyysia jatkoin tulkitsemalla frekvenssijakaumia ja keskiarvoja. Ristiintaulukoinnin avulla pystyy Metsämuurosen (2005, 333) mukaan havaitsemaan yhteyksiä kahden muuttujan välillä. Ristiintaulukoin muun muassa keskiarvomuuttujia ja yksittäisiä kysymyksiä keskenään. Yhdistin ristiintaulukoidessa myönteiset vastaukset keskenään ja kielteiset vastaukset keskenään. Hirsjärvi ym. (2004, 26–28) muistuttavat, että tulokset täytyy raportoida ehdottoman rehellisesti. Pyrin raportoimaan havainnoistani ja tutkimistani asioista mahdollisimman selkeästi ja tarkasti.

Tilastollista päättelyä tehdään yleensä satunnaisotoksen perusjoukosta. Tässä tapauksessa kyseessä oli harkinnanvarainen näyte, joten tutkimustulokset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Tutkijan onkin varottava tekemästä tuloksista liian yleistettäviä. (Vehkalahti 2014, 46). Tämän tutkimuksen tulokset antoivat kuitenkin kiinnostavaa, suuntaa-antavaa informaatiota oppilaiden omasta musiikillisesta minäkäsityksestä. Tämä tieto voi olla osaltaan innostamassa jotakuta tutkijaa tarttumaan aiheeseen laajemmin.

5.4 Tutkijan rooli

Koska käsitteenä musiikillinen minäkäsitys voi olla hankala ymmärtää, koin aiheeseen perehdyttämisen tarpeelliseksi ennen kyselyyn vastaamista. Vehkalahti (2014) korostaa kyselytutkimuksen yhteydessä jaettavan saatekirjeen tärkeyttä. Siitä vastaajat saavat tietoa tutkimuksen luonteesta, miten vastaajat on valittu sekä siitä, mihin tarkoitukseen tutkimustuloksia tullaan käyttämään. (Vehkalahti 2014, 47.) Tässä tapauksessa saatekirjeenä toimi oppilaiden suullinen perehdyttäminen aiheeseen. Ennen kyselyn aloittamista esittelin ryhmälle itseni ja kerroin lyhyesti PowerPoint-esityksen avulla, mitä musiikillinen minäkäsitys tarkoittaa sekä kerroin miksi ja miten aihetta tutkin. Minun oli mahdollista toteuttaa perehdyttäminen itse, koska tutkimukseen osallistuneita ryhmiä oli vain kaksi. Se, että minä itse toimin perehdyttäjänä ja kyselyn alullepanijana jokaisen luokan osalta, asetti jokaisen ryhmän tasavertaiseen asemaan. Pysin pitämään esitelmän rentona välttämällä liikaa luennoimista. En seisonut oppilaiden edessä vaan menin heitä lähelle. Pysin ottamaan katsekontaktin jokaisen oppilaan kanssa, jotta oppilaille tulisi olo, että olen kiinnostunut heistä kaikista. Tämän jälkeen esittelin kyselylomakkeen ja ohjeistin, miten siihen tulee vastata. Oppilaita ohjattiin viittaamaan ja kysymään minulta henkilökohtaisesti apua, jos he eivät tieneet mitä kysymys tarkoittaa tai osanneet vastata. Tutkimusta, jossa tutkija ja tutkittavat ovat samassa tilassa ja tutkija lomakkeita jakaessa kertoo tutkimuksen tarkoituksesta sekä selostaa kyselyä ja tarvittaessa vastaa kysymyksiin kutsutaan myös termillä *kontrolloitu eli informoitu kyselytutkimus* (Hirsjärvi ym. 2004, 185–186).

Oppilaat olivat minulle vieraita. Olin kuitenkin tehnyt vuotta aiemmin harjoittelun tutkimukseen osallistuneen musiikinopettajan ohjauksessa ja ennen kyselyä kävi ilmi, että olin ollut observoimassa toisen ryhmän tuntia. En ollut kuitenkaan opettanut oppilaita. En muistanut itse tätä enkä muistanut ainuttakaan oppilasta vuoden takaisesta kohtauksesta huolimatta, joten en uskonut sillä olevan vaikutusta aineiston analyysivaiheessa. En myöskään uskonut, että tällä kohtauksella olisi ollut vaikutusta oppilaiden vastauksiin.

Koska haastattelu on vuorovaikutteinen tilanne, olin haastattelijana keskeisessä roolissa. Hirsjärvi ja Hurme (2000) muistuttavat, että haastattelijan tulisi käyttäytyä asiallisesti sekä toimia tehtäväkeskeisesti. Haastattelijan olisi hyvä minimoida omaa osuuttaan eli pysyä

puolueettomana. Ammattitaitoinen haastattelija ei Hirsjärven ja Hurmeen mielestä esitä omia mielipiteitä eikä osoita hämmästyksiä tai muita suuria tunteita. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 96–97.) Koska haastateltava opettaja oli minulle entuudestaan tuttu, koin tärkeäksi mainita hänelle tutkimusta aloittaessa, että haastattelun ajan pysyn itselleni poikkeuksellisesti neutraalina, enkä näin ollen reagoi tai ilmaise suuresti tunteitani hänen puhuessa. Haastattelussa pyrkimyksenäni oli pitää keskustelu asiassa ja ohjata puhe takaisin aiheeseen, jos aiheesta eksyttiin. Äänitin haastattelun, sillä halusin pystyä keskittymään haastateltavaan mahdollisimman hyvin.

5.5 Tutkimuksen eettisyys

Hankin tutkimukseen tutkimuslupan tutkimukseen osallistuneen ryhmän oman paikkakunnan opetuspäälliköltä. Clarkeburn ja Mustajoki (2007) muistuttavat, että tutkimuslupa on syytä tehdä huolellisesti ja siitä tulee käydä ilmi, mitä materiaalilla tehdään. Joskus materiaali voi antaa uutta kiinnostavaa tietoa ohi käyttötarkoituksen. Tämän materiaalin käyttö ei ole kuitenkaan eettisesti hyväksyttävää, koska materiaalin käyttöön ei ole saatu tutkimuslupaa. Joskus materiaalista voi paljastua myös uutta tietoa materiaalin luovuttajasta. Tällöinkään ei ole eettisesti perusteltua kertoa siitä materiaalin luovuttajalle, jos häneltä ei ole ennen materiaalin keräämistä kysytty, haluaako hän saada tietoa mahdollisista tuloksista. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 68–69.) Selostin tutkimussuunnitelmassa tutkimuksen tavoitteet, toteutustavan sekä eettisyyden.

Koska kyseessä oli alaikäisiin kohdistuva tutkimus, lähetin oppilaiden huoltajille kirjeen, jossa kerroin tutkimuksen tavoitteista, menetelmistä sekä siitä, miten tulokset käytetään. Keskusteltuani rehtorin kanssa hän ohjeisti, että kirjeessä tulisi ilmaista, että huoltajalla on mahdollisuus kieltää lapsensa osallistuminen tutkimukseen lähettämällä minulle siitä sähköpostia. Rehtori välitti laatimani sähköisen kirjeen oppilaiden huoltajille Wilma-järjestelmän kautta. Rehtori lähetti kirjeen huoltajille kolme päivää ennen ensimmäistä tutkimuspäivää. Näin huoltajilla oli useampi päivä aikaa tutustua tutkimussuunnitelmaan. Yhtään osallistumiskieltoa ei tullut, joten lähtökohtaisesti jokaisella oppilaalla oli mahdollisuus osallistua tutkimukseen.

Gall, Gall & Borg (2007, 85) huomauttavat, että tutkittavalla on oikeus saada tietää, kuka aineistoa käsittelee. Oppilaat vastasivat kyselyyn omalla etunimellään. Tein heille selväksi, että heidän nimensä tulevat vain minun nähtäväksi. Oppilaiden nimet olivat välttämättömiä, jotta pystyin vertailla heidän vastauksiaan opettajan vastauksiin. Opettaja ei nähnyt oppilaiden vastauksia. En käyttänyt kyselylomakkeessa käytettyjä nimiä sellaisenaan, vaan keksin niiden tilalle uudet nimet, jotta kukaan ei voisi päätellä, kuka alkuperäinen vastaaja on ollut. Nimien koodaamisen jälkeen myöskään opettajalla ei tule olemaan tutkielman julkistamisen jälkeen mahdollisuutta päätellä oppilaita suoraan tuloksista. Pidin tärkeänä oppilaiden anonymiteetin säilymistä.

On mahdollista, että kun tarkoituksena oli verrata opettajan ja oppilaiden vastauksia keskenään, opettaja voi muistaa, kenestä oppilaasta hän on puhunut. Tällöin hän saattaa tunnistaa tuloksista oppilaita koodinimien takaakin. Pohdin, saisinko oppilaiden anonymiteettia suojeltua paremmin. Koska pyysin oppilaita nimeämään ryhmänsä keskuudesta eri toimijoita, koin tulosten raportoinnin kannalta selkeimpänä säilyttää koodinimet. Jätin kuitenkin nostamatta nimiä esille yleisesti tuloksia raportoidessa. Oppilaiden nimien perusteella minun olisi ollut mahdollista päätellä vastaajan sukupuoli. Tuloksissa sukupuolia en kuitenkaan muutamaa yksittäistä tapausta lukuun ottamatta maininnut, koska tutkimuksessani en keskittynyt sukupuolten välisiin eroihin.

Eettisesti merkittävimpiä periaatteita ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa on luottamuksellisuus sekä yksityisyys (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20). Tein oppilaille selväksi ennen kyselyä, että tuhoan aineiston heti aineiston analysoinnin jälkeen. Äänitin opettajan haastattelun kahdelle eri laitteelle. Kerroin opettajalle, että äänitys tulee vain minun käyttööni ja tulen tuhoamaan sen heti analysoinnin jälkeen. Muutamassa lomakkeessa oli käytetty lempinimiä. Nämä lempinimet olivat helposti yhdistettävissä tiettyihin oppilaisiin, mutta pyysin opettajaa varmistamaan oppilailta, kenestä kyseisiä lempinimiä käytetään. En usko, että tällä olisi merkittävää vaikutusta tutkimuksen eettisyyteen.

Aarnos (2015) muistuttaa, että tutkijan on syytä pohtia sitä, millainen kokemus tutkimus lapselle on. Tutkimus voi lisätä lapsen itsetuntemusta ja lapsi voi tutkimuksen avulla muodostaa käsityksen tutkijasta. (Aarnos 2015, 164.) Korostin oppilaille ennen kyselyä, että oikeita tai

vääriä vastauksia ei ole olemassa, vaan he vastaavat siten, miten heistä itsestä tuntuu. Tällä pyrin välttämään sitä, että oppilaat ohjautuisivat vastaamaan siten, miten he kuvittelevat, että tutkija haluaisi heidän vastaavan. Hirsjärvi ym. (2004, 192) kutsuvat tällaista vastaustaipumusta sosiaalisesti suotavuudeksi ja heidän mukaansa se on tyypillistä väittämiä samaa mieltä ja eri mieltä käytettäessä. Lapsen koulunkäynti ei saa häiriintyä tutkimukseen osallistumisesta (Aarnos 2015, 164). Koska tutkimukseen meni vain vajaan yhden oppitunnin verran aikaa, en sanoisi tutkimuksen häirinneen oppilaiden koulunkäyntiä. Vaikka oppilas joutui pohtimaan kyselylomakkeessa omia taitojaan, sekä sitä, miten hän kokee oman ryhmänsä turvallisuuden, tai miten muut oppilaat hänet näkevät, en pidä todennäköisenä esimerkiksi sitä, että oppilaan psyyke olisi voinut järkkyyä kysymyksistä. Päinvastoin uskon, että oppilas on voinut hyötyä kyselystä ja on voinut oppia jotain omasta musiikillisesta minäkäsityksestään.

Kyselylomakkeen kysymyksiä laatiessa jouduin pohtimaan, mitä ylipäättään kahdeksaluokkalaiselta voi kysyä sekä sitä, mitä tutkimuksen kannalta on olennaista kysyä. Innoittajana kysymyksissä toimi Kirsti Tulamon (kts. Tulamo 1993, 330–339) väitöskirjassa käytetty kyselylomake, joka oli teetetty neljäsluokkalaisilla. Musiikillinen minäkäsitys aiheena oli valtavan mielenkiintoinen ja kyselylomakkeen kysymyksiä laatiessa olisin halunnut kysyä paljon muutakin kuin mitä lopulliseen versioon tuli. Valli (2015, 87) kuitenkin kehottaa välttämään turhan pitkiä lomakkeita. Tutkijana olin itse vastuussa siitä, mitä haluan kysyä. Niinpä minun täytyi miettiä tarkkaan tutkimusongelmien kannalta olennaiset kysymykset.

Tulosten julkaiseminen asettaa myös tiettyjä eettisiä velvoitteita. Clarkeburn ja Mustajoki (2007) katsovat, että vasta siinä vaiheessa, kun tulokset julkaistaan, saa tutkimus tieteellisen merkityksensä. Salassa pidetty tutkimus ei täytä tieteellisen tutkimuksen kriteerejä. Clarkeburn ja Mustajoki myös muistuttavat, että tutkijan on syytä varoa plagiointia. Edes itseään ei saa plagioida. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 88.) Myös Hirsjärvi ym. (2004, 27–28) kannustavat raportoinnissa ehdottomaan rehellisyyteen. Pyrin totuudenmukaiseen analysointiin. Varoin tulkitsemasta vastauksia liikaa, vaan pyrin tulkitsemaan vain sen verran, kuinka paljon vastauksia oli mahdollista tulkita.

Tiittula ja Ruusuvuori (2005, 10) huomauttavat, että haastateltaessa tulee ottaa huomioon, ovatko kysymykset voineet ohjata jollain tavoin haastateltavaa. Olin laatinut haastattelua varten

haastattelurungon. Vältin kysymästä ohjailevia kysymyksiä, kuten “onko ryhmähenki hyvä”, vaan käytin neutraaleja muotoja, kuten ryhmähengestä kysyttäessä kysyin “millainen on ryhmän ryhmähenki”.

6 TUTKIMUSTULOKSET

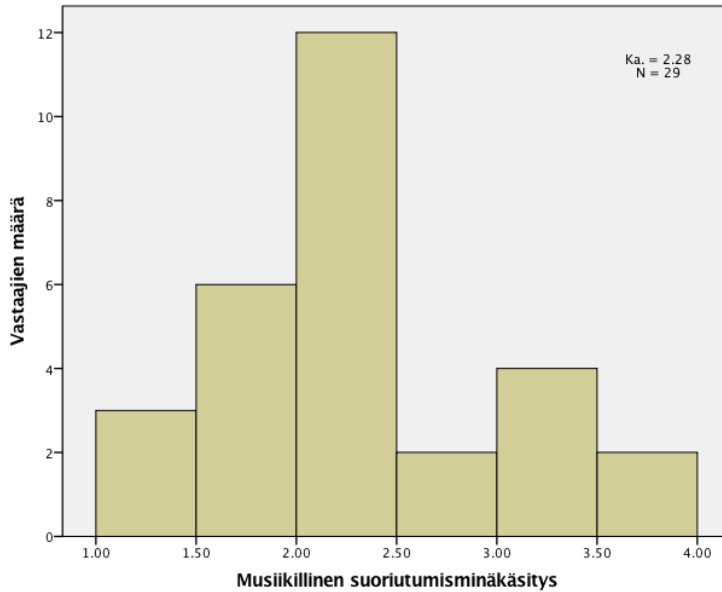
Koska tutkimukseen osallistui kaksi kahdeksasluokkaa samasta koulusta, puhun heistä ensimmäisenä ja toisena ryhmänä. Näin vältetään se, ettei luokkien tulkita olevan tiettyjä kahdeksasluokkia. Musiikinopettajasta käytän pelkkää opettaja-sanaa. Ryhmällä tarkoitan oppilaiden omaa koululuokkaa, joka on sama pääsääntöisesti joka tunnilla. Ensimmäisessä ryhmässä vastaajia oli 10, toisessa ryhmässä 19, yhteensä siis 29 oppilasta. Korostin oppilaille ennen kyselyyn vastaamista, että kysymykset koskevat nimenomaan musiikintunteja. Näin ollen voin olettaa, että he ovat ymmärtäneet tarkastella kysymyksiä musiikintuntien näkökulmasta, vaikka jokaisessa kysymyksessä ei musiikintunteja suoraan mainita.

