

**YLÄKOULUN MUSIIKINOPETTAJIEN KOKEMUKSIA
OPPILAAN MINÄPYSTYVYYDEN TUKEMISESTA**

Nette Hautakangas
Maisterintutkielma
Musiikkikasvatus
Jyväskylän yliopisto
Kevätlukukausi 2021

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Nette Hautakangas	
Työn nimi Yläkoulun musiikinopettajien kokemuksia oppilaan minäpystyvyyden tukemisesta	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kevätlukukausi 2021	Sivumäärä 57
Tiivistelmä <p>Tutkielma käsittelee yläkoulun musiikinopettajien kokemuksia oppilaan minäpystyvyyden tukemisesta musiikintunneilla. Tutkielmassa pyrin selvittämään, millaisia keinoja opettajilla on oppilaan minäpystyvyyden tukemiseen. Sen lisäksi olen kiinnostunut siitä, minkälaisia minäpystyvyyden tasoja opettaja on oppilailla havainnut olevan ja kuinka ne ilmenevät musiikintunneilla. Teoriosuudessa käsittelen minäpystyvyyttä sekä opettajan roolia oppilaan kasvun tukemisessa niin kirjallisuuden kuin perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) näkökulmasta.</p> <p>Tutkielma on laadullinen tutkimus, jossa aineisto kerättiin temahaastattelun keinoin. Haastateltavana oli viisi yläkoulussa musiikkia opettavaa musiikinopettajaa. Haastattelut analysoin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.</p> <p>Tutkimustuloksista ilmenee erilaisia keinoja, joiden avulla opettajat pyrkivät tukemaan oppilaiden minäpystyvyyttä. Näitä keinoja ovat muun muassa onnistumisen kokemuksen mahdollistaminen, positiivinen palaute sekä turvallinen ilmapiiri. Opettajat ovat havainneet oppilaiden vahvan minäpystyvyyden ilmenevän muun muassa motivaation ja uskalluksen kautta ja heikon minäpystyvyyden puolestaan epäonnistumisen pelkona. Lisäksi tutkimuksessa nousi esiin resurssien ja opettajan opetusfilosofian vaikutus minäpystyvyyden tukemiseen.</p>	
Asiasanat – Minäpystyvyys, musiikinopetus, yläkoulu	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
2 MINÄPYSTYVYYS	3
2.1 SOSIOKOGNITIIVINEN TEORIA JA MINÄPYSTYVYYS	3
2.2 MINÄPYSTYVYYS JA MUUT LÄHEISET KÄSITTEET	5
2.3 MINÄPYSTYVYYDEN LÄHTEET	6
2.4 MINÄPYSTYVYYTTÄ MUOVAAVAT TEKIJÄT	9
2.5 MINÄPYSTYVYYDEN VAIKUTUS IHMISEN TOIMINTAAN	11
3 OPETTAJA KASVUN TUKIJANA	15
3.1 OPETTAJA HYVINVOINNIN TUKENA	16
3.2 OPETTAJA OPPIMISEN TUKENA	19
3.3 OPETTAJA KASVUN TUKENA	18
4 TUTKIMUSASETELMA	22
4.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
4.2 TUTKIMUSMENETELMÄ JA -AINEISTO	22
4.3 AINEISTON ANALYYSI.....	25
4.4 TUTKIJAN ROOLI JA TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	28
5 TULOKSET	30
5.1 OPETTAJIEN KEINOJA MINÄPYSTYVYYDEN TUKEMISEEN	30
5.1.1 Onnistumisen kokemuksen mahdollistaminen.....	30
5.1.2 Sanallistaminen	31
5.1.3 Positiivinen palaute	32
5.1.4 Pedagogiset ratkaisut	35
5.1.5 Turvallinen ilmapiiri ja oppilaan kohtaaminen	36
5.2 OPPILAIDEN MINÄPYSTYVYYDEN TASOT JA NIIDEN ILMENEMINEN MUSIIKINTUNNILLA OPETTAJAN NÄKÖKULMASTA	38
5.2.1 Havaitut minäpystyvyyden tasot	38
5.2.2 Minäpystyvyyden ilmeneminen musiikintunnilla.....	40
5.3 MUITA MINÄPYSTYVYYDEN TASOON JA SEN TUKEMISEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ.....	43
5.3.1 Opettajan opetusfilosofia	43
5.3.2 Resurssit.....	44
5.3.3 Vertaisten vaikutus oppilaan minäpystyvyyden tasoon.....	46
5.4 YHTEENVETO.....	47
6 POHDINTA	49
LÄHTEET	54

1 JOHDANTO

Opettajana kohtaa päivittäin tilanteita, joissa oppilaat kokevat kykenemättömyyttä tehtävää tehdessään, vaikka heillä olisi tarvittavat tiedot ja taidot tehtävästä selviytymiseksi. Kykenemättömyys ja epävarmuus saattaa joskus piiloutua myös muun käyttäytymisen taakse, jolloin opettajan tulisi olla todella sensitiivinen aistiakseen, mistä perimmiltään on kyse. Kiinnostukseni minäpystyvyyttä kohtaan heräsi, kun huomasin opetusharjoittelussa sekä joka päiväisessä elämässäni joidenkin ihmisten tarttuvan tehtäviin ja uskovan omiin kykyihinsä muita enemmän huolimatta siitä, että heidän taitonsa eivät välttämättä olleet muista poikkeavia tai edes samalla tasolla. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön käsityksiä omista kyvyistään suoriutua tietystä tilanteesta tai tehtävästä oman toimintansa avulla (Bandura 1997a, 3). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 17) todetaan pystyvyyden tunteen olevan yksi vaikuttava tekijä siinä, millaisia tavoitteita oppilas toiminnalleen asettaa. Tulevana musiikinopettajana olenkin kiinnostunut siitä, kuinka voin työssäni olla tukemassa oppilaiden omia pystyvyyssuskomuksia ja sitä kautta oppimista. Etenkin kun musiikki usein koetaan vieraana ja taitokeskeisenä aineena, jossa monet kokevat itsensä kykenemättömäksi.

Minäpystyvyyttä on tutkittu eri tieteenaloilla, kuten psykologiassa, kasvatustieteissä sekä urheilussa, etenkin ulkomailla. Minäpystyvyyden on todettu olevan perusta ihmisen saavutuksille (Bandura 2006, 3). Musiikin alalla minäpystyvyyttä on tutkittu muun muassa McCormickin ja McPhersonin (2003) tutkimuksessa, jossa ilmeni, että musiikkia opiskelevien opiskelijoiden suoriutumista musiikkiesityksestä ennusti parhaiten opiskelijoiden kokema minäpystyvyys. Suomessa minäpystyvyyttä on tutkittu lähinnä pro gradu -tutkielmissa ja tutkimukset keskittyvät pääosin oppilaiden kokemaan minäpystyvyyteen eri oppiaineissa sekä opettajien työssään kokemaan minäpystyvyyteen. Väitöskirjatasolla minäpystyvyyttä on tutkinut opettajan minäpystyvyyden näkökulmasta Terhi Vesioja (2006) tutkimuksessaan ”*Luokanopettaja musiikkikasvattajana*”. Musiikin näkökulmasta pro gradu -tutkielmia on tehnyt muun muassa Emmi Räisänen (2013), joka tutki viidesluokkalaisten minäpystyvyyttä koulun musiikintunneilla sekä Elina Salin (2015), joka puolestaan tutki musiikin ammattiopiskelijoiden minäpystyvyyttä musiikin oppimisessa ja esittämisessä.

Tässä tutkielmassa olen kiinnostunut siitä, millaisia kokemuksia yläkoulun musiikin opettajilla on oppilaan minäpystyvyyden tukemisesta. Halusin keskittyä tutkimuksessa nimenomaan yläkoulun musiikinopettajiin, sillä yläkouluiässä nuoret kokevat paljon muutoksia niin psyykkisesti, fyysisesti kuin sosiaalisessa ympäristössään, jotka vaikuttavat myös nuoren minäpystyvyyssuskomuksiin (Schunk & Meece 2006.) Nämä muutokset vaikuttavat lisäksi opettajan työhön ja siihen, kuinka hän huomioi niitä toiminnassaan. Tutkielman aineisto on kerätty haastattelemalla viittä musiikinopettajaa heidän kokemuksistaan ja keinoistaan oppilaan minäpystyvyyden tukemiseksi.

Tutkielman teoriaosuudessa käsittelem minäpystyvyyttä, sen kehittymistä ja vaikutusta ihmisen toimintaan. Sen lisäksi tarkastelen vuoden 2014 opetussuunnitelman ja muun kirjallisuuden näkökulmaa siihen, millainen rooli opettajalla on oppilaan kasvun tukemisessa.

”Hän, joka ajattelee osaavansa, osaa.

Hän, joka ajattelee, ettei osaa, ei osaa.

Tämä on kova ja kiistaton elämän laki.” – O.S. Marden

(Aho, 1996, 81)

2 MINÄPYSTYVYYS

Tämän tutkielman keskeisin käsite on *self-efficacy*, josta käytän tässä tutkielmassa suomen kielen käännöstä *minäpystyvyys*. Teoriaosuudessa tulen käsittelemään minäpystyvyyttä ja sen vaikutusta ihmisen toimintaan kirjallisuuden näkökulmasta. Schunk ja Usher (2012, 2) ovat todenneet monien tutkijoiden nojautuvan Albert Banduran sosiokognitiivisen teorian malliin (1986; 1997a) tutkiessaan affektiivisten ja kognitiivisten prosessien toimintaa ja tuloksia. Banduran sosiokognitiivinen teoria ja minäpystyvyys-käsite on myös tässä tutkielmassa keskeisenä osana.

2.1 Sosiokognitiivinen teoria ja minäpystyvyys

Minäpystyvyys on keskeinen käsite Albert Banduran 1986 kehittämässä sosiokognitiivisessa teoriassa, jossa ihmisen toiminta nähdään seurauksena käyttäytymisen sekä ympäristö- ja henkilökohtaistekijöiden keskinäisestä aktiivisesta vuorovaikutuksesta (Bandura 1997a, 5–6). Bandura kutsuu näiden tekijöiden vuorovaikutusta vastavuoroiseksi determinismiksi (*reciprocal determinism*). Edellä mainitut kolme tekijää vaikuttavat kaksisuuntaisesti toinen toisiinsa, mutta niiden vaikutuksen voimakkuus vaihtelee eri olosuhteissa ja toiminnoissa (KUVIO 1.). Kaikkien tekijöiden vaikutus ei myöskään välttämättä esiinny samanaikaisesti. (Bandura 1986a; 1997a, 6; 1997b, 14.)



KUVIO 1. Kolmitahoinen vastavuoroinen determinismi (Bandura 1997a)

Bandura (1997b) ilmaisee vastavuoroisessa determinismissä henkilökohtaisten tekijöiden ja käyttäytymisen välisen vuorovaikutuksen kuvastavan sitä, kuinka henkilön uskomukset, ajatukset sekä tunteet vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä. Käyttäytymisen ulkoiset vaikutukset puolestaan vaikuttavat vastavuoroisesti muun muassa henkilön tunnereaktioihin

sekä ajatusmalleihin. Vuorostaan henkilökohtaisten ja ympäristötekijöiden vuorovaikutuksessa yksilön kognitiivisia taitoja, uskomuksia ja tunteita muovaavat sosiaaliset tilanteet, kuten mallioppiminen, suostuttelu ja ohjaaminen, jotka herättävät yksilössä tunnereaktioita ja välittävät hänelle tietoa. Vastavuoroinen vaikutus ilmenee puolestaan esimerkiksi niin, että ennen kuin ihminen on sanonut tai tehnyt mitään, hän vaikuttaa sosiaaliseen ympäristöönsä muun muassa omilla henkilökohtaisilla ominaisuuksillaan ja asemallaan. Kolmantena kaksisuuntaisena suhteen toisiinsa vaikuttavat ympäristö sekä käyttäytyminen. Ympäristö ei kuitenkaan suoraan vaikuta ihmiseen ja hänen käyttäytymiseensä, jos käyttäytymistä ei aktivoida. Bandura kuvaileekin tätä ilmiötä muun muassa siten, että elleivät opiskelijat osallistu luennolle, ei luennoitsijalla ole heihin vaikutusta. Ympäristö siis vaikuttaa ja määrittää osaltaan sen, miten ihmiset käyttäytyvät ja käyttäytyminen puolestaan vaikuttaa siihen, miten ympäristölliset vaikutteet muodostuvat. (Bandura 1997b, 14–15.)

Minäpystyvyydellä viitataan henkilön uskomuksiin omista kyvyistään suoriutua tietyistä tilanteista tai tehtävistä (Bandura 1997a, 3). Minäpystyvyydellä tarkoitetaan esimerkiksi oppilaiden arvioita siitä, pystyvätkö he suoriutumaan kirjan lukemisesta tai matemaattisen ongelman ratkaisemisesta (Linnenbrink & Pintrich 2003, 121). Banduran (1997a, 3) mukaan käsitykset henkilökohtaisesta pystyvyydestä ovat avaintekijä ihmisen toiminnalle. Uskomukset omista kyvyistä ohjaavat ihmisen motivaation, toiminnan ja tunteiden tasoa enemmän kuin se, mikä on objektiivisesti totta. (Bandura 1997a, 2–3.) Pajares (2002) toteaaakin tämän selittävän sen, miksi käyttäytymistä selittävät usein paremmin ihmisten uskomukset heidän kyvyistään kuin heidän todelliset taitonsa. Pystyvyyssuskomukset eivät ole pysyviä vaan ne voivat vaihdella tilannekohtaisesti. Eri ihmiset saman tasoilla taidoilla saattavat esimerkiksi suoriutua eri tavoin tehtävästä riippuen siitä, mitkä heidän uskomuksensa omasta pystyvyydestä ovat. Samalla tavoin myös saman ihmisen suoriutuminen eri olosuhteissa voi poiketa hänen tavallisesta suoriutumisestaan riippuen sen kertaista pystyvyyden tunteesta. (Bandura 1997a, 37.) Zimmerman ja Cleary (2006, 48) kuvailevat minäpystyvyyssuskomuksien olevan kontekstisidonnaisia ihmisen kykyihin organisoida ja suunnata toimintaa asetettuihin tavoitteisiin nähden.

2.2 Minäpystyvyys ja muut läheiset käsitteet

Minäpystyvyys on käsitteenä lähellä muita minään liittyviä termejä, kuten minäkäsitystä (*self-concept*) ja itsetuntoa (*self-esteem*). Tutkimuksen teon kannalta on tärkeää erottaa, kuinka käsitteet eroavat toisistaan. Muun muassa Bong ja Skaalvik (2003) ovat tutkineet minäpystyvyyden ja minäkäsityksen eroa. He ilmaisevat, että minäkäsityksessä tarkastelun kohteena ovat yksilön yleiset kyvyt ja taidot, kun puolestaan minäpystyvyydessä on kyse siitä, mitä henkilö uskoo pystyvänsä tekemään omaamillaan kyvyillä. (Bong & Skaalvik 2003, 5.) Vesioja (2006, 96) määrittelee minäkäsityksen tarkoittavan yksilön kokonaisvaltaista käsitystä itsestään. Hänen mukaansa minäpystyvyyden katsotaankin olevan yksi minäkäsityksen ulottuvuuksista. Linnenbrink ja Pintrich (2003, 120–121) havainnollistavat, että minäpystyvyyssuskomukset vastaavat kysymykseen ”Osaanko tehdä tämän tehtävän tässä tilanteessa?”. Minäkäsitys puolestaan kuvastaa yksilön yleistä käsitystä omasta pätevyydestä, kuten ”Olen hyvä lukija”. Minäpystyvyys ilmenee siis yksityis- ja tilannekohtaisemmin.

Bandura (1997a, 10) kuvailee ihmisen minäkäsityksen muodostuvan kahden eri tekijän vaikutuksesta. Ensinnäkin yksilö muodostaa käsityksen itsestään, joka pohjautuu yksilön omiin kokemuksiin itsestään, jonka lisäksi hän arvio itseään hänelle tärkeiden ihmisten kautta. Bong ja Skaalvik (2003) tuovat esille, että minäpystyvyys ja minäkäsitys muodostuvat osaltaan samoista lähteistä, joita ovat muun muassa sosiaalinen vertailu, vertaisten tuki sekä aikaisemmat kokemukset. Sen lisäksi niiden molempien oletetaan ennustavan ja selittävän ihmisen toimintaa, tunteita sekä ajatuksia. (Bong & Skaalvik 2003, 5.) Zimmerman ja Cleary (2006, 49) tuovat esille, että minäkäsityksen määritelmät voivat sisältää yhtenäisyyksiä minäpystyvyyden kanssa, mutta niihin sisältyy myös asioita, jotka liittyvät itsetuntoon sekä kokonaiskäsitykseen osaamisesta.

Bong ja Skaalvik (2003, 32) tuovat esille, että niin minäkäsitystä kuin minäpystyvyyttäkin mittaavissa tutkimuksissa on huomattu, että positiiviset käsitykset itsestään tuottavat toivottuja tuloksia. Myönteisellä minäkäsityksellä sekä vahvalla minäpystyvyydellä on vaikutusta siihen, että opiskelijat asettavat opiskelulle haastavampia tavoitteita, kokevat vähemmän ahdistusta suorituksissa, jatkavat pidempään vaikeiden tehtävien kohdalla ja nauttivat enemmän akateemisesta työskentelystä. Bong ja Skaalvik (2003, 31) ehdottavat, että akateemiset minäpystyvyyssuskomukset tarjoavat kognitiivisen perustan akateemisen minäkäsityksen kehittymiselle. He toteavatkin, että opettajien olisi parempi kiinnittää huomiota akateemisen

minäpystyvyyden lisäämiseen minäkäsityksen sijasta, sillä oppilaiden minäkäsityksen kohentaminen vie huomattavasti enemmän aikaa (Bong & Skaalvik 2003, 33–34).

Yksi minäkäsityksen ulottuvuuksista sekä toinen minäpystyvyyttä lähellä olevista käsitteistä on itsetunto. Bandura (1997a, 11) tuo esille, että usein minäpystyvyyden ja itsetunnon on määritelty kuvaavan samaa ilmiötä, vaikka näin ei ole. Minäpystyvyydessä on kyse siitä, kuinka yksilö arvioi omia kykyjään suhteessa tehtävästä suoriutumiseen, kun puolestaan itsetunnolla tarkoitetaan sitä, kuinka yksilö arvioi omaa arvoaan. (Bandura 1997a, 11.) Zimmerman ja Cleary (2006, 29) määrittelevät itsetunnon tarkoittavan yksilön tunteisiin liittyviä käsityksiä ja kokemuksia siitä, miten yksilö kokee itsensä. Myös Linnenbrink ja Pintrich (2003, 121) kuvaavat, että itsetunnolla tarkoitetaan yksilön tuntemuksia itsestään. Kokeeko yksilö itsensä esimerkiksi hyväksi tai huonoksi, koska hän osaa tai ei osaa ajaa polkupyörällä. Liisa Keltikangas-Järvinen (2017, 18) määrittelee itsetunnon kuvaavan sitä, kuinka paljon ihminen näkee itsessään hyviä asioita. Hänen mukaansa itsetunnon voidaan siis myös nähdä kuvaavan minäkäsityksen myönteisyyttä. Ihminen, jolla on hyvä itsetunto, tuntee ja hyväksyy omat vahvuutensa ja heikkoutensa sekä tiedostaa oman olemassaolonsa (Aho & Laine 2004, 20). Linnenbrink ja Pintrich (2003, 121) toteavat, että on todella tärkeää, että opettajat ja muu koulun henkilökunta ei sekoita minäpystyvyyttä itsetunnon kanssa.

Henkilön minäpystyvyys ei suoraan kerro hänen itsetunnosta, eikä itsetunto minäpystyvyydestä. Bandura (1997a) on esimerkiksi todennut, että jos henkilö ei investoi oman arvon kokemustaan toimintaan, jossa hän arvioi itsensä kykenemättömäksi suorittamaan annettua tehtävää, ei sillä ole vaikutusta hänen itsetuntoonsa. Hyvä itsetunto ei myöskään suoraan takaa hyvää menestymistä annetuissa tehtävissä, vaan sen lisäksi tarvitaan myös muita ominaisuuksia. (Bandura 1997a, 11.)

