



Lindelä Leena

Oppilaan musiikillinen minäkäsitys ja sen tukeminen

Kandidaatintyö  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Laaja-alainen luokanopettajakoulutus  
2019

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, miten minäkäsitys ja musiikillinen minäkäsitys muodostuvat ja ovat yhteydessä toisiinsa. Lisäksi luvussa neljä pohditaan, miten opettaja voi koulussa tukea oppilaan musiikillista minäkäsitystä.

Minäkäsitys ja musiikillinen minäkäsitys rakentuvat samankaltaisista osista. Molemmat on tutkimuksissa jaettu tiedostettuun, ihanne- ja toveriminäkäsitykseen. Molempien osalta tutkimukset myös korostivat opettajan, vanhempien ja vertaisten merkitystä.

Musiikillinen minäkäsitys voidaan nähdä osana yleistä minäkäsitystä. Se muodostuu yksilön itsearvioista omasta musiikillisesta pystyvyydestään. Yksilön kokemukset ja itselle tärkeät ihmiset vaikuttavat siihen, millaiseksi musiikillinen minäkäsitys muotoutuu. Suurimmiksi musiikilliseen minäkäsitykseen vaikuttaviksi henkilöiksi, itselle merkityksellisiksi ihmisiksi, osoittautuvat opettaja, vanhemmat sekä vertaiset. Myös yksilö itse luo tietynlaista ihannekuvaa itsestään asettamalla erilaisia tavoitteita ja päämääriä musiikilliselle toiminnalleen.

Musiikillinen minäkäsitys voidaan jakaa kolmeen ulottuvuuteen: *tiedostettu musiikillinen minäkäsitys*, *musiikillinen ihanneminäkäsitys* sekä *musiikillinen toveriminäkäsitys*. Kun yksilö oppii tulkitsemaan häneen kohdistuvaa palautetta musiikillisesta toiminnastaan, hän alkaa muodostaa käsitystä omista musiikillisista kyvyistään ja osaamisestaan. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilö alkaa muodostaa myös ihannekuvaa omista musiikillisista taidoistaan ja vaatimustasostaan. Yksilön käsitykset siitä, miten muut hänet näkevät musiikillisesti, vaikuttavat musiikilliseen toveriminäkäsitykseen. Näihin jokaiseen kolmeen pääulottuvuuteen sisältyy suoriutumisen, sosiaalisuuden, emotionaalisuuden ja fyysis-motorisuuden osa-alue. Musiikillinen minäkäsitys voi olla myönteinen tai kielteinen. Myönteistä minäkäsitystä voidaan koulussa tukea jatkuvalla arvioinnilla, kannustavalla palautteella ja oppilaan osallistamisella.

Opettajan tulisi antaa oppilaalle kannustavaa ja myönteistä palautetta. Arvioinnin tulisi olla jatkuvaa, oppimista edistävää arviointia. Oppilaalle selkeästi kerrotut arvioinnin kriteerit sekä läpinäkyvä palaute edistävät myönteistä musiikillista minäkäsitystä. Oppimisprosessin tulisi olla itsearviointia tukevaa ja oppilasta osallistavaa. Jotta oppilas kokee onnistumisia ja sitä kautta vahvistaa musiikillista minäkäsitystään, opetukselle täytyy asettaa realistiset tavoitteet, jotka oppilaan on mahdollista saavuttaa. Tällöin oppilaan tiedostettu musiikillinen minäkäsitys ja ihanneminäkäsitys eivät pääse liiaksi riitelemään keskenään, vaan yksilö uskaltaa luottaa itseensä ja omiin taitoihinsa.

## **Sisältö**

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Oppilaan yleinen minäkäsitys</b>	<b>7</b>
2.1	Minäkäsitys yksilön minän rakentajana	7
2.2	Minäkäsitykseen vaikuttavia tekijöitä	10
2.3	Hyvä itsetunto osana minäkäsitystä	11
2.4	Aikuiset yhdessä oppilaan minäkäsityksen kehittymisen tukijoina	12
<b>3</b>	<b>Musiikillisen minäkäsityksen rakentuminen</b>	<b>14</b>
3.1	Musiikillinen minäkäsitys	14
3.2	Musiikkiminä ja musiikillinen orientaatio	18
3.3	Myönteinen ja kielteinen musiikillinen minäkäsitys	20
<b>4</b>	<b>Myönteisen musiikillisen minäkäsityksen tukeminen</b>	<b>21</b>
4.1	Opettaja musiikillisen minäkäsityksen tukijana	21
4.2	Kodin ja vertaisten merkitys musiikilliselle minäkäsitykselle	24
<b>5</b>	<b>Johtopäätökset ja pohdinta</b>	<b>25</b>
	<b>Lähteet</b>	<b>29</b>

# 1 Johdanto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) nostaa musiikin tavoitteissa esiin, miten oppilaan tulisi pystyä rakentamaan positiivista minäkuvaa opetuksessa ja saada musiikista myönteisiä kokemuksia (POPS, 2014, 141; POPS, 2014, 264). Tämä herätti kiinnostuksen oppilaan musiikillisen minäkäsityksen tutkimiseen. Jo pidemmän aikaa koulutuksessani on kiinnostanut erityisesti musiikinopetus peruskoulussa. Musiikin sivuaineopinnot osaltaan myös vaikuttivat päätökseen siitä, että laadin kandidaatintutkielmani musiikkiin liittyvästä teemasta.

Aiempiä opinnäytetöitä selatessani huomasin, että musiikkia on tutkittu paljon välineenä positiivisen minäkuvan ja identiteetin sekä hyvinvoinnin rakentumisessa (Hänninen & Varjo, 2018; Puputti, 2016; Räisänen, 2017). Itseäni kuitenkin kiinnostaa minäkäsityksen rakentuminen nimenomaan itseisarvoisesti musiikissa. Musiikki on kokemukseni mukaan oppiaineena herkkä ja henkilökohtainen. Ryhmässä tehdään paljon tehtäviä omalla keholla - välillä jopa esiinnyttään. Oman kouluhistoriani aikana olen huomannut, miten herkästi ja nopeasti oma minäkäsitys musiikillisissa taidoissa muodostuu. Erilaiset huomaamattomatkin opettajan tavat ja toimet jakavat oppilaita niin sanotusti “musikaalisiin” ja “ei-musikaalisiin”. Muistan jo ensimmäiseltä luokalta, miten sain kehuja musikaalisuudestani. Samaan aikaan rytmisesti taitava ystäväni tuskasteli, miten hän on huono musiikissa, sillä hän ei osaa laulaa oikeita säveliä tutussakaan laulussa. Sloboda, Wise ja Peretz (2005) huomasivat tutkimuksessaan, että vaikka yksilöllä olisi normaalit taidot ja mahdollisuudet kehittyä musiikissa, vertailu itseä vahvempiin musiikinoppijoihin heikentää uskoa omaan oppimispotentiaaliin (Sloboda, Wise & Peretz, 2005).

Väitöskirjassaan Tulamo (1993) tuo esiin, miten vahvasti lapsen lähimmät aikuiset ja vertaiset vaikuttavat musiikillisten asenteiden ja minäkäsityksen syntyyn erityisesti musiikillisilta taidoiltaan heikompi-tasoisilla oppilailta (Tulamo, 1993, 11). Opettajalla on tässä suuri potentiaali olla tukena positiivisemmän minäkäsityksen muodostumiselle. Pääpainon tutkimuksessani pidän siinä, miten opettaja voi tukea oppilaan myönteistä minäkuvaa nimenomaan musiikintunneilla ja oppimisessa. Koen aiheen tärkeäksi, sillä musiikki näyttää olevan taitojen perusteella rajaa tekevä oppiaine, vaikka sillä olisi suuret mahdollisuudet yhdistää oppilaita ja luoda ryhmälle merkittävää yhteenkuuluvuuden tunnetta (Juntunen, 2017; Saarikallio, 2009, 227).

## Tutkielman tavoitteet ja lähtökohdat

Tutkielmani suuntautuu alakoulun musiikinopetukseen ja oppilaan käsityksiin omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan oppia musiikkia. Vaikuttaa myös siltä, että oppilaan musiikillisen minäkäsityksen tukemisessa opettajalla on merkittävä rooli (ks. Tulamo 1993). Etsin tutkielmassani minäkäsityksen muotoutumiseen liittyviä tekijöitä sekä opetuksen järjestämiseen ja arviointiin liittyviä seikkoja, joilla opettaja voi tukea oppilaan musiikillista minäkäsitystä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten oppilaan musiikillinen minäkäsitys muodostuu?
2. Mitä yhteyksiä musiikillisella minäkäsityksellä on yleiseen minäkäsitykseen?
3. Miten opettaja voi tukea oppilaan musiikillisen minäkäsityksen muodostumista?

Ensimmäinen ja toinen kysymys johdattelevat tutkimustani psykologiseen suuntaan. Selvitän erilaisia syitä ja syntymekanismeja oppilaan yleiselle ja musiikilliselle minäkäsitykselle persoonallisuustutkimuksista. Kolmas kysymys suuntautuu tarkemmin peruskoulun musiikinopetukseen. Musiikkipedagogiikan kirjallisuus ja opetussuunnitelman perusteet tarjoavat tapoja ja keinoja, joilla opettaja voi tukea oppilaan myönteistä minäkäsitystä ja -pystyvyyttä musiikissa.

Tutkimusmetodini kandidaatintyössäni pohjautuu kirjallisuuskatsaukseen. Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsaus kokoo tutkimukseksi aiempien tutkimuksien tuloksia (Salminen, 2011, 4). Tutkimuksessa tärkeiksi määriteltäviksi käsitteiksi nousevat *minäkäsitys* sekä *musiikillinen minäkäsitys*. Aineistona ovat erilaiset tutkimukset ja tutkimuspohjaiset artikkelit, kirjat ja julkaisut sekä yleisestä kasvatustieteellisestä että erityisesti musiikkikasvatuksen osa-alueella tehdyistä tutkimuksista. Näiden tutkimusten tuloksista syntyy looginen kokonaisuus, jonka avulla hahmottuu hyvin yleisen minäkäsityksen ja musiikillisen minäkäsityksen yhteys.

