

ODOTUKSIA, USKOMUKSIA JA ENNAKOINTEJA KOULUSUORIUTUMISESTA

Opiskelumotivaation muotoutuminen musiikkiperuskoulun luokilla 6-9

Musiikkitieteen
Lisensiaatintutkielma

Musiikin laitos
Jyväskylän yliopisto

2011

Helena Tuomela

TIIVISTELMÄ

Tuomela, Helena

Odotuksia, uskomuksia ja ennakoiteja koulusuoriutumisesta. Opiskelumotivaation muotoutuminen musiikkiperuskoulun luokilla 6-9
Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2011, 148 s.

Tämän lisensiaatintutkimuksen tarkoitus on selvittää, miten oppiainekohdattaiset odotukset, arvostukset ja henkilökohtaiset kykyuskomukset muovaavat opiskelumotivaatiota 6-9 luokilla, kun oppilailla on koulupäivän aikana perusopetuksen lisäksi soitonopiskelua lähes päivittäin erilaisissa pienryhmissä tai yksittäin. Tutkimuskohteena oleva musiikkiperuskoulu on taidekasvatuksen yhteistyömalli, joka on toteutettu hallinnollisesti kunnallisen peruskoulun ja yksityisen yhteisön ylläpitämän, taiteen perusopetusta antavan musiikkioppilaitoksen kesken. Perusopetuksesta vastaavat peruskoulun opettajat ja musiikinopetuksesta musiikkiopiston soitonopettajat.

Tilastollinen ja laadullinen aineisto kerättiin laajalla lomakekyselyllä syksyllä 2008 sekä haastatteluilla keväällä 2009. Tutkimusprosessin kuluessa syvemmän tarkastelun kohteeksi valikoituivat perusopetuksen akateemiset oppiaineet matematiikka, äidinkieli, historia ja kielet sekä taiteen perusopetuksen mukaisina musiikkiaineina oman soittimen soitto, ryhmäsoitto, soitto orkesterissa ja solfa. Tutkittavana olivat kaikki musiikkiperuskoulun 6-9 luokkien oppilaat vuonna 2008 (N=80).

Nuorten opiskeluun suuntautuminen on monen tekijän summa. Ensinnäkin oppilaiden käsitykset omista mahdollisuuksistaan ja taipumuksistaan syntyvät osaksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa perheen, kavereiden ja opettajien kanssa sekä toiseksi nuoren omien tavoitteiden tai ennakoitujen mielikuvien yhteydessä. Motivaation muodostumista tässä tutkimuksessa tarkastellaan Ecclesin ja Wigfieldin (2000, 68-81) odotusarvoteorian näkökulmasta. Teorian mukaan yksilön menestysodotukset ja arvo, jonka hän asettaa menestymiseleen ovat tärkeitä määrittäjiä hänen motivaatiolleen suoriutua tietyistä tavoitteista samoin kuin sille, mitkä tavoitteet hän asettaa etusijalle. Ecclesin ja Wigfieldin tutkimukset ovat osoittaneet, että nuoruusiässä ja etenkin koulusiirtymien yhteydessä motivaation on havaittu laskevan kouluvuosien myötä.

Tutkimus osoitti että, musiikkiperuskoululaisten kykyuskomukset ja menestysodotukset olivat hyvin myönteisiä, ja etenkin poikien käsitys omista kyvyistään oli tyttöjä positiivisempaa kielissä, oman soittimen soitossa, solfassa ja matematiikassa. Tytöt pitivät yrittämistä ja ponnistelua hyödyllisempänä kuin pojat. Kielet olivat musiikkiperuskoululaisten mielestä tärkein ja erittäin hyödyllinen oppiaine sekä alakoulun että yläkoulun lopussa. Koulusiirtymä ilmeni opiskelumotivaation notkahduksena, mutta silti oppilaiden käsitykset omista kyvyistään eivät heikentyneet sen vuoksi. Kiinnostus oman soittimen soittoon säilyi korkeana koulusiirtymän jälkeen, ja soiton opiskelu kiinnosti oppilaita hyvin paljon läpi musiikkiperuskoulun.

Tämä tutkimus on pohjana väitöstutkimukselle, jossa musiikkiperuskoululaisten opiskelumotivaatiota tullaan vertaamaan laajempaan samanikäisistä suomalaisista peruskoululaisista kerättyyn aineistoon.

Asiasanat: motivaatio, odotusarvoteoria, nuoruus, musiikkiperuskoulu, sukupuolierot, musiikinopiskelu, soitonopiskelu.

ABSTRACT

Tuomela, Helena

Expectations, Beliefs and Anticipation of School Success.

How the Motivation develops in the Music Emphasized Elementary School.

University of Jyväskylä 2011, 148p.

The aim of this study is to examine how task-specific expectations, task values and personal ability beliefs are connected with motivation at school in grades 6-9 in a school context where students attend instrumental music lessons either individually or in small groups during a normal school day.

The music-emphasized elementary school in question is the result of the collaboration between the local municipal school and a private music school on the topic of art education. The teachers of the municipal school are responsible for the school subjects, whereas music is taught by the instrument teachers of the music school.

Both the statistical and qualitative data were collected from a questionnaire in the autumn of 2008 and from interviews conducted in the spring of 2009. The academic school subjects comprised in the study were mathematics, foreign languages, history, and mother tongue, while instrumental studies, playing in group and orchestra, and solfège were selected to represent the musical subjects. The evaluation concerns all the elementary music school students of grades 6-9 (N=80) in the year 2008.

Learning orientation of students is a sum of many factors. Firstly, the students' perceptions of their own potential and aptitudes evolve in social interaction within their family and friends. Secondly, the students' perceptions are influenced by their own expectations and foreseen affective memories. The focus of the research is the evolution of individual motivation, as expressed in the expectancy-value model of achievement performance and choice by Eccles and Wigfield (2000, 68-81). The model points out that individual success expectations and the estimated value of the success greatly define the performance motivation of students as well as their prioritization of goals.

Eccles and Wigfield have shown in their studies that the ability-related beliefs of students decrease over the school years, most noticeably during school transitions.

This study speaks for very positive ability-related beliefs and success expectations at the elementary music school. Boys' perceptions of their abilities in foreign languages, instrument playing, mathematics and solfège exceeded those of girls, whereas the girls believed more than boys in effort and aspiration. All the students at the music elementary school regarded foreign languages as the most important school subject through lower and upper elementary school. There was a decline in motivation from lower towards upper elementary school, but students' perceptions of their own abilities did not deteriorate during the transition. The interest in playing an instrument remained high throughout the school.

This study will serve as a basis for a later thesis comparing this music-emphasized data with a larger data set collected among Finnish elementary schools.

Key words: motivation, expectancy-value theory, adolescence, music emphasized elementary school, gender roles, music education, instrument education.

TAULUKOT

TAULUKKO 1: Oppituntien määrät eri luokka-asteilla lukuvuonna 2008-2009.	33
TTAULUKKO 2: Musiikkiperuskoululaisten soitinvalinnat (N=80)	67
TAULUKKO 3: Menestysuskomukset. Kuinka hyvin uskot pärjääväsi? Yhteen lasketut prosentit "melko hyvin" ja "erittäin hyvin" (N=80).....	79
TAULUKKO 4: Menestysodotukset. Kuinka varma olet? Yhteen lasketut prosentit 80%-90%-100% (N=80).....	80
TAULUKKO 5: Ristiintaulukointi: Kuinka hyvä olet mielestäsi seuraavissa aineissa? ja Kuinka hyvin uskot pärjääväsi seuraavissa aineissa tänä vuonna? N=80. 5=erittäin hyvä, 4=melko hyvä, 3=siltä väliltä, 2=melko huono, 1= hyvin huono. Standardoidut residuaalit >2 ja p-arvot.....	81
TAULUKKO 6: Tiivistys haastatteluissa ilmenneistä vanhempien kannustustoimista ja oppilaiden kertomista vanhempien lapseensa liittyvistä haaveista.	100
TAULUKKO 7: Tiivistys haastatteluissa esiintyneistä huomioista opettajien odotuksista ja arvostuksista peruskoulussa ja musiikinopetuksessa.	104
TAULUKKO 8: Tiivistelmä kilpailuun liittyvistä huomioista haastatteluissa	107
TAULUKKO 9: Musiikkiperuskoululaisten ajankäyttöä soiton ja koulutehtävien yhteydessä.	108

KUVIOT

KUVIO 1: Musiikkiperuskoulun hallinto- ja opetussuunnitelmien kaavio. IHMO = Itä-Helsingin musiikkiopiston opetussuunnitelma, IHMU= musiikkiperuskoulun opetussuunnitelma ja PERUSKOULUT= Porolahden peruskoulun opetussuunnitelma. MPK= musiikkiperuskoulu.....	26
KUVIO 2: Opetustoimen lainsäädäntörakenne.....	27
KUVIO 3 Suomennos Ecclesin, Wigfieldin ja kollegoiden odotusarvoteorian mallista (Wigfield & Eccles 2000, 69).	57
KUVIO 4: Vastanneiden sukupuolijakauma (N=80)	69
KUVIOT 5 ja 6 Missä olet hyvä? Akateemiset aineet ja musiikkiaineet, luokat 6 ja 9, yhteenlasketut prosentit "melko hyvä" ja "erittäin hyvä".(N=38).....	72
KUVIOT 7 ja 8: Mihin sijoittaisit itsesi verrattuina muihin luokkasi oppilaisiin? Akateemiset ja musiikkiaineet, luokat 6 ja 9. Yhteenlasketut prosentit "melko hyvien" ja "parhaimpien joukkoon" (N=38).	74
KUVIO 9: Mieluiten paras. Summat ja keskiarvo kuudesta useimmin esiintyneestä aineesta neljän ensimmäisen sijan osalta (N=80).	74
KUVIO 10: Kuinka tärkeää sinulle on opiskella? Luokat 6 ja 9, yhteen lasketut prosentit "melko tärkeää" ja "erittäin tärkeää" (N=38).	76

KUVIOT 11 ja 12: Hyödyllisiä aineita, akateemiset aineet ja musiikkiaineet, luokat 6 ja 9. Yhteen lasketut prosentit "melko hyödyllistä" ja "erittäin hyödyllistä" (N=38).....	77
KUVIOT 13 ja 14: Kuinka hyödyllistä on ponnistelu ja yrittäminen? Akateemiset aineet ja musiikkiaineet, luokat 6 ja 9. Yhteen lasketut prosentit "melko hyödyllistä" ja "erittäin hyödyllistä" (N=38).....	78
KUVIO 15: Kuinka hyvä olet? Pojat ja tytöt oppiainekohtainen vertailu. Yhteenlasketut prosentit "melko hyvä" ja "erittäin hyvä" (N=80).....	84
KUVIO 16: Mihin sijoitat itsesi? Pojat ja tytöt. Yhteen lasketut prosentit "melko hyvien" ja "parhaimpien joukkoon" (N=80).	85
KUVIO 17: Kuinka hyvin uskot pärjääväsi verrattuna muihin? Pojat ja tytöt. Yhteen lasketut prosentit "hieman paremmin" ja "paljon paremmin" kuin muut. (N=80).	85
KUVIO 18: Kuinka hyödyllistä on ponnistelu ja yrittäminen? Pojat ja tytöt. Yhteen lasketut prosentit "melko hyödyllistä" ja "erittäin hyödyllistä" (N=80).	86
KUVIO 19: Kuinka hyödyllisiä ovat seuraavissa aineissa opimasi asiat? Pojat ja tytöt. Yhteen lasketut prosentit "melko hyödyllistä" ja "erittäin hyödyllistä" (N=80).....	86
KUVIO 20: Miten paljon pidät seuraavien oppiaineiden opiskelusta? Luokka-asteittain yhteen lasketut prosentit "pidän melko paljon" ja "pidän erittäin paljon" (N=80).....	88
KUVIO 21: Luokka-aste ja hyödyllisiä aineita. Yhteenlasketut prosentit "melko hyödyllistä" ja "erittäin hyödyllistä" (N=80).	89
KUVIO 22: Luokka-aste ja hyödyllisiä aineita jokapäiväisessä elämässä. Yhteenlasketut prosentit "melko hyödyllistä" ja "erittäin hyödyllistä" (N=80).	89
KUVIO 23: Mihin sijoittaisit itsesi verrattuna muihin luokkasi oppilaisiin? Yhteenlasketut prosentit "melko hyvien" ja "parhaimpien joukkoon" (N=80).	90
KUVIO 24: Kuinka tärkeää on opiskella? Luokka-asteittain yhteenlasketut prosentit "melko tärkeää" ja "erittäin tärkeää" (N=80).	91
KUVIO 25: Oppiaineiden tärkeyskuvaajat luokka-asteittain. Yhteenlasketut prosentit "melko tärkeää" ja "erittäin tärkeää" (N=80).	92
KUVIO 26 Kiinnostus oppiaineista eri luokka-asteilla. Yhteenlasketut prosentit "melko kiinnostavaa" ja "erittäin kiinnostavaa" (N=80).....	93
KUVIO 27: Kuinka paljon vanhemmat odottavat työtä tytöiltä ja pojilta heidän itsensä mielestä. Yhteenlasketut prosentit "melko paljon" ja "erittäin paljon". N=80.....	97
KUVIO 28: Miten paljon vanhemmat ja opettajat kannustavat. Yhteenlasketut prosentit "melko paljon" ja "erittäin paljon". N=80.....	102
KUVIO 29: Tytöt ja pojat. Miten paljon opettajat kannustavat. Yhteen lasketut prosentit "melko paljon" ja "erittäin paljon". N=80.....	103

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ JA ABSTRACT TAULUKOT JA KUVIOT

1	JOHDANTO.....	12
	1.1 Kysymyksiä tämän päivän oppiainepainotuksista	13
	1.2 Motivoivaa opiskelua.....	14
2	HISTORIALLINEN KATSAUS KOULUN MUSIIKKIKASVATUKSEEN JA SEN KEHITYKSEEN	17
	2.1 Koulu sotien jälkeen.....	18
	2.2 Peruskoulu ja musiikkiluokat.....	19
	2.3 Peruskoulu ja musiikkiopisto	20
3	MUSIIKKIOPPILAITOKSET, SYNTY JA LAAJENEMINEN	22
	3.1 Opinnot musiikkiopistossa	23
	3.2 Opintojen tavoite	23
4	OPETUKSEN TAVOITTEET JA OPPILAITOSRAKENNELMA TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ	25
	4.1 Opetustoimen hallintojärjestelmä	26
	4.2 Opetussuunnitelma	28
	4.3 Opetussuunnitelmien erityispiirteet: Porolahden peruskoulun ja musiikkiperuskoulun opetussuunnitelmien vertailua	30
	4.4 Yhteenveto opetussuunnitelmista.....	34
5	NUORTEN OPISKELUUN SUUNTAUTUMINEN JA SEN TAUSTATEKIJÄT	38
	5.1 Nuoruus ajanjaksona	40
	5.2 Nuoruusiän kehitystehtävät	40
	5.3 Ajattelutaidon kehittymisen aivoperusta	42
	5.4 Nuoren sosiaaliset suhteet	44
	5.4.1 Perhe	44
	5.4.2 Vertaiset	46
	5.4.3 Opettajat.....	47
6	MOTIVAATIO.....	49
	6.1 Motivaatio ilmiönä	49
	6.2 Motivaation lähteitä	50
	6.2.1 Tarpeet ja halut motiiveina	50
	6.2.2 Yllykkeet sekä lähestyminen ja välttäminen	51
	6.2.3 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio.....	51
	6.2.4 Motivaatio ja tunteet	53
	6.2.5 Sosiaalinen oppiminen.....	53

6.2.6	Motivoivat tavoitteet.....	54
7	OPISKELUMOTIVAATIO JA ODOTUSARVOTEORIA	55
7.1	Eccles ja Wigfield : Odotukset-arvot-motiivit -teoria.....	55
7.1.1	Odotukset.....	56
7.1.2	Arvostukset.....	58
7.2	Odotukset ja arvostukset lapsilla ja nuorilla	59
7.3	Tehtäväkohtaiset odotukset ja arvostukset tytöillä ja pojilla	60
7.4	Instrumenttiopinnot ja motivaatio	61
7.5	Kodin ja koulun osuus motivaation kehityksessä	62
8	TUTKIMUSASETELMA	64
8.1	Tutkimuskysymykset.....	65
8.2	Tiedonkeruu- ja raportointimenetelmät.....	66
9	TULOKSET	71
9.1	TUTKIMUSKYSYMYS 1 A.....	71
9.1.1	Kykyuskomukset.....	71
9.1.2	Tehtävän arvostukset.....	75
9.1.3	Menestysodotukset.....	78
9.1.4	Kykyuskomukset ja menestysodotukset.....	80
9.1.5	Yhteenveto tutkimuskysymyksestä 1 A.....	82
9.2	TUTKIMUSKYSYMYS 1 B	84
9.2.1	Tytöt ja pojat.....	84
9.2.2	Yhteenveto tutkimuskysymyksestä 1 B.....	86
9.3	TUTKIMUSKYSYMYS 2.....	87
9.3.1	Koulusiirtymä	87
9.3.2	Yhteenveto tutkimuskysymyksestä 2, koulusiirtymä	93
9.4	TUTKIMUSKYSYMYS 3 A ja B	95
9.4.1	Kodin ja koulun osuus motivaation kehityksessä	95
9.4.2	Vanhemmat	96
9.4.3	Opettajat.....	101
9.4.4	Yhteenveto tutkimuskysymyksestä 3 A: nuorten kokemat vanhempien sekä opettajien odotukset ja arvostukset.....	105
9.4.5	Vertaisten kanssa kasvamassa	105
10	POHDINTA	110
10.1	Motivaation rakentuminen musiikkiopiskelussa.....	111
10.2	Sosiaalisen verkoston tuki	112
10.3	Musiikinopiskelu tukemassa motivaation kehitystä	114
10.4	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua	115
10.5	Kriittisiä näkökohtia	115
10.6	Suuntaviivoja tulevaan.....	116

LÄHTEET
LIITE 1

1 JOHDANTO

Peruskoulun tavoitteena on oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittäminen antamalla mahdollisuus sekä tiedolliseen että henkiseen kasvuun. Perusopetuslaki (628/98) mainitsee peruskoulun tavoitteeksi kasvun ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä elämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen antamisen. Peruskoulun opetussuunnitelma (POP, 2004) korostaa kasvatusta ja oppimistavoitteissaan oppilaan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin merkitystä oppimiselle. Koulu on sosiaalisena kohtaamispaikkana nuorelle tärkeä, koska se merkitsee tietoa jakavaa instituutiota laajempaa kasvuympäristöä. 2000-luvun modernissa kasvatusta ja kasvamisesta keskustelussa on kysytty mikä erottaa toisistaan käsitteitä kasvatusta ja kasvaminen sekä missä ne tapahtuvat. Tommi Hoikkala esittää nuorisotutkimusverkoston julkaisun alkulauseissa paradoksina sen, että Suomessa tehdään paljon pedagogista ja didaktista tutkimusta, joissa pääpaino on oppimisen tutkimisessa eikä niinkään kasvatuksen tutkimisessa. Hänen mukaansa kuitenkin valtaosa kasvamisesta ja tärkeimmästä oppimisesta tapahtuu koulutusinstituutioiden ulkopuolella (Hoikkala 2007, 7). Ottamatta kantaa siihen, mikä on Hoikkalan tarkoittamaa tärkeintä oppimista, pidän kasvatustutkimuksen välittämää oppimista merkityksellisenä sekä tietojen kartuttamisen että kasvamisenkin näkökulmasta. Koulu on paikka, jossa nuoret viettävät merkittävän osan ajastaan päivittäin ja siksi on syytä olettaa, että juuri siellä he voivat rakentaa ja kehittää omia tulevaisuudensuunnitelmiaan yhdessä ikätoveriensa kanssa. Tässä yhteydessä nuorelle muodostuu käsitys omista kiinnostuksen kohteista ja toiveista, jotka ovat hänen henkilökohtaisen motivaationsa taustalla. Nuori muodostaa käsityksen itsestään ja toiveistaan koulun lisäksi kodin, ystäväpiirin ja laajemmin oman kulttuurinsa yhteydessä.

Olen omassa soitonopettajan työssäni kolmen vuosikymmenen aikana ollut todistamassa, kuinka kiinnostus musiikin monimuotoiseen harrastamiseen on lisääntynyt suomalaisissa perheissä. Valtionavustuksen piiriin kuuluvien musiikkioppilaitosten määrä kasvoi 1970-luvulla kymmenen oppilaitoksen vuosivauhtia. Vauhdikas laajeneminen jatkui vielä 1980-luvulla siten, että vuosikymmenen alussa vakinaisen valtionavustuksen piiriin kuului 34 musiikkioppilaitosta. Vuosikymmenen lopussa niitä oli jo 60 ja lisäksi harkinnanva-

raista valtion-apua sai tuolloin 50 oppilaitosta (Heimonen 2005, 5). Vanhemmat vievät lapsensa musiikkiopistoihin, jotta nämä oppisivat soittamaan jotain instrumenttia. Monissa perheissä uhrataan paljon aikaa ja varoja lasten musiikkiharrastukseen. Sillä soittotaitoa on kehitettävä ja vaalittava jo lapsuudessa ja nuoruudessa, jos haluaa saavuttaa sujuvan instrumentin hallinnan myöhemmin elämässä. Peruskoulu ei pysty musiikinopetuksensa puitteissa tarjoamaan perusteellisia ja monipuolisia instrumenttiopintoja, joihin keskitytään musiikkiopistoissa.

Opetussuunnitelmien perusteet ovat uudistuneet 2000-luvulla sekä perusopetuksessa että taiteen perusopetuksessa. Niille on ominaista korostaa oppilaan ja oppimisen yksilöllistä näkökulmaa. Musiikinoppimisessa pidetään yhteissoittoa tärkeänä sosiaalisuuteen kasvattavana toimintana. Perusopetuksen opetussuunnitelma kannustaa lähestymään musiikkia hyvin laaja-alaisesti, jolloin päällimmäiseksi tavoitteeksi nousee oppilaiden kiinnostuksen kohteiden löytäminen. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmat nostavat oppilaitosten perustehtäväksi perustan rakentamisen sekä oppilaiden elämänikäiselle harrastamiselle että ammattiin tähtäävien valmiuksien saavuttamiselle (Opetushallitus 2002,6).

1.1 Kysymyksiä tämän päivän oppiainepainotuksista

Kun Itä-Helsingin musiikkiopiston yhteyteen perustettiin musiikkipainotteinen peruskoulu vuonna 1999, tavoitteena oli lasten ja nuorten soittoharrastuksen sekä peruskoulun opiskelun yhdistäminen. Oppilaille on päivittäin instrumenttiopintoja pienryhmissä koko yhdeksänvuotisen peruskoulun ajan ja lisäksi musiikin teoriaopintoja viikoittain. Opetusta annetaan jousisoittimissa, puhaltimissa, harmonikassa, kitarassa ja kanteleessa. Tämä ratkaisu tuli mahdolliseksi Itä-Helsingin musiikkiopiston kannatusyhdistyksen solmittua useita vuosia kestäneiden neuvottelujen päätteeksi yhteistyösopimuksen Helsingin opetusviraston kanssa kokeiluhankkeen aloittamisesta (Seppälä 2008, 98). Kokeiluhanke koski aluksi kuusivuotista alakoulua, mutta laajeni vuonna 2005 myös yläkoulun kattavaksi kokonaisuudeksi.

Musiikinopiskelu nykykoulussa pyrkii vähäisellä tuntimäärällä saavuttamaan monipuolisesti musiikin kuuntelun, laulamisen ja soittamisen keinoin elävän yhteyden musiikin kokemiseen ja auttamaan oppilaiden henkilökohtaisen musiikkisuhteen syntymistä. Koulumusiikinopetuksesta onkin havaittu miten musiikin opiskelu laulamalla ja soittamalla koetaan mukavaksi (Juvonen 2000, 151; Tulamo 1993, 298). Oppilaiden asenteet ovat kuitenkin olleet jossain määrin kielteisiä varsinkin pojilla, jos heidän musiikilliset mielekkyysskokemukset ovat olleet negatiivisia (Tulamo, 1993, 299).

Taito- ja taideaineiden sekä muiden kouluaineiden painotuksesta on keskusteltu paljon sekä opettajien ammattilehdissä (Rutonen 2010, Opettaja 24-25/2010) että Helsingin Sanomissa (14.6.2010) varsinkin keväällä 2010, kun perusopetuksen yleisiä valtakunnallisia tavoitteita ja tuntijaon uudistamista valmistellut työryhmä luovutti raportin ”Perusopetus 2020 –yleiset valtakunnalli-

set tavoitteet ja tuntijako” opetusministerille kesäkuun alussa. Ehdotuksessa käden ja ilmaisun taitojen oppiainekokonaisuuden vähimmäistuntimäärää suositeltiin vahvistettavaksi nykyiseen verrattuna, jotta oppilaiden valinnanmahdollisuudet kasvaisivat ja jotta heillä olisi mahdollisuus saada laaja-alaista taidekasvatusta. Uudistusta ei kuitenkaan viety eteenpäin, vaan se päätettiin joulukuussa 2010 jättää vireillä olevaksi yli seuraavien eduskuntavaalien (www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/tuntijako/index.html luettu 2.1.2011). Valtakunnallisista tavoitteista päättäminen osoittautui poliittisesti tunteita nostattavaksi aiheeksi, jossa kansalaisten tasa-arvon toteutumisesta ilmeni vastakkaisia näkemyksiä. Taideaineiden merkitys pehmeänä, suorittamisesta vapaampana kokonaisuutena nähdään merkityksellisenä ihmisen kokonaisvaltaiselle kehitykselle.

1.2 Motivoivaa opiskelua

Tässä tutkimuksessa tarkastelen musiikkiaineiden ja muiden aineiden välistä yhteyttä nuorten opiskelumotivaatioon itähelsinkiläisen musiikkiopiston ja peruskoulun yhteisessä toimintaympäristössä. Kutsun koulua **musiikkiperuskouluksi**, vaikka se ei koulun virallinen nimi olekaan. Musiikkiaineet ovat jakautuneet neljään osa-alueeseen, joista kolme on soittamista ja neljäs musiikin perusteita (solfa-nimikkeellä). Muut aineet valikoituivat tutkimusprosessin kuluessa edustamaan lukuaineita¹. Nimitän niitä **akateemiseksi kouluaineiksi**, ja ne ovat suoremmin yhteydessä työelämään ja yhteiskunnan vaatimuksiin. Koulussa opettavien aineiden painotus on aina ollut poliittinen ratkaisu, jolla on omat sidoksensa sekä kyseisen ajankohdan arvomaailmaan että tulevaisuuden yhteiskuntaan. Historiallisesti koulunkäyntiin on kautta aikojen liittynyt musiikkia lähinnä laulamisen muodossa (Rautiainen 2009, 51). Monissa oppiaineissa musiikki voi edelleenkin olla rikastuttamassa opetuksen sisältöä, havainnollistamassa asiakokonaisuuksien kulttuurisia ja historiallisia yhteyksiä sekä herättämässä musiikin kuunteluharrastusta. Itsenäinen, soittimen hallintaan tähtäävä ja tavoitteellinen musiikinopiskelu toimi koulun yhteydessä kuitenkin lähinnä vain neuvostoaikaisissa itäeurooppalaisissa keskusmusiikkikouluissa. Siellä soittotaidon kehittymistä arvostettiin jopa niin paljon, että katsottiin tarkoituksenmukaiseksi erottaa lapset perheistään ja lähettää heidät kauas kotoa koulutautumaan muusikon ammattiin. Olen saanut seurata tutkimuskohteena olevaa koulutusmuotoa sen perustamisesta lähtien, syksystä 1999, ja tein pro gradu – tutkielmani (2005) musiikkiperuskoulusta opettajien ja vanhempien näkökulmasta. Nyt tutkimukseni kohdistuu oppilaisiin ja siihen elämänkaaren vaiheeseen, jolloin siirrytään alakoulusta yläkouluun, lapsuus jää taakse ja edessä on varhaisnuoruus kaikkinne mullistuksineen.

Lasten ja nuorten opiskelumotivaatiotutkimusten viitekehityksessä etsitään tekijöitä, jotka voisivat selittää, miksi jotkut oppilaat lannistuvat vaikeiksi kokemiensa tehtävien edessä tai pyrkivät jopa välttämään niitä, kun toiset oppi-

¹ Tämän tutkimuksen lukuaineet ovat: matematiikka, äidinkieli, historia ja kielet.

laat puolestaan pitävät vaikeista tehtävistä ja jaksavat sitkeästi ponnistella eteenpäin pienistä epäonnistumisista huolimatta. Oppilaiden koulumenestyksen on useissa tutkimuksissa (Eccles & Wigfield, 2000, 68-81; Aunola 2005, 105-126) havaittu olevan enemmänkin yhteydessä oppilaan omiin uskomuksiin, arvostuksiin ja ennakoointeihin omasta menestymisestä kuin varsinaisesta lahjakkuudesta. Harrastuksilla on osoitettu olevan myönteinen vaikutus kouluikäisiin nuoriin sukupuolesta riippumatta silloin, kun harrastus on liittynyt muun muassa taitojen kehittämiseen, yhteistyöhön kannustamiseen, onnistumisen ja valmiiksi saattamisen kokemuksiin, mielihyvän kokemiseen säännöllisyyteen, ja kun tarjolla on ollut myös aikuissuhteita (Mahoney & Stattin 2000, 113-127).

Nuorten sosiaalinen ympäristö koostuu yhteydestä vanhempiin, kavereihin ja kouluun. Vanhempien arvostukset ja tavoitteet ovat yhteydessä lasten mieltymyksiin niin, että lapset arvostavat samoja asioita kuin heidän vanhempansa. Ihmisen arvojärjestelmän perusta muotoutuu lapsuudessa kodin sosiaalisessa ympäristössä (Helve 2007, 291). Perheen kanssa vietetty yhteinen aika ja nuoren asioihin paneutuneet vanhemmat tukevat nuorten menestymistä opinnoissaan. Kansainvälisessä vertailussa suomalaisten perheiden sosiaalinen vuorovaikutus oli kuitenkin vaimeaa. PISA-tutkimuksen mukaan suomalaisissa kodeissa keskusteltiin kouluasioista vähemmän kuin OECD-maissa keskimäärin (Väljjarvi ym. 2001, 38). Kavereiden kanssa nuori oppii kanssakäymisen malleja ja taitoja, joita voi hyödyntää myöhemmin elämässä. Tyttöjen ja poikien ystävyysuhteet tukevat usein sukupuoliroolin mukaista mallia. Yksilötasolla voi ilmetä suuriakin vaihteluita, mutta ryhmässä ja samanikäisten seurassa perinteiset sukupuolierot korostuvat (Salmivalli 2005, 160).

Musiikin harrastuksella on havaittu olevan kiinnostavia yhteyksiä aivojen toimintaan ja kehitykseen. Uusimpien aivotutkimusten mukaan musiikin kuuntelun ja soittamisen yhteydessä on havaittu laaja-alaisia mitattavia muutoksia aivojen toiminnassa ja rakenteessa. Soittamisessa monimutkaiset liikesarjat sekä käsien välinen yhteistyö yhdistyneenä kuunteluun vaatii aivopuoliskojen välistä nopeaa tiedonsiirtoa. Vasenta ja oikeaa aivopuoliskoa yhdistää tiuha hermoverkko nimeltään aivokurkiainen, jonka on todettu olevan paksumpi muusikoilla kuin ei-muusikoilla. Tiedon kulku paksussa tiheässä aivokurkiaisen hermoverkossa on nopeaa ja tarkkaa (Huotilainen & Putkinen 2008, 204 - 216; Tervaniemi 2003, 233- 240). Lisäksi ammattimuusikkoja tutkittaessa on havaittu, kuinka musiikillisen koulutuksen kesto, soittoharjoittelun määrä, soittamisen intensiteetti ja soittamisen aloitusikä ovat yhteydessä aivoissa havaittaviin muutoksiin. Erityisesti motoristen taitojen oppimisen on todettu vahvistuvan, kun soittaminen on aloitettu varhain, alle 7-vuotiaana. (Seppänen & Tervaniemi 2008, 192-203.) Musiikkiharrastuksen yhteyksistä muihin ajattelutoiminnan alueisiin on saatu viitteitä esimerkiksi Musacchia, Sams, Skoe ja Kraus -tutkijaryhmän julkaisemasta (2007) artikkelista, jossa todettiin, että muusikoilla aivot reagoivat musiikin lisäksi herkemmin myös puhesignaaliin. Tulos korreloi voimakkaasti musiikkiharrastuksen pituuden kanssa. Milovanov ja Huotilainen tutkimusryhmineen (2009, 161-165) havaitsivat, että musiikkia harrastaneiden 10-12-vuotiaiden nuorten kyky lausua vierasta kieltä ja havaita vieraan kielen äänneitä oli muita lapsia parempi. Musiikkia harrastaneiden nuorten aivot rea-

goivat herkemmin ja tarkemmin äänten kestojen muutokseen sekä musiikissa että puheessa.

Tätä taustaa vasten on kiinnostavaa pohtia muovaako musiikkiharrastus myös oppilaiden motivaatiota ja käsitystä itsestä oppijana. Nykyihmiselle kädentaitojen hallinta on yhä tärkeä keino rakentaa siltaa tunteiden, ajattelun ja muun sisäisen elämän sekä näkyvän ja aistittavan todellisuuden välille (Ruismäki & Juvonen 2006, 110-115). Käsillä oleva tutkimus havainnoi sitä, millaisia uskomuksia musiikkiperuskoulua käyvillä nuorilla on omasta kiinnostuksestaan ja suoriutumisestaan sekä musiikissa että akateemisissa kouluaineissa. Suomessa ei aikaisemmin ole ollut vastaavaa koulutusmuotoa eikä systemaattista tutkimusta siitä, millaisia yhteyksiä koulutyöhön liittyvällä tavoitteellisella ja säännöllisellä musiikin harrastuksella on opiskelumotivaatioon.

2 HISTORIALLINEN KATSAUS KOULUN MUSIIKKIKASVATUKSEEN JA SEN KEHITYKSEEN

Musiikinharrastuksen leviämistä Suomessa on seurattu joko koulujen kehityksen yhteydessä tai soitinten ja sävelmien leviämisen mukaan. Musiikinopetuksen historia nivoutuu yhteen aluksi kirkon kanssa. Keskiajalta lähtien Suomeen perustettiin katedraalikouluja, joissa laulu oli ollut merkittävä oppiaine uskon- tokasvatuksen osana (Lasonen & Vainio 1978, 7). Kansan parissa eläneestä soittoharrastuksesta ovat peräisin vanhat soittimet kuten harppu, kantele ja jouhikko. Leisiön (1997, 125) mukaan Varsinais-Suomen alueella on ollut jo ajanlaskumme alussa lyyran sukuinen harppu, jota on ryhdytty soittamaan jousella keskiajalla. Niemisen (2007, 18) mukaan soitin on sittemmin nimetty jouhikoksi.

Laulu oli yksi tärkeimmistä kouluaineista keskiajalla ja vielä valistusajalakin (Lasonen & Vainio 1978, 7; Piha 1958, 35). Tuon ajan kouluissa musiikki oli tukemassa uskonnollisen sanoman vahvistamista. Suomessa ilmestyi 1582 laulukokoelma *Piae Cantiones*, hurskaita ja jumalisia lauluja, joka oli käytössä useita vuosisatoja (Pajamo 1976, 15, 17). Cantio on yleisnimitys yksiäänisestä säkeistölaulusta keskiajan loppupuolelta. Cantion teksti oli yleensä hengellinen, mutta ei kuitenkaan liturginen. *Piae Cantiones* -laulukirja sisältää cantioiden lisäksi myös muita laulutyyppejä kuten maallisia, kouluelämää ja maailman menon turhuutta kuvaavia lauluja.

Soitinmusiikki levisi Suomeen ohi kirkollisten reittien. Ruotsi-Suomen musiikkielämän keskus oli Tukholman hovikapelli, jossa soittajina oli sekä saksalaisia että ranskalaisia muusikoita jo 1600-luvun alkupuolelta saakka (Nallinmaa 1982, 12). Soitettu musiikki oli ollut säätyläisten ajanvietteenä etenkin tansseissa ja levinnyt siitä kansan pariin. Soitinmusiikin varhaisimpia nuottidokumentteja on säilynyt muutamissa nuottikirjoissa 1700 -luvulta. Samoista lähteistä löytyvät myös varhaisimmat kuvaukset säätyläisten tanssisävelmistä, joista etenkin menuetin, kontratanssien, masurkan ja valssin saapumista ja leviämistä Suomessa on kartoittanut sävelmien osalta Eero Nallinmaa (1982). Koulutuksen ja akateemisen kulttuurielämän suureksi vahvistukseksi koitui yliopiston perustaminen Turkuun 1640.

1800-lukua Piha kuvaa laulun suhteen taantuneena, koska kouluaineiden määrää lisättiin ja laulu jäi opetusohjelmassa vähemmälle (Piha 1958, 51–52). Pajamo (2009, 47) puolestaan pitää kansakoululaitoksen alkuvuosikymmeninä 1800-luvun lopussa laulua keskeisenä osana koulun arkea ja juhlaa. Koulussa laulu oli virsilaulua ja virsikirja oli paitsi laulukirja myös sisälukukirja (Pajamo 2009, 31). Koululaitoksen leviäminen koko maahan oli monivaiheinen ja hidas prosessi, koska läheskään kaikki lapset eivät päässeet kouluun. Suurimmaksi esteeksi koulunkäynnille Syväoja (2004, 29) mainitsee väestön köyhyyden. Aapisen tai katekismuksen hankkiminen oli joillekin ihmisille kuukausien säästämisen takana.

1800-luku oli koululaitoksen kehittymisen aikaa. Keisari Aleksanteri II antoi vuonna 1858 julistuksen kansan opetuksen järjestämisestä Suomen Suuri-ruhtinaskunnassa. Koululaitoksen pääsuunnittelijaksi valittiin Uno Cygnaeus, joka oli sitä mieltä, että laulu- ja soittotaito olivat kansakoulunopettajalle välttämättömiä (Pajamo 2009, 32). Laulua opiskeltiin pääasiassa korvakuulolta, joskin Rautiainen (2009, 51–65) mukaan 1900-luvun alkuvuosikymmeninä kehitettiin useita pedagogisia menetelmiä, jotka tavallaan kilpailivat paremmuudesta keskenään. Yksi pitkään vallalla ollut menetelmä oli kaavalaulu, jossa asteikon kullakin sävelellä oli oma kaavamainen sävelkulku. Lisäksi kehitettiin asteikko- ja kolmisointujärjestelmälle perustuvia laulun opiskelumenetelmiä.

Suomen itsenäistyttyä eduskunta hyväksyi oppivelvollisuuslain, joka vahvistettiin 1921 (Ask 101/1921). Samoihin aikoihin ajoittuu myös laulunopetuksen metodiikan muutos, kun Vilho Siukosen kehittämä analytyttisynteettinen metodi syrjäytti aikaisemmat menetelmät. Uusi menetelmä toi laulusta ensinnä esille rytmin, kun aikaisemmissa menetelmissä lähtökohtana olivat sävelten nimet ja sävellajit. (Rautiainen 2009, 51). Syväojan mukaan (2004, 57) koululaitos kasvoi täyteen laajuuteensa vasta 1940-luvulla, jolloin köyhimmätkin kunnat saattoivat perustaa kansakoulun kiertokoulun sijaan. Koululaulun taso oli edelleen kirjavaa: Vilho Siukonen (1935, 188–285) vertaili väitöskirjassaan ”Koululaisten laulukyvystä” 1935 suomalaisten, ruotsalaisten ja virolaisten lasten laulutaitoa ja totesi suomalaisten lasten laulavan naapurimaiden lapsia huonommin. Syiksi hän esitti vanhemmilta perityn epämusikaalisuuden ja lauluperinteen puuttumisen kodeista sekä oppilaiden oppitunteja kohtaan tuntemaan vastenmielisyyden, kaavamaisen opetustavan ja laulujen korkean äänialan. Siukosen synkeän kuvauksen taustalla on saattanut olla tarve tuoda esille omaa opetusmenetelmää.

2.1 Koulu sotien jälkeen

Varhaiset esikuvat Suomessa toteutetuille kansakoulumalleille olivat peräisin 1800-luvun Euroopasta. Kaikille yhteisestä koulusta oli esitetty haaveita jo 1930-luvulla, mutta aika ei tuolloin ollut vielä ajatukselle kypsä. 1950-luvun lopulta lähtien alkoi kansainvälinen kiinnostus yhtenäisiin koulujärjestelmiin. Isänmaallisuus ja sodan runteleman maan uudelleenrakennus loivat uudistushenkisen ja kehittyvän suuntauksen myös kouluun: maatalousvaltaisuus oli korosta-

nut kädentaitojen ja konkreettisten asioiden oppimista, mutta nyt nousivat historia ja äidinkieli tärkeiksi. Sotakorvauksien maksamisen jälkeen tuottavuutta voitiin ohjata kansalaisten elintason nostamiseen (Syväoja 2004, 259-260). Yhteiskunnallisten muutosten seuraukset heijastuvat myös niihin painotuksiin, joita koulu otti opetusohjelmaansa. Syväojan mukaan uskonnollispainotteinen ja kuuliaisuutta ihannoiva ihmiskuva korvautui vapaammalla kansalaiskäsityksellä, jossa yksilö ei ole enää kirkon holhouksessa. Itsekurin sijasta korostetaan itsetuntoa ja sosiaalisia taitoja.

Uudistusmieliala koulumaailmassa suuntasi 1960-luvulla kiinnostusta amerikkalaislähtöiseen pedagogiseen ajatusmaailmaan. Esimerkiksi musiikinopetuksen saama merkittävä asema amerikkalaisten koulujen opetusohjelmassa sai Pihan toteamaan, että amerikkalaisten ennakkoluulottomuuteen verrattuna eurooppalaiselle on ominaisempaa ”tietty pysyttäytyminen entisessä” (Piha 1958, 107). Musiikinopetus Suomessa oli oppiaineena nimeltään laulu aina vuoteen 1963 saakka (Suomi 2009, 74). Laulu oppiaineena sisälsi isänmaallisten laulujen laulamista ja jonkin verran musiikkioppia, toiselta nimeltään nuottioppia (Syväoja 2004, 123). Korvakuulolaulu ja nuoteista laulaminen olivat tärkeitä opillisia tavoitteita, vaikkakin niiden saavuttaminen oli sattumanvaraista. Syväojan mielestä opettajien puutteelliset kyvyt eivät auttaneet oppilaiden kykyjen kehittymistä nuoteista laulamiseksi. Musiikkipedagogien kunnianhimoisille tavoitteille ei ollut hänen mukaansa otollista maaperää (Syväoja 2004, 123). Tämä väite antaa ristiriitaisen mutta realistisemmalta tuntuvan kuvan laulunopetuksesta verrattuna siihen, mitä sekä Pajamo (1999) että Rautiainen (2003) antavat ymmärtää lauluopetuksen kehityssuuntauksista ja opettajankoulutuksen korkeista tavoitteista nimenomaan laulun suhteen.