2.3 Minäpystyvyyden lähteet

Minäpystyvyys rakentuu neljästä ensisijaisesta lähteestä, joita ovat: aikaisemmat onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset (*mastery experiences*), sijaiskokemukset (*vicarious experiences*), verbaalinen vakuuttelu (*verbal persuasion*) sekä fysiologiset ja tunnetilat (*physiological and affective states*). Mikään näistä lähteistä ei kuitenkaan vaikuta minäpystyvyyden tunteeseen suoraan, vaan vaikutus määräytyy sen mukaan, kuinka ihminen

käsittelee tietoa kognitiivisen prosessoinnin kautta. (Bandura 1977; 1997a, 79.) Sen lisäksi, että tarkastelen näitä lähteitä, käsittelen myös kirjallisuuden ja tutkimusten kautta sitä, miten näitä lähteitä voidaan huomioida myös musiikinopetuksessa.

Lähestyessään tehtäviä ihmiset asettavat itselleen odotuksia sen suhteen, kuinka hyvin he ajattelevat suoriutuvansa niistä. Nämä odotukset perustuvat aikaisempiin suorituksiin ja kokemuksiin. (Bandura 1977; Hallam 2002, 230.) Aikaisemmat onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset ovatkin vaikuttavin pystyvyyden muodostumisen lähde, sillä ne antavat kaikista totuudenmukaisimman kuvan omasta pystyvyydestä (Bandura 1997a, 80). Onnistumiset vahvistavat pystyvyyttä ja epäonnistumiset puolestaan heikentävät sitä, etenkin jos oma kokemus pystyvyydestä ei ole vielä vahvasti vakiintunut, eikä epäonnistuminen johdu vaivannäön puutteesta tai ulkoisista olosuhteista (Bandura 1997a, 80-81). Henkilö, joka omaa heikon minäpystyvyyden saattaa kuitenkin vähätellä onnistumistaan, jolloin sillä ei välttämättä ole positiivista vaikutusta hänen itseluottamukseensa (Pajares 2002). Vaikka aikaisemmat kokemukset suorituksista vaikuttavat merkittävimmin koettuun pystyvyyteen, on tärkeää tietää, että niiden vaikutus pystyvyyteen riippuu monista suorituksen taustalla olevista eri tekijöistä. Näitä tekijöitä ovat muun muassa tehtävien taso, ennakkokäsitykset omista kyvyistä, työpanoksen määrä, olosuhteet suorituksen aikana, ulkoisen avun määrä ja se, miten nämä on kognitiivisesti järjestetty ja rekonstruoitu muistissa. (Bandura 1997a, 81.) Zimmerman ja Cleary (2006, 63) kuvaavat, että esimerkiksi epäonnistuminen kokeessa ei välttämättä vaikuta henkilön minäpystyvyyteen, jos hän ajattelee, että epäonnistumisen aiheuttivat ulkopuoliset tekijät, joiden vuoksi hänellä ei ollut aikaa panostaa kokeeseen. Pajares (2005, 345–436) mainitsee, että tehtävän tulee olla myös tarpeeksi haastava, jotta onnistumisen kokemuksella on vaikutusta yksilön pystyvyyteen.

Toinen minäpystyvyyden rakentumisen lähteistä on sijaiskokemukset. Ne auttavat muodostamaan minäpystyvyyssuskomuksia etenkin silloin, kun ihmisillä on rajatusti aikaisempia kokemuksia tehtävän suorittamisesta tai he ovat epävarmoja omista kyvyistään (Pajares 2002). Erityisesti murrosikäiset arvioivat omaa minäpystyvyyttään sijaiskokemusten kautta (Zimmerman & Cleary 2006, 64). Bandura (1997, 87, 234–235) kuvailee yksilön minäpystyvyyssuskomusten tyypillisesti kasvavan, jos yksilö näkee tai visualisoi vertaisensa, sosiaalisesti tasa-arvoisen mallin, onnistuvan tehtävässä. Mallin epäonnistuminen puolestaan saattaa jättää yksilön epätietoiseksi omista mahdollisuuksistaan suoriutua tehtävästä. Hendricks (2015, 34) korostaa, että mitä enemmän yksilö tunnistaa yhteneväisyyttä omissa ja toisen

kyvyissä, sitä tehokkaampi sijaiskokemus on. Jos puolestaan toinen nähdään hyvin erilaisena itseän verrattuna, toisen käytös ja saavutetut tulokset eivät juurikaan vaikuta yksilön pystyvyyteen. Oppilaat ovat esimerkiksi kokeneet opettajan mallin hyvin erilaiseksi verrattuna esimerkiksi taitavaan vertaismalliin (Bandura 1997a, 87, 234).

Verbaalinen vakuuttelu on myös yksi ensisijaisista minäpystyvyyden lähteistä. Minäpystyvyyden tunnetta auttaa ylläpitämään itselle merkittävien henkilöiden usko omaan kykyihinkin ja sen ilmaiseminen, etenkin vaikeuksien kohdatessa (Bandura 1997a). Sanallinen vakuuttelu, joka vahvistaa yksilön uskomuksia siitä, että hänellä on tarvittavat kyvyt suoriutua tehtävästä, edesauttaa siinä, että yksilö todennäköisemmin jaksaa ponnistella enemmän tehtävän suorittamiseksi eikä ajaudu miettimään omia puutteitaan. Palaute, joka korostaa henkilön kykyä, kasvattaa pystyvyyssuomuksia. (Bandura 1997a.) Bandura toteaa, että verbaalinen vakuuttelu ei välttämättä luo henkilön pystyvyyteen pysyviä muutoksia. Jos sanallinen kannustaminen on kuitenkin realistista, voi se tukea henkilön muuta muutosta itsessä. Epärealistinen vakuuttelu toisen kyvyistä voi puolestaan johtaa siihen, että henkilö vain kokee enemmän epäonnistumisia, jotka lopulta vain heikentävät yksilön uskomuksia omista kyvyistä. (Bandura 1997a, 101–102.)

Kehon välittämät fysiologiset ja emotionaaliset tilat vaikuttavat arvioihin omasta kyvykkyydestä ja toimivat yhtenä minäpystyvyyden lähteenä (Bandura 1997a, 106). Tunnetilat ja tunteet eivät suoranaisesti vaikuta minäpystyvyyteen, vaan kuten muidenkin minäpystyvyyden lähteiden kohdalla, tulkinnat, joita tunnetiloista tehdään, muodostavat käsityksen omista kyvyistä. Myönteiset tunnetilat tyypillisesti lisäävät yksilön kokemaa minäpystyvyyttä, kun puolestaan masennus, stressi, ahdistus ja muut olotilaa heikentävät tunteet vähentävät pystyvyyden tunnetta. (Pajares 2006, 351.) Pajares (2006, 351) myös toteaa, että vahvan minäpystyvyyssuomuksen omaavat henkilöt saattavat kokea affektiiviset ja fysiologiset reaktiot suoritusta edistävinä eikä heikentävinä tekijöinä. Fysiologiset olotilat, kuten väsymys ja kipu, vaikuttavat koettuun pystyvyyteen erityisesti sellaisissa toiminnoissa, joissa tarvitaan voimaa ja kestävyyttä (Bandura 1997a, 106).

Zelenak (2015) on tutkinut edellä mainittujen neljän minäpystyvyyden lähteen vaikutuksia yhdysvaltalaisen yläkoulu- ja lukioikäisten musiikkiesityksiin. Kyselyssä selvitettiin muun muassa sitä, kuinka paljon milläkin minäpystyvyyden lähteellä on vaikutusta oppilaiden minäpystyvyyteen sekä sitä, ennustavatko musiikilliset kyvyt minäpystyvyyttä.

Kyselylomakkeen vastauksia tarkasteltiin MPSES (*Music Performance Self-Efficacy Scale*) -mittarilla. Tulokset osoittivat, että onnistumisen kokemukset vaikuttivat eniten minäpystyvyyteen. Seuraavaksi eniten vaikutusta oli sanallisella vakuuttelulla, jota seurasivat fysiologiset tilat ja sijaiskokemukset. Tulokset tukevat Banduran (1986; 1997a) teoriaa sen osalta, että onnistumisen kokemukset olivat kaikista merkittävimpinä aikuttamassa oppilaiden minäpystyvyyteen. Zelenak (2015, 400) nostaa esille, että koulussa opettajien tulisi huomioida onnistumisen kokemusten suuri vaikutus oppilaan minäpystyvyyteen. Tulokset liittyen musiikillisten kykyjen ja minäpystyvyyden suhteeseen osoittivat, että musiikillisten taitojen ja minäpystyvyyden välillä on pieni positiivinen suhde. Se ei kuitenkaan suoranaisesti vaikuta siihen, että musiikillisiä taitoja omaavilla olisi automaattisesti korkeampi minäpystyvyys. (Zelenak 2015, 400.)

2.4 Minäpystyvyyttä muovaavat tekijät

Yksilön minäpystyvyys alkaa kehittyä jo varhaislapsuudessa. Minäpystyvyyden tunne ei kuitenkaan kehity automaattisesti, vaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Seuraavaksi tarkastelen minäpystyvyyteen vaikuttavia tekijöitä, joita ovat muun muassa perhe, kouluympäristö sekä sosiaaliset suhteet.

Perheen vaikutusvaltaa lapsen minäpystyvyyden kehittymisen alkuvaiheessa ei voi korostaa liikaa. Lapsen ensimmäiset sosiaaliset suhteet ovat lähtökohtaisesti aina perheenjäsenten kanssa. Perheenjäsenten mallit siitä, kuinka selviytyä vaikeista tilanteista, työskennellä sinnikkäästi ja tehdä kovasti töitä vahvistavat lasten minäpystyvyyttä. Minäpystyvyyteen kuin myös muuhun lapsen kehitykseen ja oppimiseen vaikuttaa myös perheen pääoma, joka sisältää muun muassa taloudellisen sekä sosiaalisen pääoman. (Shunk & Pajares 2009, 42–43.) Pääomalla on vaikutusta muun muassa siihen, millaisia kokemuksia perheillä on tarjota lapsille. Yleensä perheillä, joilla on suurempi pääoma, on mahdollisuus tarjota enemmän kokemuksia, jotka vaikuttavat positiivisesti lapsen minäpystyvyyteen. (Bradley & Corwyn 2002; Shunk & Meece 2006, 74.) Kokemusten merkitys minäpystyvyyden muovautumisessa on suuri, sillä omakohtaiset kokemukset onnistumisesta ovat merkittävin minäpystyvyyden lähteistä (kts. luku 2.3). Schunk ja Pajares (2002) tuovat myös esille, että kodit, joissa on paljon kiinnostusta herättäviä sekä haasteita tarjoavia virikkeitä, toimintaa ja välineitä, motivoivat lasta oppimaan. Vanhempien kouluttautuneisuuden katsotaan myös vaikuttavan siihen, että vanhemmat

korostavat koulutuksen merkitystä ja näin ollen vievät lapsia muun muassa leireille ja erilaisille kursseille, jotka puolestaan edistävät lapsen oppimista ja minäpystyvyyttä. (Schunk & Pajares 2009, 42.) Vanhempien rohkaisu, tuki sekä kannustus uusien asioiden kokeilemiseen vaikuttaa lapsen kehitykseen sekä vahvistaa hänen pystyvyyttään myös sellaisissa tilanteissa, joissa lapsi kokee haasteita (Schunk & Pajares 2009, 43).

Lapsen kasvaessa hänen sosiaalinen verkostonsa alkaa laajenemaan perheen ulkopuolelle ja vertaisista alkaa tulla vähitellen yhä tärkeämpiä. Schunk ja Meece (2006, 74–75) huomauttavat, että etenkin teini-iässä vertaisten merkitys korostuu, sillä teini-ikäiset peilaavat itseään muiden vertaisten kautta. Bandura (1997b, 65) mainitsee, että vertaissuhteissa käsitykset omista kyvyistä ja pystyvyydestä laajenevat ja tarkentuvat. Luvussa 2.3 käsiteltiin minäpystyvyyden lähteitä, joista yksi oli sijaiskokemukset. Kun lapsi huomaa, että samaistuttava lapsi onnistuu jossakin asiassa, lapsi motivoituu itsekin kokeilemaan sitä ja hänen minäpystyvyytensä on todennäköisemmin vahvempi (Schunk & Pajare 2009, 43). Vertaisten vaikutuksen ollessa suuri lapsen minäpystyvyyteen, voivat ongelmat suhteissa, kuten ystävyysuhteen katkeaminen tai sen heikko laatu, vaikuttaa minäpystyvyyden kasvuun haitallisesti (Bandura 1997b, 65). Schunk ja Meece (2006, 74–75) tuovat esille, että koulumaailmassa vertaissuhteiden minäpystyvyyttä alentava vaikutus ilmenee oppilaiden välisenä vertailuna ja kilpailuna, joka vaikuttaa etenkin sellaisiin oppilaisiin, jotka kokevat riittämättömyyttä.

Perheen ja vertaissuhteiden lisäksi koulumaailma ja siellä vaikuttavat tekijät ovat vahvasti muovaamassa ja vaikuttamassa etenkin oppilaiden kognitiiviseen minäpystyvyyteen. Schunk ja Meece (2006, 74) tuovat esille opettajan vaikutuksen oppilaan minäpystyvyyteen. Opettaja voi palautteellaan oppilaan suorituksista joko kasvattaa oppilaan minäpystyvyyttä tai heikentää sitä. Jos palaute kertoo oppilaalle hänen edistymisestään ja kehityksestään, voidaan palaute kokea kasvattavana. Palaute, joka ilmaisee oppilaalle, että hän on jäljessä muista, voi puolestaan olla minäpystyvyyttä alentavaa. (Schunk & Meece 2006.) He myös ilmaisevat, että oppilaiden liiallinen auttaminen voi saada heidät ajattelemaan, ettei heillä ole opettajien mielestä tarpeeksi kykyjä oppia. Oppimisvaikeudet saattavatkin vähentää oppilaiden kokemaa minäpystyvyyttä, sillä he saattavat oppimisvaikeuden myötä kokea, että heiltä puuttuu jokin taito. Kouluissa opetus etenee nopeaa tahtia, jolloin oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, saattavat jäädä muista jälkeen ja turhautua. (Shunk & Meece 2006, 74.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että ihmisten minäpystyvyyden tunne on vähentynyt sen myötä, kun on edetty koulutuksessa korkeammalle tasolle (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield 2002; Schunk & Pajares 2009, 43). Schunk ja Meece (2006) toteavat sen johtuvan muun muassa korkeammalla tasolla lisääntyneestä kilpailusta, vähemmästä opettajan huomiosta sekä mahdollisesta stressistä liittyen koulusiirtymisiin (Schunk & Pajares 2009, 43). Etenkin siirtymä alakoulusta yläkouluun on suuri ja tuo muutoksia oppilaiden eri suhteisiin, kuten opettaja-, vertais- ja luokkasuhteisiin, jolloin muutokset voivat vaikuttaa oppilaan minäpystyvyyteen. (Bandura 1997a, 178; Schunk & Meece 2006, 74,75.) Bandura (1997, 178) myös toteaa, että murrosiässä nuoret tulevat herkemäksi sosiaaliselle arvioinnille, kokevat epävarmuutta itsestään ja kärsivät motivaation puutteesta. Kaikki muutokset koettelevat nuoren henkilökohtaista pystyvyyttä, jolloin nuoren täytyy uudelleen perustaa tunne omasta pystyvyydestään. Muutokset eivät kuitenkaan välttämättä näyttäydy kaikkien kohdalla samanlaisena ja yhtä kestävinä ja Bandura toteaaakin, että koulusiirtymä voi vaikuttaa yksilön henkilökohtaiseen pystyvyyteen haitallisuuden sijaan myös hyödyllisenä. (Bandura 1997a, 178.)

2.5 Minäpystyvyyden vaikutus ihmisen toimintaan

Minäpystyvyyssuskomukset toimivat perustana ihmisen hyvinvoinnille, motivaatiolle sekä saavutuksille (Bandura 2006, 3). Bandura toteaaakin minäpystyvyyssuskomuksien vaikuttavan ihmisen toimintaan moninaisesti. Niillä on vaikutusta motivaatioon, kognitiiviseen eli muun muassa ajatteluun ja oppimiseen liittyvään toimintaan, affektiivisiin eli tunteisiin liittyviin toimintoihin sekä valintaprosesseihin. (Bandura 1995, 5; 1997a, 116.) Myös Schunk (1995) tuo esille minäpystyvyyden olevan avaintekijä ihmisen motivaatiolle, itsesäätelylle, oppimiselle sekä saavutuksille (Schunk & Pajares 2009, 37). Bandura (1995, 17) kuvailee minäpystyvyyssuskomusten olevan keskeisessä roolissa, jotta oppijoista voi kasvaa itseohjautuvia elinikäisiä oppijoita. Seuraavaksi tarkastelen minäpystyvyyden vaikutusta erityisesti koulutyön kannalta merkityksellisiin toimintoihin, sillä se on tutkimusaiheen näkökulmasta oleellista.

Monet eri tutkijat ovat vuosikymmenten saatossa päätyneet tutkimuksissaan samoihin tuloksiin siitä, että minäpystyvyydellä on vaikutusta ihmisen motivaation tasoon. Motivaation katsotaan ilmenevän erilaisissa muodoissa kuten kovana työnä, sinnikkyutenä sekä siinä, millaisia

tehtäviä ihmiset valitsevat. (Bandura 1977; 1997; Schunk 1981; Schunk & Hanson 1985; Pajares 1996; Zimmerman & Cleary 2006, 51.) Bandura (2006, 3) on todennut, että ihmisillä on vain vähän motivaatiota ja kannustimia toimia sekä jatkaa sinnikkäästi, jos he eivät usko, että he voivat saavuttaa haluttua tulosta omalla toiminnallaan. Zimmerman ja Cleary (2006, 51) yhtyvätkin Banduran ajatuksiin ja toteavat, että opiskelijat sitoutuvat tehtävään, työskentelevät kovemmin ja ylläpitävät korkeatasoista työskentelyä myös esteitä kohdatessaan, jos he uskovat, että he pystyvät suoriutumaan tehtävästä taitavasti. Heikomman pystyvyyden omaavat yksilöt todennäköisesti luovuttavat helpommin vaikeuksia kohdatessaan ja he kärsivät itseluottamuksen puutteesta, vaikka heillä olisikin tarvittavat taidot tai tiedot tehtävästä suoriutumiseen (Linnenbrink & Pintrich 2003, 127). Pajares (2002) lisää, että myös tiedot ja taidot, joita yksilöillä on, vaikuttavat kriittisesti siihen, mitä tehtäviä he tekevät tai jättävät tekemättä.

Bandura (1997a, 123) kuvailee, että ihmiset, jotka ryhtyvät vaikeisiin tehtäviin eivätkä luovuta epäonnistumisia kohdatessaan, ajattelevat epäonnistumisen johtuneen riittämättömästä työmäärästä eivätkä omien kykyjensä puutteesta. He myös ajattelevat onnistumistensa olevan kykyjensä tulosta. Sellaiset ihmiset puolestaan, jotka ajattelevat epäonnistumistensa johtuvan heidän kyvyistään tai niiden puutteesta, luovuttavat helpommin vaikeuksia kohdatessaan ja suoriutuvat alhaisemmin. Jos he puolestaan onnistuvat, he ajattelevat sen johtuvan tilannekohtaisista tekijöistä. (Bandura 1997a,123.)

Henkilökohtaisilla pystyvyyssuskomuksilla on vaikutusta myös siihen, millaisia tavoitteita henkilö asettaa itselleen (Bandura 1997a, 37). Tutkijat ovat todenneet, että opiskelijoiden itsesäätelykyvyt ovat merkittävästi riippuvaisia siitä, millaiset heidän uskomuksensa omasta minäpystyvyydestään ovat (Zimmerman, Schunk & Dibenedetto 2017, 313). Itsesäätelyllä tarkoitetaan prosessia, jossa ylläpidetään käyttäytymistä ja kognitioita, jotta oman toiminnan avulla voidaan saavuttaa haluttu tavoite (Zimmerman 2000; Zimmerman, Schunk & Dibenedetto 2017, 313). Minäpystyvyyssuskomukset vaikuttavat ja vastavuoroisesti saavat vaikutteita opiskelijoiden itsesäätelyprosessista, kuten tavoitteiden asettamisesta, strategian käyttämisestä, itsetarkkailusta ja itsearviointista (Zimmerman, Schunk & Dibenedetto (2017, 313).