Minäkäsityksen tukemisen tutkiminen on näkökulmaltaan haastava, sillä siihen olisi luontevaa tarttua haastattelujen ja empiiristen havaintojen kautta. Paneudun kandidaatintyössäni aiheeseen kirjallisuuden ja teoriapohjaa luovien tutkimusten avulla, koska näin on helppo saada tarkka ja perusteltu näkemys musiikillisen minäkäsityksen eri näkökulmiin. Samalla syntyy luonnollinen jatkumo kandidaatintyön ja pro gradu -tutkielman välille: pro gradu -tutkielmassa koen mielekkäänä tutkia sitä, miten opettaja musiikintunneilla kannustaa ja tukee

oppilaiden musiikillisia minäkäsityksiä, ja jakautuuko tuki ja kannustus tasaisesti oppilaiden lähtötasosta huolimatta.

Minäkäsityksen määrittelen Sirkku Ahon perusteellisten tutkimusten pohjalta (Aho, 1987; Aho, 1996). Ahon minäkäsitystutkimusten rinnalla merkittävänä teoksena on Eira Korpisen (1990) tutkimus peruskoululaisen minäkäsityksestä (Korpinen, 1990). Tutkimukset ovat verrattain vanhoja, mutta useat uudemmat tutkimukset vievät Ahon ja Korpisen tutkimuksiin, jotka täten muodostuvat tärkeiksi oman kandidaatintutkielmani kannalta. Ahon ja Korpisen rinnalle nostan tuoreempia näkökulmia uudemmista tutkimuksista.

Musiikillisen minäkäsityksen määrittelyssä käytän erityisesti Kirsti Tulamon (1993) väitöskirjaa oppilaan musiikillisesta minäkäsityksestä. Tässä kattavassa tutkimuksessa Tulamo on laajasti käsitellyt musiikillista minäkäsitystä, sen syntyä, rakennetta ja yhteyttä yleiseen minäkäsitykseen. Musiikillista minäkäsitystä käsittelevät myös Antti Juvonen ja Mikko Anttila Joensuun yliopistossa tehdyssä selosteessaan musiikkikasvatuksesta kolmannella vuosituhanella. Tässä tutkimuksessa käytän kirjasarjan neljättä osaa vuodelta 2008. Siinä Anttila ja Juvonen tutkivat luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhdetta sekä musiikin ja musiikkikasvatuksen opiskelumotivaatiota. Selosteessa määritellään musiikillisen minäkäsityksen käsitettä. Seloste tarjoaa myös pohdittavaa musiikillisen minäkäsityksen tukemiselle.

Minään liittyvät käsitteet ovat usein keskenään hyvin limittäisiä eikä niitä aina voi erotella toisistaan erillisinä (Juvonen, 2008, 21). Esimerkiksi identiteetti ja minäkäsitys tuntuvat olevan määriteltävissä hyvin lähelle ja osittain päällekkäin suhteessa toisiinsa. Luvussa kaksi avaan ja määrittelen minäkäsityksen käsitteenä selkeästi. Luvussa kolme määrittelen, mitä on musiikillinen minäkäsitys, ja hahmotan yhteyksiä yleisen ja musiikillisen minäkäsityksen välille. Huolellisen käsitteiden määrittelyn kautta voin tutkia musiikillista minäkäsitystä kandidaatintyössäni johdonmukaisesti.

## 2 Oppilaan yleinen minäkäsitys

Minäkäsityksen käsite on erittäin laajasti tulkittava ja tutkimussidonnainen. Sitä voidaan tutkia hyvin erilaisista näkökulmista. Ihminen on tietoinen itsestään ja tätä kuvaavat useat minään liittyvät käsitteet, kuten minäkäsitys, minäkuva, minä ja minäpystyvyys (Juvonen, 2000, 69). Tässä luvussa tutkitaan oppilaan yleistä minäkäsitystä ja sen synnyn prosesseja mahdollisimman monista, kuitenkin pääasiassa kouluun keskittyvistä, näkökulmista. Yleisen minäkäsityksen hahmottaminen selkiyttää myös myöhemmässä vaiheessa tutkittavaa musiikillista näkökulmaa ja opettajan mahdollisuuksia tukea oppilaan yleistä sekä musiikillista minäkäsitystä.

### 2.1 Minäkäsitys yksilön minän rakentajana

Ihminen havainnoi jatkuvasti itseään ja omaa toimintaansa. Identiteetin ohella keskeiseksi, osittain limittäiseksi minän käsitteeksi nousee minäkäsitys. Ihminen peilaa omaa toimintaansa ympäristönsä kautta ja näin rakentaa omaa minäkäsitystään (Aho, 1987, 5). Minäkäsitystä ohjaavat ympäristö ja elinpiiri, yksilön omat arviot itsestä sekä itselle merkityksellisten henkilöiden, eräänlaisten esikuvien, arviot yksilöstä (Korpinen, 1990, 8). Minäkäsityksen muodostuminen vaatii itsensä perinpohjaista tutkimista. Ahon mukaan minäkäsitys on ”yksilön kokonaisnäkemys itsestään”. Käsitystä itsestä rakennetaan omilla päämäärillä, havainnoilla ja ihanteilla. (Aho, 1987, 4; Aho, 1996, 9.) Se koetaan hyvin subjektiivisena ominaisuutena, jota muiden on vaikea määritellä. Yksilön asenne omaan itseensä muodostaa yksilöllisen minäkäsityksen (Korpinen, 1990, 15).

Aho (1996) nostaa yksilön minäkäsityksen persoonallisuuden keskeisimmäksi osa-alueeksi (Aho, 1996, 10). Minäkäsitys on työskentelyä oman minuuden löytämiseksi. Se pohjautuu kokemuksiin, joissa yhdistyvät sosiaaliset, emotionaaliset ja kognitiiviset ulottuvuudet. (Kukkonen, 2003, 13.) Aho (1996) esittelee aiempien tutkimuksien pohjalta minän jakoa subjektiin ja objektiin. Kun ihminen tekee ja toimii, hän on itsensä subjekti. Heti, kun hetki on ohi ja yksilö muistelee omaa toimintaansa, minä muuttuu objektiksi. Tämä objekti on minän hieman päällekkäinen alakäsite – minäkäsitys. (Aho, 1996, 13.)

Koska minäkäsitys on objektiivinen näkemys ja siinä tarkkaillaan itseä, se ei koskaan voi olla täysin realistinen. Yksilön asenteet itseä kohtaan vaikuttavat minäkäsityksen muodostumiseen. Minäkäsitys koostuu *reaaliminäkäsityksestä* eli tiedostetusta

minäkäsityksestä, *ihanneminäkäsityksestä* sekä *normatiivisesta minäkäsityksestä* eli toveriminäkäsityksestä, jossa vertaiset muokkaavat käsitystä itsestä (Kuvio 1). (Aho 1996, 15.) Minäkäsitystä voidaan katsoa myös eri osa-alueilta. Aho (1987) ja Tulamo (1993) ovat tutkimuksissaan jakaneet minäkäsityksen Burns (1982) tutkimusten pohjalta neljään ulottuvuuteen: koulu- tai suoriutumisminäkuvaan, sosiaaliseen minäkuvaan, emotionaaliseen minäkuvaan ja fyysiseen minäkuvaan (Aho, 1987; Aho 1996; Tulamo, 1993).



Kuvio 1. Minäkäsityksen kolme ulottuvuutta Ahon (1996) pohjalta. (Lindelä, 2019.)

Korpinen (1990) luokittelee minäkäsityksen muodostumisen taas kolmen prosessin varaan:

1. *Valinta ja sisäistäminen*

2. *Motivoituminen*

3. *Itsearviointi ja vertailu*

*Valinta ja sisäistäminen.* Yksilö on aina sitoutunut omaan historiaansa ja jo valittuihin arvoihin ja tavoitteisiin. Minäkäsitys pyrkii kuitenkin myös jatkuvaan muutokseen (Aho, 1987; Korpinen, 1990; Kukkonen, 2003). Yksilö saa ympäristöstään ja itsestään uutta informaatiota, mutta siitä sisällytetään uuteen minäkäsitykseen lähinnä itselle mieluisaa tietoa; vältetään siis horjuttamasta nykyistä minää. Ihminen pyrkii jatkuvasti kehittämään itseään, mutta väistämättä hän tarttuu ominaisuuksiin ja arvoihin, jotka vastaavat minän nykytilaa. (Korpinen, 1990, 13.) Käytäntöön vietyinä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että koulussa oppilas voi kokea olevansa muita kannustava. Hän on saanut kannustamisestaan hyvää palautetta. Hän valikoi toiminnastaan ne hetket, joina hän kannustaa vertaisiaan. Samalla hän sulkee itsensä ulkopuolelle ne tilanteet, joissa ei ole ollut vertaisen tukena. Oppilas voi myös hakeutua nimenomaan sellaisiin tilanteisiin, joissa hänellä on mahdollisuus kannustaa muita.



*Motivaatio.* Ihanneminä toimii eräänlaisena motivaatiotekijänä yksilön minäkäsityksen rakentumisessa. Erilaiset tavoitteet ja arvot kannustavat kehittämään itseä kohti ihanneminää. Korpinen (1990) korostaakin, että oppilas kokee oppimissisällöt merkityksellisinä, kun ne sisältyvät omaan arvomaailmaan. Vygotskin (1982) lähikehityksen vyöhykkeen teorian tapaan Korpinen näkee tehtävän sopivan haastavuustason tärkeäksi yksilön motivaatiolle ja sitä kautta positiivisen minäkäsityksen rakentumiselle. (Korpinen, 1990, 13; Vygotski 1982, 184–186.) Ahon (1987) tutkimuksessa saatiin tuloksia, joissa ihanneminäkäsitys poikkesi paljon tiedostetusta. Tämä saattaa tutkijan mukaan aiheuttaa sen, että ihanneminäkäsityksen määrittämät tavoitteet koetaan mahdottomiksi saavuttaa ja motivaatio uuden oppimiselle heikkenee. (Aho, 1987, 67.)

*Itsearviointi ja sisäinen vertailu* on taukoamatonta. Yksilö ei päästä itseään hetkeksikään oman arviointinsa ulkopuolelle. Minäkäsitykseen sisältyvä ihanneminä toimii peilinä sille, kuinka paljon yksilö omaa itseään arvostaa. Todellisen minän ja ihanneminän vertailu tuottaa yksilölle itsearvostusta, jota jatkuvalla reflektiolla voidaan kehittää. (Korpinen, 1990, 15.)

Itsearvostus antaa yksilölle käsityksen siitä, miten arvostettu hän on ihmisenä ja taidoiltaan. Vaikka itsearvostus muodostuu yksilön omista käsityksistä, itselle tärkeillä ihmisillä on suuri merkitys sen synnyssä. Läheisten – perheen, opettajan ja vertaisten – antama palaute tukee tai heikentää omaa itsearvostusta. (Korpinen, 1990, 15-17.) Se on tärkein lapsen minäkäsitykseen vaikuttava tekijä (Aho, 1996, 28). Kun yksilö saa itsestään positiivista palautetta ja kokee onnistumisia sopivan haastavissa tehtävissä, itseluottamus ja -tuntemus kasvavat yhdessä itsearvostuksen kanssa (Korpinen, 1990, 13-17). Eri komponentit tukevat yhdessä toisiaan ja näin ovat vaikuttamassa minäkäsitykseen.

