



Lindelä Leena

Peruskoulun päättäneiden käsityksiä ja kokemuksia musiikinopettajalta toivotusta ja saadusta  
palautteesta sekä saadun palautteen yhtymäkohtia musiikilliseen minäkäsitykseen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
laaja-alainen luokanopettajakoulutus  
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Peruskoulun päättäneiden käsityksiä ja kokemuksia musiikinopettajalta toivotusta ja saadusta palautteesta sekä saadun palautteen yhtymäkohtia musiikilliseen minäkäsitykseen (Leena Lindelä)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 60 sivua, 4 liitesivua  
tammikuu 2022

---

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee musiikinopettajan palautetta ja oppilaiden musiikillista minäkäsitystä. Musiikillinen minäkäsitys määritellään tässä tutkielmassa käsitykseksi siitä, millaisena musisoijana ja musiikinoppijana yksilö itsensä näkee ja millaisia musiikillisia kehitysmahdollisuuksia yksilö itseensä liittää. Se on muuttuva ominaisuus lähikäsitteenä musiikilliselle identiteetille.

Tutkielman tavoitteena oli selvittää, millaista palautetta peruskoulunsa jo päättäneet olisivat toivoneet musiikinopettajalta, millaista palautetta he ovat saaneet, ja millaisia yhtymäkohtia saadulla palautteella on vastaajan musiikilliseen minäkäsitykseen. Tutkimuskysymyksiä muodostui kolme: 1) Millainen palaute on toivottua musiikinopetuksessa? 2) Millaista palautetta musiikinopettajat ovat antaneet? 3) Miten tutkittavan musiikillinen minäkäsitys ja opettajalta saatu palaute ovat yhteydessä toisiinsa? Tutkielma toteutettiin laadullisena tutkimuksena, fenomenografisista lähtökohdista vastaajien käsityksiä tutkimalla. Aineisto kerättiin sähköisellä Forms-kyselylomakkeella ja vastuksia kertyi lopulta kolmeentoista (13). Aineisto analysoitiin tutkimuskysymyksittäin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkielman tuloksista käy ilmi, että musiikinopettajalta toivotaan positiivista, kehittävää, monipuolista, henkilökohtaista ja tekojen kautta ilmenevää palautetta. Musiikinopettajat olivat antaneet positiivista, summatiivista, epäsuoraa, kehittävää, suoraa ja sekä ryhmä- että henkilökohtaista palautetta. Erityisesti musiikinopettajan teot, kuten esiintymis- ja musisointitilanteiden mahdollistaminen, olivat esillä niin toiveissa kuin toteutuneessakin palautteessa. Vastaajista suurella osalla (10/13) musiikillinen minäkäsitys oli selvästi myönteinen, kahdella (2/13) kielteinen ja yhdellä (1/13) ristiriitainen. Musiikilliselta minäkäsitykseltään myönteiset henkilöt olivat saaneet runsaasti myönteistä, kehittävää ja monipuolista palautetta. Kielteisesti itseensä musisoijana suhtautuvat kuvasivat saatua palautetta hyvin niukkasaisesti. Musiikilliselta minäkäsitykseltään ristiriitainen vastaaja oli saanut musiikinopettajaltaan lähinnä epäsuoraa palautetta. Opettaja ei ollut sanoittanut vastaajalle tämän osaamista, vaan tuonut sen ilmi erilaisin teoin esimerkiksi soittamisesta syrjäyttämällä tai soitinkokeesta vapauttamalla.

Vastaajamäärä oli verrattain pieni otos ryhmästään, mutta aineistosta oli löydettävissä erilaisia käsityksiä ja toiveita palautteesta. Vastaajien musiikillisissa minäkäsityksissä oli myös vaihtelevuutta. Oppilaat olivat pääsääntöisesti saaneet monipuolista palautetta opettajaltaan, mutta toiveiden perusteella musiikinopettajien palautteenantotaidoissa on vielä kehitettävää.

Avainsanat: musiikillinen identiteetti, musiikillinen minäkäsitys, minäkäsitys, opetuksen arviointi, opettajan palaute, musiikkikasvatus

# Sisältö

<b>1 Johdanto .....</b>	<b>5</b>
<b>2 Musiikillisen minäkäsityksen rakentuminen ja sen tukeminen .....</b>	<b>6</b>
2.1 Musiikillisen identiteetin ulottuvuuksia .....	7
2.2 Musiikillinen minäkäsitys ja sen muodostuminen.....	10
2.3 Opettaja musiikillisen minäkäsityksen tukijana .....	14
<b>3 Musiikkikasvatus ja musiikinopetuksen arviointi peruskoulussa .....</b>	<b>18</b>
3.1 Musiikkikasvatus ja musiikki peruskoulun oppiaineena.....	18
3.1.1 Musiikkikasvatus.....	18
3.1.2 Musiikki peruskoulun oppiaineena .....	19
3.2 Musiikin arviointi ja palautteen antaminen .....	22
3.2.1 Näkökulmia musiikin arviointiin ja palautteen antamiseen .....	22
3.2.2 Itse- ja vertaisarviointi osana kokonaisarviointia.....	25
<b>4 Tutkimuksen lähtökohdat ja toteutus.....</b>	<b>27</b>
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset .....	27
4.2 Laadullinen tutkimus ja fenomenografis-fenomenologinen lähestymistapa .....	28
4.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineistonkeruu kirjallisella kyselylomakkeella.....	29
4.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi analyysimenetelmänä.....	30
4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	34
<b>5 Tutkimustulokset .....</b>	<b>37</b>
5.1 Toivottu palaute musiikinopettajalta .....	37
5.1.1 Positiivinen palaute .....	37
5.1.2 Palautteen kehittävyys .....	38
5.1.3 Monipuoliset palautteenantotavat ja -tilanteet.....	39
5.1.4 Henkilökohtainen palaute.....	40
5.1.5 Opettajan teot palautteena .....	41
5.2 Musiikinopettajalta saatu palaute .....	42
5.2.1 Positiivinen näkökulma.....	42
5.2.2 Palautteen kehittävyys .....	42
5.2.3 Summatiivinen arviointi ja numeroarvostelu.....	44
5.2.4 Epäsuora palaute.....	45
5.2.5 Suora palaute.....	47
5.2.6 Ryhmäkohtainen palaute.....	47
5.2.7 Henkilökohtainen palaute.....	48
5.3 Musiikillisen minäkäsityksen ja opettajan palautteen yhtymäkohtia .....	48
5.3.1 Myönteinen musiikillinen minäkäsitys ja opettajan palaute.....	48
5.3.2 Kielteinen musiikillinen minäkäsitys ja opettajan palaute .....	50

5.3.3	<i>Ristiriitainen musiikillinen minäkäsitys ja opettajan palaute</i> .....	50
5.4	Yhteenveto ja johtopäätökset.....	52
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>54</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>56</b>

# 1 Johdanto

Julkisuudessa käydään säännöllisesti keskustelua siitä, kuka on musikaalinen tai kenellä on oikeus kokea olevansa taitava musiikissa. Vanhoista musiikinopettajista ja -tunneista kerrotaan ikäviä muistoja. Aiemmassa kandidaatintyössä (Lindelä, 2019) kävi ilmi, että opettajan palautteella on vaikutusta oppilaan musiikilliselle minäkäsitykselle. Musiikki on oppiaineena herkkä: siinä työskennellään omalla keholla vertaisten ja opettajan läsnä ollessa. Ahonen (2004) kuvaa artikkelissaan Wigfieldin ja kollegoiden (1997) tutkimusta, jossa tutkittiin oppilaiden kompetenssiuskomuksia eri oppiaineissa. Perusta motivaatiolle kehittyy hyvin varhaisessa vaiheessa, ennen kouluikää. Usko omiin kykyihin alkaa heiketä kouluvuosien karttuessa. Kaikkein suurinta heikkenemistä oli tutkimuksen mukaan musiikin oppiaineessa. (Ahonen, 2004, 160.)

Usko itseensä on osa myönteisen minäkäsityksen piirteitä. Tulamo (1993) on tutkinut omassa väitöskirjassaan musiikillista minäkäsitystä, sen rakennetta ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tulamon mukaan musiikillinen minäkäsitys koulukontekstissa on käsitystä siitä, millaiseksi musiikinoppijaksi yksilö itsensä määrittelee (Tulamo, 1993, 51–52). Tässä tutkielmassa musiikillinen minäkäsitys määritellään pitkälti Tulamon väitöstutkimukseen nojaten.

Opettajan palautteella on merkitystä oppilaan oppimiselle. Oinas (2020) tutki väitöstutkimuksessaan, miten opettajan sähköisesti antama palaute on yhteydessä oppilaan oppimiseen ja hyvinvointiin. Tuloksista kävi ilmi, että yhteys löytyy ja erityisesti ilman palautetta jääneet saattavat kokea ulkopuolisuuden tunnetta ryhmässään. (Oinas, 2020.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) on kirjattu, että opettajan tulee antaa oppilailleen ohjaavaa ja rohkaisevaa palautetta (Opetushallitus, 2014, 265). Ohjaava ja rohkaiseva palaute tukee oppilaan myönteistä minäkäsitystä.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on kartoittaa käsityksiä musiikinopettajan hyvästä palautteesta ja tutkia musiikinopettajan antaman palautteen ja oppilaan musiikillisen minäkäsityksen yhtymäkohtia. Tutkielma koostuu kuudesta luvusta. Alussa pureudutaan musiikilliseen minäkäsitykseen ja musiikilliseen identiteettiin tutkielman taustateorian (luku 2). Musiikillista minäkäsitystä kuvaavissa alaluvuissa 2.2 ja 2.3 on soveltuvin osin käytetty aiempaa kandidaatintyötä (Lindelä, 2019). Luvussa kolme käsitellään musiikkikasvatusta ja musiikinopetusta (luku 3.1) sekä musiikin arviointia ja palautteenantoa (luku 3.2). Tutkielman loppuosassa kuvataan tutkimuksen lähtökohtia ja toteutusta (luku 4) sekä johtopäätöksiä (luku 5). Lopussa käydään vielä pohdintaa tutkielman toteutukseen ja aiheeseen liittyen (luku 6).

## 2 Musiikillisen minäkäsityksen rakentuminen ja sen tukeminen

Musiikillinen identiteetti ja musiikillinen minäkäsitys ovat käsitteitä, jotka punoutuvat minuuden tutkimukseen. Tässä luvussa avaan ensin musiikillisen identiteetin teoriaa ja erilaisia ulottuvuuksia sekä myöhempana musiikillista minäkäsitystä ja sen muodostumista.

Tässä tutkimuksessa musiikillinen identiteetti ja musiikillinen minäkäsitys nähdään erillisinä, mutta vahvasti toisiinsa sidonnaisina käsitteinä. Spychigerin (2017) näkemystä mukailien musiikillinen minäkäsitys on tässä tutkimuksessa ulottuvuus, joka sanoittaa ja konkretisoi omaa musiikillista identiteettiä (Kuvio 1). Musiikillisten kokemusten kautta musiikillinen minäkäsitys ohjaa suuntaa, johon oma musiikillinen identiteetti kehittyy. Itsen reflektoinnin avulla minuuden tiedostamattomia osia voidaan tuoda omaan tiedostettuun, sanoitettuun minään, musiikilliseen minäkäsitykseen (Spychiger, 2017, 268).



**Kuvio 1. Musiikillisen identiteetin ja musiikillisen minäkäsityksen olemukset suhteessa toisiinsa Spychigerin (2017) määrittelyjen pohjalta. (Lindelä, 2021.)**

## 2.1 Musiikillisen identiteetin ulottuvuuksia

Musiikillinen identiteetti on tiiviisti yhteydessä ihmisen sosiaalisiin suhteisiin. Sosiokonstruktivistisen käsityksen mukaan ihmisellä on useita identiteettejä, jotka syntyvät ja muokkautuvat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Tarkkailemme jatkuvasti omaa toimintaamme ja vertailemme itseämme muihin. (Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002, 8–10.) Tämä tarkkailu aloitetaan jo varhain; musiikillinen identiteetti alkaa hahmottua noin seitsemän vuoden iässä (Hargreaves ym., 2002, 14). Hargreavesin, MacDonaldin ja Miellin (2017) mukaan tekninen osaaminen tai se, miten taitava musiikissa on, ei ole olennaista musiikillisen identiteetin kannalta. Ensiarvoista on sosiaalisten tekijöiden vaikutus. Esimerkiksi perhe ja koulu vaikuttavat huomattavasti musiikillisen identiteetin muotoutumiseen. (Hargreaves, MacDonald & Miell, 2017, 4.) Lamontin (2017) mukaan identiteetin avulla voidaan löytää oma paikka maailmasta, verrata itseä muihin ja löytää sisäinen motivaatio asioiden tekemiseen (Lamont, 2017, 177–178). Hallamin (2017) mukaan musiikillinen identiteetti voi olla yhteydessä sosiaaliseen identiteettiin. Erilaiset musiikkimaut, käyttäytyminen, emootiot ja mielentilat erilaisissa musiikillisissa tilanteissa vaikuttavat yksilön sosiaalisen identiteetin muotoutumiseen. (Hallam, 2017, 476.) Vaikka musiikillinen identiteetti on tiiviisti yhteydessä muihin ihmisiin, keskittyy se aina yksilöön itseensä. Westerlund ja kollegat (2017) kuvaavat, miten musiikillinen identiteetti muotoutuu, kun yksilö musiikillisesti ymmärtää, kuka on ja tietää mihin pystyy. Nykyhetken lisäksi on tärkeä nähdä, millainen aikoo tulevaisuudessa musiikillisesti olla. (Westerlund ym., 2017, 493).

Hallamin (2017) mukaan identiteetit eivät ole staattisia, vaan kehittyvät ajan myötä olosuhteiden muuttuessa (Hallam, 2017, 487). Ihminen kehittyy läpi elämän, ja täten myös yksilön musiikin harrastaminen ja kuluttaminen muuttuvat ajan saatossa. Kehittyessään yksilölle muodostuu uusia musiikillisia identiteettejä ja vanhat uudistuvat. (Hallam, 2017, 484.) Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan ihminen voi myös ikään kuin vaihtaa identiteettiään riippuen ympärillä olevista ihmisistä tai ihmisryhmistä (Lamont, 2017, 178). Vanhempien seurassa musiikillinen identiteetti ilmenee eri tavalla kuin ystävien tai harrastusporukan kanssa. Myös erityyiset musiikkiaktiviteetit ja -genret vaikuttavat yksilön musiikillisiin identiteetteihin (Hallam, 2017, 478).

Muiden ihmisten esimerkit ja malli ovat musiikillisen identiteetin kannalta olennaisia. Hallamin (2017) mukaan musiikkiminän ja musiikillisten identiteettien kehityksessä roolimallit ovat nykyoppilaille tärkeitä. Näitä roolimalleja ovat usein opettajat. (Hallam, 2017, 489.) Roolimallien

lisäksi on myös monia muita seikkoja, jotka vaikuttavat musiikilliseen identiteettiin. Hallam (2017) määrittelee tutkimuksessaan yhteensä kahdeksan ulottuvuutta, jotka vaikuttavat yksilön musiikillisiin identiteetteihin. Näitä ovat perhe, kulttuuriympäristö, kouluympäristö, usko itseeseen, ystävät, rakkaus musiikkiin, mahdollisuudet ja musiikilliset mieltymykset. (Hallam, 2017, 488.)

Lamont (2017) pohtii tutkimuksensa johtopäätöksissä motivaation ja sitoutuneisuuden roolia musiikilliselle identiteetille. Musiikillinen identiteetti ohjaa yksilön motivaatiota ja sitoutuneisuutta erilaisissa toiminnoissa. Samoin yksilön sitoutuessa erilaisiin musiikillisiin rooleihin musiikillinen identiteetti kehittyy. (Lamont, 2017, 191.) Aina sitoutuminen musiikkiin ei kuitenkaan täysin kuvaa musiikillisen identiteetin luonnetta. Musiikillisen identiteetin mittarina näyttää vahvasti toimivan aktiivisuus musiikissa. Hallamin (2017) mukaan se, miten aktiivinen musisoija on, vaikuttaa omiin käsityksiin musiikillisesta pystyvyydestä. Aiemmassa tutkimuksessa (Hallam & Prince, 2003) oli käynyt myös ilmi, että musiikillista kyvykkyyttä peilataan usein soitto-, laulu- ja nuotinlukutaitojen kautta. (Hallam, 2017, 478.) Vaikka itsestään ei käyttäisi termiä ”muusikko” tai näkisi itseään sellaisena, voi Hallamin (2017) mukaan silti olla yhtä sitoutunut tai jopa sitoutuneempi musiikkiin kuin itseään muusikoksi kuvaava (Hallam, 2017, 487–488).

### *Musiikillisen identiteetin jaottelua*

Musiikilliset identiteetit voivat olla todella vaihtelevia, ja yksilöllä voi olla niitä useampia. Ne kehittyvät eri tavoilla, sillä opimme musiikkia eri tilanteissa niin formaalisti, informaalisti kuin non-formaalistikin (ks. luku 3) (Hallam, 2017, 488; Partti ym., 2013, 55).

Hargreaves ja kollegat (2002) puhuvat monikossa musiikillisista identiteeteistä. Nämä identiteetit tutkijat jakavat kahteen ulottuvuuteen: *identiteetit musiikissa* (identities in music, IIM) ja *musiikki identiteeteissä* (music in identities, MII). Identiteetit musiikissa (IIM) voivat tutkijoiden mukaan näyttäytyä esimerkiksi erilaisina musiikkimakuina ja kiinnostuksena soittaa tiettyä soitinta. (Hargreaves ym., 2002, 14.) Ympäröivä kulttuuri määrittelee pitkälti vakiintuneita kuvauksia näistä identiteeteistä. Ihminen voi määritellä itsensä esimerkiksi musiikin kuuntelijaksi tai esiintyjäksi. Koulu voi vahvistaa jo syntyneitä käsityksiä itsestä musiikillisena toimijana. (Hargreaves ym., 2017, 4.) Usein nämä kategoriat ja määritelmät ovat hyvin professionaalisia, mutta Hargreaves ja kollegat (2017) muistuttavat, että jokaiselle ihmiselle on muodostunut erilaisia identiteettejä musiikissa (Hargreaves ym., 2017, 4). Joku kokee olevansa hyvä kuorolaulaja, toinen kuvaa itseään lahjattomana ja ei-musikaalisena. Musiikin avulla ihminen voi myös



kehittää ja ilmaista omaa identiteettiään. Tällöin Hargreavesin ja kumppaneiden (2002) mukaan puhutaan musiikista identiteeteissä (MII). Musiikki voi olla läsnä, kun rakennamme esimerkiksi sukupuoli- tai kansallisuusidentiteettiämme (Hargreaves ym., 2002, 14–15).

### *Musiikillisen identiteetin kulttuuriset odotukset*

Yhteiskunta asettaa erilaisia kulttuurisia oletuksia musiikillisille identiteeteille (esim. sukupuoli) (Hallam, 2017, 483). Omat musiikilliset identiteetit voivat kuitenkin olla vahvasti ristiriidassa ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Westerlundin ja kollegoiden (2017) mukaan yksilö voi nähdä itsensä musiikillisesti hyvin erilaisena kuin ympäröivän maailman ulottuvuudet, kuten koulu tai vanhemmat (Westerlund ym., 2017, 495). Hallamin (2017) mukaan lapset kokevat itsensä musiikillisesti aktiivisiksi vasta kun harrastavat musiikkia ja käyvät soittotunnilla – ei riitä, että koulussa osallistuu musiikinopetukseen. Länsimaissa muusikkous liitetäänkin yleisimmin musiikin tekemiseen ja esittämiseen. Yksilö voi kokea olevansa ammattimuusikko ja identifioitua lähinnä esiintyjäksi, mutta samaan aikaan toimia opettajana muille. (Hallam, 2017, 477–478.) Musiikillisten identiteettien suhde muihin identiteetteihin ja yksilön mieltymyksiin vaikuttaa siihen, miten sitoutuneita tulevaisuudessa ollaan musiikkiin (Hallam, 2017, 483).