Bandura (2006) tuo esille, että murrosikäiset tarvitsevat tavoitteita, joihin sitoutua, sillä ilman henkilökohtaista sitoutumista johonkin sellaiseen, jonka he kokevat merkityksellisenä, he ovat

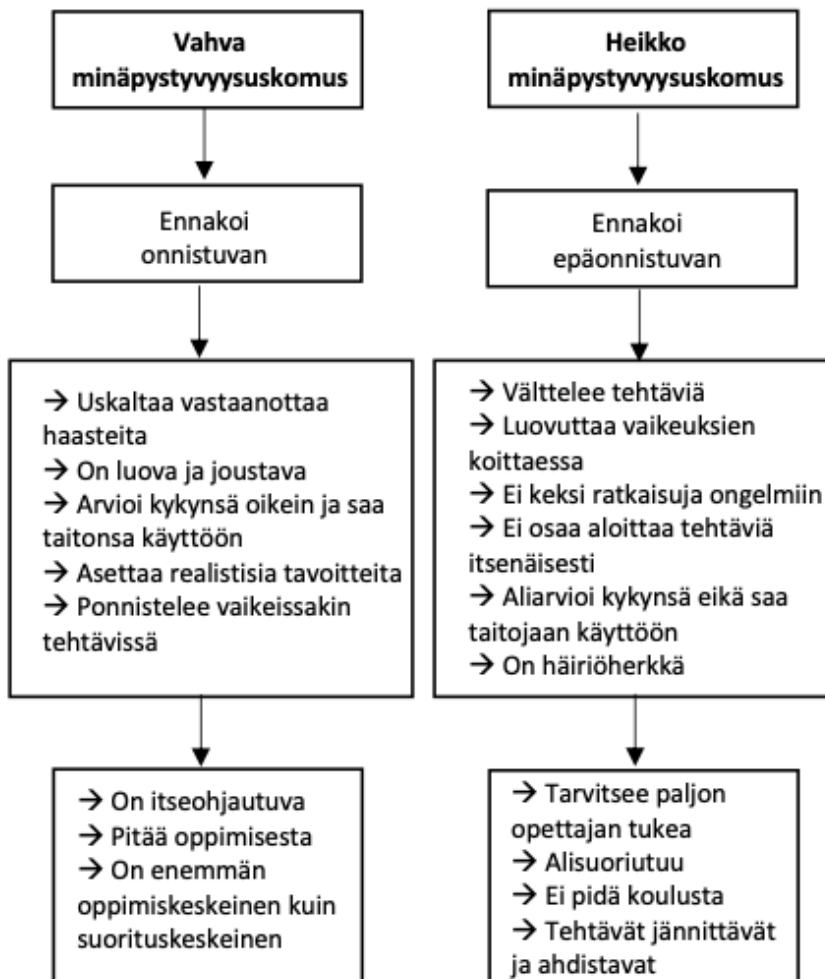
tylsistyneitä, kyynisiä ja epämotivoituneita. Tulevaisuuteen suuntautuvat tavoitteet tarjoavat merkityksen nuorten toiminnalle, auttavat heitä järjestämään elämäänsä, motivoivat heitä sekä auttavat sietämään matkalla vastaan tulevia vaikeuksia. (Bandura 2006, 10.) Bandura (1997a) toteaaakin, että se miten murrosikäiset kehittävät henkilökohtaista pystyvyyttään murrosiän aikana voi vaikuttaa merkittävästi heidän tulevaisuutensa suuntaan. Sen lisäksi pystyvyyssuskomukset, jotka liittyvät murrosikäisten sosiaalisiin ja akateemisiin piireihin, vaikuttavat heidän kehitykseensä sekä emotionaaliseen hyvinvointiinsa. (Bandura 1997a, 177-179.)

Minäpystyvyydellä on vaikutusta suoriutuksiin ja koulumenestykseen. Bandura (1997a, 37) tuo esiin Collinsin 1982 toteuttamassa tutkimuksessa ilmenneitä tuloksia, joissa lapset, jotka pitivät itseään tehokkaan ratkaisemaan matemaattisia pulmia, menestyivät paremmin kuin lapset, jotka epäilivät omia kykyjään, vaikka opiskelivat samalla tasolla. Itseluottamuksen puute saattaakin helposti kumota taidot niin, että jopa hyvin lahjakkaat yksilöt käyttävät huonosti kykyjään ympäristössään, mikä puolestaan heikentää heidän uskomuksiaan itsestään (Bandura 1997a, 37). Schunk ja Pajares (2009, 39) mainitsevat, että opiskelijat, joilla on korkeammat taidot, omaavat yleisesti ottaen korkeamman minäpystyvyyden tason. Korkean minäpystyvyyden ja akateemisen kyvykkyyden välillä ei olla kuitenkaan nähty automaattista suhdetta (Schunk & Pajares 2009, 39). Myös Bandura (1997a) on todennut, että minäpystyvyys ja taito eivät ole merkitykseltään synonyymeja. (Schunk & Pajares 2009, 39).

Sekä teoreettiset, että empiiriset todisteet viittaavat siihen, että tunteilla on vaikutusta pystyvyyteen ja pystyvyyssuskomuksilla puolestaan tunteisiin (Linnenbrink & Pintrich 2003, 133). Myös Bandura (1997a, 3; 2006, 4) on kirjoittanut, että pystyvyyssuskomuksilla on vaikutusta tunne-elämän laatuun sekä herkkyyteen kokea stressiä ja masennusta ympäristön vaatimuksissa. Linnenbrink ja Pintrich (2003, 133) kertovat Harterin 1992 todenneen korkean minäpystyvyydetason omaavien oppilaiden kokevan todennäköisimmin positiivisia tunteita kuten onnellisuutta ja ylpeyttä akateemisessa yhteydessä. Heikomman minäpystyvyydetason omaavat kokevat puolestaan kielteisiä tunteita, kuten masennusta ja ahdistusta (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli 1996; Meece, Wigfield & Eccles 1990; Pintrich & De Groot 1990; Linnenbrink & Pintrich 2003, 133). Kielteisiä tunteita koetaan etenkin silloin, jos heikon minäpystyvyyden omaavat henkilöt kokevat, etteivät voi täyttää tavoitteitaan. Ahdistusta puolestaan voi aiheuttaa tilanne, jossa hyvin suoriutuminen nähdään tärkeänä ja merkityksellisenä, mutta ei uskota, että itsellä olisi tarvittavat taidot hyvään suoriutumiseen.

(Linnenbrink & Pintrich 2003, 133.) Bandura (2006, 4) kertoo pystyvyysuskomusten vaikuttavan siihen, ajatteleeko yksilö optimistisesti vai pessimistisesti sekä siihen, ovatko ajatukset itseä tukevia vai itseä alas painavia. Pystyvyysuskomukset määrittävät sen, miten ympäristön mahdollisuudet ja esteet nähdään (Bandura 2006, 4).

Aro, Järviluoma, Mäntylä, Mäntynen, Määttä ja Paananen kuvaavat opettajille kohdistetussa oppaassaan (2014, 21) sitä, kuinka vahvat ja heikot pystyvyysuskomukset ilmenevät oppilaiden toiminnassa, ajatuksissa sekä tunteissa (kuvio 2). Kuviossa näkyy yleistetysti se, kuinka oppilaan toiminta voi näyttäytyä riippuen siitä, onko hänen minäpystyvyysuskomuksensa vahva vai heikko. Kuvio kiteyttää tässä luvussa esitetyt minäpystyvyyden vaikutukset ihmisen toimintaan erityisesti koulumaailmassa.



KUVIO 2. Havainnollistus minäpystyvyysuskomusten vaikutuksesta lapsen toimintaan, ajatuksiin ja tunteisiin (Muokattu Aro ym. (2014, 21) kuviosta).

3 OPETTAJA KASVUN TUKIJANA

Tässä luvussa tarkastelen opetussuunnitelman sekä kirjallisuuden näkökulmaa opettajan roolista oppilaan kasvun tukemisessa. Tarkastelun kohteena on yleinen opettajuus ja tutkimuksen keskittyessä yläkoulun musiikinopetukseen myös musiikin tunneilla tapahtuva tukeminen. Perusopetuslaki (1998/628) ohjaa perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) laatimista ja määrittelee opetussuunnitelmassa laaditut valtakunnalliset opetuksen ja kasvatuksen tavoitteet. Nämä tavoitteet on jaettu kolmeen kohtaan, jotka ovat: *kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen, tarpeelliset tiedot ja taidot sekä sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen*. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa perusopetukselle on määritelty myös tehtävä, joka on jaoteltu neljään eri osa-alueeseen. Nämä osa-alueet ovat kulttuuri-, yhteiskunnallinen, tulevaisuus- sekä opetus- ja kasvatustehtävä. Opetussuunnitelmassa määritellään myös, että opetuksen ja kasvatuksen tulee tukea oppilaita niin, että heistä voi kasvaa terveen itsetunnon omaavia sekä tasapainoisia ihmisiä. (POPS 2014, 18–19.)

Keskityn tarkastelemaan tarkemmin opettajan roolia koulun opetus- ja kasvatustehtävässä. Opetus- ja kasvatustehtävällä tarkoitetaan oppilaiden hyvinvoinnin, kehityksen sekä oppimisen tukemista, joka tapahtuu yhteistyössä kotien kanssa (POPS 2014, 18). Opetussuunnitelmassa (POPS 2014) käytetään enemmän muotoa ”oppilaita ohjataan” tai ”kasvatetaan” kuin muotoa ”opettaja ohjaa”. Opettaja on koulun henkilökunnasta se, joka on oppilaiden kanssa päivittäisessä tekemisessä ja opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 34) sanotaankin jokaisen opettajan vastuulla olevan opetusryhmän hyvinvointi, oppiminen sekä toiminta. Voidaan siis olettaa, että kun opetussuunnitelmassa puhutaan oppilaan ohjaamisesta tai kouluyhteisön roolista, se koskettaa myös opettajaa. Opettaja vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin, oppimiseen ja toimintaan omalla ohjaustyyllillään sekä pedagogisilla ratkaisuillaan. (POPS 2014, 34.)

Nykyinen opetussuunnitelma (POPS 2014) korostaa edeltäjiään enemmän oppilaan toimijuutta ja osallisuutta. Outi Kyrö-Ämmälä toteaa Ylen (2015) haastattelussa uuden opetussuunnitelman olevan hyvä työväline opettajalle, sillä siinä korostuu monet elementit, jotka ovat ominaisia positiiviselle pedagogiikalle, kuten oppilaiden osallisuus, rohkaiseminen, oppilaan kunnioittaminen sekä ajatus koulusta oppivana yhteisönä. Jenni Kallio tuo kirjoittamassaan kirjassa *Opettamisen vallankumous – opettajasta elinikäisen oppimisen valmentajaksi* (2016) esiin, että uusi opetussuunnitelma korostaa opettamisen sijaan oppilaan ohjaamista ja tukemista

koulussa. Keskeistä on ohjata oppilasta elinikäiseen oppimiseen ja ajattelutaitojen kehittymiseen sekä vahvistaa oppilaan sosiaalisia taitoja, luovuutta sekä itseluottamusta (Kallio 2016, 7).

Hyvinvointi, oppiminen ja kasvu ovat yhteydessä toisiinsa ja niihin vaikuttavat osaltaan samat tekijät. Tämän vuoksi yhden näistä osa-alueista tukeminen voi vaikuttaa myös toisiin osa-alueisiin. Vaikka tässä käsittelemmekin opettajan roolia oppilaan kasvun tukemisessa, täytyy muistaa, että ensisijainen vastuu lapsen kasvattamisesta on kuitenkin huoltajalla (POPS 2014, 30).

3.1 Opettaja hyvinvoinnin tukena

Tutkimuksissa on todettu, että hyvinvoinnilla on suuri vaikutus nuorten koulunkäyntiin. Hyvinvoinnin on huomattu muun muassa edistävän nuorten myönteistä asennetta koulua kohtaan, ihmissuhteiden laatua sekä parempien arvosanojen saamista. (Leskisenoja & Sandberg 2019.) Opetussuunnitelmassa (2014, 34) opettajan yhdeksi tehtäväksi määritellään oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen ja seuraaminen. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen nettisivuilla (THL 2020) yksilön hyvinvointiin katsotaan vaikuttavan sosiaaliset suhteet, onnellisuus, itsensä toteuttaminen sekä sosiaalinen pääoma. Sen lisäksi koettua hyvinvointia, joka on yksi hyvinvoinnin ulottuvuuksista, mitataan usein elämänlaadulla, jota muovaa muun muassa itsetunto. (THL 2020.) Opetushallituksen julkaisemassa oppimateriaalissa, joka koskee kouluikäisten terveyden polkua, terveystieteiden professori Timo Renfors puolestaan kuvailee sosiaaliseen ja henkiseen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Näitä ovat avoin ja kunnioittava vuorovaikutus, turvallisuus, huolenpito, yksilöllisyyden hyväksyminen, toisten kunnioittaminen sanoissa ja teoissa sekä asioiden pysyvyys.

Yksi tärkeimmistä asioista, mitä opettaja voi oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseksi tehdä, on pyrkiä luomaan ilmapiiri, jossa oppilaat voivat kokea olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi. Perusopetuksen yhtenä arvoperustana onkin jokaisen oppilaan ainutlaatuisuus sekä arvokkuus juuri sellaisena kuin hän on (POPS 2014, 15.) Turvallisessa opiskeluympäristössä olennaista on opiskelun esteettömyys ja työrauha. Näistä jälkimmäiseen voidaan opetussuunnitelman mukaan vaikuttaa muun muassa opettajan antamalla palautteella ja ohjauksella sekä yhteistyöllä, jossa jokaisella on vastuu hyvästä työrauhasta ja huolenpidosta. (POPS 2014, 36.)

Lerikkanen ja Pakarinen (2018, 134) mainitsevat, että turvallisen ja myönteisen oppimisympäristön rakentumisessa oleellista on opetuksen selkeä organisointi.

Onnellisuudella on vaikutusta hyvinvointiin. Leskisenoja ja Sandberg (2019, 13-14) kertovat kirjassaan onnellisuustutkija Sonja Lyubomirskyn todenneen, että onnellisuuden muodostumisessa geneettinen perimä määrittää noin puolet onnellisuuden tasosta ja ympäröivät olosuhteet vain kymmenen prosenttia, ja että loput neljäkymmentä prosenttia onnellisuuden tasosta ovat puolestaan oman toimintamme ja ajatustemme tulosta. He tuovatkin esille, että koulu voi olla vaikuttamassa merkittävästi nuorten hyvinvointiin sitä kautta, että koulussa opetetaan ja kiinnitetään huomiota erilaisiin toimintatapoihin, jotka edistävät hyvinvointia (Leskisenoja & Sandberg 2019, 14). Opetussuunnitelmassa (2014, 22) tuodaankin esille, että oppilaita ohjataan ymmärtämään oman toimintansa vaikutus sekä toisten, että itsensä kokemaan turvallisuuteen, hyvinvointiin ja terveyteen. Leskisenoja ja Sandberg (2019, 14) kuitenkin toteavat, että tukeakseen nuorten hyvinvointia, koulun tulisi tukea sitä myös muilla tavoilla kuin pelkästään opettamalla hyvinvointia edistäviä toimintatapoja.

Vuorovaikutus oppilaiden, oppilaiden huoltajien ja koulun muun henkilökunnan kanssa on oleellista opettajan työssä. Oppilailla on oikeus oppilashuollon tukeen, johon sisältyy niin kouluterveydenhuolto kuin psykologi- ja kuraattoripalvelut. Opettajan tehtävänä onkin osaltaan huolehtia yhteistyössä muiden kanssa, että oppilaiden oikeus muun muassa oppilashuollon tukeen toteutuu, sillä tuella voi olla merkittävä rooli oppilaan hyvinvointiin. (POPS 2014, 34, 77.)

Musiikintunneilla on tärkeää ottaa huomioon opetussuunnitelmassa (2014) mainitut yleiset toimintamallit ja keinot, joiden avulla opettaja voi tukea ja edistää oppilaiden hyvinvointia. Näiden lisäksi musiikin oppiainekohtaisissa tavoitteissa (T10, T11) vuosiluokilla 7–9 hyvinvointi ja turvallisuus huomioidaan siten, että oppilaita ohjataan tunnistamaan musiikin vaikutuksia hyvinvointiin ja tunteisiin. Sen lisäksi oppilaita ohjataan huolehtimaan turvallisuudesta musisointi- ja ääniympäristöissä sekä huolehtimaan omasta kuulostaan. (POPS 2014, 423.)

3.3 Opettaja kasvun tukena

Sen lisäksi, että perusopetuksen arvoperustana on jokaisen oppilaan ainutlaatuisuus, jokaisella oppilaalla on oikeus kasvaa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä täyteen mittaan. Opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 15) kerrotaan, että oppilas tarvitsee tässä kasvuprosessissa yksilöllistä tukea, kannustusta sekä kuulluksi ja arvostetuksi tulemisen kokemusta. Ihmisen kasvu ja kehitys ovat laajoja käsitteitä ja ne sisältävät monia eri ulottuvuuksia, minkä vuoksi rajaan tässä käsiteltäväksi minuuteen liittyvää kasvua. Opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 19, 30, 424) mainitaan moneen otteeseen, että opetuksen tulee edistää terveen itsetunnon kehitystä. Tärkeänä nähdäänkin luoda tilanteita, joissa oppilaiden on mahdollista saada osaamisen ja onnistumisen kokemuksia, joilla on itsetuntoa vahvistava vaikutus. Lisäksi opetussuunnitelmassa mainitaan, että oppilaita tulisi ohjata tunnistamaan omat vahvuutensa ja erityislaatuisuutensa sekä oppimaan arvostamaan itseään. Toisaalta tulisi myös rohkaista oppilaita näkemään realistisesti omat kehitystarpeensa ja -mahdollisuutensa. (POPS 2014, 20, 281.)

Aho ja Laine (2004, 22) tuovat kirjassaan *Minä ja muut – Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen* esiin Michele Borban (1898, 1993) ja Robert Reasonerin (1982, 1994) muodostaman teorian, jonka mukaan itsetunto rakentuu viidestä eri ulottuvuudesta. Näitä ulottuvuuksia ovat *turvallisuuden tunteet, itseys eli itsensä tiedostaminen, yhteenkuuluvuuden tunteet, tehtävä- ja tavoitetietoisuus* sekä *pätevydentunteet*. Hyvän itsetunnon omaavalla ihmisellä kaikki nämä ulottuvuudet ovat vahvoja. Laine ja Aho (2004, 48–58) kuvailevatkin kirjassaan tapoja, miten opettajat pystyvät vahvistamaan oppilaiden itsetuntoa ottaen huomioon edellä mainittujen ulottuvuuksien vahvistamisen. Oppilaan itsetuntoa tukee opettajan luottamuksellinen suhde, joka sisältää myös aitouden, rehellisyyden sekä oikeudenmukaisuuden. Tämän lisäksi opettajan antamalla palautteella, niin verbaalilla kuin nonverbaalillakin, on merkittävä vaikutus itsetunnon vahvistumisessa. Oleellista on myös se, että opettaja kertoo oppilaille heihin kohdistuvat odotukset, joiden tulee olla realistisia. Turvallisuuden sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta lisää positiivisen ilmapiirin luominen, oppilaiden ryhmäyttäminen, ryhmätyöskentelyyn ohjaaminen sekä yhteiset säännöt ja rajat. Näiden lisäksi on tärkeää, että opettaja ohjaa oppilaita oman ainutlaatuisuuden tiedostamisessa sekä itsearviointiin ja oman toimijuuden vahvistamisessa. (Laine & Aho 2004, 48–58.)

Opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 30) todetaan eriyttämisen olevan keino tukea oppilaan itsetuntoa. Musiikintunneille monet oppilaat tulevat eri lähtökohdista. Toisilla saattaa olla harrastustaustaa ja toisille puolestaan musiikillinen ilmaisu voi olla vierasta. Musiikinopetuksessa tuleekin huomioida oppilaiden eri lähtökohdat ja tarvittaessa eriyttää tehtäviä niin, että ne tukisivat oppilaiden itsetunnon vahvistumista. Opettajan tulee myös tehdä opetusta koskevat ratkaisut ja valita työtavat oppilaita kuullen. Toiminnallinen musiikinopetus tukee oppilaiden kykyä toimia muiden kanssa sekä heidän kokonaisvaltaista kasvuaan. (POPS 2014, 422, 424.)