Kukkosen (2003) tutkimuksen mukaan oppilaan minäkäsitys on koulukontekstissa ”situationaalisesti joustavaa” ja kontekstisidonnaista (Kukkonen, 2003, 98–99). Oppilaan minäkäsitys voi vaihdella oppitunnista ja tilanteesta riippuen. Tutkimuksesta käy myös ilmi, miten tilannesidonnaisuudesta huolimatta minäkäsitys voi olla hyvinkin jatkuvaa. Oppilailta on löydettävissä näkökulma, jonka kautta he näkevät itsensä oppijana. Laajemmat tavoitteet ja motivoituneisuus yhdistävät oppilaan minäkäsitystä oppiaineesta riippumatta. (Kukkonen, 2003, 102–104.) Korpinen (1990) ja Juvosen (2008) tutkimukset korostavat minäkäsityksen olevan kehittyvä ominaisuus, mihin myös kasvatuksen ja koulutuksen tulisi toimillaan tähdätä (Juvonen, 2008, 24; Korpinen, 1990, 13). Minäkäsitys voi olla arvollisesti latautunut. Aho (1987) jakaa minäkäsityksen osa-alueita arvoltaan positiivisiin ja negatiivisiin. Toistuvat

onnistumisen kokemukset tuottavat positiivisen minäkuvan – jatkuva epäonnistuminen taas aiheuttaa negatiivisen minäkäsityksen rakentumisen. (Aho, 1987, 9.)

Minäkäsityksen muodostumista pidetään opittuna prosessina, johon Ahon (1996) mukaan vaikuttavat ihmisen temperamentti, kyky havainnoida ympäristöä, omat reaktiot sekä muilta saatu palaute. Minäkäsitys muodostuu ympäristössä tapahtuvien kokemusten kautta. Näitä kokemuksia muovaavat muut ihmiset sekä yksilön omat uskomukset itsestään ja omista kyvyistään. (Aho, 1996, 26.)

## **2.2 Minäkäsitykseen vaikuttavia tekijöitä**

Lapsi viettää isoimman osan ajastaan kotona perheensä kanssa. Vanhemmat ovat siis merkittäviä lapsen minäkäsityksen muodostumisessa. He välittävät lapselle perheelle tärkeitä arvoja ja asenteita (Korpinen, 1990, 20.) Kannustava ilmapiiri ja lapsen rohkaiseminen vaikuttavat positiivisesti lapsen minäkäsitykseen. Positiivisen minäkäsityksen muodostumisessa perheen yhteinen tekeminen on apuna. Ahon (1987) tutkimuksessa lasten ja vanhempien välisen keskustelun ja yhteisten harrastusten sekä mielipiteiden kuuntelemisen todettiin vahvistavan lapsen minäkäsitystä. Poikittaistutkimuksessa huomattiin lisäksi, että rajojen asettamisella ja käyttäytymisen ohjaamisella oli myös vaikutusta. (Aho, 1987, 94–95; Aho, 1996, 38–39.) Lapsen osallisuuden tunne tuottaa myös lapsen minäkäsityksen kannalta suotuisia tuloksia. Kun vanhemmat kuuntelevat ja arvostavat lapsen mielipiteitä, hän kokee arvostusta itseään kohtaan ja oppii luottamaan omiin näkemyksiinsä ja mielipiteisiinsä. Rakkauden- ja hellyydenosoitukset ovat myös tärkeitä minäkuvan kannalta, sillä ne tuottavat positiivisia kokemuksia rakastetusta itsestä. (Korpinen, 1990, 21.)

Aho (1996) nostaa tutkimustensa perusteella koulu yhteisön lähes yhtä tärkeäksi lapsen minäkäsityksen muodostajaksi kuin kotitaustan (Aho, 1996, 38). Koulussa minäkäsitykseen vaikuttavat sen jäsenet (aikuiset ja oppilaat) sekä erilaiset institutionaaliset rakenteet, kuten oppilaan arviointi, menestys ja ryhmädynamiikka (Korpinen, 1990, 26–36). Tutkimuksissa on huomattu, että oppilaan minäkäsitys heikkenee edettäessä luokka-asteilla (Aho, 1996, 30; Scheinin, 2003, 30). Positiivista minäkäsitystä tukee myönteinen jatkuva arviointi (Aho, 1996, 53). Myös oppilaan itsearviointi tukee itsearvostusta ja siten minäkäsityksen kehittymistä. (Korpinen, 1990, 29–31.)

Opettajan antaman palautteen merkitys on lapselle tärkeää (Korpinen, 1990, 32). Se kertoo oppilaalle hänen taidoistaan ja siitä, miten arvostettu hän koulussa on (Aho, 1987; Korpinen, 1990). Myös opettajan omat asenteet peilautuvat käyttäytymisen ja opetuksen kautta lapseen (Korpinen, 1990). Opettaja on oppilaalle henkilökohtaisesti tuttu, ja tämä lisää opettajan antaman palautteen merkitystä. Sen vaikutukset minäkäsitykseen menevät syvemmälle kuin esimerkiksi yleisesti arvioidut koetulokset standardisoiduista testeistä. (Korpinen, 1990, 32.) Opettajan oma minäkäsitys on yhteydessä myös hänen oppilaisiinsa, ja palautteen anto oppilaiden ja opettajan välillä on tärkeää molempiin suuntiin (Korpinen, 1990, 38–39). Palautteen tulisi positiivisemmän minäkäsityksen saavuttamiseksi olla ensisijaisesti motivoivaa – ei kehityskohtiin keskittyvää. Myönteinen ja luotettava suhde lapsen ja aikuisen välillä lisää palautteen merkitystä. Tärkeää on pitää oppilaalle annetut lupaukset. (Aho, 1996, 52–54.)

### **2.3 Hyvä itsetunto osana minäkäsitystä**

Itsetunto on osa yksilön itsestään muodostamaa minäkäsitystä. Keltikangas-Järvisen (1994) mukaan itsetunto osoittaa ihmisen minäkäsityksen positiivisuuden määrää. Itsetunto kertoo yksilölle, kuinka hyvä ja arvokas tämä on. Itsetunto auttaa yksilöä luottamaan itseensä sekä arvostamaan ja pitämään itsestä samalla hyväksyen olemassa olevat heikkoudet. Itsetunnolla on myös kyky näyttää oma elämä merkittävänä ja uniikkina. (Keltikangas-Järvinen, 1994, 17.)

Kun yksilö suhteuttaa omassa minäkäsityksessään olevat negatiiviset ja positiiviset puolet, antaa hän samalla lähtökohdat itsetuntonsa muodostumiselle (Keltikangas-Järvinen, 1994, 218). Kun yksilö näkee minäkäsityksessään enemmän hyviä kuin huonoja asioita, itsetunto on hyvä. Kun taas huonot puolet minäkäsityksessä ovat vahvemmin edustettuina kuin hyvät, itsetunto on huono. Hyvän itsetunnon omaava yksilö tunnistaa minäkäsityksestään huonojakin puolia. Ne eivät ole kuitenkaan hallitsevia tai hyviä ominaisuuksia oleellisempia. (Keltikangas-Järvinen, 1994, 18). Yksilön itsestään saama positiivinen palaute ja sopivan haastavissa tehtävissä onnistuminen tukevat itseluottamuksen, itsetuntemuksen ja itsearvostuksen kasvua (Korpinen, 1990, 13-17).

Kun yksilön itsetunto on riittävän hyvä, hän selviytyy erilaisista epäonnistumisista ja pettymyksistä vaivattomammin (Keltikangas-Järvinen, 1994, 40). Itsetunto vaikuttaa myös ihmisen suoriutumiseen. Keltikangas-Järvisen (1994) mukaan itsetuntonaan heikot yksilöt

usein alisuoriutuvat. Yksilö ajattelee jo etukäteen epäonnistuvansa, eikä vaivaudu edes yrittämään. Hyvä itsetunto ja -luottamus taas kannustavat haastamaan itseä ja asettamaan tavoitteet tehtävistä korkeammalle. Satunnaiset epäonnistumisetkaan eivät horjuta yksilön itselleen asettamia vaatimustasoja erilaisista tehtävistä. (Keltikangas-Järvinen, 1994, 43–45.)

## **2.4 Aikuiset yhdessä oppilaan minäkäsityksen kehittymisen tukijoina**

Ahon (1987) tutkimuksessa ilmeni, että oppilaiden minäkäsitys muuttuu koulussa negatiivisemmaksi jo alkuopetuksesta lähtien (Aho, 1987, 53–54). Opettajan tulisi läheisenä aikuisena ja osana koulukontekstia olla tukemassa oppilaan minäkäsityksen muodostumista heti ensimmäisistä vuosista lähtien. Koulu on lapselle paikka, jossa hän oppimisen lisäksi muodostaa käsityksiä omasta itsestään ja mahdollisuuksistaan oppia (Keltikangas-Järvinen, 1994, 219).

Korpinen nostaa tutkimuksessaan esiin kodin ja koulun yhteistyön merkityksen oppilaan minäkäsitykselle (Korpinen, 1990, 17). Jotta minäkäsitys voi vahvistua, kodin ja koulun tulisi tukea samoja osa-alueita oppilaan minäkäsityksessä (Korpinen, 1990, 40).

Eri ikävaiheissa eri ihmisten merkitys minäkäsityksen muodostumiseen vaihtelee. Alaluokilla vanhempien merkitys on huomattava, kuudennella luokalla vertaiset ovat suuressa roolissa. Läpi kouluajan opettajalla on kuitenkin jatkuvasti iso merkitys minäkäsityksen muodostumiselle. (Aho, 1987, 38.) Aho (1996) erittelee minäkäsityksen muodostumista eri ikävaiheissa. Alkuopetuksen kannalta kriittisessä vaiheessa, 5–7 vuoden iässä, lapsen minäkäsitys löytää muotonsa. Eriksoniin pohjaten hän toteaa lapsen itseluottamuksen ja -arvostuksen kannalta merkittäviksi ikävuodet 7–11. Piaget’iin pohjaten Aho myös korostaa, miten ikävuodet 5–12 ovat minäkäsityksen muodostumiselle herkintä aikaa. (Aho, 1996, 27–28.) Nämä minän kehittymisen tärkeät vuodet sattuvat oppilaan koulutaipaleen alkuvuosille. Koska oppilas kehittää minäkäsitystään itselle tärkeiden ihmisten, kuten opettajan, palautteen perusteella (Korpinen, 1990; Kukkonen, 2003), tulisi opettajan pitää mielessään oma merkityksensä oppilaan minäkäsityksen kehittymiselle.