6.1 Tiedostettu musiikillinen minäkäsitys

6.1.1 Musiikillinen suoriutumisminäkäsite

Musiikillinen suoriutumisminäkäsite käsitti kysymyksiä vastaajan omista soitto- ja laulutaidoista, onnistumisista sekä oppimiskyvystä. Yhdistin tähän osa-alueeseen myös fyysis-motorisen musiikillisen minäkäsitykseen liittyvät kysymykset, kuten vastaajan käsitykset omista fyysisistä ja motorisista ominaisuuksista. Suoriutumista mittasin 11 kysymyksellä. Testasin suoriutumiseen liittyvien muuttujien eli kysymysten yhteismitallisuutta Cronbachin α -arvolla. Testi osoitti, että minkään muuttujan poistaminen ei parantaisi jäljelle jäävien yhteismitallisuutta.

Keskimääräisesti oppilaat suhtautuivat omaan suoriutumiseensa positiivisesti (kuvio 2) eli heidän suoriutumisminäkäsiteeseen liittyvien kysymysten keskiarvo alitti myönteisen ja kielteisen käsityksen raja-arvon 2.5. Kaikista musiikilliseen suoriutumisminäkäsiteeseen liittyvistä kysymyksistä laskettu keskiarvo oli 2.28. Keskiarvo siis alitti raja-arvon ja käsitys oli näin ollen myönteinen. Tämä tarkoitti sitä, että keskimäärin oppilaat pitivät soitto- ja laulutaitoaan, oppimiskykyään ja motorisia taitojaan kohtuullisen hyvinä. Oppilaat pitivät keskimäärin itseään jonkin verran parempina soittajina (ka. 2.38), kuin laulajina (2.66). Oli hiukan yllättävää, että oppilaat suhtautuivat omaan laulutaitoonsa kielteisesti. Hiukan yli puolet oppilaista ei pitänyt itseään kovin musikaalisena.



KUVIO 2. Oppilaiden musiikillinen suoriutumisminäkäsiyty (N=29).

Minua kiinnosti myös verrata sitä, millaisiksi oppilaat kokivat oman itsetuntonsa verrattuna musiikilliseen itsetuntoon. Oppilaista 26 koki, että heillä on hyvä itsetunto. Hyvä musiikillinen itsetunto oli 19 oppilaalla. Kaikista oppilaista 14 oli antanut täsmälleen saman vastauksen molempiin kohtiin. Ristiintaulukoinnin avulla selviää, että kaikki 19 oppilasta, jotka suhtautuivat myönteisesti omaan suoriutumiskykyynsä, kokivat, että heillä on hyvä musiikillinen itsetunto. Vain neljä myönteisesti omaan suoriutumiseensa suhtautuvaa oppilasta ei ajatellut omaavansa hyvää musiikillista itsetuntoa. Loput kuusi oppilasta suhtautuivat kielteisesti omaan suoriutumiseensa eivätkä olleet sitä mieltä, että heillä on hyvä musiikillinen itsetunto. Musiikillinen itsetunto voi olla hankala hahmottaa. Oletin kuitenkin, että oppilas mietti sitä itsetunnon käsitteen kautta. Kahdeksaluokkalaisten voi olettaa ymmärtävän, että musiikillisella itsetunnolla viitataan omaan kokemukseen omasta pystyvyydestä musiikillisissa tehtävissä.

Yksittäisistä kysymyksistä minua kiinnosti myös oppilaiden käsitys omista motorisista taidoista. Murrosiässä kasvu on usein nopeaa ja oma keho voi tuntua vieraalta. Se saattaa näyttäytyä kömpelyytenä. Tarkastellessa kysymystä ”soittaessani sormeni tuntuvat näppäriltä” kävi ilmi, että lähes puolet oli sitä mieltä, että sormet eivät tuntuneet näppäriltä. Tässä ei tietenkään ole kyse vain murrosiän tuomasta mahdollisesta kömpelyydestä, vaan sorminäppäryys on kehitettävä asia ja riippuvainen siitä, kuinka paljon näppäryyttä on

harjoitettu. Harjoitusmäärää säätelemällä on mahdollista päästä kömpelyydestä, jos ei kokonaan, niin ainakin suurimmaksi osaksi eroon.

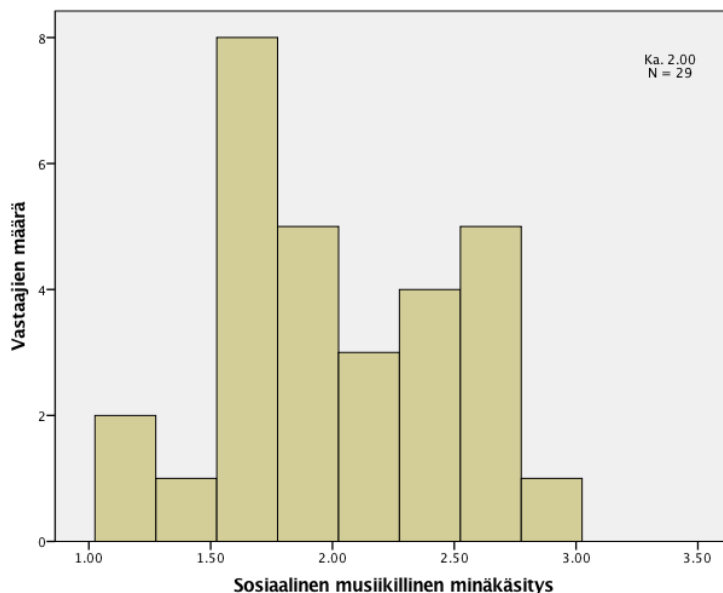
Minua kiinnosti myös selvittää, onko ryhmien välillä eroja. Ensimmäisen ryhmän keskiarvo suoriutumiseen liittyvistä kysymyksistä oli 2.48 ja toisen ryhmän 2.17. Molemmilla ryhmillä oli siis myönteinen musiikillinen suoriutumisminäkäsitys, vaikkakin ensimmäisen ryhmän keskiarvo oli jo lähellä myönteisen ja kielteisen rajaa (ka. 2.50). Toisella ryhmällä keskiarvo oli pienempi ja näin ollen myönteisempi. Opettaja oli kertonut ensimmäisestä ryhmästä, että oppilaat ovat innokkaita, he oppivat nopeasti, mutta eivät osaa soittaa ilman ohjausta. Opettaja kuitenkin mainitsi, että ensimmäisen ryhmän oppilaiden usko omaan suoriutumiseen oli pikkuhiljaa kehittymään päin, mikä selittänee osittain oppilaiden myönteistä käsitystä omasta suoriutumisestaan. Siitä huolimatta ensimmäisestä ryhmästä opettajan taitaviksi laulajiksi mainituista oppilaista suurin osa ei pitänyt itseään taitavana laulajana. Kyse voi olla myös siitä, että koska tunneilla selkeästi harjoitellaan paljon laulamista, oppilas joutuu puntaroimaan omaa laulutaitoaan usein. Vähän harjoitelluista asioista oppilaalla saattaa olla neutraali käsitys, koska asia ei ole aktiivisesti mielessä. Lisäksi pojilla äänenmurros voi vaikuttaa siihen, etteivät he uskalla luottaa omaan ääneensä ja näin ollen epäilevät omaa laulutaitoaan.

Toista ryhmää opettaja kuvaili aktiiviseksi ja rohkeaksi ryhmäksi. Hänen mielestään toisen ryhmän oppilaat kykenevät arvioimaan realistisesti omaa suoriutumistaan. Opettajan arviosta katsoen oppilaiden näkemysten realistisuuteen voi siis luottaa.

6.1.2 Sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys

Sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys sisälsi kysymykset, joissa mitattiin oppilaan käsitystä itsestä ryhmän jäsenenä, ryhmähengestä sekä ryhmän toimivuudesta. Kysymyksiä oli yhteensä 20, joista 16 oli ryhmädynamiikkaan ja 4 opettajaan liittyvää kysymystä. Lisäksi ryhmädynamiikasta sekä opettajan roolista tein omat keskiarvomuuttujat. Testatessa kysymysten yhteismitallisuutta Cronbachin α -arvolla, sain selville, että kysymysten ”luokassani minulla on useita ystäviä” sekä ”ryhmäläisten mielestä en jännitä musiikintunneilla” poistaminen parantaisi jäljelle jäävien yhteismitallisuutta. Ero oli kuitenkin niin pieni, että kysymysten poisjättämisellä ei olisi ollut mitään käytännön merkitystä, niinpä jätin kysymykset osaksi keskiarvomuuttujaa.

Oppilaiden sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys (kuvio 3) näytti olevan myönteinen (ka. 2.00). Suurimmalla osalla oppilaista vastausten keskiarvo alitti raja-arvon 2.5. Oppilaat siis kokivat oman ryhmänsä olevan turvallinen. Oppilaat kokivat tulevansa kuulluksi, saavansa positiivista palautetta ja kannustusta sekä kokivat, että ryhmän keskuudessa ei tarvitse jännittää. Poikkeuksen teki kysymys ”musiikintunneilla olen suosittu.” Kaikista oppilaista vain kahdeksan piti itseään musiikintunneilla suosittuna. Ristiintaulukoimalla kysymykset ”musiikintunneilla olen suosittu” ja ”luokassani minulla on useita ystäviä” tein huomion, että oppilaan ryhmässä olevien ystävien määrällä ei ollut vaikutusta suosittuna olemisen kokemiseen. Esimerkiksi 17 oppilasta, jotka kokivat, että heillä on useita ystäviä ryhmässä, eivät kuitenkaan kokeneet olevansa suosittuja musiikintunneilla.



KUVIO 3. Oppilaiden sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys (N=29).

Tarkastellessa molempien ryhmien vastauksia yhdessä, pidin kiinnostavana sitä, että 23 kaikista oppilaista koki ryhmähengen olevan parempi musiikintunneilla kuin muilla tunneilla. Ryhmien välillä ei ollut havaittavissa tässä juurikaan eroa muutamaa prosenttiyksikköä enempää. Ryhmähenki näyttäisi vaikuttavan myös oppilaiden tuntiaktiivisuuteen. Yli 65 % kaikista vastaajista oli sitä mieltä, että ryhmähenki musiikintunneilla saa heidät osallistumaan. Ristiintaulukoimalla ryhmadynamiikan ja kysymyksen ”musiikintunneilla olen aktiivinen” tein havainnon, että reilu $\frac{3}{4}$ (22 oppilasta) kaikista oppilaista, jotka kokivat ryhmadynamiikan

myönteiseksi, kokivat myös olevansa aktiivisia. Ryhmähengellä näyttäisi siis olevan yhteys tuntiaktiivisuuteen.

Tässä vaiheessa on syytä tehdä huomio kysymyksen asettelusta. Kysymys “ryhmähenki musiikintunneilla saa minut osallistumaan” ei kerro, tarkoitetaanko kysymyksessä positiivista vai negatiivista ryhmähenkeä. Oletin kuitenkin, että kysymyksessä käytetty rakenne “saa minut osallistumaan” ohjasi oppilasta ymmärtämään, että kysymyksessä on ryhmähenki nimenomaan positiivisessa mielessä. Lisäksi muut ryhmähenkeen viittaavat kysymykset osoittivat, että oppilaiden vastausten perusteella ryhmissä ryhmähenki oli hyvä.

Verrattaessa ensimmäistä ja toista ryhmää, kävi ilmi, että toisella ryhmällä oli huomattavasti myönteisempi sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys (ka. 1.87) kuin ensimmäisellä ryhmällä (ka. 2.24). Toisen ryhmän vastaukset olivat selkeästi ensimmäistä ryhmää myönteisemmät. Valtaosa ensimmäisen ryhmän oppilaista oli sitä mieltä, että heidän ryhmänsä toimii hyvin yhdessä. Suurin osa toisen ryhmän jäsenistä myös koki, että heillä on ryhmässä vaikutusvaltaa, heitä kannustetaan, heidän mielipiteensä otetaan huomioon ja heidän epäonnistuessa ryhmä tukee heitä. 14 vastaajaa oli samaa tai osittain samaa mieltä siitä, että ryhmähenki musiikintunneilla saa heidät osallistumaan. Vaikka jokainen toisen ryhmän oppilas koki olevansa turvassa ryhmänsä keskuudessa, koki 7 vastaajaa jännittävänsä usein ryhmän keskuudessa. Yli kolmannes oli sitä mieltä, että he eivät jännitä ryhmässä lainkaan.

Opettaja kertoikin toisessa ryhmässä olevan ryhmähengen rakentajia ja hän kuvaili ryhmähengen olevan hyvä ja yhtenäinen ja oppilaiden kannustavan toinen toisiaan. Opettaja kutsui toista ryhmää “ihan hirveen kivaksi.” Ryhmästä löytyi myös oppilas, joka käytöksellään häiritsi muita oppilaita. Oppilaan käytös vaikutti opettajan mielestä negatiivisesti ryhmähenkeen. Opettajan puheista sai kuitenkin käsityksen, että muut oppilaat ovat joutuneet hyväksymään sen, että heitä häiritään. Opettajan näkemys ryhmän toimivuudesta oppilaiden näkemykseen näytti kohtaavan.

Ensimmäisestä ryhmästä lähes jokainen tunsi kuitenkin olevansa turvassa ryhmänsä keskuudessa ja koki, että ryhmä toimii hyvin yhdessä ja heitä kannustetaan. Kuitenkin puolet olivat sitä mieltä, että ryhmältä ei epäonnistuessa saisi tukea. Kaikki oppilaat eivät myöskään

kokeneet tullessa kuulluksi ryhmän keskuudessa, koska puolet vastaajista oli sitä mieltä, että ryhmässä heidän mielipidettään ei oteta huomioon. Suurin osa ei myöskään kokenut saavansa positiivista palautetta ryhmäläisiltä. Kuusi oppilasta koki, että heillä ei ole ryhmässä vaikutusvaltaa. Suurin osa ei kuitenkaan kokenut jännittävänsä ryhmänsä keskuudessa. Voi olla, että ryhmän koheesio ei ole ehtinyt muodostua vahvaksi. Tällöin ryhmän jäsenet eivät ole kovin sitoutuneita toisiinsa. Ensimmäisen ryhmän oppilaat kuitenkin kokivat sosiaalisen musiikillisen minäkäsityksensä myönteiseksi. Opettajan mukaan ryhmä oli hyvin moninainen, mutta toimi kuitenkin hyvin yhdessä. Opettajan kuvaili oppilaita, jos nyt ei motivoituneiksi, niin ainakin positiivisiksi vilskareiksi. Opettaja ja oppilaat molemmat pitivät siis ryhmää toimivana.

Opettajaan liittyvissä kysymyksissä kysyttiin innostaako opettaja oppilaita, kannustaako oppilaita ryhmässä, valitseeko opettaja soittamistilanteissa kyseisen oppilaan usein ja tietääkö opettaja oppilaan soitto- ja laulutaidoista. Merkille pantavaa oli se, että opettaja koettiin selkeästi oppilaiden kesken innostavana. 24 kaikista vastanneista koki olevansa samaa tai osittain samaa mieltä siitä, että opettaja innostaa. Ensimmäisestä ryhmästä seitsemän kymmenestä ja toisesta ryhmästä seitsemäntoista yhdeksästätoista ajattelivat opettajan innostavan heitä. Opettaja itse vaikutti olevan innostunut eritoten toisesta ryhmästä. Valtaosa kaikista oppilaista myös uskoi, että opettaja on tietoinen heidän soitto- ja laulutaidoistaan. Aiemmin kävi ilmi (ks. luku 6.1.1), että oppilaat suhtautuivat ankarammin esimerkiksi omaan laulutaitoonsa. Siinä missä opettaja oli kuvaillut tiettyjen oppilaiden olevan taitavia laulajia, oppilaat itse eivät pitäneet itseään välttämättä lainkaan taitavana laulajana.