3.2 Opettaja oppimisen tukena

Koululla on hyvinvoinnin ja kasvun tukemisen ja edistämisen lisäksi opetustehtävä. Opettajan tehtävä on edistää ja seurata oppilaiden oppimista. (POPS 2014, 18, 34.) Tässä luvussa tarkastelen sitä, kuinka opettaja voi yleisellä tasolla tukea oppilaiden oppimista, joten jätän käsittelyn ulkopuolelle oppimisen ja koulunkäynnin tuen tasot eli yleisen, tehostetun ja erityisen tuen. Opettajan tehtävänä on kuitenkin huolehtia, että oppilaat jotka tarvitsevat tukea saavat sitä (POPS 2014, 34).

Vuoden 2014 opetussuunnitelma pohjautuu ihmiskäsitykseen, jossa oppilaiden kokemus ja toimijuus ovat keskiössä. Irmeli Halinen ja Liisa Jääskeläinen (2015) kirjoittavat artikkelissaan opetussuunnitelmauudistuksesta ja käsittelevät sen kannalta keskeisiä asioita. He toteavat oppilaiden halun ja kehittyvän taidon toimia sekä oppia niin itsenäisesti kuin myös yhdessä olevan oppimisprosessissa olennaista. Oppimista puolestaan edistävät ihmiskäsityksen mukaan muun muassa vuorovaikutus, yhteistyö, myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo sekä luova toiminta, jossa luodaan uutta. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 23.) Opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 27) kirjoitetaankin, että oppivassa yhteisössä on mahdollisuus oppia niin yhdessä kuin toinen toisiltaan. Opettaja voi omalla asenteellaan ja toiminnallaan olla esimerkkinä oppilaille elinikäisestä oppimisesta ja siitä, että myös esimerkiksi opettaja voi oppia oppilailta uusia asioita. Sen lisäksi opettajan tehtävänä on luoda tilanteita, joissa oppilaat voivat oppia toisiltaan.

Monipuolinen arviointi on yksi keskeisimmistä tavoista, jonka avulla opettaja voi tukea oppilaan oppimista ja hänen käsitystään itsestään oppijana (POPS 2014, 47–50).

Opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 47) määritellään koulujen arviointikulttuurien keskeisimmiksi piirteiksi seuraavat asiat:

- rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri
- oppilaiden osallisuutta edistävä, keskusteleva ja vuorovaikutteinen toimintatapa
- oppilaan tukeminen oman oppimisprosessinsa ymmärtämisessä sekä oppilaan edistymisen näkyväksi tekeminen koko oppimisprosessin ajan
- arvioinnin oikeudenmukaisuus ja eettisyys
- arvioinnin monipuolisuus
- arvioinnin avulla saadun tiedon hyödyntäminen opetuksen ja muun koulutyön suunnittelussa.

Arviointiin liittyy oleellisesti palautteen antaminen. Opettaja voi antamallaan palautteella tukea oppilaan oppimisprosessia. Jotta palaute edistää oppimista, tulee sen olla laadultaan sellaista, että se auttaa oppilaita ymmärtämään ”mitä heidän on tarkoitus oppia”, ”mitä he ovat jo oppineet” sekä ”miten he voivat edistää omaa oppimistaan ja parantaa suoriutumistaan” (POPS 2014, 50–51). Opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 50–51) sanotaan myös, että palautteen antamisessa tulee ottaa huomioon jokaisen eri tavat työskennellä sekä oppia. Opettajan tehtävänä on siis luoda vuorovaikutustilanteita, joissa on mahdollista antaa palautetta, joka auttaa edistämään, kannustamaan ja motivoimaan oppilasta oppimaan (POPS 2014, 47, 50–51).

Hyvällä ilmapiirillä on vaikutusta hyvinvoinnin ja kasvun lisäksi myös oppimiseen. Opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 30) mainitaan oppimista tukeviksi asioiksi kiireetön ja ystävällinen ilmapiiri sekä hyvä työrauha. Kallio (2016, 73) tuo esille, että positiivisen psykologian tutkimuksissa on todettu, että myönteiset tunteet ovat vahvistamassa oppimista. Myönteiset tunteet vaikuttavat niin sosiaalisiin, fyysisiin kuin henkisiin voimavaroihin, joilla kaikilla on oma osansa oppimisessa (Kallio 2016, 73). Opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 27) tuodaan lisäksi esiin, että oppilaita rohkaistaan yrittämään ja oppimaan myös virheistä. Opettaja voi vaikuttaa omilla asenteillaan sekä sanoillaan luokan ilmapiiriin niin, että jokaista kannustetaan yrittämään ja virheitä pidetään normaaleina asioina, jotka ovat luonnollinen osa oppimista. Oppimista voidaan siis tukea kiinnittämällä huomiota luokassa vallitsevaan ilmapiiriin ja sen edistämiseen.

Itseluottamuksella on oleellinen rooli niin oppilaan yleisessä kasvussa kuin myös oppimisessa. Kallio (2016, 99) tuo esiin, että yksi oppimisen suurimmista esteistä on itseluottamuksen puute,

sillä se vaikuttaa tavoitteiden asetteluun, aktiiviseen toimintaan sekä siihen kuinka paljon panostetaan työskentelyyn. Opettaja voikin oppilaan itseluottamusta tukemalla edistää oppilaan oppimista. Onnistumisen kokemukset ovat myös oppimisen kannalta merkittäviä, sillä ne kannustavat oppimaan lisää (POPS 2014, 47). Kallio (2016, 99) onkin koonnut keinoja, kuinka opettajat voivat vahvistaa oppilaan itseluottamusta ja onnistumisen asennetta. Näitä ovat muun muassa oppilaan auttaminen huomaamaan onnistumisensa, oppilaiden arvostaminen ja innostaminen, virheiden tekemisen salliminen, onnistumisten mallintaminen sekä oppilaiden kannustaminen ja kehuminen (Kallio 2016, 99–100).

Motivaatiolla on keskeinen osa oppimisessa. Salmela-Aro (2018) kirjoittaa, että oppimismotivaation eli toimijuuden, pystyvyyden sekä merkityksellisyyden vahvistaminen kuuluu koulutukselle. Aikaisemmin minäpystyvyyttä käsitellessä tuli ilmi, että motivaatio ja minäpystyvyys ovat yhteydessä siihen, kuinka pitkään jaksetaan ponnistella vaikeuksia kohdattaessa (kts. luku 2.5). Opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 27) sanotaankin kouluyhteisön arvostavan oppimisessa tarvittavaa ponnistelua sekä työn loppuunsaattamista. Lerkkanen ja Pakarinen (2018, 136–136) esittävät oppilaiden motivaatiota tukevan muun muassa opettajan taito antaa ohjausta oikeaan aikaan sekä oppilaiden tunnetilojen havaitseminen, ohjaavan palautteen antaminen sekä oppilaiden osallistaminen toimintaan. Salmela-Aro (2018, 7) on sitä mieltä, että motivaation rooli koulutuksessa tulee painottumaan tulevaisuudessa entisestään.

Musiikinopetuksen monipuolisuus on kehittämässä oppilaiden ilmaisutaitoja (POPS 2014, 422). Musiikintunneilla oppilaiden oppimista tuetaan siten, että opetuksessa huomioidaan oppilaiden erilaiset lähtökohdat sekä kiinnostuksen kohteet. Musiikinopetuksen tavoitteissa oppimaan oppimista musiikissa kuvaillaan näin: ”T12 ohjata oppilasta kehittämään musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla, asettamaan tavoitteita musiikilliselle oppimiselleen ja arvioimaan edistymistään suhteessa tavoitteisiin” (POPS 2014, 423). Ensisijaista opettajan roolissa onkin edistää ja ohjata oppilaita toimijuuteen, jossa he oppivat tavoitteiden asettelua, itsearviointia sekä työskentelytaitoja. Oppilaat tarvitsevat opetuksessa rohkaisevaa ja kannustavaa, mutta realistista palautetta. (POPS 2014, 422–424.)

4 TUTKIMUSASETELMA

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkielmani tavoitteena on saada tietoa siitä, millaisia kokemuksia yläkoulun musiikinopettajilla on oppilaan minäpystyvyyden tukemisesta.

Päätutkimuskysymykseksi muodostui:

1. Millaisia keinoja opettajalla on oppilaan minäpystyvyyden tukemiseen?

Sen lisäksi tutkimuksessa etsitään vastauksia myös seuraaviin kysymyksiin:

2. a) Minkälaisia oppilaan minäpystyvyyden tasoja opettaja on havainnut?
- b) Kuinka ne ilmenevät musiikintunnilla?

4.2 Tutkimusmenetelmä ja -aineisto

Käyttämäni tutkimusmenetelmä tässä tutkimuksessa on kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullisella tutkimuksella pyritään muun muassa ymmärtämään tiettyä toimintaa sekä kuvaamaan jotain tapahtumaa tai ilmiötä sen sijaan, että sillä pyrittäisiin tilastollisiin yleistyksiin määrällisen tutkimuksen tavoin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 72). Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 161) tuovat esille, että laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on kuvata todellista elämää. Tutkimusaiheen kannalta, jossa tutkittavana kohteena ovat opettajan kokemukset tietystä ilmiöstä, laadullinen tutkimus oli mielestäni määrällistä tutkimusta sopivampi vaihtoehto tutkimusmenetelmäksi

Tutkielman filosofinen näkemys on fenomenologis–hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä, jossa kokemus, yhteisöllisyys ja merkitys ovat keskeisiä tekijöitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 30.) Tässä tutkielmassa juuri opettajien kokemukset ovat merkityksellisessä roolissa ilmiön ymmärtämiseksi. Lisäksi Varto (1992) mainitsee fenomenologis–hermeneuttisen tutkimuksen erikoisuudeksi sen, että niin tutkijana kuin tutkimuskohteena on ihminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 30).

Tutkimuksessa halusin selvittää opettajien omia kokemuksia oppilaiden minäpystyvyyden tukemisesta, joten keräsin aineiston haastattelemalla yläkoulun musiikinopettajia. Päädyin valitsemaan haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi, sillä se antaa mahdollisuuden olla vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa sekä syventämään ja tarkentamaan vastauksesta saatuja tietoja. Hirsjärvi ym. (2009) toteavat haastattelun olevan myös haastateltavan näkökulmasta esimerkiksi lomakekyselyä joustavampi, sillä se antaa mahdollisuuden myös haastateltavalle täsmentää kysymyksen merkitystä. Sen lisäksi he tuovat esille Robsonin (1995) todenneen, että ”Kun tutkitaan ihmisiä, miksi ei käyttäisi hyväksi sitä etua, että tutkittavat itse voivat kertoa itseään koskevia asioita?”. (Hirsjärvi ym. 2009, 36, 204–205.) Haastattelumenetelmäksi valitsin teemahaastattelun, joka on strukturoidun ja syvähaastattelun välimuodossa oleva puolistrukturoitu haastattelumuoto, jossa valmiiden kysymysten sijaan käsitellään teemoja, jotka ovat kaikille haastateltaville samat. Järjestys, jonka mukaan teemoja käsitellään, saattaa kuitenkin poiketa jokaisen haastattelun välillä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47.) Mielestäni teemahaastattelu oli tutkimusaiheeni kannalta sopiva haastattelumuoto, sillä teemojen avulla tutkimuskysymysten kannalta olennaiset aiheet tulevat käsiteltyä, mutta samalla se antaa vapauden haastattelulle edetä tilanteeseen sopivalla tavalla.

Lopullinen aineisto koostuu viiden yläkoulussa musiikkia opettavan musiikinopettajan haastatteluista. Lähestyin opettajia sähköpostitse ja kerroin heille tutkimuksestani. Haastateltavia mukaan pyydetessä kriteerinä oli, että he ovat päteviä musiikinopettajia ja toimivat tällä hetkellä musiikinopettajina yläkoulussa. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 85–86) esittävät, että laadullisessa tutkimuksessa olennaista on, että tutkittavat valitaan siten, että heillä olisi mahdollisimman paljon tietoa ja kokemusta tutkittavasta aiheesta, eikä heitä valittaisi satunnaisesti. Tutkimusaiheeni näkökulmasta olennaista on, että opettajat toimivat tällä hetkellä musiikinopettajina yläkoulussa, koska kiinnostuksen kohteena on erityisesti yläkouluikäisten minäpystyvyyden tukeminen. Vaikka minäpystyvyyttä on tieteen parissa tutkittu jo vuosikymmeniä, se on monelle opettajalle tieteellisenä käsitteenä vielä melko tuntematon, sillä sitä ei juurikaan opinnoissa käsitellä. Sen vuoksi kriteerinä ei ollut, että haastateltava olisi perehtynyt aiheeseen syvemmin. Pyrin valitsemaan haastateltaviksi jo kauemmin työelämässä olleita sekä vasta muutamia vuosia sitten työelämään siirtyneitä opettajia.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina tammi-huhtikuun 2020 aikana. Niistä kolme ensimmäistä toteutettiin kasvokkain ja kaksi jälkimmäistä haastattelua jouduttiin toteuttamaan koronaviruspandemian vuoksi etäyhteyksin. Kasvokkain tapahtuneet haastattelut pidettiin

opettajien työpaikoilla sekä Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksella Musicalla. Jokainen haastattelu äänitettiin mobiililaitteen ääninauhurilla ja niiden kesto vaihteli 22–41 minuutin välillä. Haastateltavat ovat Pohjois-Savosta sekä Etelä- ja Keski-Suomesta. Kaikki haastateltavat ovat valmistuneet filosofian maistereiksi Jyväskylän yliopistosta. Seuraavaksi esittelen opettajat heille antamieni koodinimien avulla. Koodinimet suojelevat opettajien anonyymiutta sekä värittävät tulosten raportointia.

- Laura, työkokemusta alle 25 vuotta, Keski-Suomesta, FM-tutkinnon lisäksi musiikkikasvatuksen jatko-opintoja sekä muu taidealan koulutus.
- Mikko, työkokemusta alle 15 vuotta, Keski-Suomesta, FM.
- Jaana, työkokemusta alle 25 vuotta, Pohjois-Savosta, FM-tutkinnon lisäksi muu musiikkialan koulutus.
- Kaisa, työkokemusta alle 5 vuotta, Etelä-Suomesta, FM-tutkinnon lisäksi muu musiikkialan koulutus.
- Henna, työkokemusta alle 5 vuotta, Etelä-Suomesta, FM-tutkinnon lisäksi muu musiikkialan koulutus.

Jokaisen haastattelun aloitin pienellä alustuksella, jossa kerroin hieman tietoa minäpystyvyydestä ja sen muodostumisesta, jotta jokaisen haastateltavan kanssa lähtisimme samalta viivalta. Haastatteluissa etenimme teemahaastattelurungon teemojen mukaisesti, mutta yksittäiset kysymykset ja niiden järjestys saattoi vaihdella haastattelujen välillä. Haastatteluissa pyrin käsittelemään jokaisen haastateltavan kanssa taustatietojen lisäksi seuraavat teemat:

1. Minäpystyvyys ja oppilas

- Oppilaiden minäpystyvyyden tasot
- Minäpystyvyyden ilmeneminen musiikintunnilla
- Minäpystyvyyden merkitys oppilaalle

2. Minäpystyvyys ja musiikki

3. Tukeminen

- Opettaja-oppilassuhteen luominen
- Minäpystyvyyden tukeminen
- Palautteen anto
- Luokan ilmapiiri

Edellä mainittujen teemojen lisäksi yhtenä haastattelun teemana oli opettajan minäpystyvyys. Se kuitenkin päädyttiin jättämään analyysistä pois, sillä aineistonkeruun jälkeen tutkimuskysymykset vielä muotoutuivat nykyiseen muotoonsa ja näin ollen opettajan minäpystyvyyttä ei ollut tutkimuskysymysten näkökulmasta enää relevanttia käsitellä analyysissa. Laadulliselle tutkimukselle onkin ominaista, että tutkimustehtävä, aineistonkeruu, aineiston analyysi sekä teoria muotoutuvat sekä kehittyvät tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2018, 62).

4.3 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysin toteutin aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoin. Sisällönanalyysin avulla aineisto on tarkoitus järjestää sanalliseen ja ymmärrettävään muotoon, kuitenkin niin, ettei aineiston sisältämä tieto katoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Aineisto analysoitiin Milesin ja Hubermanin (1994) aineistolähtöisen analyysin mukaisesti, jonka he ovat jakaneet kolmeen vaiheeseen. Näitä vaiheita ovat: redusointi, klusterointi sekä abstrahointi. Ennen ensimmäistä vaihetta äänitetty haastattelu kuitenkin kirjoitetaan, eli litteroidaan sanatarkasti kirjalliseen muotoon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109.) Hirsjärvi ja Hurme (2001, 138) tuovat esille, että aineistoa ei välttämättä tarvitse kirjoittaa tekstiksi, vaan analyysia voi tehdä myös äänitetystä materiaalista, mutta he toteavat litteroinnin olevan yleisempää. Koin selkeämmäksi kirjoittaa äänitiedoston tekstiksi sujuvoittaakseni analyysivaihetta. Sen lisäksi tekstitiedostoon on helpompi tarvittaessa palata myöhemmin.

Litteroin haastattelut sanatarkasti, kuitenkin niin, että jätin litteroidusta tekstistä ylimääräiset täytesanat, kuten ”niinku” pois, jotta tekstin analysointi olisi sujuvampaa. Ensimmäisessä analyysin vaiheessa aineisto redusointiin eli pelkistettiin. Pelkistämisen vaiheessa aineistosta poimitaan kaikki oleellinen tieto tutkimuskysymysten näkökulmasta ja ne koodataan pelkistettyyn muotoon. Näin ollen aineistosta karsiutuu kaikki epäoleellinen tieto pois. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Alla olevaan taulukkoon (taulukko 1) olen koonnut esimerkkejä haastatteluaineiston pelkistämisestä, jossa vastaukset liittyivät teemoihin, jotka käsittelevät opettaja–oppilassuhdetta sekä ilmapiirin luomista. Kun olin pelkistänyt eli koodannut kaikki haastattelut, keräsin kaikki pelkistetyt ilmaukset yhteen dokumenttiin. Kaikista pelkistetyistä vastauksista yhdistin eri opettajien vastaukset yhdeksi pelkistykseksi, jos ne olivat

merkitykseltään samanlaisia. Pelkistettyjen ilmausten perässä näkyi opettajien koodinimien nimikirjaimet, jotta tiesin, kenen tai keiden opettajien vastauksista oli kyse.

TAULUKKO 1. Esimerkit pelkistämisestä.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
"Ettei niinku tuuttaa liian vaikeeta materiaalia sellaselle oppilaalle, joka ei pysty suoriutuun niistä. Ehkä lähinnä tommosilla, et tavallaan on sen oppilaan tasolla koko ajan tai ainakin yrittää olla."	Yrittää olla oppilaan tasolla
"Kun tulee uus ryhmä niin tottakai siinä vähän niinku kyselee ja yrittää jutella. Yläastelaiset ei aina ekal kertaa välttämättä juttele takasi mutta kyl ne lämpee sitte jossai vaiheessa."	Oppilaiden kanssa jutteleminen
"Joskus kahden kesken juttelee ja kyselee kuulumisia. Suhtautuu niinku ihmisiin. Nii yrittää oppii tuntee niitä."	Kahden keskistä juttelua ja kuulumisten kyselyä
"No just silleen, että pyrkis jokaisen kaa juttelee ja tietäis ne oppilaiden ne taitotasot."	Pyrkimys jutella jokaisen kanssa
"No mä heitän läppää aika paljon, että huumori."	Huumorin käyttäminen ilmapiirin luomisessa
"Et mä vaan yritän luoda niinku sellasen, että kaikki uskaltais tehdä ja kaikki uskaltais kokeilla kaikkee."	Ilmapiirin luominen, jossa uskalletaan tehdä ja kokeilla
"Sit vaan koittaa luoda vaan semmosta henkee, että ei oo väliä että ihan sama soitatko oikein vai väärin kuhan soitat."	Hengen luominen, jossa tärkeintä yrittäminen

Toisessa vaiheessa, jota kutsutaan klusteroinniksi eli ryhmittelyksi, pelkistettyjä ilmauksia aletaan ryhmittelemään niin, että samankaltaiset ilmaukset yhdistetään yhdeksi luokaksi, joka nimetään käsitteellä, joka kuvaa luokan sisältöä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Ryhmittelin kaikki koodaukset, joilla oli samankaltaisuutta toisten ilmauksien kanssa luokkiin, jotka muodostuivat alaluokiksi. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 110) kirjoittavatkin aineiston tiivistyvän luokitteluvaiheessa, sillä kaikki koodaukset yhdistetään isompiin alaluokkiin, jotka kuvastavat jotakin yleisempää käsitettä.