Opettajan lisäksi minäkäsitykseen vaikuttavat vahvasti vanhemmat sekä ympäröivät vertaiset. Kun vanhemmat onnistuvat antamaan lapselle jo varhaisessa vaiheessa tunteen siitä, että hän on rakastettu ja hyväksytty, minäkäsitys saa vankan pohjan, jolta kehittyä. (Aho, 1996, 28–29.) Koti antaa myös valmiuksia kohentaa itsearvostusta ja minäkokemuksia (Korpinen, 1990,

17). Minäkäsitys rakentuu aina vanhojen kokemusten varaan. Toisaalta minäkäsitys ohjaa sitä, millaisia uusia kokemuksia hankitaan. Uusi tieto rakentuu aiemmin hankittujen tietojen ja taitojen perustalle. (Scheinin, 2003, 7.)

### **3 Musiikillisen minäkäsityksen rakentuminen**

Musiikillinen minäkäsitys on ulottuvuus, joka on osa laajempaa yleisen minäkäsityksen kokonaisuutta (Juvonen, 2000; Spychiger, 2017, 269; Tulamo, 1993). Lapsen musiikillisen minäkäsityksen ja maailmankuvan perusta syntyy lapsuudenaikaisesta, myös koulussa tapahtuvasta, musiikillisesta toiminnasta (Juvonen, 2008, 11). Tässä luvussa hahmotetaan musiikillisen minäkäsityksen rakennetta sekä etsitään yhteyksiä yleisen ja musiikillisen minäkäsityksen välille.

#### **3.1 Musiikillinen minäkäsitys**

Väitöskirjassaan Tulamo (1993) määrittelee perusteellisesti musiikillisen minäkäsityksen. Musiikillinen minäkäsitys koostuu yksilön tiedostamista omista käsityksistään koskien musiikillisia piirteitä ja mahdollisuuksia sekä toimintaa. Musiikillinen minäkäsitys on oppilaan käsitys siitä, miten näkee ja määrittelee itsensä musiikin oppijana. Minäkäsitykseen sisältyy myös yleisen minäkäsityksen tapaan yksilön käsitykset siitä, millaiset mahdollisuudet hänellä on oppia musiikkia. (Tulamo, 1993, 51–52.) Musiikillinen minäkäsitys vastaa yksilön kysymyksiin ”Kuka olen musiikillisesti?” ja ”Mitä osaan musiikillisesti?” (Spychiger, 2017, 268). Syntymästään saakka lapsi käsittelee ympäröivää maailmaa ja rakentaa malleja sen toiminnasta. Kuten yleisessä minäkäsityksessä vertaisilla, kodilla ja koululla on merkittävä rooli minäkäsitykseen vaikuttajana, myös musiikillisen minäkäsitykseen vaikuttavat merkittävästi ympäröivät ihmiset ja yhteiskunnan rakenteet. Musiikillista minää rakentaakseen lapsi tarvitsee kokemuksia ja virikkeitä musiikista. (Juvonen, 2008, 25.)

Mawang, Kigen ja Mutweleli (2019) kuvaavat tutkimuksessaan musiikillista minäkäsitystä yksilön itsearvioina omasta musiikillisesta pystyvyydestään. Nämä arviot syntyvät ympäristössä tapahtuvien kokemusten kautta, kun yksilö niitä tulkitsee. Yleisen minäkäsityksen tapaan näihin kokemuksiin kiinteästi vaikuttavat muut ihmiset ja aiemmat kokemukset musiikissa. (Mawang, Kigen & Mutweleli, 2019, 80.) Musiikillinen minäkäsitys niputtaa yhteen yksilön havainnot, uskomukset ja skeemat omista musiikillisista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan (Morin, Scalas, Vispoel, Marsh & Wen 2016). Koulukontekstiin tuotuna nämä havainnot tapahtuvat nimenomaan musiikintunneilla ja muualla kouluympäristössä (Bong & Skaalvik, 2003). Tulamo (1993) erittelee koululaisen musiikillisen minäkäsityksen eräänlaisena akateemisena alakäsitteenä yleiselle musiikilliselle minäkäsitykselle. Oppilas

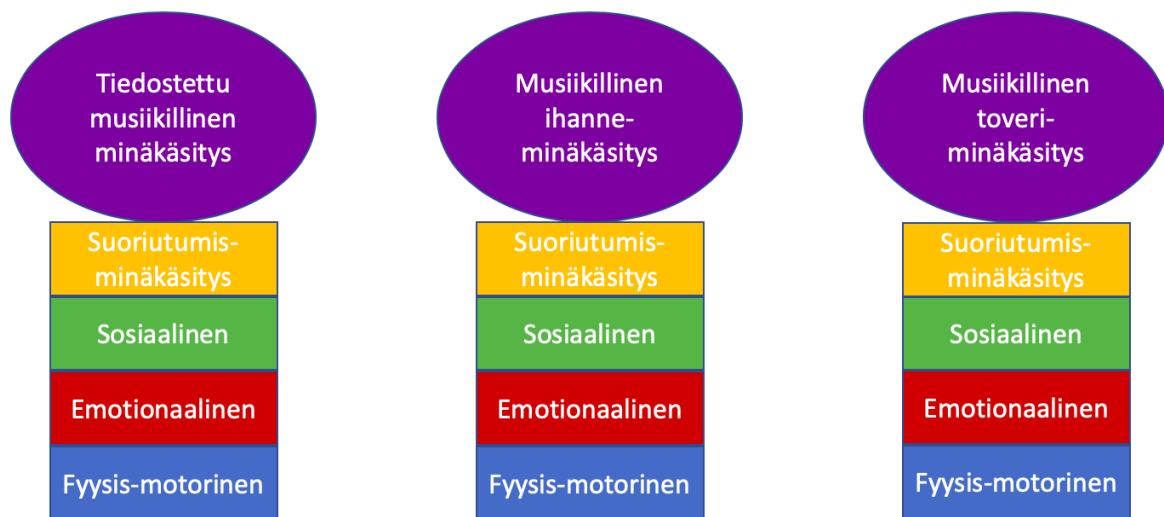
hahmottaa siis omat kykynsä ja mahdollisuutensa erityisesti musiikin oppijana alakoulussa. Tulamo yhdistää musiikilliseen minäkäsitykseen opettajan vastuun; oppilaan minäkäsitykseen ovat yhteydessä myös rakenteet musiikin opettamisessa sekä opetuksesta saadut kokemukset. (Tulamo, 1993.) Kokemukset muokkaavat yksilön musiikillista minäkäsitystä vuorovaikutustilanteissa, jotka saattavat tapahtua musiikillisessa tai muussa kontekstissa. Musiikilliset kokemukset ja palaute järjestyvät niin ikään oman musiikillisen minäkäsityksen perustalle. (Juvonen, 2000, 71–72.) Minäkäsityksen alle sijoittuva minäpystyvyys suuntaa yksilön motivaatiota ja toimintoja. Itselle haastavia tehtäviä vältetään, jos yksilö kokee ne ylitsepääsemättömän vaikeiksi. Haasteet, jotka yksilö uskoo selvittävänsä, otetaan kuitenkin helpommin vastaan. (Anttila, 2008, 13–14.) Tämä myötäilee Korpisen (1990) näkökulmaa siitä, että Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen teorian mukaisesti oppilas tarvitsee riittävän haasteellisia tehtäviä motivaation ja positiivisen minäkäsityksen syntymiseksi (Korpinen, 1990, 13).

Musiikillinen minäkäsitys arvioi laajasti yksilön havaintoja musiikillisista onnistumisista ja saavutuksista (Mawang ym., 2019, 80). Kun oppilaan musiikillinen minäkäsitys on positiivinen, musiikillinen suoriutuminen on tutkimusten mukaan vahvempaa (Mawang ym., 2019, 81). Musiikillisesta minäkäsityksestä voidaan erottaa myös osa-alueita. Demorest, Kelley ja Pfordresher (2017) selvittivät tutkimuksessaan laulutaidon ja musiikillisen minäkäsityksen suhdetta. Musiikillinen minäkäsitys ennustaa tutkimuksen mukaan laulutarkkuutta ja onnistunutta suoriutumista annetuista musiikillisista tehtävistä. (Demorest, Kelley & Pfordresher, 2017.)

Mawang, Kigen ja Mutweleli (2019) tutkivat musiikillisen luovuuden ja minäkäsityksen suhdetta. He jakoivat musiikillisen minäkäsityksen kahdeksaan osa-alueeseen: laulaminen, soittaminen, nuotinluku, säveltäminen, kuuntelutaidot, tanssi, rytmitaju sekä yleinen musiikillinen minäkäsitys. Tulokset osoittivat, että positiivisella musiikillisella minäkäsityksellä on merkittävä positiivinen yhteys musiikilliseen luovuuteen. Vastaavasti heikko musiikillinen minäkäsitys ennusti matalaa musiikillisen luovuuden tasoa. (Mawang ym., 2019, 86–87, 88.)

Tulamo (1993) jakaa väitöstutkimuksessaan musiikillisen minäkäsityksen kolmeen ulottuvuuteen yleisen minäkäsityksen tapaan: *tiedostettu musiikillinen minäkäsitys*, *musiikillinen ihanneminäkäsitys* ja *musiikillinen toveriminäkäsitys*. Musiikilliseen minäkäsitykseen vaikuttavat siis oma ymmärrys, omat toiveet itsestä sekä ajatukset siitä, mitä

toiset itsestä musiikillisesti ajattelevat. Omien kokemusten ja muiden antaman palautteen kautta lapsi muodostaa yleensä suhteellisen realistisen tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen. Nämä kolme pääulottuvuutta Tulamo jakaa vielä neljään musiikillisen minäkäsityksen osa-alueeseen, joita muun muassa Tereska (2003) omassa tutkimuksessaan käyttää. Tiedostettu musiikillinen minäkäsitys, musiikillinen ihanneminäkäsitys sekä musiikillinen toveriminäkäsitys sisältävät kaikki itsessään seuraavat osa-alueet: *musiikillinen suoriutumisminäkäsitys*, *sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys*, *emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys* sekä *fyysis-motorinen musiikillinen minäkäsitys* (Kuvio 2). (Tulamo, 1993, 62 & 65; Tereska, 2003, 32.)