Hallamin (2017) mukaan länsimaisessa musiikkikulttuurissa on yhä suuret erot sukupuolten välillä. Soittimet jakautuvat ”tyttöjen soittimiin” ja ”poikien soittimiin”. Poikien tulee olla enemmän kiinnostuneita musiikista, jotta he aktiivisesti harrastavat sitä. Tutkijan mukaan poikien identiteetteihin vaikuttavat enemmän kavereiden mielipiteet – tyttöjen identiteeteille eniten merkitystä on opettajilla ja vanhemmilla. (Hallam, 2017, 483.) Morinin ja kollegoiden (2016) mukaan osallistuminen musiikillisiin toimintoihin sekä itseensä uskominen musiikissa on yleisempää naisilla kuin miehillä (Morin ym., 2016, 916). Opetushallituksen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostaa kuitenkin vahvasti sukupuolten välistä tasa-arvoa:

”Oppiva yhteisö edistää arvoillaan ja käytänteillään sukupuolten tasa-arvoa ja tukee oppilaita oman identiteetin rakentumisessa. Opetus on lähestymistavaltaan sukupuolitietoista. Yhteisö rohkaisee oppilaita tunnistamaan omat mahdollisuutensa sekä suhtautumaan eri oppiaineisiin, tekemään valintoja ja sitoutumaan opiskeluun ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. Oppimisympäristöjä, työtapoja ja opetusmateriaaleja valitsemalla ja kehittämällä luodaan näkyvyyttä inhimillisen moninaisuuden arvostamiselle.” (Opetushallitus, 2014, 28.)

## 2.2 Musiikillinen minäkäsitys ja sen muodostuminen

Tulamo (1993) on tutkinut väitöskirjassaan koululaisen musiikillista minäkäsitystä, sen rakennetta ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimuksen mukaan musiikillinen minäkäsitys koostuu yksilön tiedostamista omista käsityksistään koskien musiikillisia piirteitä, mahdollisuuksia sekä toimintaa. Musiikillinen minäkäsitys on käsitystä siitä, miten näkee ja määrittelee itsensä musiikin oppijana. Siihen sisältyvät myös käsitykset siitä, millaiset mahdollisuudet itsellä on musiikin oppimiselle. (Tulamo, 1993, 51–52.) Musiikillinen minäkäsitys vastaa yksilön kysymyksiin ”Kuka olen musiikillisesti?” ja ”Mitä osaan musiikillisesti?” (Spychiger, 2017, 268). Juvosen (2008) mukaan ihminen alkaa käsitellä ympäröivää maailmaa ja rakentaa malleja sen toiminnasta jo syntymästään lähtien. Musiikilliseen minäkäsitykseen vaikuttavat merkittävästi ympäröivät ihmiset ja yhteiskunnan rakenteet. Musiikillista minää rakentaakseen ihminen tarvitsee kokemuksia ja virikkeitä musiikista. (Juvonen, 2008, 25.)

Musiikillinen minäkäsitys niputtaa yhteen yksilön havainnot, uskomukset ja skeemat omista musiikillisista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan (Morin, Scalas & Vispoel, 2017, 530). Minäkäsityksen voidaan ajatella myös koostuvan erilaisten minäpystyvyyden tunteiden kokoelmasta (Nieminen & Tuohilampi, 2019, 283). Bongin ja Skaalvikin (2003) artikkelin mukaan minäkäsityksen muodostuminen nojaa vahvasti itsensä vertaamiseen suhteessa muihin (Bong & Skaalvik, 2003, 29). Mawang, Kigen ja Mutweleli (2019) kuvaavat tutkimuksessaan musiikillista minäkäsitystä yksilön itsearvioina omasta musiikillisesta pystyvyydestään. Nämä arviot muotoutuvat ympäristössä tapahtuvista kokemuksista, kun yksilö niitä tulkitsee. Tutkijoiden mukaan tulkintoihin vaikuttavat muiden ihmisten lisäksi myös aiemmat kokemukset musiikissa. (Mawang ym., 2019, 80.)

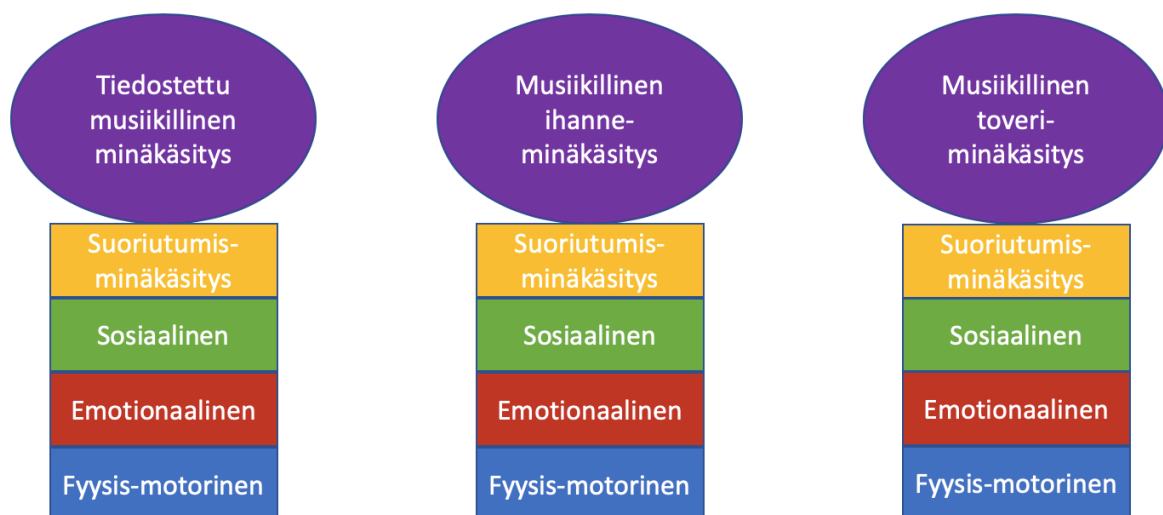
Bongin ja Skaalvikin (2003) mukaan koulussa oppilailta ilmenee eräänlainen akateeminen minäkäsitys, joka on moniulotteinen ja hierarkkinen käsite: akateemisen minäkäsityksen alla on eri oppiaineisiin liittyviä alaluokkia (Bong & Skaalvik, 2003, 17), kuten koululaisen musiikillinen minäkäsitys. Samoin Nieminen ja Tuohilampi (2019) näkevät oppilaan minäkäsityksen koulukontekstissa akateemisenä minäkäsityksenä (Nieminen & Tuohilampi, 2019, 282). Tulamo (1993) erittelee koululaisen musiikillisen minäkäsityksen eräänlaisena akateemisenä alakäsitteenä yleiselle musiikilliselle minäkäsitykselle. Oppilas hahmottaa siis omat kykynsä ja mahdollisuutensa erityisesti musiikin oppijana koulussa. Tutkija yhdistää musiikilliseen minäkäsitykseen opettajan tärkeän tehtävän; oppilaan minäkäsitykseen ovat yhteydessä myös raken-

teet musiikin opettamisessa sekä opetuksesta saadut myönteiset tai kielteiset kokemukset. (Tulamo, 1993, 102–104.) Juvonen (2000) kuvaa väitöskirjassaan, miten kokemukset muokkaavat yksilön musiikillista minäkäsitystä vuorovaikutustilanteissa. Hän pitää kokemusten kenttää laajana. Tilanteet, joissa musiikillinen minäkäsitys muovautuu, voivat tapahtua hyvin erilaisissa, jopa ei-musiikillisissa, konteksteissa: esimerkiksi kotona, kaveriporukassa ja erilaisissa vapaa-ajan ympäristöissä. (Juvonen, 2000, 71–72.)

Musiikillinen minäkäsitys arvioi laajasti yksilön havaintoja musiikillisista onnistumisista ja saavutuksista. Kun oppilaan musiikillinen minäkäsitys on myönteinen, musiikillinen suoriutuminen on tutkimusten mukaan vahvempaa (Mawang ym., 2019, 80–81). Tästä hyvänä esimerkkinä on Demorestin, Kelleyn ja Pfordresherin (2017) tutkimus, jossa he selvittivät laulutaidon ja musiikillisen minäkäsityksen suhdetta. Musiikillinen minäkäsitys ennusti tutkimuksen mukaan laulutarkkuutta ja onnistunutta suoriutumista annetuista musiikillisista tehtävistä. (Demorest ym., 2017.) Musiikilliset kokemukset ja palaute järjestyvät oman musiikillisen minäkäsityksen eräänlaisen suodattimen kautta (Juvonen, 2000, 72). Minäkäsityksen alle sijoittuva minäpystyvyys suuntaa yksilön motivaatiota ja toimintoja. Anttilan (2008) mukaan itselle haastavia tehtäviä vältetään, jos yksilö kokee ne ylitsepääsemättömän vaikeiksi; haasteet, jotka yksilö uskoo selvittävänsä, otetaan helpommin vastaan (Anttila, 2008, 13–14). Tämä myötäilee Korpinen (1990) näkökulmaa siitä, että Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen teorian mukaisesti oppilas tarvitsee riittävän haasteellisia tehtäviä motivaation ja positiivisen minäkäsityksen syntymiseksi (Korpinen, 1990, 13). Myös Morin ja kollegat (2016) toteavat artikkelissaan, että musiikillisella minäkäsityksellä ja motivaatiolla on havaittu yhteys. Oppilaat, joiden musiikillinen minäkäsitys on myönteisempi, panostavat enemmän musiikinopiskeluun. Sisäinen motivaatio on korkeampi ja tavoitteiden eteen ponnistellaan sinnikkäämmin. (Morin ym., 2016, 916.)

Musiikillinen minäkäsitys voidaan jakaa erilaisiin osa-alueisiin. Mawang ja kollegat (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 myönteisellä musiikillisella minäkäsityksellä on merkittävä positiivinen yhteys musiikilliseen luovuuteen. Vastaavasti kielteinen musiikillinen minäkäsitys ennusti matalaa musiikillisen luovuuden tasoa. (Mawang ym., 2019, 86–87, 88.) Tulamo (1993) jakaa väitöstutkimuksessaan musiikillisen minäkäsityksen kolmeen ulottuvuuteen Burns (1982) kehittämän yleisen mi-

näkäsityksen mallin tapaan: *tiedostettu musiikillinen minäkäsitys*, *musiikillinen ihanneminäkäsitys* ja *musiikillinen toveriminäkäsitys* (Tulamo, 1993, 62–65). Musiikilliseen minäkäsitykseen vaikuttavat oma ymmärrys ja omat toiveet musiikillisesta 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 (Kuvio 2), joita muun muassa Tereska (2003) omassa tutkimuksessaan käyttää. Tiedostettu musiikillinen minäkäsitys, musiikillinen ihanneminäkäsitys sekä musiikillinen toveriminäkäsitys sisältävät kaikki itsessään seuraavat osa-alueet: musiikillinen *suoriutumisminäkäsi*tys, *sosiaalinen* musiikillinen minäkäsitys, *emotionaalinen* musiikillinen minäkäsitys sekä *fyysis-motorinen* musiikillinen minäkäsitys. (Tulamo, 1993, 62, 65; Tereska, 2003, 32.)



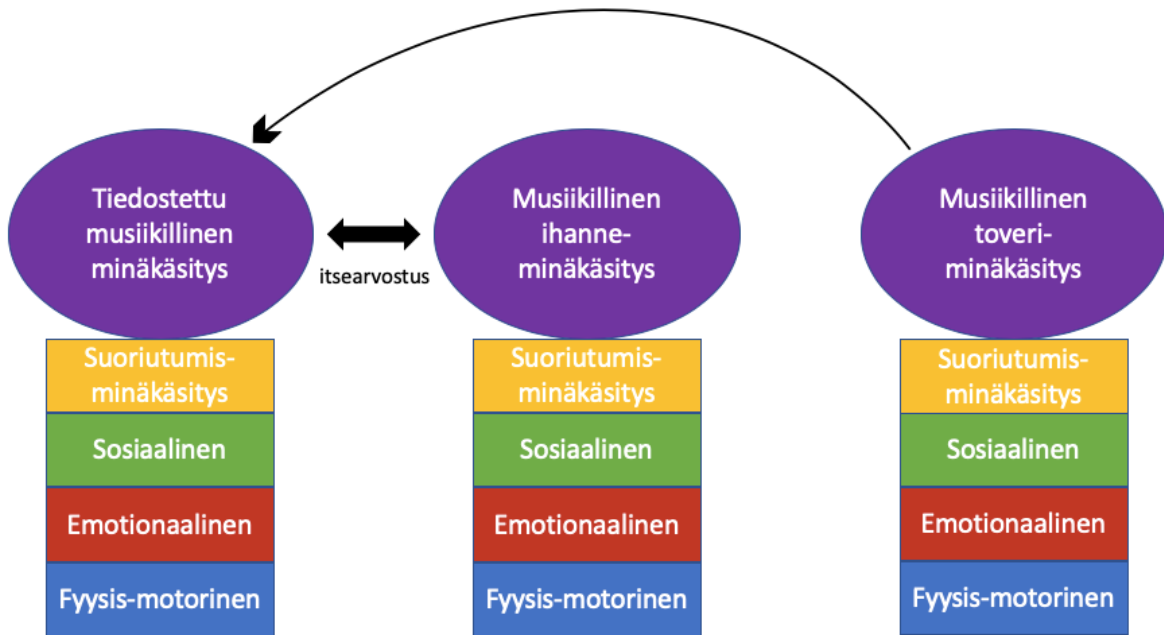
**Kuvio 2. Musiikillinen minäkäsitys Tulamon (1993) väitöskirjan pohjalta (Lindelä, 2019).**

Musiikillinen suoriutumisminäkäsi)tys on Tulamon (1993) mallin mukaan 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.)

Tulamo (1993) kuvaa sosiaalisen ja emotionaalisen musiikillisen minäkäsityksen olevan vahvasti toisiinsa sidonnaisia. Joskus ne voidaan jopa 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.)

Mallin mukaan käsitykset omista fyysisistä ja motorisista ominaisuuksista kuuluvat fyysis-motoriseen musiikilliseen minäkäsitykseen. Musiikissa tarvitaan usein omaa kehoa ja toimivaa motoriikkaa esimerkiksi laulamissa, soittamisessa ja musiikkiliikunnassa. Fyysis-motorinen musiikillinen minäkäsitys ohjaa arvioimaan, onko yksilöllä mahdollisuuksia onnistua näissä taidoissa. (Tulamo, 1993, 67.)

Tiedostettu musiikillinen minäkäsitys, musiikillinen toveriminäkäsitys ja musiikillinen ihanneminäkäsitys ovat yhteydessä toisiinsa (Kuvio 3). 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).**

### 2.3 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 oppilaalla on mahdollisuus kehittää myös musiikillista luovuutta. Esiintymiset, säveltäminen ja improvisaatio voivat tuoda oppilaalle onnistumisen kokemuksia, itsevarmuutta ja pystyvyyden tunnetta (Mawang ym., 2019, 87).

Mawang ja kollegat (2019) huomauttavat, että opettajan tulee tiedostaa oma roolinsa oppilaan musiikillisen minäkäsityksen muodostumisprosessissa. Omalla käytöksellään opettaja voi joko vahvistaa tai heikentää oppilaan myönteistä 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).

Oppijalähtöisyyteen 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 itseohjatuvaan oppimiseen taitojaan muun muassa prosessinomaisella oppimisella. Tietoa ja opittuja asioita rakennetaan jo aiemmin opitun varaan. Kun työskentely koulussa on oppilaslähtöistä, oppilaalla itsellään on mahdollisuus suunnata motivaatiotaan ja omia oppimisprosessejaan. Minäkäsitys vaikuttaa siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa oppimiselleen. Samoin oppilaan itsetunto ja pystyvyyden tunne suuntaavat tavoitteiden asettelua. Tärkeää on, että opettaja osaa rohkaisevasti ohjata oppilasta luottamaan itseensä. Oppilaan oppimisen kannalta merkityksellistä on sekä antaa että saada palautetta, joka on realistista ja myönteistä. (Opetushallitus, 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. (Opetushallitus, 2014, 47.) Palautteen tulee tukea oppilaan realistista kuvaa taidoistaan selkeästi ja myönteisesti (Saarikallio, 2009, 227).

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. (Opetushallitus, 2014, 143; Opetushallitus, 2014, 265.) Korpinen (1990) tuo tutkimuksessaan 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 (Opetushallitus, 2014, 47). Palautteen tulisi olla musiikinopetuksessa ohjaavaa ja rohkaisevaa. Oppilasta pyritään musiikissa kannustamaan yhteistyötaitojen kehittämiseen sekä musisoitaitojen edistämiseen. (Opetushallitus, 2014, 143; Opetushallitus, 2014, 265.)

Opettajan persoonalla ja omalla musiikillisella minäkäsityksellä voi myös olla merkitystä oppilaan musiikillisen minäkäsityksen muodostumiselle. Tereskan (2003) mukaan, Burns 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) neuvo opettajaa sensitiivisyyteen. Musiikki on luonteeltaan herkkä ja syvältä koskettava oppiaine, minkä vuoksi opettajan tulee kohdata oppilaat omien taitojen rinnalla myös sensitiivisesti ”kanssakulkijoina”. (Huhtinen-Hildén, 2012, 159.)

Tärkeää olisi, että oppilaan tiedostettu musiikillinen minäkäsitys ja ihanneminäkäsitys eivät olisi liiaksi ristiriidassa keskenään. Tällöin yksilön kehitys on sujuvinta. Opettaja on oppilaalle merkittävä henkilö, joka osaltaan voi selkeyttää oppilaan tiedostetun ja ihanneminäkäsityksen suhdetta. Opettajan tulisi asettaa realistiset tavoitteet opetukselle – tällöin tehtävät eivät ole oppilaalle liian haastavia, eivätkä aiheuta ristiriitaa tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen ja musiikillisen ihanneminäkäsityksen välille (Juvonen, 2000, 71; 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 ja kumppanit (2019), myös Saarikallio nostaa oppilaan opetuksen suunnittelun ja oppimisen keskiöön. (Saarikallio, 2009, 227.)

Demorestin, Kelley ja Pfordresherin (2017) mukaan minäkäsitys on vahvasti yhteydessä yksilön osallistumisinnokkuuteen valinnaisissa musiikkiaktiiviteeteissa. Vahva musiikillinen minäkäsitys on usein merkittävämpi osallistumisen ennustaja kuin esimerkiksi objektiivinen mu-



siikillisten taitojen arviointi opettajan toimesta. Samoin musiikillista osallistumista tukevat vanhempien ja vertaisten tuki. (Demorest ym., 2017, 407 & 417.) Demorest ja kumppanit (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); taidoiltaan vahvoja oppilaita ei saa jättää ilman palautetta.

### 3 Musiikkikasvatus ja musiikinopetuksen arviointi peruskoulussa

Musiikkia opitaan monissa ympäristöissä. Partti, Westerlund ja Björk (2013) kirjoittavat artikkelissaan, miten sekä formaalit että informaalit ympäristöt ovat oppimisen tutkimiseen otollisia konteksteja (Partti ym., 2013, 55). Hallamin (2017) mukaan mahdollisuudet kuluttaa musiikkia ja sitoutua siihen ovat monipuolistuneet pääasiassa teknologian ansiosta. Musiikin oppiminen tapahtuu koulussa tai soittotunneilla *formaalisti*, *informaalisti* esimerkiksi kotona harjoiteltaessa tai *non-formaalisti* kouluympäristössä ilman perinteistä opetuskontekstia. (Hallam, 2017, 488.) Seuraavissa alaluvuissa käsitellään musiikkikasvatusta erityisesti formaalina peruskoulun oppiaineena (3.1) ja pohditaan musiikin arvioinnin luonnetta (3.2).

#### 3.1 Musiikkikasvatus ja musiikki peruskoulun oppiaineena

Suomessa musiikkikasvatuksen pariin voi päästä montaa erilaista reittiä. Peruskoulujen ja erillisten musiikkioppilaitosten lisäksi musiikkikasvatusta ovat esimerkiksi kuorot, konsertit ja erilaiset järjestöt (Louhivuori, 2009, 13). Tässä alaluvussa käydään ensin läpi musiikkikasvatusta yleisesti, minkä jälkeen perehdytään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kautta erityisesti peruskoulun musiikkikasvatukseen ja musiikin opetukseen.

##### 3.1.1 Musiikkikasvatus

Louhivuori (2009) pohtii artikkelissaan musiikkikasvatuksen merkitystä kaksijakoisena. Musiikkikasvatus voi olla hyvin yksilökeskeistä, jolloin painotetaan musiikin merkitystä yksilön kehitykselle ja kasvulle. Yhteisöllisempi merkitys taas ilmenee yhteisöllisessä musiikin tuottamisessa; se tarkastelee koko yhteisöä ja sen sosiaalisia ulottuvuuksia. (Louhivuori, 2009, 12.) Partin ja kollegoiden (2013) mukaan olemme kulttuurissamme tottuneet näkemään musiikinoppimisen perinteisesti yksilökeskeisenä. Yhteisöllinen osallistuminen tai tiedon luominen on musiikissa jäänyt vähemmälle huomiolle. (Partti ym., 2013, 55.) Koulun musiikinopetus voidaan kuitenkin pääasiassa nähdä yhteisöllisenä musiikkikasvatuksena toisin kuin esimerkiksi musiikkioppilaitosten opetus, jolla on yksilöllisempi lähestymistapa (Louhivuori, 2009, 13).