Kolmivaiheisen analyysiprosessin viimeinen vaihe on abstrahointi eli käsitteellistäminen. Siinä alaluokkia yhdistetään mahdollisuuksien mukaan toisiinsa, jotta luokista voitaisiin muodostaa

teoreettisempia käsitteitä. Luokkia yhdistellään toisiinsa useamman kerran, jos se on sisällön näkökulmasta relevanttia. (Tuomi & Sarajärvi 2009,111.) Ryhmittelyvaiheessa syntyneistä luokista muodostui abstrahointivaiheessa vielä yläluokkia eli tässä tapauksessa pääluokkia, jotka päätyivät sellaisenaan tulosten raportointiin. Joidenkin ryhmittelyssä syntyneiden luokkien kohdalla ei tapahtunut enää viimeisessä vaiheessa muutoksia, sillä yhteneväisyyksiä muiden luokkien kohdalla ei ollut. Alla olevassa taulukossa (taulukko 2) on esimerkki, kuinka analyysi on jatkunut pelkistämisestä (kts. taulukko 1) ryhmittelyyn sekä käsitteellistämiseen. Koko tutkimuskysymysten näkökulmasta oleellinen aineisto analysoitiin edellä kuvatun kolmivaiheisen prosessin tavoin.

TAULUKKO 2. Esimerkit aineiston ryhmittelystä sekä käsitteellistämisestä.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Yrittää olla oppilaan tasolla Oppilaiden kanssa jutteleminen	Oppilaiden tunteminen	Oppilastuntemus	Turvallinen ilmapiiri ja oppilaan kohtaaminen
Kahden keskistä juttelua ja kuulumisten kyselyä Pyrkimys jutella jokaisen kanssa	Henkilökohtainen keskustelu		
Huumorin käyttäminen ilmapiirin luomisessa	Huumorin käyttäminen	Ilmapiirin luominen	
Ilmapiirin luominen, jossa uskalletaan tehdä ja kokeilla Hengen luominen, jossa tärkeintä yrittäminen	Ilmapiiri, jossa uskalletaan yrittää		

4.4 Tutkijan rooli ja tutkimuksen luotettavuus

Lähestyn tutkimusta musiikkikasvatuksen opiskelijana, joka on kiinnostunut minäpystyvyyden vaikutuksesta ihmisen toimintaan ja siitä, kuinka tulevana opettajana pystyisin tukemaan oppilaiden minäpystyvyyttä. Ennen tutkielman teon aloittamista tietämykseni aiheesta oli vähäistä, mutta olen tutkielman teon aikana perehtynyt aiheeseen syvemmin. Mainittakoon, että asiantuntijuus, jonka näkökulmasta lähestyn tutkielmaa, kohdistuu musiikkiin ja sen opettamiseen. Tutkielmassa käsitellään keskeisenä osana käsitteitä, jotka ulottuvat psykologian tieteenalalle, joten mielestäni on mainitsemisen arvoista, ettei lähestymistapani asiaan välttämättä ole aivan samankaltainen kuin psykologian opiskelijoilla.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on keskeinen rooli. Tutkimuksen objektiivisuutta tarkastellessa tulee kiinnittää huomiota tutkijan puolueettomuuteen eli siihen, onko tutkija tulkinut tutkittavan kokemuksia niin, etteivät muut asiat vaikuta asian ymmärtämiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136.) Haastatteluissa pyrin siihen, etteivät omat ennakkokäsitykseni aiheesta vaikuttaisi haastattelun kulkuun niin, että kysymykset olisivat johdattelevia. Sen lisäksi aineiston analyysia tehdessäni pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan haastateltavien kokemuksia mahdollisimman objektiivisesti. Tutkijana tavoitteenani oli olla luotettava ja avoin, jotta haastateltavien oli helppoa ja luontevaa jakaa kokemuksiaan kanssani.

Tutkimusetiikan kannalta on keskeistä, että haastateltavien henkilöllisyydet eivät ilmene tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Heti haastattelupyynnössä haastateltaville tehtiin selväksi, että kenenkään henkilöllisyys ei tule tutkielmasta ilmi. Tutkielmassa suojellaan haastateltavien anonymiteettia ja henkilöistä käytetään muun muassa koodinimiä, jotta heidän oikeat nimensä eivät tule ilmi. Sen lisäksi haastatteluun osallistuminen oli jokaiselle haastateltavalle vapaaehtoista.

Haastatteluaineiston luotettavuutta parantaa haastattelujen nauhoitus sekä hyvän haastattelurungon laatiminen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184). Kaikki haastattelut nauhoitettiin kahdella eri välineellä, jotta varmistuttiin siitä, että nauhoitus onnistuu ja on käyttökelpoinen. Haastattelujen nauhoittaminen edesauttoi sitä, että sain litteroitua aineiston sanasta sanaan. Näin ollen analyysi ja tulkinat eivät perustu vain haastattelumuistiinpanoihin, joissa voisi ilmetä puutteellisuutta. Nauhoituksiin on myös helppo palata, jos jokin asia jää epäselväksi.

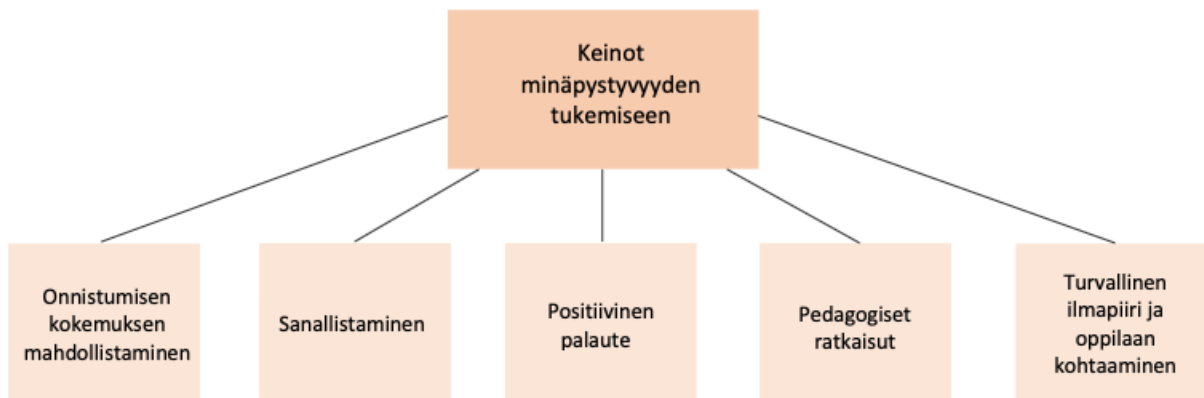
Haastattelurungon pyrin muodostamaan mahdollisimman toimivaksi, jotta haastatteluissa saataisiin tutkimuksen kannalta olennaista tietoa.

Hirsjärvi ym. (2009, 232) tuovat esille luotettavuutta lisäävän tutkijan tarkka kuvailu siitä, kuinka tutkimuksen jokainen vaihe on toteutettu. Tutkielman teossa olen parhaani mukaan pyrkinyt olemaan huolellinen ja rehellinen. Olen kuvaillut tutkimuksen etenemisen mahdollisimman totuudenmukaisesti ja esimerkkien avulla avannut myös aineiston analyysin prosessia. Sen lisäksi olen pyrkinyt tekemään viittaukset asianmukaiseen tapaan.

5 TULOKSET

5.1 Opettajien keinoja minäpystyvyyden tukemiseen

Tutkielman päätutkimustehtävänä oli selvittää, millaisia keinoja opettajilla on oppilaan minäpystyvyyden tukemiseen. Aineistolähtöisen analyysin myötä esiin nousi viisi pääkategoriaa, jotka kuvastavat keinoja, joiden avulla minäpystyvyyttä tuetaan. Nämä kategoriat ovat: *onnistumisen kokemuksen mahdollistaminen*, *sanallistaminen*, *positiivinen palaute*, *pedagogiset ratkaisut* sekä *turvallinen ilmapiiri ja oppilaan kohtaaminen* (kuvio 3). Jotta tuloksista välittyisivät opettajien ajatukset ja kokemukset paremmin, nostan tuloksia tarkastellessani esiin opettajien sitaatteja omien tulkintojeni tueksi.



KUVIO 3. Keinot minäpystyvyyden tukemiseen

5.1.1 Onnistumisen kokemuksen mahdollistaminen

Laura – Mä yritän tehdä siitä tehtävästä sen verran helpon tai sen verran vaikean, että hän saa siitä sen osaamisen elämyksen.

Jokainen haastateltava toi jollain tavalla esiin pyrkimyksen mahdollistaa onnistumisen kokemus oppilaalle. Lauran kommentista tulee hyvin ilmi tehtävien tason yhteys onnistumisen kokemuksen syntymisessä. Kaisa kertoo ottaneensa omaan opetusfilosofiaansa käytännön, jonka mukaan tehtävät ovat mieluummin liian helppoja, jotta jokaisella, myös heikoimmalla yksilöllä, on mahdollisuus saada onnistumisen kokemus. Hän kuitenkin myös tiedostaa, että

silloin musiikkia harrastavat eivät välttämättä sitä saa. Hän pyrkiikin mahdollisuuksien mukaan antamaan oppilaille eri tasoisia tehtäviä. Myös Mikko pyrkii siihen, että jokainen oppilas saisi edes vähäisen onnistumisen kokemuksen.

Mikko – kyl tosi monet sitte, jotka kokee, että he ei selviä tästä tilanteesta nii sitte ku heijät on saanu rohkastuu kokeilee, niin kyllä me sitte yleensä aina pyritään siihe, että he saa sen onnistumisen kokemuksen, vaikka vähän sitte vähä vähemmästä.

Henna tuo haastattelussaan esille, että oppilaiden taitotasojen tietäminen auttaa siinä, ettei oppilaille anneta liian vaikeaa materiaalia, josta he eivät pysty suoriutumaan. Laura ajattelee myös, että hänen antamansa tehtävät ovat sen tasoisia, että kaikki kykenevät niihin. Hän myös kertoo, että jos hän huomaa oppilaissaan sellaisia, jotka selkeästi kaipaisivat lisää haastetta, hän pyrkii sitä tarjoamaan. Jaana ajattelee, että opetuksessa olisi hyvä lähteä liikkeelle hyvin yksinkertaisista asioista.

Jaana – Mun mielestä koulumusiikissa pitää yrittää lähteä mahollisimman sillei hyvin helposti – – jotenkin todella yksinkertasesa lähtis liikkeelle.

5.1.2 Sanallistaminen

Yhtenä tukemisen keinona osa opettajista mainitsi *sanallistamisen*. Kaisa toteaa, että oppilaat eivät välttämättä itse aina tajua, jos he onnistuvat tai saavat jonkin asian toimimaan. Sen vuoksi hän yrittääkin aina sanallistaa pienenkin onnistumisen, jotta oppilaat tajuaisivat, että se oli juuri sitä mitä haettiin. Myös Mikko kertoo, että pyrkii antamaan oppilaalle palautetta sanallisesti heti kun oppilas onnistuu, jotta oppilas ymmärtäisi paremmin onnistuneensa.

Henna kertoo käyneensä oppilaidensa kanssa läpi murrosiän tuomia muutoksia ja niiden vaikutusta toimintaan. Oppilaat ovat sen kautta tulleet tietoisemmiksi esimerkiksi siitä, että äänenmurros voi vaikuttaa suoriutumiseen.

Henna – Ollaan käyty noitten kaa kaikkee murkkuikä juttui läpi, niinku yläkoululaiste. Eli just silleen miltä äänenmurros kuulostaa ja ollaan katottu vähä videoita siitä ja tällasta. Nii ei ne nyt silleen arkaile ite sitä laulamista sen jälkeen niin hirveesti.

Kaisa tuo haastattelussaan myös esille, että on pyrkinyt sanallistamaan sen, että harjoitteluvaiheessa kaikki mokaa ja se kuuluu asiaan, jotta oppilaat uskaltaisivat yrittää eivätkä pelkäisi virheitä.

Kaisa – Uskallettais mokailla ja uskallettais olla huonoja ns. siinä alku vaiheessa.

Sen lisäksi hän on yrittänyt sanoittaa oppilaille, että jollekin toiselle joku juttu voi olla helpompaa, koska hänellä on jo aikaisempaa kokemusta siitä. Näin oppilaat saavat käsityksen harjoittelun merkityksestä. Esimerkiksi laulamisen suhteen hän on pyrkinyt muistuttamaan oppilaita siitä, että se on harjoiteltavissa oleva asia.

Kaisa –Mä yritän joka kerta ainakin muistuttaa ja tehdä ite jo sen selväksi, että laulaminen on harjoiteltavissa oleva asia siinä missä muutki ja tavallaan just murtaa sitä valheellista käsitystä et ”mä en vaan osaa laulaa, mulle ei oo vaan luotu sitä lauluääntä”, vaan et se on tekniikkaa.

5.1.3 Positiivinen palaute

Kaikkien haastateltavien keskusteluissa nousi esiin positiivisen palautteen merkitys minäpystyvyyden tukemisessa. Positiivisen palautteen merkitys ilmeni haastattelun kysymyksissä, joissa kysyin muun muassa sitä, kuinka opettajat tukevat oppilaan minäpystyvyyttä ja miten ja minkälaista palautetta opettajat antavat oppilaille. Analyysissa *Positiivinen palaute* muodostui yläkäsitteeksi kehumiselle, rohkaisulle, palautteenannon sensitiivisyydelle sekä arvioinnille.

Kysyttäessä oppilaan minäpystyvyyden tukemisesta Kaisa toteaa, että yrittää kannustaa oppilaita ihan pienenkin onnistumisen jälkeen. Myös Henna totesi samaa.

Henna – Kehuu vähän niinku pienistäkin asioista. Vaikka et osaa laittaa kitaran oikeen päin käteen nii se on jo yks juttu.

Jaana mainitsee, että hän yrittää muistaa tuntitilanteessa kehua muun muassa sitä, jos oppilaat innostuvat jostakin asiasta. Sen lisäksi hän usein kehuu koko ryhmän musisointia yhteisesti.

Jaana – ihan siis sanon, että nytpä kuullosti tosi kivalle ja näin.

Laura puolestaan kutsuu itseään positiivisen pedagogiikan apostoliksi. Hän yrittää antaa paljon positiivista palautetta ja ajattelee, että koskaan ei voi kehua liikaa.

Laura – Se vaan tekee ihmiselle ihmeitä, että kehutaan: ”Vitsi soitit sen E-kielen just oikeeseen kohti, voi että ku meni hyvin”.

Laura ja Kaisa molemmat tuovat esille, että teinit tarvitsevat paljon palautetta, eikä heitä voi kannustaa liikaa. Laura mainitsee vielä teinien epävarmuuden kuuluvan asiaan ja heidän kehitysvaiheeseensa, jolloin he tarvitsevat normaalia enemmän palautetta.

Mikko kertoo, että hän pyrkii rohkaisemaan oppilaita tilanteissa, joissa he kokevat, että he eivät pysty tai eivät onnistu.

Mikko – Se on sitten semmost jatkuvaa musaopen työtä, et sun pitää saada se oppilas semmoseen pystyvyyden tilaan, että et kokeilet vaan et ei oo mitään hätää, ei kukaan täällä luokassa kuole, jos sä soitat väärin.

Sen lisäksi Mikko rohkaisee joskus oppilaita henkilökohtaisesti tunnin jälkeen, vaikkakin hän toteaa, että pyrkii mieluummin rohkaisemaan oppilaita heti siinä tilanteessa kun huomaa, että joku onnistui tai yritti. Kaisa toteaa myös, että jos oppilaan kanssa jää tunnin jälkeen kahdestaan, on silloin hyvä mahdollisuus antaa palautetta tai rohkaista. Hän kertoo, että ei aina koe hedelmälliseksi antaa palautetta yksilöille kaikkien kuullen, ei edes, vaikka olisi kyse positiivisesta palautteesta. Esimerkiksi jos musisointitilanteessa kaikki soittavat tai laulavat samaa stemmaa ja opettaja antaa positiivista palautetta vain yhdelle tai muutamalle, voivat loput kokea epäonnistuneensa. Toisin sanoen myös yksilöidyn positiivisen palautteen antamisessa kannattaa olla tilanteesta riippuen varovainen ja sensitiivinen.

Kaisa – Sit jos mä sanon yhdelle henkilölle niin sillai kaikkien kuullen niin miks mä en sano toiselle

Palautteen annon sensitiivisyys pitää sisällään tapoja, miten opettajat antavat palautetta oppilaille. Annetaanko palaute esimerkiksi henkilökohtaisesti vai koko ryhmälle. Laura luettelee antavansa palautetta henkilökohtaisesti, suullisesti, yhteisesti koko ryhmälle sekä Wilman kautta.

Laura – Wilma on hauska kapistus, sitä ne kättelee ja lukee. Kun sinne pistää vihreetä nii ai että se tekee hyvää.

Henna kertoo antavansa palautetta muun muassa Wilman kautta. Sen lisäksi hän pyrkii antamaan henkilökohtaista palautetta esimerkiksi soittotehtäviä tehtäessä. Ryhmätilanteissa hän kohdistaa palautteen enemmän koko ryhmälle.

Henna – jos on koko luokka mukana nii pystyy heittää siihe yleisiä kommentteja tai jos vaikka huomaa, että jossakin kohtaa tökkii nii sit vähä hidastaa, hidastaa ite opetusta tai sit kohdistaa sitä palautetta vähän niinku enemmän kaikkiin siinä ryhmätilanteessa.

Kaisa kertoo Wilman kautta annettavan palautteen liittyvän enemmänkin oppilaan aktiivisuuteen ja yrittämiseen ja sinne laitettujen merkintöjen luovan positiivista tsemppiä. Mitä tulee yksilölliseen palautteen antamiseen, niin Kaisa toteaa, ettei koe hedelmälliseksi antaa negatiivista eikä positiivistakaan palautetta yksilöille muiden edessä. Hän ajattelee, että silloin oppilaille ei tule kokemusta siitä, miksi ei itse saanut positiivista palautetta opettajalta. Hän ei koe negatiivisen palautteen antamista ylipäättään tarpeellisena, ellei se liity käyttäytymiseen. Haastattelussa Kaisa kertoo pitävänsä kevään pandemian vuoksi toteutettua etäopetusaikaa hedelmällisenä henkilökohtaisen palautteen näkökulmasta, sillä oppilaiden lähettäessä tehtäviä yksityisviestein palautteen näkee vain oppilas itse, eikä vertailua samalla tavalla synny. Normaalissa kouluarjessa hän on käynyt oppilaiden kanssa kahden kesken läpi heidän tekemiään Garageband-sävellyksiä. Vaikka oppilaat ovat aluksi olleet sitä mieltä, että opettajan ei tarvitsisi kuunnella kappaleita, on opettajan palautetta kappaleista pidetty hyvänä.

Kaisa – kuitenkin huomaa, että se henkilökohtanen palaute, mitä ajatuksia mulla on siitä biisistä niin on se kuitenkin sillai kiva, että ne on halunnu myös kuulla sitä.

Viimeinen positiivisen palautteen alakategorioista on arviointi, joka on myös yksi keinoista tukea oppilaan minäpystyvyyttä. Edellä mainittu henkilökohtainen keskustelu oli hedelmällistä myös itsearvioinnin kannalta, sillä keskusteluissa Kaisa halusi kuulla myös oppilaan oman mielipiteen kappaleesta ja nähdä, kohtasivatko heidän mielipiteensä keskenään. Yleensä oppilas ajatteli kappaleesta kielteisemmin kuin opettaja.

Kaisa – Vois olla hyvä työkalu tukea sitä minäpystyvyyttä, et ne huomaaki et me ei oltukaan open kanssa ihan samaa mieltä tästä tuloksesta, että ite ajatteli vähän heikompaa tasoa mitä ope - -

Myös Jaana tuo haastattelussaan esille minäpystyvyyden tukemisen arvioinnin kautta. Hän kertoi pyrkivänsä siihen, että arviointi olisi mahdollisimman kannustavaa.

Jaana – mä aina sanonkin lapsille, että mä haluan antaa teille mahdollisimman hyvät numerot.