Koulutusjärjestelmien muutos on sidoksissa yhteiskunnalliseen muutokseen. Sotien jälkeinen kaupungistuminen loi osaltaan uskoa koulutuksen välttämättömyyteen. Suomen kokema rakennemuutos 1960- ja 1970-luvuilla oli eurooppalaisittain jyrkkä: sama työikäisen väestön maaltamuutto ja palkkatyön määrän kasvu, joka oli Ruotsissa kestänyt lähes sata vuotta, tapahtui Suomessa noin 15 vuodessa. (Antikainen, Rinne & Koski 2003, 299; Siltala 2004, 71). Syväojan (2004, 278) mukaan uudistushenkisyydelle tuli tilaa taloudellisten olojen parannuttua. Koululaitosta haluttiin uudistaa kaikille yhteisen peruskoulun aikaansaamiseksi. 1963 eduskunta esitti toivomuksen, että hallitus ryhtyisi laatimaan koulu-uudistusta. Erinäisten kokeilujen jälkeen asteittainen siirtyminen kohti peruskoulua alkoi vuonna 1972.

2.2 Peruskoulu ja musiikkiluokat

1970-luvulla peruskoulu levisi ja kattoi lopuksi koko Suomen. Koulussa pyrittiin tarjoamaan oppilaille mahdollisuus opiskella omien kykyjensä ja taipumustensa mukaisesti. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön yleisessä osassa (POPS I 1970) mainitaan mahdollisuus eriyttää opetusta niin, että kukin voi edetä kykyjensä vastaavalla tavalla (POPS I 1970, 131). Aluksi opetusta py-

rittiin eriyttämään erilaisilla tasokursseilla kielissä ja matematiikassa. Musiikinopetusta haluttiin tehostaa erityisillä musiikkiluokilla.

Suomalaisten musiikinopettajien tutustuttua eurooppalaisiin pedagogisiin virtauksiin ja opetusmenetelmiin syntyi ajatus musiikkiluokista, joissa musiikille varattiin normaalia enemmän viikkotunteja. Musiikinopetuksen asema oli herättänyt huolta jo 1950-luvulta saakka. Epäkohdiksi mainittiin muun muassa musiikinopettajien ammattikoulutuksen kehittymättömyys, musiikin viikkotuntien vähäinen määrä (joka väheni entisestään kun Suomessa siirryttiin kuu-sipäiväisestä kouluviikosta viisipäiväiseen 1970-luvulla) sekä kurssivaatimusten epätarkkuus ja opetusmenetelmien kirjavuus (Lasonen & Vainio 1978, 8). Musiikkiluokkia perustettiin tiuhaan tahtiin 1960-luvulta lähtien maamme suurimpiin kaupunkeihin. Musiikkiluokalle hakeutuminen on edelleenkin suositua alakoulun kolmannen luokan alkaessa. Nykyisin musiikkiluokkien opetus perustuu kuntakohtaisiin opetussuunnitelmiin. Koulujen musiikinopettajat tiedottavat verkkosivuillaan kuntien vastuusta päättää oppituntien määrästä (www.koulujenmusiikinopettajat.fi/ops/ops_tietopaketti.php luettu 20.3.2010). Yleisimpänä ratkaisuna musiikkituntien määrässä arvellaan olevan 3.–6. luokilla kolme tuntia viikossa tavanomaisen neljän tunnin lisäksi.

Nykyisessä musiikkikasvatuskeskustelussa musiikkiluokat ovat hieman unohtettuja toimintaympäristöjä, sillä uusimmassa maamme musiikkikasvatusta laajasti käsittelevässä oppikirjassa ”Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen”, ei löydy yhtään hakusanaa ”musiikkiluokka”. Ajankohtaiset musiikkikasvatuskysymykset käsittelevät Väkevän ja Westerlundin (2009, 95) mukaan toisaalta pedagogista lähestymistapaa, joka painottaa musiikin asemaan oppijan elämässä, sekä toisaalta ainekeskeistä lähestymistapaa, jolle on ominaista musiikin arvoon ja merkitykseen keskittyminen. Toimintaympäristöt, joissa näihin päämääriin pyritään, ovat jääneet vähemmälle huomiolle.

2.3 Peruskoulu ja musiikkiopisto

Yksilöllinen soitonopiskelu, joka perustuu itsenäiseen taiteen perusopetuksen perusteita noudattavaan opetussuunnitelmaan on Suomessa poikkeuksellista. Vapaaehtoisuuteen perustuvana ja kouluopetukseen yhdistettynä toimintamuotona se on ollut mahdollista lähes puolen vuosisadan verran ainoastaan Helsingin Suomalaisessa Yhteiskoulussa. Opiskelu on ollut omakustanteista, kouluajan ulkopuolella tapahtuvaa harrastustoimintaa. Koulun yhteydessä toimivan musiikkiopiston tavoitteena on laajentaa musiikin harrastusta ja antaa oppilaille mahdollisuus esiintymisiin ja Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto ry:n mukaisiin tasosuorituksiin. (www.syk.fi/index luettu 25.3.2010).

Suomalaisen Yhteiskoulun musiikkiopiston ja tutkimuskohteena olevan musiikkiperuskoulun toimintamallit eroavat toisistaan ensinnäkin opetuksen määrän ja toiseksi opetuskäytännön suhteen. Kolmantena erona on musiikkituntien sijoittuminen lukujärjestykseen. Musiikkiperuskoulussa soittimia soite-

taan päivittäin pienryhmissä koulupäivän aikana, minkä vuoksi musiikinopiskelu on näkyvästi osana oppilaiden koulupäivää.

Kiinteää peruskoulun ja musiikkiopiston välistä yhteistyötä, jossa perusopetuksen rinnalla toteutettaisiin taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista opetussuunnitelmaa, ei tutkimuskohteen lisäksi ole kokeiltu muualla.

3 MUSIIKKIOPPILAITOKSET, SYNTY JA LAAJENEMINEN

Koululaitoksen historian yhteydessä ilmeni, kuinka musiikilla on ollut oma merkittävä sijansa koulun kehityksessä. Varsinainen musiikkiin painottunut koulutus syntyi Pajamon (2007, 15) mukaan 1800-luvun loppupuolella todelliseen musiikinopiskelun tarpeeseen. Suomesta oli lähetetty opiskelijoita ulkomaille valtion apurahajärjestelmän turvin, mutta kasvava koulutustarve ja orastava kansallisuusaatteen vahvistuminen loivat myönteiset olosuhteet musiikkiopiston perustamiselle suomeen.

Suomen ensimmäinen musiikkioppilaitos, Helsingin Musiikkiopisto (nyk. Sibelius-Akatemia) perustettiin vuonna 1882 (Pajamo 2007, 16). Seuraavat oppilaitoksen syntyivät 1900-luvun alkupuolella Viipuriin ja Helsinkiin. Nämä ensimmäiset oppilaitokset syntyivät yksityisten ihmisten aloitteesta ja ilman valtiiovallan ohjausta (Heimonen 2005, 4). Samansuuntaisen kehityksen tuloksena, ilman valtakunnallista suunnitelmaa, on syntynyt koko nykyinen musiikkioppilaitosverkosto. Niitä on perustettu vuosien kuluessa sinne, missä on ollut harrastusta ja kiinnostusta ja missä on löytynyt resursseja toimintaan (Heino & Ojala 1999, 11). Vuonna 1969 tuli voimaan laki musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta (147/68), joka vakiinnutti lain piiriin kuuluvien musiikkioppilaitosten aseman ja talouden. Musiikkioppilaitosverkosto kasvoi kiihtyvällä vauhdilla siten, että 1960-luvulla valtionavun piiriin tuli 10 uutta oppilaitosta, 1970-luvulla noin 20 ja 1980 ja 1990-luvulla molemmilla noin 30 musiikkioppilaitosta (Heino & Ojala 1999, 11).

Musiikkioppilaitokset ovat valtion ja kuntien tukemia kunnallisia tai yksityisten yhteisöjen tai säätiöiden ylläpitämiä laitoksia. Lisäksi on olemassa joukko täysin vapaarahoitteisia oppilaitoksia. Valtionavustusta saavat laitokset muodostavat taiteen perusopetusta tarjoavan musiikkioppilaitosjärjestelmän. Taiteen perusopetus on lain (633/98) mukaan lapsille ja nuorille suunnattua, tasolta toiselle etenevää tavoitteellista toimintaa, jonka päämääränä on antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. Lakia seurasivat opetushallituksen laatimat opetussuunnitelmien perusteet vuonna 2002. Valtion rahoituksen turvin rakennetun oppilaitosverkoston voimakkaan kasvun seurauksena on

musiikkialan ammatillisen koulutuksen kuten opettajien koulutuksen tarve kasvanut. Suomeen on syntynyt lasten ja nuorten koulutuksen rinnalle kattava musiikkialan ammattiin johtava oppilaitosverkosto.

3.1 Opinnot musiikkiopistossa

Musiikkiopistoissa opetusohjelma koostuu solistisista opinnoista ja musiikin perusteista, joita ovat säveltapailu, musiikinteoria, musiikin historia sekä yhteissoitosta erilaisissa kokoonpanoissa. Musiikinopiskelu taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaan (Opetussuunnitelman perusteet 2002) jakautuu kahteen osaan: perusopintoihin eli perusasteeseen ja syventäviin opintoihin eli musiikkiopistoasteeseen. Opintojen laskennallinen laajuus on 1300 tuntia. Perusaste käsittää solistisia opintoja kolmen tasokurssin verran ja saman verran musiikin perusteiden opiskelua (mupe) sekä yleisen musiikkitiedon kurssin². Musiikkiopistoaste pohjaa edellisiin opintoihin sisältäen niin sanotut ykköskurssit solistisesta aineesta, musiikin perusteista ja musiikkitiedosta. Lisäksi päättötodistukseen vaaditaan merkintä yhteismusisoinnista (www.musiikinopetus.fi/fi/opiskelu/musiikkiopistot luettu 20.3.2010).

Musiikkiopistojärjestelmässä tutkinnot ovat olleet keskeisessä asemassa. Niillä on ollut olennainen merkitys valtakunnallisen tason vakauttajana ja kehittäjänä. Kurkelan ja Tawaststjernan (1999, 127) mukaan kurssitutkintojärjestelmä edustaa musiikkikoulutuksen itäistä suuntausta, jossa kurinalaisuus ja teknisten valmiuksien saavuttaminen tiettyyn ikään mennessä korostuvat. 2000-luvulle tultaessa oli jo esitetty useita näkemyksiä siitä, että harrastuspohjainen musiikkikoulutus ei välttämättä tarvitsisi kaavamaisia tutkinto-ohjeita (Heino & Ojala 1999, 56-66). Oppilaslähtöistä näkökulmaa on nostettu esiin sekä opetushallituksen ohjeissa että useissa tutkimuksissa (Tuovila 2003, 4; Huhtanen 2004, 14; Junttu 2010, 86-99). Näissä tutkimuksissa painotetaan oppilaan omaa tapaa oppia, ja musiikilliseksi lähtökohdaksi suositellaan oppilaan omia musiikillisiä mieltymyksiä ja kokeiluja erotuksena opettajajohtoisesta tavasta opiskella. Tällä hetkellä musiikkioppilaitokset noudattavat kuitenkin pääsääntöisesti Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto ry:n soitinkohtaisia tasosuoritusohjeita perus- ja musiikkiopisto-opintojen perusteina.

3.2 Opintojen tavoite

Opetussuunnitelman perusteet ovat perinteisesti tähdänneet ammatillisten valmiuksien saavuttamiseen (Opetussuunnitelman perusteet 1995). Vuoden 2002 ohjeet musiikkiopistoissa annettavan opetuksen tavoitteista korostavat ammatillisen suuntauksen lisäksi henkilökohtaisen musiikkisuhteen kehittämistä ja elämänikäistä harrastamista (Opetushallitus 2002, 6). Oppilaan näkökulma

² Mupe aineet tässä tutkimuksessa ovat solfa-nimisenä kokonaisuutena.

on tuotu korostetummin esille ja oppilaitoksille annetaan mahdollisuus luoda itsenäisesti integroituja opintokokonaisuuksia musiikin perusteiden, yhteisösoiton ja instrumenttiopiskelun välille. Lisäksi on mahdollista luoda henkilökohtaisia opintosuunnitelmia, jos varsinaisen opetussuunnitelman mukainen opiskelu tuottaa vaikeuksia.

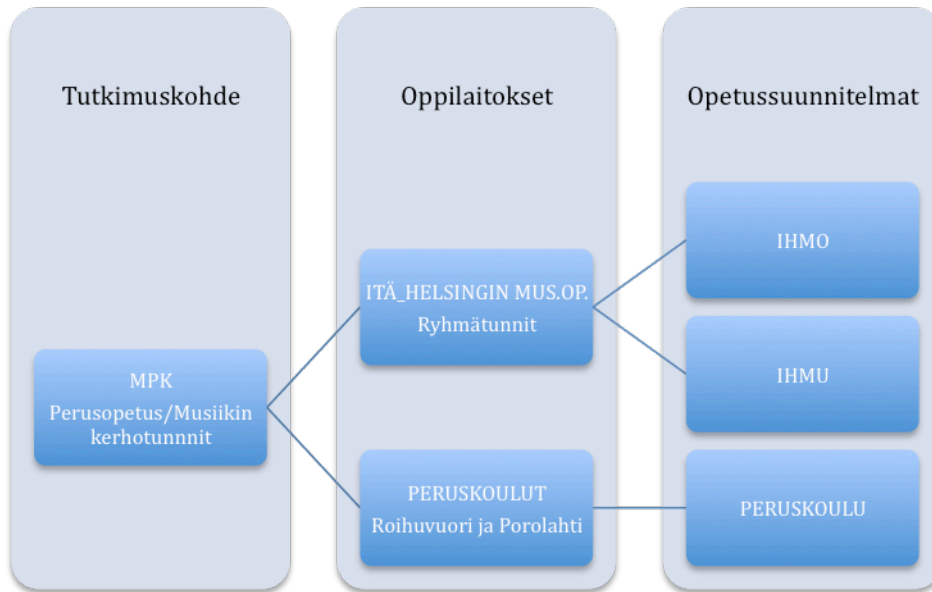
Ajantasaisen tiedon saanti musiikkioppilaitoksista on heikohkoa. Tilastokeskuksen verkkosivuilla (http://www.stat.fi/artikkelit/2008/art_2008-09-15_004.html?s=0 luettu 15.9-2010) kerrotaan, kuinka Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto ry:n verkkosivuilta löytyy mainintoja useammista musiikkioppilaitoksista kuin opetushallituksen tiedotteista, joissa mainitaan vain valtionapua saavat musiikkioppilaitokset. Musiikkioppilaitoksia arvellaan olevan huomattavasti enemmän kuin opetushallituksen tilastoista voidaan päätellä. Vuoden 1981 kulttuuritilastossa oli ollut tarkat tiedot oppilaiden pääaineopinnoista sekä sukupuolijakaumasta, joista tällä hetkellä ei ole saatavilla luotettavaa tietoa. Tilastokeskuksen tiedotteessa todetaan nykyisin kulttuuriharrastustilastojen tietopohjan heikentyneen. Heinon ja Ojalan mukaan (1999, 11) Suomessa oli vuonna 1998 89 valtionapua saavaa musiikkioppilaitosta. Suomen Musiikkiopistojen Liitto ry:n jäsenoppilaitoksia oli verkkosivulla mainittu tasan 100 (www.musicedu.fi/index.php?mid=16, luettu 18.3.2010). Heimonen (2005, 5) toteaa, että Suomessa oli vuonna 1998 noin 140 musiikkioppilaitosta, joista 88 sai lakisääteistä valtionapua ja 12 harkinnanvaraista valtionapua. Luvut vaihtelevat lähteestä riippuen eikä ole varmaa, onko musiikkioppilaitosten määrä kokonaisuudessaan kasvanut vai vähentynyt viimeisten kymmenen vuoden aikana.

4 OPETUKSEN TAVOITTEET JA OPPILAITOSRAKENNELMA TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ

Tarkastelen hallinnollisesta näkökulmasta oppilaitosrakennelmien ja opetussuunnitelmien muodostamaa toimintaympäristöä, jossa tutkimuskohteeni, musiikkiperuskoulu, oli vuosina 2008-2009.

Musiikkiperuskoulu oli tutkimuksen tekohetkellä hallinnollisesti jakautunut kahden peruskoulun alaisuuteen niin, että alakoulua hallinnoi Roihuvuoren peruskoulu ja yläkoulu puolestaan oli Porolahden peruskoulun yhteydessä. Kolmantena oppilaitoksena mukana oli Itä-Helsingin musiikkiopisto. Musiikkiperuskouluun päästäkseen oppilaat ovat läpäisseet pääsykokeen, jolloin heidät on liitetty samalla Itä-Helsingin musiikkiopiston oppilaiksi.

Musiikkiperuskoulun opetus pohjautui opetussuunnitelmien osalta perusopetukseen ja taiteen perusopetukseen. Musiikinopetus toteutui kerhotuntien nimikkeellä. Perusteena tälle jaolle oli se, että Suomessa kunnallisen toimijan (peruskoulu) ja yksityisen rekisteröidyn yhteisön ylläpitämän palveluntuottajan (Itä-Helsingin musiikkiopisto) toimintaa ja rahoitusta säädellään eri laeilla. Kaikille yhteisen ja maksuttoman peruskoulun toimintaideaan ei kuulu ostaa opetusta yksityiseltä palveluntuottajalta. Kuviosta (1) ilmenevät tutkimuskohteen nivELYTvät oppilaitokset ja niihin liittyvät opetussuunnitelmat.



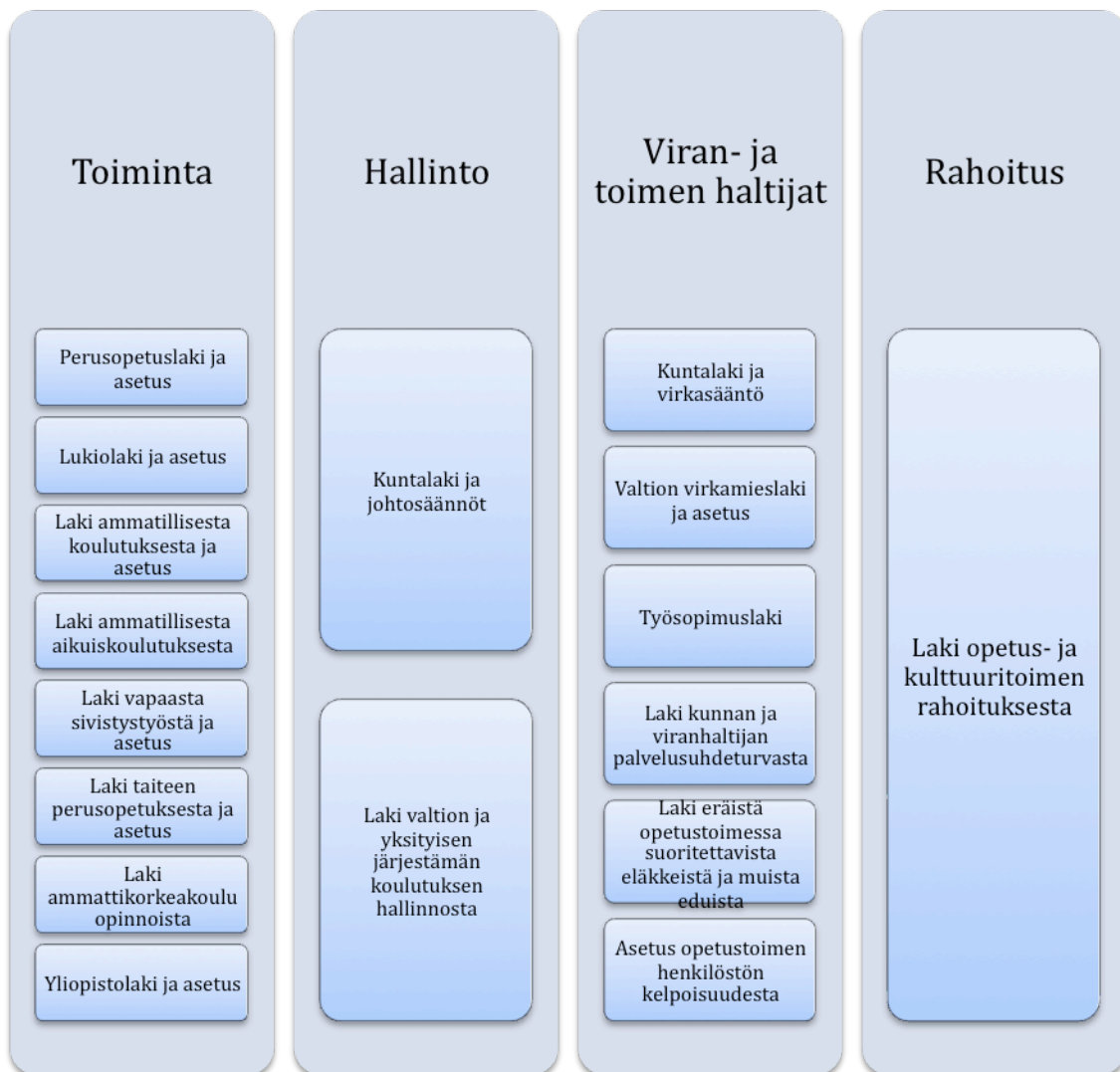
KUVIO 1: Musiikkiperuskoulun hallinto- ja opetussuunnitelmien kaavio. IHMO = Itä-Helsingin musiikkiopiston opetussuunnitelma, IHMU= musiikkiperuskoulun opetussuunnitelma ja PERUSKOULUT= Porolahden peruskoulun opetussuunnitelma. MPK= musiikkiperuskoulu.

4.1 Opetustoimen hallintojärjestelmä

Opetushallitus on opetusministeriön alainen keskusvirasto, joka tukee kansallista koulutuspolitiikkaa ja vastaa kulloinkin voimassaolevista opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteista.

Suomen opetustoimen lainsäädäntö on hieman monimutkainen. Opetuksesta vastaavat sekä valtiolliset, kunnalliset että yksityiset opetuksen järjestäjät, joille kullekin on säädetty omat lakinsa. Lainsäädännöllä määritellään eri opetuksenjärjestäjien toimintaa sekä tämän toiminnan hallintoa, viran- ja toimenhaltijoiden pätevyyttä ja rahoitusta. Eri koulumuodoilla kuten perusopetuksella, lukioilla, ammatillisilla kouluilla, ammattikorkeakouluilla, vapaalla sivistystyöllä, taiteen perusopetuksella ja yliopisto-opetuksella, on kullakin oma lakinsa. Kaikkiaan kahdeksan eri lakia määrittää opetustoimintaa Suomessa. Hallintoa puolestaan määrittelee kaksi lakia: kuntalaki ja laki valtion ja yksityisen järjestelmän koulutuksen hallinnosta. Kunnan-, valtion- ja yksityisen viran- ja toimenhaltijoita koskevat omat lakinsa. Taloutta säätelee laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (Kuvio 2).

Kunnat ovat velvollisia järjestämään kaikille oppivelvollisuusikäisille maksuttoman perusopetuksen, mutta opetusta voivat järjestää myös muut tahot kuten valtio, rekisteröidyt yhteisöt ja säätiöt. Niille valtioneuvosto myöntää luvan opetuksen järjestämiseen, mikäli laissa määritellyt edellytykset täyttyvät.



KUVIO 2: Opetustoimen lainsäädäntörakenne

Musiikkikoulu toteutui kahden hallinnollisesti erillisen opetuksenjärjestäjän yhteistyönä, sillä perusopetus on kunnallista toimintaa ja soiton ryhmäopetus yksityisen rekisteröidyn yhteisön tarjoamaa opetusta. Tästä järjestelystä seurasi opetussuunnitelman tuntijaon hajaantuminen perusopetukseen ja kerho-tunteihin. Huolimatta hallinnollisesti mutkikkaasta taustasta musiikkikoulussa toteutuu käytännössä lasten ja nuorten yhtenäinen koulupäivä.

Opetustoimessa paikallishallinnolla on nykyisin suurin valta. 1990-luvulta lähtien peruskoulujen opetussuunnitelmien laadinta ja niiden tarkka sisältö on hajautettu kunnille ja kouluille (Antikainen, Rinne, Koski 2003, 176). Perusopetuksessa kunnat ovat vapaita tekemään oman opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden ja valtioneuvoston hyväksymän tuntijaon pohjalta. Taiteen perusopetuksessa oppilaitokset laativat omat opetussuunnitelmansa Opetushallituksen ohjeiden mukaan.

4.2 Opetussuunnitelma

Opetuksen tavoitteet on määritelty valtakunnallisella tasolla lainsäädännössä sekä valtakunnallisissa opetushallituksen laatimissa opetussuunnitelmien perusteissa. Näiden asiakirjojen taustalla on Suomen eduskunta ja poliittinen päätöksenteko, joka viime kädessä ratkaisee sen, mitä ja missä opetetaan ja sen, ketkä opetusta antavat. Koko koululaitoksen kehittymisen taustalla Syväoja näki yhteiskunnallisen muutoksen, jossa maatalousvaltaisesta niukkuuden yhteiskunnasta siirryttiin sotien jälkeen runsauden ja hyvinvoinnin yhteiskuntaan (Syväoja 2004, 260). Koululaitos on olennaisessa osassa kasvattaessaan kansalaisia tulevaisuuden yhteiskuntaan. Se, mitä painotuksia nyt opetussuunnitelmassa korostetaan, vaikuttaa sukupolvien päähän.

Tiedot, joita modernissa yhteiskunnassa pidetään tärkeinä ja joita halutaan opettaa seuraaville sukupolville, kirjataan kaikissa koulutusjärjestelmissä opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelmat ovat hallinnollisia asiakirjoja, joista ilmenevät opetuksen tavoitteet, opetettavat tieto- ja taitosisällöt, opetustavat, opetukseen ja oppimiseen käytetty aika sekä opiskelijalta vaadittava toiminta ja toiminnan arvioinnin perusteet (Antikainen, Rinne, Koski 2003, 174). Kulloinkin tärkeinä pidetyt tiedot ja painotukset valikoituvat opetussuunnitelmiin, ja siksi opetussuunnitelma perustuu yhteiskunnan tilasta sekä yhteiskunnan tulevaisuuden tarpeista tehtyihin analyysiin. Etenkin yleissivistävän peruskoulun opetussuunnitelma sisältää valtiollisen näkemyksen siitä, mitä jokaisen yksilön ja tulevan kansalaisen tulisi tietää ja osata (Antikainen, Rinne, Koski 2003, 175).

Perusopetuslaissa (628/98) vältellään konkreettista mainintaa siitä, millaisiin koulutuksellisiin päämääriin peruskoululla pyritään. Opetuksen tavoitteet ovat lain mukaan seuraavat:

”...opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuunkykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. ... sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana.”

Laissa taiteen perusopetuksesta (633/98) todetaan sen olevan tavoitteellista, tasolta toiselle etenevää ensisijaisesti lapsille ja nuorille järjestettävää opetusta. Opetuksen tavoitteista laissa todetaan, että sen on tarkoitus antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua asianomaisen taiteen alan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. Tavoitteellisuus on mielletty musiikkioppilaitoksissa usein ammattiin tähtääväksi koulutukseksi (Heimonen 2005, 63).

Itä-Helsingin musiikkiopiston opetussuunnitelmassa opetuksen tavoitteet määritellään seuraavasti:

”Opetuksemme tavoitteena on tukea oppilaan henkistä kasvua ja persoonallisuuden lujittumista sekä luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Opetuksemme tehtävänä on ohjata oppilasta keskittyneeseen määrätietoiseen ja pitkäjänteiseen työkentelyyn sekä rakentavaan toimintaan yksilönä ja ryhmän jäsenenä.”

Musiikkiperuskoulun omaa opetussuunnitelmaa vertaan Porolahden peruskoulun opetussuunnitelmaan, jonka alaisuuteen musiikkipainotteiset luokat siirtyivät syksyllä 2009. Lisäksi tarkastelen perusopetuksen ja taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita.

Opetussuunnitelmat Helsingin peruskouluissa

Peruskoulujen opetussuunnitelmat noudattavat pääpiirteittäin samaa Opetusviraston suosittelemaa ohjetta. Opetushallituksen laatiman ”Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004” mukaan perusopetuksen opetussuunnitelmasta tulee ilmetä seuraavat seikat:

- arvot ja toiminta-ajatus
- yleiset kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet
- kieliohjelma
- noudatettava paikallinen tuntijako
- toimintakulttuurin, oppimisympäristön ja työtapojen kuvaukset
- opetuksen mahdolliset painotukset, kielikylpy tai vieraskielinen opetus
- opetuksen mahdollinen eheyttäminen
- aihekokonaisuuksien toteuttaminen
- opetuksen tavoitteet ja sisällöt vuosiluokittain eri oppiaineissa tai opintokokonaisuuksittain vuosiluokkiin jakamattomassa opetuksessa
- valinnaisaineiden opetus
- tavoitteet oppilaan käyttäytymiselle
- yhteistyö esiopetuksen ja muun perusopetuksen kanssa
- kodin ja koulun yhteistyö
- yhteistyö muiden tahojen kanssa
- oppilashuollon suunnitelma ja siihen liittyvän yhteistyön järjestäminen
- oppimissuunnitelman laatimisen periaatteet
- ohjaustoiminta opiskelun tukena ja työelämään tutustumisen järjestelyt
- kerhotoiminnan järjestäminen
- tukiopetuksen järjestäminen
- erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus
- eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvien oppilaiden opetus
- oppilaan arviointi ja sen perustuminen hyvän osaamisen kuvauksiin ja päättöarvioinnin kriteereihin
- opinnoissa etenemisen periaatteet
- todistukset
- tietostrategia
- toiminnan arviointi ja jatkuva kehittäminen.

(Opetussuunnitelman perusteet 2004)

Ohje on huomattavan yksityiskohtainen ja sen mukaan laaditut kunta- ja koulukohtaiset suunnitelmat kasvavat väistämättä laajoiksi kirjallisiksi kokonaisuuksiksi. Porolahden peruskoulun opetussuunnitelma on paisunut kaikkiaan yli 200 sivua käsittäväksi asiakirjaksi, jossa yleisen osan jälkeen suurimman osan vievät yksittäisten oppiaineiden kuvaukset luokilla 1–9. Musiikkiperuskoulun oma opetussuunnitelma oli laadittu aluksi koskemaan alakoulua noudattaen Helsingin kaupungin ohjeita. Yläkoulun osalta opetussuunnitelma ei ole yhtä kokonaisvaltainen, vain musiikki on saanut omat erityiskuvauksensa ja

muuten ilmeisesti Porolahden yleinen opetussuunnitelma ohjaa opetusta. Musiikkiperuskoulun opetussuunnitelma on ollut luettavissa sähköisenä, mutta kotisivujen uusimisen jälkeen linkki on kadonnut.

4.3 Opetussuunnitelmien erityispiirteet: Porolahden peruskoulun ja musiikkiperuskoulun opetussuunnitelmien vertailua

Helsinkiläisten peruskoulujen yhteisten ohjeiden mukaan eri koulujen opetussuunnitelmat eivät eroa merkittävästi toisistaan. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat sisältävät samat pää- ja alaotsikot, jotka opetusviraston ohjeessa on annettu. Koulut voivat lisätä halutessaan opetussuunnitelmaan omia koulukohtaisia painotuksiaan.

”Arvoperusta Helsingin kouluissa jokaisella on oikeus hyvään oppimiseen ja oppijana kehittymiseen sekä ihmisenä kasvamiseen ja sivistymiseen toimitaan demokraattisesti niin, että jokaisella on mahdollisuus kasvaa vastuullisena yhteisön jäsenenä ja vaikuttaa yhteisiin asioihin edistetään tasa-arvoa, kunnioitetaan jokaisen ihmisarvoa ja pidetään yhdessä huolta ystävällisestä ilmapiiristä, turvallisuudesta ja hyvinvoinnista arvostetaan suomalaista kulttuuria ja jokaisen omaa kulttuuritaustaa sekä edistetään kulttuurien välistä vuorovaikutusta ei sallita minkäänlaista väkivaltaa, syrjintää tai rasismia sitoudutaan kestävään kehitykseen ja kasvetaan ottamaan vastuuta ympäristöstä ja tulevaisuudesta.”

(Helsingin opetusviraston yhteiset ohjeet
www.hel.fi/wps/portal/Opetusvirasto/Artikkeli?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/Opev/fi/Peruskoulut/Opetus/Opetuksen+arvot luettu 26.3.2009)

Musiikkiperuskoulu ja Porolahden koulu painottavat ystävällisyyttä, toisten ihmisten huomioonottamista ja kunnioittamista sekä korostavat suomalaisuutta kulttuurisena pääomana. Porolahden koulussa huomiota kiinnitetään erityisesti kiusaamisen ehkäisyyn eikä sitä sallita missään muodossa. Oppilaalla todetaan olevan vastuu koulutyönsä suorittamisesta ja käyttäytymisestään. Musiikkiperuskoulussa musiikilla katsotaan olevan voima kasvattaa ystävällisyyteen, ja toisten kanssa ryhmässä musisoiminen mahdollistaa taidoista riippumattoman kunnioittamisen, oikeudenmukaisuuden ja ryhmän tuen.

Porolahden koulun opetussuunnitelman arvoperustasta saa käsityksen laaja-alaisesta kasvatusotteesta, johon opetusviraston ohjekin opastaa. Musiikkiperuskoulun opetussuunnitelma valottaa niitä arvoiksi katsottavia opiskelun ja kasvatuksen alueita, joihin musiikinopiskelulla suoranaisesti katsotaan olevan yhteyksiä. Laaja-alaisen kasvatusotteen katsotaan ilmeisesti sisältyvän perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja sitä ei musiikin opettamisen yhteydessä mainita erikseen.

Toiminta-ajatus

Itä-Helsingin musiikkiperuskoulun toiminta-ajatus on kiteytetty seen ”Elämälle eväitä musiikista”. Musiikkiperuskoulun kohdalla omia painoituksia ovat esimerkiksi maininnat ryhmäoppimisesta ja musiikin avulla rakennettavasta kasvuympäristöstä. Yhteisöllisyyteen kasvamista korostetaan.

Porolahden koulun toiminnan tarkoitus on yhdessä kotien kanssa luoda oppilaille positiivinen ja kannustava opiskeluilmapiiri. Koulun tehtäväksi katsotaan kasvattaa oppilaista kykeneviä kohtaamaan sekä tämän päivän että tulevaisuuden haasteet.

Koulun kasvatus- ja oppimistavoitteet

Koulun kasvatus- ja oppimistavoitteissa molemmat opetussuunnitelmat pitävät sisällään ajatuksen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin merkityksestä oppimiselle. Musiikkiperuskoulu painottaa kasvamista musiikin avulla, kun taas Porolahden koulussa on tarkemmin jäsennelty kasvatuksen kohdistuvan suvaitsevaisuuteen, hyviin käytöstapoihin ja aikuisten työn kunnioittamiseen. Oppimisen tavoitteina musiikkiperuskoulu korostaa hyvää yleissivistystä ja rikasta taidemusiikkikulttuuria. Porolahden koulussa painotus nostaa esiin opetusmenetelmien monipuolisuuden ja opetuksen eriyttämisen kunkin oppilaan työskentelytapoja ja oppimistapaa huomioivaksi.

Oppimiskäsitys

Helsingin kouluissa opetus perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on tavoitteellista opiskelua opettajan ohjauksessa ja vuorovaikutuksessa toisten oppijoiden, opettajan ja ympäristön kanssa. Oppiminen on aktiivinen ja päämääräsuuntautunut, ongelmanratkaisua sisältävä prosessi. Uuden oppiminen edellyttää tietojen ja taitojen liittämistä aikaisemmin opittuun. Omatoiminen ja kriittinen tiedonhankinta, opitun jäsentäminen ja hyödyntäminen sekä tiedon rakentaminen yhdessä toisten kanssa ovat oppimisen keskeisiä osa-alueita. Oppimisen kautta syntyy kulttuurinen osallisuus.

”Oppiminen on kokonaisvaltaista ja siihen vaikuttavat olennaisesti elämykset ja tunteet. Oppimisen ilo, kannustava palaute, myönteiset kokemukset ja vuorovaikutteisuus ovat tärkeitä oppilaan myönteisen minäkuvan kehittymiselle. Oppimisen taitoja kehittämällä luodaan pohja koko elämän kestäväälle oppimiselle. Hyvän oppimisen tärkeä edellytys on hyvä opetus.” (Opetusviraston ohje.)

Porolahden koulun omassa osiossa korostetaan opetussuunnitelman osuutta toiminnan taustalla, joka perustuu myönteiseen ihmiskäsitykseen. Oppilas nähdään itsenäiseksi ja vastuulliseksi tiedonhakijaksi, jonka elinikäistä opintaluua kannustetaan. Opettajan osuus nähdään kasvattajana, ohjaajana, tukijana ja kannustajana sekä oppimisympäristön luojana.

Musiikkiperuskoulussa ei muotoilla oppimiskäsitystä erikseen, tosin musiikkioppilaitoksilla on omassa opetussuunnitelman perusteissa määritelty op-

pimiskäsitys. Itä-Helsingin musiikkiopiston opetussuunnitelmassa oppimiskäsitys määritellään samoin sanoin kuin opetushallituksen taiteen perusopetuksesta laajan oppimäärän ohjeessa. Siinä oppilas nähdään itsenäisenä tiedon valikoijana ja käsittelijänä, ja oppimistapahtuma on aktiivinen ja tavoitteellinen prosessi, johon vaikuttavat yksilöllisten ominaisuuksien lisäksi motivaatio ja opiskeluympäristö. Opettajalla on taiteen perusopetuksessa keskeinen merkitys sekä oppilaan opiskelutaitojen että opiskeluympäristön kehittämisessä. (Opetushallitus 2002.)

Oppimisympäristö ja toimintakulttuuri

Musiikkiperuskoulussa ja Porolahden koulussa oppimisympäristö pyritään luomaan sellaiseksi, että se tukee oppilaiden oma-aloitteisuutta ja aktiivisuutta kunkin oppilaan omien edellytysten mukaisesti.

Musiikkiperuskoulu:

”...Sekä perusopetuksessa että soitonopetuksessa pyritään ylläpitämään ja vahvistamaan oppilaiden luontaista innostusta oppia uusia asioita....Luokkarajat murtavissa musiikinopetuksen ryhmissä edistetään lapsen kykyä toimia eri-ikäisten oppilaiden kanssa.”

Porolahden koulu:

”... jokaiselle annetaan mahdollisuus työskennellä edellytystensä mukaisesti. Oppilaiden työskentelyä ohjataan kohti pitkäjänteisyyttä, tavoitteellisuutta ja monipuolisuutta. Heitä kannustetaan ottamaan vastuuta työskentelystään ja sitoutumaan opiskeluun.”

Musiikkiperuskoulussa oppimisympäristöä määrittää myös soitonopetuksessa käytetty Colourstrings-opetusmenetelmä, jossa käytetään hyväksi muun muassa ryhmäoppimista. Musiikkikoulussa opetusmenetelmää pidetään niin olennaisena osana koulun toimintaa, että se on haluttu tuoda esille jopa opetussuunnitelmassa. Musiikin oppimiseen liittyy olennaisesti erilaiset esiintymiset, niinpä opetussuunnitelmassa oppilaita kannustetaan rohkeiksi esiintyjiksi.

Työtavat

Työtavoista Helsingin kouluissa halutaan nostaa esiin oppimaan oppimisen taidot sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot. Työtapojen valinnalla opettaja tukee työskentelylle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Porolahden koulussa työtapojen valinnalla halutaan tukea oppilaan omaa aktiivisuutta oppijana sekä sellaisia oppimista tukevia työtapoja, jotka edistävät yhteistyötaitoja ja kykyä tulla toimeen kaikkien kanssa. Musiikkiperuskoulussa työtavoista päättäminen todetaan yksiselitteisesti opettajan tehtäväksi.

Oppilaiden osallisuus

Helsingin kouluissa oppilaiden toivotaan oppivan yhteistoiminnallisia taitoja osallistumalla oppilaskuntatoimintaan. Toiminnan tavoitteena lapsia kannustetaan asettamaan omia tavoitteita, keskustelemaan niistä ja pohtimaan eri ratkaisumalleja. Tarkoitus on harjaannuttaa oppilaita neuvotteluun perustuvaan yhteistoimintaan. Porolahden koulun opetussuunnitelman on kirjattu oppilaskuntatoiminnan lisäksi myös tukioppilastoiminta sekä kummitoiminta osallistaviksi toimintamuodoiksi. Musiikkiperuskoulussa osallisuus toteutuu luokkatoimikuntien muodossa.

Tuntijako

Tuntijako on Helsingissä yhtenäinen perustuen valtioneuvoston asetukseen ja kunnan linjaukseen. Musiikkiperuskoulun opetussuunnitelmassa vuosiluokkien 1-2 vuosiviikkotuntien määräksi ilmoitetaan 21 tuntia ja Porolahden koulun vastaaville luokille tuntimääräksi ilmoitetaan 20 tuntia. Musiikkiperuskoulun luokkien 3-4 vuosiviikkotuntien määrä on 24 tuntia ja luokilla 5-6 määrä on 25-26 tuntia. Porolahden koulussa vastaavat tuntimäärät ovat 3-4 luokilla 24 tuntia ja luokilla 5-6 tunteja on vähintään 25-26. Oppituntien määrän vertailu on hie- man vaikeaa, sillä musiikkiperuskoulun kohdalla vasta taulukosta selviää musiikkiin käytettyjen tuntien määrä. Musiikkitunnit on kirjattu kerhotunteina (Taulukko 1).

TAULUKKO 1: Oppituntien määrät eri luokka-asteilla lukuvuonna 2008-2009.