Yhtenä musiikkikasvatuksen näkökulmana Louhivuori (2009) kirjoittaa myös osallistumisesta. Yksilö voi osallistua musiikkiharrastuksiin aktiivisesti, kuunnella musiikkia ja olla yleisössä tai ottaa osaa erilaisiin instituutioihin, kuten järjestöihin (Louhivuori, 2009, 13). Saarikallion

(2009) mukaan musiikki on yhdessä tekemistä, onnistumista ja osallistumista sekä toisten huomiointia ja yhteisen päämäärän tavoittelua. Musiikki voi yhdistää hyvinkin erilaiset ihmiset ja täten kehittää myös sosiaalista kompetenssia. (Saarikallio, 2009, 227.) Jakoa musikaalisiin ja epämusikaalisiin oppijoihin kyseenalaistetaan, ja musiikin oppiminen halutaan nähdä yhdenvertaisena mahdollisuutena kaikille (Westerlund & Juntunen, 2013, 8).

Niukasti huomiota on myös saanut musiikkikasvatus elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Usein musiikin oppiminen nähdään nimenomaan lasten ja nuorten toimintana (Partti ym., 2013, 56). Yhteisöllisessä musiikkikasvatuksessa taas löytyy tärkeä paikka kaikenikäisille yhteisön jäsenille (Louhivuori, 2009, 13). Perusopetuksen arvoperustaan on kirjattu osana hyvää opetusta maininta elinikäisestä oppimisesta: ”Perusopetus luo edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, joka on erottamaton osa hyvän elämän rakentamista” (Opetushallitus, 2014, 15). Enenevässä määrin musiikin opiskeleminen kuuluu Suomessa myös aikuis- ja vanhusväestölle (Partti ym., 2013, 56).

Yleisesti musiikkikasvatuksen olemassaoloa voidaan perustella esteettisellä tai praksiaalisella näkökulmalla (Louhivuori, 2009, 21). Väkevä ja Westerlund (2009) käyvät artikkelissaan kriittistä keskustelua praksialismista osana musiikkikasvatuksen filosofisia näkökulmia. Musiikkikasvatuksen voidaan Suomessa nähdä olevan lähtökohdiltaan joko ainekeskeistä tai pedagogista. Ainekeskeinen lähestymistapa olettaa, että kasvattajan tärkein tehtävä on tutustuttaa oppilas musiikin arvoon itsessään sekä sen merkityksiin. Vasta sen jälkeen pohditaan musiikin pedagogista merkitystä. Pedagoginen lähestymistapa taas korostaa pedagogisten näkökulmien sidonnaisuuden musiikin oppiaineeseen liittyviin käsityksiimme. Musiikkikasvatus ”lähtee liikkeelle musiikin asemasta oppijan elämässä” (Väkevä & Westerlund, 2009, 95.)

### 3.1.2 Musiikki peruskoulun oppiaineena

Opetussuunnitelman perusteissa (2014) musiikin oppimisen tavoitteet jakautuvat viiteen osa-alueeseen. Tavoitteena on kehittää osallisuutta, musiikillista tietotaitoa ja luovaa tuottamista, kulttuurista ymmärrystä ja monilukutaitoa, hyvinvointia ja turvallisuutta sekä oppimaan oppimisen taitoja. (Opetushallitus, 2014, 263–264.)

Musiikkia opitaan jo aikaisemmin opitun avulla. Lapsuudessa opitut asiat ovat myöhemmin opittavan aineksen perusta. Ahosen (2004) mukaan oppiminen on monitahoista, eikä sitä voida

kuvata vain yhteen teoriaan perustuen. Tutkija päätyy teoksessaan summaamaan musiikin oppimisen kolmesta näkökulmasta – behavioristisen, kognitiivisen ja situatiivisen mallin kautta. (Ahonen, 2004, 27.)

Behavioristinen oppiminen tapahtuu palkkioiden ja rangaistusten kautta. Oppija on passiivinen opetuksen ollessa opettajakeskeistä. Oppimisen motivaatio tulee oppijan ulkopuolelta. Musiikin oppimista arvioidaan tyypillisesti esiintymisten tai muiden ulkoisten näkyvien seikkojen pohjalta. Onnistumisia vahvistetaan palautteen avulla. Palautteen antamisen jälkeen suoritusta kokeillaan välittömästi uudelleen, mikä johtaa parantuneeseen suoriutumiseen. (Ahonen, 2004, 19–20.)

Kognitiivisen näkökulman mukaan opittaessa omaksutaan ja ymmärretään uutta opittua. Tieto ei siirry suoraan opettajalta oppilalle, vaan oppilas työskentelee ja tulkitsee uutta tietoa itsenäisesti. Oppija käsittelee uutta tietoa kolmiportaisesti. Tarkkaavaisuus suunnataan tiettyyn informaatioon, minkä jälkeen saatu informaatio kootaan kokonaisuudeksi. Lopuksi uusi opittu kokonaisuus integroidaan jo aiemmin opittuun tietoon. Oppija osaa itse aktiivisesti tunnistaa oppimisen kehityskohtia ja korjata suoritustaan. (Ahonen, 2004, 20–21.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhtenä laaja-alaisena tavoitteena on oppilaan oppimaan oppiminen. Tavoitteeseen L1 on kirjattu:

”Opetuksessa vahvistetaan taitoa asettaa kysymyksiä ja hakea niihin vastauksia itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa havaintoja tehden sekä erilaisia tietolähteitä ja apuvälineitä hyödyntäen. Samalla kehittyvät oppilaiden edellytykset tunnistaa pohdittavaan asiaan liittyviä erilaisia näkökulmia ja löytää uusia oivalluksia sekä harjaantua vähitellen asioiden kriittiseen tarkasteluun.” (Opetushallitus, 2014, 155.)

Ahosen (2004) mukaan musiikin oppiminen kognitiivisesta näkökulmasta tapahtuu mekaanisen harjoittelun sijaan aktiivisesti tietoa käsittelemällä. Oppilas ei kuitenkaan itse tiedosta kaikkia olemassa olevia tietorakenteitaan. Musiikissa jotkut taidot tulevat luonnostaan musiikillisen kehityksen seurauksena. Tällöin oppijan on vaikea selittää, miksi toimii tietyllä, opitulla, tavalla. (Ahonen, 2004, 22–23.)

Situatiivisen teorian mukaan oppimisella on aina jokin konteksti. Opimme kulttuurissa, johon on vuosien saatossa vaikuttanut moni ihminen ja sukupolvi. Situatiivinen näkökulma korostaa oppimisen laaja-alaisuutta – oppimisympäristö vaikuttaa oppijan koko identiteettiin ja maailmankuvaan. Länsimaissa kasvanut lapsi kokee länsimaisen musiikin (mm. säveljärjestelmä)

omakseen, kun taas vaikkapa Indonesiassa tuttu omaksuttu säveljärjestelmä on aivan toisenlainen. Oppiminen riippuu siitä, millaista musiikkia ja kuinka paljon oppija on elämässään kohdannut. Tämä taas johtaa tietynlaisen maailmankuvan muovautumiseen. (Ahonen, 2004, 24–26.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) musiikin oppiaineen tehtäväksi määritellään seuraavaa:

”Musiikin opetuksen tehtävänä on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Opetus ohjaa oppilaita tulkitsemaan musiikin monia merkityksiä eri kulttuureissa sekä yksilöiden ja yhteisöjen toiminnoissa. Oppilaiden musiikillinen osaaminen laajenee, mikä vahvistaa myönteistä suhdetta musiikkiin ja luo pohjaa musiikin elinikäiselle harrastamiselle. Musiikin opetus rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen.” (Opetushallitus, 2014, 141.)

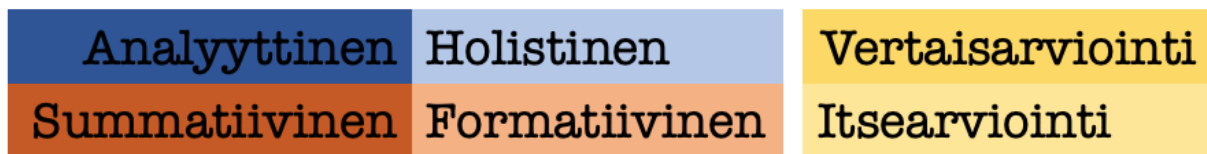
Kulttuurinen osallisuus on opetussuunnitelmassa otettu huomioon. Louhivuoren (2009) mukaan musiikki ja musiikilliset valinnat ovat keino, jolla yksilö voi viestittää omista arvoistaan. Musiikki rakentaa sekä yksilön että yhteisön kulttuurista identiteettiä. (Louhivuori, 2009, 18.)

Musiikki on vuorovaikutusta toisten kanssa (Louhivuori, 2009, 16). Musiikillisten taitojen ohella musiikintunneilla harjaannutaan myös vuorovaikutustaidoissa. Opetussuunnitelman (2014) mukaan ”toiminnallinen musiikin opetus ja opiskelu edistävät --- kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa” (Opetushallitus, 2014, 263). Ryhmässä musisoiminen kehittää sekä taitoa kuunnella toisia että sopeuttaa oma soitto ja laulu muiden suoritukseen (Louhivuori, 2009, 16). Ahosen (2004) mukaan situatiivinen oppimisteoria on sidoksissa sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Sosiaalinen toiminta tuottaa oppijalle uutta tietoa. Oppiminen tapahtuu ensin tarkkailemalla ja sen jälkeen itse kokeilemalla. (Ahonen, 2004, 24.)

Musiikkiin liittyy vahvasti myös luova tuottaminen. Ervastin ja kollegoiden (2013) mukaan luova tuottaminen on musiikissa erityisesti musiikin tulkintaa, säveltämistä ja improvisointia (Ervasti ym., 2013, 246). Kauppisen ja kollegoiden (2017) mukaan luova tuottaminen etenee ideoinnista kohti tuotoksen julkaisua, palautetta ja arviointia (Kauppinen ym., 2017, 130). Opetussuunnitelmassa (2014) luova tuottaminen on osana musiikin oppiaineen tehtäviä ja tavoitteita muun muassa säveltämisen kautta (Opetushallitus, 2014, 263).

### 3.2 Musiikin arviointi ja palautteen antaminen

Seuraavissa alaluvuissa eritellään ja määritellään tarkemmin eri näkökulmia arviointiin erityisesti musiikin oppiaineessa, ja pohditaan vielä erityisesti taideaineisiin liittyvää arvioinnin problematiikkaa sekä palautteen antamisen luonnetta musiikin opetustilanteissa. Arvioinnin näkökulmiksi tässä tutkimuksessa on valikoitunut Juntusen ja Westerlundin (2013) artikkelissaan nostamia näkökulmia mukaillen *holistinen, analyttinen, formatiivinen* ja *summatiivinen* arviointi sekä *itse-* ja *vertaisarviointi* (Kuvio 4) (Juntunen & Westerlund, 2013). Holistinen ja formatiivinen arviointi ovat jatkuvasti opetuksessa läsnä. Analyttinen ja summatiivinen arviointi taas keskittyvät vahvemmin lopputulokseen sekä arvioinnin kriteereihin ja tuottavat näin usein enemmän luotettavana pidettyjä osaamisen arviointeja (Juntunen & Westerlund, 2013, 74–75). Oppilaan motivaation ja osaamisen kehittymisen kannalta formatiivinen sekä vertais- ja itsearviointi taas ovat tärkeitä näkökulmia arviointiin (Paananen, 2009, 409; Juntunen & Westerlund, 2013, 83–84; Lepistö & Ripatti, 2017, 173).



**Kuvio 4. Juntusen ja Westerlundin (2013) mainitsevat näkökulmat musiikin arviointiin. (Lindelä, 2021.)**

#### 3.2.1 Näkökulmia musiikin arviointiin ja palautteen antamiseen

Arvioinnin tarkoituksena ei ole arvostella, vaan ”tuottaa havaintoja, johtopäätöksiä ja kehittämissuosituksia” (Juntunen & Westerlund, 2013, 73). Arvioinnin avulla oppilas saa tietoa oppimisestaan ja motivoituu uuden oppimisesta (Paananen, 2009, 407). Arviointi vaikuttaa myös oppilaan minäkäsitykseen. Arviointitilanteessa minäpystyvyyden tunne joko vahvistaa tai heikentää omaa minäkäsitystä arvioidusta osa-alueesta (Nieminen & Tuohilampi, 2019, 283–284). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) luonnehditaan musiikin arviointia ja palautetta seuraavasti:

”Musiikin opetuksessa oppilaat tarvitsevat ohjaavaa ja rohkaisevaa palautetta erityisesti yhteistoiminnan ja musiikillisten taitojen harjoittelemisessa. Palaute ohjaa jokaista oppilasta hahmottamaan musiikkia ja musiikkikäsitteitä sekä kehittämään toimintaansa ryhmän jäsenenä suhteessa soivaan musiikilliseen kokonaisuuteen.

Antaessaan musiikin sanallista arviota tai arvosanaa opettaja arvioi oppilaan osaamista suhteessa paikallisessa opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Määritellään osaamisen tasoa 6. vuosiluokan lukuvuositodistusta varten opettaja käyttää musiikin valtakunnallisia arviointikriteereitä. Opinnoissa edistymisen kannalta on keskeistä seurata erityisesti oppilaan yhteismusisointitaitojen, käsitteellisen ajattelun ja oppimaan oppimisen taitojen kehittymistä.” (Opetushallitus, 2014, 265.)

Musiikin arviointi voi opetussuunnitelmassa määritellyistä valtakunnallisista ja paikallisista arviointikriteereistä huolimatta olla ajoittain haasteellista. Juntunen ja Westerlund (2013) pohtivat laadukkaan arvioinnin luonnetta ja merkitystä oppimiselle. Arviointikriteerejä on musiikin oppiaineessa vaikea pukea tarkasti sanoiksi, mutta pelkkä intuitiivinen arviointikaan ei riitä. Tutkijoiden mukaan merkittävin haaste on siinä, että oppilas ei välttämättä edes itse tiedä oppimisensa arvioinnin kriteerejä – arviointitilanteessa kriteerit voivat tulla yllätyksenä. (Juntunen & Westerlund, 2013, 71.) Hotulaisen ja Vainikaisen (2017) mukaan minäkäsitystä tukevassa arvioinnissa opettaja muotoilee oppimisen tavoitteet selkeästi. Oppilas tietää, millainen osaaminen vertautuu kuhunkin annettavaan arvioon tai arvosanaan. (Hotulainen & Vainikainen, 2017, 36.)

Juntunen ja Westerlund (2013) näkevät arvioinnin tiiviinä osana opetuksen jatkumoa. Arviointia tulisi suunnitella yhtäläisesti opetuksen rinnalla alusta alkaen. Musiikin arviointi on myös pitkään ollut hyvin suorituskeskeistä. Yleisesti kasvatusalan trendin mukaisesti myös musiikissa arvioinnin painopiste on siirtymässä yhä oppilaskeskeisemmäksi. Tällä halutaan välttää kilpailu oppilaiden välillä ja mahdollistaa oppimisen tehokas tukeminen oppilaan omista lähtökohdista käsin. (Juntunen & Westerlund, 2013, 71–72.) Paanasen (2009) mukaan musiikin oppilaskeskeiseen arviointiin liittyy kuitenkin haasteita. Musiikintunteja on verrattain vähän ja oppilasryhmät ovat suuria. Musiikintunneilla oppilaan toiminnasta ei useinkaan jää konkreettisia dokumentteja, joihin arvioinnissa olisi myöhemmin mahdollista palata. Oppilaan toiminta ja osaaminen on myös yksilöllistä, jolloin ulkopuolelta arvioiminen on haasteellista. (Paananen, 2009, 411.)

Kun arvioinnista halutaan oppilaskeskeistä, on erityisen tärkeä säilyttää arvioinnin formatiivinen, jatkuva luonne ja hyödyntää itse- ja vertaisarviointia arviointimenetelminä (Juntunen & Westerlund, 2013, 72). Myös Paanasen (2005) tutkimuksessa opettajien nähtiin pitävän näitä arviointimuotoja tärkeinä ja toimivina (Paananen, 2009, 419). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan arvioinnin on tarkoitus ”kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin”. Opettajan ohjauksessa oppilaat oppivat itse hahmottamaan opetuksen tavoitteet ja

seuraamaan omaa oppimistaan (Opetushallitus, 2014, 47–49). Vitikan ja Kauppisen (2017) mukaan arvioinnin ensisijainen tehtävä on nimenomaan tukea, kannustaa ja motivoida oppilasta omassa oppimisprosessissaan (Vitikka & Kauppinen, 2017, 10). Myös Paananen (2009) pitää palautteen antoa ja arviointia oppilaan motivaation säilymisen kannalta tärkeänä (Paananen, 2009, 407). Luovan prosessin arvioinnissa olisi Kauppisen ja kollegoiden (2017) mukaan hyvä keskittyä tuottamisprosessiin, tuottamisprosessin reflektointitaitoihin, oman oppimisen arviointiin, innovatiiviseen ajatteluun sekä rohkeuteen ja uskallukseen tuottaa ja kokeilla (Kauppinen ym., 2017, 137).

Eri perusteet arvioinnille vaikuttavat eri tavoin oppilaan minäkäsitykseen. Arviointi suhteessa muiden oppilaiden osaamiseen aiheuttaa sen, että oppilas oppii nopeasti vertaamaan omia suorituksiaan toisten suorituksiin. Tällöin taidoiltaan heikoimmat oppilaat alkavat välttää oppimistilanteita, joissa kokevat olevansa toisia huonompia ja toisaalta taitavammat oppilaat alkavat oppimisprosessin sijaan arvostaa lähinnä ”tuotosta”. Jos arvioinnissa tai palautteessa taas verrataan tietyn osa-alueen osaamista muihin taitoihin, saatetaan auttaa oppilasta huomaamaan omat vahvuudet. Kääntöpuolen ilmiönä yhtä hyvin menestyvien oppilaiden minäkäsitykset voivat poiketa huomattavasti toisistaan riippuen siitä, mikä osaamisen osa-alue on oppilaan vahvuus. (Hotulainen & Vainikainen, 2017, 37–38.)

Opettaja voi arvioida oppilasta hyvin eri tavoilla. Arviointi voi olla pitkälti tunnepohjaista ja kokonaisvaltaista tai hyvin analyttistä. Kun arviointi pohjataan intuitioon ja opettajan vuosien aikana kehittyneeseen ”hiljaiseen” tietoon, voidaan puhua *holistisesta* arvioinnista. Siinä arvioinnille ei ole tarkkoja ohjeita, vaan opettaja reagoi oppilaan toimintaan tilanteen osoittamalla tavalla. (Juntunen & Westerlund, 2013, 73.) Tähän arviointitapaan liittyy kuitenkin paljon epäkohtia. Arviointikriteerit eivät ole yhdenmukaisia, oppilaan muut kuin osaamiseen liittyvät seikat vaikuttavat arviointiin ja arviointi saattaa keskittyä vain tiettyyn osaamisen osa-alueeseen (Juntunen & Westerlund, 2013, 74).

Eräänlainen vastakohta holistiselle arvioinnille on *analyttinen* arviointi. Nykyinen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostaa, että arvioinnin ja annettavan palautteen tulee perustua opetussuunnitelmassa määriteltyihin oppimisen tavoitteisiin (Opetushallitus, 2014, 48). Juntusen ja Westerlundin (2013) mukaan analyttisessä arvioinnissa kriteerit onkin tarkoin määritelty ja arviointi systemaattista. Ennalta määritellyt ja huolellisesti suunnitellut kriteerit sekä arvioinnin ajankohta sulkevat kuitenkin pois tilannekohtaisen ja spontaanin arvi-



oinnin. (Juntunen & Westerlund, 2013, 74.) Näitä kahta edellä mainittua, holistista ja analyyttistä, arviointitapaa olisikin hyvä yhdistellä. Arvioinnille on tarpeellista löytyä tarkat kriteerit, mutta sen tulee nousta kontekstistaan (Juntunen & Westerlund, 2013, 75) – siis musiikintunneilla tilanteista, joita ei voi etukäteen suunnitelmiin kirjata.