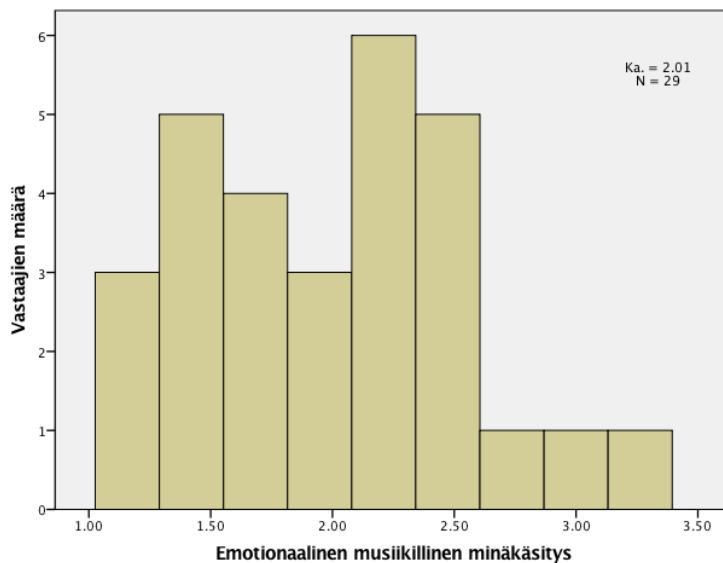
Kaikkien oppilaiden keskuudessa vain muutaman mielestä opettaja ei kannustanut heitä ryhmänä. Siinä, valitseeko opettaja vastaajan usein soittamistilanteissa soittamaan, oli yli puolet sitä mieltä, että opettaja ei valitse. Molemmat ryhmät olivat siitä kohtalaisen samaa mieltä. Tämä voi selittyä sillä, mitä opettaja kertoi tuntien kulusta. Tunneilla soittaminen tapahtuu yleensä kiertosysteemillä. Siinä tapauksessa ketään ei varsinaisesti valita soittimiin, vaan jokainen soittaa vuorollaan omaa soitinta.

Ristiintaulukoidessa musiikin mielekkyyteen ja opettajaan liittyvät kysymykset, tein havainnon, että yli 72 % oppilaista, jotka kokivat opettajan vaikutuksen myönteiseksi, kokivat

musiikintunnit mielekkäiksi. Tämä kertoo yhteydestä opettajan roolin ja musiikintuntien mielekkyyden välillä.

6.1.3 Emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys

Kysymykset, joissa mitattiin oppilaan vapautuneisuutta tai ahdistuneisuutta musiikintunneilla, tekemisen miellyttävyyttä sekä itseluottamusta kuuluivat emotionaalisen musiikillisen minäkäsityksen osa-alueeseen. Kysymyksiä oli yhteensä 19. Kysymyksessä ”soitan mielelläni” oppilas joutui miettimään, kuinka kivaksi hän soittamisen koki, kun taas kysymyksessä ”pelkään usein soittavani väärin”, oppilas joutui miettimään omaa suhdettaan pelkäämiseen, eli sitä, miten usein hän kokee pelkäävänsä. Jälkimmäinen kysymys käännettiin tuloksia tarkastellessa myönteiseen muotoon. Kysymysten yhteismitallisuutta selvittäessä kävi ilmi, että kysymyksen ”en ole ujo” poistaminen parantaisi jäljelle jäävien yhteismitallisuutta. Cronbachin alphan ($\alpha=.875$) ollessa kuitenkin suuri, ei ollut perustetta poistaa kysymystä.



KUVIO 4. Oppilaiden musiikillinen minäkäsitys (N=29).

Oppilailla näytti olevan myönteinen (kuvio 4) emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys (ka. 2.01). Musiikintunnit ja siellä tapahtuva toiminta koettiin hyvin mielekkäiksi (ka. 1.98). Oppilaat eivät keskimäärin (ka. 2.00) kokeneet jännittävänsä tunneilla olemista ja esiintymistä. Kuitenkin tarkastellessa yksittäisiä kysymyksiä, kuten ”esiintyminen musiikintunneilla

jännittää minua usein”, tein huomion, että esiintyminen jännitti vajaata kolmasosaa oppilaista ja ylipäättään musiikintunnit jännittivät lähes 30 % vastaajista. Vastaajista 24 ei uskonut muiden ryhmäläisten ajattelevan, että he jännittäisivät musiikintunneilla. Ristiintaulukoimalla kysymykset ”esiintyminen musiikintunneilla jännittää minua usein” ja ”jännitän esiintymistä” huomasi, että näihin kahteen lähes samaa tarkoittavaan kysymykseen on vastattu hiukan eri tavoin. Ristiintaulukkoa tulkitsemalla oppilaista 12 ei jännittänyt esiintymisiä, kun taas kuusi vastaajaa koki jännittävänsä. Näihin kysymyksiin ristiin oli vastannut 11 vastaajaa, eli toisessa kysymyksessä kertoivat jännittävänsä, toisessa eivät. Täytyy ottaa huomioon, että toisessa kysymyksessä on lisäyksenä ”usein” ja ”musiikintunneilla.” Musiikintunneilla ei pitäisi olla merkitystä, sillä oppilaille korostettiin, että kaikki kysymykset koskevat nimenomaan musiikintunteja. Määritteellä ”usein” voi sen sijaan olla jollekin vastaajalle merkitystä. Molempien kysymysten toisena ääripäänä oli ”en jännitä.” Näyttäisi kuitenkin, että musiikintunnit jännittävät jonkin verran osaa oppilaista.

Ensimmäisen ja toisen ryhmän emotionaalisessa musiikillisessa minäkäsityksessä oli jonkin verran eroa. Molemmilla ryhmillä käsitys oli myönteinen, toisella vielä myönteisempi (ka. 1.89) kuin ensimmäisellä (ka. 2.22). Erona ryhmien välillä oli esimerkiksi se, että toisesta ryhmästä 85 %:lla oli musiikintunneilta hyviä kokemuksia, kun ensimmäisellä ryhmällä oli 60 %:lla. Ensimmäisestä ryhmästä 80 % piti musiikintunteja kivoina ja toisesta ryhmästä 90 %. Eroa voi selittää temperamentti-eroja tai erot persoonallisuuksissa. Koska ryhmät olivat hyvin heterogeenisiä, oppilaiden temperamentit varmasti myös eroavat. On osittain sattumaa, miten ryhmät ovat muodostuneet. Yhteen ryhmään voi sattua esimerkiksi monta hitaasti lämpenevää oppilasta, joille oppiminen vie aikaa. Tai ryhmässä voi olla hyvin emotionaalisia oppilaita, jotka reagoivat hyvin herkästi. Tällaiset yksilöiden väliset erot voivat selittää ryhmien välisiä eroja.

6.1.4 Opettajan näkemys 1. ryhmästä

Ensimmäistä ryhmää opettaja kuvaili erikoiseksi siitä syystä, että ryhmän koko on vaihdellut useaan otteeseen ja ryhmästä on poistunut monia oppilaita seitsemännen luokan aikana. Opettaja ei ollut täysin varma, minne oppilaat ovat siirtyneet. Opettaja sanoikin, että tässä ryhmässä monilla oppilailta kasvaminen on ollut hankalaa. Hän kuitenkin totesi, että nykyinen ryhmä toimii hyvin ja oppilaiden kanssa on mukava työskennellä.

“Tää ryhmä mun mielestä nyt toimii tosi ihanasti. Ne on kaikki hirveen kilttejä ja motivoituneita ja öö, no ei kaikki motivoituneita, mut ne on sellasii positiivisii vilskareita...”

Ensimmäinen ryhmä koostui hyvin erilaisista persoonista. Opettajan mukaan ryhmän yleinen asenne musiikintunteja kohtaan on hyvä. Ryhmä ei päässyt seitsemännellä luokalla juurikaan soittamaan eivätkä he olleet esimerkiksi kertaakaan soittaneet bändissä, joten heidän soittotaitonsa kahdeksannelle luokalle siirryttäessä oli heikko. Opettajan mielestä oppilaat tulevat mielellään tunneille ja alkavat soittaa innolla. Yleisesti ottaen ryhmän jäsenillä ei siis ollut perusasiat, kuten soittimien nimet, hallussa.

“Ja vaik ne niinkun opettaaki ne soittimien nimet ja me on niinku sitä paljon katottu, nii silti tuntuu, et sit aina, ku menee ton pianon [pystypiano] ääreen, nii sit ton pianon [kosketinsoittimet] ääreen ku menee, nii sit miten ne tässä menee.”

Kysyttäessä ryhmän oppimiskyvystä, opettaja sanoi ryhmän oppivan nopeasti. Hän kuitenkin jatkoi, että yleinen toimintakulttuuri musiikintunneilla on välillä sen kaltainen, että oppilaat saattavat kuvitella, että musiikintunneilla voi olla miten haluaa. Opettaja totesi, että hän joutuu opettamaan oppilaille, että musiikintunneille, samoin kuin muilla tunneilla, tullaan oppimaan. Oppilailla on kuitenkin innokas asenne soittamiseen ja he soittavat mielellään uusia kappaleita. Kappalevalinnat voivat olla joskus epämieluisia oppilaille, mutta opettajan mukaan oppilaat kuitenkin loppujen lopuksi pitävät soittamisesta, vaikka kappale ei olisikaan varsinaisesti lempimusiikkia. Opettajan mielestä oppilailla alkaa pikkuhiljaa kehittymään usko omiin taitoihin ja selviytymiseen.

“Ja sit ku ne on joutunu oikeesti kaikkii soittimia käyttämään, ku me tehdään se kiertosysteemiä niin ne ei niinku tavallaan luota siihen taitoon, mutta ne luottaa siihen, et ne oppii ja selvii siitä.”

Opettaja ei ollut teettänyt oppilailla itsearviointeja, joissa oppilaat olisivat itse arvioineet omia taitojaan. Hän kuitenkin arveli, että oppilaat osaavat arvioida omat taitonsa. Hänen mielestään oppilaat osaavat soittaa, jos heitä tukee siinä riittävästi. Ryhmä ei toimi kovin itsenäisesti, eikä heille voi opettajan mukaan antaa sointukiertoa eteen ja olettaa, että he osaavat soittaa suoraan siitä. Opettajan näyttäessä esimerkiksi kitaraoitteita, oppilaat löytävät soinnut. Opettaja huomautti tässä yhteydessä, että nykyiset seitsemäsluokkalaiset ovat soittotaidoissa

taitavampia, kuin nykyiset kahdeksaluokkalaiset, sillä he ovat päässeet harjoittelemaan soittamista oikeassa musiikkiluokassa.

Soittotaidoista puhuttaessa opettaja mainitsi, että esimerkiksi Ristolla on tapana “heittää ihan läskiksi” ja hän jättää usein yrittämättä. Halusin tietää tarkemmin, onko luokassa muita oppilaita, jotka eivät mielellään osallistu. Opettaja nimesi Mikan olevan vähän ujo, Antilla puolestaan on hyvä rytmittäjä ja hän soittaa rumpuja. Aleksia opettaja myös piti hyvänä, mutta kertoi hänen olevan hidas oppimaan. Opettaja uskoi, että Lassi olisi tosi taitava halutessaan, mutta hänellä menee usein tunnit pelleilyksi. Taitaviksi laulajiksi opettaja nimesi Matin, Lassin, Saulin, Riston ja tytöt. Aleksia opettaja piti musikaalisena, mutta tämä ei ole vielä löytänyt täysin omaan ääntään.

Opettaja totesi, että hänellä on musiikintunneilla sellainen sääntö, että oppilaat eivät voi valita, mitä he tekevät, vaan jokaisen täytyy tehdä se, mitä vaaditaan.

“Mä oon seiskalla jo sanonu, että he ei voi valita täällä tunnilla mitä he tekee, ku ei he voi valita matikan tunnillakaan et laskeeks he kertolaskuja vai pluslaskuja, ku ne tehtävät, mitä opettaja sanoo et tehdään. – – Ne tietää, et mä oon siinä niinku niin hirveen natsi, et sit ne on täällä mun kans kaksisteen laulamassa, jos ei tunnilla laulu suju. – – Ne vaan tietää, et pitää tehdä, vaik ei yhtään huvittais.”

6.1.5 Opettajan näkemys 2. ryhmästä

Toisesta ryhmästä puhuttaessa opettaja selvästi innostui. Hän kuvaili ryhmän olevan “ihan hirveen kiva ja hirveen hyvä.” Halusin tarkentaa, että mitä hän tarkoitti kivalla ja hyvällä. Hän vastasi sen tarkoittavan sitä, että oppilaat ovat innokkaita, aktiivisia ja rohkeita ja ryhmän keskuudessa vallitsee hyvä henki oppilaiden kannustaessa toinen toisiaan. Opettaja kuitenkin mainitsi ryhmässä olevan oppilaan, joka häiriköi muita. Hänen mukaansa se vaikuttaa ryhmähengen negatiivisesti, mutta heti perään hän totesi, että ryhmässä on kuitenkin useita ryhmähengen rakentajia. Oppilaat ovat opettajan mielestä muuttuneet niiden kahden vuoden aikana, joina hän on heitä opettanut. Oppilaat ovat kasvaneet, opettajaa tulkiten, henkisellä tasolla ja luokan ryhmähenki on parantunut.

“(…) se on ehkä niinku yhtenäisempi. Ne tuntee toisensa ja esimerkiksi se [X] siellä niin, niin kaikki tietää, et se on semmonen herhiläinen.”

Taitotaso oppilaiden kesken on opettajan sanoja lainatakseni “hyvin kirjava.” Opettaja nosti heti esiin yhden oppilaan, joka ei tee mitään, vaan häiritsee muiden opiskelua. Ryhmässä on opettajan kuvauksista päätellen erittäin aktiivisia, itseohjautuvia oppilaita, jotka tarvitsevat haasteita. Lisäksi siellä on sosiaalisesti aktiivisia oppilaita, sekä oppilaita, jotka ovat vasta pikkuhiljaa löytäneet kiinnostuksensa musiikkia tai jotain tiettyä instrumenttia kohtaan.

Kun kysyin, onko ryhmän kanssa harjoiteltu soitto- ja laulutekniikoita, opettaja kertoi, että he olivat juuri edellisellä tunnilla harjoitelleet laulamista. Jopa pojat ovat innostuneet laulamisesta, kun äänenmurros on mennyt pikkuhiljaa ohi. Pojat ovat opettajan mielestä innoissaan, kun he löytävät “oman miehekkään äänensä.” Hän oli sitä mieltä, että myös poikia täytyy uskaltaa laulattaa, äänenmurroksesta huolimatta. Opettajasta huomasin, että hänelle oli tärkeää saada pojat laulamaan. Opettaja kertoi laittavansa tytöt ja pojat toisinaan eri huoneisiin harjoittelemaan laulua.

“(…) Pitää vaan uskaltaa niinku kaivaa se [ääni] sieltä esille. Ja se vie monesti tosi paljon aikaa, että mä joskus laitan tytöt laulaa jotain muuta juttua jonnekin muuhun tilaan ja laulatan vaan poikia, sillä tavalla ne saa niinku äijäillä sen sillee rauhassa...”

Kysyessäni ryhmän oppimiskyvystä opettaja innostui niin, ettei malttanut odottaa, että sain sanottua kysymyksen loppuun. Ryhmä oppii opettajan mielestä hyvin ja oppilaat ovat hyvin innokkaita soittamaan. Eräs oppilas saa opettajan kertoman mukaan myös muita oppilaita innostettua.

“Timo on semmonen – – mikä on tähän mennessä vaan räiväily, mut nyt se on jotenki sen Esan kans ruvennu bändihommia – – Esa osti sille kitaran, ja ne nyt vähän... sillee hän on vähän ruvennu keskittyäki täällä.”

Halusin tietää, mitä opettaja ajattelee siitä, onko oppilailla realistinen käsitys omasta taitotasostaan. Opettajan mielestä oppilailla on realistinen käsitys. Hän tarkensi tätä kertomalla, että oppilaat hänen mielestään tietävät, että he osaavat, jos opettajaa ensin näyttää mallia. Itsenäisesti soittamaan lähteminen oli ryhmäläisille haastavaa. Jos opettaja laittaisi oppilaat kuuntelemaan itsenäisesti jonkun kappaleen ja antaisi soittolaput ja komppilaput, oppilaat eivät hänen mukaan kykenisi siihen. Hän lisäsi kuitenkin, että oppilaat kyllä soittavat ihan hyvin, kun heille näyttää mitä kukin tekee.