Kuvio 2. Musiikillinen minäkäsitys Tulamon (1993) pohjalta. (Lindelä, 2019.)

Musiikillinen suoriutumisminäkäsitys on musiikillisen minäkäsityksen osa, joka muodostuu yksilön käsityksestä omasta pätevydestään, kyvyistään ja suoriutumisestaan musiikissa. Erilaisia kykyjä voivat olla esimerkiksi laulu- ja soittotaito tai kyvyt musiikkiliikunnassa. Näissä kyvyissä onnistuminen tai epäonnistuminen vahvistaa tai heikentää voimakkaasti oppilaan käsitystä omasta pystyvyydestään musiikissa. (Tulamo, 1993, 65–66.)

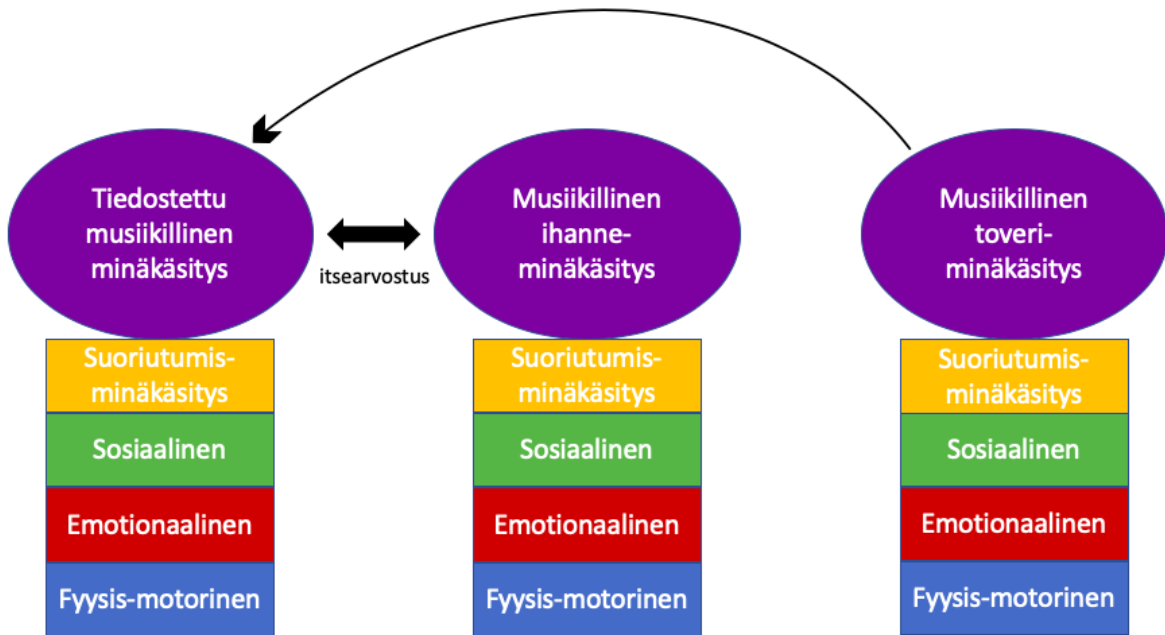
Sosiaalinen ja emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys ovat vahvasti toisiinsa sidonnaisia, ja joskus ne voidaan yhdistää yhdeksi musiikilliseksi sosio-emotionaaliseksi minäkäsitykseksi. Sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys on yksilön käsitykset ihmissuhteistaan erityisesti musiikkiin liittyvissä tilanteissa. Siihen liittyvät toisten antama arvostus omasta



musiikkitoiminnasta sekä yhteistyöhalukkuus ja sosiaalinen varmuus musiikissa. Emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys sisältää yksilön käsitykset omista tunteistaan ja temperamentistaan musiikkiin liittyen. Itseluottamus ja esiintymisahdistus ilmentävät hyvin emotionaalisen musiikillisen minäkäsityksen ulottuvuuksia. (Tulamo, 1993, 66–67.)

Ihmisen käsitys omista fyysisistä ja motorisista ominaisuuksista kuuluvat fyysis-motoriseen musiikilliseen minäkäsitykseen. Musiikissa tarvitaan usein omaa kehoa ja toimivaa motoriikkaa esimerkiksi laulamissa, soittamisessa ja musiikkiliikunnassa. Fyysis-motorisessa musiikillisessa minäkäsityksessä oppilas arvioi, onko hänellä mahdollisuuksia onnistua näissä taidoissa. (Tulamo, 1993, 67.)

Tiedostettu musiikillinen minäkäsitys, musiikillinen toveriminäkäsitys ja musiikillinen ihanneminäkäsitys ovat yhteydessä toisiinsa. Juvosen (2008) mukaan musiikillinen toveriminäkäsitys vaikuttaa tiedostettuun musiikilliseen minäkäsitykseen; muiden antama palaute vaikuttaa siihen, mitä omista kyvyistään musiikissa ajattelee. Myös musiikillinen ihanneminäkäsitys on yhteydessä tiedostettuun musiikilliseen minäkäsitykseen. Onnistumiset vahvistavat ja epäonnistumiset heikentävät musiikillista itsearvostusta, joka pohjautuu musiikilliseen ihanneminäkäsitykseen. Jos musiikillisen ihanneminäkäsityksen ja tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen välille syntyy liian suuri ristiriita, musiikillinen toiminta vaikeutuu ja tavoitteet saatetaan asettaa liian korkealle suhteessa todelliseen osaamiseen. (Juvonen, 2008, 28.)



Kuvio 3. Musiikillinen minäkäsitys ja sen osa-alueiden vuorovaikutussuhteita Tulamon (1993) ja Juvosen (2008) pohjalta. (Lindelä, 2019.)

### 3.2 Musiikkiminä ja musiikillinen orientaatio

Musiikillinen minäkäsitys voidaan nähdä osana isompaa musiikillista kokonaisuutta. Tulamo (1993) tarkastelee musiikillista minäkäsitystä osana laajempaa musiikkiminää. Samoin Juvonen (2008) ja Tereska (2003) Tulamoon pohjaten esittävät musiikillisen minäkäsityksen kuuluvaksi musiikkiminään (Juvonen, 2008, 26; Tereska, 2003, 31). Musiikkiminä muodostuu yksilön tietyssä elämäntilanteessa olevista musiikillisista kyvyistä, ominaisuuksista ja potentiaalista. (Tulamo, 1993, 52.)

Musiikillinen minäkäsitys on määritelty yksilön tiedostamiksi ominaisuuksikseen ja mahdollisuuksikseen musiikissa (Spychiger, 2017, 268; Tulamo, 1993, 51–52). Musiikkiminä sisältää minäkäsitystä laajemmin musiikillisia ominaisuuksia; myös tiedostamattomat musiikilliset piirteet ovat osa musiikkiminää (Tulamo, 1993, 52). Tereska (2003) soveltaa tutkimuksessaan musiikkiminää kieliminän teoriamalliin. Yksilöllä on erilaisia oppimiselle haitallisia ominaisuuksia, jotka muodostavat affektiivisen filterin. Tämä suodatin valikoi opetustarjontaa. Tereska on tutkimuksessaan eritellyt viisi suodattumisen tasoa: motivaatiotekijät, luonteenpiirteet, asenteet musiikkia kohtaan, asenteet musiikin opiskelua kohtaan sekä yksilön minäkäsitys. Tätä teoriamallia voidaan Tereskan mukaan käyttää, kun

puhutaan musiikinopiskelusta, jossa usein joudutaan monen tasoisiin esiintymistilanteisiin. (Tereska, 2003, 28–31.)

Juvonen (2008) esittelee kieliminän osana musiikillisen orientaation teoriaa. Yksilöllä voidaan katsoa olevan yleinen musiikillinen orientaatio. Musiikillisesti yleisorientoitunut ihminen on kiinnostunut musiikista sekä sen ilmiöistä, ja hänellä on riittävästi taitoja vastaanottaa ja ymmärtää musiikillista tietoa. Kun tätä orientaatiota edelleen kehitetään, voidaan saavuttaa erityinen musiikillinen orientaatio. Juvonen (2008) rinnastaa yleisen musiikillisen orientaation liikunnallisuuteen. Liikunnallinen ihminen on kiinnostunut ja innostunut liikunnasta. Hänellä on myös riittävästi perusvalmiuksia liikunnalliseen toimintaan. Samoin musiikillisesti yleisorientoitunut on kiinnostunut musiikista ja omaa riittäviä taitoja ja valmiuksia musiikilliseen toimintaan. (Juvonen 2008, 12–13.)

Musiikillinen yleisorientaatio voi saada erilaisia arvolatauksia. Ihminen voi olla joko *aktiivisesti* tai *passiivisesti* musiikkiin orientoitunut. Orientaatio voi olla *negatiivisesti*, *neutraalisti* tai *positiivisesti* latautunut. Jos musiikilla ei ole yksilölle laisinkaan merkitystä, voi hän suhtautua musiikkiin negatiivisesti tai neutraalisti. Henkilö ei ole tällöin saanut lapsuudessaan musiikillisia kokemuksia. Positiivisten kokemusten myötä orientaatio voi muuttua positiiviseksi. Kun musiikkiin orientoidutaan positiivisesti, mutta passiivisesti, opittujen keinojen kautta kerrytetään itselle musiikillisia taitoja ja tietoa – ikään kuin pääomaa. Kun tietoa ja kompetenssia on kertynyt riittävästi, voi yksilö siirtyä passiivisesta aktiiviseen musiikilliseen yleisorientaatioon. Tällöin henkilö alkaa aktiivisesti toimia musiikin kentällä. Tähän kuitenkin vaaditaan otolliset olosuhteet: tarjontaa ja mahdollisuuksia opetukseen sekä itselle merkityksellisten henkilöiden tukea ja heidän positiivista asennoitumistaan musiikkiin. Passiivinen musiikillinen yleisorientaatio voi kehittyä aktiiviseksi, kun yksilön suhtautuminen muuttuu positiiviseksi. (Juvonen 2008, 13–15.)

Aktiivisessa musiikillisessa yleisorientaatiossa yleensä aloitetaan jokin musiikillinen harrastus, kuten soitinopinnot tai tanssiminen. Kun yksilö kartuttaa osaamistaan ja mielenkiintoaan, siirrytään vähitellen musiikillisen erityisorientaation puolelle. Harrastuneisuus on myös suuntautunut johonkin tiettyyn musiikin erityisalueeseen. Positiiviset kokemukset vahvistavat erityisorientaatiota ja muovaavat yksilön musiikkiminää. (Juvonen 2008, 15; Juvonen, 2008, 20.)