Hotulaisen ja Vainikaisen (2017) mukaan jokainen oppilas hyötyisi jatkuvasta arvioinnista, jossa läpi lukuvuoden seurataan oppilaan vahvuuksia ja kehittymistarpeita (Hotulainen & Vainikainen, 2017, 38). Kun arviointi on jatkuvaa, oppilas saa palautetta osaamisestaan oikea-aikaisesti (Lepistö & Ripatti, 2017, 171). Tällaista jatkuvaa, oppilaan oppimista edistävää arviointia kutsutaan *formatiiviseksi* arvioinniksi. Formatiivisessa arvioinnissa katse on kiinnitetty tulevaan; arvioinnissa huomioidaan jo saavutetut tavoitteet ja osaaminen, mutta samalla keskitytään pohtimaan, mitä seuraavaksi tulisi oppia (Juntunen & Westerlund, 2017, 76). Kun luovaa työskentelyä arvioidaan formatiivisesti, tulee palautteen antamisen tapaan kiinnittää huomiota. Opettajan tulee arvioida niin prosessia kuin lopputulostakin. (Kauppinen ym., 2017, 137.) Lepistön ja Ripatin (2017) mukaan taito- ja taideaineissa teknologia mahdollistaa oppimisprosessin eri vaiheiden dokumentoinnin ja sitä kautta oppilaan oman oppimisen tarkastelun (Lepistö & Ripatti, 2017, 171). Paanasen (2009) mukaan osaamisen dokumentointi lisää arvioinnin luotettavuutta (Paananen, 2009, 409).

Kun opintojakson tai kurssin lopussa arvioidaan sitä, miten hyvin oppilas on saavuttanut oppimisen tavoitteet, on kyse *summatiivisesta* arvioinnista. Arviointi voi olla jakson päättyessä pidetty koe, tentti tai suoritus. Toisaalta myös opintojakson aikana pidetyt pienemmät pistokokeet ovat osa summatiivista arviointia. Summatiiviselle arvioinnille on tyypillistä, että se on varsin yksipuolista – opettaja arvioi ja oppilas suorittaa. Summatiivinen arviointi tuottaa kuitenkin yleisesti ottaen vastuullisia ja vertailukelpoisia tuloksia. (Juntunen & Westerlund, 2013, 75.)

### 3.2.2 Itse- ja vertaisarviointi osana kokonaisarviointia

Nykyisessä opetussuunnitelmassa itse- ja vertaisarviointi ovat entistä vahvemmassa asemassa (Opetushallitus, 2014, 49; Lepistö & Ripatti, 2017, 173). Myös Paanasen (2005) tutkimuksessa musiikinopettajat näkivät, että itsearviointi on tärkeää, ja vertaisarvioinnista oli saatu positiivisia kokemuksia (Paananen, 2009, 419). Näillä oppilaita osallistavilla arviointitavoilla pyritään vahvistamaan koulun yhteisöllistä ja osallistavaa toimintakulttuuria. Itsensä arvioiminen lisää tietoisuutta oppimisen tavoitteista – vertaisarviointi kehittää vuorovaikutustaitoja ja tavoitteiden käsitteellistämistä. Opetussuunnitelman perusteissa määritellyt oppimaan oppimisen taidot

kehittyvät itse- ja vertaisarvioinnin harjoittelulla. (Lepistö & Ripatti, 2017, 173.) Opetussuunnitelmassa todetaan, että itsearviointilla oppilaita ohjataan ”havainnoimaan oppimistaan ja sen edistymistä sekä niihin vaikuttavia tekijöitä” (Opetushallitus, 2014, 49).

*Vertaisarviointi* on arviointia, jossa oppilas arvioi toisen oppilaan osaamista, antaa palautetta ja harjoittelee samalla itse palautteen antamista (Juntunen & Westerlund, 2013, 83). Vaikka Paanasen (2009, 419) mukaan peruskoulun musiikinopettajat ovat saaneet vertaisarviointista positiivisia kokemuksia, Juntunen ja Westerlund (2013, 83) näkevät vertaisarvioinnin toimivaksi erityisesti toisella asteella ja korkeakoulutuksessa. Vertaisarvioinnin kautta oppimisen tavoitteet ja laatu konkretisoituvat myös arvioijalle, mutta peruskouluikäisten oppilaiden identiteetti ei välttämättä vielä kestä vertaisen antamaa palautetta kokeneemman opiskelijan tavoin (Juntunen & Westerlund, 2013, 83).

*Itsearviointin* tarkoituksena on, että oppilas oppii hahmottamaan omia taitojaan ja vahvuuksiinsa sekä kehityskohteita ja puutteita osaamisessaan. Tämän myötä oman oppimisen suunnittelu helpottuu. Oppilas osaa asettaa oppimiselleen omia tavoitteita ja sitä kautta opiskelumotivaatio, itsetuntemus ja oma-aloitteisuus vahvistuvat. (Juntunen & Westerlund, 2013, 84.) Itsearviointi on musiikissa merkittävä osa arviointikokonaisuutta (Lepistö & Ripatti, 2017, 168).

Hotulainen ja Vainikainen (2017) muistuttavat, että opettajan antaman arvion tavoin myös itsearviointi perustuu oppimisen ja osaamisen kriteereihin, jotka oppilaalla tulee olla tiedossa (Hotulainen & Vainikainen, 2017, 37). Itse- ja vertaisarviointi ovat taitoja, joihin tarvitaan aluksi opettajan tukea ja ohjausta (Lepistö & Ripatti, 2017, 173). Kun opettaja tekee kokonaisarviointia oppilaan osaamisesta, on tärkeä muistaa, että itsearviointi ei voi määrittää opettajan arviointia; opettajan antama arvosana ei perustu oppilaan itsearviointiin (Vitikka & Kauppinen, 2017, 18).

## 4 Tutkimuksen lähtökohdat ja toteutus

Tutkimuksen tekemiseen kuuluu runsaasti valintatilanteita läpi tutkimusprosessin (Hirsjärvi, 2005a, 114). Ennen tutkimuksen menetelmätapojen lopullista valintaa tutkijan tulee tutustua erilaisiin vaihtoehtoihin huolellisesti (Valli, 2018, 9). Tässä luvussa käydään läpi tämän tutkimuksen erilaisia valintoja ja niihin johtaneita ajatuskulkuja. Tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena, fenomenografisista lähtökohdista. Tutkimuksen aineisto on kerätty kyselylomakkeella, jonka kysymykset on laadittu tutkimuskysymysten pohjalta. Analyysitavaksi tähän tutkimukseen valikoitui laadulliselle tutkimukselle tyypillinen aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Luvun viimeisessä alaluvussa pureudutaan vielä tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisiin kysymyksiin.

### 4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Opettaja on merkittävä henkilö oppilaan musiikillisen minäkäsityksen muotoutumisessa. Rakentavalla palautteella on merkitystä oppilaan itseluottamukselle (Mawang ym., 2019, 87). Opettajan palautteen avulla oppilas voi selkeämmin tunnistaa omat taitonsa niin, että tiedostettu ja ihanneminäkäsitys eivät ole ristiriidassa toistensa kanssa (Juvonen, 2000, 71; Juvonen, 2008, 28–29).

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaista palautetta peruskoulusta valmistuneet oppilaat ovat kokeneet saavansa musiikinopettajaltaan. Tarkoituksena oli myös kartoittaa tutkittavien käsityksiä siitä, millainen palaute on musiikintunneilla toivottua, ja miten käsitykset ja kokemukset opettajan palautteesta ovat yhteydessä tutkittavan musiikilliseen minäkäsitykseen. Juhilan (2021) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritäänkin vastaamaan nimenomaan mitä- ja miten-kysymyksiin miksi-kysymyksien sijaan (Juhila, 2021). Tutkimuskysymyksiä muotoutui lopulta kolme:

1. Millainen palaute on toivottua musiikinopetuksessa?
2. Millaista palautetta musiikinopettajat ovat antaneet?
3. Miten tutkittavan musiikillinen minäkäsitys ja opettajalta saatu palaute ovat yhteydessä toisiinsa?

Tutkimuskysymykset ovat ohjanneet tutkielman tekoa erityisesti aineistonkeruussa, analyysissä ja johtopäätöksissä, mutta myös teoriaa tutkittaessa.

## 4.2 Laadullinen tutkimus ja fenomenografis-fenomenologinen lähestymistapa

Tutkimusta voidaan tehdä lähtökohdiltaan niin laadullisena kuin määrällisenäkin tutkimuksena (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 8). Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan todellista elämää (Hirsjärvi, 2005a, 152). Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkija etäännyttää itsensä niin sanotusta arkijärjestä ja aloittaa tutkimuksen epäillen myös itsestään selvinä pidettyjä asioita (Juhila, 2021). Tavoitteena on, että tutkimuksen kohdetta tutkitaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, 2005a, 152).

Hirsjärven (2005a) mukaan kasvatustieteellisessä traditiossa kvalitatiivinen tutkimus kattaa moninaisen kirjon erilaisia tutkimuksia; jokaisella tutkijalla on omat menetelmänsä tutkimuksen tekemisessä (Hirsjärvi, 2005a, 153). Vaikka usein laadullinen tutkimus yhdistetään aineistolähtöisyyteen, ei Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2009) mukaan tutkimusta voida koskaan nähdä ainoastaan teoriasta tai aineistosta lähtevänä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 5).

Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan tutkija voi soveltaa erilaisia menetelmiä omaan tutkimukseen sopivaksi kokonaisuudeksi (Paloniemi & Huusko, 2006, 162). Yksi kvalitatiivisen tutkimuksen suosituimpia tutkimustyypppejä kasvatustieteissä on fenomenografia (Hirsjärvi, 2005a, 180; Huusko & Paloniemi, 2006, 162). Siinä tutkimuksen kohteena ovat erilaiset käsitykset arkipäiväisistä ilmiöistä. Tutkimuksen tarkoituksena on tällöin löytää tutkittavien ajattelutapojen erilaisuutta. Fenomenografialla on Huuskon ja Paloniemen mukaan konstituiva luonne: yksilön tulkinta tutkittavasta ilmiöstä muotoutuu aiempien käsitysten, tietojen ja kokemusten pohjalta. Käsityksille tutkittavasta ilmiöstä annetaan kielellisin keinoin merkitys. (Huusko & Paloniemi, 2006, 162–164.)

Fenomenografisessa lähestymistavassa ihmisen ja maailman suhde on non-dualistinen. Kokemukset ja todellisuus eivät ole toisistaan erillisiä, vaan ympäröivä maailma on koettu ja todellinen. Fenomenografia ei vaadi tekemään väitteitä ympäröivästä maailmasta, vaan intressinä on kuvata käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Huusko & Paloniemi, 2006, 164–165). Tässä tutkielmassa fenomenografinen lähestymistapa ilmenee erityisesti ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla, missä selvitetään käsityksiä siitä, millaista palautetta musiikinopettajan olisi mielekästä antaa oppilailleen.

Käsityksiä hyvästä ja toivotusta musiikinopettajan palautteesta kuvataan tutkittavien aiempien kokemusten kautta. Kokemuksellisuuden tutkiminen risteääkin fenomenologiseen lähestymistapaan tutkimuksessa. Laineen (2018) mukaan fenomenologisessa ajattelussa kokemuksellisuus on maailmasuhteen perustava muoto. Kokemusten kautta ihmiselle syntyy merkityksiä ympäröivästä maailmasta. Kokemuksia tutkittaessa siis tutkitaan myös kokemusten merkitysisältöjä. Fenomenologisessa tutkimuksessa yksilön perspektiivi maailmasta korostuu vaikkakin yhteisöllinen näkökulma huomioidaan. (Laine, 2018, 31–32.) Tässä tutkielmassa erityisesti toinen ja kolmas tutkimuskysymys ohjaavat tutkimusta fenomenologiseen suuntaan. Tutkittavat refleктоivat omia kokemuksiaan musiikintunneilta ja sekä tutkija että tutkittavat luovat merkityksiä opettajan antamalle palautteelle ja sen vaikutuksille myöhemmin musiikillisen minäkäsityksen kautta.

### **4.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineistonkeruu kirjallisella kyselylomakkeella**

Laadullisessa tutkimuksessa aineistona suositaan usein kvalitatiivista aineistoa (Juhila, 2021). Usein aineistonkeruumenetelmät ovat samankaltaisia tutkimustyyppistä riippumatta (Hirsjärvi, 2005a, 180). Tässä tutkimuksessa aineisto koostui kirjallisista haastattelulomakkeen vastauksista, jotka lähetettiin etukäteen valikoidulle kohdejoukolle (N1 = 14) 4. lokakuuta 2021. Alun perin aineisto oli tarkoitus kerätä haastattelemalla 18–26-vuotiaita peruskoulunsa päättäneitä nuoria aikuisia. Tutkimuskysymysten pohjalta laadittiin yhdeksäntoista kohtaa käsittävä teema-haastattelupohja keväällä 2021. Kesän aikana tehtiin kaksi pilottihaastattelua, minkä seurauksena parin kysymyksen kieliasua muokattiin hieman ymmärrettävämmäksi. Elokuun 2021 lopussa sosiaalisessa mediassa (Facebook ja Instagram) julkaistiin haastattelukutsu kaikille 18–26-vuotiaille. Halukkaita haastateltavia ilmoittautui neljätoista (14).

Luokanopettajaopintojen päättöharjoittelun ja muiden opiskeluaikataulujen johdosta haastatteluaikataulu alkoi vaikuttaa liian tiukalta ja kiireiseltä, joten samaa kyselypohjaa käyttäen aineisto päätettiin kerätä kirjallisesti. Hirsjärven (2005b) mukaan kyselyn avulla kerättävässä aineistossa on sekä hyötyjä että haittoja. Kyselymenetelmällä tutkija säästää aikaa ja työvaiheita. Kyselyllä mahdollistetaan myös laajemman aineiston keruu. Kyselyä laadittaessa on kuitenkin oltava huolellinen: väärinymmärryksiä ei voida täysin kontrolloida, tutkija ei ole tiiviisti kontaktissa tutkittaviinsa, eikä tutkija voi varmistaa vastaajien taustatietoja tutkimusaiheesta. (Hirsjärvi, 2005b, 184.)

Pilotoinnin avulla pyrittiin mahdollisimman ymmärrettävään kyselylomakkeeseen, johon vastaamalla tutkittava on koko ajan tietoinen siitä, mistä tutkimuksen taustoissa ja teemassa on kysymys. Yksi pilotoija pyydettiin vastaamaan kyselylomakkeeseen. Pilotti oli onnistunut ja haastattelulomake todettiin toimivaksi myös kirjallisessa muodossa. Tutkimukseen jo lupautuneille lähetettiin viesti (Liite 1), jossa tiedustelin haastateltavien halukkuutta jatkaa tutkimuksessa formaatin muuttumisesta huolimatta. Kaikki neljätoista haastateltavaa olivat edelleen käytettävissä ja heille lähetettiin sähköpostina (Liite 2) linkki Microsoft Forms -kyselylomakkeeseen (Liite 3). Tutkittaville annettiin myös yhteystiedot, josta saa lisätietoa tutkimukseen liittyen. Vastauksia kyselyyn tuli lopulta kolmetoista (N2 = 13) kappaletta. Vastaajista kaikki olivat 18–26-vuotiaita. Yhdeksän vastaajista oli naisia, neljä miehiä.

#### **4.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi analyysimenetelmänä**

Tässä alaluvussa kuvataan tämän tutkielman aineiston analyysiä. Käytetyt esimerkit on otettu ensimmäistä tutkimuskysymystä käsittelevistä kohdista, joissa vastaajat kertovat, millainen palaute olisi opettajalta toivottua musiikintunneilla.

Laadullisen tutkimuksen aineistoa ei pyritä muuttamaan numeeriseen muotoon, vaan analyysi keskittyy ilmiöön irrottamatta sitä kontekstistaan (Juhila, 2021). Aineistoksi tähän tutkielmaan kertyi kolmentoista vastaajan kirjalliset vastaukset musiikinopettajan palautteesta ja vastaajien omasta musiikillisesta minäkäsityksestään. Aineisto tehtiin pitkälti aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysillä aineistoa voidaan analysoida objektiivisesti ja systemaattisesti. Aineisto pyritään kuvaamaan sanallisesti niin, että siitä saadaan tiivis kuvaus ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117.)

Aineiston erittely ja analyysi alkoi vastausten järjestämisellä. Forms-kyselyn vastaukset koottiin vastaajakohtaisesti samaan tiedostoon sekä kysymys kysymykseltä toiseen tiedostoon. Aineisto oli tällöin selkeästi järjesteltynä ja sisällönanalyysi oli helppo aloittaa. Tekstianalyysinä sisällönanalyysissä etsitään tekstin erilaisia merkityksiä, toisin kuin merkitysten tuottamisen tapoja tutkivassa diskurssianalyysissä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87).

Ensin aineistosta poimittiin alleviivaamalla tutkimuskysymyksiin liittyviä ilmaisuja. Poiminta tapahtui tutkimuskysymys kerrallaan. Osa ilmauksista oli sellaisia, joissa vastauksia löytyi useampaan tutkimuskysymykseen samanaikaisesti.

Alleviivatut tutkimuskysymyksiin liittyvät ilmaiset *pelkistettiin* eli *redusoitiin* ilmaisu kerrallaan. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan yhdestä ilmaisusta on mahdollista löytää useampi merkitys tai pelkistetty ilmaus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124). Näin kävikin, joten jokainen tutkimuskysymykseen vastaava merkitys eriteltiin taulukkoon alkuperäisen ilmauksen rinnalle (Taulukko 1). Redusoinnin avulla aineistosta karsiutuu paljon turhaa, epäolennaista dataa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123). Pelkistettyjä ilmauksia tuli lopulta yhteensä kuusikymmentäkuusi kappaletta.

#### Taulukko 1. Vastauksien pelkistäminen.

<p><i>V4: Olisin halunnut saada oppitunneilla rohkaisevaa ja rakentavaa palautetta yksin, en välttämättä koko luokan edessä, sillä kehujen antaminen julkisesti tuntui vaikuttavan myös vertaissuhteisiin.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rohkaisevaa palautetta henkilökohtaisesti</li> <li>- rakentavaa palautetta henkilökohtaisesti</li> <li>- henkilökohtainen palaute kahden kesken</li> </ul>
--	---

Redusoinnin jälkeen pelkistettyjä ilmaisuja alettiin *ryhmitellä* omaan taulukkoonsa (Taulukko 2). Ryhmittelyssä eli *klusteroinnissa* pelkistetyistä ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia, ja samaa ilmiötä kuvaavat ilmaiset yhdistetään alaluokiksi, jotka nimetään ryhmiteltyjen ilmauksien perusteella (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124).

#### Taulukko 2. Pelkistettyjen ilmauksien ryhmittely.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- halu säästää koko luokkaa pianolla</li> <li>- ohjausta</li> <li>- eriyttävä lähestymistapa</li> <li>- toive saada säästää koko luokkaa</li> <li>- enemmän treeniä</li> </ul>	<p>opettajan käytännön teot osaamisen edistämiseksi</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- mitä osaan</li> <li>- miten hyvä olen</li> <li>- pysynkö vireessä</li> <li>- kerrotaisii asia, joka sujuu</li> </ul>	<p>taitojen kertominen</p>

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen tuli kolmetoista alaluokkaa, joista yksi (*”ei palautetta ollenkaan”*) jätettiin pois. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla alaluokkia syntyi jopa kaksikymmentäyksi, joten aineiston *käsitteellistämistä* eli *abstrahointia* oli hyvä jatkaa molempien tutkimuskysymysten osalta. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan abstrahointi on analyysin vaihe, jossa kaikki saatu olennainen tieto erotetaan muusta datasta, ja erotetusta olennaisesta

tiedosta muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Aineistolähtöinen analyysi nojaa aina aineistoonsa; etukäteen ei voida määrittellä millaisiin luokkiin aineisto taipuu. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 125.) Tässä tutkimuksessa saadut alaluokat yhdistettiin teemoittain yläluokiksi ja edelleen pääluokiksi.

**Taulukko 3. Aineiston käsitteellistäminen.**

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
suorat kehut taitojen kertominen	osaamisen huomioiminen	positiivinen näkökulma
haastaminen ja kritiikki kehityskohteiden sanallistaminen konkreettiset neuvot kehitymiselle kannustava ja rohkaiseva palaute	kehittymiseen kannustaminen	kehittävyys
palaute jälkikäteen palautetilanteella ei väliä	erilaiset palautteenantotilanteet	monipuolisuus
kattava palaute kirjallinen arviointi	palautteiden monipuolisuus	
henkilökohtainen oppilaan kohtaaminen	henkilökohtainen kohtaaminen	henkilökohtaisuus
opettajan käytännön teot osaamisen edistämiseksi	opettajan konkreettiset teot	teot

Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysissä toimittiin hieman toisin. Aineistoa käsiteltiin vastaaja kerrallaan. Jokaiselta vastaajalta poimittiin ilmaisut, jotka jollain tapaa ilmaisivat vastaajan musiikillista minäkäsitystä. Alkuperäisistä vastauksista tehtiin redusoiden pelkistettyjä ilmaisuja.