Opettaja mainitsi, että oppilaita sopivasti vastuuttamalla he keskittyvät paremmin. Hän kertoi, että hän saattaa antaa jollekin oppilaalle “liiderin” roolin, josta muut oppilaat voivat ottaa mallia. Kun useampi oppilas soittaa samaa soitinta, epäonnistuminen ei ole niin pelottavaa.

“Et aina se, jos ei oo vierekkään semmoset, mitkä molemmat räiväilee, tai ei osaa vaan, et aina sanon toiselle, et opeta tolle kaverille. Ne joutuu opettaa sille toiselle, sit ne joutuu sillä tavalla kantaa sitä vastuuta kans siitä.”

“(…) ja samoin kongassa, et jos siellä on joku, nii mä sanon seuraa tätä tyyppiä. Sit ne niinku kattoo siitä. Se on kauheen hyvä semmonen, niinku vastuuttaa siten. Semmonen kollektiivinen sössiminen.”

Toinen ryhmä ei ole esiintynyt missään juhlassa, mutta opettaja mielellään laittaisi ryhmän esiintymään. Hän on kannustanut ryhmää siihen, mutta suurin osa ei ole halunnut sitä. Kysyessäni lopuksi, haluaako opettaja nostaa vielä jonkun oppilaan esille, opettaja ei enää kokenut tarvetta siihen. Hän kuitenkin totesi vielä haastattelun lopuksi, että molemmat tutkimukseen osallistuneet ryhmät ovat hänen mielestään tosi kivoja.

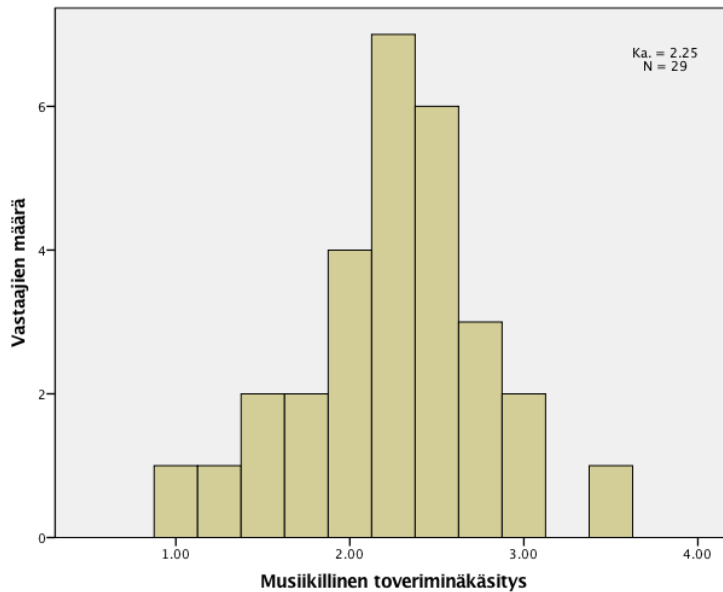
6.2 Musiikillinen toveriminäkäsitys

6.2.1 Musiikillinen toveriminäkäsitys

Musiikilliseen toveriminäkäsitykseen liittyviä kysymyksiä oli neljä. Kysymykset liittyivät siihen, miten vastaaja kokee muiden ryhmän jäsenten ajattelevan hänestä. Oppilaiden musiikillinen toveriminäkäsitys (kuvio 5) oli myönteinen (ka. 2.25), sillä se alitti myönteisen ja kielteisen raja-arvon 2.5. Verrattaessa musiikillista toveriminäkäsitystä oppilaiden tiedostettuun musiikilliseen minäkäsitykseen (ka. 2.28), nämä kaksi olivat käytännössä yhtä myönteisiä. Musiikilliseen toveriminäkäsitykseen liittyviä kysymyksiä oli huomattavasti vähemmän, sillä en ollut sen osuudesta yhtä kiinnostunut kuin tiedostetusta musiikillisesta minäkäsityksestä. Suurempi määrä kysymyksiä tasoittaa vastauksia. Mitä vähemmän kysymyksiä, sen korostuneempia ne ovat.

Kaikista vastaajista yli 80 % koki muiden ryhmäläisten pitävän heistä. Loput vastaajista kokivat, että heistä ei pidetä. Yksi oli tästä jopa täysin varma. Reilu puolet eivät uskoneet muiden pitävän heitä taitavina soittajina. Ristiintaulukoidessa kysymykset ”ryhmäläisteni mielestä olen taitava soittamaan” ja musiikilliseen suoriutumisminäkäsiyteen liittyvän

kysymyksen ”olen taitava soittamaan yhtä tai useampaa soitinta” havaitsin, että 11 oppilasta piti itseään taitavana soittajana ja uskoi myös ryhmäläisten pitävän. Vastaavasti 9 oppilasta, jotka eivät pitäneet itseään taitavana soittajia eivät myöskään uskoneet ryhmäläisten pitävän. Kiinnostavaa oli, että kuitenkin neljännes oppilasta piti itseään taitavana, mutta ajatteli kuitenkin, että muut ryhmäläiset eivät pidä heitä taitavana.



KUVIO 5. Oppilaiden musiikillinen toveriminäkäsitys (N=29).

Ensimmäisestä ryhmästä puolet uskoi muiden ryhmäläisten pitävän heistä ja puolet ei uskonut. Oppilaat kuitenkin kokivat tässä asiassa epävarmuutta, sillä neljä kymmenestä ensimmäisen ryhmän oppilasta oli osittain sitä mieltä, että ryhmäläiset pitävät heistä ja toiset neljä taas osittain sitä mieltä, että ryhmäläiset eivät pidä heistä. Kysyttäessä, ovatko oppilaat musiikintunneilla suosittuja, lähes kukaan ensimmäisen ryhmän vastaajista ei uskonut olevansa suosittu. Toisesta ryhmästä kaikki uskoivat muiden ryhmän jäsenten pitävän heistä. Pidin kiinnostavana sitä, että toisesta ryhmästä kuitenkin yli puolet ajattelivat, että he eivät ole musiikintunneilla suosittuja. Itsensä suosituksi ja pidetyksi kokeminen eivät siis kulje täysin käsi kädessä.

Ensimmäisen ja toisen ryhmän kesken oli siis selvä ero siinä, kuinka pidettäviä he ajattelevat ryhmäläistensä keskuudessa olevan. Siinä missä ensimmäinen ryhmä oli epävarmempi sen suhteen, pidetäänkö heistä, toisen ryhmän jäsenet kokivat, että heistä pidetään. Soittotaidosta

kysyttäessä 60 % ensimmäisen ryhmän vastaajista ajatteli, että muiden luokkatovereiden mielestä he eivät ole taitavia soittamaan. Toisen ryhmän jäsenistä keskimäärin puolet uskoi muiden pitävän heitä taitavina soittajina, ja puolet ei uskonut. Vastaukset jakaantuivat molemmilla ryhmällä suurimmaksi osaksi asteikon keskelle, eli kohtiin “osittain samaa mieltä.”

Valtaosa ensimmäisen ryhmän vastaajista ei uskonut muiden ajattelevan, että heitä jännittää musiikintunneilla. Vain kaksi kymmenestä oli osittain samaa mieltä siitä, että luokkatovereiden mielestä he jännittävät. Toisesta ryhmästä lähes kaikki olivat samaa tai osittain samaa mieltä siitä, että heitä ei pidetty jännittäjinä. Tarkastellessa molempia ryhmiä yhdessä, enemmistö oppilaista oli sitä mieltä, että ryhmäläiset eivät usko heidän jännittävän.

6.2.2 “Teen vähän yhteistyötä” – oppilaiden nimeämiset

Kysymyslomakkeessa oli avoin kysymys, jossa pyydettiin nimeämään enintään kolme sellaista oppilasta, joiden kanssa vastaaja tekee vain vähän yhteistyötä. Keksin jokaiselle oppilaalle uuden nimen, jotta oppilaiden anonymiteetti säilyisi. Ensimmäisen ryhmän (10 oppilasta) kohdalla eniten nimeämisiä tähän kysymykseen sai Taru ja Antti. Tarun nimesi viisi oppilasta ja Antin neljä. Alekski nimettiin kolmesti ja Mika kahdesti. Loput oppilaista nimettiin kerran, paitsi Lassia ei kertaakaan. Yhteistyö tai tässä tapauksessa sen puute herätti tässä yhteydessä kysymyksen, kokeeko nimetty, että hänellä on ryhmän sisällä ystäviä. Antti, Alekski ja Mika kokivat, että heillä on ryhmässä ystäviä. Oppilaista Taru koki, että hänellä ei juurikaan ole ryhmässä ystäviä, mutta hän koki olevansa turvassa ryhmän keskuudessa ja hän koki muiden ryhmäläisten pitävän hänestä. Taru oli kuitenkin vastannut olevansa osittain samaa mieltä siitä, että hän ei ole musiikintunneilla suosittu. Ensimmäisessä ryhmässä yksi ei vastannut mitään.

Toisesta ryhmästä (19 oppilasta) Heikin kanssa tehtiin vähiten yhteistyötä. Hänet oli nimennyt 12 oppilasta. Heikki oli vastannut, että hän on osittain samaa mieltä, että hänellä ei ole luokassa useita ystäviä. Juha nimettiin kuusi kertaa, ja Elias, Pasi ja Timo viisi kertaa. Timo ja Juha kokivat, että heillä on ystäviä ja Elias ja Pasikin olivat siitä osittain samaa mieltä. Nimetyistä muut paitsi Elias kokivat olevansa osittain samaa mieltä siitä, että heillä on ryhmässä vaikutusvaltaa. Myös Heikki, jonka kanssa suurin osa oppilaista koki tekevänsä vähiten yhteistyötä. Heikki myös koki olevansa osittain samaa mieltä siitä, että on musiikintunneilla suosittu.

6.2.3 “Helppo tehdä yhteistyötä” – oppilaiden ja opettajan nimeämiset

Pyysin kyselylomakkeessa oppilaita nimeämään ryhmästään enintään kolme oppilasta, joiden kanssa on helppo tehdä yhteistyötä musiikintunneilla. Ensimmäinen ryhmä nimesi neljä kertaa Saulin, kolme kertaa Riston ja Matin. Neljää eri oppilasta nimettiin kahdesti. Yhtä oppilasta ei nimetty kertaakaan. Pelkästään siitä, että häntä ei nimetty kertaakaan, en voinut tehdä johtopäätöstä, että hänen kanssaan ei olisi helppo tehdä yhteistyötä. Luokassa voi olla enemmän kuin kolme oppilasta, joiden kanssa on helppo tehdä yhteistyötä. Silloin voivat korostua ne, joiden kanssa on kaikista helpoin tehdä yhteistyötä, vaikka loppujenkin kanssa yhteistyö sujuisi. Edellä mainittu oppilas oli kuitenkin saanut eniten nimeämisiä myös kohtaan “näiden oppilaiden kanssa teen vain vähän yhteistyötä musiikintunneilla.”

Yksi ensimmäisen ryhmän oppilaista oli vastannut “oman luokan ja toisten luokkalaisten kanssa” ja toinen oli vastannut “Elä kysy! En tiä yhtään.” Kun ensimmäisen ryhmän kohdalla oli kyse vain kymmenestä vastaajasta, täytyi ottaa huomioon, että edellä mainitut vastaukset vähentävät nimeämisiä jo merkittävästi. Muutenkin pienessä ryhmässä on suurempi todennäköisyys sille, että jokainen oppilas nimetään edes kerran.

Kun kysyin opettajalta ensimmäisen ryhmän oppilaista, kenen kanssa on helppo tehdä yhteistyötä, opettaja nimesi lähes kaikki oppilaat. Helpointa yhteistyö oli opettajan mielestä Emilian ja Leenan kanssa. Syyksi hän totesi sen, että he ovat innokkaita ja avoimia oppilaita. Myös Matti oli innokas ja opettaja kertoikin hänen löytäneen musiikillisen innostuksen. Opettajan vastauksia tarkastellessa saatoinkin tehdä päätelmän, että tässä tapauksessa yhteistyön helppouteen näyttäisi vaikuttavan positiivisesti oppilaan innostuneisuus, avoimuus, aktiivisuus, hyvät soittotaidot sekä hyvät vuorovaikutustaidot. Näiden puuttuessa oppilaan kanssa työskentely oli haastavampaa. Opettaja sanoikin, että Riston kanssa työskentely on haastavaa, sillä hän ei keskity olennaiseen, vaan “vetää showta.” Vaikka tässä tutkimuksessa ei keskitytty sukupuolten välisten kokemusten eroihin, koen tärkeäksi mainita, että ensimmäisessä ryhmässä oli poikaenemmistö. Tämä voi selittää sen, miksi tyttöjä ei oltu juuri nimetty. On mahdollista, että oppilas on nimennyt tähän kohtaan omia kavereitaan. Esimerkiksi pojat eivät olleet nimenneet ainuttakaan tyttöä tähän kohtaan.

Oppilaat, joiden kanssa on helppo tehdä yhteistyötä, ovat toisesta ryhmästä opettajan mukaan Elina, Petra, Jani, Esa, Elias ja Pasi. Hän lisäsi vielä, että Esa, Elias ja Pasi ovat motivoituneita soittamaan yhtä, tiettyä soitinta. Oppilaista eniten, seitsemän kertaa, oli nimetty Petraa. Kuusi kertaa oli nimetty Jani, Juha sekä Sanna ja viisi tai neljä kertaa Elina, Esa, Anna ja Inka. Kahta oppilasta ei oltu nimetty kertaakaan. Minua kiinnosti tietää, onko oppilaiden avuliaisuudella yhteyttä nimeämisiin. Nimetyistä oppilaista suurin osa koki auttavansa muita oppilaita musiikintunneilla. Kuitenkin myös nimeämättömät oppilaat kokivat auttavansa muita. Avuliaisuudessa ja sillä, onko oppilaan kanssa helppo tehdä yhteistyötä, ei siis tässä yhteydessä ollut yhteyttä. Nimeämisiä tarkastellessa havaitsin, että yli puolet toisen ryhmän oppilaista oli nimennyt vain oman sukupuolensa edustajia. Vajaa kolmannes oli nimennyt molempia sukupuolia ja loput vastaajista ei ollut nimennyt ketään. Voi pohtia, tarkoittaako tämä sitä, että oppilas, jonka kanssa on helppo tehdä yhteistyötä, mielletään usein omaksi kaveriksi.

6.2.4 “Haastava tehdä yhteistyötä” – opettajan näkemys

Opettajalta ei kysytty, kenen kanssa hän tekee vain vähän yhteistyötä, vaan häneltä kysyttiin, kenen kanssa on haastava tehdä yhteistyötä. Ensimmäisestä ryhmästä opettaja mainitsi Riston ja Tarun. Ristoa opettaja kuvaili showmieheksi, joka “sohlaa koko ajan.” Opettaja mainitsi aiemmin, että Tarun kanssa on helppo tehdä yhteistyötä, mutta hän on todella ujo. Puhuttaessa haastavista oppilaista opettaja kuitenkin mainitsi myös Tarun. Onkin mielenkiintoista, että opettaja puhui Tarusta molemmissa asiayhteyksissä. Opettaja mainitsi Tarun olevan sen takia haastava, että hän jää usein yksin ja hänet täytyy erikseen huomioida. Voisi olettaa, että ujo oppilas on hyvin rauhallinen, eikä häiriköi. Toisaalta ujoa oppilasta voi olla hankala saada osallistumaan. Näin ollen sama piirre oppilaassa voi toimia sekä etuna että haittana. Taru olikin vastannut kyselylomakkeessa olevansa ujo, mutta hän oli kuitenkin osittain samaa mieltä siitä, että opettajan kysyessä vapaaehtoista soittamaan, hän on usein innokas. Opettaja totesikin, että ujoudestaan huolimatta Taru hoitaa annetut tehtävät ja osallistuu tunneilla.

Opettajan mielestä Heikin kanssa on haastava tehdä yhteistyötä, sillä Heikki häiriköi tunneilla. Heikki oli vastannut olevansa osittain samaa mieltä siitä, että hän ei osallistu tunneille mielellään. Toisaalta hän oli myös jokseenkin samaa mieltä siitä, että musiikintunneilla on kivaa. Opettaja mainitsi kyseisen oppilaan useamman kerran haastattelun aikana. Opettajan mielestä kaikkien muiden kanssa on helppo tehdä yhteistyötä. Hän nosti esille myös Juhan,

jonka kanssa muilla opettajilla on ilmeisesti ollut haasteita, mutta haastattelemallani opettajalla ei ole ollut ongelmia Juhan kanssa.