### **3.3 Myönteinen ja kielteinen musiikillinen minäkäsitys**

Musiikillinen minäkäsitys voidaan yleisen minäkäsityksen tapaan jakaa myönteiseen (positiivinen) ja kielteiseen (negatiivinen) minäkäsitykseen. Tulamon (1993) mukaan oppilaalla on myönteinen musiikillinen minäkäsitys, jos hän uskoo olevansa musiikillisesti hyväksytty ja kelpaava. Samoin hän luottaa itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa musiikissa. Kielteinen musiikillinen minäkäsitys taas ilmenee oppilaalla, joka ei usko omiin kykyihinsä ja kelpaavuuteensa musiikissa eikä koe olevansa hyväksyttävä. (Tulamo, 1993, 53.) Jos yksilön musiikillinen minäkäsitys on heikko, musiikin opiskelu vaikeutuu ja asenteet sitä kohtaan muuttuvat torjuvammiksi (Tereska, 2003, 29). Itselle tärkeiltä ihmisiltä saatu palaute ja yksilön omat kokemukset musiikillisesta minästään suhteessa musiikilliseen ympäristöön vaikuttavat siihen, muodostuuko musiikillisesta minäkäsityksestä myönteinen vai kielteinen. Suhde musiikilliseen ympäristöön koostuu monista musiikilliseen maailmankuvaan yhteydessä olevista käsityksistä. (Juvonen, 2000, 71; Juvonen 2008, 27.)

Aho (1987) ja Scheinin (2003) tutkimuksissaan huomasivat minäkäsityksen heikkenevän oppilaan koulukokemuksen karttuessa (Aho, 1987; Scheinin, 2003, 30). Ruismäki ja Tereska artikkelissaan totesivat myös, miten koulupolun edetessä musiikin oppiminen saa yhä negatiivisempia arvioita oppilailta (Ruismäki & Tereska, 2008, 35). Musiikin oppiminen on myös hauras kestäämään suuria muutoksia; koulun, opettajan tai luokkatovereiden vaihtuminen voi vahingoittaa musisointi-intoa (Ruismäki & Tereska, 2008, 36).

## 4 Myönteisen musiikillisen minäkäsityksen tukeminen

Sekä yleisen että musiikillisen minäkäsityksen tutkimuksissa minäkäsityksen tärkeäksi tukijaksi nostetaan usein opettaja. Samoin vertaisten ja vanhempien merkitys tuodaan useissa tutkimuksissa esille. (Aho, 1987; Aho, 1996; Korpinen, 1990.) Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksia siitä, miten yksilön minäkäsitystä ja musiikillista minäkäsitystä voidaan tukea. Kontekstina oppilaan musiikilliselle minäkäsitykselle on koulu, mutta kappaleessa 4.2 sivutaan lyhyesti myös kodin merkitystä minäkäsityksen tukemiselle.

### 4.1 Opettaja musiikillisen minäkäsityksen tukijana

Kouluajan musiikilliset kokemukset vaikuttavat vahvasti musiikilliseen minäkäsitykseen (Juvonen, 2008, 11). Musiikkikasvattajien tulisi Mawangin, Kigenin ja Mutwelelin (2019) mukaan mahdollistaa oppilaille musiikillinen ympäristö, joka tukee positiivisen musiikillisen minäkäsityksen muodostumista. Näin oppilaan musiikillinen luovuus saa myös mahdollisuuden kehittyä. Esiintymiset, säveltäminen ja improvisaatio voivat tuoda oppilaalle onnistumisen kokemuksia, itsevarmuutta ja pystyvyyden tunnetta (Mawang ym., 2019, 87).

Mawang, Kigen ja Mutweleli (2019) huomauttavat, että opettajan tulee tiedostaa oma roolinsa oppilaan musiikillisen minäkäsityksen muodostumisprosessissa. Omalla käytöksellään opettaja voi joko vahvistaa tai heikentää oppilaan positiivista musiikillista minäkäsitystä. Opettajan tulisi tukea oppilaan itseluottamusta tarjoamalla rakentavaa palautetta ja positiivisia kokemuksia musiikissa. Samoin opettajan tulee tukea oppilaan luovuutta. Hyvänä vaihtoehtona tutkijat näkevät oppilaskeskeisen musiikin oppimisen. (Mawang ym., 2019, 87.) Myös Huhtinen-Hildén (2012) puhuu artikkelissaan siitä, miten tärkeää on asettaa oppija oppimisprosessin päähenkilöksi. Iällä tai taitotasolla ei tulisi tällöin olla merkitystä oppimisprosessissa. (Huhtinen-Hildén, 2012, 159.) Opettajan tulee osata rakentaa musiikin oppimisesta oppijalähtöistä ja oppimista tukevaa: ”Taitava taidepedagogi osaa ”antaa taiteen omaksi” ilman siihen liittyvää häpeää tai suorittamisen kautta ansaittavaa hyväksyntää, joista meillä liian monilla on omakohtaisia kokemuksia” (Huhtinen-Hildén, 2012, 161).

Tähän perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) pari vuotta Huhtinen-Hildénin artikkelin jälkeen osittain vastaa korostamalla oppilaslähtöistä pedagogiikkaa, jossa oppilas on vahvasti vaikuttamassa oman oppimispolkunsa kulkuun. Oppilas kehittää itseohjautuvan oppimisen taitojaan muun muassa prosessinomaisella oppimisella. Tietoa ja opittuja asioita

rakennetaan jo opitun päälle. Kun työskentely koulussa on oppilaslähtöistä, oppilaalla itsellään on mahdollisuus suunnata motivaatiotaan ja omia oppimisprosessejaan. Minäkäsitys vaikuttaa siihen, millaisia tavoitteita hän oppimiselleen asettaa. Samoin oppilaan itsetunto ja pystyvyyden tunne suuntaavat tavoitteiden asettelua. Tärkeää on, että opettaja osaa rohkaisevasti ohjata oppilasta luottamaan itseensä. Oppimisen kannalta merkityksellistä on sekä antaa että saada palautetta, joka on realistista ja myönteistä. (POPS, 2014, 17.) Juvosen (2008) mukaan musiikilliselta minäkäsitykseltään heikot yksilöt ovat usein kokeneet koulussa turhautumista opettajan negatiivisen arvioinnin ja palautteen vuoksi (Juvonen, 2008, 28–29).

Aho (1996) toteaa artikkelissaan, miten jatkuva myönteinen arviointi tukee positiivista minäkäsitystä (Aho, 1996, 53). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) painottaa oppimista edistävää arviointia. Perusopetuslaki velvoittaa arvioimaan oppilasta kannustavasti ja monipuolisesti itsearviointia unohtamatta. Useiden tutkijoiden (Aho, 1987; Korpinen, 1990; Juvonen, 2008; Huhtinen-Hildén, 2014) tapaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet näkee opettajan palautteen oppilaalle merkittävänä. Koulussa oppilas muodostaa käsitystä itsestään oppijana ja ihmisenä. Kehityksen ja oppimisen tukemiseksi opettajan tulee arvioida oppilasta monipuolisesti ja antaa oppimista ohjaavaa palautetta. (POPS, 2014, 47.)

Opetussuunnitelman perusteet (2014) kehottaa arviointikulttuuriin, joka pohjautuu rohkaisevaan ja kannustavaan ilmapiiriin, oppilaiden osallisuuteen, vuorovaikutukseen, oppimisen prosessinomaisuuteen, oikeudenmukaisuuteen ja eettisyyteen sekä monipuoliseen arviointiin. Opettajan tulisi arvioida oppilasta vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. Opettajan tulee tehdä selväksi, miten oppilas on osaamisessaan edistynyt. Virheitä ei tulisi pelätä, vaan ne tulisi nähdä osana oppimisprosessia. Myös itse- ja vertaisarviointi ovat tärkeitä opeteltavia taitoja oppimisen kannalta. Korpinen tutkimuksessaan tuo esiin kodin ja koulun yhteistyön merkityksen oppilaan minäkäsitykselle (Korpinen, 1990, 17), ja tätä myös opetussuunnitelman perusteet käsittelee arvioinnin osalta. Huoltaja tulee ottaa osalliseksi oppilaan arviointiin. (POPS, 2014, 47.) Palautteen tulisi olla musiikinopetuksessa ohjaavaa ja rohkaisevaa. Oppilasta pyritään kannustamaan yhteistyötaitojen kehittämiseen musiikissa sekä musisointitaitojen edistämiseen. (POPS, 2014, 143; POPS, 2014, 265.)

Opettajan persoonalla ja omalla musiikillisella minäkäsityksellä voi myös olla merkitystä oppilaan musiikillisen minäkäsityksen muodostumiselle. Tereskan (2003) mukaan, Burnsin ajatusten pohjalta, opettajan myönteinen musiikillinen minäkäsitys tukee oppilaan

itsearvostusta ja suoritusten tasoa. Tällöin oppilaat kokevat opettajan uskovan heihin ja heidän kykyihinsä. (Tereska 2003, 27.) Huhtinen-Hildén (2012) neuvoa opettajaa sensitiivisyyteen. Musiikki on luonteeltaan herkkä ja syvältä koskettava oppiaine, minkä vuoksi opettajan tulee kohdata oppilaat omien taitojen rinnalla myös ”kanssakulkijoina” herkin tuntosarvin. (Huhtinen-Hildén, 2012, 159.)

Tärkeää olisi, että oppilaan tiedostettu musiikillinen minäkäsitys ja ihanneminäkäsitys eivät liiaksi riitelisi keskenään. Tällöin yksilön kehitys on sujuvinta. Yksi avainhenkilöistä on opettaja. (Juvonen, 2000, 71; Juvonen, 2008, 28–29.) Opettajan tulisi asettaa realistiset tavoitteet opetukselle – tällöin tehtävät eivät ole oppilaalle liian haastavia, eivätkä aiheuta ristiriitaa tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen ja musiikillisen ihanneminäkäsityksen välille (Juvonen, 2008, 28–29). Saarikallion (2009) mukaan ammattitaitoinen kasvattaja osaa määrittää tehtävät niin, että sekä yksilö että oppilasryhmä kokevat onnistumisia. Oppilaan minäkäsityksen tukemisen kannalta on myös tärkeää, että opettaja keskittyy ”täydellisen musisoinnin” sijaan virheet salliviin elämyksiin. Palautteenannon tulisi olla selkeää ja pääosin myönteistä. Kuten Huhtinen-Hildén (2012) sekä Mawang, Kigen ja Mutweleli (2019), myös Saarikallio nostaa oppijan merkittäväksi henkilöksi opetuksen suunnitteluun ja oppimiseen. (Saarikallio, 2009, 227.)