**Taulukko 4. Musiikillista minäkäsitystä kuvaavien ilmaisujen pelkistäminen ja pelkistettyjen ilmauksien värikoodaaminen.**

<p>V9: <i>“Olen <u>innokas ja pitkälti itseoppinut</u>, musiikin teoriassa en ole koskaan saanut opetusta nuottien lukemista lukuun ottamatta. <u>En koe olevani erityisen lahjakas, mutta harjoittelemalla olen oppinut paljon. Lahjojen puute on saanut minut ajattelemaan, että pelkällä harjoittelulla en voi oppia huippuhyväksi. Esimerkiksi sävelkorvani ei ole kovin tarkka ja rytmitajuni on huono, vaikka teknisesti olen oppinut soittamaan eri soittimia.”</u></i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- innokas itseoppinut</li> <li>- ei koe olevansa erityisen lahjakas</li> <li>- ”lahjojen puute”</li> <li>- harjoittelemalla oppinut</li> <li>- harjoittelemalla en voi oppia huippuhyväksi</li> <li>- kokee osaavansa soittamisen teknisesti</li> <li>- kokee rytmitajun ja sävelkorvan huonoksi</li> </ul>
--	--



Kaikki poimitut, redusoidut ilmaukset kuvasivat jollain tapaa tutkittavan musiikillista minäkäsitystä. Pelkistetyt ilmaukset värikoodattiin sen mukaan, viestikö ilmaus myönteistä (vihreä) vai kielteistä (punainen) musiikillista suhtautumista itseän. Ilmaukset, jotka eivät suoraan olleet luokiteltavissa myönteiseksi tai kielteiseksi, koodattiin keltaisella värillä.

Pelkistettyjen, värikoodattujen ilmausten perusteella jokaiselle tutkittavalle määriteltiin joko myönteinen, kielteinen tai ristiriitainen musiikillinen minäkäsitys. Jos tutkittavalla ei ollut pelkistetyissä ilmauksissa yhtäkään kielteistä ilmaisua, musiikillinen minäkäsitys nähtiin myönteisenä. Jos taas ilmauksista vähintään puolet oli kielteisiä, musiikillinen minäkäsitys nähtiin kielteisenä. Tapaukset, joissa molempia ilmauksia esiintyi paljon, eikä koko aineistoa tarkasteltaessa tutkittavan vastaukset sopineet kumpaankaan, myönteiseen tai kielteiseen, musiikillinen minäkäsitys nähtiin ristiriitaisena. (Taulukko 5.) Lopuksi musiikillista minäkäsitystä luonnehtivien ilmausten rinnalle nostettiin tutkittavan alkuperäiset ilmaukset saadusta palautteesta.

#### Taulukko 5. Musiikillisen minäkäsityksen määrittäminen.

<p>V9: <u>Kuorolaulu vuodesta 2011 saakka, piano-tunnit kansalaisopistossa 2009–2017, viulutunnit kansalaisopistossa n. 2007–2009</u></p> <p><u>Olen innokas ja pitkälti itseoppinut, musiikin teoriassa en ole koskaan saanut opetusta nuottien lukemista lukuun ottamatta. En koe olevani erityisen lahjakas, mutta harjoittelemalla olen oppinut paljon. Lahjojen puute on saanut minut ajattelemaan, että pelkällä harjoittelulla en voi oppia huippuhyväksi. Esimerkiksi sävelkorvani ei ole kovin tarkka ja rytmittäjuni on huono, vaikka teknisesti olen oppinut soittamaan eri soittimia.</u></p> <p><u>Laulan päivittäin, ja se toimiikin minulle henkireikäniä ja terapiana. Pianoa soitan kotona omaksi ilokseni keskimäärin parin viikon välein. Musiikkia kuuntelen vähän, eniten aatossa satunnaisesti ja muutaman kerran kuu-kaudessa muuten vain. Toisaalta esimerkiksi seurakunnassani musiikki on läsnä jokaisessa tilaisuudessa jollain tavoin (keskimäärin osallistun kerran viikossa).</u></p> <p><u>Innostukseni musiikkiin näkyi jo peruskou-lussa, sillä olin opetellut vapaa-ajalla monia asioita: osasin esimerkiksi perusasiat ja hel-poimmat soinnut kitaralla. Lisäksi olin rohkea laulaja, joten pääsin loistamaan musiikin tun-neilla. Toisaalta uusien asioiden oppimisessa en ollut erityisen nopea - nokkahuiluläksyjä jouduin hinkkaamaan tuskautumiseen asti.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-kuoro, piano- ja viulutunnit</li> <li>-kansalaisopisto</li> <li>-pianotunnit pitkäkestoinen harrastus</li> <li>-innokas itseoppinut</li> <li>-ei koe olevansa erityisen lahjakas</li> <li>-"lahjojen puute"</li> <li>-harjoittelemalla oppinut</li> <li>-harjoittelemalla en voi oppia huippuhyväksi</li> <li>-kokee osaavansa soittamisen teknisesti</li> <li>-kokee rytmittäjän ja sävelkorvan huonoksi</li> <li>-laulaminen päivittäistä</li> <li>-pianoa parin viikon välein</li> <li>-musiikin kuuntelu vähäistä</li> <li>-seurakunnassa musiikki läsnä viikottain</li> <li>-innostus musiikkiin</li> <li>-harjoittelu myös vapaa-ajalla</li> <li>-rohkea laulaja</li> <li>-uusien asioiden oppimisessa en erityisen nopea</li> </ul>	<p>ristiriitainen</p>
---	--	-----------------------

<p><u>Innokkuuteni ja motivaationi näkyivät aktiivisuutena. Monet ystäväni olivat hyvin musikaalisia ja halusin olla kuin he.</u></p> <p><u>Verrattuna peruskouluaikoihin varmuuteni ja rohkeuteni musiikin parissa on heikentynyt. Kasvettuani aikuiseksi aloin ymmärtää, että moni on paljon minua taitavampi musikaalisesti. Nykyään ajattelenkin, että olen oppinut kaiken, minkä kykenen oppimaan, eikä ole asioita joissa minun olisi vielä mahdollista kehittyä.</u></p> <p><u>Osaan laulaa. Esim. Äänentuotto on vahvuksiani.</u></p> <p><u>Rytmitaju, sävelkorvani ei ole erityisen tarkka.</u></p>	<p>-innokkuus, motivaatio</p> <p>-aktiivinen oppija</p> <p>-halusi olla kuin musikaaliset ystävänsä</p> <p>-varmuus ja rohkeus musiikissa heikentynyt</p> <p>-vertaa itseään muihin taitavampiin</p> <p>-ei näe itsessään kehittymismahdollisuuksia</p> <p>-laulaminen vahvuus</p> <p>-rytmitaju ja sävelkorva heikkouksia</p>	
--	--	--

#### 4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimusta tehdessä etiikka on tiiviisti läsnä. Eettiset näkökulmat ohjaavat tutkijan valitsemia näkökulmia – toisaalta tutkimustulosten perusteella tehdään eettisiä ratkaisuja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 147). Eettiset ohjeet eivät ohjaa ainoastaan aineiston keruussa, käsittelyssä ja säilyttämisessä, vaan niitä tulisi noudattaa koko kirjoitusprosessin ajan. Tutkimuksen tekemisen eettinen ohjeistus velvoittaa avoimuuteen, vastuullisuuteen, asiaankuuluvaan lähdeviittaukseen sekä työskentelyn suunnitteluun ja raportointiin. Toisten tutkijoiden tekemiä tekstejä tulee kunnioittaa. Tekstit tulee kirjoittaa omin sanoin alkuperäisiin teksteihin asianmukaisesti viitaten. Lähteiden käytössä on pyrittävä lähdekritiikkiin. (Vilka, 2020.) Tämän tutkielman kirjoitusprosessi on lähtenyt tutkimussuunnitelmasta, jossa määriteltiin tutkielman tavoitteet, aikataulu sekä tärkeimmät työvaiheet ja lähdeoteokset. Koko tämän tutkielman kirjoittamisen ajan on kiinnitetty huomiota siihen, että toisten tutkimuksiin ja artikkeleihin viitataan huolellisesti niin tekstissä kuin lähdeluettelossakin. Tutkielmassa on pyritty etsimään luotettavia tieteellisiä lähteitä avoimesti eri näkökulmista, kotimaasta ja ulkomailta. Aineistoa kerätessä ja käsitellessä avoimuus ja vastuullisuus ovat ilmenneet tutkittavien tiedottamisella ja rehellisellä informaatiolla tutkielman tavoitteista ja luonteesta.

Tutkittavien suojan kannalta on tärkeää, että tutkimuksen tavoite on kerrottu osallistujille selkeästi, ja suostumusta edeltää tieto siitä, mitä tutkimuksessa tutkitaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 155–156). Tämän tutkielman taustoja ja tavoite kerrottiin kyselylomakkeen (Liite 3) yhteydessä olevassa info-osiossa. Lisäksi jokaisen osion alkuun oli lyhyesti kuvattu, miten seuraavien kysymysten on määrä vastata tutkimusten tavoitteisiin (Liite 3).

Tutkittavilta tulee myös olla suostumus tutkimukseen osallistumiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 156). Tässä pro gradu -työssä esitietoja suostumukseen kysyttiin viestillä ennen kyselylinkin lähettämistä (Liite 1). Kaikki mielenkiintonsa tutkimukseen osallistumisesta osoittaneet ilmaisivat viestillä olevansa käytettävissä osana tutkielman aineistoa. Kyselylinkki lähetettiin sähköpostitse (Liite 2), ja sen yhteydessä tutkittaville kerrottiin, että osallistuminen tutkimukseen on edelleen täysin vapaaehtoista. Sama oli ilmaistu vielä kyselylomakkeen alussa (Liite 3).

Aineisto oli alun perin tarkoitus toteuttaa teemahaastatteluina, mutta omat muutokset aikatauluissa ja opintosuunnitelmissa tutkimusprosessin kuluessa saivat aikaan sen, että tutkielman aikataulua oli muutettava ja tiivistettävä. Niinpä haastattelujen sijaan aineisto kerättiin kirjallisesti kyselylomakkeella. Tutkielman kohdejoukko oli lähtökohtaisesti tuttuja, sosiaalisen median kautta löytyneitä henkilöitä, mikä osaltaan lisää pohdintaa tutkielman luotettavuudesta. Vastaukset palautettiin nimettömänä, mutta muuttuneiden suunnitelmien johdosta vastaajajoukko oli etukäteen tiedossa ja vastauksista oli löydettävissä tietoja, joiden perusteella henkilöllisyys oli mahdollista saada selville. Tutkijana oli pyrittävä välttämään oletuksia ja etukätestiedon hyödyntämistä vastaajista.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan luottamuksellisuuden huomioiminen on tutkimuksessa tärkeää; tutkittavien tietoja ei saa luovuttaa eteenpäin, eikä käyttää muuhun kuin ennalta kerrottuihin tarkoituksiin. Samoin tutkimukseen osallistuvien anonymiteetistä on huolehdittava läpi tutkimuksen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 156.) Vaikka tutkittavien henkilöllisyydet olivat tutkimusta tehdessä mahdollista saada selville, vastaajien anonymiteetistä ja aineiston luottamuksellisesta käytöstä pidettiin huolta läpi prosessin. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan [TENK] ohjeiden mukaisesti (TENK, 2012, 6) tutkittaville ilmoitettiin, että kerättyä aineistoa säilytetään tutkimuksen valmistumiseen saakka, minkä jälkeen ne hävitetään asianmukaisesti. Osaltaan myös tämä suojelee tutkimukseen osallistuvien yksityisyyttä.

Sotkasiiran (2015) mukaan tutkijalle on tavallista, että tutkimusprosessissa on välttämätöntä tehdä valintoja useista mahdollisista ratkaisuvaihtoehdoista (Sotkasiira, 2015, 137). Erilaiset tutkimuksen lähtökohtia kyseenalaistavat hetket voivat tulla yllätyksenä, joten tutkijan on hyvä varautua niihin riittävällä kriittisellä ja refleksiivisellä tarkastelulla (Sotkasiira, 2015, 118). Tämän tutkielman valmistuminen on ollut pitkä prosessi. Tutkimussuunnitelman palauttamisesta tutkielman valmistumiseen ehti kulua puolitoista vuotta. Tuona aikana omat ajatukset tutkijana

ovat kehittyneet ja muuttuneet. Kiviniemen (2018) mukaan on tärkeä tiedostaa, miten tutkimusprosessin kehittyessä myös tutkijan ajattelu, aineistonkeruumenetelmät ja tutkittava ilmiö muuttuvat (Kiviniemi, 2018, 84). Tutkittava ilmiö itsessään on melko universaali, eikä siinä ole tässä ajassa ehtinyt tapahtua suuria, mutta erityisesti aineistonkeruussa on tapahtunut paljon muutoksia tämän tutkielman kohdalla. Läpi tutkielman on kuitenkin huolehdittu, että tutkija on tiedostanut vastuunsa. Tutkimuksen aikana erityisesti vastaajien kanssa tehtyjä sopimuksia on noudatettu tai niiden muuttuessa niistä on avoimesti informoitu säilyttäen tutkittavan vapaaehtoisuus ja hyvinvointi tutkimuksessa, kuten Tuomi ja Sarajärvi tutkijan vastuuta kuvaavat (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 156).

Laadullinen tutkimus pyrkii aitoihin tilanteisiin, mutta tutkijana on hyvä muistaa, että tutkittavan tietoista johtamista harhaan tulee välttää (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 156). Tällaiselle harhaanjohtamiselle suurin tilaisuus on ollut kyselylomaketta laatiessa ja vastaajia etsiessä. Lomakkeen teossa pyrittiin kysymyksenasettelulla estämään vastauksien johdattelua ja yksinkertaistamista. Saman tutkimuskysymyksen ohjaamana kyselyyn tehtiin useampi kysymys, joissa sama teema säilyi. Näin tutkittavan oli useamman kysymyksen ajan mahdollista puntaroida omia näkökulmiaan ja vastauksiaan.

Aineisto oli lopulta laajuudeltaan melko suppea ( $n = 13$ ). Vastaajista oli kuitenkin löydettävissä musiikilliselta minäkäsitykseltään erilaisia henkilöitä, joten kolmen hieman kielteisemmin itseensä musisoijana suhtautuvan vastaajan jälkeen kysely suljettiin. Aineiston keruussa oli nähtävissä, miten musiikista aiheena kiinnostuneet ja innostuneet henkilöt tarttuivat innokkaammin mahdollisuuteen osallistua kyselyyn. Oletuksena oli, että uudet vastaajat olisivat hyvin todennäköisesti toistaneet jo saatua myönteisen musiikillisen minäkäsityksen omaavaa vastaajatyyppejä.

## 5 Tutkimustulokset

Tutkielman tavoitteena oli selvittää, millaista palautetta musiikinopettajalta toivotaan, millaista palautetta musiikinopettajat ovat antaneet sekä mitä yhtymäkohtia haastateltavan musiikillisella minäkäsityksellä ja opettajan antamalla palautteella on. Aineistosta otetut lainaukset ovat vastaajien alkuperäisilmauksia, joihin on lisätty tunniste vastaajasta kirjaimella V ja satunnaisella numerolla 1–13. Numerot on lisätty analyysiä aloitettaessa, jotta lainauksista on voitu yhdistää kaikki saman vastaajan vastaukset.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan usein tutkimuksessa käy niin, että tutkija kuvaa aineistonsa analyysiä tarkasti, mutta jättää johtopäätökset pintapuolisiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87). Pelkkää uudelleen järjestettyä aineistoa ei vielä voida pitää tuloksina tutkittavasta ilmiöstä (Salo, 2015, 166). Tässä luvussa pyritään kuvaamaan analyysistä tehtävissä olevia tuloksia ja johtopäätöksiä mahdollisimman monipuolisesti tutkimuskysymys kerrallaan.

### 5.1 Toivottu palaute musiikinopettajalta

Musiikinopettajan palautteen toivottiin olevan positiivista, kehittävää, monipuolista ja henkilökohtaista. Sanojen ja kirjallisten arviointien lisäksi palautetta toivottiin myös käytännön tekoina. Nämä viisi palautteenannon ulottuvuutta, positiivinen näkökulma, kehittävyys, monipuolisuus, henkilökohtaisuus ja teot, muodostuivat pääluokiksi aineistosta.

#### 5.1.1 Positiivinen palaute

Aho (1996) toteaa artikkelissaan, miten jatkuva myönteinen arviointi tukee positiivista minäkäsitystä (Aho, 1996, 53). Positiivisen palautteen toivottiin vastauksissa ilmenevän opettajan suorina kehuina. Useammassa vastauksessa tuli myös esiin, miten opettajan toivotaan sanoittavan oppilaan taitoja oppilaalle.

*V9: Toivoisin, että olisin saanut esimerkiksi suoria kehuja, silloin kun ne olisivat olleet ansaittuja.*

*V7: Harvoin, kun olen mikkiin tarttunut, olisin toivonut jotain kommenttia liittyen laulamiseen. Se on kuitenkin mukavaa, olisi vain hyvä tietää, kuinka hyvä olen ja missä on parannettavaa.*

*V6: Soittamisesta olisin toivonut samankaltaista palautetta kuin laulamisesta eli palaute, jossa mainittaisiin asia, joka sujuu ja toinen, jossa voisi kehittyä.*

Opetussuunnitelman kirjaus siitä, että oppilaan oppimiselle merkityksellistä on saada realistista ja myönteistä palautetta (Opetushallitus, 2014, 17) on linjassa tässä tutkielmassa saatuun tulokseen toiveesta saada totuuteen perustuvaa ja positiivista palautetta. Opettajan tulee osata rohkaista ja ohjata oppilasta luottamaan itseensä (Opetushallitus, 2014, 17). Juvosen (2008) mukaan negatiivinen arviointi ja palaute voivat lisätä turhautumista koulun musiikintunneilla. Oppilaat, joiden musiikillinen minäkäsitys on heikko, ovat usein kokeneet koulussa frustraatiota opettajan negatiivisen arvioinnin ja palautteen vuoksi. (Juvonen, 2008, 28–29.) Palautteen tulisi tukea oppilaan realistista kuvaa taidoistaan selkeästi ja myönteisesti (Saarikallio, 2009, 227).

### 5.1.2 Palautteen kehittävyys

Palautteen toivottiin useissa vastauksissa olevan myönteistä ja osaamisen tunnistavaa, mutta selkeästi eniten vastaajat toivoivat palautetta, joka mahdollistaisi kehityksen ja uuden oppimisen. Myönteistä palautetta oli saatu, mutta se ei ollut vienyt oppilasta eteenpäin.

*V8: -- Mutta itse olisin toivonut enemmän rakentavaa palautetta ja halunnut kuulla omia kehityskohteita, mitä voisi sitten treenata. Esimerkiksi jos lauloi sooloa koulun juhlassa, niin olisi halunnut käydä kappaletta tarkemmin läpi opettajan kanssa niin, että olisi voinut kehittyä laulajana. Tähän ei kuitenkaan tuntunut olevan aikaa, kehuttiin vain, että hyvin menee.*

Oppimisen edistäminen on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) yksi arvioinnin tavoitteista. Kehityksen ja oppimisen tukemiseksi opettajan tulee arvioida oppilasta monipuolisesti ja antaa oppimista ohjaavaa palautetta. (Opetushallitus, 2014, 47.) Mawangin ja kollegoiden (2019) mukaan opettajan antama kehittävä palaute tukee oppilaan itseluottamusta musisoijana (Mawang ym., 2019, 87). Arvioinnin avulla oppilas saa tietoa oppimisestaan ja motivoituu uuden oppimisesta (Paananen, 2009, 407). Se ”tuottaa havaintoja, johtopäätöksiä ja kehittämissuosituksia” (Juntunen & Westerlund, 2013, 73).