6.3 Aktiivinen oppilas

6.3.1 1. ryhmän ja opettajan näkemys

Kyselylomakkeessa oli avoin kysymys, jossa kysyttiin “millainen on mielestäsi aktiivinen oppilas musiikintunneilla.” Ensimmäisen ryhmän oppilaat vastasivat tähän pääsääntöisesti lauseen verran. Ensimmäisestä ryhmästä kaikki muut paitsi yksi määrittelivät aktiivisen oppilaan. Yksi oppilas vastasi “en tiedä.” Vastauksissa korostui itseohjautuvuus. Eräs oppilas vastasi, että tekee, mitä opettaja käskää, mutta hän jatkoi siihen vielä, että oppilas kuitenkin ilmoittautuu vapaaehtoiseksi soittamaan. Vastauksissa korostui myös tekeminen, eritoten soittaminen. Myös tekemisen mielekkyys ja huolellisuus liitettiin aktiivisuuteen.

”Tekee kaikki tehtävät kunnolla ja hienosti”

”Osallistuu ja soittaa/laulaa ahkerasti tunnilla”

”Kuuntelee ensin huolellisesti ohjeet ja noudattaa niitä sen jälkeen parhaansa mukaan. Oppilas ei välitä mitä soitinta hän joutuu soittamaan, vaan voi soittaa mitä vain.”

”Joka osallistuu kaikkeen vaikkei osaisi esim. soittaa kunnolla”

Pyysin kyselylomakkeessa oppilaita nimeämään ryhmästään enintään kolme aktiivista oppilasta. Kymmenestä oppilasta kuusi oli nimennyt kolme oppilasta, kolme oli nimennyt kaksi oppilasta ja yksi ei ollut nimennyt ketään. Luvussa 6.1.1 käsittelin musiikillista suoriutumisminäkäsitystä, jonka alaisuuteen aktiivisuus kuuluu. Kyselylomakkeessa kysymykseen “musiikintunneilla olen aktiivinen” kolme oppilasta oli vastannut olevansa samaa mieltä ja viisi oli vastannut olevansa osittain samaa mieltä. Valtaosa siis piti itseään enemmän aktiivisena kuin laiskana. Kysymykseen “opettajan kysyessä vapaaehtoista soittamaan olen usein innokas” vain yksi oli samaa mieltä ja kolme oli osittain samaa mieltä. Ensimmäisestä ryhmästä Emiliaa, Saulia ja Leenaa oli nimetty eniten. Emilian oli nimennyt seitsemän, Saulin kuusi ja Leenan viisi oppilasta. Emilia ja Leena olivat itse vastanneet olevansa aktiivisia. Myös kyselylomakkeen muihin tuntiaktiivisuuteen viittaaviin kysymyksiin Emilia ja Leena olivat vastanneet pääasiassa aktiivisuutta osoittavasti. Sauli piti itseään aktiivisena, myös nimeämällä itsensä. Vastaus huomioitiin, koska kysymyksessä ei oltu kielletty nimeämästä itseä.

Aleksia, itsensä lisäksi, piti kolme oppilasta aktiivisena. Lassia kaksi ja Anttia yksi. Lassi ja Antti puolestaan eivät pitäneet itseään aktiivisena. Se vastaaja, joka piti Anttia aktiivisena, oli kuvaillut aktiivisen oppilaan olevan sellainen, joka ”soittaa mielellään.” Antti itse ei pitänyt itseään taitavana soittajana. Hänen mielestä esimerkiksi rytmien opettelu vie häneltä aikaa, hän ei pidä itseään taitavana laulajana eikä laula mielellään. Hän ei myöskään koe onnistuvansa usein. Antti oli kuitenkin vastannut soittavansa mielellään. Siitä katsoen sen oppilaan, joka oli pitänyt Anttia aktiivisena, näkemys Antin aktiivisuudesta, selittyy hänen omalla aktiivisuusmääritelmällään.

Oppilaista, joita kukaan ei ollut nimennyt aktiivisiksi, kolme ajatteli itse olevansa enemmän aktiivisia kuin passiivisia. Täytyy muistaa, että nimeämättä jääminen ei tarkoita sitä, että oppilas olisi passiivinen. Koska kysymyksessä rajattiin nimeäminen kolmeen, on mahdollista, että aktiivisia oppilaita on jäänyt nimeämättä.

Aktiivisiksi oppilaiksi opettaja nimesi Emilian, Leenan, Matin ja Saulin. Saulista hän jatkoi vielä, että Sauli on aktiivinen, mutta hänellä saattaa olla asennevamma tunneilla tehtyjä asioita kohtaan. Opettajan mukaan hän alisuoriutuu, mutta on kuitenkin hyvä. Oppilaat eivät olleet nimenneet Mattia, mutta opettaja nimesi hänet. Matti itse oli osittain samaa mieltä siitä, että hän on musiikintunneilla aktiivinen. Opettaja mainitsi, että Risto on oppilaana sellainen, joka helposti jättää yrittämättä. Risto on vastannut olevansa osittain samaa mieltä siitä, että hän ei ole innokas opettajan vapaaehtoista soittamaan. Risto on kuitenkin osittain sitä mieltä, että hän on aktiivinen. Pääsääntöisesti opettajan ja oppilaiden näkemykset näyttivät kohtaavan.

6.3.2 2. ryhmän ja opettajan näkemys

Toisen ryhmän kohdalla tein vastauksista havainnon, että osalle oppilaista aktiivisuus tarkoitti myötäilevää käyttäytymistä. Osalle aktiivisuus oli sitä, että oppilas on aktiivinen, kun hän tekee mitä pyydetään. Voisi sanoa, että aktiivisuuteen yhdistyy passiivisuutta oma-aloitteisuudessa. Osassa vastauksissa kuitenkin korostettiin omaehtoisuutta ja vapaaehtoisuutta.

”Soittaa hyvin ja kuuntelee ohjeita”

”Vastaa ”haluatko” kysymykseen kyllä. Auttaa muita ja on innostava tunnilla.”

”Noudattaa annettuja ohjeita, osallistuu tekemisiin oppitunneilla ja on kannustava.”

”Tekee mitä ope pyytää eikä pelleile koko ajan”

”Oppilas joka vastaa ja soittaa/laulaa paljon”

”Auttaa muita ja opettajaa eri asioissa, kannustaa muita ja yrittää parhaansa

”Hän viittaa, on aktiivinen, tekee annetut tehtävät, rohkaisee, kannustaa ja auttaa muita, hän osaa toimia oma-aloitteisesti ja on kiinnostunut musiikista.”

”Osallistuu kaikkeen ja yrittää kunnolla.”

”Sellainen, joka osallistuu”

”Tekee mitä sanotaan ja keskittyy tuntiin”

Toisen ryhmän vastauksissa korostui aktiivisuuden vuorovaikutteisuus. Useissa vastauksissa aktiivisuus liitettiin toisten auttamiseen sekä ohjeiden kuuntelemiseen. Soitto- ja laulutaidoista mainittiin vain muutamassa vastauksessa. Myöskin “tekee mitä opettaja käskää”-tyyppisiä vastauksia oli viisi, mutta neljään niistä oli liitetty myös toisten auttaminen tai tunneilla keskittyminen. Yhdessä vastauksessa luki “ei ole.” Tällä hän viittasi ilmeisesti motivaatioon, koska seuraavaan avoimen kysymyksen kohdalle hän oli kirjoittanut “ei ole motivaatiota.”

Toisessa ryhmässä 19 oppilaasta neljällä vastaajalla näytti olleen hankala rajata nimeäminen kolmeen. He olivat nimenneet useamman kuin kolme oppilasta. 11 vastaajaa nimesi kolme oppilasta, 1 nimesi kaksi, ja 1 yhden. Yksi ei nimennyt yhtään ja yhden vastauksessa luki “ei pysty.” Kuten ensimmäisen ryhmän kohdalla, myös toisen ryhmän kohdalla on mahdollista, että kysymyksessä ilmoitettu maksimimäärä on saanut oppilaat vastaamaan sen mukaan, ikään kuin tavoitteena olisi nimetä kolme.

Toisesta ryhmästä aktiiviseksi oppilaaksi eniten oli nimetty Ainoa ja Esaa. Ainon oli nimennyt 10 vastaajaa ja Esan 8. Aino ja Esa pitivät itseään aktiivisena. Kuutta oppilasta ei nimetty kertaakaan. Näistä yksi oli vastannut olevansa osittain samaa mieltä siitä, että on aktiivinen. Häntä ei ollut kuitenkaan nimennyt yksikään vastaaja, mutta voi olla, että hänen kohdallaan oli kyse myös kielimuurista, sillä hän ei puhunut suomea juurikaan. Yhteensä 14 oppilasta oli nimetty aktiiviseksi. Kiinnostavana pidin sitä, että esimerkiksi yksi oppilas oli nimennyt Heikin olevan aktiivinen ja Heikki itsekin oli siitä jokseenkin samaa mieltä. Opettaja puolestaan oli useaan otteeseen maininnut Heikin häiritsevän tunteja. Jää epäselväksi, mitä oppilas on tarkoittanut nimeämisellä, sillä hän on kuitenkin vastannut aktiivisen oppilaan kannustavan ja auttavan muita sekä tekevän parhaansa.

Kysyessäni toisen ryhmän aktiivisia oppilaita opettaja alkoi luettelemaan useiden oppilaiden nimiä, ja totesi heidän olevan “huikeita” tai “hyviä.” Täsmensin tässä yhteydessä, että

osallistuvatko edellä mainitut oppilaat aktiivisesti tunneilla, johon opettaja totesi heidän osallistuvan. Aktiivisiksi oppilaiksi opettaja nimesi Ainon, Sannan, Susannan, Inkan, Annan, Petran sekä Elinan. Hän totesi, että myös pojat ovat nykyisin innokkaita, kun ovat innostuneet laulamista. Opettaja jatkoi vielä, että hänen mielestään kaikki ryhmän jäsenet osallistuvat hyvin. Opettajan nimeämistä oppilaista Aino, Sanna, Susanna, Inka, Petra ja Elina pitivät itseään aktiivisena. Anna ei osallistunut tutkimukseen, mutta kolme oppilasta oli nimennyt hänet aktiiviseksi.

6.4 Musiikintunnit

6.4.1 Musiikintunneilla motivoivat asiat oppilaiden näkökulmasta

Kyselylomakkeessa oli avoin kysymys, joka koski tuntien sisältöä. Siinä kysyttiin asioita, jotka motivoivat oppilasta osallistumaan musiikintunneilla. Kysymyksen yhteyteen olin listannut mahdollisesti motivoivia asioita, kuten soittamisen, laulamisen, yhdessä tekemisen sekä musiikin kuuntelemisen. Halusin tarjota oppilaille joitakin valmiita vastausvaihtoehtoja, jotta oppilas hahmottaisi mitä kysymyksellä tarkoitetaan. Jos vastauksessa oli useampi motivoiva tekijä, en ajatellut niiden olevan lueteltu tärkeysjärjestyksessä.

TAULUKKO 1. Oppilaiden näkemys tunneilla motivoivista asioista (N=29).

Tunneilla motivoivat asiat	1. ryhmä	2. ryhmä	Kaikki oppilaat
Soittaminen	5	8	13
Laulaminen	3	7	10
Musiikin kuunteleminen	1	5	6
Yhdessä tekeminen	1	4	5
Arvosana	1	2	3
Kaverit	–	3	3
Opettaja	–	1	1
Onnistuminen	–	1	1
Tuntien onnistuminen ongelmitta	–	1	1
Pakko	1	–	1

Ensimmäistä ryhmää eniten motivoivia tekijöitä (taulukko 1) olivat soittaminen ja laulaminen. Puolet oli sitä mieltä, että erityisesti soittaminen motivoi. Yksi täsmensi vielä, että soittimien

käyttäminen on motivoivaa. Muita yksittäisiä motivoivia tekijöitä olivat sellaiset, kuten “voi harjoitella kappaleiden soittoa”, “on pakko”, tai tunteisiin tai mielipiteisiin liittyvät, kuten “rakastan musiikkia” tai “on ihan hauskaa.” Yksi oli vastannut “ei mikään” ja yksi ei ollut vastannut mitään. Yhtä motivoi se, että “on pakko.” Puolet vastaajista olivat kirjoittaneet kaksi, tai useamman, motivoivaa tekijää. Yksi oli liittänyt vastauksensa yhteyteen, että “ainakin kaikki yllämainitut.” Ensimmäisen ryhmän vastausten perusteella voisi todeta, että musiikintunneilla motivoivia asioita ovat soittaminen ja laulaminen.

Toista ryhmää eniten motivoivia asioita (taulukko 1) olivat soittaminen, laulaminen tai kuunteleminen. 11 oppilasta vastasi jonkun näistä motivoivan. Myös yhdessä tekeminen ja kaverit motivoivat oppilaita. Arvosana motivoi kahta oppilasta, samoin onnistuminen. Yksittäisiä vastauksia oli tullut myös seuraaviin: opettaja, oma motivaatio ja se, ettei tunti mene pelleilyksi. Yksi oppilas oli vastannut, että “ei ole motivaatiota.” Vastauksista voi päätellä, että musisointi yhdessä, sisältäen soittamisen, laulamisen ja kuuntelemisen, motivoivat oppilaita. Yli puolet oppilaista vastasi motivoivia tekijöitä olevan vähintään kaksi. Muutama oli lisännyt oman listan yhteyteen myös “kaikki edellä/yllä mainitut asiat”, joten heidän kohdallaan laskin taulukkoon kaikki kysymykseen listaamani mahdollisesti motivoivat asiat. Heitä motivoi siis kaikki ne.

Ensimmäisen ja toisen ryhmän vastauksia vertaillen (taulukko 1) havaitsin, että molempia ryhmiä motivoivat eniten soittaminen ja laulaminen. Opettajan haastattelussa kävi ilmi, että musiikin tunteilla soitetaan ja lauletaan paljon. Opettaja kertoi, että soittaminen tapahtuu usein kiertosysteemillä niin, että jokainen oppilas pääsee soittamaan jokaista soitinta. Kenenkään oppilaan ei myöskään tarvinnut soittaa tiettyä soitinta yksin. Myös laulamista oli harjoiteltu tunneilla. Opettaja ei haastattelun aikana maininnut tunnilla tehtävistä toiminnoista muita kuin soittamisen ja laulamisen sekä kirjalliset ja soittokokeet. Haastattelun ulkopuolella kuulin, että ryhmäläiset tekivät itsenäisenä pari- tai ryhmätyönä musiikkivideot. IPadien käyttöä, säveltämistä ja sovittamista ei opettaja haastattelun aikana maininnut.

6.4.2 Mielekkyyys musiikintunneilla

Musiikintuntien mielekkyyttä mitattaessa kysyin vastaajien näkemystä musiikintuntien sisällöistä, kuten laulamisesta, soittamisesta ja yleisesti musiikintunneista, ja siitä, miten

kivaksi oppilaat tunnukset kokevat. Kaikkien oppilaiden vastauksia silmäilemälle sain vaikutelman, että vastaajat suhtautuivat positiivisesti musiikintunteihin ja siellä tehtäviin aktiviteetteihin. Lähes jokainen oppilas piti musiikintunteja mieluisina ja kivoina. Soittaminen, laulaminen ja musiikin kuunteleminen olivat oppilaille mieluisia. Tämä tuli jo ilmi oppilaiden nimetessä tunnilla motivoivia asioita.

Kaikkien oppilaiden kesken mitattu mielekkyys oli hyvin myönteinen (ka. 1.98). Mitä lähempänä 1:stä, eli myönteisintä vaihtoehtoa, luku oli, sen mielekkäämmäksi tunnukset koettiin. Yleisimmin oppilaat olivat vastanneet samaa mieltä tai osittain samaa mieltä musiikintuntien mielekkyyttä mittaavissa kysymyksissä. Oppilaat siis kokivat musiikintunnukset mielekkäiksi. Vastaajista $\frac{3}{4}$ koki, että heillä on musiikintunneilta hyviä kokemuksia, mutta lähes 90 % oppilaista piti musiikintunteja mieluisina. Ensimmäisen ja toisen ryhmän mielekkyyden kokemisessa oli eroja. Ensimmäinen ryhmä koki musiikintunnukset mielekkäiksi (ka. 2.21), mutta toinen ryhmä koki ne vielä mielekkäämmiksi (ka. 1.86).