	Helsingin vähimmäistunti- määrät	Porolahden koulu	Musiikkiperuskou- lu
Luokat 1-2	19	20	19 +3
Luokat 3-4	23	24	23 +3
Luokat 5-6	24	25 - 26	24 +3
Luokat 7-9	30	30	30 +3

Oppilaaksiotto

Helsingissä oppilaalla on oikeus käydä sitä koulua, jonka oppilaaksiottoalueella hän asuu. Musiikkiperuskoulu ottaa oppilaansa kuitenkin koko kaupungin alu- eelta eli on piiritön koulu. Vuosittain aloittaa yksi 25 - 30 oppilaan luokka, joka valitaan musikaalisuus- ja soveltuvuuskokeiden perusteella. Valintaperusteina painotetaan musiikillisia lähtökohtia. Valintatilaisuudessa käytetään Itä-Helsingin musiikkiopistossa kehitettyä ja käytettyä, jäljittelyyn ja tunnistami- seen perustuvaa testiä. Soveltuvuustestissä tehdään päätelmiä oppilaan kyvystä

toistaa lyhyitä sävelmiä, hahmottaa samanlaisuuksia ja erilaisuuksia niissä sekä tutkitaan rytmittäjää, motorisia ja rakenteellisia ominaisuuksia. Lisäksi selvitetään oppilaiden motivaatiota, keskittymiskykyä ja luovuutta sekä ryhmätilanteessa että henkilökohtaisessa valintatilanteessa.

Musiikinopetus opetussuunnitelmissa

Musiikkiperuskoulussa painottuu musiikki, joka on soitonopetusta heti ensimmäiseltä luokalta alkaen. Koulussa opiskellaan aktiivisesti soittaen koko peruskoulun ajan. Opetus perustuu Itä-Helsingin musiikkiopiston opetussuunnitelmaan ja soitinkohtaiset tavoitteet noudattavat Suomen musiikkioppilaitosten liiton suosituksia. Soitonopetuksen ja koulutyön yhdistäminen onnistuu varsinkin alakoulussa kitkattomasti, koska luokat 1-6 ovat musiikkiopiston yhteydessä samassa rakennuksessa, yläkoulu on eri rakennuksessa kauempana. Peruskoulun, musiikkiopiston ja vanhempien yhteistyötä korostetaan samoin kuin oman kokemisen kautta opittua musiikkia.

Opetushallituksen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232) ohjeiden mukaan peruskoulun musiikinopiskelu lähestyy oppiainetta laaja-alaisesti antaen oppilaille mahdollisuuden löytää oma kiinnostuksen kohteensa musiikin alalta. Opetuksen tehtävänä on rohkaista oppilaita omaan musiikilliseen toimintaan. Porolahden koulun opetussuunnitelmassa korostetaan myös musiikillista ilmaisua, jossa keskeistä on yhdessä tekeminen. Laulaminen, soittaminen, musiikin kuuntelu ja musiikkiliikunta tukevat toisiaan, ja kaikille oppilaille on annettava mahdollisuus osallistua niihin. Tässä yhteydessä on huomioitava että lukuvuonna 2008-2009 musiikkiperuskoulun oppilaat eivät osallistuneet perusopetuksen tavoitteiden mukaiseen musiikinopetukseen. Musiikinopetuksen tilanne on sittemmin muuttunut yläkoulun osalta ja oppilaat voivat valita myös perusopetuksen musiikintunnit osaksi opintoohjelmaansa.

Musiikillisten taitojen kehittäminen opetushallituksen ohjeen mukaan toteutuu pitkäjänteisellä, kertaamiseen perustuvalla harjoittelulla. Porolahden koulun opetussuunnitelmassa oppilaita ohjataan hahmottamaan ja havainnoimaan ympäröivää äänimaailmaa ja rohkaistaan kertomaan havainnoistaan, ajatuksistaan ja tunteistaan. Eri kulttuurien musiikkeihin tutustuminen on tärkeää sekä Porolahden koulussa että opetushallituksen ohjeessa, jossa korostetaan myös sitä, että musiikki on aika- ja tilannesidonnaista.

4.4 Yhteenveto opetussuunnitelmista

Pääpiirteissään opetushallituksen opetussuunnitelmien perusteet perusopetuksen ja taiteen perusopetuksen osalta rakentuvat arvojen, oppimiskäsityksen ja tavoitteiden suhteen yhteneväiselle näkemykselle. Koulututkimuksissa on havaittu, että käytännössä on olemassa poikkeamia koulujen ideaalien opetussuunnitelmien ja opetuksen käytäntöjen välillä. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi käyttäytymisen yksilöllisyyden korostamisen ja yhteisöön sopeutumisen ja

täsmällisyyden välistä ristiriitaa (Antikainen, Rinne, Koski 2003, 175). Opetussuunnitelma sisältää siis jo lähtökohdiltaan ristiriitaisuuksia, ja samaa ristiriitaisuutta on myös koulun arjessa. Lahelma ja Gordon (2002, 12-15) puhuvat yläasteikäisten oppilaiden käyttäytymisen kohdalla virallisesta ja epävirallisesta tarkastelunäkökulmasta. Virallisen näkökulman mukaan sekä opettajat että oppilaat tietävät, kuinka koulussa tulisi käyttäytyä: epävirallisen näkökulman mukaan kaikki tietävät miten koulussa oikeasti käyttäytyään, eli oppilaat vastustavat sääntöjä periaatteellisella tasolla.

Molemmissa opetussuunnitelman perusteissa arvoperustaksi otetaan oppilaan näkökulmasta yksilöllisyys ja ihmisoikeudet, mitä taiteen osalta kuvataan oppilaan henkisen kasvun ja persoonallisuuden tukemiseksi. Toisena tärkeänä arvona on suomalaisuus, oma kansallinen kulttuuri sekä kansainvälinen yhteistyö. Perusopetuksen osalta arvopohjan kuvailu on yksityiskohtaisempaa kuin taiteen perusopetuksen kohdalla.

Oppimiskäsitys pitää sisällään molemmissa ohjeissa sen, että oppiminen on aktiivinen ja tavoitteellinen prosessi, jossa oppilas itse vastaa oppimisestaan valikoiden uutta tietoa entisten tietorakenteidensa päälle ja tulkiten sitä kautta oppimaansa. Oppiminen sekä perusopetuksessa että taiteen perusopetuksessa nähdään tilannesidonnaisena tapahtumana, johon vaikuttavat oppilaan henkilökohtaiset ominaisuudet, motivaatio ja henkilökohtaiset työskentelytavat tai kuten taiteen perusopetuksessa todetaan opiskeluympäristö.

Opiskeluympäristön kuvauksessa taiteen perusopetuksessa sivuutetaan täysin fyysinen ympäristö, jossa opiskelu tapahtuu, kun taas perusopetuksen kohdalla siihen kiinnitetään paljon huomiota. Oppimiseen soveltuvissa tiloissa on tarkoituksenmukainen varustelu, nykyaikainen tekniikka ja ne ovat esteettisesti harkittuja kokonaisuuksia.

Psyykinen oppimisympäristö rakentuu vuorovaikutuksessa opettajan ja toisten oppilaiden kanssa opiskelijan omien kognitiivisten ja emotionaalisten tekijöiden pohjalta. Opiskeluympäristön on oltava sellainen, että se mahdollistaa oppilaalle omien tavoitteiden asettamisen, itsenäisen työskentelyn ja vuorovaikutustaitojen kehittymiseen.

Taiteen perusopetus:

"... Hyvä opiskeluympäristö mahdollistaa oppilaan vuorovaikutustaitojen, aloitekyvyn ja pitkäjänteisyyden kehittymisen. Se myös kannustaa oppilaan aktiivisuutta, luovuutta, itsenäistä ajattelua ja oppimismotivaatiota ja mahdollistaa turvallisen kasvun ja kehityksen. Onnistumisen kokemukset, jotka musiikissa usein syntyvät pitkäjänteisen työskentelynkautta, kasvattavat oppilaan uskoa omiin kykyihinsä."

Perusopetus:

"... Tavoitteena on tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä edistää hänen aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia. Oppimisympäristön tulee ohjata oppilasta asettamaan omia tavoitteitaan ja arvioimaan omaa toimintaansa."

Molemmassa ohjeissa todetaan, että tavoitteena on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri.

Opetussuunnitelmien vertailun päätelmiä

Vertailtuani perusopetuksen ja taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita arvojen, oppimiskäsityksen ja oppimisympäristön osalta olen tullut siihen tulokseen, ettei sisällöllisiä eroja ole. Perusopetuksen opetussuunnitelma on yksityiskohtaisempi ja kuvailevampi, kun taas taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet esitetään hyvin tiivistetyssä muodossa.

Musiikkiopiston ja peruskoulun yhteistyön voidaan katsoa perustuvan opetussuunnitelmien tasolla yhteneväiseen arvopohjaan ja oppimiskäsitykseen sekä samanlaiseen näkemykseen oppimisympäristöstä. Taiteen perusopetuksen sekä perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet antavat hyvän kuvan kokonaisvaltaisesta kasvatuksesta, jota oppilaitosten toivotaan opetuksessaan toteuttavan. Perusopetuksen yksityiskohtaiset ohjeet voisivat soveltua hyvin myös taiteen perusopetukseen musiikin osalta. Musiikin opetuksen tehtäväksi perusopetuksessa määritellään oppilaan rohkaisu musiikilliseen toimintaan ja musiikillisen ilmaisun välineiden antaminen. Musisoimisen ja musiikin kuunteleminen yhteydessä saadut merkitykselliset kokemukset rakentavat musiikillista identiteettiä ja ovat musiikin ymmärtämisen ja käsitteellistämisen perustana (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232). Taiteen perusopetuksessa nämä tavoitteet eivät ole kirjattuna opetussuunnitelman perusteisiin. Musiikki oppiaineena tuo vanhemmat kiinteään yhteistyöhön musiikkiperuskoulun kanssa, joskin opetussuunnitelman tasolla jää epäselväksi, mikä vanhempien osuus käytännössä on ajateltu olevan.

Opetussuunnitelmia lukemalla eivät opetuksen todelliset erot - musiikin sisällöt - avaudu. Musiikkiopisto on historiansa ja soitinvalikoimansa puolesta sitoutunut tiiviisti länsimaisen taidemusiikin perinteisiin, jossa ajatus tavoitteellisesta opetuksesta nähdään ammattiin tähtääväksi koulutukseksi. Opintojen kapea-alaisuudesta, tasosta ja tutkintopainotteisuudesta on käyty paljonkin keskustelua, sillä vain kaksi oppilasta sadasta päätyy musiikkialan ammattiin (Heimonen 2005, 64). Perusopetuksen musiikinopiskelussa puolestaan koetaan pienellä tuntimäärällä saada näkemystä sekä kulttuurihistorialliseen perinteeseen että eri kulttuurien musiikkeihin, minkä lisäksi halutaan vielä antaa lapsille ja nuorille kokemus musiikista itse sitä tekemällä.

Merkittävä ero perusopetuksen ja taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa on eheyttävien aihekokonaisuuksien puuttuminen taideopetuksesta. Opetuksen eheyttämisen tavoitteena on ohjata oppilaita tarkastelemaan ilmiöitä eri näkökulmista ja korostaa yleisiä kasvatuksellisia ja koulutuksellisia päämääriä.

Opetussuunnitelmia vertaillen havaitsin että alakoulun osalta opetussuunnitelmaa oli musiikkiperuskoulussa mietitty ja sillä oli oma selvä rajapintansa Porolahden koulun suuntaan. Yläkoulu ei jäsentynyt yhtä itsenäiseksi kouluksi, vaan musiikin opetus solahtaa hienoisena erikoisuutena perusopetuksen lomaan. Opetussuunnitelma soiton ja solfan osalta tyypistyy kahdeksannen ja yhdeksannen luokan kohdalla toteamukseen, että syvennetään sitä mitä

alemmilla luokilla on aloitettu. Mietin opetussuunnitelman merkitystä ja riittävyyttä opetuksen ohjaajana nykymuodossaan. Musiikkiperuskoulun soittoryhmätunneista voisi kehittää opetussuunnitelman avulla eheyttävän opintokokonaisuuden yläkoululaisille oppilaille.

5 NUORTEN OPISKELUUN SUUNTAUTUMINEN JA SEN TAUSTATEKIJÄT

Oppilaan käsitykset taipumuksistaan, lahjakkuudestaan, osaamisestaan, oppimiskyvystään ja tulevaisuuden mahdollisuuksistaan muodostuvat suurelta osin koulun arjessa. Näillä käsityksillä on pitkälle tulevaisuuteen vaikuttava merkitys (Lahelma & Gordon, 2002). Kuitenkin on otettava huomioon, että pelkkä peruskoulu kaikille pakollisena koulutusväylänä ei vielä vahvista nuoren yksilöllistä identiteetin muodostumista samalla voimakkuudella kuin myöhemmät koulutusvalinnat peruskoulun jälkeen. On hyvä muistaa, että koulun antama arviointi on yhteydessä identiteetin muodostumiseen kohdistumalla sekä oppilaan koulussa oppimiin akateemisiin taitoihin että hänen kokonaisolemukseensa, käytökseensä, puheeseensa ja ulkonäköönsä (Antikainen, Rinne & Koski 2003, 278). Nämä piirteet yhdessä muodostavat oppilaan koulutusidentiteetin, jonka kehittymisen yhteydessä sosiologinen tutkimus Antikaisen ym. (2003, 290) mukaan pyrkii osoittamaan, että identiteetin aitouden ja legitimitietin kokemukset ovat inhimillisesti rakennettuja ja siten jossain määrin mielivaltaisen, sosiaalisen todellisuuden tuottamia. Keltikangas-Järvinen (1998, 41) havaitsi koulumenestyksen ja itsetunnon välisen yhteyden olevan suomalaisilla koululaisilla voimakkaampi kuin muunmaalaisilla nuorilla. Muualla on hänen mukaansa eri asia tuntea itsensä hyväksi ja onnistuneeksi ja menestyä hyvin koulussa. Suomalainen lapsi yhdistää hyvän koulumenestyksen ja itsensä hyväksi kokemisen ja päinvastoin: jos koulu ei suju, on kokemus itsestä huono. Koululaisen käyttäytymisen ja itsetunnon välisestä yhteydestä Salmivalli (2005, 122) on todennut että hyvä itsetunto ei takaa, että lapsi tai nuori käyttäytyisi ystävällisesti. Nämä sosiaalisen kanssakäymisen yhteydessä ilmenevät ja tutkimuksissa havaitut piirteet ovat osa koulussa syntyvää identiteettiä.

Suomalaisessa koulussa ja yhteiskunnassa elää vahvana tasa-arvoideologia. Olemme oppineet, että ihmisten luokittelu sukupuolen, sosiaalisen, kulttuurisen tai etnisen taustan pohjalta on epätasa-arvoista. Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo toteutuu koulutukseen pääsemisenä, koska peruskoulu takaa kaikille Suomessa oleville yhtäläisen oikeuden opiskella (Perusopetuslaki 628/98). Koulutustuotosten osalta tasa-arvosta todetaan, että se saavutetaan parhaiten kohtelemalla kutakin koulutusryhmää sen edellytysten mukai-

sesti (Antikainen ym. 2003, 323). Erilaisen kohtelun tulee olla kriteereiltään perusteltua ja sen tulisi koskea kokonaisia ryhmiä, kuten vähemmistöjä tai erilaisia opetusmenetelmiä käyttäviä laitoksia. Tyttöjen ja poikien välisiä eroavaisuuksia on pyritty selittämään usein kulttuurisilla tekijöillä, kuten erilaista käyttäytymistä tukevalla kasvatuksella. Tutkijat ovat havainneet, että jo hyvin pienestä saakka lapset suosivat leikkitovereina samaa sukupuolta olevia vertaisia. Kun kumpaan sukupuolta olevia tovereita on läsnä, tytöt hakeutuvat tyttöjen ja pojat poikien seuraan. Lapset ovat usein aikuisia konservatiivisempia sietämään sukupuolirajojen rikkomista, kun taas vanhempien on todettu sallivan sukupuoliroolien vastaista käyttäytymistä vertaisryhmää enemmän (Salmivalli, 2005, 161-162). Koulusuoriutumisessa tyttöjen ja poikien välillä on merkittäviä eroja kykyuskomusten, mutta ei niinkään todellisen suoriutumisen suhteen (Wigfield & Eccles, 2000). Onkin paradoksaalista, että jos sukupuoleen, sosiaaliseen taustaan tai etnisyyteen ei kiinnitetä huomiota ikään kuin tasa-arvoon vedoten, erot saattavat muuttua itsestäänselvyyksiksi (Lahelma & Gordon, 2002, 8).

Kaverisuhteita tutkittaessa on havaittu koululaisten suosivan kaltaisiaan valitessaan itselleen ystäviä ja kavereita. Hyväkäyttösiset ovat omissa porukoissaan ja häiritsevästi käyttäytyvät hakeutuvat samanlaisten nuorten joukkoon. Salmivalli (2005, 159) on havainnut ryhmäpaineen olevan yleensä myönteistä. Nuoria ei useinkaan pakoteta kaveriporukoissa toimimaan tai ajattelemaan yhdenmukaisesti, vaan he itse kokevat kaverien mielipiteet tärkeiksi ja mukauttavat käytöstään ryhmän arvostusten ja normien mukaiseksi. Nuoret ohjaavat itse omaa kehitystään, jossa omat motiivit ja tavoitteet toteutuvat oman kehitysympäristön mahdollisuuksien ja rajoitusten puitteissa (Nurmi ym. 2006, 124). Yksilön käsitys pystyvyydestään ja kyvyistään luo perustan tehtävästä motivoitumiselle. Kouluympäristössä oppilaat motivoituvat tärkeiksi ja arvokkaiksi kokemista asioista. Sekä lapset että varhaisnuoret pystyvät tekemään eron kykyuskomuksiensa ja henkilökohtaisten arvojen välillä. Wigfieldin ja Ecclesin (2000) mukaan hyvinkin nuoret koululaiset tietävät, missä he ovat hyviä ja miten he arvottavat eri tehtäväalueita.

Musiikkikasvatus osana taito- ja taideaineiden oppikokonaisuutta suo hyvät mahdollisuudet oppilaiden myönteisen minäkäsityksen ja oppimisstrategioiden omaksumiselle, koska jokaiselle oppilaalle voidaan asettaa tavoitteet juuri hänen sen hetkisen tasonsa mukaisesti (Juvonen 2008, 90). Musiikkikasvatuksen näkökulmasta musikaalinen ihminen omaksuu helposti musiikillista hahmotamista ja ajattelun sekä toiminnan tapoja eli muusikkoutta. Muusikot puolestaan puhuvat musikaalisesta soittajasta tarkoittaen kokonaisvaltaisesti musisointia kykyjen, taitojen ja persoonallisuuden ilmentäjänä. Musikaalisuuskäsitteen määrittely on havaittu ongelmalliseksi, koska yksittäisten kykyjen, kuten sävelkorkeuden tai keston, mittaaminen on osoittautunut rajalliseksi selittäjäksi kokonaisvaltaiselle ja moniulotteiselle ominaisuudelle, jollaisena musikaalisuutta nykytietämyksen valossa pidetään. (Ojala 2009, 2559-2564.)

5.1 Nuoruus ajanjaksona

Nuoruus on ajanjakso lapsuuden ja aikuisuuden välissä, jolle on ominaista ei enää - ei vielä määritykset. Samanlaista määrittelyn moninaisuutta kuvaavat toisistaan poikkeavat käsitykset siitä, onko lapsuutta ja nuoruutta olemassa. Yhden näkemyksen mukaan erityisenä elämänvaiheena nuoruus on tullut modernissa yhteiskunnassa aiempaa erillisemmäksi ja itsenäisemmäksi ajanjaksoksi, jonka kuluessa nuori luo pohjaa sille elämänkululle, jonka hän aikuisena elää (Antikainen 1998, 15). Toisenlaisen käsityksen mukaan lapsuuden, nuoruuden ja aikuisuuden rajoja (Forsberg 2003, 28) pidetään osittain kasvattajien luomana konstruktiona. Forsbergin mukaan lapsuuden ja aikuisuuden raja on hämärtyneessä massakulttuurin tunkeutuessa lasten maailmaan ja lapsuus olisi niin ollen katoamassa.

Nuoruuden ajanjaksolle on pidetty tyypillisenä erilaisten kriisien ja myllerrysten läpikäymistä, joskin uusimpien tutkimusten mukaan valtaosa nuorista ei käy läpi mitään erityistä kriisiä vaan kehitys on enemmänkin jatkuvaa ja asteittaista (Nurmi ym. 2006, 124). Tarkkojen määritelmien ja ikärajojen puuttuessa puhutaankin nykyisin nuoruudesta ajanjaksona, joka on pidentynyt molemmista päistään (Aapola & Kaarninen 2003, 16). Fysiologinen nuoruuden alkaminen liitetään puberteettiin, jonka alkamisikä tytöillä ja pojilla on erilainen.

Tyttöjen ja poikien nuoruuksien samankaltaistuminen on yksi keskeisiä uudemman nuorisotutkimuksen havaintoja (Puuronen 2003, 390). Yksi merkittävä yhteinen tekijä on koulu. Se on samansisältöinen, usean vuoden kestävä tiettyä ikäryhmää yhdistävä ajanjakso (Aapola & Kaarninen 2003, 23). Julkisen koulutuksen laajeneminen on nähty nuorten mahdollisuuksia avaavana tekijänä. Siirtyminen koulusta ja kouluasteelta toiselle on osa nuoren kehitysympäristöä; ne tuovat mukanaan uusia kokemuksia tai elämänvaiheita. Etäisyys lapsuuden perheeseen kasvaa kun nuoren omat mielenkiinnon kohteet saavat tilaa. Lapsuuden perhe määrittää kuitenkin etenkin varhaisnuoruudessa koulutusvalintoja, ja myöhemmin perheen vaikutus näkyy sosiaalisena ja kulttuurisena pääomana (Pulkkinen 2002; Tolonen 2005, 35). Suomessa on tutkittu koulutuksen jatkuvuutta sukupolvelta toiselle monin tavoin, ja yleisenä havaintona on, että koulu- ja työmenestymisen kannalta sosiaalisella ja kulttuurisella taustalla on merkitystä. Sosiaaliluokalla ja vanhempien koulutustasolla on yhteys nuorten omiin koulutus- ja ammattitavoitteisiin. Vanhempien koulutus vaikuttaa nuoren oman koulutuksen kautta nuoren arvomaailmaan (Helve, 2007, 291).

5.2 Nuoruusiän kehitystehtävät

Nuoruusiän psykologinen kehitystehtävä on oman identiteetin ja itsenäisyyden luominen. Nuoren kehitys jäsentyy Nurmen (2006, 126) mukaan ainakin seuraavissa suhteissa: fysiologisten muutosten ja kypsymisen, ajattelutaitojen kehityksen, sosiaalisen kentän laajentumisen ja sosiaalis-kulttuurisen ympäristön muutosten kautta.

Fyysisen ja psyykkisen kehityksen myötä nuoren minäkuva muuttuu. Nuori käy läpi eräällä tavalla psykologista syntymää muistuttavan vaihekehityksen (Vuorinen 1997, 209–211). Oman identiteetin muodostaminen on vastaus kysymykseen ”kuka minä olen?” suhteessa muihin ihmisiin ja aiempaan elämään (Antikainen 1998, 156). Nuori havainnoi omia lähtökohtiaan ja taustaansa sekä arvioi omia mahdollisuuksiaan jatkon eli tulevaisuuden suhteen. Nuorten itsetunnon on todettu olevan melko vakaa läpi murrosiän. Varsinkin niillä, joilla on lapsena hyvä itsetunto, on hyvä itsetunto myös läpi murrosiän. Suurinta vaihtelua itsetunnossa on murrosiän alkupuolella 12–14-vuotiailla. Keltikangas-Järvisen (1998, 33) mukaan muutokset lapsen minäkuvassa eivät välttämättä ole sama asia kuin itsetunnon horjuminen.

Oman elämän tavoitteiden toteuttamiseksi nuorten minäkuva ja hallintakokemukset luovat pohjaa henkilökohtaisille suunnitelmille ja valinnoille. Nuorten minäkuvaan vaikuttavat muiden ihmisten tekemät huomiot esimerkiksi ulkonäöstä, ikätoverien hyväksyntä ja koulu- ja urheilumenestys. Lisäksi monien stressaavien elämäkokemusten, tai koulusiirtymien, on havaittu vaikuttavan kielteisesti nuorten minäkuvaan. Nämä muutokset kuitenkin yleensä palautuvat, kun siirtymästä on kulunut jonkin aikaa (Nurmi 2006, 135–143).

Nuorten kyky asettaa itselle tavoitteita perustuu sekä yksilöllisille piirteille että aikaisemmille kokemuksille samasta asiasta. Kun nuoret kohtaavat vaikeuksia tavoitteidensa toteuttamisessa he muodostavat erilaisia sopeutumisstrategioita ja hallintakeinoja. He pohtivat johtuiko onnistuminen tai epäonnistuminen heidän kyvyistään, yrityksensä määrästä vai tilanteesta. Syiden pohtiminen voi edesauttaa selviytymistä myöhemmin samankaltaisissa tilanteissa, koska syiden ymmärtäminen auttaa keksimään parempia keinoja. Syiden pohdinta voi myös johtaa itseä suojaaviin ajatuksiin: esimerkiksi huonon koetuloksen selitetään johtuvan liian vaikeasta kokeesta. Tällöin yksilö suojelee käsitystä itsestä kyvykkäänä oppijana (Nurmi 2006, 142).

Musiikki- ja urheiluharrastusten yhteydessä on useissa tutkimuksissa havaittu kilpailutilanteen aiheuttamia sekä myönteisiä että kielteisiä ilmiöitä (Eccles 2005, 105–121; Duda & Ntoumanis 2005, 311–326). Kilpailevassa ilmapiirissä korostuvat korkeat kyvykkyyssuhteet, joista itsensä vahvaksi kokevat oppilaat saattavat hyötyä taitoja kasvattaessaan, mutta kilpaileva yhteisö saattaa myös aiheuttaa hyvin kielteisiä vertaiskokemuksia tai vanhempien ja opettajien välisiä ristiriitoja. Kilpailun sijaan yrityksen tärkeyden ja arvokkuuden korostaminen ennusti itsensä vahvoiksi kokevien ja vähemmän vahvoiksi kokevien nuorten sitoutumista enemmän kuin kyvykkyyteen vetoaminen. Kyvykkyyssuhteet saattoivat tuottaa pahoinvointia jopa menestyville urheilijoille heidän yrittäessään maksimoida omia kykyjään (Duda & Ntoumanis 2005, 315). Kouluneiden osaamisen tason havaittiin olevan yhteydessä kilpailevaan opiskelustrategiaan OECD maiden välisessä PISA-tutkimuksessa (Väljærvi ym. 2001, 42).

Oman ulkoisen olemuksen muutokset ovat näkyvimpiä merkkejä siirtymisestä lapsuudesta nuoruuteen. Jo Piaget (1926) kuvasi ajattelutaidon kehitystä muutoksena konkreettisten operaatioiden vaiheesta abstrakteihin ja yleistävämpiin ajatteluprosesseihin. Alakouluikäisten lasten ajattelua ja minäkuvaa on luonnehdittu konkreettiseksi, koska itseään kuvatessaan he mielellään käyttä-

vät konkreettisia ilmaisuja: ”olen pitkä”, ”osaan matematiikkaa”. Nuoret puolestaan kuvaavat itseään yleisemmällä tasolla: ”olen hyvä koulussa”, ”olen sosiaalinen”. Tieto ja kokemus karttuvat pitkin elämää, mutta nuoruudessa saavutetut ajattelun muodot eivät olennaisesti muutu enää myöhemmin elämässä. (Nurmi 2006, 128–129.) Kaikkea tätä kehitystä ohjaa aivojen kypsyminen.

5.3 Ajattelutaidon kehittymisen aivoperusta

Aivojen tehtävänä on kerätä ja yhdistää tietoa ja ohjata sitä kautta yksilön käyttäytymistä mielekkääseen suuntaan. Kehitys on sekä perimän että ympäristötekijöiden yhteisvaikutusta pitkän kasvu- ja kypsymissjakson aikana lapsuus- ja nuoruusiässä. Aivojen sähköistä aktiviteettia tutkimalla on esitetty, että aivojen kypsyminen on hierarkkinen tapahtuma, jossa vasen ja oikea aivopuolisko kehittyvät eri tahdissa ja eri aikoina, mutta kuudennentoista ikävuoden jälkeen molemmat aivopuoliskot kehittyvät synkronisesti. (Mäkelä 2006, 35; Äystö, 2004, 285.)

Aivojen vasen ja oikea puolisko on erotettu toiminnallisesti toisistaan niin, että vasen puoli vastaa kielellisistä toiminnoista ja puheen ymmärtämisestä, oikea puolestaan visuospatiaalisista³ kyvyistä. Vasen aivopuolisko prosessoi asioita analyyttisesti ja asteittain edeten. Oikea aivopuolisko prosessoi informaatiota välittömästi ja kokonaisuutena. Aivopuoliskojen välisen tiedon kulkua säätelee aivokurkiainen. (Mervaala & Räsänen 2004, 27.) Musiikin harrastamisen ja aivojen kehityksen yhteyttä tutkittaessa on havaittu, että aivokurkiainen on muusikoilla paksumpi kuin ei-muusikoilla, lisäksi kuuloaivokuorella on havaittu sekä rakenteellisia että toiminnallisia muutoksia. Schneider tutkimusryhmineen (2002, 688-694) raportoi ammattimuusikoiden huomattavasti suuremmasta aivojen aktiivisuudesta ei-ammattilaisiin verrattuna sävelmien erottelun yhteydessä, ja ammattimuusikoilla oli myös laajentunut kuuloaivokuori. Harjoittelun määrän on havaittu olevan yhteydessä aivojen harmaan ja valkean aineen väliseen koostumukseen. Muusikoilla on aivokurkiuaisessa enemmän valkeaa ainetta minkä arvellaan viittaavan tehostuneeseen tiedon kulkuun aivopuoliskojen välillä (Seppänen & Tervaniemi 2008, 192-203). Yleisenä havaintona voidaan sanoa, että musiikkiharrastus aktivoi molempia aivopuoliskoja, kun tietoa kulkee tuntoaalueiden ja motoristen alueiden välillä aivokurkiaista pitkin. Instrumentin soitto on monen yksittäisen toiminnon summa, joka edellyttää nopeaa tiedonkulkua. Paksussa aivokurkiuaisessa tieto kulkee nopeasti mahdollistaen sen, että vasemman ja oikean käden yhteistyö on tarkkaa ja saumatonta (Huotilainen & Putkinen 2008, 204–216; Tervaniemi 2003, 233-240). Musiikkitiedon käsittelyssä oikea aivopuolisko on merkittävässä osassa ja muusikkojen aivotointojen on todettu poikkeavan etenkin kuulo- ja tuntoaivokuoren alueella ei-muusikoista (Tervaniemi 2003, 237).

³ Muotojen, välimatkojen ja tilavuuksien ymmärtäminen.

Musiikin ja kielen oppimisen välisestä yhteydestä on havaittu, että musiikoiden tai aktiivisesti musiikkia harrastavien henkilöiden aivot reagoivat nopeammin ja laaja-alaisemmin sekä musiikilliseen ärsykkeeseen että puheen ään-teisiin kuin musiikkia harrastamattomien henkilöiden aivot. Musacchia tutkimusryhmineen (2007, 15894–15898.) havaitsi että harjoittelun määrä on yhteydessä aivojen aktivaation kanssa. Tarkka sävelkorkeuden ja sävyn tunnistaminen on heidän mukaansa musiikin lisäksi olennaista puheen sisällön ja viestin emotionaalisen sisällön ymmärtämisessä. Heidän mukaansa soittotaidolla ei ollut yhteyttä kielen oppimisen kanssa, vaan yhteys oli ennemminkin musiikkiharrastuksen pitkäkestoisuudella. Milovanovin tutkimusryhmä (2007, 81-89; 2009, 161-165) on tarkastellut suomalaisten koululaisten kielenoppimiskykyä ja havainnut, että musiikkia harrastavat lapset lausuvat vierasta kieltä paremmin ja havaitsivat vieraan kielen ään-teitä paremmin kuin muut lapset. Tutkijat olet-tavatkin, että musiikilliset ja kielelliset kyvyt ilmeisesti käyttävät osittain samoja aivoalueita.

Pitkäaikaisen muistijäljen syntymistä muovaavat vahvasti emotionaaliset seikat. Myönteinen emotionaalinen ilmapiiri vaikuttaa edistävästi kaikenlaisiin oppimisprosesseihin jo heti syntymästä alkaen (Mervaala & Räsänen 2004, 30). Murrosiässä aivojen etuotsalohko vielä on suuren kehityksen alainen. Nuoren psyykkisissä valmiuksissa kuten tunnetaidoissa tulee taantumaa alakouluikäisiin lapsiin verrattuna. Tämä psyykinen taantuma on todettu pojilla tyttöjä syvemmäksi (Rantanen 2004, 47-48). Sisemmät aivorakenteet ovat jo kehittyneet ja vakiinnuttaneet toimintansa ennen kymmenen vuoden ikää. Etuotsalohkon alueet säätelevät yksilön päätöksentekoa, oman toiminnan ohjausta, itsensä motiivoimista sekä moraalisten näkemysten muodostumista (Huotilainen <http://www.perhe.fi/artikkeli/murrosika> luettu 11.8. 2010).

Rakenteellisia sukupuolten välisiä eroja on todettu aivoissa muun muassa aivokurkiaisessa, jonka kautta naisilla on todettu kulkevan enemmän aivopuolisko- jen välisiä ratayhteyksiä. Miesten aivoissa vasen ja oikea puoli ovat vahvasti epäsymmetriset (Mervaala & Räsänen 2004,28). Sukupuolihormonit muo- vaavat aivoja rakenteellisesti ja toiminnallisesti läpi elämän. Yleisessä suoritus- tasossa ei ole havaittu sukupuolten välisiä eroja eikä yhteyksiä hormonivaihte- luihin. Aivan spesifeissä kognitiivisissa suorituksissa eroja on sen sijaan havait- tu niin, että miehillä on naisia parempi avaruudellinen hahmotuskyky ja mielen sisäinen rotaatio. Naisilla puolestaan parempia ovat silmän ja käden yhteistyön nopeus ja etenkin kielellinen sujuvuus. Aivojen sukupuolierojen on arveltu joh- tavan erilaisiin strategioihin, joita naiset ja miehet käyttävät tyypillisesti tietyis- sä muistitehtävissä. (Alhola & Portin 2006, 223-224.)

Sosiaalisen kanssakäymisen on arveltu olevan kaiken ajattelutoiminnan edellytys. Asioiden tekeminen toisen ihmisen kanssa aktivoi aivoja enemmän kuin samojen asioiden tekeminen mekaanisten laitteiden kanssa. Hari (2006, 339-405) kuvaa kuinka biologiset liikkeet kiinnittävät koehenkilön huomiota robotteja enemmän. Kun koehenkilö tekee vaakasuuntaisia käsivarsiliikkeitä, niin samaan aikaan nähdyt toisen ihmisen pystysuorat liikkeet häiritsevät omia liikkeitä enemmän kuin samanaikaiset robottikäden liikkeet. Ihmisten halun sopeutua sosiaaliin tilanteisiin arvellaan perustuvan peilisolujärjestelmään. Nämä aivojen solut ovat erikostuneet kanssaihmissen tarkkailuun. Sen vuoksi

ihmiset reagoivat automaattisesti kanssaihmissen liikkeisiin ja asentoihin ja koptioivat niitä tiedostamatta. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa matkimisella on tärkeä merkitys; terveet lapset matkivat mielellään ja nauttivat siitä kun joku toinen matkii heitä (Hari, 2006, 402). Olennaista soiton oppimisessa kuulon ja motorisen tekemisen lisäksi soittamisen näkeminen ja sitä kautta soittimen käsittelyn omaksuminen. Oppimistilanteessa on havaittu etenkin kasvojen ja katseen olevan yhteydessä suotuisaan oppimiseen. Opettajan katseen suuntautuminen kohti oppilaita edesauttaa heidän opetukseen osallistumistaan ja tyytyväisyyttään ja jopa muistia. Koululaisten on todettu muistavan paremmin heille kerrottujen tarinoiden sisältöjä silloin kun opettaja katsoi heitä kohti verrattuna tilanteeseen, jossa opettaja katsoi pois päin (Hietanen 2006, 406).

5.4 Nuoren sosiaaliset suhteet

5.4.1 Perhe

Nuoren sosiaalisen kentän muodostavat kaverit, koulu, koti ja perhe. Nykyistä perhettä ja vanhemmuutta leimaa monimuotoistuminen. Tämä tarkoittaa sitä, että vanhemmuus, äitiys ja isyys, saa erilaisia tulkintoja eri toimintaympäristöissä ja kulttuureissa. Ymmärrys vanhemmuudesta muotoutuu kussakin yksilöllisessä tapauksessa sekä modernista tietoisuudesta että sukupolvilta toisille siirtyvässä kasvatuserinteessä. Keltikangas-Järvisen mukaan suomalainen kasvatuserintö on raskas eikä asenne lapsiin ole ollut positiivinen. Kulttuurin myötä sukupolvelta toiselle siirtyvä kasvatuserintö voi olla voimakkaampaa kuin kasvattajille annettu tieto. Seurauksena on havaittu, että tieto ei aina poista kulttuuriperinnön taakkaa (Keltikangas-Järvinen 1998, 50-59). Kodin kasvatuserintöä tarkasteltaessa huomio on kiinnitetty lapsen varhaisiin kiintymyssuhteisiin ensisijaisiin hoitajiinsa. Kiintymyssuhde nähdään psykologisesti yksilön sisäisesti motivoivana voimana. Bowlbyn kehittämässä kiintymyssuhdeteoriasa (1979) varhaiset ihmissuhteet muodostavat sisäisen vuorovaikutusmallin, joka vaikuttaa myöhemmin kanssakäymiseen muiden ihmisten, kuten kavereiden, kanssa. Kodin kasvatuserintöä muokkaavat vanhempien kasvatuserintöiden ja persoonallisten piirteiden lisäksi perheenjäsenten väliset suhteet sekä ne tavat, joilla lasten ja nuorten käyttäytymistä valvotaan ja rajoitetaan.

Vanhempien kasvatuserintö ja kodin merkitystä on korostettu nuorten ajattelu- ja toimintatapoja tutkittaessa. Kasvatuserintö on jaoteltu kolmeen pääluokkaan vanhempien nuorille osoittamien tunteiden ja kontrollin välisenä vaihteluna. Auktoritatiivinen kasvatuserintö tarkoittaa sitä, että vanhemmat osoittavat positiivisia tunteita lapsiaan kohtaan, mutta myös ohjaavat heidän toimintaansa ja vaativat ikäkauteen kuuluvien normien noudattamista. Autoritaarinen kasvatuserintö puolestaan korostaa vanhempien kontrollia ja vaatimustasoa ilman myönteistä tunneilmapiiriä. Salliva vanhemmuus ilmenee myönteisinä tunteina mutta sääntöjä ja normeja noudatetaan vähän eikä lasta ohjata (Nurmi 2006, 146). Kodin tuki nuoren itsetunnon osatekijänä on pojilla havaittu olevan voimakkaasti yhteydessä koulumenestykseen niin peruskoulussa kuin lukiossa.

Tytöt puolestaan olivat jo lukiovaiheessa itsenäisempiä, eivätkä olleet riippuvaisia vanhempien tuesta (Keltikangas-Järvinen 1998, 42). Odotusarvoteorian (Eccles & Wigfield, 2000) mukaan keskeisin lapsen kykyuskomusten selittäjä on nimenomaan vanhempien uskomukset ja havainnot lapsensa kyvyistä. Lasten ja nuorten myönteisyys tai kielteisyys koulua kohtaan heijastelee vanhempien asenteita. Koulumyönteisillä vanhemmilla on samoin ajattelevia lapsia ja heidän oppimisminäkuvansa on myös positiivinen, kun taas lapsensa kykyihin epävarmasti suhtautuvien vanhempien lapsilla on kielteisempi käsitys omasta osaamisestaan ja kyvyistään (Aunola 2005, 115–116).

Suomessa usko koulutukseen sosiaalisen nousun väylänä on vahva. Koulutusta pidetään tärkeimpänä sosiaalisen liikkuvuuden mahdollistajana. Vanhempien arvostukset ja lasten mieltymykset ovat yhteydessä toisiinsa niin, että lapset arvostavat samoja asioita kuin heidän vanhempansa. Niinpä on luonnollista, että lasten koulutusura määräytyy useimmiten vanhempien koulutaustan mukaan. Vanhemmuudesta on sanottu tulevan lapselle resurssi: yhteiskunnallisesti hyvä vanhemmuus näkyy siinä, miten paljon vanhemmat panostavat lapsiinsa ja heidän harrastuksiinsa (Jallinoja, 2006, 166). Lasten ja nuorten elämässä harrastukset ja koulu ovat suurelta osin vanhempien valinnan tulosta. Suomessa on vanhempien koulutustasolla ja sosiaaliluokalla yhteys nuorten omiin koulutus- ja ammattitavoitteisiin (Helve 2002, 101-102). Vanhempien merkitys koulutuksen kautta nuorten arvojen muodostuksessa on tärkeä, koska ihmisen arvojärjestelmän perusta syntyy hänen lapsuus- ja nuoruusiänsä sosiaalisessa ympäristössä (Helve 2007, 291).

Vanhemmilla on tärkeä rooli musiikkiharrastuksen alkamiselle ja sen jatkumiselle. Sen lisäksi, että vanhemmat maksavat ja kuljettavat lapsiaan soittonunneille, he voivat osallistua tunneille kuuntelijana ja keskustella opettajan kanssa. Vanhempien sanallinen kannustaminen on tärkeää pitkän kehittyvää harrastusta. Tutkimuksissa on havaittu, että parhaiten näyttävät menestyvän sellaiset oppilaat, joiden vanhemmat ovat mukana tunneilla ja jotka seuraavat lapsen harjoittelua kotona. Suomalaisten huippumuusikkojen urakehitystä tarkastelevassa tutkimuksessaan Maijala (2003, 77-82) kuvaa, kuinka menestyvän muusikon uran alussa kodin ja vanhempien tuki oli merkittävä, ja etenkin äidin rooli lapsen eteen kaikkensa uhraavana hyväntekijänä korostui. Isän ominaisuuksista samassa tutkimuksessa korostuivat matemaattiset kyvyt. Vanhemmillä itsellään ei tarvitse olla laajaa musiikillista taustaa voidakseen olla kannustavia lapsensa. Vanhempien tuen puute näkyy harrastuksen keskeyttämisenä ja harrastuksesta luopumisena. Kielteisiä vaikutuksia saattaa ilmetä myös jos vanhemmat pakottavat ja vaativat lapselta liikaa. (Lehman, Sloboda & Woody 2007, 49-50.)