5.1.4 Pedagogiset ratkaisut

Pedagogiset ratkaisut muodostuivat analyysin myötä yläkäsitteeksi opetuksen toteutuksen ratkaisuille ja toimintaan rohkaisemisen keinoille. Vastaukset sisältävät konkreettisia tapoja, miten toteuttaa opetusta niin, että se tukisi oppilaan minäpystyvyyttä. Kysyttäessä, kuinka opettajat tukevat oppilaan minäpystyvyyttä ja millaisia keinoja heillä on tuen ja palautteen antamiseen suorituksen aikana, osa opettajista vastasi, että he tukevat oppilasta suorituksen aikana soittimen ääressä.

Mikko – No se on aina tavallaan siinä hetkessä, kun ollaan jonkun soittimen ääressä.

Jaana – jos mä nään, että siinä on jotain sillä tavalla, että hankalaa niin sitte tietysti yritän että, teepäs tällä tavalla näin ja ota se käsi tommoseen asentoon ja näin.

Laura –Et mä näytän itse ja sitten mä menen ja laitan ne sormet oikeille paikoille tai siihen kitaraan tai näytän mikä se soittoasento on, että ihan konkreettisesti.

Laura kertoo, että esimerkiksi rumpujen soitossa, joka koetaan usein hankalana, voidaan tehdä ratkaisuja, joissa niitä soitetaan kaverin kanssa yhdessä niin, että toinen soittaa bassorumpua ja toinen hi-hatia. Oppilaat kokevat silloin soittavansa rumpuja ja kykenevänsä siihen. Mikko on päättänyt toteuttaa opetustaan niin, että kaikki oppilaat kokeilevat kaikkia soittimia. Kaisa on pikkuhiljaa ottanut mukaan opetukseensa työskentelyä, jossa hän antaa oppilaille jonkun biisin tai soitto tehtävän, jota jokainen saa harjoitella aluksi itsenäisesti omaan tahtiin. Silloin hänen on myös mahdollista kierrellä luokassa ja auttaa paremmin apua tarvitsevia yksilöitä. Hän myös totesi, että oppilaiden on myös siten mahdollista saada onnistumisen kokemuksia paremmin.

Kaisa – jos opettajajohtosella harjoitellaan niin siinä on tosi se, että pitää pysyä muitten perässä ja sit saattaa tulla niitä kokemuksia, että ”mä oon ihan huono, kun mä en tajunnukkaa” ku jos ois tarvinnu johonkin työvaiheeseen, vaikka vähän enemmän aikaa.

Kaikkien opettajien haastatteluissa tuli esille, että yläkouluikäisiä on vaikea saada laulamaan ja suurin osa kokee sen haastavana ja jännittävänä. Mikko on tehnyt laulamisen suhteen sellaisen ratkaisun, että tunneilla lauletaan aina isommissa ryhmissä, ellei joku välttämättä halua laulaa

yksin. Myös Henna toteaa, että tunneilla lauletaan ryhmässä. Jaana on sisällyttänyt tunteihin paljon laulamista, että oppilaat rohkaistuisivat laulamaan, mutta toteaa myös, ettei pakottaminenkaan johda mihinkään. Laura kertoo, että laulattaa kaikki oppilaat erikseen, jolloin hän pystyy samalla antamaan jokaiselle yksilöllistä palautetta laulusta sekä samalla myös vaihtamaan muita kuulumisia.

Laura, Henna ja Kaisa tuovat haastatteluissaan esille myös keinoja, joiden avulla he pyrkivät rohkaisemaan oppilaita laulamaan. Henna kertoo, että mikkeihin laulamista on opeteltu isommissa ryhmissä ja sen myötä oppilaat ovat uskaltaneet laulamaan myös pienemmissä porukoissa. Laura puolestaan soittaa ja laulaa esimerkkinä ja sanallistaa oppilaille, mitä hän toivoo heiltä lisää tai enemmän ja antaa välitöntä kannustusta heti kun oppilaat onnistuvat tai toteuttavat sen mitä hän on toivonut.

Laura – ihan tällaisia rock-konsertti keinoja, että ”noniin everybody” ja ”uudestaan” ja ”kovempaa” ja ”antaa tulla” ja heti ku tulee vähä enemmän ääntä nii ”jee hyvä te”.

Kaisa on kokeillut yhden luokan kanssa sellaista, että hän pyysi oppilaita lausumaan englanninkieliset kappaleen sanat välittämättä oikein lausumisesta ja hieman hullutellen. Toisessa biisissä hän ohjeisti oppilaita laulamaan yhden säkeistön ”rallienglannilla”. Molemmilla kerroilla luokka, josta ei ollut kuulunut juurikaan ääntä, alkoi laulamaan rohkeammin ohjeistuksen jälkeen.

Kaisa –Yhtäkkiä se säkeistö alko kuulumaan, kun niitten ei tarvinnukkaa tehdä sitä tavallaan oikein, et sai epäonnistua, sai mokata nii sit ehkä se oma minäpystyvyys se perfektionisti mitä sitten helposti on niin sitte ne rajat yhtäkkiä katos.

5.1.5 Turvallinen ilmapiiri ja oppilaan kohtaaminen

Haastatteluissa kysyin opettajilta, minkälaisia keinoja heillä on opettaja–oppilassuhteen sekä luokan yleisen ilmapiirin luomiseen. Vastauksista syntyi yläkategoria *turvallinen ilmapiiri ja oppilaan kohtaaminen*, joka sisältää alakategoriat oppilastuntemus ja ilmapiirin luominen.

Jaana juttelee jokaisen oppilaan kanssa henkilökohtaisesti ja kartoittaa samalla oppilaan tason soittotehtävän muodossa. Samalla hänen on mahdollista antaa palautetta sekä vinkkejä siitä, mihin oppilas voisi jatkossa kiinnittää huomiota. Myös Henna pyrkii juttelemaan jokaisen kanssa, jotta tietäisi myös oppilaiden taitotasot ja pystyisi huomioimaan ne opetuksessa. Laura

toteaa lisäksi, että yrittää oppia tuntemaan oppilaita, joskus kahden kesken juttelemalla ja kyselemällä kuulumisia. Hän myös lisää, että yrittää kuunnella oppilaita ja heidän kysymyksiään ja pyrkii vastaamaan niihin tai miettimään niitä oppilaiden kanssa yhdessä. Kysymykset saattavat liittyä esimerkiksi siihen, miksi oppilaiden tarvitsee opiskella musiikkia tai miten joku asia liittyy musiikin opetukseen.

Laura – Jos niihin pystyy vastaa sillei, että kuulija on semi tyytyväinen niin sehän vaikuttaa todella merkittävällä tavalla hänen motivaatioonsa opiskella. - - et hän on kuultu.

Kaisa pyrkii olemaan läsnä ja tuntosarvet valppaana, jotta pystyy kohtaamaan oppilaita mahdollisimman hyvin heidän tarvitsemallaan tavalla. Sen lisäksi hän pyrkii esimerkiksi uuden ryhmän kanssa juttelemaan ja kyselemään asioita. Hän totesi, että yläkouluikäiset eivät aina lähde heti keskusteluun mukaan, vaan se vaatii vähän lämmittelyä. Hän on huomannut, että huumori ja rentous ovat sellaisia keinoja, joiden avulla suhde oppilaisiin on mahdollista syventyä.

Kaisa – Et ite heittäytyy ja heittää välillä vähän tyhmääki juttua tai semmost niinku hassuttelee tai jotain tämmöstä. Tai heittää läppää niin sitte saa vähän sitä feedbackia ja neki sitte tulee mukaan siihen, lämpee.

Laura ja Mikko käyttävät myös aika paljon huumoria luokan yleisen ilmapiirin luomisessa. Lauran mukaan kaikki eivät hänen käyttämänsä huumoria välttämättä ymmärrä ja sen käyttämisessä tuleekin olla hieman varovainen, sillä tarkoituksena ei ole kuitenkaan laskea leikkiä oppilaiden kustannuksella vaan luoda kivaa ilmapiiriä.

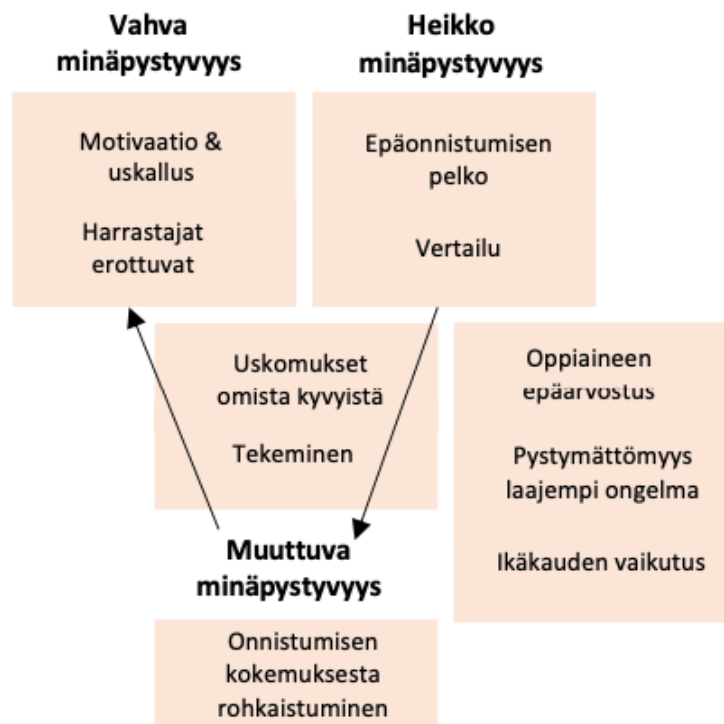
Laura –Oppilastuntemushan auttaa siihen, että se huumori on sellaista, että se jotenkin heitä auttaa.

Mikko – Yritän tehdä semmosen, että et kaikilla olis helppo olla siinä tilassa.

Mikko pyrkii myös luomaan luokkaan sellaista ilmapiiriä, jossa kaikki uskaltaisivat tehdä ja kokeilla kaikkea. Ilmapiiriä, jossa tärkeintä on yrittäminen. Hän on kuitenkin huomannut, että joskus luokan sisäisissä henkilösuhteissa saattaa olla jotain kitkaa, joka vaikuttaa ryhmädynamiikkaan siten, ettei tunneilla vain uskalleta tehdä ja yrittää.

5.2 Oppilaiden minäpystyvyyden tasot ja niiden ilmeneminen musiikintunnilla opettajan näkökulmasta

Tutkimuksessa haluttiin päätutkimuskysymyksen lisäksi selvittää, millaisia oppilaan minäpystyvyyden tasoja opettajat ovat havainneet ja kuinka ne ilmenevät musiikintunnilla. Seuraavaksi raportoin, millaisia havaintoja opettajat nostivat haastatteluissa esille ja minkälaisiksi ne muotoutuivat analyysin myötä. Kuviossa 2 olen pyrkinyt havainnollistamaan aineistosta nousseet näkemykset oppilaiden minäpystyvyyden tasoista, sekä siitä, miten eri tavoin ne ilmenevät musiikintunneilla.



KUVIO 4. Havaitut minäpystyvyyden tasot ja niiden ilmeneminen musiikintunnilla.

5.2.1 Havaitut minäpystyvyyden tasot

Haastattelussa kysyin opettajilta, millaisia minäpystyvyyden tasoja opettajat ovat havainneet oppilailla olevan. Aineistosta nousseet oppilaiden minäpystyvyyden tasot on luokiteltu kategorioihin: *vahva minäpystyvyys*, *heikko minäpystyvyys* ja *muuttuva minäpystyvyys*.

Vahva minäpystyvyys muodostui yläkäsitteeksi alakäsitteille: *musiikin omakseen kokevat ja pystyvät*. Mikko kertoo, että hän näkee oppilaiden minäpystyvyyden tasoissa kahta äärilaitaa,

sekä vahvaa, että heikkoa. Hänellä on oppilaita, jotka kokevat musiikin heidän jutukseen ja hän näkee heillä olevan vahva minäpystyvyys. Sellaiset oppilaat myös kokevat, että he pystyvät tekemään mitä vain pärjäten siinä hyvin. Hän sanookin, että usein tällaisten oppilaiden taustalla on harrastuneisuutta.

Mikko – Ja on paljon semmosia, että ei oo väliä sitte, et mihin soittimeen laittaa, ne on aina mukana ja kokee, et he pärjää siinä hommassa.

Laura kertoo näkevänsä niin, että harvassa ovat sellaiset oppilaat, jotka kokevat, että eivät osaa tai kykene. Henna sanoo havainneensa, että oppilaat ovat tänä vuonna todella pystyviä ja itsevarmoja.

Henna – niil tulee tosi helposti semmosia, ne ois joitain maailman starboja

Vahvan minäpystyvyyden vastakohtana opettajat näkevät oppilaillaan olevan myös heikkoa minäpystyvyyttä. Heikon minäpystyvyyden alakategorioiksi muodostuivat: *epäluottamus omia taitoja kohtaan* ja *olosuhteista johtuva heikompi pystyvyys*. Henna kertoo opettaneensa aikaisemmin musiikkiluokilla ja huomanneensa siellä, että vaikka oppilaat olivat tosi taitavia, useilla heistä minäpystyvyys oli heikompi. Oppilaiden kesken oli paljon vertailua, ja epäluottamusta omia taitoja kohtaan.

Kaisan ja Lauran vastauksista löytyi näkökulma, jossa heikompi minäpystyvyys voi olla olosuhteista johtuvaa. Kaisa kertoo, että on havainnut kouluympäristön sosioekonomisen tason vaikuttavan oppilaiden minäpystyvyyden tasoon musiikissa. Sosioekonomisesti heikommalla alueella oppilaiden minäpystyvyys ja motivaatio musiikissa oli hyvin heikkoa. Toisessa koulussa, jossa musiikkikasvatus on ollut vahvaa ja vahvasti läsnä koulun arkea oppilaiden minäpystyvyys etenkin musiikissa oli vahvempaa. Myös Laura totesi, että toisesta koulusta tullessa oppilailla saattaa olla heikompi pystyvyys ja ajatus, ettei musiikki koske häntä.

Kaisa kertoo myös oppimishaasteiden vaikuttavan oppilaiden minäpystyvyyden tasoon ja tehtävien välttelyyn. Oppilaat, joilla on esimerkiksi tarkkaavaisuushäiriöitä tai muita oppimishaasteita, kokevat helposti pystymättömyyttä sellaisissa tilanteissa, joissa soitetaan tai harjoitellaan yhtä aikaa kaikkien kanssa.

Kaisa – Siinä on kuitenkin niin paljon asioita mitä pitää osata. Pitää osata motorisesti ne oikeet jutut -- kattoo taululle kun ope näyttää -- pysyy samassa tahdissa – siinä vaaditaan niin paljon.

Kaisa toteaakin, että usein sellaisilla oppilailta kitara saattaa jäädä koskemattomana pöydälle, koska he kokevat, etteivät pysty.

Viimeisenä havaituista minäpystyvyyden tasoista on muuttuva minäpystyvyys, joka ilmeni Jaanan ja Hennan haastattelussa. Jaana kertoo havainneensa oppilaiden minäpystyvyyden muuttuvan tuntien kuluessa. Aluksi oppilaat saattavat olla epävarmoja, mutta kun heidät saa rohkaistua, niin heidän pystyvyytensä muuttuu paremmaksi. Henna kertoo oppilaasta, jonka pystyvyyden tunteessa näkyi selkeä ero onnistumisen kokemuksen myötä.

5.2.2 Minäpystyvyyden ilmeneminen musiikintunnilla

Opettajat toivat esiin erilaisia tapoja, miten oppilaiden minäpystyvyyden tasot heidän kokemustensa mukaan ilmenevät musiikintunnilla. Analyysin myötä ilmenemismuodot jakaantuivat yläkategorioihin, joita ovat: *motivaatio & uskallus, harrastajat erottuvat, epäonnistumisen pelko, vertailu, uskomukset omista taidoista, tekeminen, oppiaineen epäarvostus, pystymättömyys laajempi ongelma, ikäkauden vaikutus sekä onnistumisen kokemuksesta rohkaistuminen* (kuvio 4.)

Oppilaiden vahva minäpystyvyys nähdään ilmenevän motivaation ja uskalluksen kautta. Niiden alakategorioihin kuuluu kiinnostuneisuus, motivaatio, rohkeus ja tehtävistä suoriutuminen. Jaana näkee oppilaiden vahvemman minäpystyvyyden ilmenevän musiikintunnilla rohkeutena ja uskalluksena tehdä asioita. Sen lisäksi hän ajattelee, että oma-aloitteisuus ja kiinnostuneisuus musiikkia kohtaan myös musiikintuntien ulkopuolella viestii oppilaan vahvemman minäpystyvyyden tasosta. Oppiaineen epäarvostus viestii puolestaan heikommasta minäpystyvyydestä.

Henna kertoo, että oppilaiden vahva pystyvyys ilmenee muun muassa siten, että he suoriutuvat tehtävistä helposti, jos osaa tehdä heidän tasoisiaan tehtäviä. Kaisa ajattelee, että oppilaan minäpystyvyys ilmenee erityisesti motivaation kautta. Hän lisää, että oppilaat, jotka uskovat voivansa saada jotain aikaiseksi ja suoriutua tehtävistä, tarttuvat niihin helpommin.

Kaisa – Se motivaatio on aika vahvasti mun mielestä linkittyneenä siihen, että sit halua lähteä työstämään juttuja.

Mikko tuo esille, että musiikintunneilla vahva minäpystyvyys ilmenee sen kautta, että siellä erottuvat ne, jotka harrastavat musiikkia. Hän toteaa, että usein sellaisilla oppilailla minäpystyvyys on sen tasoinen, että he kokevat, että voivat tehdä mitä vain. Ero korostuu vielä entisestään, sillä yleisimmin murrosiässä olevat nuoret kokevat musiikintunneilla, että he eivät tule onnistumaan. Lisäksi musiikki tuntuu monille vieraalta ja seiskalle tullessaan monet eivät ole soittaneet esimerkiksi bändisoittimia koskaan. Siinä kohtaa kynnyksensä voi olla suuri.

Epäonnistumisen pelko yhtenä heikomman minäpystyvyyden ilmenemismuotona nousi esiin parin opettajan haastatteluissa. Analyysissa *välttely* sijoittui yläkategorian *epäonnistumisen pelko* alle. Mikko näkee, että oppilaiden minäpystyvyys ilmenee tunnilla muun muassa joidenkin tiettyjen tehtävien välttelemisenä. Tekemistä yritetään vältellä eri tavoin. Mikko pyrkii tunneillaan siihen, että kaikki kokeilevat kaikkia soittimia. Hän sanookin, että usein tällaisissa tilanteissa jotkut oppilaista pyrkivät välttelemään esimerkiksi jonkin soittimen soittamista, koska uskovat jo ennen kokeilemistä, että eivät tule onnistumaan siinä.

Mikko – Aika paljon on saatu taistella sellasta vastaan, että ennen kun on edes yritetty yhtään mitään niin sanotaan, et ei tuu onnistuu.

Mikko näkee, että juurikin epäjumalavastaisuudella näkyy sitä, että oppilaat eivät usko onnistuvansa. Kaisa toteaa oppilaiden temperamentti erojen vaikuttavan siihen, että jotkut oppilaat eivät välttämättä uskalla harjoitella muiden edessä, jos eivät täysin tiedä osaavatko he harjoiteltavaa asiaa.

Mikko – Aika monella just siinä kohtaa sen minäpystyvyyden kanssa juuri se, että mä en tuu selviämään tästä, että ei tuu onnistuu, et en mä oo nähnykkään tommost sähkökitaraa koskaan. Miten tätä ajetaan on aika usein se kysymys.

Kaisa ja Henna nostivat esiin vertailun yhtenä ilmenemismuotona. Henna toteaa, että erityisesti musiikkiluokilla opettaessa tuntui, että oppilaat vertailivat itseään toisiinsa paljon, mikä viesti heidän minäpystyvyyden tunteensa tasosta. Kaisa mainitsee, että tasoerot ja harrastuneisuus voivat vaikuttaa siihen, että ne, jotka eivät harrasta musiikkia, antavat vastuun musiikkia harrastaville.

Kaisa – Kaikki tietää, että toi Minttu osaa soittaa pianoa noin hyvin niin annetaan Mintun tehdä, et ”mä en osaa ja mun ei tarviikkaa, koska mä oon vaan jalkapalloilija”.