6.4.3 Musiikintuntien sisältö ja käytännöt – opettajan haastattelu

Tänä vuonna opettaja oli pitänyt oppilailleen sekä soittokokeen että kirjallisen kokeen. Soittokokeessa oppilas on saanut itse valita monestako aiemmin opetellusta soittimesta hän antaa soittonäytteen. Soittonäytteiden määrä vaikutti soittokokeen arvosanaan. Yhdestä näytteestä sai soittokokeesta arvosanan 7 ja jos soitti neljää tai useampaa soitinta, oli arvosana 10 mahdollinen. Sen saadakseen oppilaan täytyi osoittaa luovuutta keksimällä näytteisiin jotain omaa. Luovuudella opettaja tarkoitti tässä yhteydessä esimerkiksi itse keksittyä filliä rumpukompin yhteydessä tai pianon soittamista kahdella kädellä. Kirjallisessa kokeessa opettaja oli kysynyt esimerkiksi kappaleiden rakenteista, soitinten osien nimiä tai tekniikkaan liittyvistä asioista, kuten miten bassoon saa äänen. Kirjallisen kokeen tarkoituksena oli saada oppilaat ymmärtämään termejä, joita opettaja käyttää musiikintunneilla sekä ymmärtämään soittimiin liittyvää tekniikkaa, kuten mistä johtuu, jos bassosta ei tule ääntä. Opettaja huomautti, että usein oppilaat eivät enää niitä käytännössä muista, mutta periaatteessa oppilaiden pitäisi termit kuitenkin hallita.

Kysyttäessä opettajalta ryhmien esiintymisistä kävi ilmi, että ns. tavalliset ryhmät harvoin esiintyvät oman ryhmänsä kesken juhlissa. Joku ryhmäläisistä saattoi kuulua kaikista

kahdeksaluokkalaisista koottuun ohjelmaryhmään, mutta kokonaisuudessaan ryhmät eivät esiintyneet. Soittotilanteet opettaja sanoi järjestävänsä yleensä niin, että kenenkään oppilaan ei tarvitse olla yksin vastuussa omasta soittimesta, vaan samaa soitinta soittaa useampi. Hän jakaa oppilaat esimerkiksi neljän hengen ryhmiin, jolloin jokaisella ryhmällä on oma soittimensa. Ryhmät kiertelevät eri soittimissa, eli jokainen saa soittaa jokaista soitinta. Opettaja koki tällaisen menetelmän hyödylliseksi sen vuoksi, että oppilaat eivät jännitä soittamista, koska eivät ole liian suuressa vastuussa omasta soittimestaan. Opettajan mielestä kyseinen järjestely luo turvallisuutta.

“Aina meillä on silleen, että kukaan ei ole sellanen, et joutuu yksin vastaamaan siitä niin, nii se on aika sellasta turvallista, et sä et ole yksin vastuussa bassosta tai yksin vastuussa rummuista, et sitte se on hirveesti helpottaa, et sit jos sä sössit, niin siellä on niin monta ketkä pitää sen ja sit sä pääset hyppää siihen kyytiin.”

Opettaja kertoi, että tunneilla harjoitellaan musiikkiin liittyviä motorisia ja fyysisiä osa-alueita, kuten laulutekniikkaa ja soittotekniikkaa. Laulaminen vaikutti haastattelun perusteella olevan lähellä opettajan sydäntä. Opettajan mielestä laulunopettaminen nimenomaan kahdeksaluokkalaisille on mukavaa, sillä suurimmalla osalla pojista on silloin äänenmurros takana. Laulamisen opettamisen murrosikäisille hän koki naisena vaikeaksi. Hän kertoi, että yleensä hän pyytää jotain oppilasta (poikaa) toimimaan mallioppilaana, jotta muut pojat löytäisivät hänen avullaan oikean äänen. Opettaja myönsi, että tilanne saattaa olla mallioppilaalle kiusallinen hetki.

“Sillon mä koen naisena tosi vaikeeksi sen, koska mä oikeesti joudun aina ottaa jonkun semmosen mallioppilaan, joka sitten lau... löytää sen oikean äänen sit mun äänestä. Ja sit ku se löytää, nii se voi olla sille oppilaalle vähän semmonen kiusallinenki tilanne, mut hei sä oot mun mallioppilas, laulapa toi vielä ja sit hän joutuu laulamaan niinkun muiden edessä sen koska hän on ainoa, joka sen löytää sen äänen, ja muut kundit kyl sit nopeesti ottaa sen siitä. Ne niinku tajuu, et ai toi on se ääni miltä nyt pitäis kuulostaa. Mut mä en pysty ite tuottaa sitä ääntä.”

6.4.4 Opettajan näkemys musiikin asemasta tutkimukseen osallistuneessa koulussa

Opettajan kuvaillessa musiikin asemaa koulussa sain käsityksen, että musiikki oppiaineena ei ollut kovin arvostettu kyseisessä koulussa. Esimerkiksi määrärahoja uusiin tarvikkeisiin ei ollut juuri saatavilla, sillä opettajan pyytämät rahatoiveet tarpeellisiksi katsomiaan laitehankintoja varten oli evätty. Mielestäni on hyvin selvää, että hyvin varusteltu musiikinluokka on

oppilaiden etu ja myös oikeus. Myös opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 31) mainitaan, että oppimisympäristön tulisi olla kunkin oppiaineen erityistarpeet huomioiva pedagogisesti monipuolinen ja joustava kokonaisuus.

Opettaja koki, että koulun juhlia järjestettäessä hän oli yksin vastuussa. Hän oli yrittänyt saada vastuuta jaettua myös muille, mutta vastuuta ei ole juuri jaettu hänen toiveistaan huolimatta. Opettajasta oli aistittavissa turhautuminen, ja jopa mielipaha, tilanteeseen.

”Täällä on sellainen historia, että musiikinopettaja on aina yksin järjestänyt kaikki juhlat. Jota mä olen koittanut murtaa. Mutta siis käytännössä siis mä teen aina yksin sen ohjelman.”

Edellisenä vuonna musiikintunneista keskimäärin puolet oli pidetty tavallisessa luokkatilassa. Opettaja koki, että hän on joutunut osin oman terveytensä uhalla järjestelemään musiikille sopivia opetustiloja.

“Täähän oli aivan kuntosalina tää [musiikinluokka aiemmin], et nyt mä oon vähän niinku oman terveyteni ja henkeni uhalla saanu vähän sellast jalansijaa, et on kyse kuitenkin tärkeistä asioista. Mut että, miten mä sanoisin... vaikka nyt puitteet on hyvät, nii ei oo esimerkiks moneen vuoteen yhtään rahaa saanu laittaa mihinkään soittimiin eikä mihinkään...”

Opettaja nosti esiin toimintakulttuurin musiikintunneilla, jolla hän tarkoitti tapaa olla musiikintunneilla. Toimintakulttuuri näyttäytyy hänen mukaansa eritoten siinä vaiheessa, kun uudet seitsemäsluokkalaiset aloittavat opiskelun yläkoulussa. Opettajan näkemyksen mukaan oppilaiden käyttäytyminen musiikintunneilla on kytköksissä siihen, millainen toimintakulttuuri alakoulussa on musiikintunneilla ollut. Opettajasta oli aistittavissa turhautumista tilanteeseen.

“(...) mut vaikka se et ku sä tuut tunnille, sä tulet oppimaan ja ois tarkoitus oppia se asia, eikä sillee, et vaan räiväillään. Ja sit ku he on kuus vuotta alakoulus räiväilly tunneilla, nii he tulee tänne sit vähä samalla asenteella.”

Toisaalta opettaja piti nivelvaihetta, eli alakoulusta yläkouluun siirtymistä, positiivisena mahdollisuutena vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen. Yläkoulun aloittaville oppilaille yläkoulun toimintatavat ja vaatimukset ovat vielä uusia ja jännittäviä, joten sitä on opettajan mahdollisuus hyödyntää. Opettaja sanoikin olevansa seitsemäsluokkalaisia kohtaan vaativa. Sitä kautta hän pyrki totuttamaan oppilaat yläkoulun tavoille. Hän kokikin, että kahdeksaluokkalaiset tulevat musiikintunneille mielellään, koska he omasta mielestään jo

osaavat jotain. Opettajan mukaan edellä mainittu “räiväily” ei ollut enää vallitseva toimintakulttuuri kahdeksaluokkalaisten keskuudessa. Hänen mukaansa kahdeksaluokkalaisten ovat käyneet seitsemännen luokan aikana hänen opetuksessaan “kovan prässin” ja ovat jo tottuneet siihen, että musiikintunneilla opiskellaan ja tehdään asioita tosissaan.

6.5 Tulosten luotettavuus

Yksi kyselylomakkeen ongelmista on epätarkat vastaukset tai vastaamatta jättäminen. (Valli 2015, 110.) Hirsjärvi ym. (2004, 184) puolestaan huomauttavat, että kyselytutkimuksessa tutkija ei voi olla varma siitä, kuinka huolellisesti vastaajat ovat kysymyksiin vastanneet tai miten onnistuneita vastausvaihtoehdot vastaajan mielestä ovat olleet. Tästä syystä valitsin paperisen kyselylomakkeen. Paperisesta kyselylomakkeesta oli mahdollista tehdä suuntaa-antavia päätelmiä sen suhteen, kuinka tosissaan oppilas on vastannut. Vehkalahti (2014) muistuttaakin, että kyselytutkimus ei ole niin suoraviivaista, mitä voisi olettaa. Mittauksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa kielelliset ja sisällölliset seikat. Mittaukseen on myös mahdotonta vaikuttaa jälkikäteen. Siinä on onnistuttava kerralla. (Vehkalahti 2014, 40.)

On tarpeen pohtia, missä määrin tutkimustuloksia voi pitää luotettavana. Kyselylomake tarjosi valmiita vastausvaihtoehtoja, mikä vähentää vastaajan itsenäistä pohtimista. Vastaajalle voi olla helpompi valita tarjotuista vaihtoehdoista itselleen sopiva, mitä alkaa itse sanallisesti kirjoittaa vastauksia. Pyrin laatimaan kyselylomakkeen huolellisesti. Vehkalahti (2014, 40) muistuttaakin, että huonosti mitattuja osioita ei voi lähteä jälkikäteen korjailemaan. Kyselylomakkeen kysymykset olivat suurimmalta osin hyvin mittaavia. Huomasin jälkikäteen kyselylomakkeessa olevan kysymyksen, johon vastaaminen ei olisi välttämättä ollut yksiselitteistä. Heti alussa, kolmannessa kysymyksessä kysyttiin ”jos minua jännittää, uskallan näyttää sen ryhmässä – en uskalla näyttää.” Eräs oppilas kysyi minulta, että mitä jos häntä ei koskaan jännitä. Kysymys oletti turhaan jokaisen jännittävän. Lisäksi kysymys ”ryhmähenki musiikintunneilla on parempi kuin muilla tunneilla” on voinut ohjata oppilasta vastaamaan siihen myönteisesti. Muiden oppilaiden nimeämisissä täytyi ottaa huomioon se, että

kysymyksessä pyydettiin nimeämään enintään kolme oppilasta. Vastaja on voinut ohjautua nimeämään maksimimäärän, vaikka hän ei varsinaisesti kaikkia kolmea pitäisi aktiivisena.

Opettajaa haastatellessa havaitsin, että kysymys ”esiintyminen musiikintunneilla jännittää minua usein – ei jännitä” ei ollut kyseisen opettajan ryhmälle välttämättä selkeä. Opettaja nimittäin kertoi, että hänen tunneillaan ei esiinnyttä. Toisaalta musisoimiseen liittyy aina esillä oleminen jollain tavoin, vaikka olisikin yksi ryhmän jäsenistä. Kuitenkin esiintyminen mielletään yleensä yleisön edessä olemiseksi. Musiikintunneilla tapahtuva soittaminen ja laulaminen voidaan kuitenkin katsoa olevan esiintymistä sen näkyvyyden vuoksi.

Tutkimukseen osallistuneista yksi ei osannut suomea. Opettaja tulkkasi hänelle kysymykset, enkä itse päässyt vaikuttamaan siihen, miten kysymykset tulkattiin. Koska opettaja ja oppilas poistuivat kyselyn ajaksi toiseen tilaan, en havainnut, miten hyvin oppilas vaikutti kysymyksiä ymmärtävän. Oppilas kuitenkin vastasi avoimia kysymyksiä lukuun ottamatta jokaiseen kohtaan ja otin hänen vastauksensa tutkimustuloksissa huomioon. Yksi oppilas tuli tutkimukseen myöhässä. Koska olin pitänyt muille oppilaille lyhyen esittelyn siitä, mitä kysely koskee, ja miten kyselyyn vastataan, kerroin tytölle nopeasti henkilökohtaisesti, mistä kyselyssä on kyse ja kuinka siihen vastataan. Pyrin kertomaan asiat mahdollisimman samalla tavalla kuin muille ryhmäläisille, mutta on mahdollista, että minulla jäi jotain kertomatta.

Havaintomatriisia silmäilemällä pystyin tehdä havainnon, että kukaan oppilas ei ollut vastannut esimerkiksi pelkästään ”osittain samaa mieltä.” Jokainen oppilas oli käyttänyt neljästä vastausvaihtoehdosta vähintään kolmea. Myös ääripäitä oli uskallettu käyttää. Vastauksien vaihtelevuus yllätti minut. Kenenkään oppilaan kohdalta ei löytynyt pitkiä jaksoja, joissa olisi käytetty vain kahta keskimmäistä vastausvaihtoehtoa. Voi olettaa, että jokainen oppilas on lukenut kysymykset läpi vastausvaihteluista päätellen. Vastaukset olivat pääsääntöisesti hyvin siistejä ja helposti luettavia. Yksi vastaajista oli piirtänyt miehen sukupuolielinten kuvan jokaisen rastin tilalle. Mietin, voinko ottaa lomaketta mukaan tuloksiin. Huomasin kuitenkin, että hän oli luultavasti ensin piirtänyt rastit ja sen jälkeen aikansa kuluksi alkanut koristelemaan niitä. Loppujen lopuksi päätin ottaa kyseisen oppilaan vastaukset mukaan tutkimustuloksiin.

Opettaja oli ohjeistanut ennen tutkimuksen aloittamista, että vastauslomakkeen palautettuaan oppilas voi ottaa oman iPadin ja alkaa tehdä sillä hiljaa ja itsenäisesti omia tehtäviä. Jälkeenpäin

ajatellen tässä kohtaa olisi pitänyt toimia toisin. IPadien kaivelu aiheutti meteliä ja jotkut oppilaat olivat levottomia lomakkeen palautettuaan. Tästä syystä kaikilla kyselyyn osallistuneista ei ollut mahdollisuutta tehdä lomaketta rauhassa. Lomakkeen palauttaneet olisi pitänyt esimerkiksi ohjata toiseen tilaan, jotta työrauha olisi säilynyt kaikilla koko vastaamisen ajan. Jouduin muistuttelemaan muutamille oppilaille, että jokaisella vastaajalla tulisi olla mahdollisuus täyttää kyselylomake rauhassa. Ensimmäinen tutkimus toteutettiin iltapäivällä, toinen aamulla. On mahdollista, että oppilaiden vireystilat olivat erilaiset, ja se on voinut vaikuttaa tutkimustuloksiin.

Haastattelu tutkimusmenetelmänä on siinä mielessä problemaattinen, että sitä puoltavat seikat voivat olla myös sitä haittaavia seikkoja. Vaikka Hirsjärvi ym. (2004) laskevatkin haastattelun eduksi sen mahdollisuudet moniin tulkintoihin, voi haastattelu pitää sisällään monia virhelähteitä. Haastateltava voi omaksua tiedostamattaan tai tiedostaen itselleen jonkin roolin, jonka kautta hän vastaa kysymyksiin. Hän voi ohjautua antamaan vastauksia, jotka hän kuvittelee olevan suotavia. Haastattelu on myös konteksti- ja tilannesidonnaista. Tämä on Hirsjärven ym. mukaan pulmallista, sillä haastateltava ei välttämättä puhu samalla tavoin juuri siinä haastattelussa, mitä hän ehkä puhuisi seuraavana päivänä eri paikassa eri aikaan toisessa haastattelussa. (Hirsjärvi ym. 2004, 193–196.) Lisäksi äänittäminen ja ylipäätään haastateltavan vastuullinen asema voi jännittää. Tunsin opettajan etukäteen. Pystyin tarkastelemaan haastattelun aikana, eroaako hänen puheenpartensa tai olemuksensa siitä, miten ne normaalioloissa näyttäytyvät. En havainnut eroa tässä.