Kansainvälisessä PISA-tutkimuksessa kartoitettiin kotien kommunikaatiota kysymällä, kuinka usein kodeissa keskusteltiin 15-vuotiaiden nuorten kanssa koulumenestyksestä. Suomessa sosiaalinen vuorovaikutus oli OECD-maiden keskitasoa vähäisempää. Tutkimuksen mukaan suomalaisten nuorten hyvä menestys lukutaidossa ei ollut yhteydessä kodin keskustelevuuden kanssa, keskustelujen sisältö osoittautui tärkeämmäksi kuin keskustelujen määrä (Väljörvi ym. 2001, 38). Esinuoruus- ja nuoruusiässä nuoren vanhempien kanssa viettämä aika vähenee merkittävästi ja vertaiset tulevat tärkeiksi. Vanhempien

ja lasten välinen vuorovaikutus muuttuu vanhemman yksisuuntaisesta ohjauksesta keskusteluun, neuvotteluun ja yhteiseen päätöksentekoon perustuvaksi vuorovaikutukseksi (Nurmi 2006, 145). Salmivallin (2005, 158) mukaan vanhemmilla ei näyttäisi olevan suurtakaan vaikutusvaltaa siihen, millaisia ystäviä nuori valitsee. Samanikäisistä nuorista koostuvat kaveriryhmät muodostavat samaistumiskohteita ja mahdollistavat yksilöllisen identiteetin muodostamista. Sekä Nurmi (2006, 130) että Salmivalli (2005, 157) korostavat nuoren omaa aktiivista valintaa kaveripiiriin suhteen ennemminkin kuin kaveripiiriin ja vanhempien yksinomaista vaikutusta nuoren suuntaan hänen muodostaessaan omia toimintamallejaan.

5.4.2 Vertaiset

Kaveripiiriin merkitys sosiaalisen kasvun ja kehityksen näkökulmasta korostuu jo kouluikään tultaessa. Sosiaaliset taidot ovat sekä vuorovaikutustaitoja että sosiaalisten tilanteiden havainnointia ja niiden yhteydessä huomioituja toisten tunteita, toimintatapoja sekä käsityksiä omasta itsestä. Salmivalli (2005, 21) toteaa, että sekä vanhemmat että vertaiset osallistuvat sosialisatioprosessiin vastavuoroisina vaikuttajina pikemmin kuin erillisinä toimijoina. Vertaisryhmässä opitaan taitoja, joilla on merkitystä myöhemmin työelämässä ja yhteiskunnassa selviytymisen kannalta. Ystävyysuhteet ovat muita vertaisuhteita läheisempiä ja niille on ominaista molemminpuoliset myönteiset tunteet (Salmivalli 2005, 42).

Vertaisiksi katsotaan samanikäiset ja suunnilleen samalla kehitystasolla olevat nuoret. Kuuluminen vertaisryhmään ja oma asema siinä sekä läheiset ystävyysuhteet näyttävät edistävän myönteistä kehitystä ja suojaavan lasta vaikeuksilta vertaissuhteissa (Salmivalli 2005, 22). Vertaisryhmä auttaa nuorta irtautumaan vanhemmistaan ja opettaa sosiaalisia taitoja kuten yhdessä toimimista, kompromissien tekemistä ja oman paikan ottamista. Kun lapsen ja nuoren sosiaalinen status on muodostunut, sillä on taipumus olla hyvin pysyvä (Salmivalli 2005, 33). Kielteiset kokemukset vertaisten kanssa on tutkimuksissa yhdistetty masentuneisuuteen ja aggressiivisuuteen sekä kielteisiin näkemyksiin koulusta ja opettajista, joka näkyy huonona koulumenestyksenä (Nurmi 2006, 110). Sekä myönteisillä että kielteisillä kokemuksilla näyttää olevan keräytyvä luonne; positiiviset ja negatiiviset kokemukset kasautuvat helposti samoille henkilöille.

Tyttöjen ja poikien vertaissuhteissa ilmenevät kielteiset kokemukset syntyvät ja kehittyvät hieman toisistaan poikkeavasti. Tyttöillä vastavuoroisen ystävän puute ennusti torjutuksi ja kiusatuksi joutumista, kun pojilla puolestaan ystävän puute ei ennustanut myöhempiä ongelmia (Salmivalli 2005, 52). Pojilla esiintyy enemmän suoraa ja tyttöillä puolestaan enemmän epäsuoraa ja verbaalista aggressiivisuutta (Nurmi 2006, 152). Salmivalli (2005, 64) kuvaa tyttöjen epäsuoraa aggressiivisuutta kiertoteitse tapahtuvana toisen vahingoittamisena kuten eristämisenä. Tarkoituksena on saada muut ryhmän jäsenet välttelemään tai suhtautumaan uhriin kielteisesti. Pojilla puolestaan aggressiivinen kilpaileva käyttäytyminen ilmeisesti liittyy valtapeleihin, joissa kilpaileva käyttäytyminen koetaan vallan saavuttamisen välineeksi.

Ystävyys-suhteiden laatu on havaittu merkittäväksi kehitykseen vaikuttavaksi tekijäksi. Kaikenlaiset ystävät eivät välttämättä tue nuoren kehitystä. Jos ystävyys-suhteissa on vain vähän keskinäistä välittämistä, tukea, apua ja läheisyyttä tai paljon konflikteja joiden ratkaisuun keinot olivat vähäisiä, kokivat lapset ja nuoret itsensä yksinäisemmiksi kuin ne joiden ystävyys-suhteet tarjosivat myönteisempiä kokemuksia. (Salmivalli 2005, 41.) Nuorten ryhmät muuttuvat ajan kuluessa, sillä ryhmää ylläpitävät tekijät vaihtuvat yhteisestä toiminnasta enemmän kohti kahdenkeskisiä luottamuksellisempia suhteita. Ryhmän merkitys voi tulla esiin hyvin pitkän ajan päästä, jos yhdenlainen ryhmän jäsenyys vie samankaltaisen ryhmän yhteyteen ja jäsenyyteen myöhemmin elämässä. Samoin tietynlainen ystävyys-suhte voi luoda pohjaa myöhemmille ihmis-suhteille. (Nurmi 2006, 150.)

Soittavan toveripiiriin kannustava merkitys harrastuksen jatkamiselle korostui Tuovilan (2003, 224) tutkimuksessa. Soittoharrastus jatkui, jos soittamattomat kaverit hyväksyivät musiikkiharrastuksen, mutta jos soittavat kaverit puuttuivat kokonaan ja soittamattomat toverit eivät arvostaneet musiikkiopistossa opiskelemista, päättyi musiikin opiskelu.

Tyttöjen ja poikien kesken ystävyys-suhteet suosivat sukupuoliroolin mukaista käyttäytymistä. Sukupuoliroolia pidetään hyvin vahvana sosiaalisena kategoriana, jonka lapset oppivat tunnistamaan jo hyvin nuorina. Perinteisten roolien mukaiset sukupuolierot korostuvat etenkin samanikäisten seurassa ja ryhmätilanteissa, kun taas yksilötasolla saattaa olla suuriakin vaihteluita ja normista poikkeamia (Salmivalli 2005, 160). Poikien on havaittu solmivan ystävyys-suhteita tyttöjä hitaammin ja tyttöjen ryhmät ovat usein kiinteämpiä kuin poikien ryhmät (Nurmi, 2006, 149). Keltikangas-Järvinen (1998, 43) kuvaa mielenkiintoista negatiivista yhteyttä poikien kaverisuosion ja koulumenestyksen välillä. Suomalaiset koulussa hyvin menestyvät pojat eivät tunteneet olevansa kovin pidettyjä luokkatovereittensa keskuudessa.

5.4.3 Opettajat

Koulun kasvatusilmapiiriin kuuluu siellä työskentelevien opettajien lisäksi opetussuunnitelma, epävirallinen opetussuunnitelma sekä erilaiset toiminta- ja käyttäytymismallit ja periaatteet, joihin koulutyö perustuu. Motivaation kannalta opettajan merkitys on monitahoinen: opettajan persoonalliset piirteet ja opetustyyli vaikuttavat oppimisen tasoon, opiskelutyytyväisyyteen ja oppilaan itse-tuntoon (Wigfield, Eccles & Rodrigues 1998, 88). Opettajien ammatillista kehitystä seuraavissa tutkimuksissa oppilaiden oppimistulokset paranivat kun opettaja kasvatti omaa ymmärrystään ja kykyään havaita oppilaiden ideoiden kehittymistä (Borko 2004, 3-15).

Koulumenestyksen ja opettajan tuen välisestä yhteydestä on havaittu, että opettajan tuen vähäisimmäksi kokoneiden oppilaiden lukutaito oli muiden oppilaiden lukutaitoa heikompi (Pulkkinen 2002, 224). Kansanvälisen PISA-tutkimuksen mukaan suomalaisten oppilaiden keskimääräinen arvio opettajan ilmaisemasta tuesta työskentelylleen oli OECD-maiden keskitasoa. Lisäksi opettajan taholta tulleet suoritus-paineet ahdistivat oppilaita ja vaikuttivat suoritus-tasoa alentavasti (Väljjarvi ym. 2001, 46).

Opettajan tapa ohjata opetustilannetta ja tiedon hankintaa muotoutuu sen mukaan millainen tiedonkäsitelmä hänellä itsellään on. Patrikaisen (1999, 106-107) tutkimuksissa suorituspainotteiset opettajat pitäytyivät opetuksessaan oppikirjojen tietoon ja sen ulkoa oppimiseen, eikä oppilailla ollut mahdollisuutta vaikuttaa tietolähteiden valintaan. Konstruktivistisesti suuntautuneet opettajat kannustivat oppilaita itsenäiseen ja aktiiviseen tiedon hankintaan. Tiedon prosessoinnissa painottui ajattelun, oppimaan oppimisen ja itsearviointin taitojen hallinta opettajan ohjauksessa.

Nuorten ajankäyttö

Koululaisten ajankäyttöä tarkastelevassa Tilastokeskuksen hyvinvointikatsauksessa (4/2002) ilmenee että koulunkäyntiin käytetty aika on vähentynyt peruskoululaisilla 1980-lukuun verrattuna parikymmentä minuuttia päivässä. Läksyjä peruskoululaiset tekevät koulupäivinä keskimäärin 40 minuuttia. Vapaa-ajasta kolmasosa koululaisilla kuluu television katselemiseen, siihen käytetään aikaa noin kaksi tuntia päivässä.

Liikuntaa harrastetaan koulupäivinä lähes tunti; pojat ovat huomattavasti tyttöjä innokkaampia liikkumaan ja pelaamaan. Tietokoneen kanssa koululaiset puuhailevat koulupäivinä keskimäärin reilun puoli tuntia ja se on lähinnä pelaamista. Tietokoneen käyttö ei vähentänyt poikien liikunta- eikä lukemisharrastusta, mutta kaverien kanssa vietetty aika väheni samoin kuin muihin harrastuksiin käytetty aika sekä nukkuminen vähenivät. Poikien tietokoneilla ilmeisesti korvataan puuttuvia kavereita. Tyttöillä ei ilmennyt yhtä suurta vähenemistä muiden harrastusten, sosiaalisen kanssakäymisen ja nukkumisen ajankäytössä tietokoneiden käytön yhteydessä. (Pääkkönen 2002, 2-8.)

PISA-tutkimuksen mukaan paras lukutaito oli Pohjoismaissa tietokoneen kohtuukäyttäjillä ja selvästi heikoin sillä ryhmällä, joka ei käyttänyt tietokonetta ollenkaan. Tietokonetta käytettiin eniten pelaamiseen ja sähköiseen viestintään. Tyttöjen poikien välillä ei havaittu PISA-tutkimuksessa eroja (Väljærvi 2001, 44).

6 MOTIVAATIO

6.1 Motivaatio ilmiönä

Motivaatiotutkimus pyrkii selittämään ihmisten erilaisia tapoja asettaa itselleen päämääriä joihin he pyrkivät. Lisäksi kiinnostuksen kohteena on se, mikä saa ihmisen tavoittelemaan ja ponnistelemaan saavuttaaksensa päämääränsä. Motivaatio on ihmisen tekemistä ja käyttäytymistä ohjaavien tekijöiden järjestelmä, joka kuvaa ihmisen toimintaa, tavoitteita ja päämääräsuuntautuneisuutta.

Moderni motivaatiotutkimus käyttää termiä motivaatiopsykologia kuvaamaan tutkijoiden kiinnostusta toiminnan psykologisiin tekijöihin. Siinä missä varhaisin motivaatiotutkimus keskittyi tarkastelemaan sitä, miten yksilön halut ja tarpeet ohjasivat hänen toimintaansa, uusi suuntaus on kiinnostunut ihmisten itselleen asettamista päämääristä tai tavoitteista, ihmisten mielikuvista ja ennakkoinneista sekä ympäristön ja kehitysvaiheiden osuudesta motivaatioon. Nykyisen motivaatiokäsityksen mukaan ihminen tuottaa oman motivaationsa (Byman 2002, 26).

Motivaation ilmenemisessä ja kehittymisessä uusien asioiden omaksumisella ja kaikkinaisella oppimisella on olennainen merkitys. Koulua tosin on syytetty usein siitä, että se suosii vääränlaista motivaatiota ja tukahduttaa oppilaiden luontaisen uteliaisuuden. Tutkimustulokset tukevat käsitystä, että oppilaiden motivaatio muuttuu koulussa (Byman 2002, 29). Olipa kyse konkreettisista tiedoista ja taidoista tai ihmisen tavasta kohdata uusia asioita, ovat motivaatorakenteet kuten päämäärien asettaminen, niiden arvostaminen ja omaan suoriutumiseen liittyvien uskomusten muodostaminen rakentamassa yksilöllistä motivaatiota.

Yksilöllisen toiminnan taustalla vaikuttavat kulttuuriset ja yhteisölliset tekijät. Motivaatio ilmenee yksilöllisinä pyrkimyksinä, jotka muotoutuvat vuorovaikutuksessa oman kulttuuriympäristön kanssa. Kulttuurin perustekijöitä tarkastellessaan suomalainen filosofi Erik Ahlman jo vuonna 1939 pohti yhteisöllisen ja yksilöllisen välistä yhteyttä. Hänen mukaansa kulttuuri on aina yhteiskunnallista ja sosiaalista toimintaa, joka muokkaa yksilön tarpeita, ja vastavuoroisesti yksilön tarpeet muokkaavat yhteisön toimintaa. Kulttuurin ilmenemis-

muotojen toteutumisen syinä ja perimmäisinä motiiveina hän näkee arvot. Arvot ovat sellaisia päämääriä, joihin kulttuurin keinoin päästään. Jokaisella yksilöllä Ahlman (1976, 15 – 19) näkee olevan oma persoonallinen arvojen järjestelmänsä niin, että jokainen asettaa toiminnassaan tietyn arvon toisen arvon edelle ja luo sillä tavalla omaa yksilöllistä kulttuuriaan kaikella tekemisellään, ajattelullaan, tunteillaan ja olemisellaan.

Arvojen olemassaolosta Ahlman toteaa, että niitä on vaikea todistaa olemassa oleviksi, vaikka useilla ihmisillä on kokemus siitä, että eräät asiat ilmevät heille arvokkaina ja sen vuoksi ne ovat inhimillisen toiminnan motiiveina. Hän jaottelee arvot viiteen pääarvoon sekä niiden yhdistelmiin joita hän kutsuu komplekseiksi ja välinearvoiksi. Hän mainitsee, että usein inhimillisessä toiminnassa hyöty voi olla toiminnan perimmäisenä motiivina, mutta se ei hänen mukaansa kuulu pääarvoihin, vaan on olemukseltaan välineellinen. Motiiviksi hän ei määrittele myöskään animaalisia tarpeita, vaikka niiden kautta yksilö kokee mieluisuustuntemuksia, vaan hän erottaa toisistaan käsitteet toiminnan ”syy” ja ”motiivi”. Syyn ja motiivin erona Ahlman (1976, 21 – 27) pitää sitä, että syy on sidoksissa biologisiin ja fysiologisiin prosesseihin, kun taas motiivi pohjautuu arvopäätelmään.

6.2 Motivaation lähteitä

6.2.1 Tarpeet ja halut motiiveina

Motivaatiota lähestytään kirjallisuudessa monista eri lähtökohdista käsin. Yksi mahdollisuus selittää inhimillisiä toimintoja ja mekanismeja on klassinen väline-ehdollistaminen ja behavioristinen vahvistamisteoria. Palkkion on ajateltu lisäävän motivaatiota toivottuun toimintaan, kun taas rangaistus vähentää ei-toivottua käyttäytymistä. Tätä ajattelutapaa on kritisoitu lähinnä siksi, että siinä ei oteta huomioon ihmisen yksilöllisiä persoonallisia ominaisuuksia. Motivaatio on nähty oppimista edistävänä haluja ja tarpeita tyydyttävänä toimintana. Varhaisimmat motivaatioteoriat korostivat fysiologisia tarpeita kuten seksuaalisuus, nälkä ja jano sekä niiden tyydyttämisen merkitystä inhimillisen toiminnan taustalla (Nurmi & Salmela-Aro 2005, 11). Motivaatiota voidaan pitää tietoisena tai tiedostamattomana tarpeena eli sisäisen epätasapainon tilana, johon haetaan tasapainoa. Tarpeiden tyydyttäminen inhimillisen toiminnan päämääränä on Maslow'n (1970) tarvehierarkiateorian ydinajatus. Teoria perustuu ajatukseen, jonka mukaan ihmisellä on erilaisia hierarkkisesti järjestäytyneitä tarpeita, joista fysiologiset tarpeet ovat perustarpeita ja itsensä toteuttamisen tarpeet toteutuvat vasta perustarpeiden jälkeen ja ovat niin ollen korkeimpia tarpeita hierarkkisessa systeemissä. Alempien tasojen tarpeiden tultua tyydytetyiksi ihminen pyrkii tyydyttämään seuraavan tason tarpeita. Maslow'n mallissa motivaatio on jatkuvasti vaihtuva voima, joka pyrkii täyttämään yhä korkeampitasoisia tarpeita (Peltonen & Ruohotie 1992, 54).

6.2.2 Yllykkeet sekä lähestyminen ja välttäminen

Psykoanalyttinen teoria motivaation näkökulmasta sisältää fysiologiset selitykset, joita ovat inhimillisen toiminnan taustalla olevat viettilylykkeet ja mielihyvään pyrkimisen yllykkeet. Lisäksi varhaiset lapsuuden aikaiset ihmissuhteet, etenkin äiti- ja isämallien kertautuminen myöhemmin elämän mittaan on ajateltu motivaation lähteeksi. Psykoanalyttisen ajattelutavan mukaan motivaatio on tiedostamatonta (Nurmi & Salmela- Aro 2005, 11).

Uusimpien hermoverkkomallinnusten avulla on pyritty hahmottamaan motivaation ja persoonallisuuden välistä rakennetta. Read tutkimusryhmineen (2010, 61-92) ovat esittäneet motivaatiosysteemien olevan persoonallisuuden perimmäisiä alkukantaisia rakenneosia. Heidän mukaansa motivaatiosysteemit jakautuvat hierarkkisesti kahteen pääluokkaan: lähestymissysteemiin, joka vastaa palkkioon ja saavuttamiseen sekä välttämissysteemiin, joka liittyy rangais- tukseen. Lähestymiseen ja välttämiseen liittyvien positiivisten ja negatiivisten tunteiden välinen vaihtelu liittyy oikean ja vasemman aivopuoliskon väliseen aktivaation vaihteluun. Lisäksi Read'in tutkimusryhmän (2010, 61-92) mukaan motivaatiosysteemin vaihtelua säätelee erillinen kontrollisysteemi.

6.2.3 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Tietoisten ja tiedostamattomien yllykkeiden olemuksen selvittäminen ja jäsen- täminen voidaan käsitteellisesti erotella jaotteleamalla motivaatio sisäsyntyiseksi ja ulkosyntyiseksi. Tätä jaottelua käytetään laajalti kun halutaan niputtaa yh- teen useita eri teorioita ja tutkimussuuntauksia. Ulkosyntyiset teoriat tarkaste- levat motivaatiotekijöitä, joihin voi vaikuttaa ihmisen ulkopuolelta, kun taas sisäsyntyiset teoriat käsittelevät sellaisia sisäisiä kognitiivisia prosesseja, joihin voi ulkopuolelta vaikuttaa vain välillisesti (Vartiainen & Nurmela 2005, 190).

Yhdysvaltalaiset tutkijat Ryan ja Deci (2000, 68-78) ovat erottaneet jo 1970- luvulta lähtien käsitteet sisäinen ja ulkoinen motivaatio toisistaan. Sisäiseen mo- tivaatioon kuuluu uteliaisuutta ja kiinnostusta, johon ei sisälly ulkoista pakkoa. Uteliaisuus johtaa tiedon ja jopa elämysten etsintään, jolloin termiä sisäinen mo- tivaatio ja uteliaisuus on pidetty toisiaan vastaavana (Byman 2002, 28). Yksilö on sisäisesti motivoitunut kun hän ryhtyy toimintaan, joka kiinnostaa häntä. Hän toimii omasta vapaasta tahdostaan hyvin keskittyneesti ja sitoutuneesti ilman, että hän odottaa materiaalista palkintoa tai että hän kokisi jonkin pakot- teen uhkaavan häntä. Sisäisesti motivoitunut ihminen asettaa tavoitteet itse it- sellen ja on kiinnostunut asiasta tai toiminnasta sen itsensä vuoksi. Ryan ja Deci (2000, 70-74.) ovat tutkimuksissaan osoittaneet kuinka sisäinen motivaatio vahvistuu ja kehittyy parhaiten olosuhteissa, joissa yksilön haasteet ovat sopi- van kokoisia, palaute on kannustavaa ja tekemiseen ei liity pakottavia vaati- muksia tai arvostelua. Yksilön kokema pystyvyys yhdistettynä itsemääräyty- vyyteen edistää sisäisen motivaation lujittumista. Kouluympäristössä oppilai- den itsenäisyyttä tukevat opettajat, toisin kuin kontrolloivat opettajat, auttavat oppilaiden sisäisen motivaation kehitystä. Samansuuntaisia havaintoja on myös

itsenäisyyttä tukevista vanhemmista ja kontrolloivista vanhemmista (Salmivalli 2005, 154-155). Ryan ja Deci (2000, 70-74) esittävät, että sosiaalinen ympäristö joko vahvistaa tai heikentää sisäistä motivaatiota. Lapsen kokemat yhteenkuuluvuuden kokemukset syntyvät jo varhaislapsuudessa ja tällöin opittu tapa ja luottamus säilyy läpi ihmisen elämän.

Sisäisesti motivoitunutta, tehtävään hyvin intensiivisesti uppoutunutta toimintaa Csikszentmihalyi (1997) on kuvannut termillä "flow". Siinä yksilö uppoutuu keskittyneesti tekemiseen unohtaen ajan ja paikan. Samalla kuitenkin säilyy tietoisuus itsenäisestä kontrollista. Flow tilan saavuttamiselle on olennaista se, että tehtävän vaikeus ja haastavuus ovat suhteessa yksilön taitoihin.

Sisäistä motivaatiota leimaa usein syvä kiinnostus tehtävään. Kiinnostuksen ja motivaation välistä suhdetta selvittäessään tutkijat ovat tarkastelleet yksilön ja yhteisön osuutta kiinnostuksen syntyyn. Renninger ja Hidi (2006, 111-127) esittävät että kiinnostus muodostuu sekä tunne- että kognitiivisesta osiosta, jotka yhdessä määrittävät yksilön tehtävään sitoutumista. Tunneosio muodostuu pääasiassa tehtävän herättämistä kiinnostuksen tunteista ja kognitiivinen osio rakentuu ajatuksista, joita tehtävä ja siihen sitoutuminen yksilössä herättää. Renninger ja Hidi (2006, 111-127) jatkavat että kiinnostus syntyy sekä opittavan asian että yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Heidän mukaansa sekä yksilölliset että yhteisölliset tekijät kasvattavat tai kutistavat kiinnostusta.

Kiinnostus oppiaineesta on johtanut sisäisen motivaation kasvuun. Onkin olennaisen tärkeää, että oppilaat ovat kiinnostuneita koulussa opetettavista aineista. Kiinnostuksen ja oppimisen välisestä yhteydestä tiedetään, että kiinnostus on yhteydessä syväoppimisen, kuten mieleen palauttamisen ja pääkohtien muistamisen kanssa (Wigfield, Eccles & Rodrigues 1998, 77).

Ulkoinen motivaatio saa yllykkeensä siitä, mitä muut haluavat. Sosiaalisesta ympäristöstä ihmiset omaksuvat toimintatapoja, jotka eivät ole sisäsyntyisiä. Esimerkiksi käyttäytymissäännöt omaksutaan ympäröivästä yhteisöstä sosialisoinnin kautta, mutta ne voivat muuntua myös sisäisesti motivoiviksi etenkin silloin jos yksilö kokee riittävää valinnanvapautta. Ulkoisesti motivoivat tehtävät eivät ole tyypillisesti yksilöä kiinnostavia, vaan niitä tehdään koska niitä pitää tehdä, ne kuuluvat jotenkin asiaan tai joku toinen on ne määrännyt. Usein tehtävän suoritus perustuu siitä saatavaan ulkoiseen palkkioon, kiitokseen, kunniaan tai rangaistuksen välttämiseen. Tehtävien tekemisen taustalla on niiden kautta saatavan palkkion välineellinen arvo pikemminkin kuin tehtävän tekemisen tuottama ilo. (Ryan ja Deci 2000, 68-78.) Ulkoista motivaatiota on verrattu behaviorismiin (Byman 2002, 33). Voimakas vastakkainasettelu ulkoisen ja sisäisen motivaation välillä on hieman yksipuolistavaa, koska osa ulkoisista yllykkeistä voi sisäistyä palvelemaan itsen kokemista. Siksi Ryan ja Deci (2000, 68-78) ovat jaotelleet ulkoista motivaatiota niin, että osa ulkoisista yllykkeistä voi palvella yksilön muita tarpeita kuten arvostetuksi tulemisen tarvetta, tai yksilö arvostaa suoriutumista sinänsä.

Muusikot puhuvat motivaatiosta tunteena tai sisäisenä pakkona. Muusikoiden moninaiset motivaation lähteet voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäinen motivaatio syntyy toiminnasta itsestään kun musiikin tekeminen koetaan palkitsevaksi ja iloa tuottavaksi. McPherson ja Renwick (2001,169-186) havaitsivat että aloittelevista musiikin harrastajista parhaiten

menestyivät ne joilla oli sisäisiä motivaatiopyrkimyksiä. He ilmoittivat soittavansa omaksi iloksi tai huviksi. Ohjattuun musiikkiharrastukseen liittyy paljon oppilaan ulkopuolelta tulevaa ohjeistusta. Muusikon taitojen kehittyminen vaatii paljon aikaa ja suuren määrän toistoja, yrittämistä ja ponnistelua soittamista harjoiteltaessa. Monet ammatissa toimivat muusikot myöntävätkin etteivät pidä harjoittelusta (Hallam 1997, 197-231). Nuoret musiikin harrastajat ovatkin erittäin herkkiä läheisten perheenjäsenten, kavereiden ja opettajien tuelle ja kannustukselle säilyttäessään kiinnostustaan soittoharrastukseen. Esiintyminen saattaa olla motivoiva tekijä: ammattimuusikoiksi päätyneet taiteilijat ovat kertoneet esiintyneensä ei ammattilaisia enemmän opiskeluaikanaan. (Lehman, Sloboda & Woody 2007, 44-51.)

6.2.4 Motivaatio ja tunteet

Tunteiden ajatellaan olevan monien psykologisten prosessien, kuten motivaation, taustalla. Pekrun (2006, 315-317) jaottelee kolme tunteiden päätyyppiä, jotka ovat yhteydessä motivaatioon. Ennakoivat tunteet, jotka liittyvät tehtävän tekemiseen ennen aloittamista ovat Pekrunin mukaan riippuvaisia yksilön tehtäväkohtaisista odotuksista ja arvotuksista. Esimerkiksi jos yksilö odottaa suoriutuvansa hyvin tehtävästä ja arvostaa sitä hän kokee toivoa ja iloa siinä yhteydessä. Päinvastaisessa tilanteessa hän kokee huolestuneisuutta ja toivottomuutta. Nykyiset tunteet ilmenevät tehtävän aikana, ja ne herättävät Pekrunin mukaan pääasiassa joko nautinnon tai ikävystymisen tunteita. Takautuvia tunteita yksilö kokee muistellessaan tehtävän tekemistä. Tunteiden sisältö perustuu tehtävän arviointiin tehtävän onnistumisesta ja voi vaihdella ilon, ylpeyden, surullisuuden ja häpeän välillä. (Pekrun 2006, 315-341.)

6.2.5 Sosiaalinen oppiminen

Yhteisön kulttuurisena ilmiönä motivaatio syntyy ympäristön muovaamana toimintana. Yhteiskunnan kulttuurin, arvojen ja tavoitteiden merkityksestä yksilön toimintaan ja tahdon rakentumiseen Bandura muotoili sosiaalisen oppimisen teoriansa, jossa motivaatio on yksi osa-alue havaitsemalla oppimisen prosessissa. Perusajatuksena on, että yksilö omaksuu sosiaalisesta ympäristöstään tavan toimia, ja ympäristö myös muokkaa yksilön haluja ja tarpeita. Myöhemmin Bandura on tarkentanut sosiaalisen oppimisen teoriaansa yksilön pystyvyyden suuntaan, hän otti käyttöön käsitteen minäpystyvyys (self-efficacy), jonka mukaan ihmisellä on käsitys omasta pystyvyydestään oppia uusia asioita ja vaikuttaa elämänsä kulkuun. Banduran (2001, 4) mukaan ihmiset eivät ole vain tahdottomia isäntiä sisäisille mekanismeille, joita ympäristö määrittelee, vaan he ovat toimijoita omissa kokemuksissaan pikemminkin kuin pelkkiä koki-koita. Ihmismieli on hänen mukaansa luova, tarkkaileva ja aktiivinen eikä pelkästään kokeva. (Bandura 2001, 1-26.)

6.2.6 Motivoivat tavoitteet

Henkilökohtaisten tavoitteiden arvellaan olevan ihmisen tekemien ratkaisujen taustalla ja niiden on havaittu olevan yhteydessä psyykkisen hyvinvoinnin kanssa (Salmela-Aro & Nurmi 2005, 158). Uskomukset omasta suoriutumisesta ja kyvykkyydestä kouluaineissa muovautuvat jo varhain ja ne ovat suhteellisen pysyviä. Suomalaisessa tutkimuksessa (Aunola 2005, 119-124) seurattiin lasten luku- ja laskutaidon kehitystä ensimmäisten kouluvuosien aikana ja sitä, kuinka se heijasti heidän mieltymyksiään ja ennusti tulevaa opiskeluhalukkuutta. Tuloksissa ilmeni, että motivaatioon vaikutti suuresti se, millaiseksi oppilaan mieltymykset ja näkemys itsestään oppijana muodostui koulua aloitettaessa.

7 OPISKELUMOTIVAATIO JA ODOTUSARVOTEORIA

Lasten ja nuorten opiskelumotivaatiotutkimukset ovat keskittyneet pohtimaan syitä, miksi toiset oppilaat ovat ahdistuneita ja pyrkivät välttelemään vaikeita tai haastavia tehtäviä, kun toiset puolestaan pitävät vaikeista tehtävistä ja jaksavat sitkeästi ponnistella eteenpäin pienistä epäonnistumisistakin huolimatta. Koululaisten itselleen asettamien päämäärien sekä tehtävien arvostusten on arvioitu vaikuttavan siihen miten he menestyvät opinnoissaan. Näiden ohella oppilaiden uskomukset ja ennakoinnit omasta suoriutumisestaan muodostavat kakoneisuudessaan käsitteen opiskelumotivaatio. Samat käsitykset heijastuvat myöhemmin heidän akateemisiin valintoihinsa (Aunola 2002, 105). Kyvykkyys ja odotususkomukset ovat osa-alueena monissa motivaatiota tutkivissa teorioissa, joskin näiden piirteiden määrittämisessä ja tarkkuudessa on eroja. Merkittävimpänä erona eri teorioiden välillä pidetään sitä, miten tarkasti kyvyt ja odotukset erotellaan toisistaan ja miten niitä mitataan. Seuraavaksi esittelen Ecclesin ja Wigfieldin Odotusarvoteorian (2000) sen kehityslinjoja sekä siihen läheisesti liittyviä muita teorioita.

7.1 Eccles ja Wigfield : Odotukset-arvot-motiivit -teoria

Ecclesin ja Wigfieldin odotusarvot teoriaa (expectancy - value theory 2000) pidetään yhtenä keskeisimmistä motivaatiopsykologisista selitysmalleista. Teorian mukaan yksilön menestysodotukset ja arvo, jonka hän asettaa menestymiselleen ovat tärkeitä määrittäjiä hänen motivaatiolleen suoriutua tietyistä tavoitteista samoin kuin sille, mitkä tavoitteet hän asettaa etusijalle. Teoria syntyi alunperin selittämään sukupuolieroja matematiikan opinnoissa, ainevalinnassa ja suoriutumisessa.

Moderni odotusarvot teoria perustuu John Atkinsonin (1957, 1964) tutkimuksiin ja niiden perusteella muotoiltuun ensimmäiseen odotusarvot teoriaan yksilön saavutuskyvystä, sitkeydestä ja valinnasta, kun ne kytkeytyvät suoraan yksilön odotuksiin ja arvostuksiin liittyviin uskomuksiin. Erona Atkinsonin

teoriaan Eccles ja Wigfield (2000, 68-81) ovat määritelleet ja erotelleet teoriasaan yksityiskohtaisemmin odotusten ja arvostusten komponentit, jotka ovat yhteydessä laajempiin psykologisiin ja sosiokonstruktiivisiin ilmiöihin. Toinen merkittävä ero Atkinsonin laboratorio-olosuhteissa tehtyihin tutkimuksiin on se, että moderni odotusarvoteoria on testattu todellisen elämän tilanteissa.

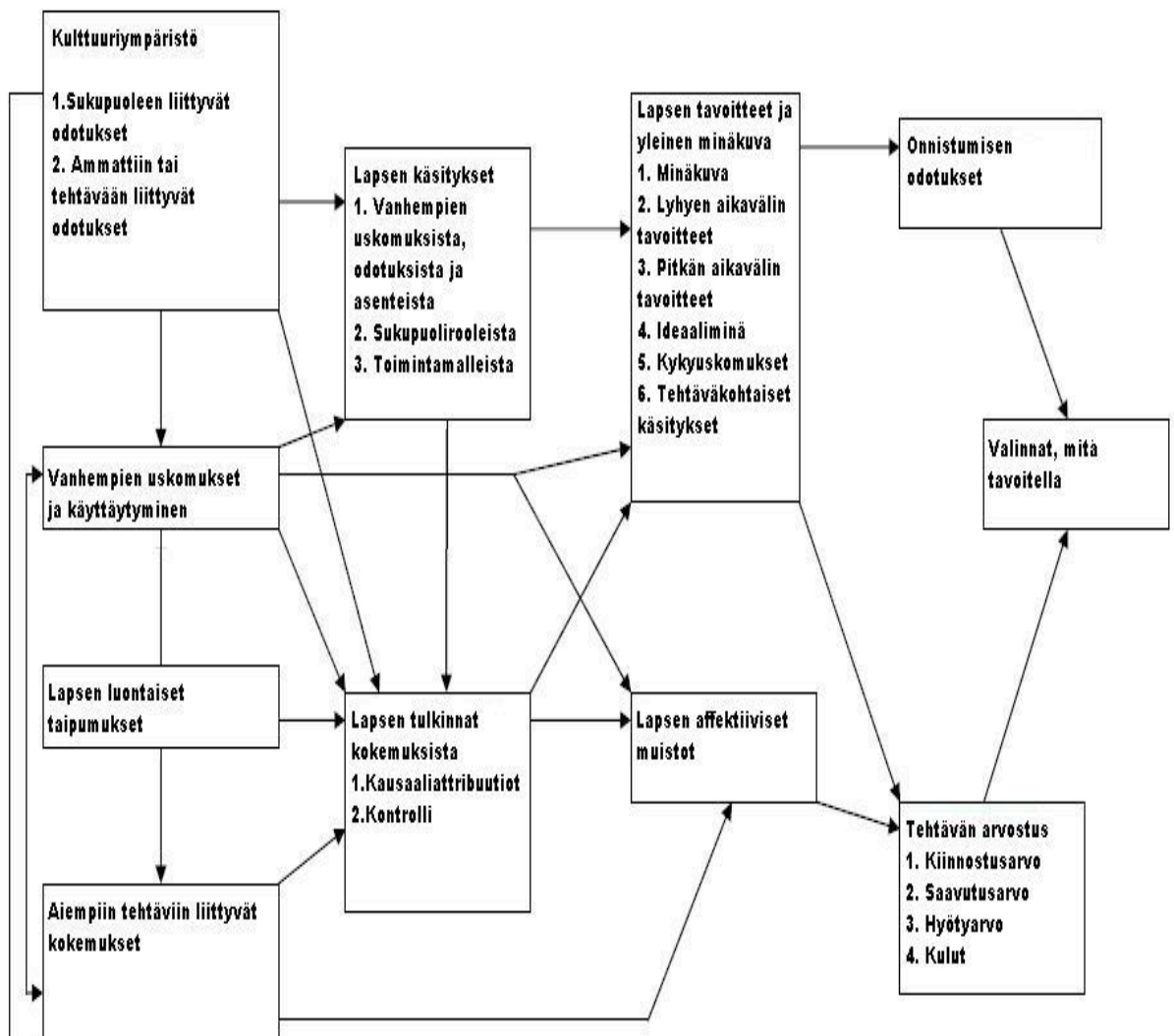
Odotusarvoteoria kehittyi ja laajeni 1980-luvulla arvojen alueella. Australialainen sosiaalipsykologi ja motivaatiotutkija Feather (1982, 1988, 1990) lisäsi mukaan alun perin Rokeachin teorialaajasta arvoista. Rokeachin (1973, 1979) arvoteorioissa arvot jaotellaan itseisarvoihin, joita ovat muun muassa hyvä elämä, vapaus, tasa-arvo ja onni. Näihin päästään instrumentaalisten arvojen avulla, joita ovat rohkeus, kyvykkyys, kunnianhimo ja riippumattomuus. Feather (1982, 1988, 1990) osoitti arvojen ilmaisevan motivationaalisia perustarpeita, jotka muovaavat ajattelua samoin kuin sosiaaliset tarpeet. Arvojen hän sanoo olevan motiivien luokka, joka vaikuttaa käyttäytymiseen tekemällä mielenkiintoiseksi erilaiset tavoitteet, joiden saavuttaminen vaikuttaa motivaatioon. Näin odotusarvoteoriassa arvojen ja motivaation välinen suhde tuli selkeämmäksi. Nykyinen kognitiivinen motivaatiokäsitys perustuukin ajatukselle, jonka mukaan arvot vaikuttavat yhdessä motiivien ja tarpeiden kanssa siihen, millaisia tavoitteita henkilö itselleen asettaa. Eccles kollegoineen (1983) kehitti odotusarvoteorian mallia tutkiakseen yksilön valintojen taustalla vaikuttavia tekijöitä kuten uskoa tavoitteen saavutettavuuteen.

Kuviossa (1) on esitetty Ecclesin ja Wigfieldin odotusarvoteorian malli vuodelta 2000. Monitahoinen malli pyrkii esittämään teorian koko laajuudessaan. Kuten kuvioista voi huomata, onnistumisen odotusten ja tehtävän arvostusten oletetaan vaikuttavan suoraan tavoiteltuihin tehtävävalintoihin. Arviot tavoitteen saavutettavuudesta vaikuttavat myös suoriutumiseen, yrittämiseen ja sitkeyteen tehtävän suorittamisessa. Odotusten ja arvostusten on arveltu olevan yhteydessä myös tehtäväkohtaisiin uskomuksiin kuten kykyuskomuksiin ja koettuun tehtävän vaikeuteen sekä yksilön tavoitteisiin, yleiseen minäkuvaan ja tunneperäisiin muistoihin. Nämä sosiokognitiiviset muuttujat ovat puolestaan yhteydessä yksilön aikaisempiin havaintoihin ja kokemuksiin sekä lukuisiin sosialisointiin liittyviin kokemuksiin, joita ovat kokemukset vanhempien odotuksista ja uskomuksista sekä sukupuolirooleista ja muista toimintamalleista. Ecclesin ja Wigfieldin mukaan odotusarvoteoriamallin avulla halutaan määrittellä tarkasti motivaatorakennelman osat.

7.1.1 Odotukset

Odotukset kertovat oppilaan omiin kykyihinsä liittyvistä uskomuksista, ja ne voivat olla myös ennakoita siitä, miten hän tulee tehtävästä suoriutumaan. Odotukset voivat olla tehtäväkohtaisia ja niiden taustalla vaikuttavat oppilaan aikaisemmat kokemukset, jotka muovaavat hänen käsitystään itsestä oppijana. Oppilaan minäkuva kokonaisuudessaan on muovaamassa hänen uskomuksiinsa omasta pystyvyydestä ja pätevyydestä tehtävän suhteen sekä selviytymisestään niissä. Näiden muuttujien lisäksi tehtävän kiinnostavuus luo perustan sille, mitä oppilas odottaa omalta suoriutumiseltaan (Eccles & Wigfield 2000,

74-75). Yhtenä merkittävänä taustatekijänä oppilaan omille odotuksille Ecclesin, Tonksin ja Wigfieldin (2004, 169) tutkimustulokset toivat esiin sen, että vanhempien ja opettajien odotukset lapsen menestyksestä ennustivat lasten omia käsityksiä odotuksista ja arvostuksista. Luokkatilanteen on havaittu olevan yhteydessä lasten kykyuskomuksiin sekä positiivisesti että negatiivisesti.



KUVIO 3 Suomennos Ecclesin, Wigfieldin ja kollegoiden odotusarvoteorian mallista (Wigfield & Eccles 2000, 69).