Kaisa mainitsee vielä sen, että harrastuneisuus vaikuttaa siihen, että ei edes yritetä, koska ei olla yhtä hyviä kuin kaveri.

Uskomukset omista taidoista muodostui yhdeksi yläkategoriaksi sille, miten minäpystyvyyden taso ilmenee musiikintunnilla. Haastattelussa kysyin opettajilta, onko jotain musiikintuntien osa-aluetta, jolla he kokevat, että oppilaat tarvitsisivat enemmän tukea tai rohkaisua. Opettajat olivat yksimielisiä siitä, että laulamissa moni kokee heikkoa minäpystyvyyttä ja sitä, ettei pysty tai osaa laulaa.

Mikko – No erityisesti laulaminen on varsinkin noilla teini-ikäisillä – on se tietty ikä, missä varsinkin se laulaminen on semmosta toimintaa, että et tota se vaatii tosi paljon töitä.

Kaisa – Laulu on yks semmonen mitä kukaan ei sit uskalla, se on niin herkkä, että se on kyllä varmasi, itse koen että haastavin, etenkin sitte nuorilla, kun on äänenmurrosta ja muuta murrosikään liittyviä asioita. Nii siinä kyllä saa kaikki luovuuden laittaa peliin, että sitte saa jotenkin luotuu semmosta minäpystyvyyttä.

Jaana – ehkä yläkoulussa se laulaminen on se, että tota saisi rohkastua.

Henna – No ehkä ne lauluhommat, jos pitäisi niinku yksin laulaa nii semmoset

Laura – laulaminen on siis ihan eri juttu sitte taas -- oikeestaan suurin osa noista teini-ikäisistähän kokee, et he ei pysty -- siinä ehkä niitä pystymättömyyden, että se minäpystyvyys ei oo mitään suurta ja vahvaa, niin se on ehkä enemmänkin siinä laulamissa kyllä semmonen asia joka on esillä, päivittäin.

Kaisa tuo esiin, että soittokappaletoiveissa oppilaiden käsitykset omasta pystyvyydestä ja taidoista ovat joskus hieman epärealistiset. Hän kertoo, että joskus oppilaat kommentoivat opettajan kappalevalintoja tylsiksi ja toivovat soitettavaksi sellaisia kappaleita, joihin heidän taitonsa eivät vielä riitä.

Hennan mukaan oppilaiden pystyvyydentasot ilmenevät ja tulevat esiin muun muassa soittohommissa, kun tehdään jotain yksin tai yhdessä. Hän kertoo, että oppilaat ovat rohkeita kaverin kanssa ja ryhmässä, mutta yksin tekemisessä he tarvitsevat rohkaisua. Mikko toteaa musiikin erityisluonteen olevan tekemisessä. Myös Kaisa huomauttaa, että musiikin tunnilla ollaan koko ajan tavallaan estradilla, mikä eroaa monesta muusta aineesta.

Yhdeksi yläkategoriaksi muodostui onnistumisen kokemuksesta rohkaistuminen. Henna kertoo nähneensä oppilaan minäpystyvyyden musiikissa muuttuneen täysin yhden onnistumisen

kokemuksen jälkeen. Ennen kokemusta oppilaalla oli ollut todella heikko minäpystyvyys ja hän oli sanonut tunneilla kaikista asioista, ettei hän pysty ja osaa. Hän kuitenkin yllätti itsensä ja luokkakaverinsa suorituksellaan, jonka jälkeen hänen pystyvyytensä kokemus tunneilla on ollut aivan erilainen. Jaana toteaa oppilaiden rohkaistuvan musiikissa, kun he alun epäröinnin jälkeen huomaavat, että he pystyvätkin ja osaavat. Laura kertoo, että on parasta, jos oppilas joka ei koe minäpystyvyyttä missään, löytää asian, jota saattaisi osata. Hän myös ajattelee, että pystyvyyden kokemuksia voi musiikissa tulla tosi pienestä osaamisesta.

Laura tuo esiin myös näkökulman, jossa pystymättömyyden kokemus, ettei osaa ja opi, on laajempi ongelma, joka näyttäytyy oppilaan muussakin koulunkäynnissä, kuin pelkästään musiikintunneilla. Mikko toteaa, että minäpystyvyyden käsite on läsnä koko ajan kaikessa, eikä pelkästään musiikissa.

Mikko tuo haastattelussa esille myös ikäkauden vaikutuksen minäpystyvyyden tunteeseen ja sen ilmenemiseen. Hän toteaa, että murrosikä näkyy varmasti minäpystyvyyden tunteessa ja itsetunnossa, sillä kyseisessä elämänvaiheessa monet asiat vaikuttavat elämään ja ovat muutoksessa. Hän miettiikin sitä, mitkä asiat liittyvät itsetuntoon ja ikäkauden muutoksiin ja mitkä puolestaan minäpystyvyyden tunteeseen.

5.3 Muita minäpystyvyyden tasoon ja sen tukemiseen vaikuttavia tekijöitä

Aineistosta nousi esiin myös muita minäpystyvyyden tukemiseen sekä oppilaiden minäpystyvyyden tasoon vaikuttavia tekijöitä, joita on oleellista raportoida tuloksissa. Näitä vaikuttavia tekijöitä ovat *opettajan opetusfilosofia*, *resurssit* sekä *vertaisten vaikutus oppilaan minäpystyvyyden tasoon*.

5.3.1 Opettajan opetusfilosofia

Minäpystyvyyden tukemisen keinojen lisäksi opettajien haastatteluista nousi esiin ajatuksia, jotka kertovat jollain tapaa opettajan omasta opetusfilosofisesta ajattelusta. Opetusfilosofiset näkemykset ovat tärkeä pohja ja lähtökohta minäpystyvyyden tukemiselle ja sille, kuinka opettaja huomioi sen käytännön työssä. Sen vuoksi näin tärkeäksi huomioida ne myös tuloksissa. Ajatukset nousivat esiin eri opettajilla haastattelujen eri teemojen yhteydessä. *Opettajan opetusfilosofia* rakentui analyysissa yläkäsitteeksi opettajan roolille.

Laura kertoo kaikkien pystyvyyden olevan lähtökohtana omalle työlleen. Hän ajattelee, että jokaisella on olemassa oleva kyky soittaa, laulaa, kuunnella ja liikkua ja hänen tehtävänsä opettajana on todentaa ja tukea sitä.

Laura – Että kaikki todentaa sitä, sitä heissä olemassa olevaa muusikkoutta.

Mikko mainitsee, että hänen roolinsa aikuisena on kannustaa ja tukea oppilaita sekä antaa heille palautetta. Kaisa ajattelee, että opettajana hänellä on suuret vaikutusmahdollisuudet olla kannustamassa sellaista oppilasta eteenpäin, joka osoittaa kiinnostusta musiikkia kohtaan. Hän on huomannut sen erityisesti sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla ei välttämättä ole ollut varaa harrastaa musiikkia ja joiden sosioekonominen asema on heikompi. Henna toteaa, että työelämässä joutuu päivittäin miettimään, kuinka ja miten auttaa sellaisia oppilaita, jotka ilmaisevat opettajalle, etteivät kykene tekemään jotain asiaa tai tehtävää.

5.3.2 Resurssit

Opettajan opetusfilosofian lisäksi haastatteluista nousivat esiin resurssit, jotka myös vaikuttavat minäpystyvyyden tukemiseen. Analyysin myötä *resurssit* nousivat yläkategoriaksi seuraaville alakategorioille: *Arviointiin työkaluja, vaikea havaita yksilöitä ja ajan rajallisuus yksilöllisessä kohtaamisessa*. Jokainen opettaja koki jollain tapaa, ettei heillä ole tarpeeksi aikaa kohdata oppilaita yksilöllisesti.

Mikko toteaa, että oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen on aikaa vain siinä tietyssä hetkessä, kun ollaan tunnilla.

Mikko – Se on kyllä ihan karu tosiasia, että et vaikka kuinka haluais.

Myös Laura kertoo, ettei oppilaiden yksilölliselle kohtaamiselle ole koskaan tarpeeksi aikaa.

Laura – No joo, kyllä täähän on tällanen opettajan työssä nii nii päivittäin tota pohdittava asia. Tästä kyllä puhutaan paljon.

Laura lisää vielä aiheen olleen mediassakin paljon läsnä, sillä turvallinen olo, kohdatuksi tuleminen ja myönteisyys vaikuttavat oppimiseen ja ovat kaiken sen perustana. Opettajan on kuitenkin mahdotonta yksin kyetä toteuttamaan kaikkea.

Jaana ja Kaisa mainitsevat, että tunneilla, joilla suurin osa ajasta menee yhteiseen tekemiseen kuten soittamiseen ja laulamiseen, henkilökohtaiseen kohtaamiseen ja palautteen antamiseen jää aikaa hyvin rajallisesti, jos ollenkaan.

Kaisa –Se, että joka tunti antais esim jokaiselle yksilöllistä palautetta niin siinähen menis kuitenkin koko tunti

Kaisa kuitenkin kertoo, että tänä vuonna hänellä on sen verran pienet ryhmät, että hän ehtii edes tunnin alussa nimenhuudon yhteydessä ottamaan jokaisen kanssa pienen hetken ja kohtaamisen.

Hennankin mielestä yksilölliseen kohtaamiseen saisi olla enemmän aikaa. Hän kertoo, että ajan puutteen huomaa esimerkiksi siinä, ettei kaikkien oppilaiden nimiä välttämättä muista vieläkään. Isot ryhmäkoot vaikuttavat siihen, että ei ole tarpeeksi aikaa keskittyä jokaiseen yksilöön tarpeeksi. Pienemmässä ryhmässä on paljon helpompaa antaa henkilökohtaista palautetta ja sille on enemmän aikaa. Henna huomauttaa vielä isojen ryhmäkokojen vaikeuttavan myös tukea tarvitsevien oppilaiden havaitsemista. Myös Kaisa mainitsee, että yhteissoittotilanteissa on vaikea havaita, jos joku tarvitsee tukea tai jää jälkeen.

Arvioinnista puhuttaessa Mikko mainitsee, että kaipaisi työkaluja siihen – sellaisia keinoja, jotka eivät veisi liikaa resursseja ja olisivat arvioinnin kannalta valideja. Hän kertoo tuntien olevan kiireisiä ja hektisiä ja esimerkiksi vertais- ja itsearvioinnin jatkuva näkyminen tunneilla vaatisi paljon enemmän aikaa käytettäväksi. Hänen mielestään arviointi pitäisi kuitenkin saada näkyvämmäksi oppilaille.

Mikko – Varmaan se vaikuttais siihen minäpystyvyyden tunteeseen, että et ois aikaa ja mahdollisuuksia mut ei oo.

5.3.3 Vertaisten vaikutus oppilaan minäpystyvyyden tasoon

Haastatteluissa nousi esiin myös vertaisten vaikutus oppilaan minäpystyvyyden tasoon ja sen ilmenemiseen. Vertaisten vaikutukset nähtiin eri laatuina ja ne ovat analyysin myötä jaettu kolmeen yläkategoriaan: *vertaisten positiivinen vaikutus*, *vertaisten negatiivinen vaikutus* sekä *vertaisten mallin puuttuminen*.

Vertaisten positiivisen vaikutuksen alakategorioiksi muodostuivat *rohkaistuminen esimerkistä* ja *vertaisten kannustaminen*. Jaana kertoo, että toisten oppilaiden esimerkki on rohkaissut toisiakin oppilaita kokeilemaan esimerkiksi mikkiin laulamista pienemmissä ryhmissä. Myös Laura toteaa, että vertaisten esimerkki vahvistaa oppilaan omaa pystyvyyttä.

Laura – Kun he siinä soittaa mukana nii sehän antaa oppilaalle semmosta pontta myöskin, että kyllähän mäkin nyt osaan.

Henna kertoo, että on yleisen ilmapiirin edistämiseksi pyrkinyt luomaan sellaista kulttuuria, että oppilaat kannustaisivat ja antaisivat positiivista palautetta kavereille, jos he näkevät, että kaveri onnistuu jossakin.

Vertaisten negatiivisen vaikutuksen alakategorioiksi muodostuivat *pelko vertaisten mielipiteistä* ja *joukosta erottautumisen pelko*. Mikko toteaa, että oppilaat saattavat usein pelätä sitä, mitä vertaiset ajattelevat ja tekevät, jos he kuulevat, että soittaa väärin. Kaisa puolestaan toteaa musiikintuntien luonteen olevan sellainen, että oppilaalle voi tulla kokemus, että kaikki kuulevat ja näkevät kaiken, mitä hän tekee. Mikon mukaan etenkin laulamiseen liittyvässä toiminnassa oppilailla on suuri pelko tulla arvioiduksi tai naurun kohteeksi vertaisten toimesta.

Mikko – Se on niin henkilökohtainen asia se laulaminen.

Mikko toi esille, että vertaisten negatiivinen vaikutus voi näyttäytyä myös joukosta erottautumisen pelkona. Hänestä tuntuu, että vertaisille ei välttämättä uskalleta näyttää, jos itse osaa ja pystyy.

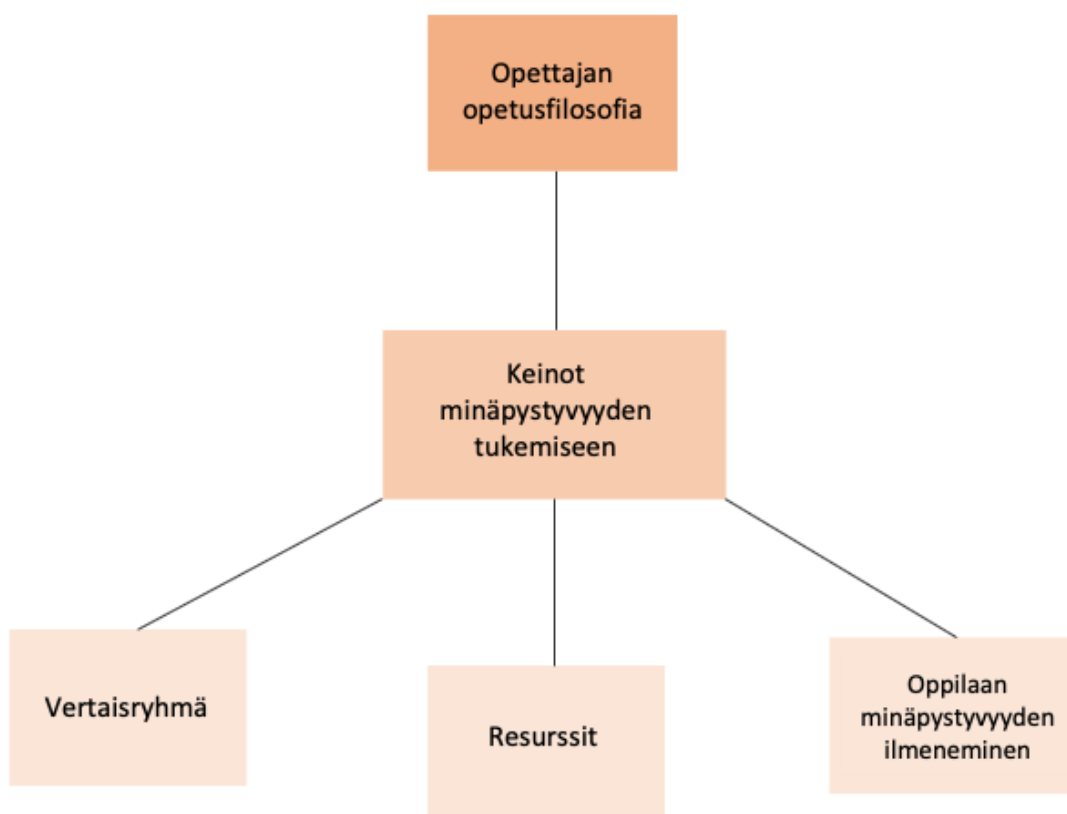
Mikko – Varsinkin mitä laulamiseen tulee, niin varmasti se on se, että vaikka osaisikin ja on saattanu käydä laulutunneillaki vaikka, nii se tavallaan siihen porukkaan kuuluminen tai sielt erottautuminen nii sit vaikuttaa siihen, ettei ehkä uskalleta tuoda sitä omaa osaamista näkyville.

Vertaisten mallin puuttuminen nousi esiin Mikon haastattelussa. Hän totesi, että joissakin ryhmissä ryhmän ilmapiiri on sellainen, ettei siellä vain uskalleta tehdä asioita. Hän uskookin, että sellaisista ryhmistä puuttuu vertaisilta saatu tuki sekä malli, joka puolestaan vaikuttaa minäpystyvyyteen.

Mikko – Et ei tavallaan saa vertaisilta semmosta tukea ja sellasta oloa, että jos toi pystyy niin mäkin pystyn, et se jää kokonaan pois.

5.4 Yhteenveto

Tutkielman päätutkimuskysymyksenä on saada tietoa siitä, millaisia keinoja opettajilla on oppilaan minäpystyvyyden tukemiseen. Keinojen lisäksi aineistosta nousi esiin erilaisia tekijöitä, jotka ovat kaikki osaltaan vaikuttamassa opettajan keinoihin tukea oppilaan minäpystyvyyttä. Olen havainnollistanut kuvioon 5 kaikki vaikuttavat tekijät.



KUVIO 5. Minäpystyvyyden tukemiseen vaikuttavat tekijät.

Kuvion ylhäällä on kaiken perustana opettajan opetusfilosofia. Laura toi haastattelussaan esille, kuinka hänen lähtökohtanaan työlleen on kaikkien oppilaiden pystyvyys. Opettajan oma arvomaailma heijastuu opettajan työhön ja siihen millaisia ratkaisuja hän opetuksessaan tekee. Minäpystyvyyden tukemisen näkökulmasta merkittävää on, kokeeko opettaja, että sen tukeminen on osa hänen työtään. Ei ole itsestään selvää, että opettaja työssään kiinnittää huomiota minäpystyvyyden tukemiseen. Sen huomioiminen vaatii tietoista pohdiskelua oman opetusfilosofian valossa.

Kuviossa opettajan opetusfilosofia johtaa niihin konkreettisiin keinoihin, joita opettajilla on oppilaan minäpystyvyyden tukemiseen. Tutkimuksessa opettajien esiin tuomia keinoja ovat *onnistumisen kokemuksen mahdollistaminen, sanallistaminen, positiivinen palaute, pedagogiset ratkaisut sekä turvallinen ilmapiiri ja oppilaan tuntemus*. Opettajan opetusfilosofia ja se, kuinka hän opettajana näkee minäpystyvyyden tukemisen osana opetusfilosofiaansa, vaikuttavat siis niihin keinoihin ja ratkaisuihin, joita opettaja työssään tekee minäpystyvyyden edistämiseksi. Sen tukeminen ei ole kuitenkaan riippuvainen pelkästään opettajan omasta toiminnasta, vaan siihen on vaikuttamassa aineiston mukaan myös kolme muuta tekijää.

Yksi näistä kolmesta vaikuttavasta tekijästä on *resurssit*. Opettajien haastatteluista ilmenee, ettei heillä ole esimerkiksi tarpeeksi resursseja kohdata oppilaita henkilökohtaisesti. Opettajat olivat yksimielisiä siitä, ettei yksilölliseen kohtaamiseen ole tarpeeksi aikaa. Sillä on suoranainen vaikutus myös opettajan mahdollisuuteen tukea oppilasta niin minäpystyvyyden kuin muidenkin tarpeiden kanssa. Resurssit ovat suoranaudessa yhteydessä tuen laatuun ja määrään. Toinen haastatteluissa esiin nousseista tekijöistä, joka vaikuttaa oppilaiden minäpystyvyyteen ja sitä kautta myös opettajan keinoihin ja rooliin, on *vertaisryhmän vaikutus oppilaan minäpystyvyyteen*. Sillä on vaikutusta muun muassa siihen, miten opettaja ottaa huomioon luokan yleisen ilmapiirin ja sen edistämisen sekä kiinnittää huomiota luokan sisäisiin suhteisiin. Viimeisenä vaikuttavana tekijänä on *oppilaiden minäpystyvyyden ilmeneminen*. Aineistosta ilmeni, että oppilaiden minäpystyvyydet ilmenevät monin eri tavoin. Oppilaan käyttäytymisen takana voikin olla esimerkiksi heikko minäpystyvyys, jolloin opettaja ei pysty osoittamaan tarvittua tukea ilman, että hän tajuaa käyttäytymisen johtuvan heikosta pystyvyydestä.