*V2: Palautetta jonka myötä omaa laulutekniikkaa olisi voinut parantaa. Olin halunnut saada palautteen laulutilanteen yhteydessä jolloin olisin voinut kokeilla mahd. uutta tekniikkavinkkiä saman tien.*

*V9: Olin halunnut saada rakentavaa palautetta siitä, miten voisin kehittää soittotaitoani.*

Hieman yllättäen vastaajat näkivät myös opettajan ohjauksen eräänlaisena palautteena. Opettajan toivottiin ohjaavan oppimista erilaisissa haastavissa tilanteissa. Kysyttäessä millaista pa-

lautetta opettajalta olisi toivottu soittamisesta yksi vastaajista (V12) toivoi kehityskohtiin syventymistä sekä enemmän harjoittelua. Toinen vastaaja (V4) taas toivoi, että opettaja olisi ohjannut ja kannustanut nuoteista soitettaessa. Opetussuunnitelmaa tarkasteltaessa palautteen ohjaavuus tulee esiin. Musiikinopetuksessa palautteen tulisi olla ohjaavaa ja rohkaisevaa (Opetushallitus, 2014, 143).

### 5.1.3 Monipuoliset palautteenantotavat ja -tilanteet

Palautetta toivottiin erilaisissa tilanteissa ja eri tavoin. Tähän pääluokkaan on yhdistelty monien vastaajien toiveita. Palautetta toivottiin kirjallisena, sanallisena, musisointitilanteessa ja sen jälkeen. Yksi vastaajista (V3) totesi myös suoraan, ettei saanut laulamistään mitään palautetta, muttei osannut sitä myöskään kaivata.

*V3: En ole saanut palautetta, enkä kokenut tarvitsevani.*

Kaikki eivät myöskään osanneet sanoittaa tilanteita, joissa palaute olisi ollut toivottua. Laulamisesta oli saatu kommentteja laulukokeen jälkeen, mikä yhden vastaajan (V1) vastauksessa ilmeni turhautuneesti sävytettynä. Voi olla, että musiikin arvioinnin haasteellisuudesta johtuen oppilaan saama palaute jää yksipuoliseksi ja siihen siksi toivotaan monipuolisempaa lähestymistä.

*V1: Palautetta olisi ollut kiva kuulla jossain muussa tilanteessa kuin laulukokeessa.*

Useasti opettajan toivottiin antavan suullista palautetta, mutta muista poikkeava oli vastaus, jossa palautetta toivottiin kirjallisesti arviointilomakkeella. Kirjalliset arvioinnit nähdään usein summatiivisena arviointina suorituksen jälkeen. Opintojakson tai kurssin lopussa tehty arviointi saavutetuista tavoitteista saattaa herkästi kuitenkin olla hyvin opettajakeskeistä (Juntunen & Westerlund, 2013, 75), mikä ei välttämättä palvele oppilaan oppimista.

*V6: Olisin toivonut kattavampaa palautetta. Esimerkiksi palaute, jossa mainittaisiin, mikä asia sujuu ja missä voisi kehittyä. Palautteen anto olisi voinut tapahtua paperisena arviointilomakkeena.*

Vastaajan ilmaisussa on kuitenkin nähtävissä toive laajemmasta ja kattavammasta palautteesta, joka vastaa oppilaan tarpeeseen kehittyä. Tästä näkökulmasta summatiivinen arviointi on tarpeellinen osa kokonaisarviointia, sillä se on Juntusen ja Westerlundin (2013) mukaan usein vastuullista ja vertailukelpoista oppimisen tavoitteisiin nähden (Juntunen & Westerlund, 2013, 75). Toisaalta myös musisoinnin yhteydessä annetun palautteen nähtiin mahdollistavan kehitys

ja uuden oppiminen. Kun palaute omasta osaamisesta tai suoriutumisesta annetaan heti, on taitoja helpompi kehittää välittömästi lisää.

*V2: -- Olisin halunnut saada palautteen laulutilanteen yhteydessä jolloin olisin voinut kokeilla mahd. uutta tekniikkavinkkiä samantien. Toki mielellään jotenkin niin että ei koko luokka ole kuulemassa palautetta.*

Osana monipuolista palautetta voidaan nähdä myös opettajan oma persoona, jolla onkin merkitystä oppilaan oppimiselle ja musiikilliselle minäkäsitykselle. Mawangin ja kollegoiden (2019) ajatusten mukaan opettaja voi omalla käytöksellään tukea tai heikentää oppilaan musiikillista minäkäsitystä (Mawang ym., 2019, 87). Yksi vastaajista toivoi opettajan persoonan näkyvän tämän opetuksessa. Huumorin avulla opettaja voi luontevasti ja henkilökohtaisesti kohdata oppilaan.

*V12: Läpäneheitto ja yksilöön keskittyminen olisi ollut erittäin paljon plussaa.*

#### 5.1.4 Henkilökohtainen palaute

Vastauksissa oli nähtävillä arkuus palautteen saamisesta muiden vertaisten kuullen. Opettajan toivottiin antavan palautetta kahden kesken.

*V10: Luulen, että tilanteella jossa palaute olisi annettu, ei olisi ollut niin paljon merkitystä. Ehkä ei kuitenkaan missään julkisessa esiintymistilaisuudessa.*

*V9: Palautetta olisin halunnut saada kahden kesken suoritusten jälkeen.*

*V2: -- Toki mielellään jotenkin niin että ei koko luokka ole kuulemassa palautetta.*

Yksi vastaajista (V4) toivoi opettajalta palautetta henkilökohtaisesti kahden kesken, sillä saadut kehu olivat vastaajan mukaan vaikuttaneet myös vertaissuhteisiin ilmeisen kielteisesti. Muiden kuullen annettu yksilöllinen palaute voi lisätä kilpailua oppilaiden välillä, mitä voidaan Juntunen ja Westerlundin (2013) mukaan vähentää siirtämällä musiikin arvioinnin painopistettä suorituskeskeisestä entistä oppilaskeskeisemmäksi. (Juntunen & Westerlund, 2013, 71–72).

*V4: Olisin halunnut saada oppitunneilla rohkaisevaa ja rakentavaa palautetta yksin, en välttämättä koko luokan edessä, sillä kehujen antaminen julkisesti tuntui vaikuttavan myös vertaissuhteisiin.*

Tutkielma ja aineistonkeruun kysymykset koskivat opettajan palautetta, joten vertaispalautteen määrä vastaajien koulutaipaleella ei käynyt vastauksista ilmi. Vertaispalautteen antaminen ja



saaminen vaativat aluksi opettajan tukea (Lepistö & Ripatti, 2017, 173), mutta käytänteen vaikiinnuttua siitä voisi olla apua asetelmaan, jossa opettajan huomiosta ja kehuista kilpaillaan.

#### 5.1.5 Opettajan teot palautteena

Aineiston analyysiä tehdessä oli mielenkiintoista huomata vastauksia, joissa opettajalta toivottiin palautetta tekojen kautta. Parissa vastauksessa toivottiin, että opettaja olisi mahdollistanut tilan soittaa tai esiintyä. Opettajalta toivottiin ammattitaitoa tuntien järjestämiseen ja rakentamiseen. Nyt opettajan ratkaisut soitinvalinnoissa nähtiin ei-kannustavana palautteena soittamista kohtaan.

*V6: Musiikin tunneilta muistan, että aina samat henkilöt olivat soittamassa ja laulamassa. Jälkikäteen ajateltuna olisi ollut mielekkäämpää, jos kaikkia olisi kannustettu soittamaan ja tunnit olisi rakennettu niin, että kaikki olisivat jopa joutuneet kokeilemaan eri soittimia.*

Westerlundin ja Juntusen (2013) mukaan jako musikaalisiin ja epämusikaalisiin oppilaisiin on kyseenalaistettava; jokaisella musiikinoppijalla tulee olla yhdenvertainen mahdollisuus oppia (Westerlund & Juntunen, 2013, 8). Oppijoiden taidot luokassa voivat olla hyvin vaihtelevia. Eräs vastaajista (V4) toikin esiin tarpeen sille, että opettaja huomaa ja huomioi oppilaan taidot ja tahtoo hyödyntää niitä. Opettaja oli valinnut soittajia pianoon ja nämä valinnat olivat usein osuneet samoihin henkilöihin.

*V4: Soitimme alakoulussa muistaakseni vain nokkahuilua ja harvat ja valitut saivat opettajan lisäksi soittaa pianoa. Olisin ehkä toivonut saavani säestää joskus koko luokkaa pianolla myös alakoulussa.*

Iällä tai taitotasolla ei tulisi kuitenkaan olla merkitystä oppimisprosessissa. Jokaisen tulisi päästä osaksi taiteen tekemistä ilman, että siitä kokee häpeää tai suorituspainetta. (Huhtinen-Hildén, 2012, 159–161). Yksi vastaaja (V10) kirjoitti, miten olisi toivonut, että opettaja olisi järjestänyt turvallisemman tilan, jossa harjoitella laulamista.

*V10: Ehkä myös mahdollisuutta ns. turvallisempaan tilaan, jossa kehittää laulutaitoa. Yläasteen musiikintunnit eivät aina tuntuneet ryhmäpaineen takia turvallisilta paikoilta oman äänen avaamiseen.*

Toive turvallisesta tilasta musiikintunneilla ei ole turha. Huhtinen-Hildénin (2012) mukaan musiikinopettajan tulisi olla sensitiivinen: musiikki on herkkä ja syvälle menevä oppiaine koulussa

(Huhtinen-Hildén, 2012, 159.) Saarikallion (2009) mukaan oppilaan tulee olla opetuksen keskiössä. Ammatillisena opettajan tulisi osata määrittää oppilaiden tehtävät niin, että jokainen kokee onnistumisia. Musiikintuntien tulisi tarjota elämyksiä virheet sallien. (Saarikallio, 2009, 227).

## 5.2 Musiikinopettajalta saatu palaute

Vastaajat olivat aineiston perusteella saaneet laajasti erilaista palautetta musiikinopettajiltaan. Musiikinopettajilta saaduille palautteille muodostui seitsemän pääluokkaa: positiivinen näkökulma, summatiivisuus, epäsuora palaute, kehittävyys, suora palaute, ryhmäkohtainen palaute sekä henkilökohtaisuus.

### 5.2.1 Positiivinen näkökulma

Vastaajat olivat saaneet runsaasti myönteistä palautetta. Opettajat olivat kannustaneet ja antaneet suoria kehuja. Kuten Mawang ja kollegat (2019) toteavat, opettajan rakentavilla ja positiivisilla työtavoilla voidaan tukea oppilaan itseluottamusta. (Mawang ym., 2019, 87.)

*V5: Laulaminen on vahvuuteni, joten olen usein saanut todella hyvää palautetta.*

*V7: Pelkkää hyvää, rummuista olen saanut aina paljon kehuja. Myöhemmin kitaraan siirtyessäni nykyinen opettaja on ihmeissään, kuinka nopeasti olen tullut siinä soittimessa hyväksi.*

Myönteisellä palautteella tuntui olevan rohkaiseva vaikutus. Opettajan kehut ja positiiviset sanat olivat lisänneet esiintymisrohkeutta. Rohkaisemalla opettajat olivat onnistuneet kannustamaan rohkeampaan musisointiin ja uusille, jopa epämukavuusalueille.

*V7: Kehut ovat aina lämmittäneet mieltä ja minua ollaan osattu tsemjata aina, kun olen ollut epävarma. Sen myötä rohkeus esiintyessä on kasvanut suunnattomasti.*

*V11: Oppiminen oli tietenkin välillä haastavaa, mutta silti hyvän opettajan ansiosta halusi koittaa uudestaan vielä sinnikkäämmin.*

### 5.2.2 Palautteen kehittävyys

Vaikka jokainen tarvitsee ja kaipaa myönteistä palautetta ja kehuja omista taidoistaan, palautteen tulisi sisältää myös jotain rakentavaa ja kehittävää, jotta uuden oppiminen mahdollistuu. Kehittävää palautetta oli saatu, mutta sitä myös kaivattiin enemmän.

*V8: Useimmiten positiivista ja rakentavaa palautetta. -- Hankalaksi koin sen, että palaute oli pääosin kannustavaa ja positiivista mutta ei rakentavaa, joka olisi voinut kehittää. Enemmän musiikkia harrastaneille voisi antaa enemmän haastetta. Usein tuntui, että oma osaaminen sivuutettiin ajatuksella, että jos homma sujuu niin ei tarvitse opetusta. Haasteita olisi siis kaivannut.*

*V10: Soittamisesta en myöskään saanut juurikaan muuta kuin positiivista palautetta. Ehkä joskus sanottiin että voisi soittaa hiljempaa/kovempaa. Konkreettisen palautteen puute harmitti silloin tällöin.*

Saarikallion (2009) mukaan palautteen avulla opettajan tulisi tukea oppilaan kuvaa omista taidoistaan realistisesti, selkeästi ja myönteisesti (Saarikallio, 2009, 227). Arviointi ei ole arvostelua varten, vaan sen myötä oppilas saa ”kehittämissuosituksia” ja havaintoja omasta osaamisestaan (Juntunen & Westerlund, 2013, 73). Musiikinopettajat olivat antaneet kehittämissuosituksia, mutta usein ne olivat jääneet kevyiksi kommentteiksi äänenvolyymista, ehdotuksiksi tavasta soittaa tai kielloiksi musisoida tietyllä tavalla.

*V10: Soittamisesta en myöskään saanut juurikaan muuta kuin positiivista palautetta. Ehkä joskus sanottiin että voisi soittaa hiljempaa/kovempaa.*

*V11: Lauoimme yhteisillä musiikintunneilla aina yhdessä, joten silloin yksittäinen palautteen anto oli vaikeaa, mutta yksin laulettavien "laulutestien" perusteella opettaja antoi aina hyvää ja rohkaisevaa palautetta, mutta kannusti joka kerta laulamaan vielä rohkeammin ja kovemmalla äänellä.*

*V4: Halusin aluksi soittaa kappaletta pianolla, mutta kun soitin korvakuulolta, opettaja tuli kysymään, miksen soita nuottien mukaan.*

*V4: Minua jännitti niin paljon, että kappaleen lopuksi soitin pilallani ihan mitä sattuu, sillä en kestänyt kuulla hänen palautettaan, vaikka se olisikin ollut hyvää. Opettaja sanoi siihen, että koskaan laulua ei saa lopettaa siten, että pilaa sen tunnelman.*

*V2: Jäänyt mieleen vaan yksi palaute että bändisoitossa kun soitin pianoa olisin voinut soittaa vähän yksinkertaisemmin jolloin muillekin soittimille jää tilaa.*

Arvioinnin tulisi motivoida uuden oppimiseen (Paananen, 2009, 407). Rakentava palaute nähtiin vastauksissa oppimisen jatkuvuuden kannalta merkityksellisenä.

*V8: Myöhemmällä iällä olen kokenut, että olisin tarvinnut enemmän rakentavaa palautetta jotta kehitys olisi ollut jatkuvaa. Aikuisena laulutunneilla on päässyt itseä kehittämään ja saanut rehellistä palautetta taidoista.*

Huhtinen-Hildénin (2012) mukaan rehellinen kehittävä palaute nostaa oppilaan motivaatiota (Huhtinen-Hildén, 2012, 161). Vastauksissa oppilaat olivat tietoisia siitä, että uuden oppimiseen olisi ollut mahdollisuuksia, jos opettaja olisi nähnyt potentiaalin ja osannut motivoida oppimisessa.

*V5: Olisin halunnut saada myös kehittävää palautetta, sillä usein palaute oli tyyliin ”hyvin meni”.*

*V12: Potentiaalia olisi ollut jos olisi motivoinut opetella enemmän.*

### 5.2.3 Summatiivinen arviointi ja numeroarvostelu

Opettajan kannalta summatiivinen arviointi ja lopputulokseen keskittyvä palaute on helppoa; kun oppimisen tavoitteet ovat tiedossa, niiden toteutumista on helppo arvioida. Summatiivinen arviointi tuottaa yleisesti ottaen vastuullisia ja vertailukelpoisia tuloksia (Juntunen & Westerland, 2013, 75). Musiikissa kokeita pidetään harvemmin kuin lukuaineissa, mutta vastaajilla oli kokemuksia myös kirjallisista arviointitilanteista. Vastaaja (V4), joka muuten kuvasi itseään taitavaksi musisoijaksi, koki edelleen lähes kymmenen vuotta peruskoulunsa päättymisen jälkeen olevansa huonompi musiikin teoreettisissa taidoissa. Huonoja ja turhauttavia kokemuksia oli tapahtunut jo peruskoulun kirjallisessa kokeessa. Vastaaja oli verrannut itseään ja suoriutumistaan muihin oppilaisiin.

*V4: Muistan kokeen, jossa piti merkitä c-duuriasteikko nuottiviivastolle ympyröillä. En hahmotanut viivastoa ollenkaan vaan piirsin palloja minne sattuu ja sain tehtävästä nolla pistettä. Siitä jäi katkera muisto, sillä tuntui, että muut osasivat tehtävän hyvin ja minä en osannut yhtään.*

Summatiivisen palautteen ja arvioinnin merkitystä ja mieleenpainuvuutta kuvaa se, miten lähes jokainen (10/13) vastaajista kertoi kokemuksistaan laulukokeessa. Edelleen 2000-luvulla peruskoulunsa käyneistä usea vastaaja oli laulanut yksin opettajan edessä, osa jopa muiden oppilaiden kuullen. Summatiiviseksi laulukoe kuvaavat vastaukset tekee se, että laulukoe tuntui olevan ainoa tilanne, jossa laulamista sai palautetta ja kommentteja.

*V8: Koulussa oli laulukokeita sekä ala- että yläasteella. Muulloin laulamista ei kommentoitu.*

*V6: Laulukoe järjestettiin peruskoulussa niin, että menimme opettajan eteen yksitellen esittämään valitsemamme kappaleen. Tämän jälkeen opettaja antoi arvosanan, mutta ei minkäänlaista perustelua arvosanalle tai suullista arviointia suorituksesta.*

On ymmärrettävää, että opettajan on vaikea antaa laulamisesta henkilökohtaista palautetta formatiivisella otteella. Luokassa laulajia on useita, eikä yksittäisiä laulajia ole helppo kuulla.

*V11: Lauloimme yhteisillä musiikintunneilla aina yhdessä, joten silloin yksittäinen palautteen anto oli vaikeaa, mutta yksin laulettavien "laulutestien" perusteella opettaja antoi aina hyvää ja rohkaisevaa palautetta, mutta kannusti joka kerta laulamaan vielä rohkeammin ja kovemalla äänellä.*

Hotulaisen ja Vainikaisen (2017) mukaan jokainen oppilas hyötyisi jatkuvasta arvioinnista, jossa läpi lukuvuoden seurataan oppilaan vahvuuksia ja kehittymistarpeita (Hotulainen & Vainikainen, 2017, 38). Arvioinnin summatiivisuus voi pahimmillaan haitata oppilaan taitojen huomioimista ja kaventaa musisointimahdollisuuksia. Yksi vastaajista (V1) kertoi olleensa jokaisen laulukokeen aikaan sairaana eikä siksi päässyt koskaan laulajaksi kuoroon.

*V1: Olin aina laulukokeiden aikaan sairas (syysflunssa), joten en alakoulussa koskaan päässyt koulun kuoroon.*

Kokemus oli varmasti täysin ulkoisten, vastaajasta riippumattomien, syiden seurausta, mutta oppilaalle se saattaa viestiä kelpaamattomuudesta tai osaamattomuudesta. Kun arviointi on jatkuvaa, oppilas saa palautetta osaamisestaan oikea-aikaisesti (Lepistö & Ripatti, 2017, 171), eikä jää vaille hänelle kuuluvaa myönteistä huomiointia.

#### 5.2.4 Epäsuora palaute

Yksi vastaajista (V9) nosti useassa kohdassa esiin, miten opettajan palaute on ollut epäsuoraa ja vaikeasti tulkittavissa:

*V9: Olen saanut opettajiltani suoraa palautetta melko vähän. Laulukokeiden numerot olivat yleensä 9. Alakoulussa opettaja valitsi minut solistiksi luokan musiikkivideolle. Tässä yhteydessä ei kuitenkaan ilmaistu suoraan, että valinta olisi johtunut laulutaidostani. -- Yläasteen kitarakokeesta sain vapautuksen, kun opettajan mielestä olin todistanut taitoni tunneilla. Positiivinen palaute on siis ollut epäsuoraa.*

Erilaiset valinnat esiintymisiin ja vapautukset soittokokeista ovat olleet myönteinen viesti osaamisesta, mutta toisaalta opettajan epäsuora palaute oli ollut myös kielteistä:

*V9: Kerran bändissä soittaessa en osannut soittaa pianolla vaadittua kohtaa, joten opettaja tuli ja soitti puolestani. Tilanteessa oli kiire ja tulkitsin tämän negatiivisena viestinä taidoistani / kyvystäni oppia.*

Yhdessä vastauksista (V10) ilmeni, miten epäsuora palaute voi jäädä mietityttämään. Myönteisiksi tarkoitettu viesti voi jäädä epäselväksi ja hyödyttömäksi oppilaan näkökulmasta. Opettaja ei ovi luottaa siihen, että peruskoulua käyvän oppilaan itsearviointitaidot riittävät tulkitsemaan opettajan epäsuorat, ja suuremmatkin, kommentit oikein ja opettajan tarkoittamalla tavalla.