7.1.2 Arvostukset

Eccles tutkijaryhmineen on pitkään tarkastellut oppilaiden arvostuksia tietyn tehtävän tai toiminnan suhteen tiedustelemalla miten hyvä oppilas kokee itse olevansa tietyssä oppiaineessa (Eccles & Wigfield 2000, 70). Vastatessaan kysymykseen oppilas tulee asettaneeksi omien tunteidensa kautta jäsentyvän arvo päätelmän näkyväksi. Se, miten tärkeäksi tai vähäpätöiseksi oppiaine vastaajalle muodostuu antaa tutkijalle mahdollisuuden tunnistaa oppiaineisiin liittyviä arvojärjestelmiä (Puolimatka 2004, 36). Havainnot tukevat käsitystä, jonka mukaan ihmiset arvostavat niitä päämääriä, joita he uskovat saavuttavansa menestyksekkäästi. Aikuisilla odotusten ja arvostusten kokonaisuus on jäsentynyt rakennelma, kun taas lapsilla se on vasta muotoutumassa. Lapsilla etenkin arvostusten muodostelmaa on tutkittu vähemmän ja kiinnostavaksi kysymykseksi on tullut, miten heidän kohdallaan arvostukset ilmenevät. Eccles ja Wigfield (2002, 95-96) ovat havainneet, että jo alakouluiässä lapset pystyvät erottamaan kykyuskemukset ja arvostukset toisistaan. Alaluokkien oppilaiden kyky erotella arvostuksiansa eri puolia painottuu kahteen osa-alueeseen: kiinnostavuuteen ja hyödyllisyyteen tai tärkeyteen. Kouluvuosien karttuessa varhaisnuoruudessa oppilaat jaottelevat arvoja kolmeen erilliseen osaan: saavuttamiseen, kiinnostukseen ja hyödyllisyyteen (Eccles 2005, 105-121). Wigfield olettaa kiinnostuksen erotuvan arvostuksen muista osa-alueista ensimmäisenä (Wigfield & Cambria 2010, 16). Odotusarvoteorian mukaan neljä henkilökohtaista pääarvoa ovat: 1) saavutusarvo tai saavutuksen tärkeys, 2) kiinnostus tai sisäinen arvo, 3) hyötyarvo tai käyttökelpoisuus ja 4) kulut.

Saavutusarvo on sitä, että haluaa suoriutua hyvin annetusta tehtävästä. Tehtävä nähdään saavuttamisen arvoisena, itselle tärkeänä tai sen ajatellaan vahvistavan jotain itsen tärkeää puolta. Tehtävässä onnistuminen ja tehtävään sitoutuminen kuvastaa sitä, missä määrin tehtävän saavutus on tärkeää ihmisen minäkäsitykselle.

Kiinnostus tai sisäinen arvo puolestaan kuvastaa sitä iloa, jota tehtävän tekeminen sinänsä tuottaa. Arvostaessaan sisäisesti jotain tehtävää lapsi kokee sen hyvin syvästi palkitsevaksi ja sitoutuu siihen siksi usein hyvin pitkäksi ajaksi.

Hyötyarvo kuvastaa sitä, miten tehtävä soveltuu yksilön tulevaisuuden haaveisiin tai suunnitelmiin. Tulevaisuuteen suuntautuminen ja tehtävään sitoutuminen auttaa yksilöllisten päämäärien saavuttamisessa. Hyötyarvo yhdistää henkilökohtaiset tavoitteet ja käsityksen itsestä yhdeksi kokonaisuudeksi.

Kulut kuvaavat sitä, mitä yksilö joutuu uhraamaan tai panostaman tavoitteen saavuttamiseksi. Lisäksi tehtävään liittyvät kielteiset mielikuvat, kuten pelko epäonnistumisesta tai menestymisen edellyttämän työmäärän suuruus kasvattavat kuluja (Wigfield, Eccles & Rodrigues, 1998, 78). Eccles (Eccles ym. 1983, 75-146) kollegoineen olettaa, että kulut ovat erittäin olennaisia valintoja tehtäessä ja niihin liittyy sekä positiivisia että negatiivisia piirteitä ja puolia. Viimekädessä jokainen valinta tehdään luultavasti juuri kulujen määrän perusteella. Tämä alue on kuitenkin odotusarvoteorian vähiten tutkittu komponentti.

7.2 Odotukset ja arvostukset lapsilla ja nuorilla

Eccles ja Wigfield ovat olleet kiinnostuneita siitä, miten odotusarvoteorian komponentit ilmenevät eri-ikäisillä lapsilla eri kehitysvaiheissa eli miten opiskelumotivaatio kehittyy lapsuuden ja nuoruuden aikana. Motivaatioon vaikuttavat rakenteet kuten kykyuskomukset, onnistumisen odotukset ja arvostukset ovat toisistaan erillisiä rakenteita, jotka aikuisilla voidaan erottaa, mutta kouluikäisillä ne eivät ole täysin eriytyneitä. Eccles ja Wigfield (2000, 74) havaitsivat, etteivät he pystyneet yleisellä tasolla erottamaan lasten ja nuorten kykyuskomuksia ja menestysodotuksia toisistaan, mutta samalla he huomasivat näiden ominaisuuksien olevan erotettavissa tehtäväkohtaisesti muun muassa matematiikassa ja äidinkielessä. Lapset liittävät vielä noin yhdeksään ikävuoteen saakka yrityksen ja kyvykkyyden yhteen. He uskovat onnistumiseensa, jos vain yrittävät tarpeeksi, minkä he ymmärtävät kertovan kyvykkyydestä. Onnistumiseen ei uskota liittyvän muita tekijöitä (Aunola 2005, 110). Alaluokilla lapsilla hyvä suoriutuminen johtaa ajatukseen kyvykkyydestä ja on siten motivaatiota kohottava kokemus, kun taas varhaisessa murrosiässä omat kykyuskomukset ja muut motivaatioon liittyvät tekijät ovat selvemmin ennustamassa suoriutumista. Eccles ja Wigfield (2000, 77) esittävät, että lasten ja nuorten matematiikkaan liittyvät kykyuskomukset ja henkilökohtaiset menestysodotukset ennustavat tehtävässä suoriutumista ja valintaa enemmän kuin tehtävän aikaisemmat suoritukset tai siihen liittyvät saavutusarvot. Lisäksi he havaitsivat että tehtävän arvo näyttäisi olevan parempi pitkän tähtäimen sitoutumisen ennustaja kuin saavutusarvo. Sellaiset tehtävät, jotka auttavat lyhyen ja pitkän tähtäimen päämäärien saavuttamista, saavat oppilaat arvostamaan niitä myös niiden saavuttamis- ja hyödyllisyysarvojen vuoksi (Eccles 2005, 105-121).

Lasten henkilökohtaisia kykyuskomuksia tutkittaessa on havaittu, kuinka jo aivan nuorilla ala-asteikäisillä lapsilla on kyky erotella omiksi alueikseen sekä yleinen minäkäsitys, synnynnäiset taipumukset eri alueilla kuten matematiikassa, lukemisessa, yleisessä koulumenestyksessä, liikunnassa sekä suhteissa kavereihin ja vanhempiin. Lapsilla on jo varhain käsitys siitä, missä he ovat hyviä ja mitä he arvostavat eri aineissa ja taidoissa (Eccles & Wigfield 2000, 75). Heillä on yleisesti ottaen positiiviset käsitykset omista kyvyistään, vaikka ne eivät ole tarkkoja ja täsmällisiä suhteessa omaan suoriutumiseen. Sekä lapset että nuoret erottavat omat kykyuskomuksensa ja henkilökohtaiset arvostuksensa toisistaan. Tätä Eccles ja Wigfield (2002, 95-96) pitävät ratkaisevana huomiona odotusarvomallille. Kykyuskomusten lisäksi lasten ja nuorten menestysuskomukset ovat riippuvaisia heidän aikaisemmista kokemuksistaan eri oppiaineissa.

Varhaiseen nuoruusikään mennessä eli noin 12-14 vuoden iässä nuoret pystyvät erottamaan arvostuksiensa eri puolet toisistaan, ja samalla tavalla on kehittynyt heidän kykynsä erotella tavoitteitaan. Tehtävää voidaan pitää tärkeänä ja hyödyllisenä, vaikka sitä ei pidetä kiinnostavana, eikä kiinnostavaa tehtävää pidetä välttämättä hyödyllisenä (Aunola 2005, 11-13). Eccles, Tonks ja Wigfield (2004, 174) ovat omissa pitkittäistutkimuksissaan havainneet, että kouluvuosien kuluessa lasten ja nuorten kykyuskomukset ja tehtäväkohtaiset ar-

vostukset heikkenevät. Varttuessaan nuoret arvostavat tiettyjä oppiaineita toisia vähemmän.

Nuorten kykyuskomusten ja arvostusten negatiiviselle kehitykselle Eccles ja Wigfield (2000, 77) ovat esittäneet kahta syytä. Ensinnäkin iän myötä lapset oppivat ymmärtämään ja jäsentämään saamansa palautteen myötä omaa tekemistään, jolloin vertailu ikätovereihin kasvattaa ymmärrystä omasta osaamisesta. Tämän prosessin myötä lapsi oppii paremmin tulemaan tietoiseksi tai realistiseksi omassa itsearviointissaan. Toiseksi syyksi on esitetty, että kouluympäristöllä ja luokalla on merkitystä oppilaiden välisen kilpailuun ja arviointiin. Näiden tekijöiden on ajateltu vaikuttavan kielteisesti lasten ja nuorten käsityksiin omasta osaamisestaan sekä heidän arvostamiinsa tavoitteisiin. Tällaisia motivaatioon vaikuttavia muutoksia on havaittu etenkin koulusiirtymien yhteydessä. Oppilaalle siirtymien alakoulusta yläkouluun merkitsee monen motivaatioon vaikuttavan tekijän muutosta, sillä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus muuttuu kun oma luokanopettaja vaihtuu aineenopettajiin. Lisäksi oppilaiden välinen sosiaalinen vertailu kasvaa yläkoulussa (Wigfield, Eccles & Rodrigues 1998, 73-77). Lasten käsitykset kyvykkyyden olemuksesta muuttuvat iän myötä, mikä puolestaan vaikuttaa motivaatioon.

7.3 Tehtäväkohtaiset odotukset ja arvostukset tytöillä ja pojilla

Vaikka odotusarvoteoriaa käytettiin aluksi selittämään sukupuolieroja matematiikan opiskelun valinnoissa ja matematiikan osaamisen käsityksissä, mallia on sittemmin sovellettu muihin oppiaineisiin, kuten lukemiseen ja liikuntaan. Tyttöjen ja poikien välillä on havaittu eroja alaluokilla siinä, miten he luottavat omiin kykyihinsä (Eccles, Tonks & Wigfield 2004, 169). Pojilla on tyttöjä suurempi luottamus kykyihinsä matematiikassa ja urheilussa, kun taas tytöt pitävät itseään parempina lukemisessa sekä musiikissa. Kykyuskomukset eivät ole yhteydessä varsinaiseen lahjakkuuteen, toisin sanoen oppilaiden käsitys omasta pystyvyydestään selittää tehtävässä suoriutumista enemmän kuin pelkkä oppilaan lahjakkuus sinänsä. Erojen on havaittu tasaantuvan kouluvuosien myötä etenkin matematiikan kohdalla, kun taas äidinkielessä erot säilyvät. Nämä erot voidaan havaita tutkittaessa suuria määriä saman ikäisiä oppilaita. Eccles ja Wigfield korostavat, että odotusarvoteoria on rakennettu nimenomaan selittämään keskimääräiset muutokset. Sukupuolierojen ja etnisten erojen yhteydessä on pidettävä mielessä, että erot pienten ryhmien sisällä saattavat olla suuremmat kuin erot suurissa ryhmissä.

Suomalaisessa kouluympäristössä on etenkin alakoululaisten osalta tehty koko maan kattavaa oppimiseen liittyvää kartoitusta tytöillä ja pojilla. Huismanin selvitys peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistuloksista äidinkielessä ja matematiikassa vahvistaa käsitystä, että tytöt suosivat äidinkieltä ja osaavat sitä poikia paremmin. Poikien kielteistä suhtautumista äidinkieleen ei selitä pelkästään heikko osaaminen, sillä kouluissa joissa poikien tulokset olivat hyviä, suhtautuminen oli kuitenkin kielteisempää kuin tyttöjen (Huisman 2006, 6).

Kansainvälisessä PISA-tutkimuksessa tytöt sijoituivat lukutaitoa mittaavissa osioissa yleisesti poikia paremmin kaikissa OECD-maissa, ja Suomessa oli OECD-maiden suurin ero tyttöjen ja poikien välillä. Pojat sijoituivat kuitenkin muita OECD-maiden poikia paremmin lukutaidossa, ja matematiikassa he olivat tyttöjä parempia (Väljærvi ym. 2001, 22).

Tyttöjen ja poikien välisistä eroista musiikinopiskelussa Tuovila (2003, 225) havaitsi tutkimuksessaan että musiikkiopistoissa tyttöjä ja poikia opetettiin eri tavalla. Tytöiltä odotettiin perinteisempää soiton opiskelua kuin pojilta, joita kannustettiin kokeiluihin. Samassa tutkimuksessa ilmeni, että opettajat ja perheet tukivat poikien opiskelua tyttöjä enemmän. Peruskoulun neljännellä luokalla koulumusiikkiin kielteisesti Tulamon (1993, 237-245) tutkimuksessa suhtautui pojista 44% ja tytöistä 14%. Tulamo arveleekin, että vanhemmat kannustavat ja tukevat enemmän tyttöjä kuin poikia koulun musiikin suhteen.

7.4 Instrumenttiopinnot ja motivaatio

Soittoharrastuksen yhteydessä odotusarvoteoriaa on hyödynnetty selvittäessä lasten sitoutumista musiikkiin. McPherson (2000, 122-127) haastatteli ensimmäistä vuotta soittavia 7-9-vuotiaita oppilaita ja havaitsi, että suurin osa heistä osoitti sisäistä kiinnostusta instrumenttiopintoihin, mutta vain osa pystyi kuvittelemaan musiikin tärkeäksi osaksi omaa elämäänsä tai tärkeäksi opiskelupäämääräksi. Musiikkiharrastuksen yhteydestä koulunkäyntiin Juvosen (2000, 151) tutkimuksessa musiikkiharrastus oli erittäin tärkeä osa kouluaikaista elämää. Lähes puolet 171 tutkimushenkilöistä piti musiikkiharrastusta yhtä tärkeänä kuin koulunkäyntiä.

Koulumusiikin opiskelussa varsinaiset tavoitteelliset instrumenttiopinnot eivät ole opetuksen päämääränä. Suomalaisten soittoa harrastavien oppilaiden kokemukset koulusta ovat olleet joko kannustavia, jolloin oppilas on saanut esiintymis- ja säestystehtäviä, tai kielteisiä, jolloin soittaja on ollut koulukavereiden kateuden ja pilkan kohteena (Hirvonen 2003, 136). Peruskoulun neljäs-luokkalaisten oppilaiden musiikillinen minäkäsitys oli Tulamon (1993, 295.) tutkimuksessa kielteinen etenkin soittamisen alueella, ja pojilla oli ylipäätään tyttöjä kielteisempi asennoituminen musiikin opiskeluun. Samassa tutkimuksessa kuitenkin havaittiin, että sekä tytöt että pojat halusivat olla taitavia soittajia ja laulajia.

Muusikot ja musiikin opettajat puhuvat motivaatiosta tunteena tai sisäisenä pakkona. Opiskelujen eri vaiheissa muusikoksi kasvavat luottavat myös ulkoiseen motivaatioon eli läheisiltä, opettajilta ja kavereilta saatuun palautteeseen. Musiikki koetaan yleensä kiinnostavaksi, ja suhteellisen monet lapset ja nuoret aloittavat instrumenttiopinnot, mutta kuitenkin vain harvat saavuttavat tyydyttävät taidot musiikin harrastamiseen. Soittotaidon kehittyminen vaatii pitkäjänteistä yrittämistä ja ponnistelua, sekä suurta määrää toistoja ja musiikillisia harjoituksia, jotka eivät välttämättä ole kaikille sisäisesti tyydyttäviä. (Lehmann, Sloboda & Woody 2007, 44-46.)

Nuorten soitonopiskelijoiden harjoittelun ja harrastukseen sitoutumisen välillä McPherson (2000, 122-127) havaitsi yhteyden: musiikkiin sitoutuneet harjoittelivat enemmän ja saavuttivat harrastuksessa korkeamman tason kuin soittoon sitoutumattomat harrastajat. Vaikka soittoharrastus aloitetaan useimmiten kouluiässä, ovat motivaation rakenteet muodostuneet jo varhain lapsuudessa. Varhaiset musiikkikokemukset vaihtelevat suuresti. Eksperttitutkimuksissa ovat muusikoiksi päätyneet soittajat kertoneet lapsuuden musiikkikokemustensa olleen leikkisiä, iloisia ja jännittäviä. Musiikki on ollut luonnollinen osa kodin ympäristöä ja vanhempien ja sisarusten kannustava merkitys on ollut suuri. Monesti sisarukset ovat olleet myös musiikin harrastajia. (Maijala 2003, 77-82.)

Hyvin menestyvät soitonopiskelijat soittavat paljon myös omaksi ilokseen "huvin vuoksi" tai huvittelevat soittamalla kavereiden kanssa. Tutkijat arvelevat, että vapaus ja valinnan mahdollisuudet ylläpitävät ja laajentavat musiikinopiskelijoiden sisäistä motivaatiota. Lisäksi on havaittu musiikinopiskelijoiden harjoittelevan kappaletta josta he pitävät: siihen käytetään enemmän aikaa ja vaihtelevia oppimisstrategioita. (Lehmann, Sloboda & Woody 2007, 47-48.) Huippusoittajia Maijalan (2003, 144-155) tutkimuksessa motivoivat erityisesti esiintymiset ja musiikin tulkitseminen sinänsä.

7.5 Kodin ja koulun osuus motivaation kehityksessä

Sosiaalisena kasvu-ympäristönä koti ja koulu ovat merkittäviä motivaation kehityskenttiä. Odotusarvoteorian mukaan vanhempien ja opettajien uskomukset oppilaasta ennustavat oppilaan omia odotuksia ja arvostuksia (Aunola 2005, 115-117; Eccles, Tonks & Wigfield 2004, 165-198).

Aunola (2005, 115) esittää kolme keskeistä tekijää lapsen sosiaalisessa ympäristössä, joiden oletetaan luovan pohjaa akateemisen motivaation kehitykselle. Siihen vaikuttavat ensinnäkin vanhempien ja opettajien lasta koskevat uskomukset ja odotukset sekä lasten havainnot vanhempiensa ja opettajiensa suhtautumisesta eri tehtäväalueisiin. Toisena on lapsen oma-aloitteisuuden ja itenäisten valintojen tukeminen ja kontrolloimisen tai painostamisen määrä. Kolmanneksi tekijäksi Aunola määrittelee vanhempien ja opettajien kiinnostuksen lapsen koulunkäyntiä kohtaan.

Ecclesin, Tonksin ja Wigfieldin (2004, 165-198) tutkimukset osoittavat, kuinka kulttuuriympäristö muokkaa stereotyyppisiä sukupuolirooleja odotusten ja arvostusten suhteen. Esimerkiksi Yhdysvaltalaisten perheiden on osoitettu sosiaalistavan tyttöjä ja poikia eri tavalla ja lasten odotukset ja arvostukset eri aloihin vaihtelevat sukupuoliroolien mukaan. Kulttuuriin sosiaalistuminen rakentuu sukupuolirooleihin sosiaalistumisen tavoin ja se vaikuttaa siihen, kuinka yhteisön jäsenet näkevät itsensä, päämääränsä ja arvonsa. Lisäksi sosiaalistumiseen vaikuttavat kokemukset erilaisista oppimisympäristöistä ja erilaiset tunnekokemukset harrastuksista. Kaiken kaikkiaan eri kulttuurit ja maat eroa-

vat toisistaan suuresti siinä, mitä koulutus- ja harrastusmahdollisuuksia yksilöille tarjotaan.

Kouluympäristö palvelee monia päämääriä. Koulu ymmärretään sivistyksen ja tiedon oppimisen paikaksi, mutta myös osaamista ja taitoa kasvattavaksi yhteisöksi, jossa sosiaaliset taidot vahvistuvat yhdessä kehollisten taitojen kanssa. Kouluinstituutio muovaa oppilaiden arvostuksia ja kiinnostuksen suuntautumista oppiainevalintojen yhteydessä. Oppilaiden muotoutumassa olevan identiteetin rakennusaineina tieto- ja taitoaineiden osuus opetussuunnitelmissa kertoo nykyisestä tietopainotteisesta arvomaailmasta. Oppimistuloksien mittaaminen tietoaineissa on huomattavasti helpompaa kuin taitoaineissa, joissa kokemuksellisuus ja yksilöllisten ratkaisujen mahdollisuus on moniulotteista ja vaikeasti mallinnettavaa. Taito- ja taideaineiden yhteys oppilaiden hyvinvoinnille ja koko persoonallisuuden kehitykselle on todettu olevan suuri. Oppiminen näissä aineissa tapahtuu usein vapaammassa ympäristöissä, joissa oppilaiden luovat ongelmanratkaisutaidot ja ilmaisuvapaus pääsevät luokkahuonetta paremmin esille. (Juvonen 2008, 88-92.)

Perheen ja vanhempien merkitys nuorten ajatteluun ja toimintaan on todistettu useissa tutkimuksissa. Lasten kokema turvallisuus ja luottavaisuus on Pulkkinen mukaan yhteydessä vanhemmuuteen. Vanhempien ja lasten yhdessä viettämä aika kehittää keskinäistä luottamusta, kun vanhemmat ovat kiinnostuneita lapsen ja nuoren toimista. Lapsilähtöinen vanhemmuus on yhteydessä lasten vahvaan itsehallintaan ja myönteiseen sosiaaliseen kehitykseen toisin kuin aikuislähtöinen vanhemmuus, jossa on vähän kiinnostusta ja aikaa lapselle (Pulkkinen 2002, 140-144). Salmivalli painottaa samoin varhaista hyvien suhteiden luomista mahdollisuutena nuoren syrjäytymisvaaran ehkäisyssä. Hänen mukaansa hyvä ja turvallinen vanhemmuus syntyy kun harjoitetaan auktoritaatiivista vanhemmuutta, jossa yhdistyvät lämpö ja rajojen asettaminen (Salmivalli 2005, 158). Odotusarvoteorian mukaan lasten uskomukset omista kyvyistään selittyvät suurimmalta osaltaan sillä, että he omaksuvat nämä käsitykset vanhemmiltaan (Eccles, Tonks & Wigfield 2004, 165-198). Aunola (2005, 115) on tuonut esiin sen, miten vanhempien uskomukset lapsensa kyvykkyydestä ennustavat lapsen käsityksiä omasta kyvykkyydestään lapsen todellista taitotasoa enemmän.

8 TUTKIMUSASETELMA

Tarkastelen nuorten opiskelumotivaatiota akateemisten kouluaineiden⁴ ja musiikkiaineiden⁵ kautta. Tämän tutkimuksen kysymykset on suunniteltu Ecclesin ja Wigfieldin odotusarvoteorian pohjalta pyrkien valottamaan oppilaan omien kykyuskomusten, tehtävän arvostusten ja omien menestysodotusten välistä yhteyttä. Tutkimusjoukko koostuu musiikkiperuskoulun 6-9 luokkien oppilaisista (N=80). Odotusarvoteorian mukaan ennakoinnit suoriutumisesta sekä tehtävien arvostus ovat suoraan yhteydessä yksilön tavoittelemaan valintaan. Ne vaikuttavat myös suoriutumiseen sekä sitkeyteen eli ponnisteluun ja yrittämiseen. Odotusten ja tehtävän arvostuksen oletetaan teorian mukaan olevan yhteydessä tehtäväkohtaisiin uskomuksiin, joita ovat omat kykyuskomukset, omat kokemukset tehtävän vaikeudesta, henkilökohtaiset tavoitteet, minäkäsitys ja kokemukset aikaisemmista oppimistilanteista. Odotusarvoteorian mukaan hyvin olennaista on se, miten yksilöitä pyydetään kuvailemaan ja arvioimaan omia kykyjään. Omien henkilökohtaisten ominaisuuksien kuvaileminen vastaamalla kysymykseen ”Kuinka hyvä olet ?” ja itsen vertaaminen muihin eri tehtävälalueilla erottavat odotusarvoteorian muista minäkuvaavista teorioista (Eccles & Wigfield 2000, 72).

Musiikkiperuskoulussa opiskeltavat musiikkiaineet rinnastuvat akateemisiin oppiaineisiin jo sen vuoksi, että musiikkitunnit ovat osa normaalia koulupäivää. Toisena leimallisena seikkana musiikkiperuskoulussa on koko luokalle suunnattu musiikin opetus. Musiikki ei ole valinnainen aine kuten tavallisessa peruskoulussa, ja musiikillinen sisältö opetuksessa painottuu länsimaiseen taidemusiikkiin. Keskeistä on soittimen hallinta eli soittotaito.

Odotusarvoteoriasta johdettujen kysymysalueiden mukaan laadituilla kysymyksenasetteluilla haluan ensinnäkin selvittää musiikkiperuskoululaisten yleistä opiskelumotivaatiota. Lisäksi tarkastelen sitä, onko sukupuolten välisiä eroja havaittavissa. Toiseksi käsittelen kykyuskomusten ja tehtäväkohtaisten arvostusten muutosta eri luokka-asteilla sekä lisäkysymyksenä sitä, onko tehos-

⁴ Akateemiset kouluaineet tässä tutkimuksessa ovat: matematiikka, äidinkieli, historia ja kielet.

⁵ Musiikkiaineet tässä tutkimuksessa ovat: oman soittimen soitto, ryhmäsoitto, soitto orkesterissa ja solfa.

tetulla musiikin opiskelulla yhteyttä opiskelumotivaation notkahdukseen siirtäessä alakoulusta yläkouluun. Kolmantena kiinnostuksen kohteenani on kodin ja koulun osuus motivaation kehityksessä.

Odotusarvoteoriasta johdetut kysymysalueet:

- Minkä kouluaineiden oppimisesta pidät?
- Mitä pidät tärkeänä?
- Missä olet hyvä?
- Minkä koet vaikeaksi?
- Mitkä kouluaineet koet hyödyllisiksi?
- Kuinka varma olet pärjäämisestäsi?
- Mitä vanhempasi ajattelevat?
- Mitä opettajasi arvostavat?

8.1 Tutkimuskysymykset

1. Musiikkiperuskoululaisten kykyuskomukset, tehtävän arvostukset ja menestysodotukset.

A. Miten kykyuskomukset, tehtävän arvostus ja menestysodotukset kehittyvät musiikkiperuskoululaisilla akateemisissa ja musiikkiaineissa?

B. Millaisia eroja tyttöjen poikien kykyuskomuksissa ja menestysodotuksissa ja tehtävän arvostuksissa ilmenee musiikkiperuskoulussa?

Odotusarvoteorian mukaan yksilöiden valintoja, tehtävässä pysymisen sitkeyttä ja suoriutumista voidaan selittää sillä, miten he uskovat selviytyvänsä tehtävästä ja missä määrin he arvostavat tehtävää (Eccles & Wigfield 2000, 68).

2. Koulusiirtymä.

Miten musiikkiperuskoululaisten kykyuskomukset ja tehtävän arvostukset muotoutuvat siirtymävaiheessa alakoulusta yläkouluun?

Varhaisessa murrosiässä oppilaiden kykyuskomukset ja arvostukset muuttuvat negatiivisemmiksi. Näitä muutoksia on havaittu etenkin koulusiirtymien yhteydessä (Eccles & Wigfield 2000, 76).

3. Kodin ja koulun osuus motivaation kehityksessä.

A. Miten musiikkiperuskoululaisten havainnot sekä vanhempien että opettajien uskomuksista ja odotuksista suuntaavat nuorten opiskelumotiivaatiota?

B. Millaisessa vertaisryhmässä nuoret musiikkiperuskoulussa kokevat olevansa?

Odotusarvoteorian mukaan lapsen sosiaalisen ympäristön - etenkin vanhempien, opettajien ja vertaisten - oletetaan luovan pohjaa motivaation kehitykselle (Eccles & Wigfield 2000, 69).

8.2 Tiedonkeruu- ja raportointimenetelmät

Tutkimukseni koostuu sekä määrällisestä eli kvantitatiivisesta osiosta että laadullisesta eli kvalitatiivisesta haastatteluosiosta. Kvantitatiiviselle tutkimukselle keskeisiksi piirteiksi Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, 130) esittävät muun muassa aiempien tutkimusten perusteella tehdyt johtopäätökset, aiemmat teorit, numeerisen mittaamiseen soveltuvan aineiston keräämisen, tulosten kuvailun ja päätelmien teon perustuen tilastolliseen analyysiin.

Laadullisen tutkimuksen perinteet ovat moninaiset. Tämän tutkimuksen laadullisen aineiston keräsin haastatteleamalla oppilaita. Tarkoitukseni on ollut aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu, jossa annan tutkittavieni "äänen" päästä esille (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2004, 155).

Lomakekysely

Kyselylomakkeen laadinnassa käytin runkona ensinnäkin lomaketta, jonka Gary McPherson on kehittänyt yhdessä amerikkalaisen tutkimusryhmänsä kanssa. Gary McPherson toimii Australian musiikkikasvatuksen johtavassa professuurissa ja on ISME:n (International Society for Music Education) monivuotinen puheenjohtaja. Suomeksi tutkimuslomakkeen on kääntänyt dosentti Antti Juvonen Itä-Suomen yliopistosta. Lisäksi kysymyslomakkeeseeni (Liite 1) liittyi laaja taitoja kartoittava odotusarvoteoriaan pohjaava kysymysosio, jonka tulokset raportoin tämän tutkimuksen ulkopuolella.

Tutustuin motivaatiotutkimuksiin ja erilaisiin mittausmenetelmiin kirjallisuuden avulla. Hyvin suuri osa tutkimuksista, joissa selvitettiin päämääräsuuntautuneisuutta, tehtävästä kiinnostuneisuutta ja saavuttamisen arvostusta, on tehty kyselylomakkeilla perustuen oppilaiden omiin vastauksiin. Kysymykset olivat useimmiten hyvin suoria ja suuntautuvat kulloiseenkin tutkittavaan rakenteeseen kuten "Kuinka paljon pidät matematiikasta?". Kun halutaan tietään tutkittavan uskomuksista, on itsearviointi luonnollinen tapa kysyä asiaa (Wigfield & Cambria, 2010, 28).

Tutkimusaineistoni keräsin kontrolloidulla lomakekyselyllä (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2003, 183-191) loka- ja marraskuun vaihteessa vuonna 2008. Saatuaani Helsingin opetusvirastolta tutkimusluvan, tiedotin kyselystä etukäteen vanhemmille kirjeitse ja heillä oli oikeus kieltää lastaan osallistumasta kyselyyn niin halutessaan. Kukaan ei kuitenkaan käyttänyt sitä mahdollisuutta. Jaoin kyselylomakkeet henkilökohtaisesti kohderyhmälle luokka kerrallaan koulupäivän aikana ja samalla kerroin tutkimuksen tarkoituksesta, selostin kyselyä ja olin paikalla koko vastausprosessin ajan selvittäen esiin nousseita kysymyksiä.

Aineiston kerääminen kyselylomakkeilla mahdollisti ison tietomäärän koamisen suhteellisen lyhyessä ajassa. Kysymysten laadinnassa on ollut pääajatuksena noudattaa odotusarvoteoriasta johdettuja kysymyksen asetteluja. Kyselylomakkeessa on käytetty kysymysrakennetta niin, että musiikkiin liittyvissä kysymyksissä aine on jaettu neljään musiikkiaineeseen: *oman soittimen soitto*, *ryhmäsoitto*, *soitto orkesterissa* ja säveltapailu eli *solfa*. Ryhmäsoitossa tietyn soittimen soittajat opiskelevat ryhmässä kolme tai neljä kertaa viikossa riippuen siitä, onko kyseessä orkesterisoitin, jolloin orkesteri on itsenäinen opintokokonaisuus vai soolosoitin kuten esimerkiksi harmonikka tai kannel. Soittoa orkesterissa opiskelevat kaikki ne soittajat joilla on jokin jousisoitin tai puhallin. Solfa on kaikille pakollinen tukiaine, joka on pääasiassa musiikin teoriaa ja säveltapailua ja jossa harjoitellaan musiikin luku- ja kirjoitustaitoa. Oman soittimen soittoa kaikki musiikkiperuskoululaiset opiskelevat kouluajan ulkopuolella Itä-Helsingin musiikkiopiston oppilaina. Musiikkiperuskoululaisten soitinjakauma on jousipainotteinen (Taulukko 2).

TAULUKKO 2: Musiikkiperuskoululaisten soitinvalinnat (N=80)

Soitin	Lukumäärä	Soitin	Lukumäärä
Viulu	19	Huilu	7
Alttoviulu	8	Oboe	4
Sello	17	Kantele	4
Basso	3	Trumpetti	3
Harmonikka	2	Kitara	13

Lomakekysely oli sisällöltään laaja, käsittäen kaikki yläkoulussa opetetavat aineet. Kaavakkeessa oli kaikkiaan 12 sivua monivalintakysymyksiä, jotka olivat pääosin viisiportaisen Likert-asteikon mukaisia. Osa nuorimmista vastaajista selvästi väsyi vastaamiseen ja heillä saattoi kulua toista tuntia kaavakkeen täyttämiseen, kun taas sukkelimmat ikätoverit selvisivät vastaamisesta vajaassa puolessa tunnissa. Kaiken kaikkiaan oppilaat suhtautuivat asiallisesti ja vastuuntuntoisesti vastaamiseen ja vain yksi lomake jouduttiin hylkäämään asiattomien vastausten vuoksi.

Vastauksia koodatessani havaitsin, että vastaajilla oli kullakin hieman erilainen tapa tulkita mitta-asteikkoa. Jotkut suosivat asteikon ääripäitä kun taas toiset valitsivat vastausvaihtoehtonsa keskeltä. Lisäksi oli muutama lomake joista saattoi havaita, että vastaaja oli keskittynyt enemmän asteikon negatiiviseen päähän siitäkin huolimatta, että osassa kysymyksiä ääripäiden suuntaa oli muutettu.

Haastattelu

Haastattelut olivat muodoltaan teemahaastatteluja, joiden aihepiirit olin kirjannut itselleni ja haastateltaville teemoittain. Haastattelu polveili vapaasti teema-alueiden ympärillä ja lopuksi aina tarkistin haastateltavan kanssa, että olimme puhuneet kaikista teemoista (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2003, 195; Eskola & Vastamäki, 2007, 27). Oppilaat olivat ilmeisen mielellään haastattelussa ja keskustelu lähti usein luontevasti soljumaan tutkiessamme uutta digitaalista äänityslaitetta, ja oppilaat puhuivat kuin vanhalle tutulle, sillä olin tuttu hahmo jo lomakekyselyn tiimoilta sekä musiikkiopiston käytäviltä usean vuoden ajalta. Suojelen vastaajieni yksityisyyttä ilmoittamalla raportissa vain onko kyseessä tyttö tai poika sekä järjestysnumeron, joka kertoo itselleni monesko haastateltava on kyseessä.

Haastateltavaksi arvoinkin kahdeksan nuorta, kultakin neljältä luokkasteelta yksi tyttö ja yksi poika. Varsinaiset haastattelut tein koulupäivän aikana, koska olin sopinut soiton opettajien kanssa, että jotkut oppilaat saavat olla pois ryhmän harjoituksista. Haastatteluissa kiinnitin haastateltavien huomiota heidän mielestään koulussa ilmeneviin opettajien, vanhempien, kavereiden ja haastateltavan omiin odotuksiin ja arvostuksiin. Haastattelut kestivät puolesta tunnista tuntiin riippuen siitä, miten puheliaita haastateltavani olivat. Litteroin materiaalin, jota kertyi kaikkiaan 57 sivua. Luokittelin vastaukset teemoittain käyttäen apunani haastattelurunkoa. Tiivistin tekstiä etsimällä iskusanvoja tai lyhyitä lauseita, jotka olennaisesti kuvasivat vastauksen sisältöä. Keräsin ilmakset taulukoiksi kysymysotsikoiden alle ja lisäsin vielä lyhyen luonnehdinnan vastauksista.

Esimerkki tiivistyksestä:

Mitä opettajat arvostavat oppilaissa?

kuvailu	Koulu	Soitto	
Aktiivisuus Reippaus Yrittäminen Ahkeruus Oppiminen Sisäistys Käyttäytyminen	Et opitaan Opettajalle tärkeätä et kaikki oppii Opettajan ilo onnistumisesta Opettajat ei painota oman aineen tärkeyttä	Yrittäminen ahkeruus On kannustusta enemmän Tekniikan korostaminen	8-9-luokkalaiset jo havaitsevat: Ryhmätaitoja Tavoitteet oppilaskoh- taisia

Huomio:

Opettajan ilo ja positiivinen ote ilmenee vastauksissa koulun vahvuutena kun taas musiikkiopistosta kannustamisesta huolimatta oppilaat eivät puhuneet ilosta tai siten oma tekemisen ilo on niin sisäänpäin kääntynyt tunne, että se koetaan palkitsevaksi eikä opettajan läsnäoloa ja toimintaa enää huomioida. Isommilla oppilailla tosin ei ollut selvästi tarvetta kokea opettajaan kannustajaksi niin kuin 6-7 luokkalaisilla.

Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukon määrä (N=80) kattoi koko olemassa olevan musiikkiperuskoulun koko oppilaskannan luokilla 6–9 vuonna 2008. Tutkimusjoukko oli tyttövoittoinen (Kuvio 1), heitä oli 49 (61,3 %) ja poikia 31 (38,8 %). Oppilaat jakautuivat luokka-asteittain seuraavasti: 6-luokka 25 oppilasta (31,3%), 7-luokka 27 oppilasta (33,8%), 8-luokka 15-oppilasta (18,8%) ja 9-luokka 13 oppilasta (16,3%).



KUVIO 4: Vastanneiden sukupuolijakauma (N=80)

Aineiston analysointi

Analysoin aineiston SPSS-ohjelman avulla (versio 17.0). Tarkastelin aluksi koko aineiston suoria frekvenssejä ja prosenttijakaumia, jonka jälkeen tiivistin aineistoa laskemalla yhteen myönteisiä ja kielteisiä vastausvaihtoehtojen tunnuslukuja. Jaottelin aineistoa luokka-asteittain sekä vertasin tyttöjen ja poikien välisiä tunnuslukuja. Yhteyksiä ja eroavaisuuksia eri ryhmien välillä olen kuvannut korrelaatioiden avulla. Yhteyksien laatua olen tarkastellut ristiintaulukointien avulla.

Muuttujien välisiä yhteyksiä testatessa olen käyttänyt yhteyden merkitsevyystason kriteerinä frekvensseistä laskettua Khin neliötestiä jakaumien erojen testaukseen. Tarkoitus on selvittää useamman kuin yhden eron yhtäaikaista testausta ja se, poikkeavatko jakaumat merkitsevästi siitä, mitä saataisiin täysin sattumanvaraisesti. Metsämuurosen mukaan ei ole syytä jatkaa testiä pidemmälle, mikäli Khiin neliö-testi hyväksyy nollahypoteesin eli kaksi ristiintaulukoitua muuttujaa ovat toisistaan riippumattomia. Jos kuitenkin vastakkainen hypoteesi näyttää saavan tukea eli ilmiöt ovat riippuvaisia toisistaan, on syytä tarkastella standardoituja residuaaleja kussakin solussa, jotta selviäisi mitkä ryhmät poikkeavat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi (Metsämuuronen 2006, 604 -617). Standardoitu residuaali on merkitsevä, jos kussakin solussa olleen Khiin neliön elementistä otettu neliöjuuren arvo on suurempi kuin kaksi. Tulosta voidaan pitää silloin ainakin suuntaa-antavana.

Nummenmaan (2004) mukaan hypoteeseja asetetaan yleensä kaksi, joista nollahypoteesi olettaa, että jokin aineistossa esiintynyt ilmiö ei esiinny populaatiossa, kun taas vaihtoehtoinen hypoteesi olettaa, että aineistossa esiintyvä ilmiö esiintyy myös populaatiossa. Hypoteesien testaamisessa tarkastelen merkitse-

vyystasoja eli p-arvoja. P-arvojen avulla pyritään antamaan arvio hypoteesien paikkansapitävyydestä numeerisessa muodossa. P-arvot ovat yksinkertaisia todennäköisyyslukuja, jotka vaihtelevat välillä nolla ja yksi. P-arvot ilmoittavat, kuinka suurella todennäköisyydellä vaihtoehtoinen hypoteesi on väärä. Mitä lähempänä p-arvo on ykköstä, sitä suuremmalla todennäköisyydellä nollahypoteesi on asetettu oikein. Jos p-arvo on lähellä nollaa, vaihtoehtoinen hypoteesi on erittäin todennäköisesti oikea (Nummenmaa 2004, 136 - 137). P-arvojen ollessa alle 0,05 pidän ilmeisenä, että erot ovat tilastollisesti merkitseviä.

9 TULOKSET

9.1 TUTKIMUSKYSYMYKSIÄ 1 A

Musiikkiperuskoululaisten kykyuskomukset, tehtävän arvostukset ja menestysodotukset.

A. Miten kykyuskomukset, tehtävän arvostus ja menestysodotukset kehittyvät musiikkiperuskoululaisilla akateemisissa ja musiikkiaineissa?

Odotusarvoteorian mukaan yksilöiden valintoja, tehtävässä pysymisen sitkeyttä ja suoriutumista voidaan selittää sillä, miten he uskovat selviytyvänsä tehtävästä ja missä määrin he arvostavat tehtävää (Eccles & Wigfield 2000, 68).

9.1.1 Kykyuskomukset

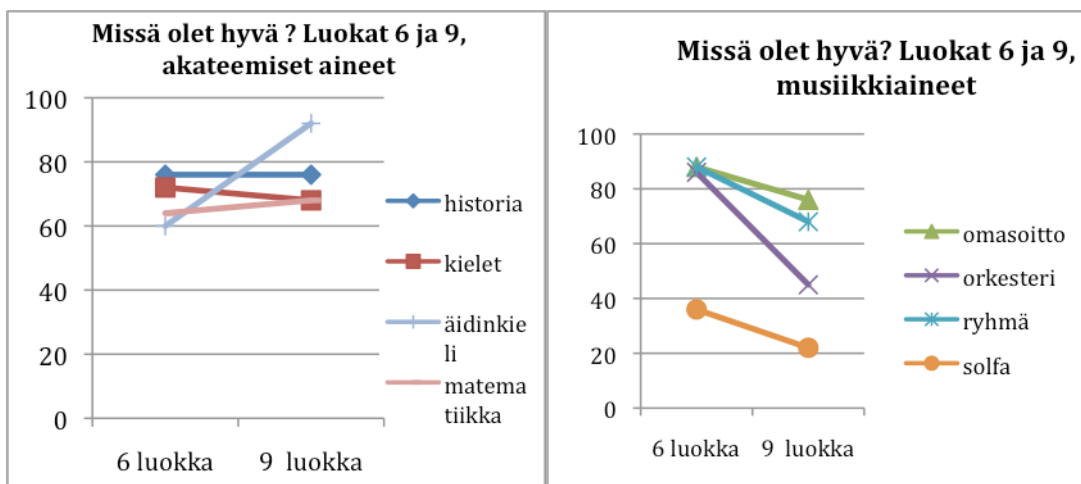
Kykyuskomuksia tarkastelen seuraavien oppilaan omiin kykyihin liittyvien kysymysten valossa: "Missä olet hyvä?", "Mihin sijoitat itsesi verrattuna muihin?" ja "Missä aineissa olisit mieluiten paras?". Yleinen opiskelumotivaatio ilmenee odotusarvoteorian mukaan niin, että oppilaiden kykyuskomukset, tehtävän arvostukset ja menestysodotukset ovat yhteydessä keskenään ennustaen oppilaiden tehtävään sitoutumista (Eccles & Wigfield 2000, 77). Itsensä hyväksi kokeminen ja käsitys omista ominaisuuksista syntyy oppilaan päätelmistä vertaisryhmässä tapahtuvassa sosiaalisessa kanssakäymisessä hänen verratessaan itseään toisiin, saadessaan palautetta tai palkintoja tekemisestään (Salmivalli 2005, 33). Sisäinen motivaatio laajenee Ryanin ja Decin (2000, 70) mukaan varsinkin kyvykkyykokemusta tukevissa toiminnallisissa yhteyksissä, joissa oppilailla on mahdollisuus kokea vapautta ja riippumatonta itsenäisyyttä.