Minäkäsitys on vahvasti yhteydessä yksilön osallistumisinnokkuuteen valinnaisissa musiikkiaktiviteeteissa. Vahva musiikillinen minäkäsitys on usein merkittävämpi osallistumisen ennustaja kuin esimerkiksi objektiivinen musiikillisten taitojen arviointi opettajan toimesta. Samoin musiikillista osallistumista tukevat vanhempien ja vertaisten tuki. (Demorest ym., 2017, 407 & 417.) Demorest, Kelley ja Pfordresher (2017) huomauttavat myös, miten tärkeää opettajan olisi jo varhaisessa vaiheessa huomata musiikilliselta minäkäsitykseltään heikot oppilaat. Tällöin opettajalla on mahdollisuus luoda oppilaalle opetukseen hetkiä, joissa musiikillinen minäkäsitys saa vahvistusta onnistumisista. Jos opettaja huomaa esimerkiksi laulutaidon vaikuttavan vahvasti oppilaan minäkäsitykseen, tulisi oppilaalle mahdollistaa tilanteita kehittyä ja onnistua tässä taidossa. Toisaalta tutkijat nostavat esiin, miten aikuiset, joiden käsitys omasta laulutaidostaan on heikko, usein ovat syyttäneet nimenomaan opettajaa tästä tunteesta. Voi siis olla, että liiallinen keskittyminen esimerkiksi laulutaitoon on haitaksi oppilaan musiikilliselle minäkäsitykselle. (Demorest ym., 2017, 417.) Aho (1996) huomauttaa teoksessaan, miten myös minäkäsitykseltään vahvat oppilaat tarvitsevat muilta palautetta (Aho, 1996, 51).

## 4.2 Kodin ja vertaisten merkitys musiikilliselle minäkäsitykselle

Opettajan ohella merkittäviksi minäkäsityksen tukijoiksi nousevat vanhemmat ja vertaiset. Tutkimuksissa korostetaan, miten itselle merkitykselliset henkilöt – usein vanhemmat ja vertaiset – palautteellaan voivat tukea oppilaan myönteistä minäkäsitystä niin musiikissa kuin yleisestikin (mm. Korpinen, 1990, 20; Tulamo, 1993, 247). Korpinen (1990) mukaan vanhemmat viestittävät lapselle omasta tyytyväisyydestään lastaan kohtaan. Vanhempien palaute vaikuttaa lapsen itsearvioihin, odotuksiin itsestään sekä käyttäytymiseen. (Korpinen, 1990, 21.) Creech (2016) artikkelissaan käsittelee perheen merkitystä lapsen musiikin oppimiselle. Vanhempien tulisi vahvistaa lapsen käsitystä siitä, että oppimisprosessilla on merkitystä; vaivannäöllä voi saavuttaa edistymistä. (Creech, 2016, 494.) Lapset, joiden vanhemmat kannustavat ja kehuvat heitä, osoittavat uteliaisuutta ja sisäistä motivaatiota musiikillisesti haastavissa tilanteissa (Creech, 2016, 497).

Tulamon (1993) tutkimuksessa todettiin, miten vanhempien kiinnostus musiikinoppimista kohtaan oli yhteydessä siihen, onko oppilaan musiikillinen minäkäsitys myönteinen vai kielteinen. Vanhempien suhtautuminen musiikin opiskelun hyödyllisyyteen ja musiikissa menestymiseen vaikuttivat myös oppilaan musiikilliseen minäkäsitykseen. Lisäksi vanhempien käsitys lapsen musikaalisuudesta joko vahvisti tai heikensi oppilaan musiikillista minäkäsitystä. Vanhempien tuki ja kannustava ote kytkeytyvät oppilaan käsitykseen omasta suoriutumisestaan. (Tulamo, 1993, 247–251.) Creechin (2016) mukaan oppilaat toimivat parhaiten, kun aikuiset välittävät ja antavat tukea oppilaan autonomialle (Creech, 2016, 498–499).

Juvosen (2008) mukaan yksilölle tärkeiden ihmisten merkitys on suuri. Tiedostettu musiikillinen minäkäsitys on vahvasti yhteydessä musiikilliseen toveriminäkäsitykseen: muiden palaute kehittää tiedostettua musiikillista minäkäsitystä joko vahvemmakeksi tai heikommaksi. (Juvonen 2008, 28.) Slobodan, Wisen ja Peretzin (2005) artikkelissa käsiteltiin sitä, miten erityisesti negatiivisen musiikillisen minäkäsityksen omaavat uskovat suoriutuvansa laulamista heikosti, koska vertaavat omia taitojaan itseään paljon vahvempiin vertaisiin (Sloboda, Wise & Peretz, 2005).



## 5 Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä luvussa kokoan tutkielmassani esiin tulleet keskeisimmät johtopäätökset minäkäsityksestä ja musiikillisesta minäkäsityksestä. Lisäksi pohdin teemoista nousseita kysymyksiä, tutkielman luotettavuutta sekä jatkotutkimusideoita pro gradu -työlleni.

### Johtopäätökset

Musiikillinen minäkäsitys on oppilaan käsitys itsestään musiikillisissa toiminnoissa (Tulamo, 1993, 51). Se muodostuu yksilön ympäristöstä tekemistään havainnoista (Juvonen, 2008, 25). Yksilö myös arvioi omaa musiikillista pystyvyyttään omien musiikillisten kokemusten ja saadun palautteen pohjalta. (Mawang ym., 2019, 80). Musiikillinen minäkäsitys voidaan nähdä myönteisen ja kielteisen ulottuvuuden kautta. Kokiessaan onnistumisia ja saadessaan positiivista palautetta yksilön musiikillinen minäkäsitys vahvistuu. Tällöin yksilö uskoo omiin kykyihinsä ja osaamiseensa musiikissa. (Tulamo, 1993, 53.) Vahva myönteinen musiikillinen minäkäsitys edistää oppimista ja musiikillista osaamista (Mawang ym., 2019, 81; Demorest ym., 2017).

Tiedostettu musiikillinen minäkäsitys ja ihanneminäkäsitys vaikuttavat toisiinsa. Ihanneminäkäsitys on yksilön eräänlainen tavoite omalle musiikilliselle osaamiselle ja toiminnalle. Tiedostettu puoli taas määrittää sitä, millaisia tavoitteita yksilö musisoinnille asettaa. Tästä syystä olisi tärkeää, että nämä kaksi osa-aluetta eivät olisi liian suuressa ristiriidassa. (Juvonen, 2000, 71; Juvonen, 2008, 28–29.) Opettaja voi opetuksen suunnittelulla ja tavoitteiden asettamisella vaikuttaa siihen, että oppilas kokee onnistuvansa ja osaavansa (Saarikallio, 2009, 227). Samoin musiikillinen toveriminäkäsitys on yhteydessä tiedostettuun musiikilliseen minäkäsitykseen (Juvonen, 2008, 28). Mielenkiintoista on, että Juvonen (2008) ei artikkelissaan tuo esiin musiikillisen ihanneminäkäsityksen ja toveriminäkäsityksen välistä yhteyttä (Juvonen, 2008, 28). Vaikuttaisi luonnolliselta, että käsitykset vertaisten mielipiteistä vaikuttavat myös siihen, millaisia tavoitteita yksilö omille tavoitteilleen asettaa.

Minäkäsitys ja musiikillinen minäkäsitys ovat yhteydessä toisiinsa. Musiikillinen minäkäsitys on eräänlainen yleisen minäkäsityksen alakäsite. Molemmat voidaan jakaa tiedostettuun minäkäsitykseen, ihanneminäkäsitykseen sekä toveriminäkäsitykseen (Aho, 1996; Tulamo

1993). Minäkäsitys on aina sidoksissa ympäristöön ja muihin ihmisiin. Rakentava ja kannustava palaute tukee parhaiten oppilaan minäkäsityksen muodostumista (POPS, 2014, 17; Korpinen, 1990, 32; Aho, 1996, 52–54). Opetussuunnitelma korostaa oppilaan osallisuutta oppimistilanteissa opetuksen suunnittelussa (POPS, 2014, 17). Jatkuvan myönteisen arvioinnin voidaan nähdä tukevan myönteistä minäkäsitystä (Aho, 1996, 53). Arvioinnin tulisi koulussa edistää oppimista; perusopetuslaki velvoittaa arvioimaan oppilasta kannustavasti ja monipuolisesti itsearviointia unohtamatta. Virheet nähdään osana oppimisprosessia – ei epäonnistumisena. (POPS, 2014, 47.)

Avainhenkilöiksi oppilaan minäkäsitykselle ja musiikilliselle minäkäsitykselle muodostuvat oppilas itse, opettaja, vanhemmat sekä ympäröivät itselle merkitykselliset vertaiset. Koulussa opettaja on oppimistilanteiden kautta suuressa vastuussa minäkäsityksen myönteisestä kehityksestä. Opettajan tulisi tukea oppilasta ja antaa positiivista palautetta, sillä alakouluaika on oppilaan minäkäsityksen ja itsetunnon kannalta merkittävää aikaa (Aho 1987; Tulamo 1993).

Opettajan merkitystä korostettiin useissa tutkimuksissa sekä yleisen että musiikillisen minäkäsityksen kehittymisessä ja tukemisessa (Aho, 1987; Korpinen, 1990; Tulamo, 1993). Vanhemmat nostettiin kuitenkin myös tärkeiksi henkilöiksi ennen kouluikää (Korpinen, 1990, 70). Vertaisten merkityksestä ei löytynyt samoissa määrin lähteitä, vaikka heidän vaikutustaan korostettiin yhtä lailla.

## Pohdinta

Tutkielma avaa musiikillisen minäkäsityksen luonnetta sekä sen tukemiseen vaadittavia tekijöitä, kuten yksilölle merkityksellisten henkilöiden roolia. Käsitteet osoittautuivat todella sekaviksi ja limittäisiksi. Tämä saattaa osaltaan vaikuttaa työn luotettavuuteen. Käyttämässäni minä-tutkimuslähteissä käsitteiden merkitys saattoi muuttua paljonkin riippuen siitä, kuka tutkimuksen oli tehnyt. Minäkäsitys on monimutkainen käsite, johon liittyy paljon minätutkimuksen osa-alueita. Eri tutkijat määrittelevät minäkäsitystä ja esimerkiksi minäpystyvyyttä hieman eri tavoin (Juvonen, 2008, 21). Olikin erittäin oleellista jokaisen tutkimuksen kohdalla tutustua huolellisesti käsitteiden määritelmiin. Tämä herättää pohdintaa siitä, olenko aina käsitellyt tutkimuksia korrektisti ja samoista lähtökohdista. Etenkin, kun

teorioita ja käsitteitä tutki englanninkielisistä teoksista ja artikkeleista, oli tärkeää paneutua huolellisesti niiden yhdenmukaisuuteen suomenkielisten kanssa.