6 POHDINTA

Tutkimustuloksista nousi esiin mielenkiintoisia näkökulmia ja vastauksia tutkimuskysymyksiin. Osa tuloksista oli sellaisia, joita osasin teoriaosuuden pohjalta odottaa, mutta aineistosta nousi esiin myös uusia näkökulmia. Seuraavaksi tarkastelen tutkimustuloksia ja liitän niistä nousseita havaintoja teoriaan.

Tutkimustuloksista, jotka käsittelivät opettajan keinoja oppilaan minäpystyvyyden tukemiseen selvisi, että jokaisen opettajan keinoihin kuului onnistumisen kokemuksen mahdollistaminen, positiivinen palaute, turvallinen ilmapiiri ja oppilaan tuntemus sekä pedagogiset ratkaisut. Onnistumisen kokemuksen mahdollistamisen oleellisena osana nähtiin tehtävien taso. Jotta tehtävät ovat sen tasoisia, että jokainen voisi kokea niissä onnistumisia, tarvitaan eriyttämistä niin alas kuin ylöskin päin. Positiivinen palaute nähtiin etenkin murrosikäisille erittäin tärkeänä. Hyvää ja turvallista ilmapiiriä luodessaan monet opettajista käyttivät apunaan huumoria.

Banduran teoria minäpystyvyyden lähteistä (kts. luku 2.3) tukee tuloksia onnistumisen kokemuksen, positiivisen palautteen sekä turvallisen ilmapiirin ja oppilaan tuntemuksen osalta. Onnistumisen kokemuksen mahdollistaminen on suoraan Banduran teoriasta ja positiivisen palautteen voidaan tulkita kuvaavan teorian käsitettä verbaalinen vakuuttelu. Turvallinen ilmapiiri sekä oppilaan tuntemus eivät suoraan ole yhteydessä teoriaan. Voidaan kuitenkin olettaa, että turvallisella ilmapiirillä ja sillä, että opettaja tuntee, aistii ja kohtaa oppilaita, on vaikutusta oppilaiden kokemiin tunteisiin ja olotiloihin.

Näiden keinojen lisäksi muutaman opettajan haastatteluissa ilmeni, että he pyrkivät tukemaan oppilaiden minäpystyvyyttä sanallistamalla erinäisiä asioita. He pyrkivät sanallistamaan muun muassa oppilaiden onnistumisia, jotta oppilaat tajuaisivat ja huomaisivat, että he onnistuivat. Oppilaat eivät välttämättä aina itse tajua sitä tai he voivat aliarvioida omia suorituksiaan, jolloin he eivät koe onnistuneensa. Sen lisäksi erittäin tärkeä näkökulma, joka haastatteluissa nousi esiin on, että oppilaille sanallistetaan harjoittelun merkitystä, epäonnistumisen tärkeyttä ja muun muassa äänenmurroksen vaikutusta laulamiseen ja siinä suoriutumiseen. Näitä on hyvä muistuttaa oppilaille, sillä heille nämä asiat eivät välttämättä näyttäydy itsestäänselvyyksinä. Pajares (2006, 346) on todennut, että pätevät opettajat ajattelevat oppilaiden virheistä ja virheellisistä vastauksista, että ne vaikuttavat positiivisesti myöhempiin saavutuksiin.

Oppilaiden minäpystyvyyttä käsittelevistä tuloksista ilmeni, että opettajat näkevät oppilaillaan erilaisia pystyvyyden tasoja, lähinnä vahvaa ja heikkoa. Tulokset olivat aika lailla sellaisia, mitä odotinkin tutkimuksesta ilmenevän. Etenkin laulamisen suhteen opettajat olivat yksimielisiä siitä, että oppilaat kokevat kykenemättömyyttä siinä. Kiinnostavaa oli, että eräs opettaja ilmaisi havainneensa musiikkiluokkalaisilla heikompaa pystyvyyttä, vaikka oppilailla oli paremmat taidot suhteessa ei-musiikkiluokkalaisiin. Opettaja arveli tämän johtuvan vertailusta, jota hän havaitsi musiikkiluokalla olevan paljon. Oleellista olisikin luultavasti kiinnittää huomiota entisestään luokan ilmapiiriin sekä vertaisten välisiin suhteisiin niin, että vertailun sijaan vertaisten vaikutus nähtäisiin positiivisena. Parhaimmillaan vertaisten esimerkki voikin kasvattaa omaa minäpystyvyyttä sijaiskokemusten kautta (kts. luku 2.3). Vertailun lisäksi heikko minäpystyvyys ilmenee muun muassa epäonnistumisen pelkona, joka vaikuttaa siihen, että oppilaat välttelevät tehtäviä eivätkä uskalla yrittää. Ratkaisuna tähän eräs opettaja pyrkii luomaan ilmapiiriä, jossa korostetaan, että tärkeintä on yrittäminen. Opettajan olisi myös hyvä omalla esimerkillään näyttää, että virheiden tekeminen ja mokaaminen on sallittua, suorastaan välttämätöntä, jotta voi joskus onnistua.

Tuloksissa nousi esiin myös niin vertaisten myönteinen kuin kielteinenkin vaikutus oppilaiden minäpystyvyyteen. Vertaisten vaikutus ei ollut teemahaastattelussa yhtenä teemana, joten vertaisten vaikutus ei ilmennyt jokaisen opettajan haastattelussa. Tältä osin olisin ehdottomasti itse voinut toimia paremmin ja sisällyttää vertaisten vaikutuksen myös haastatteluun, sillä siitä kuitenkin puhutaan minäpystyvyyden kirjallisuudessa. Etenkin murrosikäisillä kavereiden ja vertaisten merkitys on niin hyvässä kuin huonossakin merkittävä, mikä vaikuttaa monella osa-alueella. Tuloksissa ilmeni, että nuoret pelkäävät erottuvansa joukosta niin hyvässä kuin pahassakin. Ei uskalleta näyttää osaamista, koska ei haluta erottautua joukosta. Toisaalta ei myöskään uskalleta yrittää, sillä pelätään epäonnistumista ja sitä, että kaikki kuulevat ja huomaavat sen. Opettaja voikin yrittää ottaa tunneilla huomioon vertaissuhteiden vaikutukset oppilaiden minäpystyvyyteen muun muassa hyödyntämällä vertaisarviointia, käyttämällä oppilaita apuna esimerkkien näyttämässä, jotta oppilaiden on mahdollista saada sijaiskokemus sekä kiinnittämällä huomiota yleiseen ilmapiiriin.

Musiikki on osa taide- ja taitoaineita, joissa korostuu tekemispainotteisuus. Musiikintunneilla oppilaiden taitotasot tulevat herkemmin esiin moniin muihin oppiaineisiin verrattuna, sillä tunneilla ollaan ikään kuin estradilla koko ajan, niin kuin eräs haastatteliijoista totesi. Sen lisäksi haastatteluissa nousi esiin myös se, että monet kokevat musiikin oppiaineena vieraaksi.

Yläkouluun siirtyessä monet oppilaista eivät ole välttämättä soittaneet koskaan bändisoittimia, joten moni asia tuntuu vieraalta. Suurin osa musiikintuntien toiminnasta pohjautuu yhdessä tekemiseen joko laulaen, soittaen, liikkuen tai uutta luoden, jolloin muut näkevät ja kuulevat toisten tekemisen. Buscura (2019, 6) onkin tuonut esiin, että muista aineista poiketen musiikintunneilla oppilaiden tulee voittaa epärointi ja ottaa riskejä, jotka tulevat näkyväksi ja kuulluksi. Koska musiikki saattaa olla monille oppilaille oppiaineena vieras, ei heille välttämättä ole kerennyt muodostua minäpystyvyyttä musiikin eri tehtävissä. Jos oppilailla ei ole aikaisempia kokemuksia tehtävistä, he voivat muodostaa käsitystä omasta minäpystyvyydestään sijaiskokemusten eli vertaisten suoritusten kautta (kts. luku 2.3).

Seuraavaksi tarkastelen tuloksissa esiin nousutta resurssien vaikutusta oppilaan tukemiseen. Resurssien vähyys ilmeni jokaisen opettajan haastattelusta. Tämä tulos ei sinänsä tullut yllätyksenä, sillä resurssipula on ollut puheenaiheena laajasti jo pidemmän aikaa. Varsinkin nykypäivänä puhutaan paljon siitä, että opettajilla menee runsaasti aikaa opetuksen ulkopuolisiin tekijöihin. Ei ole tarpeeksi aikaa esimerkiksi arviointiin ja yksilölliseen kohtaamiseen. Arvioinnin ja opettajan palautteen merkitystä on monessa kohtaa korostettu niin oppimisessa kuin kasvussakin (kts. luku 3), mutta opettajilla ei ole aikaa toteuttaa arviointia sillä tavalla kuin olisi tarvetta. Opettajat usein myös kokevat ristiriitaisia tunteita tämän suhteen, sillä he haluaisivat tukea oppilaita yksilöllisemmin, mutta aika ei vain riitä siihen. Mielestäni arvioinnin tärkeyttä kuvasti myös erään haastateltavan kokemus, jossa hän keskusteli oppilaan kanssa tämän luovasta työstä. Oppilas ajatteli tuotoksestaan kielteisemmin kuin opettaja. Opettaja pystyi palautteen annollaan vaikuttamaan oppilaan käsityksiin omista kyvyistään ja kyseisestä suorituksesta. Näin ollen arvioinnin kautta opettaja pystyy edes vähän muovaamaan oppilaiden virheellisiä käsityksiä ja sen vuoksi olisikin tärkeää, että tällaisiin kohtaamisiin olisi enemmän aikaa. Yksi haastateltavista totesikin, että arviointi tulisi saada näkyvämmäksi, koska hän uskoo sillä olevan vaikutusta myös oppilaan minäpystyvyyteen.

Tuloksista nousi esiin opettajan roolin merkitys oppilaan minäpystyvyyden tukemisessa. Opettaja nähtiin tukijana ja kannustajana ja oppilaiden olemassa olevan muusikkouden todentajana. Yksi haastatteliijoista totesi työnsä lähtökohtana olevan kaikkien pystyvyys. Merkittävää opettajan roolia minäpystyvyyden näkökulmasta pohdittaessa on se, kokeeko opettaja, että minäpystyvyyden tukeminen on osa hänen työtään ja opetusfilosofiaansa. Tämä on mielestäni yksi tutkimuksen tärkeimmistä oivalluksista, sillä oppilaan tukeminen lähtee opettajan opetusfilosofiasta ja arvopohjasta. Buscura (2019, 11) on tuonut esille, että

musiikinopettajat, jotka ymmärtävät minäpystyvyyden roolin musiikillisissa onnistumisissa, voivat auttaa oppilaita selviytymään vaikeista tehtävistä, vahvistaa heidän itseluottamustaan sekä edistää heidän motivaatiotaan musiikin parissa toimimiseen myös koulun jälkeenkin. Koulumusiikin tavoitteena on edesauttaa oppilaita muodostamaan elinikäinen suhde musiikkiin ja onkin oleellista pohtia minäpystyvyyden roolia tämän tavoitteen näkökulmasta. Jos oppilaiden minäpystyvyys musiikintunneilla on heikko, heille saattaa jäädä kielteinen käsitys musiikista ja heidän omasta pystyvyydestään musiikissa. On siis erittäin oleellista, kuinka tärkeänä opettaja näkee oppilaan minäpystyvyyden tukemisen osana työtään.

Seuraavaksi tarkastelen tutkimustulosten luotettavuuskysymystä. Tutkimuksen teossa olen pyrkinyt noudattamaan huolellisuutta sekä periaatteita, jotka ovat tieteelliselle tutkimukselle ominaisia. Tulosten luotettavuutta arvioitaessa on mielestäni hyvä tuoda esille, että haastattelussa minään liittyvät käsitteet ovat voineet kulkea vieritysten, eikä aina välttämättä ole puhuttu minäpystyvyyden tukemisesta. Minäpystyvyys, itsetunto, minäkäsitys ja itseluottamus ovat termejä, jotka monet sekoittavat keskenään. Ne sisältävät samanlaisia elementtejä ja muodostuvat osaltaan samoista lähteistä. Näin jälkeen päin olen lisäksi pohtinut, että haastattelurunko olisi voinut sisältää kysymyksiä myös vertaisten huomioimisesta, sillä nyt vertaisten vaikutus tuli ilmi vain muutamasta haastattelusta. Tulosten luotettavuutta lisää se, että lähetin tulokset luettavaksi jokaiselle haastateltavalle erikseen. Neljä viidestä haastateltavasta on vastannut hyväksyvänsä tekstin, yksi ei ole vastannut mitään. Yksi tekstin hyväksyneistä haastateltavista halusi tarkentaa yhtä hänen vastaustaan, jotta hänen tarkoittamansa asia tulee paremmin ilmi. Tämä on korjattu ja lisätty lopulliseen tekstiin. Tutkimustulosten luotettavuutta olisi voitu edistää menetelmätriangulaation avulla, jossa yhden menetelmän sijasta tutkimustietoa hankitaan useamman menetelmän avulla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 145). Teemahaastattelun lisäksi olisin esimerkiksi voinut havainnoida muutaman opettajan tunteja ja sen kautta saada tietoa keinoista, joita he käyttävät. Tutkielma käsittelee tiettyjen ihmisten kokemuksia, joten tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkien musiikinopettajien kokemuksia.

Seuraavaksi pohdin sitä, mitä tutkimus voi antaa erityisesti valmistuville opettajille sekä jo kentällä opettaville. Niin kuin teoriaosasta tuli jo ilmi, minäpystyvyys vaikuttaa monella tapaa ihmisen toimintaan. Sillä on suuri vaikutus muun muassa oppimiseen ja suoriutumiseen. Tutkimus antaa tietoa siitä, millaisia kokemuksia yläkoulun musiikinopettajilla on oppilaan minäpystyvyyden tukemisesta ja sen ilmenemisestä. Tulokset antavat opettajien kokemusten

kautta käytännöllisiä työkaluja siihen, kuinka minäpystyvyyttä voidaan tukea. Uskon, että nämä keinot soveltuvat myös laajemmin oppilaan kokonaisvaltaiseen tukemiseen. Näen tärkeänä, että opettajat huomioisivat minäpystyvyyden vaikutuksen oppilaan oppimisessa ja suoriutumisessa. Sen vuoksi erityisesti opettajankoulutuksessa tulisi käsitellä minäpystyvyyttä, sen vaikutusta toimintaan sekä keinoja tukea sitä, jotta tulevat opettajat voisivat huomioida oppilaiden minäpystyvyyttä tunneilla. Toivon, että tutkimus voi ajaa tulevia opettajia ja jo työelämässä vaikuttavia opettajia pohtimaan omaa opetusfilosofiaansa oppilaan minäpystyvyyden tukemisen näkökulmasta.

Lopuksi tuon esiin mahdollisia jatkotutkimusaiheita, jotka ovat nousseet mieleeni tutkimusta tehdessäni. Yhtenä jatkotutkimusaiheena voisi tutkia opettajien käsityksiä minäpystyvyydestä sekä sitä, onko käsite heille tuttu ja onko sitä käsitelty koulutuksen aikana. Opettajien kokemaa minäpystyvyyttä on tutkittu eri aloilla ja musiikinopettajien minäpystyvyyttä on tutkittu aikaisemmin ainoastaan tässä tutkielmassa mainitsemani Vesiojan (2006) väitöskirjassa. Olisi kuitenkin mielenkiintoista saada tietoa siitä, minkälaiseksi musiikkikasvatusta pääaineena opiskelleet kokevat oman pystyvyytensä opettajina. Erityisen kiinnostavaa olisi kerätä tietoa vastavalmistuneilta musiikinopettajilta, sillä monet kokevat valmistuessaan, että eivät ole vielä valmiita työelämään. Aikaisemmin mainitsin Emmi Räisäsen (2013) tutkineen pro gradu - tutkielmassaan viidesluokkalaisten kokemaa minäpystyvyyttä musiikintunneilla. Yläkouluikäisten musiikintunneilla kokemaa minäpystyvyyttä ei tietääkseni ole tutkittu, joten siinäkin olisi jatkotutkimukselle aihetta.

LÄHTEET

- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Edita.
- Aho, S. & Laine, K. (1997). *Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsingissä: Otava.
- Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. & Paananen, M. (2014). *Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin*. Kummi 11. Jyväskylä: NMI.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84 (2), 191–215.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge; New York: Cambridge University Press
- Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1997b). Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Suomentanut A. Toppi. (s. 13–82). Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. Teoksessa: T, Urdan. & F, Pajares (toim.) *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 1–46) IAP. Information Age Publishing, Inc.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Bong, M. & Skaalvik, E. 2003. Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15 (1), 1-40.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.
- Bucura, E. (2019). Fostering self-efficacy among adolescents in secondary general music. *General Music Today*, 32 (3), 5–12.
- Halinen, I. & Jääskeläinen L. (2015). Opetussuunnitelmauudistus 2016 – Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantel (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 19–45). PS-kustannus: Jyväskylä.
- Hallam, S. 2002. Musical Motivation: Towards a Model Synthesising the Research. *Music Education research* 4 (2), 225–244.
- Hendricks, K. 2015. The sources of self-efficacy: educational research and implications for Music. *Applications of Research in Music Education*, 35 (1), 32-38.

- Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one to twelve. *Child Development*, 73, 509–527.
- Kallio, J. (2016). *Opettamisen vallankumous: Opettajasta elinikäisen oppimisen valmentajaksi*. Helsinki: Tietosanoma.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2017). *Hyvä itsetunto*. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 62-74). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lerikkanen, M. K. & Pakarinen, E. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsikädessä. Teoksessa K, Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen (128–139)*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). The Role of Self-efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. *Reading & Writing Quarterly* 19 (2), 119–137.
- McCormick, J. & McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37-51.
- Meece, J. L., Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 60-70.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. 2002. Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Saatavilla: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> Viitattu 13.8.2020
- Pajares, F. 2006. Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teachers and parents. Teoksessa: T, Urdan. & F, Pajares (toim.) *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 339–367). IAP. Information Age Publishing.
- Perusopetuslaki 1998/628.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 27.4.2020)
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology* 82 (1), 33–40.

- Räisänen, E. (2013). Viidesluokkalaisten oppilaiden minäpystyvyys koulun musiikkitunneilla. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Salin, E. (2015). ”We can do it” Musiikin ammattiopiskelijoiden minäpystyvyys musiikin oppimisessa ja esittämisessä. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsikädessä. Teoksessa K, Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen (6–16)*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 93-105.
- Schunk, D. H. & Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 313-322.
- Schunk, D. H. & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy Development in Adolescence. Teoksessa: T, Urdan. & F, Pajares (toim.) *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 71–96). IAP.Information Age Publishing, Inc.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. Teoksessa K. A. Wentzel, & A. Wigfield (toim.), *Handbook of motivation at school* (s. 35-53). New York: Routledge.
- Söderholm, F. (2017). Nuorten koulutuspolkujen tukeminen minäpystyvyyttä vahvistamalla. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M, Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s.165–183). PS-kustannus: Jyväskylä.
- Timo Renfors. Kouluikäisten terveyden polku: Henkinen ja sosiaalinen hyvinvointi. Opetushallitus. Osoitteessa: <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/kouluikaisten-terveyden-polku/henkinen-ja-sosiaalinen-hyvinvointi> (Luettu 27.8.2020)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vesioja, T. (2006). Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 113. Saatavilla osoitteessa: https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-810-2/urn_isbn_952-458-810-2.pdf
- YLE. (2015). Osoitteessa: https://yle.fi/uutiset/3-8286481_29.9.2020 (Luettu 4.9.2020)
- Zelenak, M. (2015). Measuring the sources of self-efficacy among secondary school music students. *Journal of Research in Music Education*, 62 (4), 389–404.
- Zimmerman, B. J. (2000) Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Teoksessa M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (toim.) *Handbook of self-regulation* (s. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.

- Zimmerman, B. J. & Cleary, J. C. (2006). Adolescents' Development of Personal Agency: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skill. Teoksessa: T. Urdan. & F. Pajares (toim.) *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (s.45–69). IAP Information Age Publishing, Inc.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. & Dibenedetto, M. K. (2017). The Role of Self-Efficacy and Related Beliefs in Self-Regulation of Learning and Performance. Teoksessa A. J. Elliot, C. S. Dweck & D. S. Yeager (toim.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (s. 313–333) (2. painos). England: The Guilford Press.