Missä olet hyvä?

Tämän osion kysymyksillä vastaaja kertoo itsestään sen, missä kouluaineissa hän on mielestään hyvä sekä vertaa itseään luokkatovereihinsa. Vastaukset sijoittuvat viisiportaisella likert-asteikolla vaihtoehdosta "todella heikko" aina vaihtoehtoon "erittäin hyvä" saakka.

Tarkastellessani musiikkiperuskoululaisten kykyuskomuksia eri oppiaineissa huomioni kiinnittyi erityisesti siihen, että kysymysvalikossa vaihtoehto "pidän itseäni todella heikkona" ei saanut arvoja kielten, äidinkielen eikä historian kohdalla. Varauksettomasti erittäin hyvänä oppilaana vastaajat pitivät itseään musiikkiaineissa: oman soittimen soitossa (26%), orkesterisoitossa (21%). Muissa kouluaineissa nämä käsitykset olivat vaimeampia: matematiikassa (20%), kielissä (16%), historiassa (12%) ja äidinkielessä (3%).

Kykyuskomukset ilmenivät musiikkiperuskoululaisilla eri luokka-asteilla akateemisissa aineissa kiinnostavalla tavalla, sillä usko hyvänä olemiseen äidinkielessä oli yhdeksännellä luokalla voimakkaampaa kuin kuudennella luokalla. Lisäksi matematiikassa oli yhdeksäsluokkalaisilla vahvempi usko hyvänä olemiseen kuudesluokkalaisiin verrattuna. Kielissä yhdeksännellä luokalla usko oli kuudesluokkalaisia heikompaa ja historiassa uskottiin yhtä vahvasti hyvänä olemiseen kuudennella ja yhdeksännellä luokalla. Musiikkiaineissa puolestaan usko hyvänä olemiseen oli kauttaaltaan heikompaa kuudenteen luokkaan verrattuna. Kuudennella luokalla oppilaiden usko hyvänä olemiseen musiikkiaineissa oli huomattavan yhtenäistä ja vahvaa. Kuvioista 5 ja 6 ilmenevät kykyuskomusten muutokset oppiaineittain alakoulun viimeisen luokan ja yläkoulun viimeisen luokan välillä.



KUVIOT 5 ja 6 Missä olet hyvä? Akateemiset aineet ja musiikkiaineet, luokat 6 ja 9, yhteenlasketut prosentit "melko hyvä" ja "erittäin hyvä" (N=38).

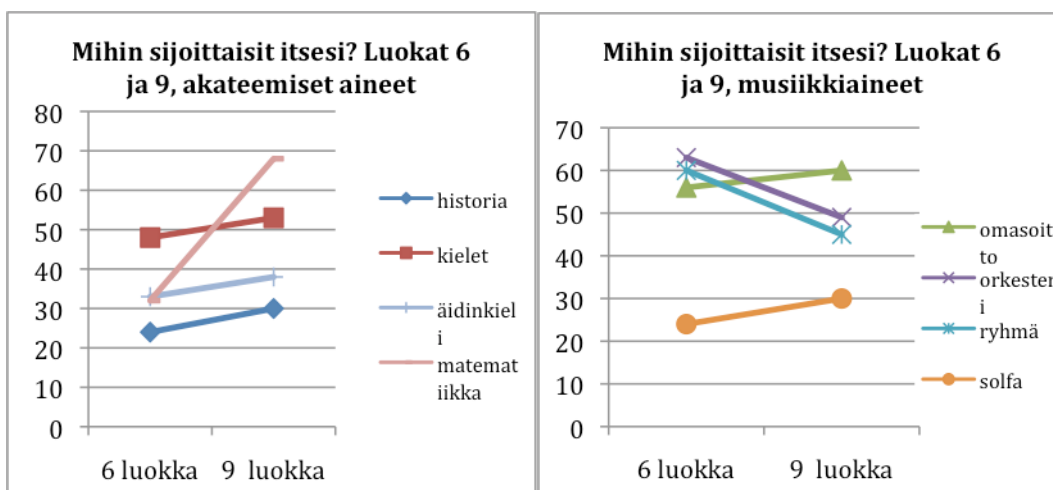
Kuvaajia tarkastelemalla (Kuviot 5 ja 6) voi huomata, että yläluokkalaisten kykyuskomukset olivat eriytyneempiä kuin kuudesluokkalaisilla. Sama huomio sisältyy Ecclesin ja Wigfieldin (2000, 75) odotusarvoteoriaan, jonka mukaan oppilaat pystyvät jo varhain erottelemaan kykyihin liittyviä rakenteita toisistaan ja tämä taito kehittyy erittelevämmäksi kouluvuosien kuluessa. Wigfieldin, Eccle-

sin ja Rodriguesin (1998, 84) mukaan oppilailla on alaluokilla omista kyvyistään positiiviset käsitykset, jotka yläluokille mennessä muuttuvat negatiivisemmiksi. Yhdeksi selitykseksi ilmiölle on ajateltu oppilaiden ikään liittyvää oppimisnopeutta. Pikkulapsina oppiminen ja kehittyminen on nopeaa ja odotukset omista mahdollisuuksista ovat sen vuoksi korkealla. Kouluvuosien myötä arviot omasta kyvykkyydestä tulevat konkreettisemmiksi ja enemmän paikkansa pitäviksi. Yhdeksännellä luokalla musiikkiperuskoululaisilla oli akateemisissa aineissa hyvin positiivinen käsitys siitä missä he ovat hyviä, samoin oman soittimen soitossa. Ainostaan muiden musiikkiaineiden kohdalla heidän näkemyksensä itsestä muuttuivat selvästi negatiivisemmiksi.

Mihin sijoittaisit itsesi?

Verratessaan itseään muihin luokkalaisiin valtaosa musiikkiperuskoululaisista oli sijoittanut itsensä keskinkertaisten tai melko hyvien joukkoon. Oman soittimen soitossa ja ryhmäsoitossa yli puolet vastaajista piti itseään joko parhaimpien joukkoon tai melko hyvien joukkoon kuuluvana. Heikoimpina musiikkiperuskoululaiset pitivät itseään solfassa. Akateemiset kouluaineet sijoittuvat musiikkiperuskoululaisten vastauksissa noiden kahden musiikkiaineen väliin.

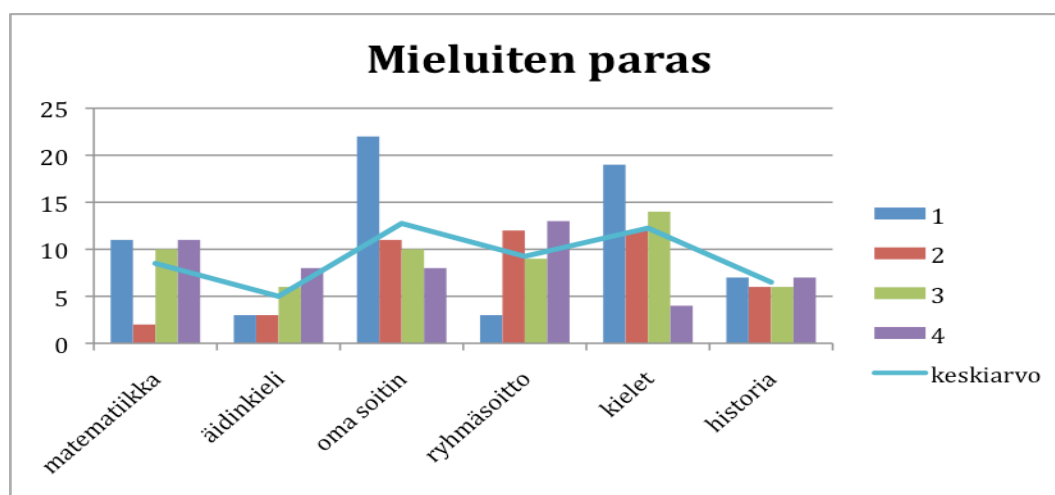
Tarkastellessani tuloksia oppiainekohtaisesti havaitsin, että musiikkiperuskoululaisten uskomukset omasta henkilökohtaisesta osaamisestaan muihin oppilaisiin verrattuna olivat yhdeksännellä luokalla voimakkaampia kaikissa tutkimukseni akateemisissa aineissa kuin alakoulun lopussa kuudennella luokalla. Wigfield, Eccles ja Rodrigues (1998, 84) raportoivat nuorten pystyvyyskäsitysten vahvistumisesta ylemmille luokille mennessä. He painottavat että taustalla on pystyvyys- ja kyvykkyyssuskomuksien toisistaan poikkeavat ilmiöt. Yläluokille mennessään nuoret kokevat osaavansa ja pystyvänsä opiskelemaan alaluokkalaisia paremmin, mutta silloin ei välttämättä ole kyse oppilaan henkilökohtaisista kykyuskomuksista vaan myöhemmälle iälle tyypillisestä pystyvyysuskomuksesta, koska yläluokkalaiset osaavat ja tietävät alaluokkalaisia enemmän. Musiikkiaineissa yläkoulun lopussa oppilaat sijoittivat itsensä herkemmin hyvien tai parhaimpien joukkoon oman soittimen soitossa ja solfassa (Kuviot 7 ja 8). Ecclesin ja Wigfieldin tutkimukset suuremmilla oppilasmäärillä osoittivat, että oppilaiden kykyuskomukset tulevat kouluvuosien myötä negatiivisemmiksi: viimeistään varhaisessa murrosiässä lapset uskovat olevansa vähemmän osaavia ja pystyviä monissa aineissa, ja siksi he arvostavat näitä aineita vähemmän (Eccles & Wigfield 2000, 77).



KUVIOT 7 ja 8: Mihin sijoittaisit itsesi verrattuna muihin luokkasi oppilaisiin? Akateemiset ja musiikkiaineet, luokat 6 ja 9. Yhteenlasketut prosentit "melko hyvien" ja "parhaimpien joukkoon" (N=38).

Mieluiten paras

Odotusarvoteorian mukaan oppilaiden kykyuskomuksiin vaikuttaa se, mitä oppiaineita he arvostavat ja missä he haluavat olla mieluiten parhaita. Tarkastelin tuloksia viiden useimmin esiintyneen aineen osalta⁶. Musiikkiperuskoulu-
laisilla oman soittimen soitto oli asia, jossa haluttiin olla mieluiten paras (Kuvio 9). Seuraavina tulevat kielet ja matematiikka. Omassa soittimessa vastausten keskiarvo oli 12,75, kielten keskiarvo 12,25, ryhmäsoiton 9,25 ja matematiikan 8,50.



KUVIO 9: Mieluiten paras. Summat ja keskiarvo kuudesta useimmin esiintyneestä aineesta neljän ensimmäisen sijan osalta (N=80).

⁶ kaikkien kouluaineiden osalta kolmanneksi mieluiten parhaita oppilaat olisivat olleet liikunnassa, jossa neljän ensimmäisen sijan keskiarvo oli 10. Jätin liikunnan kuitenkin mainitsematta, koska se ei kuulu tässä tutkimuksessa tarkasteltuihin aineisiin.

Wigfield, Eccles ja Rodrigues (1998, 75.) toteavat, että kun oppilaalla on myönteinen kuva omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan suoriutua tehtävästä, he ovat halukkaampia sinnikkäästi yrittämään ja ylläpitämään yritystä tehtävän suhteen ja he myös valitsevat tehtävän mieluummin. Pystyvyys ja kykyuskomukset ennustavat useiden tutkijoiden mukaan mukaansa oppilaiden tulevaa menestystä ja sitoutumista enemmän kuin aikaisemmat suoriutumiset tehtävässä (Graham & Williams 2009, 11- 35; Schunk & Pajares 2009, 33-54).

9.1.2 Tehtävän arvostukset

Odotusarvoteoriaan sisältyy oletus, jonka mukaan oppilaiden motivoitunut toiminta rakentuu odotusten lisäksi henkilökohtaisten tehtävänarvostusten pohjalta. Tehtävän tai toiminnan arvon, kuten hyödyllisyyden ja tärkeyden, ajatellaan johtavan siihen, että oppilas sitoutuu tehtävään ja jaksaa ponnistella saavuttaakseen päämääränsä (Eccles & Wigfield, 2000,75). Oppilaan sitoutuessa tehtävään myös sen sisäisen arvon ja kiinnostavuuden ajatellaan edistävän pitkän tähtäimen sitoutumista (Wigfield & Cambria 2010, 9). Odotusarvoteorian yksi arvoihin liittyvä komponentti on hyötyarvot, joiden ajatellaan kuvastavan sitä, miten tehtävä soveltuu yksilön tulevaisuuden haaveisiin ja suunnitelmiin. Varhaisnuoruudessa muotoutuvat monet yksilölliset mielikuvat omista päämääristä ja kokonais käsitys itsestä oppijana.

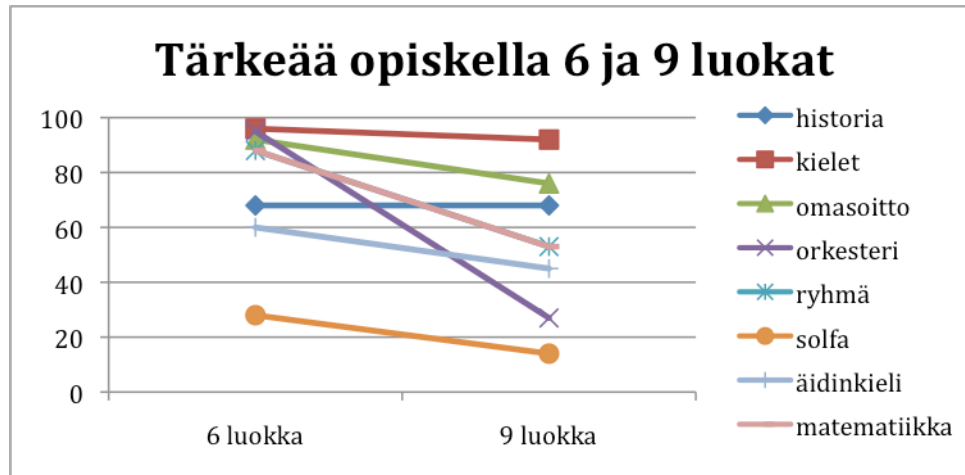
Tarkastelen musiikkiperuskoululaisten tehtävän arvostuksia kysymyksiin "Mitä pidät tärkeänä?", "Mitkä kouluaineet koet hyödyllisiksi?" ja "Kuinka hyödyllisenä koet ponnistelun ja yrittämisen?" avulla.

Tärkeää ja hyödyllistä

Kielten opiskelun koki 90 % vastaajista tärkeäksi tai melko tärkeäksi ja 10 % ei osannut sanoa. Vaihtoehdot "ei lainkaan tärkeä" tai "melko tärkeä" eivät saaneet vastaajia. Toiseksi tärkeimpänä pidettiin oman soittimen soittoa, vastaajista 80 % piti sitä melko tärkeänä tai erittäin tärkeänä. Kolmanneksi tärkeimpänä pidettiin matematiikan opiskelua (72 % vastaajista). Solfan opiskelu oli tärkeää tai erittäin tärkeää viidesosalle (20 %) vastaajista, vaikka suurin osa piti sitä edelleen vähemmän tärkeänä ja kolmasosa vastaajista (38 %) valitsi neutraalin vaihtoehdon. Tutkijoiden mukaan oppilaat sisäistävät oppiaineet parhaiten silloin kun ne koetaan itselle tärkeiksi ja niihin sitoudutaan. Samalla ymmärretään oppimisen sisäinen arvo (Wigfield, Eccles ja Rodrigues 1998, 77).

Kuviosta (10) voi havaita miten musiikkiperuskoululaisten käsitykset oppiaineiden tärkeydestä ovat hajaantuneet kuudennella ja yhdeksännellä luokalla. Kuviossa (10) matematiikka ja ryhmäsoitto saivat samat arvot ja kuvaajat ovat päällekkäin. Alakoulun lopussa oppiaineiden opiskelua on pidetty kauttaaltaan tärkeämpänä kuin yläkoulun lopussa, jolloin oppilaille oli kehittynyt ilmeisesti jäsentyneempi näkemys eri oppiaineiden tärkeydestä itselle. Tulos on mielestäni yhteensopiva odotusarvoteorian kanssa, jonka mukaan oppilaiden

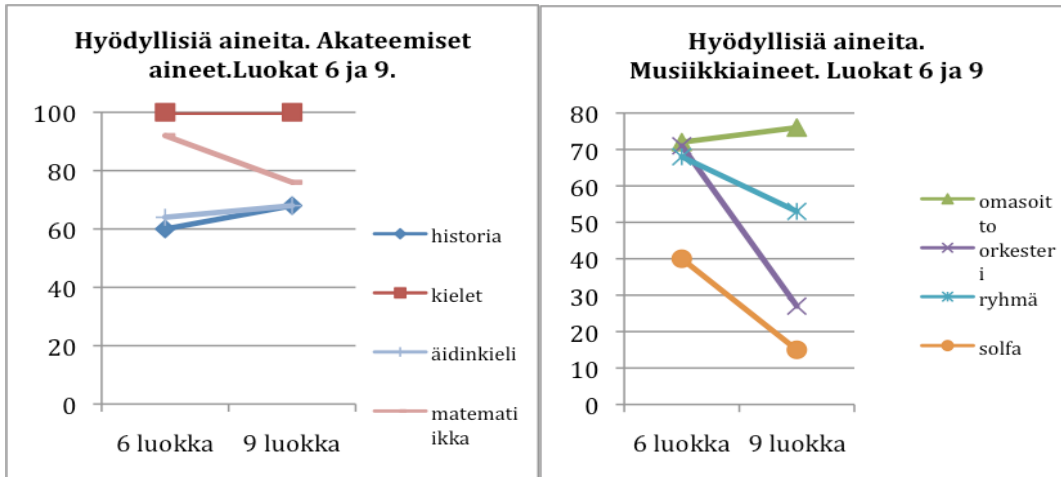
tehtävänarvostukset laskevat kouluvuosien myötä, mutta vaihtelevammin kuin kykyuskomukset. Joissain aineissa ei välttämättä laskua havaita lainkaan (Eccles & Wigfield 2000, 76).



KUVIO 10: Kuinka tärkeää sinulle on opiskella? Luokat 6 ja 9, yhteen lasketut prosentit "melko tärkeää" ja "erittäin tärkeää" (N=38).

Oppiaineiden kiinnostavuus on hyvin voimakas motivaatiota edistävä tekijä, mutta koska kaikki tekeminen ei ole pelkästään kiinnostuksen varassa, täytyy tarkastella myös tehtävän arvostuksia niiden hyödyllisyyden kannalta. Hyvin yksimielisesti musiikkiperuskoululaisten enemmistö piti kieliä erittäin hyödyllisinä (73 %), ja yhteensä 97 % vastaajista piti kieliä joko "melko hyödyllisinä" tai "erittäin hyödyllisinä". Matematiikkaa piti "melko hyödyllisenä" tai "erittäin hyödyllisenä" 81 % oppilaista. Vaihtoehto "täysin hyödytöntä" jäi ilman arvoja historian ja kielten kohdalla. Hyötyarvo tai oppiaineen käyttökelpoisuus palvelee oppilaiden ulkoisten päämäärien saavuttamista viitatessaan siihen, kuinka hyvin tehtävä sopii yksilön tulevaisuuden suunnitelmiin. Ryan ja Deci (2000, 68-78) määrittelevät ulkoisen motivaation arvoa ja merkitystä yksilön henkilökohtaisten päämäärien saavuttamisen tarpeena. Tutkijoiden mukaan lasten ja nuorten henkilökohtaiset päämäärät tulevat tärkeämmiksi iän myötä (Wigfield, Eccles & Rodrigues, 1998, 86).

Kuvioista (11 ja 12) voi seurata akateemisten ja musiikkiaineiden hyödyllisyyskäsitteiden eroja alakoulun ja yläkoulun lopussa. Musiikkiperuskoululaisten mielestä aineiden hyödyllisyys vaihteli huomattavasti oppiaineesta sekä luokka-asteesta riippuen. Ecclesin ja Wigfieldin odotusarvoteorian mukaisesti käsitys matematiikan hyödyllisyydestä laskee kouluvuosien myötä. Erona Ecclesin ja Wigfieldin tutkimuksiin ovat äidinkieli ja musiikki, sillä niiden hyödyllisyyskäsitteet eivät näytä heikkenevän musiikkiperuskoululaisilla kouluvuosien kuluessa (Eccles & Wigfield 2000, 76). Matematiikan kiinnostavuudesta Wigfield tutkimusryhmineen on havainnut kuitenkin, että se ei laske samalla tavalla kuin matematiikan hyödyllisyyskäsitteet (Wigfield, Eccles ja Rodrigues (1998, 86).



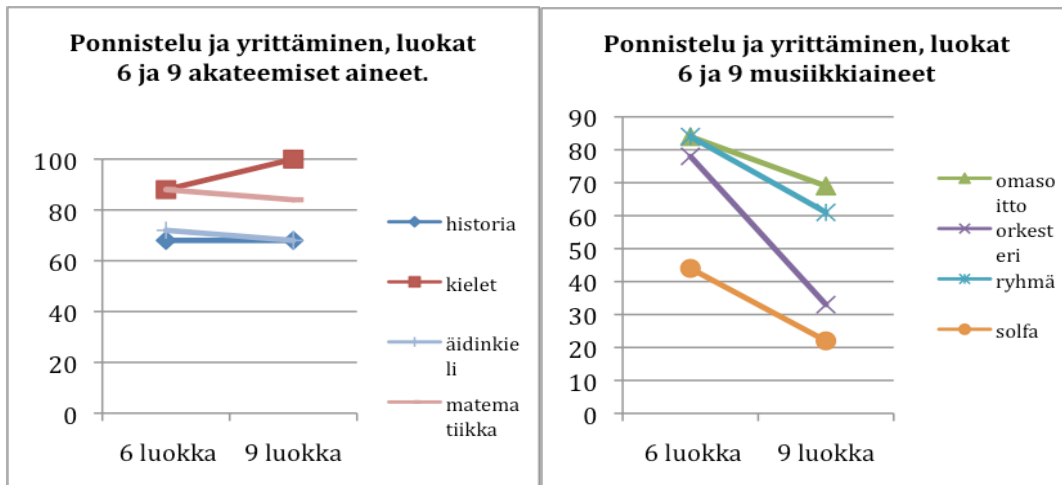
KUVIOT 11 ja 12: Hyödyllisiä aineita, akateemiset aineet ja musiikkiaineet, luokat 6 ja 9. Yhteen lasketut prosentit "melko hyödyllistä" ja "erittäin hyödyllistä" (N=38).

Ponnistelu ja yrittäminen

Kielissä ponnistelun ja yrittämisen koki valtaosa (90%) musiikkiperuskoululaisista hyödylliseksi tai melko hyödylliseksi, samoin matematiikassa (82%). Oman soittimen soitossa ponnistelu ja yrittäminen koettiin hyödyllisempänä (75%) kuin vastaava yrittäminen äidinkielessä (71%) tai historiassa (63%). Musiikkiperuskoulun oppilaista reilu kolmannes (36%) piti solfassa ponnistelua ja yrittämistä melko hyödyttömänä tai täysin hyödyttömänä.

Kuvioissa (13 ja 14) voi havaita kuinka musiikkiperuskoululaisten usko ponnisteluun ja yrittämiseen kielissä oli voimakkaampaa yhdeksäsluokkalaisten mielestä kuin kuudesluokkalaisten mielestä. Historiassa ponnistelu ja yrittäminen koettiin yhtä hyödylliseksi alakoulun ja yläkoulun lopussa. Matematiikassa ja äidinkielessä ponnistelu ja yrittäminen eivät ole yhdeksäsluokkalaisten mielestä yhtä hyödyllistä kuin kuudesluokkalaisten mielestä. Kaikissa musiikkiaineissa usko ponnisteluun ja yrittämiseen hyödyllisyyteen oli heikompaa yhdeksännellä luokalla kuin kuudennella luokalla.

Wigfield, Eccles ja Rodrigues (1998, 75) esittävät, että kun yksilöllä on myönteinen käsitys mahdollisuuksistaan suoriutua tehtävästä, hän on halukkaampi myös sinnikkäästi yrittämään, ponnistelemaan ja ylläpitämään yrittämistä. Odotusarvomalliin sisältyvä hyötyarvojen osa-alue kuvastaa oppilaiden henkilökohtaisten tavoitteiden ja omasta itsestä muodostuneiden käsitysten kokonaisuutta. Tehtävien hyödyllisyyttä tarkastellaan oman itsen kannalta suhteessa omiin tulevaisuuden haaveisiin ja suunnitelmiin. Musiikkiperuskoululaisten vastauksista voi päätellä että heillä oli hyvin vakaa käsitys ja ymmärrys akateemisten aineiden hyödyllisyydestä omassa elämässään jo alakoulun lopulla. Oman soittimen soittoa pidettiin hyödyllisyydessä yhtä merkittävänä tasoltaan kuin akateemisia oppiaineita. Hienoisesta laskusta huolimatta se ilmeisesti koetaan merkitykselliseksi oppilaiden yksilöllisten päämäärien saavuttamisessa.



KUVIOT 13 ja 14: Kuinka hyödyllistä on ponnistelu ja yrittäminen? Akateemiset aineet ja musiikkiaineet, luokat 6 ja 9. Yhteen lasketut prosentit "melko hyödyllistä" ja "erittäin hyödyllistä" (N=38).

9.1.3 Menestysodotukset

Oppilaiden odotukset omasta suoriutumisestaan ovat odotusarvoteorian mukaan keskeisesti vaikuttamassa heidän motivaatioonsa (Eccles & Wigfield 2000, 74). Oppilaiden ajatukset, tunteet ja tehtävään valmistautuminen vaihtelee sen mukaan, millainen käsitys heillä on omista kyvyistään ja menestymisen mahdollisuuksistaan. Menestysuskomuksiin eri oppiaineissa vaikuttavat oppilaan aikaisemmat kokemukset oppiaineesta sekä arviot siitä, miten paljon tehtävän eteen pitää työskennellä. Odotusarvoteorian mukaan tehtävän arvoon liittyy kulujen osa-alue, joka kuvastaa sitä, mitä oppilaat joutuvat uhraamaan tavoitteen saavuttamiseksi (Eccles & Wigfield 2000; Wigfield, Eccles ja Rodrigues 1998, 78). Oppilaat, jotka epäilevät kykyjään ja pitävät tehtävää vaikeana sekä epäilevät mahdollisuuksiaan onnistua siinä, suhtautuvat tehtävään toisin kuin sellaiset oppilaat, jotka luottavat itseensä. Itseensä uskova oppilas luottaa kykyihinsä ja jaksaa yrittää sitkeästi vaikeidenkin tehtävien kanssa (Aunola 2005, 106). Musiikkiperuskoululaisten menestysodotuksien varmuutta tutkin kysymyksillä: "Minkä koet vaikeaksi?", "Kuinka hyvin uskot pärjääväsi" ja "Kuinka varma olet pärjäämisessä?".

Minkä koet vaikeaksi?

Vaikeana aineena musiikkiperuskoululaiset pitivät solfaa: 40% vastaajista piti sitä "erittäin vaikeana" tai "melko vaikeana", kun taas ryhmäsoiton, äidinkielen, historian ja oman soittimen kohdalla vaihtoehto "erittäin vaikeaa" ei saanut lainkaan arvoja. Niissä yli puolet vastaajista oli valinnut vaihtoehdon "melko helppoa" tai "erittäin helppoa". Tarkentavaan kysymykseen "Kuinka paljon sinun täytyy työskennellä saadaksesi hyviä arvosanoja?" musiikkiperuskoululaisten vastaukset painottuivat eniten vaihtoehtoihin "keskinkertaisesti" ja "melko vähän". Eniten vastaajien pitäisi mielestään työskennellä solfassa,

jossa 55% vastaajista valitsi vaihtoehdot ”melko paljon” (27%) tai ”erittäin paljon” (27%), saadakseen hyviä arvosanoja.

Musiikkiperuskoululaisten mielestä he joutuisivat uhraamaan paljon omaa työpanostaan menestyäkseen solfassa. Kielteisten mielikuvien ja pelkojen katsotaan odotusarvoteorian mukaan lisäävän kuluja, joita onnistunut tehtävästä selviytyminen edellyttää, mikä on yhteydessä tehtävään sitoutumiseen sekä lyhyellä että pitkällä tähtäyksellä (Eccles & Wigfield 2000, 68-81; Wigfield, Eccles ja Rodrigues 1998, 78).

Kuinka hyvin uskot pärjääväsi?

Kysyttäessä kuinka hyvin uskot pärjääväsi seuraavissa aineissa tänä vuonna musiikkiperuskoululaisten vastaukset painottuivat kaikissa tarkastelemissani oppiaineissa vaihtoehtoihin ”keskinkertaisesti” ja ”melko hyvin”. Arvelen oppilaiden hieman ujoilleen arvioidessaan omaa pärjäämistään valitessaan vastaukset asteikon keskivaiheilta. Pärjäämiseen oman soittimen soitossa melko hyvin tai erittäin hyvin uskoi neljä viidesosaa vastaajista. Muissa aineissa melko hyvään pärjäämiseen uskottiin etenkin äidinkielessä ja historiassa (Taulukko 3). Vaihtoehto ”todella heikosti” ei saa arvoja äidinkielessä, kielissä eikä historiassa, mikä mielestäni on merkki siitä että oppilailla on ainakin näissä aineissa hyvä luottamus omaan pärjäämiseensä.

TAULUKKO 3: Menestysuskomukset. Kuinka hyvin uskot pärjääväsi? Yhteen lasketut prosentit ”melko hyvin” ja ”erittäin hyvin” (N=80).

	Oma soitto	Historia	Kielet	Äidin kieli	Ryhmä	Orkesteri	Matematiikka	Solfassa
Kuinka hyvin uskot pärjääväsi	83%	75%	73%	71%	71%	66%	62%	30%

Kuinka varma olet pärjäämisessä?

Vastauksissaan kysymykseen ”Kuinka varma olet pärjäämisessä tänä vuonna?” oppilaat saivat ympyröidä sen prosenttiosuuden, joka parhaiten kuvasi omaa varmuutta pärjätä kussakin kouluaineessa. Kyselyn mittari oli arvojen 0% - 100% välillä.

Yleisesti katsottuna eri aineissa pärjäämisessä musiikkiperuskoululaisten vastaukset painottuivat tavallisimmin alueelle 80%-90% varmuudella. Yli kolmannes vastaajista uskoi pärjäävänsä oman soittimen soitossa 90% varmuudella. Mihinkään muuhun oppiaineeseen menestymiseen musiikkiperuskoululaiset eivät uskoneet yhtä vahvasti. Historia oli toinen oppiaine, jossa oppilailla oli hyvä usko pärjäämiseensä, sillä 33% vastaajista uskoi pärjäävänsä siinä 80% varmuudella kuluvana vuonna.

Yhteenlaskettu 80%+90%+100% varmuus pärjäämisessä eri oppiaineissa korosti soittovarmuutta (Taulukko 4). Oman soittimen soitossa pärjäämiseen yli 80% varmuudella uskoi 66% vastaajista, ryhmäsoitossa pärjäämiseen uskoi 62% vastaajista. Keskenään yhtä suuri varmuus pärjäämiseen oli orkesterisoitossa (61%), kielissä (61%) ja historiassa (61%).

TAULUKKO 4: Menestysodotukset. Kuinka varma olet? Yhteen lasketut prosentit 80%-90%-100% (N=80).

80%+90%+100%	Oma soitto	Ryhmä	Historia	Kielet	Orkesteri	Äidin-kieli	Matematiikka	Solfassa
Kuinka varma olet pärjäämistäsi?	66%	62%	61%	61%	61%	48%	45%	22%

Oman soittimen soitossa musiikkiperuskoululaiset olivat sekä varmoja menestyksestään että uskoivat menestykseensä. Soittamisen suhteen musiikkiperuskoululaisilla näyttöä olleen hyvä luottamus omiin kykyihinsä. Menestykseen luottaminen ilmentää toiveikkuutta, jota oppilas tuntee ajatellessaan omaa suoritustaan. Pekrunin (2006, 315-341) mukaan tehtävään liittyvät odotuksia luovat positiiviset tunteet ovat tärkeä tekijä motivaation taustalla.

9.1.4 Kykyuskomukset ja menestysodotukset

Odotusarvoteorian mukaan kykyuskomukset ennustavat tulevaa menestystä ja sitoutumista enemmän kuin tehtävän aikaisemmat suoriutumiset (Eccles & Wigfield 2000, 68-81; Wigfield, Eccles & Rodrigues 1998, 75). Tarkastelen (Taulukko 3) ristiintaulukoinnilla, miten musiikkiperuskoulun oppilaiden uskomukset omista kyvyistä menestymisen mahdollisuuksista sijoittuvat toistensa suhteen ja asettuvatko kykyuskomukset ennustamaan menestysuskomuksia. Kykyuskomuksia ja menestysodotuksia kuvaavat kysymykset: "Kuinka hyvä olet mielestäsi seuraavissa aineissa?" ja "Kuinka hyvin uskot pärjääväsi seuraavissa aineissa tänä vuonna?"

Ristiintaulukointi (Taulukko 5.) osoittaa, miten musiikkiaineista ryhmä, oman soittimen soitto ja orkesteri tukevat toisiaan. Niiden välillä on vahva tilastollisesti merkitsevä yhteys. Solfassa itsensä hyväksi kokevat oppilaat uskovat pärjäävänsä solfassa, mutta solfassa itsensä hyväksi kokevat eivät koe pärjäävänsä oman soittimen soitossa. Samoin omassa soittimessa itsensä hyväksi kokeminen ei tue solfassa pärjäämisen tunnetta. Tilastollisesti merkitsevä yhteys ilmenee solfan ja orkesterin suhteen niin, että orkesterissa itsensä heikoiksi kokevat eivät koe menestyvänsä solfassa. Yleisestä uskomuksesta poiketen solfan ja oman soiton välillä ei ole minkäänlaista merkitsevää tilastollista yhteyttä; sen sijaan matematiikan ja solfan välillä on selvästi positiivinen tilastollisesti merkitsevä yhteys. Oman soittimen soittaminen antaa varmuutta menestystä orkesterissa ja ryhmässä.

TAULUKKO 5: Ristiintaulukointi: Kuinka hyvä olet mielestäsi seuraavissa aineissa? ja Kuinka hyvin uskot pärjääväsi seuraavissa aineissa tänä vuonna? N=80. 5=erittäin hyvä, 4=melko hyvä, 3=siltä väliltä, 2=melko huono, 1= hyvin huono. Standardoidut residuaalit >2 ja p-arvot.

	PÄRJÄÄ SOLFA	PÄRJÄÄ ORK	PÄRJÄÄ RYHMÄ	PÄRJÄÄ OMA-SOITTO	PÄRJÄÄ MATEMATIIKKA	PÄRJÄÄ ÄIDINKIELI	PÄRJÄÄ HISTORIA	PÄRJÄÄ KIELET
HYVÄ SOLFA	8,5(5/5) 4,5(4/4) 2,6(3/3) 3,9(2/2) 6,1(1/1) p=0,000	4,0(1/1) 2,5(2/2) p=0,000	2,2(5/5) 2,0(1/2) p=0,015		2,5(5/5) p=0,050			
HYVÄ ORK	4,6(1/1) p=0,000	3,5(5/5) 2,6(4/4) 3,7(3/3) 3,4(2/2) p=0,000	3,0(5/5) 2,0(4/4) 7,4(3/3) p=0,000	3,3(5/5) 3,1(3/3) 5,2(2/2) p=0,000			2,2(5/5) p=0,021	2,7(5/5) p=0,022
HYVÄ RYHMÄ	2,6(5/5) p=0,031	2,9(5/5) 2,4(3/3) 3,4(2/2) p=0,000	5,8(5/5) 2,7(4/4) 3,9(3/3) 6,8(2/2) p=0,000	4,3(5/5) 2,1(4/4) 3,2(3/3) 4,8(2/2) p=0,000		2,8(3/3) p=0,040		
HYVÄ OMA-SOITTO		3,3(5/5) 2,1(4/4) 3,4(3/3) p=0,000	3,8(5/5) 2,5(4/4) 4,2(3/3) 6,0(2/2) p=0,000	4,9(5/5) 3,1(4/4) 5,2(3/3) 8,7(2/2) p=0,000				
HYVÄ MATEMATIIKKA	3,6(5/5) p=0,004	2,6(5/5) 2,3(3/3) p=0,018		2,2(5/5) 2,8(3/3) p=0,011	5,5(5/5) 2,6(4/4) 3,5(3/3) 6,8(2/2) p=0,000		2,3 (3/3) p=0,008	
HYVÄ ÄIDINKIELI						3,4(5/5) 2,2(4/4) 3,9(3/3) 5,2(2/2) p=0,000		
HYVÄ HISTORIA				3,0(3/3) p=0,012	2,1(5/5) 2,7(3/3) p=0,001	3,3(5/5) p=0,003	4,8(5/5) 2,0(4/4) 4,5(3/3) p=0,000	
HYVÄ KIELET								5,8(5/5) p=0,000

Odotusarvoteorian mukaisesti musiikkiperuskoululaisten kykyuskomukset eri oppiaineissa ennustavat heidän uskomustaan niissä menestymisestä.

Voisi olettaa, että kykyuskomuksista nimenomaan oman soittimen hallintakokemukset ovat olennaisia kun halutaan ryhmän tai orkesterin avulla kasvattaa pystyvyyden tunnetta ja vahvistaa oppilaiden motivaatorakennetta. Orkesterissa ja ryhmäsoitossa itsensä hyväksi kokevat oppilaat myös uskovat menestyvänsä niissä.

Oppiainekohtaisten kykyuskomusten myönteinen yhteys menestystekijöihin ilmenee taulukosta 3 selvästi. Lisäksi on kiinnostavaa huomata kuinka matematiikassa itsensä hyväksi kokevien oppilaiden odotukset hyvästä menestyksestä näkyvät positiivisina yhteyksinä musiikkiaineista solfassa, orkesterisoi-
tossa ja oman soittimen soitossa. Akateemisista aineista matematiikan lisäksi

oppilaat odottavat menestyvänsä keskinkertaisesti historiassa. Historiassa itsensä hyviksi kokevat oppilaat uskovat menestyvänsä hyvin matematiikassa ja äidinkielessä sekä keskinkertaisesti oman soittimen soitossa.

Menestymisen tärkeys

Ristiintaulukoitaessa kysymykset ”Kuinka hyvä olet seuraavissa aineissa?” ja ”Kuinka tärkeää on että menestyt hyvin seuraavissa aineissa?” havaitsin että akateemisissa kouluaineissa menestymishaaveet ovat oppiainekohtaisia: ne jotka ovat mielestään hyviä jossain aineessa pitävät tärkeänä myös siinä aineessa menestymistä.

Musiikkiaineissa erottuu sama oppiainekohtainen piirre kuin edellisessä kohdassa (Taulukko 3) eli ne, jotka kokevat olevansa hyviä ryhmässä tai orkesterissa pitävät menestymistä näissä aineissa tärkeänä. Solfan kohdalla korostuu negatiivinen yhteys: itsensä solfassa todella heikoksi kokevat eivät myöskään pidä siinä menestymistä tärkeänä.

Musiikkiaineissa menestymisen yhteys muihin akateemisiin kouluaineisiin on tilastollisesti merkitsevää vain solfan ja matematiikan välillä. Yhteys ilmenee siten, että itsensä hyviksi solfassa kokevat oppilaat pitävät tärkeänä myös matematiikassa menestymistä.

9.1.5 Yhteenvedo tutkimuskysymyksestä 1 A

A. Miten kykyuskomukset, tehtävän arvostus ja menestysodotukset kehittyvät musiikkiperuskoululaisilla akateemisissa ja musiikkiaineissa?

Kykyuskomukset

Musiikkiperuskoululaisilla oli hyvin positiiviset käsitykset omista kyvyistään, ja ne jopa olivat yhdeksäsluokkalaisilla kuudesluokkalaisia voimakkaampia akateemisista oppiaineista äidinkielessä ja matematiikassa. Etenkin vertailussa toisiin luokkatovereihin käsitykset itsestä olivat yläluokkalaisilla positiivisempia kaikissa akateemisissa kouluaineissa ja oman soittimen soitossa. Musiikkiaineissa oppilaat pitivät itseään hyvänä oman soittimen soitossa, vaikka siinä käsitykset olivat yhdeksännellä luokalla hieman kuudesluokkalaisia heikommät. Lisäksi musiikkiperuskoululaiset halusivat mieluiten olla parhaita oman soittimen soitossa. Musiikkiperuskoululaisten kykyuskomukset kaikissa musiikkiaineissa paitsi solfassa olivat tarkastelujakson alussa kuudennella luokalla erittäin positiiviset, josta ne kouluvuosien myötä eriytyivät ja vähenivät osittain hyvinkin jyrkästi.

Kiinnostavana havaintona pidän musiikkiperuskoululaisten kykyuskomuksien voimakkuutta yhdeksäsluokkalaisilla akateemisissa kouluaineissa, koska ne olivat osittain kuudesluokkalaisiakin vahvempia. Ecclesin ja Wigfielдин odotusarvoteorian (2000, 68-81) mukaan oppilaiden kykyuskomukset muuttuvat negatiivisemmiksi oppiainekohtaisessa tarkastelussa kouluvuosien myötä.