*V10: Sain positiivista ja kannustavaa palautetta, mutta jostain syystä ajattelin aina että se ei vastannut totuutta. En muistaakseni saanut koskaan sellaista palautetta, jota olisi voinut käyttää laulamistaidon kehittämiseen (ehkä kannustusta laulaa rohkeammin tai kovempaa, mutta en ainakaan silloin ymmärtänyt että se voisi olla oikea neuvo).*

Opettajan antama palaute vaatii opettajalta täsmennyksiä ja varmistamisia. Edellä mainittu vastaaja tulkitse myös soittotilan järjestämisen harrastustarkoitukseen epäsuorana palautteena ja luottamuksen osoituksena. Muutama oppilas oli halunnut musisoida myös koulun jälkeen ja opettaja oli antanut musiikinluokan oppilaiden käyttöön.

*V10: Ja vaikka sanallista palautetta oli vähän, niin silti opettaja järjesti minulle ja muutamalle muulle mahdollisuuden soittaa musiikkiluokassa koulun jälkeen. Se oli varmasti tärkeä hetki oman musiikillisen identiteetin kannalta ja varmaan sitä voi pitää myös jonkinlaisena musiikinopettajana antamana palautteena minusta soittajana.*

Vastaaja koki, että tällä opettajan käytännön teolla oli tärkeä vaikutus vastaajan oman musiikillisen identiteetin kehitykseen. Opettaja oli osoittanut näkevänsä tutkittavassa potentiaalia, jonka ilmentymiseen tarvitaan soittamisen mahdollistava tila. Myös toinen vastaaja (V11) oli kokenut, että musiikinopettaja oli huomionnut taidot ja nähnyt oppilaan kehityksen. Tarjoamalla oppilaalle mahdollisuuksia säestää koko luokkaa, opettaja oli haastanut ja osoittanut luottamusta oppilaan taitoihin.

*V11: Juuri edellä mainitsemani tilanne, jossa minut usein laitettiin tuuraamaan opettajaa pianon soittamisessa, jonka taidoin jo hyvin, antoi opettaja tästä myönteistä palautetta ja antoi ymmärtää, että olen selvästi kehittynyt ja pystyn ottamaan haasteita vastaan. Tätä kautta uskalsin myös esiintyä ja säestää esimerkiksi koulun juhlissa ja nautin tilanteista kovasti, koska sain tuntea, että minuun luotetaan ja annetaan myös tilaa oppia esiintymään jo nuorena.*

Opettaja oli toiminut tavalla, joka tuki juuri vastaajan oppimista ja oli linjassa tämän taitotason kanssa. Oppilas oli asetettu oppimisen keskiöön, kuten Huhtinen-Hildén (2012) sekä Mawang ja kollegat (2019) kehottavat (Huhtinen-Hildén, 2012, 159; Mawang ym., 2019, 87).

### 5.2.5 Suora palaute

Useassa vastauksessa kuvattiin, miten opettajat olivat ”antaneet ymmärtää” tai ”olettaneet”, mutta myös suoraa palautetta oli annettu. Iso osa vastauksissa ilmi tulleista palautteista oli annettu sanallisesti. Osa palautteista oli mielessä jopa sanatarkasti.

*V6: Soittamisesta sain opettajalta positiivista palautetta suullisesti.*

*V4: "[Nimi] saa soittaa pianoa, sillä hän käy pianotunneilla", sanoi 4–6 luokan opettajani. -- Opettaja kehui koko luokan kuullen, antoi esiintymismahdollisuuksia. "[Nimi] on oopperalaulaja", lauloin kerran ruokajonossa joululaulua Kuului laulu enkelten, ja opettaja leikillään johti minua.*

*V7: Nykyinen opettajani sanoi kesken äänitysten, että "kyllä sä oot nopeesti ottanu ton kitaran haltuun, tosi hyvä oot soittamaan!" Lämmittihän se mieltä.*

Suora palaute ei jätä oppilaalle epäselvyyksiä siitä, millaisena musisoijana opettaja hänet näkee. Aina suorakaan palaute ei kuitenkaan ole uskottavaa, kuten yllä olevan luvun 5.2.4 vastaajan V10 ilmauksessa on nähtävillä. Juvosen (2008) mukaan opettaja on kuitenkin avainasemassa selkeyttämässä oppilaan tiedostetun ja ihanneminäkäsityksen suhdetta, joka osaltaan vaikuttaa oppilaan itsearvostukseen musiikissa (Juvonen, 2000, 71).

### 5.2.6 Ryhmäkohtainen palaute

Musisointi tapahtuu koulussa useimmin yhteismusisointina. Näissä tilanteissa opettaja oli luontevasti antanut palautteen koko ryhmälle yhteisesti.

*V8: Usein soittaminen tapahtui muuta luokkaa säestämällä niin, että useampi soitti yhtä aikaa eri soittimia ja opettaja kehui kaikkia yhteisesti.*

Koska musiikintunnit ja musisointi tapahtuvat tiiviisti yhdessä koko opetusryhmän kanssa, opettajan olisi hyvä kehittää toimivat käytännöt ryhmäkohtaisen palautteen antamiselle. Vertaispalautteen ja itsearvioinnin hyödyntäminen luonnollisena osana oppitunteja voisi selkeyttää palautteenantotilanteita ja niiden tulkintaa. Samalla opetuksen tavoitteet ja laatu konkretisoituvat niin oppijalle kuin arvioijallekin ja oppilaan opiskelumotivaatio, itsetuntemus ja oma-aloitteisuus vahvistuvat (Juntunen & Westerlund, 2013, 83–84).

### 5.2.7 Henkilökohtainen palaute

Henkilökohtaiselle palautteelle tuntuu peruskoulun musiikintunneilla olevan vähemmän tilaa kuin koko ryhmää koskevalle palautteelle. Muutamassa vastauksessa kuvattiin luokan kiireistä ja sekavaa tunnelmaa, mikä vaikeutti omaa oppimista ja palautteen saamista.

*V11: --muistan usein olleeni tilanteessa, jossa en muista miten vaikkapa tietty soitin soitettiin kitaralla, mutta opettajalla ei ole aikaa neuvoa, kun on 20 muutakin oppilasta, joille pitää neuvoa yksitellen mitä tehdä.*

*V10: Olin aktiivinen ja koin oppivani osalla tunneista uusia ja hyödyllisiä asioita, mutta turhautuin usein siitä että oma aktiivisuus ei useinkaan edistänyt oppituntien sujuvuutta. Iso osa tunteista kuluikin mielestäni organisoimiseen ja yhteisen tekemisen hallintaan.*

Arviointi on osa opetuskokonaisuutta ja opettajan tulisi hyödyntää ammattitaitoaan niin, että myös henkilökohtaiselle palautteelle olisi opetuksessa aikaa. Erilaisten taidollisten seikkojen, kuten edellä mainitun kitaraocteen opettaminen jokaiselle oppilaalle vie opettajan resursseja oppitunneista. Toisella yllä olevista vastaajista (V10) oppituntien organisoimattomuus oli herättänyt närkästystä ja turhautuneisuutta. Oppitunneille toivottiin tilaa, jossa omalla aktiivisuudella on merkitystä kokonaisuudelle.

## 5.3 Musiikillisen minäkäsityksen ja opettajan palautteen yhtymäkohtia

Vastaajat kuvasivat musiikillista minäkäsitystä kartoittavissa kysymyksissä omaa musiikillista historiaansa ja harrastuneisuuttaan, musiikillisia heikkouksiaan ja vahvuuksiaan, viettämäänsä aikaa musiikin parissa sekä itseään musiikinoppijana peruskoulussa ja nykyään. Näiden vastausten pohjalta vastaajat jaettiin musiikilliselta minäkäsitykseltään myönteisiin, kielteisiin ja ristiriitaisiin vastaajiin.

### 5.3.1 Myönteinen musiikillinen minäkäsitys ja opettajan palaute

Suurimmalla osalla vastaajista musiikillinen minäkäsitys oli hyvin myönteinen. Musiikillinen harrastuneisuus oli jatkunut pitkään jopa tavoitteellisena, uuden oppiminen oli tuntunut innostavalta ja luonnolliselta mahdollisuudelta ja omia musiikillisia vahvuuksia kuvattiin runsassanaisesti.



*V2: Poikkihuilu: soitin musiikkiopistossa 6-vuotiaasta abiksi, suoritin D-kurssin. Piano: soitin sivuaineena musiikkiopistossa ala-asteelta (en muista ikää) lukion alkuun, suoritin 3/3. Musiikin teoria kai D-kurssia vastaavalle tasolle suoritettu. Nykyään tykkään myös laulaa ja olisi halua kehittyä siinä.*

*V1: Olen nopea oppimaan ja sisäinen motivaatio on ulkoista motivaatiota vahvempi.*

*V4: Olen taitava laulaja ja minusta on mukava laulaa. Kuulen harmoniat ja pystyn soittamaan kosketinsoittimia korvakuulon avulla. Minulla on hyvä säestystaito. Osaan lukea nuotteja melko hyvin, mutta prima vistana soittaminen tai laulaminen ei ole minulle luontevaa.*

Vastaajat kuvasivat vastauksissa myös heikkouksiaan, mutta ne eivät olleet hallitsevassa osassa. Ne nähtiin enemmänkin kehityskohteina kuin oppimista rajoittavina asioina.

*V5: Olen perussoittotaitoinen, mutta nautin suuresti musiikin kuuntelusta ja sen tuottamisesta. Koen kuitenkin pientä epävarmuutta omista taidoistani ja siitä olenko riittävän hyvä. Laulaminen ja piano tuntuvat varmimmilta osa-alueilta, mutta niissäkin olisi kehitettävää.*

Myönteisesti itseensä musisoijana suhtautuvat vastaajat olivat saaneet musiikinopettajalta pääasiassa positiivista ja kehittävää palautetta. Palaute oli useimmiten ollut suoraa ja sanallisesti annettua. Oppilaiden taitoja ja onnistumisia oli sanoitettu ja opettaja oli nimennyt kehityskohteita oppimiselle.

*V7: Kehut ovat aina lämmittäneet mieltä ja minua ollaan osattu tsemjata aina, kun olen ollut epävarma. Sen myötä rohkeus esiintyessä on kasvanut suunnattomasti.*

*V8: Laulamisesta muistan saaneeni usein positiivista palautetta, mikä innosti laulamaan lisää ja antoi rohkeutta myös esiintyä. Nuorempana koin olevani hyvä laulamaan, kun sitä usein kehuttiin ja sainkin usein esiintyä.*

Vastaajissa oli kuitenkin myös sellaisia, joille palautetta oli annettu lähinnä laulukokeen jälkeen numeroarvosteluna. Eräs vastaajista (V6) vastasi saaneensa arvosanan ilman minkäänlaisia perusteluita tai suullista arviota. Vastaaja oli pitkään ajatellut olevansa huono laulaja, mutta myöhemmin opinnoissa oli saanut rohkeutta laulamiselle.

*V6: Peruskoulun aikana meillä oli yksi laulukoe, josta sai ainoastaan numeerisen arvosanan. -- Laulukoe järjestettiin peruskoulussa niin, että menimme opettajan eteen yksitellen esittämään valitsemamme kappaleen. Tämän jälkeen opettaja antoi arvosanan, mutta ei minkäänlaista perustelua arvosanalle tai suullista arviointia suorituksesta. -- Ajattelin pitkään peruskoulun jälkeen, että en ole hyvä laulamaan. Vasta myöhemmissä opinnoissa sain rohkeuden laulaa enemmän.*

Musiikilliselta minäkäsitykseltään myönteiset tutkittavat olivat saaneet vaihtelevasti palautetta musisoinnistaan, mutta jokaisella vastaajista oli kokemuksia opettajan myönteisestä suhtautumisesta oppilaan musisointiin.

### 5.3.2 Kielteinen musiikillinen minäkäsitys ja opettajan palaute

Musiikilliselta minäkäsitykseltään kielteiset vastaajat kuvasivat itseään musiikillisesti myös myönteisin ilmauksin, mutta pääasiassa vastaukset olivat negatiivissävyytteisiä. Harrastuneisuus oli vähäistä, itseä kuvattiin sanalla lahjaton ja ilmaisulla ”huono oppija”, eikä musiikillisia vahvuuksia tuntunut löytyvän. Musiikin kuuntelu kuului tiiviisti molempien arkipäiviin ja toinen vastaajista kuvasi rytmittäjensä olevan vahva.

*V3: En koe omistavani musiikillisia vahvuuksia*

*V12: En innostunut koskaan peruskoulussa musiikista. Ei motivoinut yhtään opetella. -- En osaa soittaa mitään soitinta kunnolla. Tekniikka on aivan hukassa.*

Juvosen (2008) mukaan musiikilliselta minäkäsitykseltään heikommat oppilaat ovat usein koulussa saaneet opettajalta negatiivista palautetta ja kokeneet tästä turhautumista (Juvonen, 2008, 28–29). Tässä tutkielmassa aivan näin ei kuitenkaan näyttänyt olevan. Palaute oli ollut lähinnä hyvin pintapuolista. Molemmat musiikilliselta minäkäsitykseltään kielteisistä vastaajista kuvasivat saatua palautetta hyvin niukkasanaisesti. Toisen vastaajan vastauksissa oli nähtävillä opettajan hyvin pinnallinen suhtautuminen arviointiin ja palautteeseen. Vastaajan käsityksen mukaan musiikin arvosana perustui ainoastaan osallistumiseen ja läsnäoloon. Kehitysmahdollisuuksia ei ollut sanoitettu oppilaalle.

*V3: Sen, kun oli tunnilla mukana niin sai hyvän numeron.*

*V3: Kunhan jotain kävi soittamassa sai ysin musiikista, jos lauloi hyvin sai kympin.*

### 5.3.3 Ristiriitainen musiikillinen minäkäsitys ja opettajan palaute

Yhdellä vastaajista musiikillinen minäkäsitys oli selvästi ristiriitainen. Vastaaja kuvaili itseään taitavaksi ja motivoituneeksi laulajaksi, joka harrastaa ja on harrastanut musiikkia säännöllisesti lapsesta saakka. Useassa kohdassa vastaaja kuitenkin toi ilmi, miten ”ei ole lahjakas”, sävelkorva ja rytmittäjä ovat huonoja, eikä hän näe itsellään musiikillisia kehitysmahdollisuuksia.

*V9: Lahjojen puute on saanut minut ajattelemaan, että pelkällä harjoittelulla en voi oppia huippuhyväksi. --Kasvettuani aikuiseksi aloin ymmärtää, että moni on paljon minua taitavampi musiikalisesti. Nykyään ajattelenkin, että olen oppinut kaiken, minkä kykenen oppimaan, eikä ole asioita joissa minun olisi vielä mahdollista kehittyä.*

Vastaaja oli verrannut itseään muihin vertaisiin ja todennut, ettei voi koskaan saavuttaa ihailemiensa vertaisten taitotasoa. Vastauksesta näkyy tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen ja musiikillisen ihanneminäkäsityksen välinen ristiriita, josta Juvonen (2000) tutkimuksessaan kirjoittaa. Tutkijan mukaan olisi tärkeää, että oppilaan tiedostettu musiikillinen minäkäsitys ja ihanneminäkäsitys eivät olisi liiaksi ristiriidassa keskenään. Muuten voi syntyä tilanne, jossa oppilas asettaa itselleen liian korkeita tavoitteita ja uuden oppiminen vaikeutuu entisestään. (Juvonen, 2000, 71.)

Vastaajan saama palaute musiikinopettajaltaan oli ollut pääsääntöisesti todella epäsuoraa. Vastaaja koki, että saatu palaute oli ollut ”hyvin vähäistä”. Vastaajan oli itse täytynyt tulkita opettajan eleitä ja tekoja omien taitojensa ymmärtämiseksi. Osa epäsuorasta palautteesta oli vastaajan tulkinnan mukaan ollut negatiivista, osa myönteistä.

*V9: Kerran bändissä soitettaessa en osannut soittaa pianolla vaadittua kohtaa, joten opettaja tuli ja soitti puolestani. Tilanteessa oli kiire ja tulkitsin tämän negatiivisena viestinä taidoistani / kyvystäni oppia. -- Alakoulussa opettaja valitsi minut solistiksi luokan musiikkivideolle. Tässä yhteydessä ei kuitenkaan ilmaistu suoraan, että valinta olisi johtunut laulutaidostani. -- Yläasteen kitarakokeesta sain vapautuksen, kun opettajan mielestä olin todistanut taitoni tunneilla. Positiivinen palaute on siis ollut epäsuoraa.*

Vastaajan ristiriita tiedostetun ja ihanneminäkäsityksen välillä aiheutti vastaajassa ristiriitaisia käsityksiä itsestään musisoijana. Vastaaja olisi tarvinnut opettajaltaan suoraa sanallista palautetta taidoistaan epämääräisten tekojen kautta ilmenneiden palautteiden sijaan, sillä Juvosen (2008) mukaan opettaja on oppilaalle merkittävä henkilö, joka osaltaan voi selkeyttää oppilaan tiedostetun ja ihanneminäkäsityksen suhdetta. Kun opettaja asettaa realistiset tavoitteet opetukselle, tehtävät eivät ole oppilaalle liian haastavia, eivätkä aiheuta ristiriitaa tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen ja musiikillisen ihanneminäkäsityksen välille. (Juvonen, 2000, 71; Juvonen, 2008, 28–29.)

## 5.4 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkielman tuloksista käy ilmi, että toivotussa ja saadussa palautteessa oli paljon yhtymäkohtia. Erityisesti musiikinopettajan teot, kuten esiintymis- ja musisointitilanteiden mahdollistaminen, olivat esillä niin toiveissa kuin toteutuneessakin palautteessa. Toiveisiin liittyviä pääluokkia muodostui hieman vähemmän (5) kuin toteutuneita kokemuksia opettajan palautteesta (7). Toiveita voi olla vaikeampi sanallistaa ja esittää konkreettisesti muodossa kuin kertoa ja sanallistaa kokemuksia omasta elämästä ja saadusta palautteesta. Ryhmäkohtaista palautetta oli kokemusten mukaan annettu, mutta sitä ei erikseen musiikinopettajilta toivottu.

Musiikinopettajalta toivottiin positiivista, kehittävää, monipuolista, henkilökohtaista ja tekojen kautta ilmenevää palautetta. Positiivista palautetta toivottiin suorina kehuina oppilaan taidoista ja onnistumisista. Kehittävä palaute oli toivottua. Sen avulla nähtiin mahdollisuuksia oppilaan omaan kehitykseen. Monipuoliseen palautteeseen kuuluivat toiveet palautteesta erilaisissa tilanteissa erilaisin tavoin. Palautetta toivottiin niin suullisesti kuin kirjallisestikin, musisoinnin yhteydessä ja sen jälkeen. Monipuoliset toiveet viestivät vastaajien yksilöllisistä tarpeista. Jokainen oppija on oma persoonansa ja kaipaa huomiota itselleen sopivalla, oppimista edistävällä tavalla. Musisoinnista annettava palaute koettiin herkkänä ja yksityisenä asiana. Palautetta toivottiin saatavan lähinnä kahden kesken opettajan kanssa. Koko oppilasryhmän kuullen annettavan palautteen uskottiin vaikuttavan jopa vertaisuuteisiin. Tässä musiikinopettajalla on tärkeä työ järjestää palautteenantotilanteet niin, että kaikilla oppilailla on turvallinen olo vastaanottaa palaute – oli tilanne mikä tahansa. Opettajan toivottiin myös järjestävän musisointitilanteita, jotka viestivät oppilaalle opettajan luottamuksesta oppilaan taitoihin.