Opettajan haastattelu eteni sujuvasti ilman keskeytyksiä. Litteroidessa kuitenkin huomasin, että en ollut huomannut tarkentaa opettajalta muutamia asioita, ja ne jäivät epäselviksi. Opettajan tapa puhua oli hyvin polveileva. Litteroidessa havaitsin, että keskustelu lähti välillä hiukan liian kauas itse aiheesta. Jälkeenpäin ajatellen minun tutkijana olisi kuulunut ohjata keskustelua tiukemmin kohti asiaa.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Johtopäätökset

Tutkimuksesta kävi ilmi, että tutkimukseen osallistuneilla oppilailla oli myönteinen tiedostettu musiikillinen minäkäsitys (ka. 2.09). Keskiarvo on lähempänä myönteisintä arvoa 1.00, kuin kielteisintä arvoa 4.00. Musiikillisen minäkäsityksen osa-alueita tarkastellessa havaitsin, että eritoten sosiaalinen (ka. 2.00) ja emotionaalinen (ka. 2.01) musiikillinen minäkäsitys koettiin myönteisiksi. Musiikillinen suoriutumisminekäsitys (2.28) koettiin vähän vähemmän myönteiseksi kuin edellä mainitut, mutta myönteiseksi kuitenkin. Miksi musiikillista suoriutumisminekäsitystä ei koettu yhtä myönteiseksi kuin sosiaalista ja emotionaalista? Syitä tälle voi olla useita. Suoriutumisen osa-alueeseen kuuluivat hyvin konkreettisesti arvioitavat asiat, kuten soittaminen, laulaminen ja liikkuminen. Itsensä kriittinen tarkastelu on nuorelle tyyppillistä. Nuori on myös erittäin kiinnostunut siitä, mitä muut hänestä ajattelevat (kts. Erikson 1968, 128). Toisten mielipiteiden jatkuva arviointi voi vääristää nuoren käsitystä itsestään. Hän voi kuvitella muiden pitävän häntä huonona ja tämä luulo vaikuttaa myös hänen omaan käsitykseen itsestään.

Musiikillinen minäkäsitys muodostuu kokemusten pohjalta (Tulamo 1993, 70). Nuoren kokemukset omista soittotaidoista voivat määritellä hänen tekemisiään ja aktiivisuuttaan tunneilla. Jos nuori kokee epäonnistuneensa usein, se voi vaikuttaa hänen käsitykseen itsestään. Murrosiän tuomat haasteet, kuten pojilla äänenmurros, voivat osaltaan vaikuttaa musiikilliseen minäkäsitykseen. Tutkimuksesta kävi ilmi, että oppilaiden käsitys itsestä taitavana laulajana oli lievästi kielteinen (ka. 2.66). Käsitys omasta soittotaidosta oli myönteisempi (2.38). Instrumenttina ääni on hyvin henkilökohtainen. On usein helpompi arvioida omaa soittotaitoa kuin laulutaitoa.

Oppilaiden sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys (ka. 2.00) oli myönteinen. Oppilaat kokivat, että musiikintunneilla ryhmähenki oli parempi kuin muilla tunneilla. Suosituksi kokemisella ja ystävien määrällä luokassa ei näyttänyt olevan yhteyttä. Oppilaista suurin osa ei kokenut olevansa suosittu, vaikka ajattelikin ryhmässä olevan useita ystäviä. Oppilaat kokivat oman ryhmänsä turvalliseksi. Ryhmän turvallisuus ei kuitenkaan näyttänyt poistavan jännitystä

kokonaan. Musisoiminen on hyvin konkreettista omien taitojen esittelyä. Soiton kuulevat myös muut ja virheen sattuessa oppilas voi tuntea häpeää. Musisoiminen voi myös tuntua työläältä, sillä soittamista ja laulamista joutuu harjoittelemaan, jotta se kuulostaisi hyvältä. Musiikinluokka oppimisympäristönä voi olla jännittävä. Monet erilaiset, ehkä oudotkin soittimet voivat jännittää oppilasta. Jännittämiselle on olemassa monia eri syitä. Esimerkiksi ensimmäisestä ryhmästä puolet olivat sitä mieltä, että heidän epäonnistuessa, he eivät saisi ryhmältä tukea. Pelko siitä, että kukaan ei hätätilanteessa auta, voi aiheuttaa oppilaassa epävarmuutta ja lisätä jännitystä.

Oli hämmästyttävää huomata, miten myönteisiä oppilaat olivat musiikintunteja ja omia taitojaan kohtaan. Olin oletanut, että musiikintunnit eivät välttämättä ole kaikille oppilaille mieluisia ja tunneilla tapahtuva toiminta ei ole mieluista. Tutkimus osoitti, että olin väärässä. Tuntien mielekkyyttä mitattaessa kävi ilmi, että oppilaat kokivat musiikintunnit hyvin mielekkäiksi (ka. 1.98). Vaikka jännitystä esiintyikin jonkin verran, oppilailla näytti olevan kuitenkin myönteinen emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys (ka. 2.01).

Aktiivisuutta testasin usealla kysymyksellä, joista yhdessä kysyttiin suoraan, onko oppilas aktiivinen musiikintunneilla. Tutkimuksesta selvisi, että ryhmädynamiikan ja aktiivisuuden välillä on havaittavissa yhteys. Suurin osa oppilaista, jotka kokivat ryhmädynamiikan myönteiseksi, pitivät itseään aktiivisina. Ryhmän keskuudessa vallitseva luottamus lisää motivaatiota toimia yhteisten tavoitteiden eteen (ks. luku 2.3). Turvallisessa ilmapiirissä on helpompi toimia ja näin ollen myös helpompi olla aktiivinen.

Ryhmien välillä oli havaittavissa merkittäviä eroja tiedostetussa musiikillisessa minäkäsityksessä sekä sen jokaisessa osa-alueessa. Opettajan haastattelussa ei käynyt ilmi varsinaisia taitotasoja, mutta toinen ryhmä oli selkeästi aktiivisempi ja innokkaampi osallistumaan tunneilla ja vastausten perusteella selkeästi myönteisempi kaikissa osa-alueissa. Suurin ero oli sosiaalisessa musiikillisessa minäkäsityksessä. Kuitenkin molemmat ryhmät kokivat, että musiikintunneilla on parempi ryhmähenki kuin muilla tunneilla ja hyvä ryhmähenki saa heidät osallistumaan.

Ryhmien väliseen eroon voi myös vaikuttaa ensimmäisessä ryhmässä tapahtuneet muutokset ryhmän oppilasmäärässä viimeisten kahden vuoden aikana. Opettaja kuvaili haastattelussa ensimmäistä ryhmää erikoiseksi, sillä ryhmä oli muuttunut moneen kertaan. Edellisen vuoden aikana ryhmästä oli poistunut useita oppilaita. Ryhmän muuttuessa jatkuvasti, ryhmien jäsenten välisen kiintymyksen ja luottamuksen muodostuminen voi olla hankalaa.

Ryhmien välisiä syitä voi selittää myös epätasainen sukupuolijakauma. Ensimmäisessä ryhmässä seitsemän kymmenestä oppilaasta oli poikia, toisessa ryhmässä tyttöjä ja poikia oli lähes saman verran. Tulamo (1993) havaitsi tutkimuksessaan tyttöjen ja poikien vastauksissa olevan eroja. Tyttöillä oli keskimäärin korkeammat (tässä tapauksessa matalammat), eli myönteisemmät keskiarvot. (Tulamo 1993, 294.) Silmäilemällä havaintomatriisia voin tutkimukseni aineistosta tehdä saman havainnon, kuin Tulamo on tehnyt.

Oppilaiden nimeämisiä tarkastellessa havaitsin selvästi ryhmän sosiaalisen rakenteen. Molemmista ryhmistä löytyi jäseniä, joiden kanssa oli helppo tulla toimeen, ja jotka olivat ehkä suosittujakin. Ryhmädynamiikassa (ks. luku 2.2) tyypillistä onkin se, miten halukkaasti joidenkin seuraan pyritään ja miten toiset jäävät vaille huomiota. On hyvin mahdollista, että ns. suositut oppilaat ovat muiden silmissä myös aktiivisia ja heidän kanssaan on helppo, tai jopa tavoiteltavaa, tehdä yhteistyötä.

Aktiivisuus ilmenee vastaajien näkemyksen mukaan siinä, osallistuuko oppilas tunneilla soittamiseen ja laulamiseen ja noudattaako hän ohjeita. Vastauksissa nousivat esiin myös vapaaehtoisuus, parhaansa yrittäminen sekä innokkuus. Myös muiden ryhmäläisten huomioon ottaminen liittyivät aktiivisuuteen. Opettaja puhuessa aktiivisista oppilaista, hän puhui osallistumisesta, soittamisesta, laulamisesta sekä innokkuudesta. Oppilaiden ja opettajan käsitys aktiivisesta oppilaasta näyttäisivät olevan samankaltaiset. Oppilaat ja opettaja olivat pääsääntöisesti myös pitäneet samoja oppilaita aktiivisina.

Nimeämisisä näytti tapahtuneen kiinnostava ilmiö. Tutkin tarkemmin vastaajia henkilökohtaisesti. Huomasin, että 20 vastaajaa oli nimennyt yhden tai useamman saman henkilön sekä aktiiviseksi oppilaaksi ja oppilaaksi, jonka kanssa on helppo tehdä yhteistyötä. Viisi vastaajaa oli pitänyt samaa henkilöä aktiivisena ja henkilönä, jonka kanssa tekee vain

vähän yhteistyötä. Eli neljä kertaa useammin vastaaja piti aktiivista henkilöä myös helppona yhteistyökumppanina. Voisiko tästä päätellä, että oppilaita, kenen kanssa on helppo tehdä yhteistyötä, pidetään usein myös aktiivisina? Vai voiko kyseessä olla kaverisuhteet, jolloin kaverin kanssa on helppo tehdä yhteistyötä ja kaverin kanssa tehty yhteistyö näyttäytyy aktiivisuutena?

Oppilailla näytti olevan myönteinen musiikillinen toveriminäkäsitys (ka. 2.25). Verrattaessa tiedostettuun musiikilliseen minäkäsitykseen (ka. 2.28) eroa ei käytännössä katsoen ole. Täytyy kuitenkin muistuttaa, että musiikilliseen toveriminäkäsitykseen liittyvissä kysymyksissä yhdellä kysymyksellä oli suuri painoarvo, koska kysymyksiä oli vain neljä. Ei voi myöskään pitää itsestään selvänä sitä, että oppilas on miettinyt kokonaisuutta vastatessa toveriminäkäsitykseen liittyviin kysymyksiin. Voi olla, että esimerkiksi yksittäisten luokkatoverien mielipiteet ovat vaikuttaneet vastauksiin merkittävästi. Yksi ikävä kokemus voi peittää alleen monta hyvää. Vastauksissa on voinut korostua siis yksittäiset kokemukset. Musiikilliseen toveriminäkäsitykseen vaikuttaa yksilön kanssaihmisiltä saama sanaton ja sanallinen palaute. Oppilas voi arvioida myös epärealistisesti omia taitojaan, verraten niitä muihin itselleen epäedullisella tavalla. Musiikillinen toveriminäkäsitys vaikuttaa musiikillisen suoriutumisminäkäsitksen muodostumiseen (ks. Tulamo 1993, 64). Jos musiikillinen toveriminäkäsitys on kielteinen, se voi vaikuttaa oppilaan musiikilliseen suoriutumisminäkäsitkseen negatiivisesti.

Keskimäärin oppilaat uskoivat muiden ryhmän jäsenten pitävän heistä. Ensimmäisen ja toisen ryhmän välillä oli havaittavissa tässä eroja. Toisella ryhmällä oli selkeästi suurempi luottamus siihen, että he ovat pidettyjä. Suurin osa kaikista oppilasta arvioivat oman taitotasonsa samalle tasolle, kuin ajattelivat luokkatovereidenkin sen arvioivan.

Opettaja koettiin innostavana. Oli merkillepantavaa, että lähes $\frac{3}{4}$ oppilaista, jotka kokivat opettajan roolin myönteiseksi, pitivät myös musiikintunteja mielekkäinä. Oppilaiden ja opettajan näkemykset oppilaista, joiden kanssa on helppo tehdä yhteistyötä, menivät suurimmalta osin yksiin. Oppilaat arvioivat kuitenkin omia taitojaan ankarammin mitä opettaja. Osa oppilaista ei pitänyt itseään taitavana, vaikka opettaja katsoi heidän olevan taitavia. Opettajan näkemyksellä oppilaista, joiden kanssa on haastava tehdä yhteistyötä, voi katsoa

olevan yhteys oppilaiden näkemyksiin helpoista yhteistyökumppaneista. Esimerkiksi toisesta ryhmästä oppilaat eivät olleet nimenneet helpoksi yhteistyökumppaniksi oppilasta, jonka kanssa opettajan oli haastava tehdä yhteistyötä, mutta olivat nimenneet hänet oppilaaksi, joiden kanssa tekee vain vähän yhteistyötä. Oppilaiden valintoihin on mahdollisesti vaikuttanut myös ystävyysuhteet, sillä vain omaa sukupuoltaan nimenneitä oli kaksi kertaa enemmän kuin molempia sukupuolia nimenneitä. Toki ei voi olettaa, että ystävyysuhteita olisi rakentunut vain samaa sukupuolta edustavien välille, mutta yleisesti yläkoululaisia tarkkaillessa voi tehdä havainnon joko poika- tai tyttölaumoista.

7.2 Mahdollisia jatkotutkimuksia

Musiikillinen minäkäsitys on Suomessa vähän tutkittu aihe. Tereska (2003) on tutkinut väitöskirjassaan luokanopettajaksi opiskelevien musiikillista minäkäsitystä ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Lisäksi aihetta on käsitelty eri näkökulmista, kuten muusikkojen, kuorolaisten ja itsearvioinnin näkökulmista, joissakin pro gradu -tutkielmissa. Aiheen lisätutkiminen olisi tärkeää ja tarpeellista. Jatkotutkimusta ajatellen voisi olla hyödyllistä kerätä määrällisesti suurempi aineisto ja tutkia lähemmin ryhmädynamiikan ja musiikillisen minäkäsityksen yhteyttä. Koulussa olevat ryhmät ovat hyvin heterogeenisiä. Ei ole itsestään selvää, että ryhmät toimivat hyvin yhdessä. Kuten tutkimukseni osoitti, erilaisissa ryhmissä musiikillinen minäkäsitys koetaan eri tavoin. Tutkimuksestani oli mahdollista havaita, että kiinteä ryhmä toimii paremmin yhdessä ja näin ollen on myönteiselle musiikilliselle minäkäsitykselle hedelmällinen maaperä. On mahdollista, että myös luokkakoko vaikuttaa musiikilliseen minäkäsitykseen. Tutkimalla isompaa joukkoa, voisi saada vastauksia esimerkiksi siihen, onko ryhmän koolla vaikutusta musiikilliseen minäkäsitykseen.

Tutkimukseni kohteena olivat kahdeksaluokkalaiset, joille musiikki oli pakollinen oppiaine. Aihetta voisi lähestyä myös musiikin harrastajien tai musiikkikasvatuksen opiskelijoiden näkökulmasta. Musiikkikasvatuksen opiskelijat ovat tulevaisuuden musiikinopettajia, jotka toimivat oppilaidensa mallina. Millainen musiikillinen minäkäsitys musiikinopettajaopiskelijalla on ja miten se muuttuu opintojen aikana? Musiikilliseen minäkäsitykseen liittyviä aiheita olisi runsaasti. Tarvitaan vain joku, joka tarttuu aiheeseen.