Tehtävien arvostus

Akateemisten oppiaineiden osalta musiikkiperuskoululaisten mielestä kielet olivat tärkeitä ja hyödyllisiä, ja lisäksi niissä kannatti ponnistella ja yrittää. Matematiikassa ponnistelu ja yrittäminen koettiin yhdeksännellä luokalla vain hieman vähemmän hyödylliseksi kuin kuudennella luokalla eli ilmeisesti oppilaiden mielestä oli jossain määrin hyödyllistä yrittää ja ponnistella. Musiikkiperuskoululaisten mielestä matematiikan tärkeys ja hyödyllisyys oppiaineena puolestaan oli yhdeksännellä luokalla selvästi kuudesluokkalaisia vähäisempää. Äidinkieli oli oppilaiden mielestä hyödyllistä ja se käsitys oli yhdeksäsluokkalaisilla kuudesluokkalaisia voimakkaampi, kun puolestaan äidinkielen tärkeys oli yläluokkalaisilla kuudesluokkalaisia heikompi. Oppilaat kokivat ponnistelun ja yrittämisen äidinkielessä ja matematiikan jossain määrin hyödylliseksi sekä kuudennella että yhdeksännellä luokalla, koska nämä arvostusten osat alueet vähenivät vain vähän kouluvuosien kuluessa. Yhdeksännellä luokalla musiikkiperuskoululaiset kokivat historian hyödyllisemmäksi kuin kuudennella luokalla ja heidän mielestään historia on yhtä tärkeä oppiaine sekä kuudennella että yhdeksännellä luokalla. Ponnistelu ja yrittäminen oli heistä myös yhtä hyödyllistä sekä kuudennella että yhdeksännellä luokalla.

Musiikkiaineita kokonaisuudessaan musiikkiperuskoululaiset pitivät alakoulun lopussa keskenään lähes yhtä tärkeinä ja hyödyllisinä, niinpä ponnistelu ja yrittäminen oli heidän mielestään hyödyllistä. Yhdeksännellä luokalla orkesterin tärkeys, hyödyllisyys ja oppilaiden kokemus halu ponnistella oli vähentynyt voimakkaasti, samoin kävi ryhmän ja solfan suhteen. Oman soittimen soiton oppilaat kokivat hyödylliseksi, vaikka tärkeys ja halu ponnistella ja yrittää oli heikompi yhdeksännellä luokalla.

Musiikkiperuskoululaisten tehtävän arvostukset olivat hajaantuneet ja eriytyneet oppiainekohtaisesti yhdeksännellä luokalla ja osittain jyrkkää negatiivista kehitystä oli havaittavissa yleisesti kuudesluokkalaisiin verrattuna, joskin kielissä hyvin vähän. Tulos on yhteensopiva Ecclesin ja Wigfieldin odotusarvoteorian (2000, 75) kanssa, jonka mukaan nuorten henkilökohtaiset oppiainekohtaiset arvostukset tarkentuvat kouluvuosien myötä.

Menestysodotukset

Musiikkiaineissa (solfaa lukuun ottamatta) ja kielissä oppilaat olivat varmimpia menestyksestään, ja heidän uskonsa menestyä kuluvana vuonna oli voimakkaainta oman soittimen soitossa. Oppilaiden tulkinnat mahdollisuuksistaan menestyä solfassa olivat heikot: oppiaine koettiin vaikeaksi ja siinä menestyminen vaatisi paljon työtä, kun taas oman soittimen soitto, ryhmäsoitto, äidinkieli ja historia olivat oppilaiden mielestä helppoja oppiaineita, ja niissä usko ja varmuus menestyä olivat vahvoja. Musiikin ja muiden aineiden välisestä yhteydestä huomioni kiinnittyi siihen, että musiikkiaineet tukivat toisiaan solfaa lukuun ottamatta. Matematiikassa ja historiassa itsensä hyväksi kokevat oppilaat uskoivat laaja-alaisimmin menestymiseensä sekä musiikki- että akateemisissa aineissa.

9.2 TUTKIMUSKYSYMYS 1 B

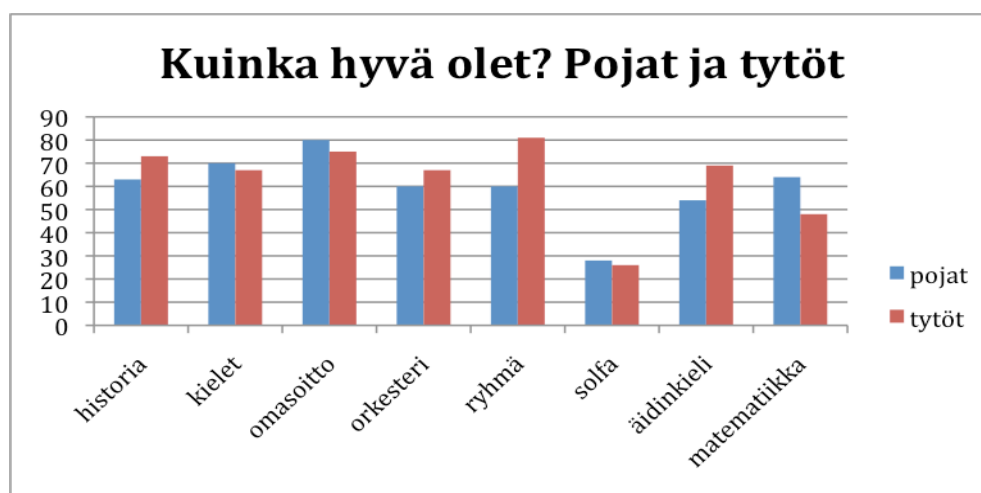
B. Millaisia eroja tyttöjen poikien kykyuskomuksissa ja menestysodotuksissa ja tehtävän arvostuksissa ilmenee musiikkiperuskoulussa?

9.2.1 Tytöt ja pojat

Sukupuolierot oppilaiden tehtäväkohtaisissa kykyuskomuksissa ja arvostuksissa on toistuvasti osoitettu useissa tutkimuksissa (Eccless, Tonks & Wigfield 2004; Huisman 2006; Aunola 2005). Erot tyttöjen ja poikien välillä ilmenevät tyttöjen myönteisempänä näkemyksenä omista äidinkielen kyvyistään ja he arvostavat myös kouluaineita poikia enemmän. Pojat puolestaan pitävät matematiikasta tyttöjä enemmän ja heillä on siinä suuremman odotukset kyvyistään. Nämä stereotyyppiset erot, joissa tytöt suosivat äidinkieltä ja pojat matematiikkaa, ovat havaittavissa jo koulun ensimmäisellä luokalla (Aunola 2005, 119).

Musiikkiperuskoulussa pojilla oli tyttöihin verrattuna positiivisempi käsitys osaamisestaan oman soittimen soitossa. Tytöt puolestaan pitivät itseään hyvinä poikia voimakkaammin ryhmäsoitossa, jossa yhteenlasketut tit ”melko hyvä” ja ”erittäin hyvä” olivat tytöillä 81% ja pojilla 61% (Kuvio 15).

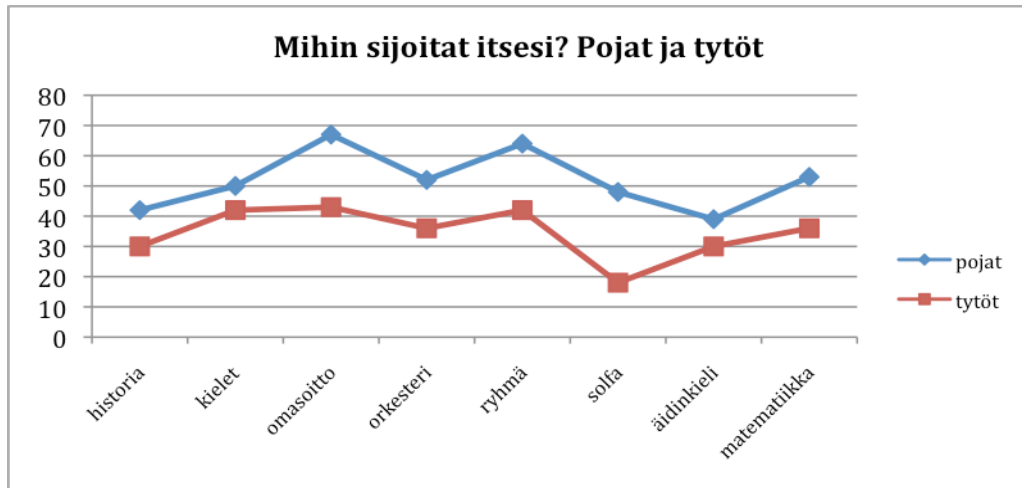
Musiikkiperuskoulussa pojat sijoittivat itsensä huomattavasti tyttöjä herkemmin parhaimpien tai melko hyvien joukkoon kaikissa tarkastelun kohteena olevissa aineissa. Tytöillä näytti olevan kriittisempi käsitys siitä, mihin he itsensä sijoittavat. Kuvioista (15) voi tarkastella oppiainekohtaisesti tyttöjen ja poikien käsityksiä siitä, missä he ovat hyviä.



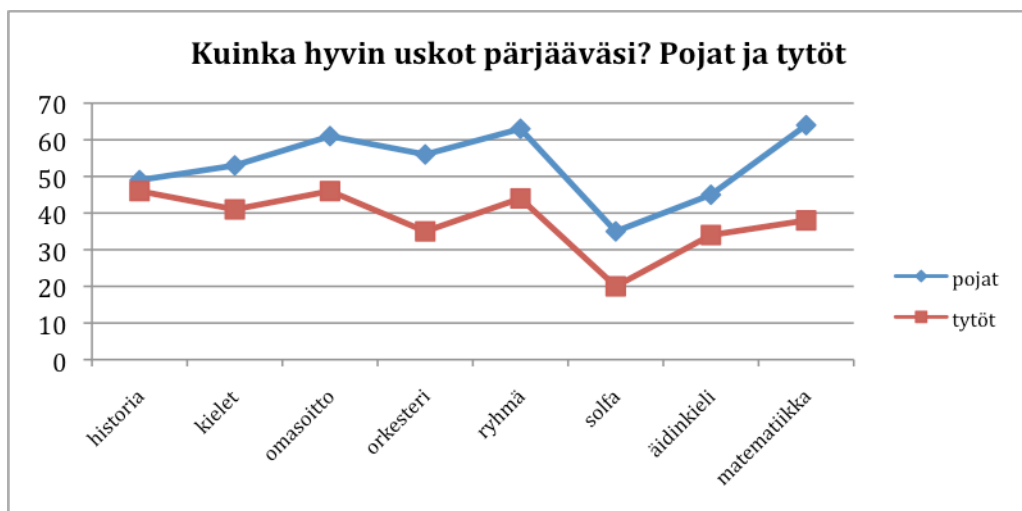
KUVIO 15: Kuinka hyvä olet? Pojat ja tytöt oppiainekohtainen vertailu. Yhteenlasketut prosentit ”melko hyvä” ja ”erittäin hyvä” (N=80).

Pojilla oli huomattavan positiivinen käsitys itsestään suhteessa muihin oppilaisiin (Kuvio 16) sekä paljon tyttöjä positiivisempi usko omaan pärjäämiseen kuluvana vuonna (Kuvio 17). Ainoastaan yrittäminen ja ponnistelu oli tyttöjen

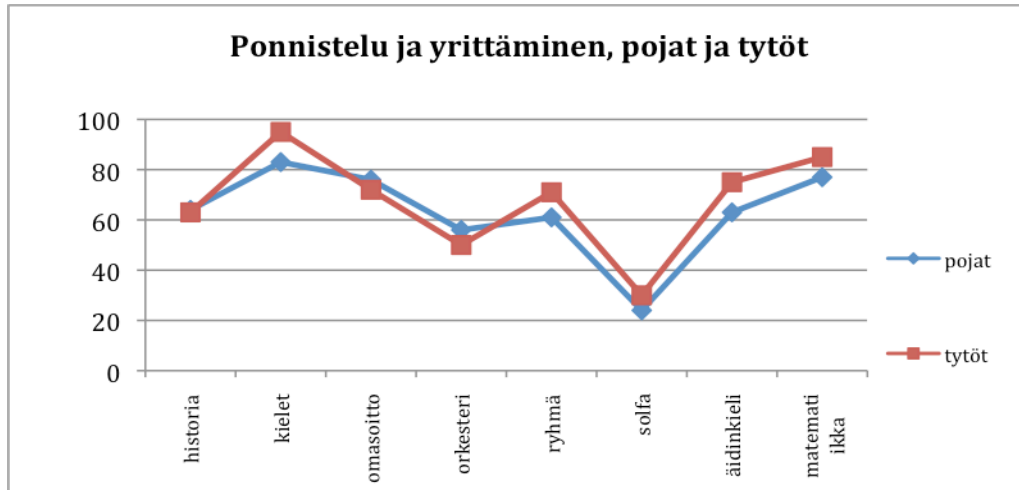
mielestä hyödyllisempää suurimmassa osassa kouluaineita (Kuvio 18). Poikien mielestä kouluaineet olivat kautta linjan hyödyllisiä, tyttöjen kanssa yhtä hyödyllisenä pojat pitivät historiaa (Kuvio 19).



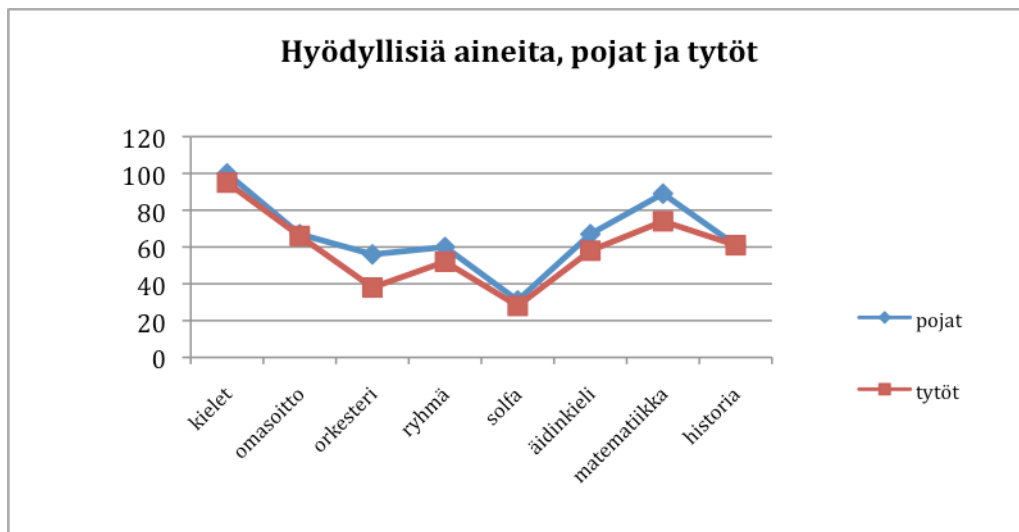
KUVIO 16: Mihin sijoitat itsesi? Pojat ja tytöt. Yhteen lasketut prosentit "melko hyvien" ja "parhaimpien joukkoon" (N=80).



KUVIO 17: Kuinka hyvin uskot pärjääväsi verrattuna muihin? Pojat ja tytöt. Yhteen lasketut prosentit "hieman paremmin" ja "paljon paremmin" kuin muut. (N=80).



KUVIO 18: Kuinka hyödyllistä on ponnistelu ja yrittäminen? Pojat ja tytöt. Yhteen lasketut prosestit "melko hyödyllistä" ja "erittäin hyödyllistä" (N=80).



KUVIO 19: Kuinka hyödyllisiä ovat seuraavissa aineissa opimasi asiat? Pojat ja tytöt. Yhteen lasketut prosestit "melko hyödyllistä" ja "erittäin hyödyllistä" (N=80).

9.2.2 Yhteenvedo tutkimuskysymyksestä 1 B

Millaisia eroja tyttöjen poikien kykyuskomuksissa ja menestysodotuksissa ja tehtävän arvostuksissa ilmenee musiikkiperuskoulussa?

Sukupuolierot ilmenivät selvästi musiikkiperuskoululaisten kykyuskomuksissa, tehtävän arvostuksissa ja menestysodotuksissa. Kiinnostavana pidän poikien kaikin puolin myönteistä suhtautumista kouluaineisiin tyttöihin verrattuna sekä sitä, että pojilla oli huomattavan positiivinen käsitys omasta osaamisestaan kaikissa tarkastelemisaineissa.

Eccles ja Wigfield ovat tutkineet useissa eri yhteyksissä poikien ja tyttöjen kykyuskomuksia ja tehtäväkohtaisia arvostuksia alakoulun jälkeen (Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman, Midgley 1991; Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbretton, Freedman-Doan, Blumenfield 1997). Tuloksissaan he ovat raportoineet tyttöjen poikia myönteisemmistä kykyuskomuksista äidinkielen osalta ja poikien matematiikkaa suosivista uskomuksista. Näissä tutkimuksissa ei varsinaisia todellisia suoriutumiseroja havaittu sukupuolien välillä. Uskomuksissa havaittujen erojen syyksi on arveltu poikien taipumusta itseä palkitsevampiin tulkintoihin tyttöihin verrattuna, silloin kun raportointi perustuu itsearviointiin.

Musiikkiperuskoulun pojilla oli odotusarvoteoriaan nähden myönteisempi käsitys äidinkielen ja kielten opiskelusta. Pidän poikien kiinnostusta kieliin merkittävänä havaintona, koska useissa tutkimuksissa poikien vähäinen kiinnostus äidinkielen ja kielten opiskeluun on ajateltu liittyvän suoraan sukupuoleen sidotuksi ominaisuudeksi (ks. Huisman 2006, 6). Yhtenä selittävänä tekijänä tälle poikien kielimyönteiselle suhtautumiselle voisi ajatella intensiivistä musiikinopiskelua, joka on ollut yhtäjaksoista alakoulusta lähtien. Musacchia tutkimusryhmineen (2007, 15894-15898) raportoi kielen oppimisen ja musiikinopiskelun positiivisesta yhteydestä, joka toteutui parhaiten pitkäkestoisen harrastuksen myötä. Uusimpien aivotutkimusten valossa vieraiden kielten oppimisella ja musiikilla on havaittu olevan yhteyttä. Koululaiset lausuivat ja havaitsivat vieraan kielen äännteitä paremmin, jos he harrastivat soittoa tai laulua (Milovanov ym. 2007, 81-89).

9.3 TUTKIMUSKYSYMYS 2

9.3.1 Koulusiirtymä

Nuorten koululaisten motivaation kehityksessä on havaittu negatiivinen käänne: odotusarvoteorian mukaan lasten ja nuorten kykyuskomukset ja tehtäväkohtaiset arvostukset laskevat kouluvuosien kuluessa. Varhaisessa murrosiässä oppilaiden kykyuskomukset ja arvostukset muuttuvat negatiivisemmiksi. Näitä muutoksia on havaittu etenkin koulusiirtymien yhteydessä (Eccles & Wigfield 2000, 76).

Tutkimuskysymys 2

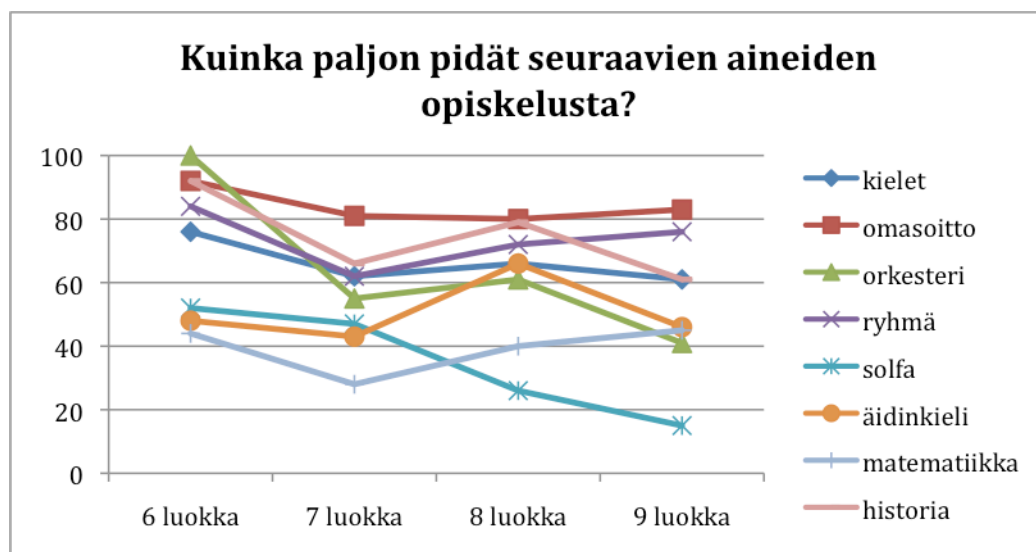
Miten musiikkiperuskoululaisten oppiaineista pitäminen ja kykyuskomukset ja tehtävän arvostukset muotoutuvat siirtymävaiheessa alakoulusta yläkouluun?

Tarkastelen seuraavassa kysymysten "Kuinka paljon pidät seuraavien aineiden opiskelusta?", "Kuinka hyödyllisiä ovat seuraavat aineet?", "Kuinka hyödyllisiä aineet ovat jokapäiväisessä elämässä?", "Mihin sijoittaisit itsesi?", "Mitä pidät tärkeänä?" ja "Kuinka kiinnostavaksi koet?" avulla sitä, miten musiikkiperus-

koululaisten käsitykset muotoutuvat eri oppiaineissa heidän ollessaan alakoulun kuudennella luokalla ja yläkoulun ensimmäisellä eli seitsemännellä luokalla.

Kuinka paljon pidät seuraavien aineiden opiskelusta?

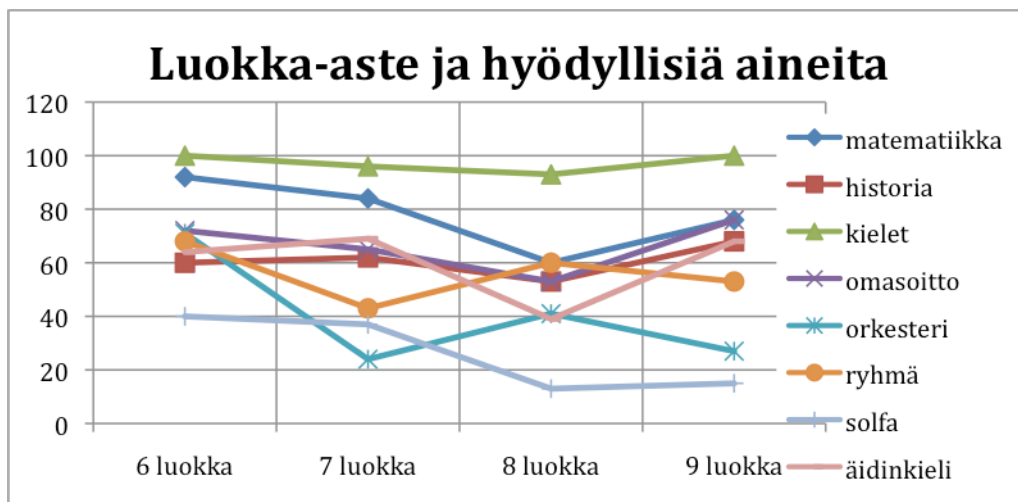
Musiikkiperuskoululaisten opiskelusta pitäminen muuttui aiempaa negatiivisemmaksi yläluokille tultaessa, ja suurin pudotus tapahtui yläkouluun siirryttäessä. Yläkoulun lopussa oppilaat pitivät oman soittimen soittamisesta ja ryhmässä soittamisesta enemmän kuin akateemisista kouluaineista (Kuvio 20).



KUVIO 20: Miten paljon pidät seuraavien oppiaineiden opiskelusta? Luokka-asteittain yhteen lasketut prosentit "pidän melko paljon" ja "pidän erittäin paljon" (N=80).

Hyödylliset aineet

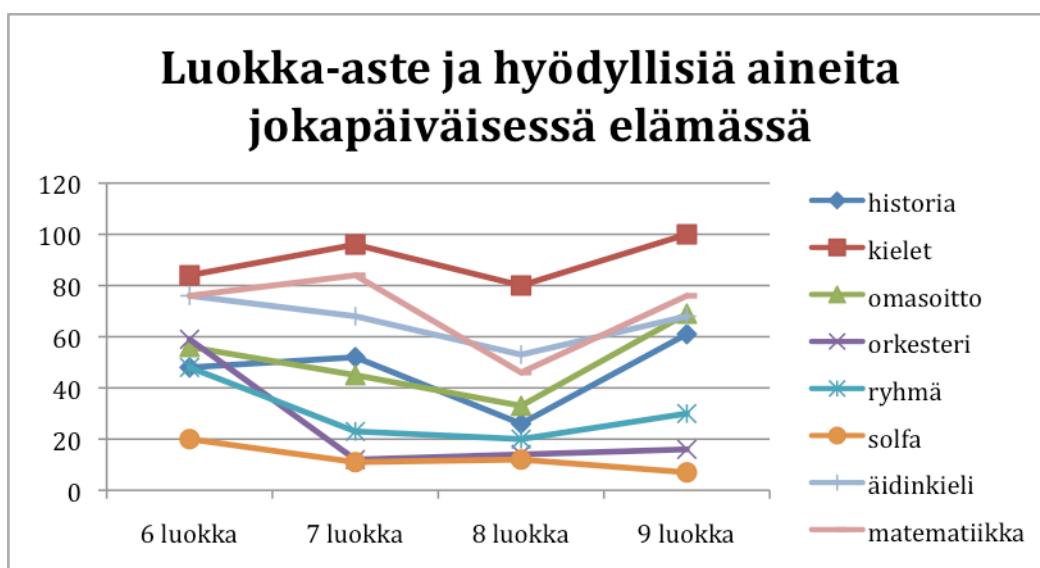
Oppilaiden hyödylliseksi kokemien aineiden painotus vaihteli vuosiluokkien myötä. Koulusiirtymä ilmeni kuviossa (21) kuvaajan lievänä notkahduksena akateemisista aineista matematiikassa ja kielissä. Äidinkieli ja historiassa notkahdus oli havaittavissa vasta kahdeksannella luokalla. Musiikkiaineissa oman soittimen soitto koettiin hyödyllisimmäksi ja siinä notkahdus ei ollut yhtä syvä kuin orkesterisoitossa tai ryhmäsoitossa. Solfaa ei koettu hyödylliseksi. Musiikkiaineiden hyödyllisyyskuvaajat laskivat linjoina ylempien luokkien kohdalla niin, että ne yläkoulun viimeisellä luokalla erottuivat muista akateemisista aineista vähemmän hyödyllisinä, lukuun ottamatta oman soittimen soittoa.



KUVIO 21: Luokka-aste ja hyödyllisiä aineita. Yhteenlasketut prosentit ”melko hyödyllistä” ja ”erittäin hyödyllistä” (N=80).

Hyödyllisiä aineita jokapäiväisessä elämässä?

Oppilaiden käsitys kouluaineiden hyödyllisyydestä jokapäiväisessä elämässä kuvastaa heille muodostunutta kulttuurista ja henkilökohtaista uskomusta siitä, miten käyttökelpoisia asioita he koulussa oppivat elämää varten. Musiikkiperuskoululaiset pitivät kieliä, matematiikkaa ja äidinkieltä hyödyllisimpinä kouluaineina kaikilla luokka-asteilla. Siihen liittyi oman soittimen soitto yläkoulun viimeisellä luokalla. Kuviosta (22) voi havaita myös, että koulusiirtymän aiheuttamaa notkahdusta ei ollut havaittavissa kielissä, matematiikassa eikä historiasa. Musiikkiaineiden käyttökelpoisuus ja hyödyllisyys oli oppilaiden mielestä melko vähäistä yläkouluun siirtymisen jälkeen.

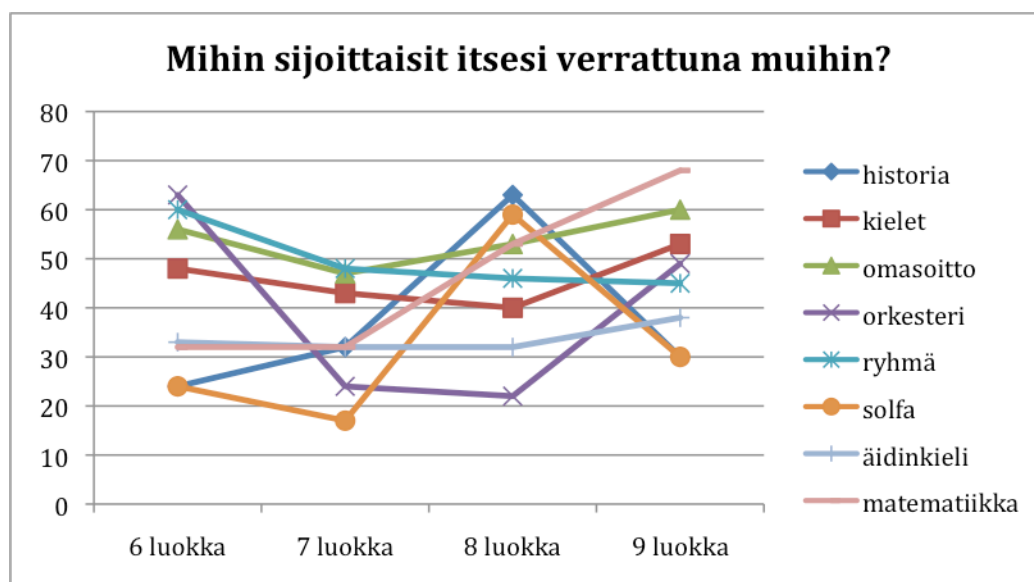


KUVIO 22: Luokka-aste ja hyödyllisiä aineita jokapäiväisessä elämässä. Yhteenlasketut prosentit ”melko hyödyllistä” ja ”erittäin hyödyllistä” (N=80).

Mihin sijoittaisit itsesi?

Kuvion (23) perusteella on kiinnostavaa havaita kuinka siitä huolimatta, että musiikkiperuskoululaisten koulusiirtymä näkyy kuvaajien notkahduksena, heidän uskonsa omaa kyvykkyyteensä oli yläkoulun lopussa samalla tasolla, ja jopa korkeammalla, kuin mitä se oli ollut alakoulussa kuudennella luokalla. Oppilaiden keskinäisen vertailun on havaittu lisääntyvän heidän siirtyessään ylemmille luokille, mikä saattaa lisätä oppilaiden kykyuskomusten ja arvostusten negatiivista kehitystä (Eccles ja Wigfield 2000, 77). Myönteistä kehitystä selittävänä tekijänä Eccles (2005, 105-121) mainitsee sellaiset tehtävät, jotka edesauttavat lyhyen ja pitkän tähtäimen päämäärien saavuttamista ja joita oppilaat arvostavat myös niiden saavuttamis- ja hyödyllisyysarvojen vuoksi.

Nuorten kykyuskomusten ja pystyvyyskäsitteiden muutoksista on kansainvälisissä tutkimuksissa ristiriitaisia tuloksia. Kykyuskomusten oppiainekohtaisesta kehityksestä on saatu sekä negatiivisia että positiivisia tutkimustuloksia, jotka tutkijoiden mukaan saattavat olla tulosta erilaisista pystyvyys- ja kyvykkyyssmittausmenetelmistä (Schunk & Meece 2005, 77-78).

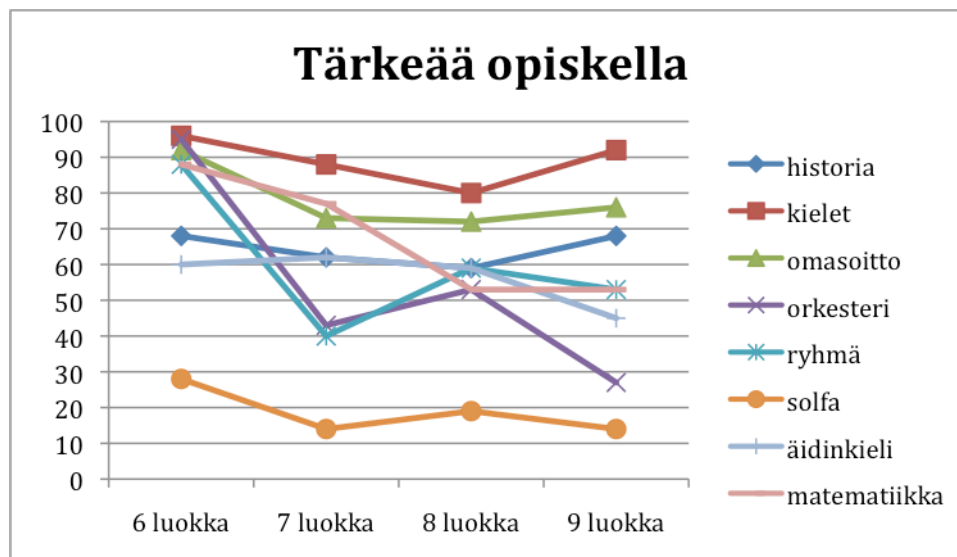


KUVIO 23: Mihin sijoittaisit itsesi verrattuna muihin luokkasi oppilaisiin? Yhteenlasketut prosentit "melko hyvien" ja "parhaimpien joukkoon" (N=80).

Mitä pidät tärkeänä?

Kuten jo ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla havaitsin, alakoulun lopussa akateemisten oppiaineiden opiskelua pidettiin kauttaaltaan tärkeämpänä kuin yläkoulun lopussa, jolloin oppilaille oli muodostunut ilmeisesti jäsenyneempi näkemys itselle tärkeistä oppiaineista. Kuviosta (24) voi päätellä miten eri oppiaineiden tärkeys koettiin vaihtelevasti eri luokka-asteella. Kuvaajien perusteella voisi arvella akateemisten oppiaineiden yleisen arvostuksen olleen kahdeksannella luokalla kaikkein kielteisintä. Kahdeksasluokkalaiset kokivat kuitenkin musiikkiaineet seitsemäsluokkalaisia tärkeämmiksi. Odotusarvot-

rian mukaan oppilaiden tehtävänarvostukset laskevat kouluvuosien myötä, mutta vaihtelevammin kuin kykyuskomukset, ja joissain aineissa ei välttämättä arvostusten laskua havaita lainkaan (Eccles & Wigfield 2000, 76).



KUVIO 24: Kuinka tärkeää on opiskella? Luokka-asteittain yhteenlasketut prosentit "melko tärkeää" ja "erittäin tärkeää" (N=80).

Kysyessäni oppilailta heidän koulun ulkopuolella tärkeäksi kokemiaan asioita he painottivat sekä kysymyslomakkeella että haastatteluissa musiikin kuuntelua. Musiikkiperuskoululaisista yli puolet (65%) vastasi, että musiikin kuuntelu on erittäin tärkeää. Haastatteluissa tarkensin sitä, miten paljon ja mitä nuoret kuuntelivat.

"T8 musiikki on sillee aika suuri osa mun elämää, mä kuuntelen sitä melkei ihan kooajan, siis mä pystyn tekee läksy ihan hyvin ku mä kuuntelen ja välil mä kuuntelen ihan muuten vaan, siis tosi paljon" (Tyttö 8)

"H Kuunteletsä musiikkia

T9 Joo, mut emmä sellast klassista musiikkia

H Eli sä kuuntelet nuorisomusiikkia

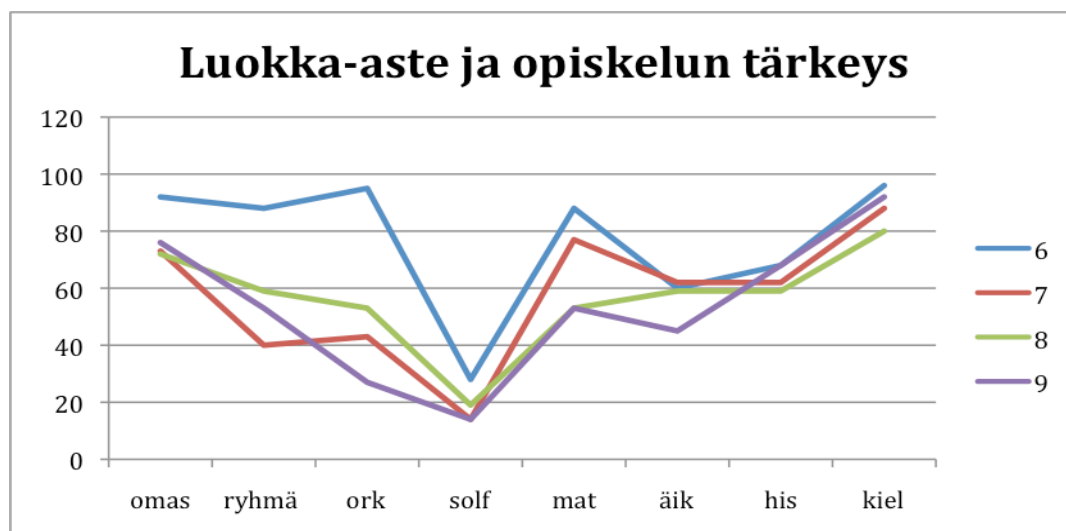
T9 Joo, ni enemmän semmost mut kylmä kotona jos äiti laittaa soimaa jotain semmost nii kyl sitäki kuulee" (Tyttö 9)

"Musiikki kuuluu elämään" oli koululaisten ajatus. Musiikilla ymmärrettiin kuitenkin ennemminkin nuorisomusiikkia kuin taidemusiikkia. Nuorisomusiikkiin liitettiin myös pukeutumiskulttuuri, sillä haastattelussa ilmeni kuinka haastateltava arveli toisen oppilaan mahdollista musiikkimieltymystä pukeutumisen perusteella. Musiikki yhdistyi eri identiteetteihin, joita nuoret koettivat sovittaa itseensä. Taidemusiikki oli eristynyt kouluun kuten muutkin kouluaineet. Oma musisointi tuotti nautintoa ja silloin soitto oli monesti myös muuta kuin yksinomaan annettujen tehtävien harjoittelua. Oman soittimen traditiota ei

juuri tunnettu ja konserteissa käynti oli harvinaista. Kotimuisointia harrastettiin jos vanhemmalla tai sisaruksilla oli soittotaitoa.

Alakoulun kuudennen luokan oppilaat kokivat koulussa opittavat asiat tärkeämmiksi kuin yläkouluun siirtyneet oppilaat. Opiskelijoiden oppimisprofiilia eri luokka-asteilla voi tarkastella kuviossa (25). Tutkijoiden mukaan varhaiseen nuoruusikään mennessä eli noin 12–14 vuoden iässä nuoret pystyvät erottamaan arvostuksiansa eripuolet toisistaan, ja samalla tavalla on kehittynyt heidän kykynsä erotella tavoitteitaan. Tehtävää voidaan pitää tärkeänä ja hyödyllisenä, vaikka sitä ei pidetä kiinnostavana - eikä kiinnostavaa tehtävää pidetä välttämättä hyödyllisenä (Aunola 2005, 11-13; Eccles, Tonks ja Wigfield 2004, 174).

Kaikilla asteilla oli ilmeistä että oppilaat eivät pitäneet solfaa tärkeänä oppiaineena, vaikka siihen motivoituneet oppilaat eivät siitä valittaneet. 6-luokkalaiset olivat varauksettoman positiivisia ja pitivät sekä musiikki- että muita aineita tärkeinä, kun taas iän karttuessa musiikkiaineiden tärkeys menetti merkitystään muiden paitsi oman soittimen soiton osalta.



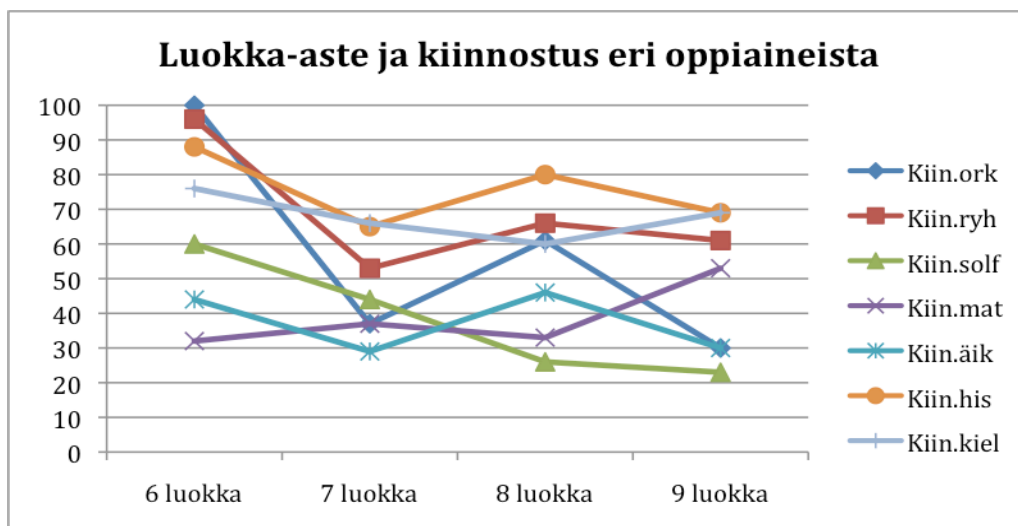
KUVIO 25: Oppiaineiden tärkeyskuvaajat luokka-asteittain. Yhteenlasketut prosentit "meko tärkeää" ja "erittäin tärkeää" (N=80).

Kuinka kiinnostavaksi koet seuraavat aineet?

Musiikkiperuskoululaiset olivat kiinnostuneita kouluaineista. Vaihtoehto "en lainkaan kiinnostunut" ei saanut arvoja äidinkielessä, historiassa eikä kielissä. Kaikkein kiinnostavimpana aineena musiikkiperuskoululaiset pitivät historiaa. Lähes neljä viidesosaa (76%) vastauksista painottui vaihtoehtoille "melko kiinnostavaksi" ja "todella kiinnostavaksi". Lähes yhtä kiinnostavaksi koettiin soitto ryhmässä (70%).

Koulun ulkopuolella eniten oppilaita kiinnosti kysytyistä vaihtoehdoista oman soittimen soitto. Musiikkiperuskoululaisista yli kaksi kolmasosaa (77%) piti siitä melko paljon tai erittäin paljon. Akateemisista kouluaineista koulun ulkopuolella kielet kiinnostivat eniten (60%).

Kiinnostus oppiaineisiin vaihteli eri luokka-asteilla ja etenkin musiikkiaineiden kiinnostavuus heikkeni yläkoulussa, kun taas akateemista kouluaineista matematiikassa kiinnostavuus vahvistui yläkoulun loppua kohden. Kielien, historian ja äidinkielen kiinnostavuus vaihtelee koulusiirtymään ajoittuvan notkahduksen jälkeen (Kuvio 26).



KUVIO 26 Kiinnostus oppiaineista eri luokka-asteilla. Yhteenlasketut prosentit "melko kiinnostavaa" ja "erittäin kiinnostavaa" (N=80).