Musiikinopettajat olivat antaneet positiivista, summatiivista, epäsuoraa, kehittävää, suoraa ja sekä ryhmä- että henkilökohtaista palautetta. Positiivinen palaute oli ollut kehuja ja kannustusta onnistumisissa. Summatiivinen palaute oli osa opettajan arviointia. Erityisesti laulukokeiden jälkeen annetut arvosanat ja arvostelut olivat jääneet vastaajien mieleen. Näitä, ja muita koe- luontoisia kokemuksia, kuvattiin kielteiseen sävyyn. Summatiivinen arviointi oli vastausten mukaan pinnallista ja vain vähän informaatiota antavaa. Epäsuoraa palautetta opettajat olivat ilmaisseet tekojensa kautta. Vastaajat näkivät palautteena osaamisestaan sen, kun opettaja oli antanut tai jättänyt antamatta esiintymis- tai soolomahdollisuuksia. Opettajan oppilailleen osoittama luottamus, kunnioitus tai mielenkiinto nähtiin myös palautteena musiikintaidoista. Musiikinopettajat olivat vastausten perusteella antaneet myös oppimista kehittävää palautetta,

jota toiveissa paljon peräänkuulutettiin. Vastauksissa kuvattiin kuitenkin, miten kehittävä palaute oli ollut hyvin yksipuolista ja antanut työkaluja oppimisen edistämiseen hyvin vähän. Suoraa suullista palautetta oli annettu lähinnä kehuina musisoinnin yhteydessä. Vastaajat kuvasivat myös opettajan antaneen niin ryhmä- kuin henkilökohtaistakin palautetta. Ryhmäpalaute kuvaavia vastauksia esiintyi vastauksissa vain vähän.

Vastaajista suurella osalla (10/13) musiikillinen minäkäsitys oli selvästi myönteinen, kahdella (2/13) kielteinen ja yhdellä (1/13) ristiriitainen. Musiikilliselta minäkäsitykseltään myönteiset henkilöt olivat saaneet runsaasti myönteistä, kehittävää ja monipuolista palautetta. Kielteisesti itseensä musisoijana suhtautuvat kuvasivat saatua palautetta hyvin niukkasanaisesti. Musiikilliselta minäkäsitykseltään ristiriitainen vastaaja oli saanut musiikinopettajaltaan lähinnä epäsuoraa palautetta. Opettaja ei ollut sanoittanut vastaajalle tämän osaamista, vaan tuonut sen ilmi erilaisin teoin esimerkiksi soittamisesta syrjäyttämällä tai soitinkokeesta vapauttamalla.

Vastaajat olivat saaneet paljon epäsuoraa palautetta. Epäsuoran palautteen teho tuntuu vastausten perusteella olevan heikko; musiikilliselta minäkäsitykseltään ristiriitainen tutkittava oli saanut paljon epäsuoraa palautetta ja jäänyt epätietoisuuteen omista taidoistaan. Vastausten perusteella selkeästi sanoitettu ja kehityskohteisiin tähtäävä palaute on toivottua ja taitoja tukevaa.

Musiikilliselta minäkäsitykseltään kielteisempiä oli vastaajista selvä vähemmistö. Missään vastauksista ei myöskään kuvattu opettajan antamaa suoraa kielteistä palautetta laisinkaan. Kaikki kielteisenä nähtävä palaute oli annettu epäsuorasti toiminnan kautta. Voi olla, että suurempi määrä musiikilliselta minäkäsitykseltään kielteisiä vastaajia olisi lisännyt kuvauksia suorasta kielteisestä palautteesta. Toisaalta musiikinopettajat saattavat välttää kielteisen palautteen antamista oppilaiden pystyvyydentunteen suojelemiseksi. Tämä tuntuu tämän tutkielman vastausten perusteella olevan riskialtista; suoran kielteisen palautteen puute kanavoituu opettajan epäsuorana toimintana, mikä saa oppilaassa aikaan hämmennystä ja epätietoisuutta omasta osaamisestaan.

Epäsuoran palautteen sijaan musiikinopettajilta toivotaan kehittävää palautetta. Musiikinopettaja nähdään musiikin ammattilaisena, jonka neuvot soittoharrastuksen aloittamisesta tai hyvästä laulunopettajasta ovat kaivattuja ja huomionarvoisia. Musiikintunneilla musiikinopettajan konkreettiset neuvot soitto- tai laulutekniikasta kehittävät oppilaan taitoja ja lisäävät oppimismotivaatiota.

## 6 Pohdinta

Tässä luvussa pohditaan tutkielman tulkinnallisuuteen liittyviä seikkoja ja tutkielman yleistettävyyttä. Lopussa esitetään tulosten perusteella aiheellisiksi tulleita jatkotutkimusehdotuksia sekä musiikinopettajien että oppilaiden näkökulmasta.

Tämä tutkielma toteutettiin laadullisena tutkimuksena, tutkittavien käsityksiä ja kokemuksia tutkien. Hirsjärven (2005c) mukaan tutkielmaan liittyy moninkertaisia tulkintoja. Tutkittava, tutkija ja tutkimuksen lukija tekevät kaikki omia tulkintojaan tutkimuksesta. (Hirsjärvi, 2005c, 214.) Tutkittavien käsityksiä ja kokemuksia tutkittaessa omia päätelmiä tulee väistämättä. Tämän tutkielman konteksti minuudentutkimuksessa lisäsi aineiston tulkinnallisuutta; identiteetin ja minäkäsityksen lähikäsitteet kietoutuvat toisiinsa ja ovat vaikeasti määriteltävissä. Huolellinen työ teoriaosuuden kokoamisessa oli välttämätöntä relevanttien johtopäätösten tekemiseen. Myös aineiston kerääminen kyselylomakkeella lisäsi tutkijan omien tulkintojen mahdollisuuksia, kun tarkentavia kysymyksiä vastaajille ei voitu esittää. Kyselylomakkeen kautta tutkittavat saivat kuitenkin vastausväylän, jossa vastauksia oli mahdollista pohtia ja suunnitella rauhassa. Vastaukset olivatkin pääsääntöisesti hyvin kattavia ja antoivat paljon uutta tietoa tutkielman tekemiseen.

Tutkielma tehtiin musiikinopetuksen näkökulmasta, mutta sen tuloksia voidaan jossain määrin yleistää ja viedä muihinkin opettajan palautteenantotilanteisiin. Vastausten perusteella opettajan erilaiset palautteet voivat jäädä vuosiksin mieleen ja vaikuttaa käsityksiin itsestä oppijana. Jokaisen opettajan tulisi kiinnittää huomiota siihen, millaista palautetta oppilailleen antaa. On tärkeää huomioida ja tiedostaa, että suullinen palaute ei ole ainut palautteen muoto. Opettajan huomionosoitukset, toiminta ja tekemättä jättämiset ovat myös iso osa palautetta. Oppilaat ovat tarkkaavaisia ja osaavat lukea näitä epäsuoria palautteita taitavasti. Nykyinen opetussuunnitelma vastasi monilta osin vastaajien toiveisiin musiikinopettajan palautteesta. Opetussuunnitelma ohjaa jokaisen opettajan arviointia ja palautteenantoa, mutta on tärkeä pohtia, onko opettajilla riittävästi mahdollisuuksia kehittää palautteenanto- ja arviointitaitojaan tukemaan oppilaan myönteisen musiikillisen minäkäsityksen muodostumista.

Tämä pro gradu -tutkielma toi arvokasta lisätietoa musiikilliseen minuudentutkimukseen. Aiemmat tutkimukset ovat kuvanneet, miten opettajan palautteella on merkittävä vaikutus oppilaan musiikilliselle minäkäsitykselle. Tämä tutkielma antaa lisää eriteltyä tietoa siitä, millai-

nen palaute on oppilaiden käsityksen mukaan toivottua ja oppimista edistävää ja millaista palautetta oppilaat ovat aiemmin kokeneet saavansa. Tämän tutkielman kolmas tutkimuskysymys opettajan palautteen ja oppilaan musiikillisen minäkäsityksen yhtymäkohdista jätti lisätutkimukselle lisätilaa ja -tarpeen. Otos oli pieni ja kuvaukset musiikilliselta minäkäsitykseltään kielteisten ja ristiriitaisten oppilaiden saamista palautteista jäivät vähäisiksi. Jatkossa olisikin hyvä kuulla nimenomaan kielteisemmin musiikkiin suhtautuvien ajatuksia opettajan antamasta palautteesta ja arvioinnista.

Opettajan persoonalla ja omalla musiikillisella minäkäsityksellä voi olla merkitystä oppilaan musiikillisen minäkäsityksen muodostumiselle. Tereskan (2003) kuvaukset opettajan myönteisen musiikillisen minäkäsityksen vaikutuksista oppilaan itsearvostukseen ja suoritusten tasoon (Tereska 2003, 27) herättivätkin ajatuksia jatkotutkimukselle. Aihetta olisi mielenkiintoista ja tarpeen tutkia opettajien näkökulmasta. Olisi kiinnostavaa saada selville, millaisena musiikinopettajat näkevät roolinsa oppilaiden musiikillisen identiteetin ja minäkäsityksen muotoutumisessa. Tiedostavatko opettajat oman tärkeän asemansa oppilaan loppuelämää määrittelevän musiikillisen minäkäsityksen vaikuttimena?

## Lähteet

- Aho, S. (1987). *Oppilaiden minäkäsitys: Minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. (Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 117). Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Edita.
- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. FINN LECTURA.
- Anttila, M. (2008). Luokanopettajaopiskelijoiden musiikin ja musiikkikasvatuksen opiskelumuotivaatio. Teoksessa Anttila, M. & Juvonen, A., *Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki: Kohti kolmannen vuosituhatvuoden musiikkikasvatusta* (s. 157–334). (Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita, osa 4). Joensuun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-219-135-9>
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- 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. <https://doi.org/10.1177%2F0022429416680096>
- Ervasti, M., Muhonen, S. & Tikkanen, R. (2013). Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Juntunen, M.-L., Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (toim.). *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 246–291). PS-kustannus.
- Hallam, S. (2017). Musical identity, learning and teaching. Teoksessa MacDonald, R., Hargreaves, D. & Miell, D. (toim.), *Handbook of musical identities* (s. 475–492). Oxford university press.
- Hargreaves, D., Miell, D. & MacDonald, R. (2002). What are musical identities, and why are they important? Teoksessa MacDonald, R., Hargreaves, D. & Miell, D. (toim.), *Musical identities* (s. 1–20). Oxford university press.
- Hargreaves, D., MacDonald, R., & Miell, D. (2017). The changing identity of musical identities. Teoksessa MacDonald, R., Hargreaves, D. & Miell, D. (toim.), *Handbook of musical identities* (s. 3–26). Oxford university press.
- Hirsjärvi, S. (2005a). Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (toim.), *Tutki ja kirjoita* (s. 114–157), (11. painos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.



- Hirsjärvi, S. (2005b). Tutkimustyytit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (toim.), *Tutki ja kirjoita* (s. 180–208), (11. painos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S. (2005c). Aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätökset. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (toim.), *Tutki ja kirjoita* (s. 209–215), (11. painos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hotulainen, R. & Vainikainen, M.-P. (2017). Arviointipalautteen merkitys minäkäsityksen kehittymiselle. Teoksessa Kauppinen, E. & Vitikka, E. (toim.), *Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin* (s. 26–41). Opetushallitus.
- 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). Opetushallitus.
- Huusko, M. & Paloniemi S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 162–173.
- Juhila, K. (2021). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Vuori J. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tietoaristo. Haettu 4.11.2021 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>
- Juntunen, M.-L. & Westerlund, H. (2013). Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa Juntunen, M.-L., Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (toim.). *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 71–92). PS-kustannus.
- Juvonen, A. (2000). ...*Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampa...* *Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Haettu 21.6.2021 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/25573>
- Juvonen, A. (2008). Luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhte. Teoksessa Anttila, M. & Juvonen, A., *Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki: Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta* (s. 1–156). (Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita, osa 4). Joensuun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-219-135-9>
- Kauppinen, M., Sintonen, S., Harmanen, M. & Kauppinen, E. (2017). Luovan tuottamisen arviointi musiikissa sekä äidinkielellä ja kirjallisuudessa. Teoksessa Kauppinen, E. & Vitikka, E. (toim.), *Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin* (s. 127–139). Opetushallitus.

- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos). PS-kustannus.
- Korpinen, E. (1990). *Peruskoululaisen minäkäsitys*. (Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34). Jyväskylän yliopisto.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29–50). PS-kustannus.
- Lamont, A. (2017). Musical identity, interest, and involvement. Teoksessa MacDonald, R., Hargreaves, D. & Miell, D. (toim.), *Handbook of musical identities* (s. 176–196). Oxford university press.
- Lepistö, H. & Ripatti, M. (2017). Oppijakeskeisen arvioinnin käytäntöjä kehittämässä: Näkökulmia perusopetuksen oppilasarvioinnin käytännön toteutukseen. Teoksessa Kauppinen, E. & Vitikka, E. (toim.), *Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin* (s. 163–175). Opetushallitus.
- Lindelä, L. (2019). *Oppilaan musiikillinen minäkäsitys ja sen tukeminen* [kandidaatintyö, Oulun yliopisto]. JULTIKA Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201908222794>
- Louhivuori, J. (2009). Näkökulmia musiikkikasvatukseen merkityksiin. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 11–27). Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y.
- 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. <https://doi.org/10.1177%2F0255761418798402>
- Morin, A., Scalas, F., & Vispoel, W. (2017). The Music Self-Perception Inventory: Development of parallel forms A and B. *Psychology of Music* 45(4), 530–549. <https://doi.org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1177%2F0305735616669426>
- Morin, A., Scalas, F., Vispoel, W., Marsh, H. & Wen, Z. (2016). The Music Self-Perception Inventory: Development of a short form. *Psychology of Music* 44(5), 915–934.
- Nieminen, J. H. & Tuohilampi, R. (2019). Arviointi minäkäsitystä rakentamassa. Teoksessa Luostarinen, A. & Nieminen, J. H. (toim.), *Arvioinnin käsikirja* (s. 281–303). PS-kustannus.
- Oinas, S. (2020). *Technology-enhanced feedback: teachers' practices, pupils' perceptions and their relations to learning and academic well-being* (väitöskirja, Helsingin yliopisto).

- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Paananen, P. (2009). Näkökulmia arviointiin. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 407–421). Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y.
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. (2013). Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa Juntunen, M.-L., Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (toim.). *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 54–70). PS-kustannus.
- Saaranen-Kauppinen A. & Puusniekka, A. (2009). *KvaliMOTV – menetelmäopetuksen tietovaranto: Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Tampereen yliopiston Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [pdf-verkkójulkaisu]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- 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). Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y.
- Salo, U.-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbäck, R. (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere University Press.
- Sotkasiira, T. (2015). Kun aineisto ei riitä. Monimenetelmäisyys metodologisena ja käsitteellisenä oppimisena. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbäck, R. (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 117–140). Tampere University Press.
- 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 University Press.
- Tereska, T. (2003). *Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Haettu 21.6.2021 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).
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*, (uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Haettu 20.12.2021 osoitteesta [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

- Valli, R. (toim.) (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos). PS-kustannus.
- Vilka, H. (2020). Akateemisen lukemisen ja kirjoittamisen opas, [e-kirja]. PS-kustannus.
- Vitikka, E. & Kauppinen, E. (2017). Oppimisen arvioinnin linjaukset perusopetuksessa. Teoksessa Kauppinen, E. & Vitikka, E. (toim.), *Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin* (s. 9–19). Opetushallitus.
- Väkevä, L. & Westerlund, H. (2009). Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 93–105). Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y.
- Westerlund, H. & Juntunen, M.-L. (2013). Johdanto. Teoksessa Juntunen, M.-L., Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (toim.). *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 7–17). PS-kustannus.
- Westerlund, H., Partti, H. & Karlsen, S. (2017). Identity formation and agency in the diverse music classroom. Teoksessa MacDonald, R., Hargreaves, D. & Miell, D. (toim.), *Handbook of musical identities* (s. 493–509). Oxford university press.

## **Liite 1. Tiedustelu kyselyyn osallistumisesta**

Hei! Lupauduit haastateltavaksi graduuni. Olen muuttanut hieman suunnitelmaani ja kerään aineiston nyt kuitenkin kirjallisena. En odota mitään hienoa kielioppisääntöjen mukaista es-seettä, vaan vastauksia kysymyksiin ihan kuten haastatellessakin. Toivoisin vastaukset marras-kuun alkuun mennessä. Oletko edelleen käytettävissä? ☺

## Liite 2. Kyselylomakkeen saatekirje

Moi!

Kiitos, että lähdit mukaan osaksi tätä tutkielmaa. Alla linkki kyselyyn, jonka vastauksia käytän pro gradu -tutkielmani aineistona. Vastaukset kerätään nimettömänä, ja vastaajan anonymiteetti säilytetään myös tutkielman valmistumisen jälkeen. Vastaaminen on täysin vapaaehtoista. Vastauksia ei voida väliaikaisesti tallentaa, vaan ne tulee kirjoittaa kerralla. Varaa siis aikaa vastaamiselle. Voit kuitenkin tutkia kysymyksiä ja miettiä vastauksia etukäteen. Voin myös halutessasi lähettää kysymykset erillisenä word-tiedostona vastaamistasi helpottamaan.

Ystävällisesti pyydään jättämään vastaukset **viimeistään pe 29.10.**

Suurella kiitoksella ❤️

Leena

Linkki Forms-kyselyyn: [linkki]

## **Liite 3. Kyselylomake**

### **Musiikillinen minäkäsitys ja opettajan antama palaute**

Tutkielmani tarkoituksena on tämän kyselyn kautta selvittää, millaista palautetta musiikinopettaja on peruskoulussa antanut, millaista palautetta musiikinopettajalta olisi toivottu ja miten saatu palaute on vaikuttanut oppilaan musiikilliseen minäkäsitykseen. Kyselyyn vastaaminen on täysin vapaaehtoista. Vastaukset tallennetaan sähköisesti ja käsitellään luottamuksellisesti. Vastauksia käytetään pro gradu -tutkielmaa varten, ja aineisto hävitetään asianmukaisesti tutkielman valmistuttua.

Lomake koostuu kolmesta osiosta: Vastaaajan taustatiedot, Musiikillinen minäkäsitys sekä Opettajan palaute. Voit muotoilla vastauksesi vapaasti sinulle sopivaan tyyliin. Viimeiseen kysymykseen voit jättää muistoja ja ajatuksia, joita tutkimuksen teema kenties herätti.

Jos sinulle kyselyn aikana herää kysymyksiä tai vastaan tulee jokin ongelma (et ymmärrä kysymystä, merkkimäärä ylittyy tmv.), ota rohkeasti yhteyttä:

Leena Lindelä, 044 2153532 / leena.lindela@student.oulu.fi

Kiitos, että lähdit mukaan!

### **Osio 1 Vastaaajan taustatiedot**

*Ensimmäisessä osiossa kerätään taustatietoja vastausten analysointia varten.*

1. Ikä
2. Sukupuoli (Nainen-Mies-Muu-En halua vastata)
3. Peruskoulun päättymisvuosi
4. Oma musiikillinen harrastuneisuutesi

### **Osio 2 Musiikillinen minäkäsitys**

*Toisessa osiossa kartoitetaan, millaisia käsityksiä sinulla on itsestäsi liittyen musiikkiin, sen tekemiseen ja kuluttamiseen.*

5. Kuvaile itseäsi musiikillisesti.

6. Kuinka usein vietät aikaa musiikin parissa? Millä tavoilla?
7. Millainen musiikinoppija olit peruskoulussa? (motivaatio, aktiivisuus, oppiminen jne.)
8. Millainen musiikinoppija koet olevasi nyt?
9. Mitkä ovat musiikillisia vahvuuksiasi?
10. Missä asioissa taas koet olevasi musiikillisesti heikompi?
11. Mikä olisi entisestään edistänyt musiikinoppimistasi peruskoulussa? Entä nyt?

### **Osio 3 Opettajan palaute**

*Kolmannessa osiossa saat kertoa sekä opettajalta saamastasi palautteesta että toiveista koskien musiikinopettajan antamaa palautetta.*

12. Millaista palautetta musiikinopettajasi antoi laulamisestasi?
13. Millaista palautetta musiikinopettajasi antoi soittamisestasi?
14. Mikä / millainen palaute musiikinopettajalta on jäänyt mieleen? (konkreettinen esimerkki / palautteen tyyli / tilanne, jossa palaute annettiin)
15. Millaista palautetta olisit toivonut saavasi laulamisestasi musiikinopettajaltasi? Millaisissa tilanteissa olisit halunnut saada palautteen?
16. Millaista palautetta olisit toivonut saavasi soittamisestasi musiikinopettajaltasi? Millaisissa tilanteissa olisit halunnut saada palautteen?
17. Miten opettajan palaute on vaikuttanut sinuun laulajana (käsitykseen omista laulutaidoistasi, rohkeuteen laulaa, innostuneisuuteen, motivaatioon jne.)?
18. Miten opettajan palaute on vaikuttanut sinuun soittajana (käsitykseen omista soittotaidoistasi, innokkuuteen soittaa yksin ja yhdessä, rohkeuteen esiintyä, motivaatioon soittaa jne.)?
19. Tähän voit vielä vapaasti kertoa kyselyssä nousseita ajatuksia, muistoja musiikinopetuksesta kouluaikana tai muita huomioitasi musiikinoppimiseen liittyen.