8 POHDINTA

*”Olen törmäpääsky, siivet kantaa.
Tahdon sulle, Sessa, lahjan antaa.
Tahdon olla ystävä sun,
hei, saanko olla peilisi sun?”*

Tämä lapsuudestani tuttu laulu, jonka kirjoittajasta minulla ei ole tietoa, soi päässäni tätä tutkielmaa kirjoittaessa. Satu kertoo sokeasta kelistä, jolla ei ollut ystäviä. Eräänä päivänä kili tippui kuoppaan, josta ei päässyt pois. Hänellä oli kuopassa yksinäistä, kunnes törmäpääsky lennähti kuopan reunalle. Pääsky ei voinut auttaa kiliä pois kuopasta, mutta hän tarjosi jotain lohduttavampaa, omaa ystävyttään. Hän halusi toimia sokean kilin silminä, ja kuvata maailmaa hänelle omien silmien välityksellä. Lapsena tämä laulu oli vain kauniilta kuulostava laulu, mutta tässä yhteydessä se sai aivan uuden merkityksen.

Nuoren kysellessä itseltä, kuka minä olen, hänen peileinään toimivat usein ystävät (kts. Aho & Laine 2004, 165). Erikson (1968, 91) painottaa identiteetin muodostumisen olevan yksi nuoruusiän keskeisimpiä kehitystehtäviä. Ystävyysuhteilla puolestaan on suuri merkitys identiteetin rakentumisessa (ks. luku 3.5). Nuoret oppivat toisiltaan, uskoutuvat toisilleen ja saavat tukea toisiltaan. Minäkäsityksen rakentumiseen tarvitaan vuorovaikutusta merkittävien ihmisten kanssa (ks. luku 4.1).

Nuoren minäkäsitykseen vaikuttavat kasvuympäristö, läheiset ihmiset, nuoren omat kokemukset, asenteet ja ihanteet. Musiikilliseen minäkäsitykseen vaikuttavat kokemukset musiikin parissa (kts. Tulamo 1993). Negatiivisten kokemusten kautta minäkäsitys voi muovautua kielteisesti. Positiiviset kokemukset puolestaan lisäävät myönteistä käsitystä itsestä ja omista taidoista. Tämän vuoksi koulussa onkin tärkeää havaita oppilaiden pystyvyys. Sen taso ei ole jokaisella sama, vaan se voi vaihdella runsaasti. Eriyttäminen on tärkeää. Liian korkeat tavoitteet voivat lannistaa nuorta ja heikentää heidän minäkäsitystään.

Koulussa on myös tärkeä havaita ryhmän sisäiset ongelmat ja ryhmän toimintaan vaikuttavat rajoitteet tai tekijät. Kuten tutkimuksesta kävi ilmi, ryhmädynamiikalla on yhteys aktiivisuuteen. Myönteinen ryhmähenki kannustaa aktiivisuuteen. Toimimattomat ryhmät

aiheuttavat oppilaissa turvattomuutta. Jos ryhmän sisällä ei ole turvallinen olo, ryhmä ei sitoudu toisiinsa ja ryhmästä ei tule kiinteä, vaan joukko yksittäisiä henkilöitä.

Elämän eri vaiheet, kuten nuoruus, näkyvät minäkäsityksessä. Lapsi heijastaa omaa käyttäytymistään vanhempien kautta. Nuori puolestaan identiteetikriisin myötä tekee eroa vanhempiin kokien tarvetta muodostaa itse omat mielipiteensä. Ikätoverit muodostavat uuden peilauspinnan. Nuori vertaa itseään muihin ja arvioi itseään sitä kautta. Myös opettajan roolilla on merkitystä. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen katsotaan olevan merkittävä tekijä oppimisprosessissa. Musiikillinen minäkäsitys ei ole stabiili, pysyvä käsitys itsestä, vaan se on jatkuvassa muutostilassa.

LÄHTEET

- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Edita.
- Aho, S. & Laine, K. (2004). *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Keuruu: Otava.
- Aarnos, E. (2015). Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (4. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS- Kustannus. 164–179
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. Lontoo: Holt, Rinehar and Winston.
- Buss, A. H. & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: A Wiley-Interscience publication.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. (2007). *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Fransisco (California): Freeman cop.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A. & Sloboda, J. A. (1997). Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span – Teachers. Teoksessa D. J. Hargreaves & A. C. North (toim.), *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press. 201–203
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Eskola, J. & Saarela-Kinnunen, M. (2001). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa R. Valli & J. Aaltoja (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin : 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2001). Teemahaastattelu? Teoksessa R. Valli & J. Aaltoja (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus. 24–42
- Gall, J., Gall, M., Borg, W. (2007). *Educational Research: An introduction*. (8. P.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Haynes, N. M. (2012). *Group dynamics. Basics and Pragmatics for Practitioners*. New York: University Press of America.

- Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K., Ruusuvuori, J., Lönnqvist, J-E., Hankonen, N., Mähönen, T. A., Jasinskaja-Lahti, I. & Lipponen, J. (2015). *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. (10. uud. p.). Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. (10. osin uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Hägglund, T-B., Pylkkänen, K. & Taipale, V. (1978). *Nuoruusiän kriisit*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kagan, J. (1989). *Unstable ideas. Temperament, cognition, and self*. Lontoo: Harvard University Press.
- Kalliopuska, M. (1984). *Itsetunto*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Karppinen, M. (2007). Musiikinopettajan mallivaikutus. Musiikinopettajan persoonan vaikutus oppilaiden musiikinopiskelun motivaatioon. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Kauppila, R. A. (2006). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2004). *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2006). *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.
- Kopakkala, A. (2005). *Porukka, jengi, tiimi – Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kosonen, E. (1996). Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Musiikkikasvatuksen lisensiaatintyö.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Lazarus, R. S. (1982). *Persoonallisuus*. Espoo: Weilin+Göös.
- Lazarus, R. S. (1977). *Persoonallisuus* (3. p.). Espoo: WSOY.
- Lehtinen, T. & Lehtinen, I. (2007). *Mikä mättää? Murrosiän muutokset kotona ja koulussa*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. (3. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. Teoksessa J. Adelson (toim.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: J. John Wiley & Sons.

- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. (3. laitos.). Helsinki: International Methelp.
- Nurmi, J-E. (1995). Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Olsson, B. (1997). The social psychology of music education – The teacher’s role. Teoksessa D. J. Hargreaves & A. C. North (toim.), *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press. 298–299
- Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 5.5.2019 PDF-muodossa osoitteessa https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Rauste-von Wright, M., Wright, J. v. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. (9. uud. p.). Helsinki: WSOY.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. (2003). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2006). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. Haettu 5.5.2019 osoitteesta <http://www.jstor.org/stable/1170010>
- Sinkkonen, J. (2010). *Nuoruusikä*. Juva: WSOY.
- Tereska, T. (1984). Peruskoulun luokanopettajiksi koulutettavien musiikinopettamisedellytysten arvioimisesta. Joensuu: Joensuun yliopisto: Joensuun yliopiston kirjasto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 4.
- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 9–21

- Tulamo, K. (1993). Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä: tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 2.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valli, R. (2015). Paperinen kyselylomake. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (4. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS- Kustannus. 84–108
- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimukset mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Finn Lectura.
- Vuorinen, R. (1995). *Persoonallisuus ja minuus*. Juva: WSOY.
- Vuorinen, R. (1997). *Minän synty ja kehitys*. Porvoo: WSOY

LIITTEET

LIITTEET

Liite 1

Hei 8. luokan kotiväki!

Lapsenne luokka on valittu osallistumaan tutkimukseen.

Olen musiikkikasvatuksen opiskelija Jyväskylän yliopistosta. Valmistun piakkoin musiikinopettajaksi ja kirjoitan parhaillaan pro gradu -tutkielmaani. Tutkielman aiheena on yläkoulukäisen oppilaan musiikillinen minäkäsitys sekä yhteisöllisyyden vaikutus siihen. Tarkoituksena on saada tutkimuksen kautta tietoa siitä, millaisiksi oppilas kokee omat musiikilliset taitonsa sekä ryhmänsä ryhmähengen ja miten nämä seikat vaikuttavat hänen tuntiaktiivisuuteensa.

Tutkimus toteutetaan lomakekyselyn muodossa. Kyselyssä oppilas joutuu arvioimaan omia musiikillisia taitojaan sekä ryhmähenkeä ”rasti ruutuun” -tyyppisesti. Joukossa on myös muutama avokysymys, jossa oppilas saa itse määritellä mm. millainen on aktiivinen oppilas.

Lomakekyselyyn vastataan etunimellä, mutta vastaukset ovat ehdottoman luottamuksellisia ja kukaan muu, kuin allekirjoittanut, ei pääse niitä lukemaan. Opettaja ja luokkatoverit EIVÄT siis pääse lukemaan lapsenne vastauksia. Vastaukset tuhoataan Jyväskylän yliopiston eettisten sääntöjen mukaisesti heti analysoinnin jälkeen. Valmis pro gradu on yliopiston sääntöjen mukaisesti julkinen.

Lapsenne henkilöllisyys EI tule julki, vaan lopullisissa tutkimustuloksissa lapsenne nimi korvataan keksityllä, selkeästi erottuvalla uudella nimellä. Tutkimuksen tuloksissa ei tulla myöskään mainitsemaan tutkimukseen osallistuvaa koulua eikä paikkakuntaa.

Jotta tutkimus onnistuisi, olisi tärkeää, että lapsenne saisi luvan osallistua kyselyyn. Kyselyn vastaamiseen käytetään yksi musiikintunti huhtikuussa 2019.

Jos lapsenne EI saa osallistua tutkimukseen, olkaa hyvä ja ilmoittakaa siitä suoraan allekirjoittaneelle **ke 10.4.2019** mennessä.

Kiitos jo etukäteen yhteistyöstä!

Ystävällisin terveisin

Kaisa Saukko
Musiikkikasvatus
Jyväskylän yliopisto
a.kaisa.saukko@student.jyu.fi

LOMAKEYSELY OPPILAILLE

NIMI: _____

Hyvä oppilas,

tämä kysely kysyy sinulta kysymyksiä, joihin toivon sinun vastaamaan ehdottoman rehellisesti. Vastauksesi ovat täysin luottamuksellisia. Opettajasi tai luokkatoverisi eivät pääse näkemään vastauksiasi. Myöskään nimesi ei tule julki, vaan tutkimuksen tuloksissa nimesi tilalle on keksitty uusi, kuvitteellinen nimi.

Mieti jokaisen kysymyksen kohdalla tarkkaan, miten vastaat. Muista, että ei ole olemassa oikeita tai väärää vastauksia, vaan vastaa siten, miten sinusta tuntuu hyvältä.

Vastaa laittamalla rasti haluamasi viivan kohdalle. Käytä rohkeasti myös ääripäitä, jos se tuntuu oikealta.

Jos sinulla on kysymistä, viittaa ja kysy ohjeita minulta.

VASTAATHAN TOTUUDENMUKAISESTI! ONNEA MATKAAN!

Ryhmäsi vastanneiden kesken arvotaan leffalippu.

MILLAINEN ON LUOKKAMME MUSIIKINTUNNEILLA?

- | | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|---------------------------|
| 1. Musiikintunneilla on kivaa | ___ | ___ | ___ | ___ | on tylsää |
| 2. Uudet asiat musiikintunneilla opin nopeasti | ___ | ___ | ___ | ___ | opin hitaasti |
| 3. Jos minua jännittää, uskallan näyttää sen ryhmässä | ___ | ___ | ___ | ___ | en uskalla näyttää |
| 4. Ryhmässäni minulla on vaikutusvaltaa | ___ | ___ | ___ | ___ | ei ole vaikutusvaltaa |
| 5. Autan luokkatovereitani | ___ | ___ | ___ | ___ | en auta |
| 6. Musiikin tahdissa liikkuminen on kivaa | ___ | ___ | ___ | ___ | ei ole kivaa |
| 7. Olen taitava soittamaan yhtä tai useampaa soitinta | ___ | ___ | ___ | ___ | en ole taitava soittamaan |
| 8. Ryhmäni toimii hyvin yhdessä | ___ | ___ | ___ | ___ | ei toimi |
| 9. Opettajan kysyessä vapaaehtoisista soittamaan olen usein innokas | ___ | ___ | ___ | ___ | en ole innokas |
| 10. Luokassani minulla on useita ystäviä | ___ | ___ | ___ | ___ | ei ole ystäviä |
| 11. Musiikintunneilla olen aktiivinen | ___ | ___ | ___ | ___ | olen passiivinen |
| 12. Esiintyminen musiikintunneilla jännittää minua usein | ___ | ___ | ___ | ___ | ei jännitä |
| 13. Opin uudet rytmit nopeasti | ___ | ___ | ___ | ___ | oppiminen vie aikaa |

KYSYMYYS 1. Millainen on mielestäsi aktiivinen oppilas musiikintunnella?

14. Saan positiivista palautetta ryhmäläisiltäni _____ en saa _____
15. Minua kannustetaan _____ minua lannistetaan _____
16. Ryhmähenki musiikintunneilla on parempi kuin muilla tunneilla _____ on huonompi _____
17. Opettaja innostaa minua _____ ei innosta _____
18. Laulan mielelläni _____ en laula _____
19. Ryhmähenki musiikintunneilla saa minut osallistumaan _____ saa minut vetäytymään _____
20. Olen taitava laulamaan _____ en ole taitava _____
21. Osallistun tunneilla yleensä rohkeasti _____ en osallistu mielelläni _____
22. Olen musikaalinen _____ en ole _____
23. Soittaessani sormeni tuntuvat näppäriä _____ kömpelöiltä _____
24. Ryhmässäni mielipiteeni otetaan huomioon _____ ei oteta huomioon _____
25. Opettaja tietää soitto- ja laulutaidoistani _____ ei tiedä _____
26. Osaan keksiä itse esim. rytmejä _____ en osaa _____
27. Soitan mielelläni _____ en soita _____

HIENOSTI MENE! JATKA SAMAA MALLIIN!

28. Kuuntelen mielelläni musiikkia musiikintunneilla _____ en kuuntele _____
29. Ryhmässäni koen olevani turvassa _____ en ole turvassa _____
30. Jos epäonnistun ryhmäni tukee minua _____ ei tue minua _____
31. Musiikintunneilla esiinny mielelläni _____ en esiinny _____
32. Ryhmässäni jännitän usein _____ en jännitä lainkaan _____
33. Musiikintunnit ovat minulle mieluisia _____ eivät ole _____
34. Pelkään usein soittavani väärin _____ en pelkää _____
35. Musiikintunneilla olen suosittu _____ en ole suosittu _____
36. Soittamisilanteissa opettaja valitsee minut usein _____ ei koskaan _____
37. Ryhmäläisten mielestä jännitän musiikintunneilla _____ en jännitä _____
38. Onnistun usein _____ en onnistu _____

KYSYMYYS 2. Mitkä asiat motivoivat sinua osallistumaan musiikintunneilla?
(esimerkiksi soittaminen, laulaminen, yhdessä tekeminen, musiikin kuunteleminen tms.) Voit jatkaa kääntöpuolelle, mutta muista numeroida.

39. Minulla on _____ ei ole
hyvä itsetunto
40. Musiikintunneilla _____ ei jännitä
minua usein jännittää
41. Opettaja kannustaa _____ ei kannusta
meitä ryhmänä
42. Ryhmäläiseni pitävät minusta _____ eivät pidä
43. Pidän esiintymisestä _____ en pidä
44. Jännitän esiintymistä _____ en jännitä
45. Ryhmäläisteni mielestä _____ en ole
olen taitava soittamaan
46. Minulla on _____ ei ole
hyvä musiikillinen itsetunto
47. Olen hyvä musiikissa _____ en ole
48. Olen ujo _____ en ole
49. Musiikintunneilta minulla _____ on hyviä kokemuksia
on huonoja kokemuksia

Vastaa vielä lopuksi alla oleviin kysymyksiin. Mieti huolellisesti.

KYSYMYYS 3. Näiden oppilaiden kanssa on helppo tehdä yhteistyötä musiikintunneilla (nimeä enintään kolme)

KYSYMYYS 4. Nämä oppilaat ovat aktiivisia musiikintunneilla (nimeä enintään kolme)

KYSYMYYS 5. Näiden oppilaiden kanssa teen vain vähän yhteistyötä (nimeä enintään kolme)

KIITOS OSALLISTUMISESTASI! □

Haluatko osallistua leffalipun arvontaan? Ympyröi.

KYLLÄ EN