Valikoin lähteitä kandidaatintyön laatimisen aikana jokseenkin oman kiinnostukseni mukaan. Toisaalta tutkimuskysymykset oli alusta alkaen määritetty huolellisesti, ja ne ohjasivat työn suuntaa tietynlaisiin tutkimuksiin minäkäsityksestä ja musiikista. Tutkimuskysymykset pysyivät melko samanlaisina tutkimusprosessin ajan, ja tutkimuksen loppuvaiheessa pohdinkin, olisiko ollut aiheellista rohkeammin muuttaa tutkimuskysymyksiä ja tutkimuksen tavoitteita työn edetessä.

Monet työssäni käyttämistä lähteistä olivat jo vanhoja (Aho, 1987; Aho, 1996; Korpinen, 1990; Tulamo, 1993) ja näin saattoivat heikentää kandidaatintyöni luotettavuutta. Pyrin kuitenkin jokaisen lähteen kohdalla kriittiseen tarkasteluun ja lähteen luotettavuuden arviointiin. Vuosikymmenestä huolimatta tutkimukset minäkäsityksestä ja musiikillisesta minäkäsityksestä pysyivät melko samankaltaisina, vaikkakin tuoreemmat tutkimukset toivat uusia näkökulmia aiheeseen. Oleellisena pidän sitä, että tutkielman vanhemmat ja uudemmat lähde-tekstit eivät riidelleet keskenään missään vaiheessa.

Opettajien, vertaisten ja vanhempien merkitys sekä yleisen että musiikillisen minäkäsityksen tukijana korostui useissa tutkimuksissa (Aho 1987; Aho 1996; Korpinen 1990; Tulamo 1993). Tämä tuntuu luonnolliselta ajatellen aikaa, jonka oppilas heidän kanssaan viettää. Tässä kandidaatintyössä ei selvinnyt, vaikuttavatko kaikki vertaiset musiikilliseen minäkäsitykseen, ja vaatiiko vaikutus yhdessä musisoimista. Jäin pohtimaan, miten yksilö käsittelee läheisen ja etäisemmän vertaisen kommentit suhteessa toisiinsa.

Tutkimukseen paneuduttuani aiheesta jäi kiinnostamaan kodin ja vanhempien merkitys musiikilliselle minäkäsitykselle. Se jäi verrattain suppeaksi osaksi kandidaatintyötäni. Olisi mielenkiintoista tietää enemmän sen merkityksestä musiikilliselle minäkäsitykselle, sillä Ahon (1996) mukaan perheen yhteinen tekeminen vaikuttaa positiivisesti yleiseenkin minäkäsitykseen (Aho, 1996, 39). Onko siis yhteismusisoinnilla perheen kanssa mahdollista parantaa sekä yleistä että nimenomaan musiikillista minäkäsitystä ja itsetuntoa? Ruismäki ja Tereska (2008) toivat esiin, miten muutokset kouluympäristössä voivat herkästi vahingoittaa musiikin oppimista (Ruismäki & Tereska, 2008, 36). Tämä sai pohtimaan, miten oppilas nivelvaiheessa – esimerkiksi alakoulusta yläkouluun siirryttäessä – kokee musiikin oppimisen, ja millä tavoin opettaja voi tällöin olla tukemassa positiivisen musiikillisen minäkäsityksen muodostumista.

Kandidaatintyöni on rakentanut hyvä pohjan oppilaan minäkäsityksen tutkimiselle. Pro gradu -työssäni aikomukseni on jatkaa aiheen tutkimista. Tämän kandidaatintutkielman yksi vahvimista tuloksista oli opettajan suuri merkitys oppilaan yleisen ja musiikillisen minäkäsityksen tukemiselle. Ruismäen ja Tereskan (2008) artikkelin mukaan pojat alisuoriutuvat musiikissa (Ruismäki & Tereska, 2008, 36). Myös Mawang, Kigen ja Mutweleli (2019) ehdottavat jopa jatkotutkimukseksi sukupuolien eroja musiikillisessa minäkäsityksessä (Mawang ym., 2019, 88). Nämä artikkelit herättävät kiinnostuksen myös sukupuolien eriarvoisuuteen; onko opettajan tuki musiikin tunneilla tasa-arvoista. Mieleen tulevat väistämättä omat alakouluaikeiset kokemukset siitä, miten koulun kuoroon otettiin vain tyttöjä, sillä ”pojat tarvitsevat erityyppistä musiikillista toimintaa” – siis bändisoittimilla säestämistä kaksi kertaa vuodessa. Kiinnostavaa on, miten opettajat käytännön työssä tukevat oppilaiden musiikillista minäkäsitystä, ja jakautuuko tuki tasapuolisesti kaikille oppilaille lähtötasosta huolimatta. Edelleen kandidaatintyöni jälkeen jäin pohtimaan myös sitä, miksi jotkut oppilaat eivät saa riittävästi positiivisia kokemuksia musiikintunneilta, jotta musiikillinen minäkäsitys voisi kehittyä riittävän myönteiseksi.

## Lähteet

- Aho, S. (1987). *Oppilaiden minäkäsitys: Minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 117. Turku: Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Edita.
- Anttila, M. (2008). Luokanopettajaopiskelijoiden musiikin ja musiikkikasvatuksen opiskelumotivaatio. Teoksessa Anttila, M. & Juvonen, A., *Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki: Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta*, osa 4 (s. 157–334). Joensuun yliopisto: kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Haettu 10.4.2019 osoitteesta [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-219-135-9/index\\_en.html](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-135-9/index_en.html)
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman cop.
- Creech, A. (2016). The role of the family in supporting learning. Teoksessa Hallam, S., Cross, I. & Thaut, M. (toim.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (s. 493–507). Oxford: Oxford University Press.
- Demorest, S., Kelley, J. & Pfordresher, P. (2017). Singing Ability, Musical Self-Concept, and Future Music Participation. *Journal of Research in Music Education*, 64(4) 405–420. Haettu 23.3.2019 osoitteesta <https://doi.org/10.1177%2F0022429416680096>
- Huhtinen-Hildén, L. (2012). Herkät tuntosarvet musiikin opettamisessa. Teoksessa Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Korolainen-Viitasalo, E. (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* (s. 159–174). Helsinki: Opetushallitus.
- Hänninen, E. & Varjo, L. (2018). *Yläkoulun musiikintunnit nuoren psyykkisen hyvinvoinnin edistäjänä ja tukena* (kandidaatintyö, Oulun yliopisto). Haettu 8.4.2019 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201805151787>
- Juntunen, M.-L. (2017). *Oppilaan yhdenvertainen oikeus laadukkaaseen musiikinopetukseen peruskoulussa turvattava*. Haettu 22.3.2019 osoitteesta [http://www.artsequal.fi/documents/14230/0/PB\\_musiikinopetus\\_peruskoulussa/d8e8ee0c-c259-46f6-a352-21e87553defb](http://www.artsequal.fi/documents/14230/0/PB_musiikinopetus_peruskoulussa/d8e8ee0c-c259-46f6-a352-21e87553defb)
- Juvonen, A. (2000). *...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampa... Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina* (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu 10.4.2019 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/25573>

- Juvonen, A. (2008). Luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhde. Teoksessa Anttila, M. & Juvonen, A., *Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki: Kohti kolmannen vuosituuhannen musiikkikasvatusta*, osa 4 (s. 1–156). Joensuun yliopisto: kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Haettu 10.4.2019 osoitteesta [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-219-135-9/index\\_en.html](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-135-9/index_en.html)
- Keltikangas-Järvinen, L. (1994). *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.
- Korpinen, E. (1990). *Peruskoululaisen minäkäsitys*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Kukkonen, M. (2003). *Oppilaan minäkäsityksen tilannevaihtelu, oppiainesidonnaisuus ja jatkuvuus*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 100/2003. Oulu: Oulun yliopisto.
- Mawang, L., Kigen, E. & Mutweleli, S. (2019). The relationship between musical self-concept and musical creativity among secondary school music students. *International Journal of Music Education*, 37(1), 78–90. Haettu 23.3.2019 osoitteesta <https://doi.org/10.1177%2F0255761418798402>
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Puputti, S. (2016). *Musiikki identiteetin ja itsetunnon kasvattajana musiikkiluokkaympäristössä* (kandidaatintyö, Oulun yliopisto). Haettu 8.4.2019 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201605261968>
- Ruismäki, H. & Tereska, T. (2008). Students' assessments of music learning experiences from kindergarten to university. *British Journal of Music Education; Cambridge* 25(1), 23–39. Haettu 22.3.2019 osoitteesta <https://doi.org/10.1017/S026505170700770X>
- Räisänen, J. (2017). *Musiikki nuoren hyvinvoinnin edistäjänä* (kandidaatintyö, Oulun yliopisto). Haettu 8.4.2019 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201706032509>
- Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 221–232). Helsinki: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62. Haettu 3.4.2019 osoitteesta [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Scheinin, P. (2003). Onnistuuko itsetunnon vahvistaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen kouluissa? Opetusministeriön Terve itsetunto -projekti. Helsinki: koulutuksen

[http://www.oph.fi/download/48932\\_Terveitsetunto\\_loppuraportti2.pdf](http://www.oph.fi/download/48932_Terveitsetunto_loppuraportti2.pdf)

- Sloboda, J. A., Wise, K. J., & Peretz, I. (2005). Quantifying tone deafness in the general population. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 255–261. doi:10.1196/annals.1360.018
- Spychiger, M. (2017). From musical experience to musical identity: musical self-concept as a mediating psychological structure. Teoksessa MacDonald, R., Hargreaves, D. & Miell, D. (toim.), *Handbook of musical identities* (s. 267–287). Oxford: Oxford University Press.
- Tereska, T. (2003). *Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä* (väitöskirja, Helsingin yliopisto). Haettu 8.4.2019 osoitteesta  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20006/peruskou.pdf?sequence=1>
- Tulamo, K. (1993). *Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä: Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla* (väitöskirja, Sibelius-Akatemia).
- Vygotski, L. (1982). *Ajattelu ja kieli* (suom. Helkama, K. & Koski-Jännes, A.). Espoo: Weilin + Göös.