9.3.2 Yhteenvedo tutkimuskysymyksestä 2, koulusiirtymä

Edellä esitetyistä kuviosta (7) voi silmämääräisesti havaita että koulusiirtymä alakoulusta yläkouluun aiheutti notkahduksen oppiaineista pitämisessä sekä oppiainekohtaisissa arvostuksissa kuten hyödyllisyys-, tärkeys- ja kiinnostavuuskokemuksissa. Lisäksi oppilaiden kykyuskomuksissa ilmenee laskua koulusiirtymän yhteydessä. Kaikissa kouluaineissa ei ilmennyt notkahdusta vielä koulusiirtymän yhteydessä, vaan vasta vuotta myöhemmin. Koulusiirtymän yhteydessä ilmenneistä muutoksista on havaintoja useissa tutkimuksissa. Oppiainekohtaisissa kykyuskomuksissa ovat tutkijat raportoineet etenkin matematiikan osalta laskua koulusiirtymän yhteydessä (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield 2002, 509-527). Musiikkiperuskoululaisten tulokset tukevat käsitystä, jonka mukaan koulusiirtymä aiheuttaa yleistä opiskelumotivaation laskua.

Oppilaiden oppiainekohtaisten kykyuskomusten en havainnut laskevan, vaan pikemminkin oppilaiden käsitykset itsestä oppijana voimistuivat iän karttuessa. Koulu on ilmeisesti pystynyt luoman kannustavan opiskeluympäristön, jossa tehtävien koetaan auttavan lyhyen ja pitkän tähtäimen päämäärien saavuttamista. Ecclesin (2005, 105-121) mukaan ne saavat oppilaat arvostamaan tehtäviä myös niiden saavuttamis- ja hyödyllisyysarvojen vuoksi.

Haastatteluissa koulusiirtymä koettiin yksinomaan myönteisenä asiana. Se tapahtui ilmeisesti nuorten kannalta hyvään aikaan. Hyvinä asioina oppilaat

kertoivat saavansa uusia kavereita, rinnakkaisluokkia ja erikoistuneita aineenopettajia.

”H:miltä susta tuntu vaihtaa täst pikkukoulust sinne isoo?

T15 ..must se oli tosi kivaa.

H Miks?

T15 noo sen takii koska tuli muitki niiku samanikäsi ku mä oon, rinnakkaisluokkii, niin tuli sellasii siihen ympärille ja sai uusii kavereita ettei ollu kokoajan vaa ne samat ja sit tuli eri opettajia, just että kokoaja ei o sama ja ne on just erilaisia siitä ne on erikoistunu siihen omaansa ja silee..ne tekee siit just semmosta mielenkiintosta ku ei opeta kaikee niiku samalla ja..”(Tyttö 15)

Sosiaalisen kentän laajentuminen isompaan kouluun ja uuden koulun sosio-kulttuurinen ympäristö ovat merkittäviä nuoruutta jäsentäviä kokonaisuuksia, johon nuoren oma fyysinen ja psyykinen kehitys tuo vielä yksilöllisen sävyn. Ajattelutaidon kehittyminen laadullisesti, kuten oikeudenmukaisuuden ymmärtäminen ja toisen ihmisen näkökulman käsittäminen, auttaa nuorta paremmin hahmottamaan ympäröivää maailmaa ja omaa tulevaisuuttaan. (Nurmi 2006, 128–129.) Kehityksen edellytyksenä on aivojen kypsyminen, joka on vilkasta ja mahdollistaa abstraktin ja loogisen ajattelun omaksumisen.

Uusi vertaisryhmä ilmeni myös useissa haastatteluissa positiivisena laajenuksena nuorten sosiaalisessa kentässä. Samanikäisten vertaisryhmä auttaa nuorta sosiaalisten taitojen omaksumisessa kuten ryhmässä toimimisessa, kompromissien tekemisessä ja oman paikan ottamisessa. Merkittäväksi tapahtuman tekee se, että kun nuoren sosiaalinen status on muodostunut, sillä on taipumus olla hyvin pysyvä (Salmivalli 2005, 33). Ystävyysuhteiden laatu on havaittu tärkeäksi kehitykseen vaikuttavaksi tekijäksi. Koska sekä myönteisillä että kielteisillä kokemuksilla näyttää olevan kertautuva luonne sekä positiiviset että negatiiviset kokemukset kasautuvat helposti samoille henkilöille. Myönteinen käsitys itsestä kavereiden kesken samoin kuin myönteinen ajatus omista oppimisedellytyksistä luo pohjaa rationaaliselle oppimistoiminnalle, joka yleensä johtaa hyviin arvosanoihin. Kielteinen käsitys itsestä oppijana voi taas johtaa ahdistuneisuuteen ja oppimistehtävien välttelyyn (Nurmi 2006, 137).

Uuteen kouluun sopeutuminen näytti haastattelujen perusteella onnistuneen tytöille helpommin kuin pojille.

”H Miltä susta tuntu siirtyy täältä pikkukoulusta sinne isoon kouluun?

P7 No ei se ny ihan hirveen iso juttu ollu sileen, ku olin kuitenkin kuullu veljeltä niit et minkäläist siel oli. Mut vieläki sillehän vaik enää sillee hirveen paljo enää niiku alkuaikoina niin kyl vähän on pientä semmosta niiku sortamista on vieläki musaluokkia kohtaan. Sillee ainaki nyt meitä kohtaa..”(Poika 7)

Poikien kaverisuosioon uudessa koulussa musiikkikoulutausta vaikuttaa hie-man kielteisesti. Ilmeisesti soittavat pojat eivät tunne olleensa kovin pidettyjä. Syyksi nähdään musiikin harrastaminen. Keltikangas-Järvisen (1998, 43) ha-

vainto koulumenestyksen ja poikien kaverisuosion kielteisestä yhteydestä on hyvin samantapainen kuin soittotaidon ja kaverisuosion välisen kielteiseksi koettu yhteys. Toisaalta on hyvin luonnollista tehdä kielteisestä kokemuksesta syypäätelmä, jossa soittotaitoa pidetään kaverien kesken kateutta aiheuttavan tekijänä.

Yleisenä huomiona havaitsin, että musiikkiaineet motivoivat oppilaita, vaikka muu koulutyö kärsii murrosiän muutoksissa. Oman soittimen soitto on musiikkiaineista oppilaille tärkein ja siitä pidetään kaikkiin aineisiin verrattuna eniten kaikilla luokka-asteilla. Wigfield tutkimusryhmineen (1997) on havainnut, että oppilaiden kiinnostus lukemiseen ja soitinmusiikkiin on laskenut kouluvuosien myötä, kun taas matematiikkaan ei. Musiikkiperuskoululaisten kiinnostus soittamiseen poikkeaa Wigfieldin tutkimusryhmän tuloksista.

9.4 TUTKIMUSKYSYMYS 3 A ja B

9.4.1 Kodin ja koulun osuus motivaation kehityksessä

Nuorten motivaation muodostumiseen vaikuttavat merkittävästi yksilön henkilökohtaisten uskomusten ja pyrkimysten lisäksi vanhempien, opettajien ja vertaisten muodostama laajempi sosiaalinen verkosto. Kysyin musiikkiperuskoululaisilta heidän havaintojaan vanhempien, opettajien ja vertaisten suhtautumisesta omaan opiskeluunsa sekä eri tehtävälajeisiin. Kysymyslomakkeessa tälle alueelle osoitetut kysymykset painottuvat oppilaiden huomioihin vanhempien osuudesta koulunkäynnin tukijoina kun taas opettajien ja vertaisten osuus oli pienempi. Haastatteluissa pyrin keskustelemaan näistä kaikista oppilaan sosiaaliseen ympäristöön yhteydessä olevista ulottuvuuksista tasapuolisesti.

Entuudestaan tiedän pro gradu tutkielmani ”Musiikkiperuskoulu vanhempien ja opettajien silmin” (2004) perusteella, että musiikkiperuskoulussa vanhemmat ovat sitoutuneet soitinkuljetuksiin ja konserttitapahtumiin hyvin tiiviisti. Musiikkiperuskoulun oppilailla on opettajakokemuksina peruskoulunopettajien lisäksi lähes päivittäiset tapaamiset pienryhmässä soitonopettajan tai orkesterinjohtajan kanssa. Soittoryhmät ovat soittimesta riippuen pysyneet miltei samoina peruskoulun ensimmäiseltä luokalta lähtien ja koska koulu on pieni, oppilaat tuntevat toisensa alakoulussa hyvin. Tässä yhteydessä vertaisten osuus motivaation suuntautumisessa ja muodostumisessa on hyvin kiinnostavaa. Yläkoulussa oppilailla on uutta sekä koulurakennus, opettajat että kahdeksan rinnakkaisluokkaa kullakin luokka-asteella. Musiikkiperuskoululaiset muuttavat sinne kokonaisena omana luokkanaan.

Tutkimuskysymys 3

Kolmantena tutkimuskysymyksenäni halusin selvittää, miten musiikkiperuskoululaisten havainnot kodin ja koulun odotuksista ja arvostuksista muovaavat nuorten käsitystä itsestään oppijoina ja suuntaavat heidän motivaatiotaan.

3. Kodin ja koulun osuus motivaation kehityksessä.

A. Miten musiikkiperuskoululaisten havainnot vanhempien, opettajien uskomuksista ja odotuksista suuntaavat nuorten opiskelumotivaatiota?

B. Millaisessa vertaisryhmässä musiikkiperuskoulussa nuoret kokevat olevansa?

9.4.2 Vanhemmat

Nuorten ajatuksia vanhempien odotuksista

Oppilaiden käsityksen mukaan vanhemmat odottavat heiltä kouluaineissa työskentelyä melko paljon tai erittäin paljon lähes kaikissa kouluaineissa lukuun ottamatta solfaa, jossa vanhempien uskotaan odottavan selvästi vähemmän työskentelyä. Eniten oppilaiden mielestä vanhemmat odottavat heiltä työskentelyä kielissä (88%) sekä yhtä paljon (80%) matematiikassa ja oman soittimen soittossa.

Musiikkiperuskouluun tullessaan perheet sitoutuvat seuraamaan lapsensa soittoharrastusta hyvin tiiviisti. Vanhemmat ovat tottuneet käymään konserteissa kuuntelemassa lastensa esityksiä monta kertaa lukuvuoden aikana, ja soiton opettajiin pidetään yleensä tiivistä yhteyttä. Tämä kaikki näyttäytyy kasvaville nuorille vanhempien myönteisenä suhtautumisena sekä kouluun että musiikkiharrastukseen. Vanhempien koulumyönteisyys ilmenee myös lasten samansuuntaisina ajatuksina (Aunola 2005, 115–116). Soitinvalinta on esimerkki siitä, miten vanhemmat ovat jo koulu-uran alussa vaikuttaneet lapsen harrastuksen suuntautumiseen.

”P6 No pienenä me puhuttiin ku mulle valittiin eka soittimet nii mun... mä sanoin heti et mä haluan kitaristiks, mut sit me ostettiin mulle viulu ja sit mä luulin sitä kitara... ja sit mä vast vähitellen huomasin et se ei ollukaa kitara.” (poika 6)

Poikien vastauksista ilmenee, että he olettavat vanhempien odottavan heiltä tyttöihin verrattuna enemmän työskentelyä etenkin musiikkiaineissa. Sekä tytöt että pojat arvelevat vanhempien odottavan heiltä yhtä paljon työskentelyä kielissä (90%) ja matematiikassa (80%) (Kuvio 1). Haastattelussa sekä pojat että tytöt kertoivat monista tavoista, joilla vanhemmat osallistuvat heidän opiskeluunsa.

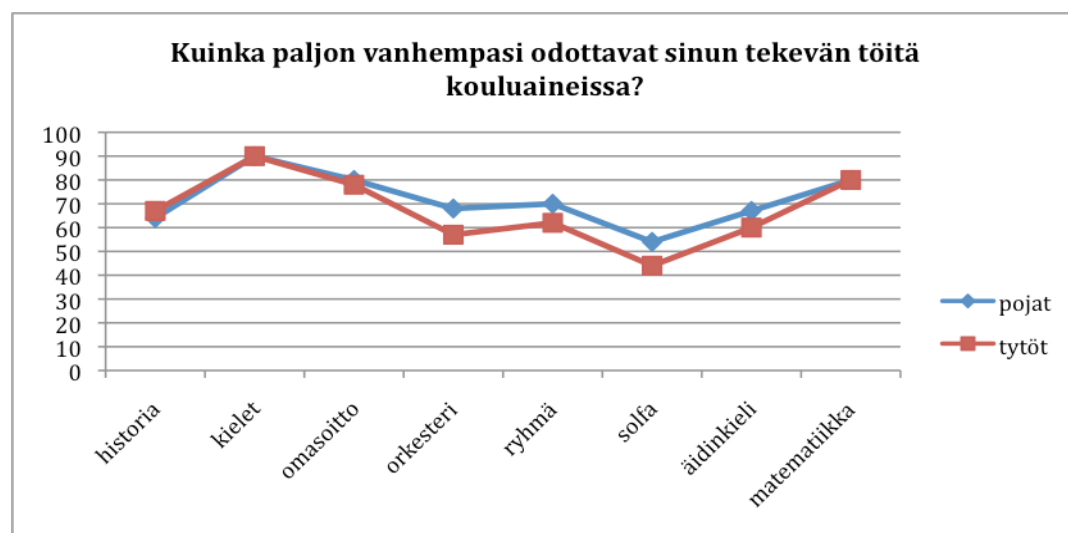
"P6 No silloin ku mä harjottelen esimerkiks viulun soittoa ni mun vanhemmat yleensä kuuntelee ku mä harjottelen." (poika 6)

"P7 No äiti nyt on niinku ihan kaikissa mukana, et se aina kyselee kokeisii ja näin. Paljo on myös senki ansioo et menee nyt näinki hyvin koulussa." (poika 7)

"T8 No yleensä siis jos mulla on koe niin silloin se (isä) auttaa niissä jos mä en ymmärrä ni silloin me katotaa niitä yhdessä, ku se ymmärtää aika hyvin ja sillee.." (Tyttö 8)

Huippumuusikkojen urakehityksen alussa on raportoitu etenkin äidin merkittävästä tuesta lapsen kaikkinaisen hyvinvoinnin edistäjänä ja isän osuudesta matemaattisen ajattelun kehittäjänä (Maijala 2003, 77-82). Lastensa koulunkäyntiä seuraavilla vanhemmilla on mahdollisuus auttaa onnistumisen elämysten saavuttamisessa. Lisäksi seuraamalla vanhempi samalla varmistaa, että nuori on ymmärtänyt, kuinka opiskellaan ja mitä häneltä odotetaan (Keltikangas-Järvinen 1998, 217). Myönteiset yhteydet lasten kaikkinaisen hyvinvoinnin ja vanhempien kasvatustyylin välillä osoittavat kuinka auktoritatiivinen vanhemmuus, jossa vanhemmat osoittavat positiivisia tunteita lapsiaan kohtaan, ohjaavat heitä ja vaativat ikäkauteen kuuluvien normien noudattamista, on yhteydessä moniin myönteisiin piirteisiin nuoren kehityksessä. Vanhempien tuki ilmenee vahvuutena sosiaalisten taitojen ja persoonallisuuden kehitykseen sekä oman elämän suunnitteluun. (Nurmi 2006, 146.)

Kodin tuki nuoren itsetunnon osatekijänä on pojilla voimakkaasti yhteydessä koulumenestykseen peruskoulussa (Keltikangas-Järvinen 1998, 42). Kuvio 27 voi havaita kuinka pojat myös kokevat vanhempien odotukset voimakkaampina etenkin musiikkiaineissa tyttöihin verrattuna.



KUVIO 27: Kuinka paljon vanhemmat odottavat työtä tytöiltä ja pojilta heidän itsensä mielestä. Yhteenlasketut prosentit "melko paljon" ja "erittäin paljon". N=80

Vanhempien mielestä olen hyvä

Kyselylomakkeessa oppilaat saivat laittaa kouluaineet paremmuusjärjestykseen sen mukaan, missä he arvelivat vanhempien pitävän heitä parhaimpana ja heikoimpana. Vastaajien mielestä vanhemmat pitivät heitä hyvänä etenkin oman soittimen soitossa, joka sai korkeimman arvon (27% vastauksista) sijalle yksi, 58 % vastaajista sijoitti oman soittimen soiton kolmen ensimmäisen aineen joukkoon; seuraavaksi vanhempien arveltiin pitävän vastaajia hyvänä kielissä ja matematiikassa. Heikoimpana vastaajat arvelivat vanhempien pitävän heitä solfassa.

Musiikkiperuskoulun oppilaat saavat vanhemmilta ilmeisesti paljon enemmän huomiota soitossa kuin akateemisten kouluaineiden yhteydessä. Musiikkiharrastuksen jatkuvuuden kannalta vanhempien sanallisen kannustuksen on todettu olevan erittäin tärkeää (Lehman, Sloboda & Woody 2007, 49-50). Odotusarvoteorian (Eccles & Wigfield, 2000) mukaan keskeisiä lapsen kykyuskomusten selittäjiä ovat nimenomaan vanhempien uskomukset ja havainnot lapsensa kyvyistä.

Vanhempien mielestä on tärkeää

Samalla periaatteella oppilaat laittoivat oppiaineet tärkeysjärjestykseen sen mukaan, minkä he uskoivat vanhempien mielestä olevan tärkein ja minkä vähiten tärkeä kouluaine. Kaikkein tärkeimpänä aineena oppilaiden mielestä vanhemmat pitivät kieliä, joka sai korkeimman yksittäisen arvon (33%) sijalle yksi. Lisäksi vastaajista 66% sijoitti kielet kolmen tärkeimmän aineen joukkoon. Toiseksi tärkeimmäksi aineeksi vanhemmat arvioivat matematiikan ja kolmanneksi oman soittimen soitton. Haastatteluissa sama jako kielten, matematiikan ja musiikin kesken oli vahvasti esillä.

"H Mitkä oppiaineet on tärkeitä sun vanhemmille, mis aineissa ne pitää tärkeenä et sä menestyt?"

T7 Varmaan kielissä ja sitte kyl varmaa matikassa." (Tyttö 7)

"P6 No, mun mielest se musiikki on myös tärkeet ku... niinku musiikissa on niinku mun mielest helpommin työtä.

H Joo...?"

P6 Kato ku, ei kovinkaa moni esimerkiks osaa soittaa viulua tai jotain." (Poika 6)

Lasten ja nuorten myönteisyys tai kielteisyys koulua kohtaan heijastelee vanhempien asenteita. Koulumyönteisillä vanhemmilla on samoin ajattelevia lapsia, ja heidän oppimisminäkuvasa on myös positiivinen, kun taas lapsensa kykyihin epävarmasti suhtautuvien vanhempien lapsilla on kielteisempi käsitys omasta osaamisestaan ja kyvyistään (Aunola 2005, 115-116).

Vanhempien kannustus

Oppilaiden mielestä vanhemmat kannustavat musiikkiopiskelulaisia keskimertaisesti, melko paljon tai erittäin paljon kouluaineissa suoriutumisessa. Niinpä vain alle 10 % vastaajista ilmoitti vanhempien kannustavan melko vähän tai erittäin vähän. Etenkin oman soittimen soitossa puolet (50%) vanhemmista kannustivat lastaan erittäin paljon ja loput puolet kannustivat keskimertaisesti tai melko paljon. Vastausvaihtoehdot melko vähän tai erittäin vähän eivät saaneet arvoja lainkaan. Erittäin paljon vanhemmat kannustivat myös kielissä (48%), orkesterisoitossa (35%), rytmisoitossa (35%) ja matematiikassa (32%). Kuviossa (28) voi tarkastella vanhempien kannustuksen määrää oppilaiden kokemana.

Vanhempien tavoitteet

Haastattelurungossa kysymykseni vanhempien osuudesta olivat seuraavat:

Vanhempien odotukset:

Mitä tavoitteita arvelet vanhemmilla olevan koulun/soiton suhteen?

Mitä tavoitteita vanhemmat asettavat sinulle?

Vanhempien arvostukset:

Mitä kouluaineita vanhempasi arvostavat?

Oletko samaa mieltä vanhempiesi kanssa?

Haastattelut vahvistivat huomiotani oppilaiden kokemasta vanhempien tuesta ja kannuksesta sekä koulutukseen liittyvästä arvovalinnasta.

”H Miten ajattelet, et minkälainen koulu on sulle valittu tai miten sun soitto -mitä se merkitsee sun vanhemmille?

T9 Kyl se merkitsee aika paljon. Ei ne koskaa sano et mun pitää soittaa, mut kyl ne tykkää tosi paljon ja ne tykkää tulla kuuntelee ja kaikkee. on se niille tärkeä asia. mut ei sille et ne pakottais mut soittaa ja sillee” (Tyttö 9)

Yleisenä ilmiönä on havaittu, että vanhempien kiinnostus koulua kohtaan on kasvanut. Vuorinen (2000, 18) pitää yhtenä syynä sitä, että koulusta on tullut valinnan kohde, joka herättää perheissä aivan uudenlaista kiinnostusta. Koululle ei riitä enää pelkkä laaja sivistystyö, vaan koulut kilpailevat paremmuudesta ja ovat halukkaita antamaan entistä suurempia lupauksia omasta toiminnastaan. Jallinoja (2006, 166) puolestaan pitää vanhempien kiinnostusta lasten harrastuksiin merkinä uudesta luokkajaosta, jossa hyvä vanhemmuus ja lasten harrastuksiin ja tekemisiin paneutuminen ovat uuden yläluokan tunnusmerkkejä.

Oppilaat kertoivat monin tavoin vanhempien osuudesta omaan koulunkäyntiinsä ja musiikkiharrastukseen (Taulukko 6). Päättelen vastauksista, että kotien kasvatustyö on aktiivista ja suuntaa oppilaan huomiota eteenpäin. Oppi-

laat uskovat, että vanhempien tuki ja kannustus johdattaa heitä hyvään elämään, joka on myös vanhempien perimmäinen toive. Haastatteluissa ilmennyt vanhempien välittämä usko koulutukseen ja kykyjen maksimaaliseen käyttöön ja kehittämiseen on jäsentynyt myös oppilaiden omaksi uskoksi ja toiveeksi.

”H Toivooks vanhemmat sun jatkavan edelleen musiikkia?yläasteen jälkeen

T6 no mä en tiedä kylhän mun vanhemmat on sitä mieltä että se on hienoo että on niiku noin lahjakas ja pystyy soittaa ja laulaa tolla tasolla ja, nii kyl mä uskon et ne toivois et mä jatkaisin.” (Tyttö 6)

Vanhempien merkitys nuorten arvojen muodostuksessa on tärkeä, koska ihmisen arvojärjestelmän perusta syntyy hänen lapsuus- ja nuoruusiän sosiaalisessa ympäristössään (Helve 2007, 291). Odotusarvoteorian mukaan vanhempien ja opettajien uskomukset oppilaasta ennustavat oppilaan omia odotuksia ja arvoituksia (Aunola 2005, 115-117; Eccless, Tonks & Wigfield 2004, 165-198). Kodin ja kouluyhteisön sitominen yhteen tiiviin musiikkiharrastuksen avulla liittyy perheet läheiseen kasvatusyhteistyöhön koulun kanssa. Koulun välittämä kulttuurisen pääoman siirtyminen vaatii sosiaalisen pääoman olemassaoloa eli kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutusta (Pulkkinen 2002, 217). Erikoiskoulun valinta kertoo lapselle hänen arvokkuudestaan: perhe on tehnyt koulua valitessaan tietoisesti aktiivisen koulutusvalinnan, joka on lapselle henkinen voimavara ilmeisesti laajemmassa mielessä kuin jos olisi kyseessä yksinomaan oppivelvollisuuden täyttäminen

TAULUKKO 6: Tiivistys haastatteluissa ilmenneistä vanhempien kannustustoimista ja oppilaiden kertomista vanhempien lapseensa liittyvistä haaveista.

Vanhemmat	tavoitteet
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tukevat ▪ Kannustavat ▪ Kuuntelevat ▪ Kuljettavat soittimia ▪ Huomauttavat harjoittelusta ▪ Ihailevat lasta ▪ Kuulustelevat kokeisiin 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lukio ▪ Yliopisto ▪ Jatkokoulutus ▪ Mahdollisimman pitkälle ▪ Päästävä korkealle ▪ Hyvä elämä ▪ Toiveammatti

Oppilas oli keskustellut ammatin- ja kouluvalinnoista vanhempien kanssa ja tiedostanut oman kiinnostuksensa, joka poikkeaa vanhemman toiveesta:

”H Joo. Onks sul ittellä toiveita muun lukion suhteen vai onks sust ihan OK se ajatus?

P8 Joo no aluks nyt halusin ainaki Kallion lukioon mut ... äidinkieli on lempiaine niin... ja siellä on laajasti kaikkee kirjottamista ja muuta, mutta, emmä nyt tiedä. Isä on vähän sitä vastaan.

H Mitäs se isä sitte vastustaa?

P8 No ehkä vähän että, jotain että.. -Haluatko Salattuihin elämiin? -En. -Noniin mee sitte jonneki muualle. Jotain että .. sillä tavalla

H Meinaaks se (isä) et kaikki kalliolaiset menee Salattuihin elämiin...

P8 No suunnilleen.” (Poika 8)

Musiikkiperuskoulua käyvien nuorten kuvaukset perheen aktiivisesta kiinnostuksesta ja osallistumisesta heidän elämäänsä antaa toisenlaisen kuvan perheiden kommunikaatiosta kouluasioiden suhteen kuin vuoden 2000 PISA-tutkimus. Kouluasioista keskustelu ei ole ollut Suomessa tutkimuksen mukaan edes OECD-maiden keskitasoa (Väljærvi ym. 2001, 38). Havaintoni mukaan musiikkiperuskoulussa vanhemmat viestivät kiinnostuksellaan huolehtivasta sosiaalisesta ympäristöstä. Pulkkinen (2002, 129) korostaa lasten ja vanhempien keskinäisen luottamuksen merkitystä sosiaalisen pääoman kartuttajana. Hänen mukaansa hyvä vanhemmuus ei ole taloudellista vaurautta, vaan vahvaa sosiaalista pääomaa.

9.4.3 Opettajat

Opettajat musiikkiperuskoulussa

Opettajien osuutta oppilaan opiskelussa tarkastelin kannustuksen määränä. Kyselylomakkeessa tiedustelin kannustuksen määrää eri oppiaineissa sekä sitä, missä aineissa oppilaat toivoisivat kannustusta. Haastatteluissa koetin eritellä oppilaille opettajien odotuksia ja arvostuksia sekä selvittää, tiedostavatko oppilaat näitä piirteitä opettajissaan. Haastattelurungossa kysymykseni opettajien odotuksista olivat seuraavat:

Opettajien odotukset:

Huomaatko opettajilla omia tavoitteita? (Missä aineissa huomaat?)

Miten huomaat?

Opettajien arvostukset:

Miten mielestäsi huomaat asiat joita opettaja arvostaa?

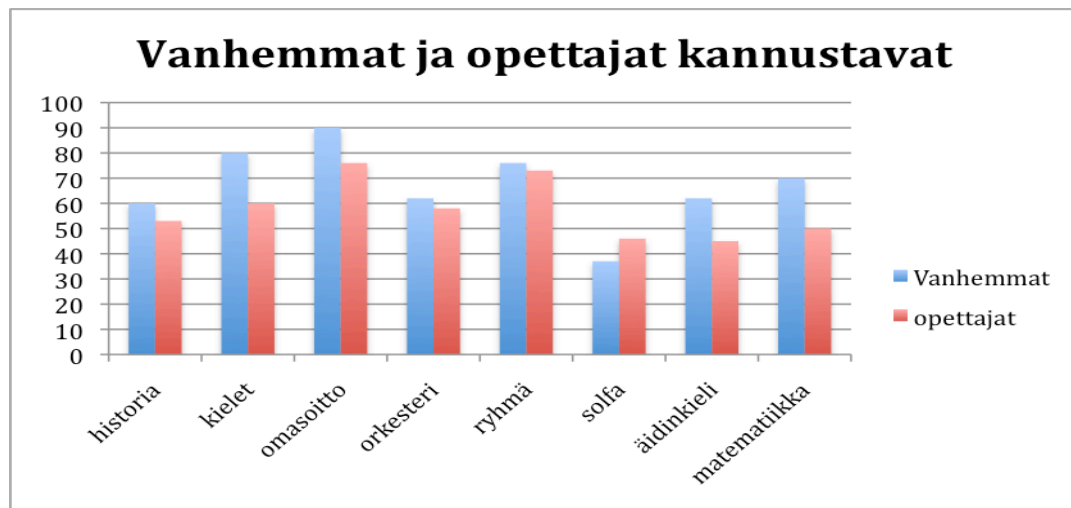
Mitä asioita eri opettajat arvostavat?

Miten paljon opettajat kannustavat

Oppilaiden mielestä opettajat kannustavat keskinkertaisesti tai melko paljon. Kiinnostava havainto on, että musiikkiaineissa oppilaiden mielestä heitä kannustetaan enemmän kuin akateemisissa aineissa. Lisäksi solfassa opettajien kannustus koetaan verrattain suureksi, vaikka itse oppiaine on oppilaiden mielestä vaikea ja epämielenkiintoinen.

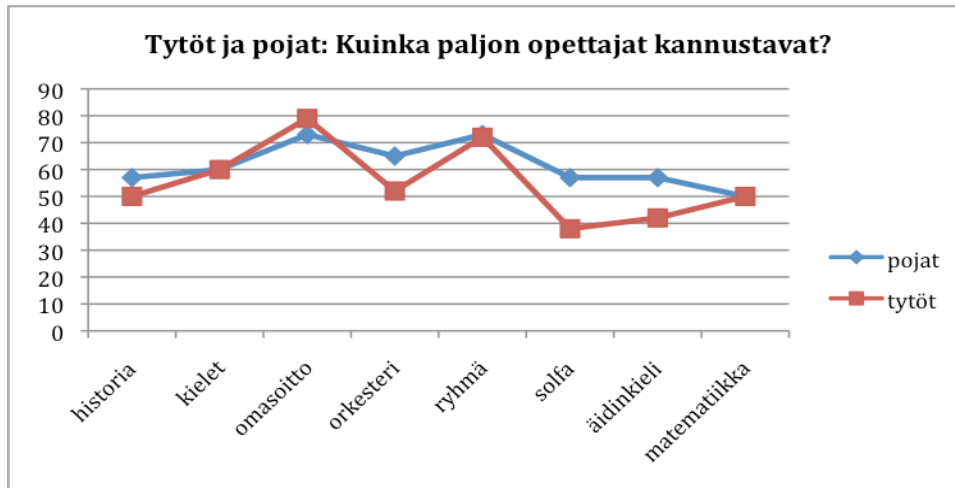
”T9 No joo, ehk tääl (musiikkiopistossa) opettajat niikuu kannustaa viel enemmän niiku musiikista ja varsiki jos tääl on jossain niiku pienemmis ryhmissä, ku koulussa on kuitenkin enemmän, ni siel ryhmätunnilki sen myös huomaa siinä et kyllä niiku nii” (Tyttö 9)

Kansanvälisen PISA-tutkimuksen mukaan suomalaisten oppilaiden keskimääräinen arvio opettajan ilmaisemasta tuesta työskentelylleen oli OECD-maiden keskitasoa. Lisäksi havaintona oli, että opettajan taholta tulleet suorituspaineet ahdistivat oppilaita ja vaikuttivat suoritustasoa alentavasti (Väljjarvi ym. 2001, 46).



KUVIO 28: Miten paljon vanhemmat ja opettajat kannustavat. Yhteenlasketut prosentit ”melko paljon” ja ”erittäin paljon”. N=80.

Tyttöjen ja poikien vastauksista (Kuvio 29) erottuu poikien kokema opettajien kannustus tyttöjä suurempana orkesterissa, historiassa, solfassa, äidinkielessä ja ryhmäsoitossa. Kielissä ja matematiikassa oppilaat kokivat saavansa yhtä paljon opettajan kannustusta, kun taas oman soittimen soitossa tytöt kokivat saavansa poikia enemmän opettajan kannustusta. Tuovila (2003, 225) havaitsi tutkimuksessaan, että musiikkiopistoissa tyttöjä ja poikia opetettiin eri tavalla. Tytöiltä odotettiin perinteisempää soiton opiskelua kuin pojilta, joita kannustettiin kokeiluun. Samassa tutkimuksessa ilmeni, että opettajat ja perheet tukivat poikien opiskelua tyttöjä enemmän. Musiikkiperuskoulussa tyttöjen mielestä opettajat kannustivat heitä poikia enemmän oman soittimen soitossa, kun taas poikia kannustettiin orkesterisoitossa tyttöjä enemmän.



KUVIO 29: Tytöt ja pojat. Miten paljon opettajat kannustavat. Yhteen lasketut prosentit ”melko paljon” ja ”erittäin paljon”. N=80

Tiedustelin kysymyskaavakkeessa oppilailta, missä aineissa he toivoisivat opettajan kannustusta. Musiikkiperuskoululaiset toivovat eniten kannustusta oman soittimen soitossa (45%), seuraavaksi eniten he toivovat kannustusta kielissä (37%), ryhmäsoitossa (35%), orkesterisoitossa (34%). Melko paljon kannustusta vastaajat toivovat historiassa (41%), matematiikassa (40%) ja äidinkieliä (36%). Pidän hieman hämmäntävänä havaintona sitä, että oppilaat raportoivat saavansa paljon huomiota musiikkiaineiden opettajailta ja he toivovat kannustusta samoissa aineissa.

Opettajan tavoitteet

Soitossa opettajan tavoite ilmenee oppilaalle kappaleen harjoittelun yhteydessä.

”P6 No...mm siis...tai no yleensä soittotunnilla nii se opettaja pyrkii aina sen , jonku kappaleen niinku aina paremmaks.” (Poika 6)

”P7 No ainaki se spiccaatoo me tehää yleensä siks ku se ei viel suju. Täytyy saada viel paremmaks ja toimimaa.... yleensä tehdää sillet et mitä kappaleita soitetaan niin niitä tekniikoita sitten käydään läpi siinä.” (Poika 7)

Opettajan tavoitteet koulussa ilmenevät oppilaalle niin, että oppilas kertoo opettajan olevan iloinen oppilaan onnistumisesta, ja oppilaiden aktiivisuutta ja asioiden oppimista pidetään opettajan tavoitteena. Haastattelutiivistykseen keräsin maininnat koulun ja soiton yhteydessä ilmenneistä oppilaan omista havainnoista (Taulukko 7).

TAULUKKO 7: Tiivistys haastatteluissa esiintyneistä huomioista opettajien odotuksista ja arvostuksista peruskoulussa ja musiikinopetuksessa.

Koulussa opettaja arvostaa oppilaan	Koulussa on tärkeää	Soitossa on tärkeää ja arvokasta
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aktiivisuus ▪ Reippaus ▪ Yrittäminen ▪ Oppiminen ▪ Sisäistys ▪ Käyttäytyminen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Että opitaan ▪ Opettajalle tärkeää että kaikki oppivat ▪ Opettajan ilo onnistumisesta ▪ Opettajat ei painota oman aineen tärkeyttä 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yrittäminen ahkeruus ▪ Kannustusta on enemmän kuin koulutunneilla ▪ Tekniikan korostaminen

Opettajan ilo ja positiivinen ote ilmenee vastauksissa perusopetuksen vahvuutena, kun taas musiikkiopinnoissaan oppilaat eivät puhu ilosta opettajan kannustamisesta huolimatta. Musiikkiaineissa oppilaat eivät pystyneet kertomaan jäsentyneesti opettajan tavoitteista. Isoimmat oppilaat eivät puhuneet yhtä paljon opettajan kannustajan roolista kuin 6-7 luokkalaiset. Oppilaskohtaiset tavoitteet ja sosiaaliset taidot kuten ryhmätaidot ja esiintymistäidot ilmenivät puolestaan 8-9 luokkalaisten oppilaiden havainnoissa opettajien tavoitteina.

Opettajat ovat perusopetuksen puolella ilmeisen sitoutuneita opetussuunnitelman ja perusopetuslain muotoilemiin kasvatuksellisiin tavoitteisiin. Perusopetuslaissa (628/98) ei ole konkreettista mainintaa siitä, millaisiin koulutuksellisiin päämääriin peruskoululla pyritään. Opetuksen tavoitteet ovat lain mukaan seuraavat:

”...opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuunkykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. ... sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana.”

Opettajan tapa ohjata opetustilannetta ja tiedon hankintaa muotoutuu sen mukaan, millainen tiedonkäsitys hänellä itsellään on. Patrikaisen (1999, 106-107) tutkimuksissa suorituspainotteiset opettajat pitäytyivät opetuksessaan oppikirjojen tietoon ja sen ulkoa oppimiseen, eikä oppilailla ollut mahdollisuutta vaikuttaa tietolähteiden valintaan. Konstruktivistisesti suuntautuneet opettajat kannustivat oppilaita itsenäiseen ja aktiiviseen tiedon hankintaan. Tiedon prosessoinnissa painottui ajattelun, oppimaan oppimisen ja itsearviointin taitojen hallinta opettajan ohjauksessa.

Soittotaidon oppimisessa keskeiseksi tavoitteeksi oppilailla hahmottuu tekniikka. Soittotaitoa on vaikea erottaa tekniikasta, joten oletan että oppilaiden huomiot tekniikan oppimisesta voidaan laajassa mielessä ymmärtää soittotaidon oppimiseksi, joka on mitä ilmeisimmin soiton opettajan tavoite. Tosin mikään lain tai opetussuunnitelman tasoinen asiakirja ei muotoile musiikin oppimista yksinomaan soittotaidon oppimiseksi, ja niin ollen se ei ilmene suoranaista toiminnan tavoitteena näissä asiakirjoissa eikä oppilaiden kommentteissa.

9.4.4 Yhteenveto tutkimuskysymyksestä 3 A: nuorten kokemat vanhempien sekä opettajien odotukset ja arvostukset

Oppilailla on käsitys, että vanhemmat odottavat heiltä koulusuoriutumista. Musiikkiaineissa pojat arvelevat tyttöjä voimakkaammin vanhempien odottavan heidän tekevän töitä, kun taas kielissä ja matematiikassa sekä tytöt että pojat arvelevat vanhempien odotukset yhtä voimakkaiksi. Oppilaat arvelivat vanhempiensa pitävän heitä parhaimpana oman soittimen soitossa ja vasta sitten kielissä ja matematiikassa. Vanhempien arveltiin pitävän tärkeimpänä kouluaineena kieliä, sitten matematiikkaa ja kolmanneksi tärkein oli oppilaiden arvion mukaan oman soittimen soitto.

Oppilaiden mukaan vanhemmat kannustavat heitä eniten oman soittimen soitossa, toiseksi kielissä ja kolmanneksi eniten ryhmäsoitossa. Musiikkiperuskoululaisten vanhemmat ovat nuorten mukaan kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään ja tukevat sitä kuuntelemalla konsertteja kuljettamalla soittimia ja kuulustelemalla läksyjä. Oppilailla on myönteinen ja toiveikas kuva tulevaisuuden kouluvalinnoista ja elämästä ja heillä on vahva usko siihen, että vanhempien toiveet ovat lapsen parhaaksi. Haastatellut nuoret kertoivat soittavan-sa omasta halustaan eivätkä vanhempien pakottamana.

Opettajien kannustus oli merkittäväntä musiikkiaineissa ja niissä oppilaat myös toivoivat lisää kannustusta. Haastatteluissa korostui se, että perusopetuksesta oppilailla oli jäsentyneempiä ilmaisuja siitä, mihin opettajat opettaessaan pyrkivät. Kuten esimerkiksi: opettajalle on tärkeää, että kaikki oppivat. Lisäksi opettajan tavoitteet ilmenevät oppilaalle niin, että opettaja toivoo oppilaiden olevan aktiivisia.

9.4.5 Vertaisten kanssa kasvamassa

Haastatteluissa pyysin oppilaita kertomaan, miten soittoa harrastavat kaverit vaikuttavat omaan soittointoon. Nuoremmat koululaiset olivat hyvin ryhmäkeskeisiä, kun taas ylemmille luokille mennessä kaveripiirit laajenevat ja soiton osuus pienenee sosiaalisessa verkostossa.

1. "H Entäs kaverit, kannustaaks kaverit toisiansa tai kilpailletteks te keskenänne tai..

T6 No, meil on yleensä sillai et esim konserttien jälkeen useimmat kaverit tulee sanoo et hyvin soitettu ja kaikkee tämmöstä ja se on tosi kiva koska sit tietää et on oonistunu tai sillee." (Tyttö 6)

2. "H Entä kaverit? Tää koulu on täynnä soittavia kavereita. Tykkäätsä siitä et sul on soittavia kavereita?

P No mun mielest se on aika hyvä ku siin pystyy, niin jos on niinku läheinen suhde nii pystyy niinku harjotella yhdessä helpommin." (Poika 6)

3. "H Mites orkassa kaverit?

T8 Ei siel oo paljoo, mä vaa tiän sielt joitain mut en tunne oikeestaa ketää hirveen hyvin” (Tyttö 8)

4. ”H Miten kaveripiiri. Vaikuttako se et kaverit musisoi miten itse suhtautuu. Puhutteks te?

T9 no kyl me jotain puhutaa sillee, mut ei sillee kauheesti et se ei oo sillee niiku mikään suuri puheenaihe. Voi välillä sanoo mut ...on se kiva ku kaikki soittaa niin voi puhuu sillee kuitenkin: jos ei jaksais tai jotain” (Tyttö 9)

Nuorten ryhmät muuttuvat ajan kuluessa, sillä ryhmää ylläpitävät tekijät vaihtuvat yhteisestä toiminnasta enemmän kohti kahdenkeskisiä luottamuksellisempia suhteita (Nurmi 2006, 150). Kuuluminen vertaisryhmään ja oma asema siinä sekä läheiset ystävyysuhteet näyttävät edistävän myönteistä kehitystä ja suojaavan lasta vaikeuksilta vertaissuhteissa (Salmivalli 2005, 22). Pitemmälle elämän kaarta ajatellen ryhmän merkitys voi ilmaantua hyvin pitkän ajan päästä, jos yhdenlainen ryhmän jäsenyys vie samankaltaisen ryhmän yhteyteen ja jäsenyyteen myöhemmin elämässä. Samoin tietynlainen ystävyysuhteus voi luoda pohjaa myöhemmille ihmissuhteille (Nurmi 2006, 150).

Kyselykaavakkeella tiedustelin musiikkiperuskoululaisten parhaista kaverista. Valtaosalle (81%) ne löytyvät oman luokan oppilaista, noin neljäsosalla (24%) paras kaveri ei ole samassa koulussa ja hieman reilu neljäsosa (26 %) sanoo, ettei hänellä ole parasta kaveria. Ystävyysuhteiden laatu on havaittu merkittäväksi kehitykseen vaikuttavaksi tekijäksi. Kaikenlaiset ystävät eivät välttämättä tue nuoren kehitystä. Tutkimuksissa on havaittu, että jos ystävyysuhteissa on vain vähän keskinäistä välittämistä, tukea, apua ja läheisyyttä tai paljon konflikteja joiden ratkaisuun keinot olivat vähäisiä, kokivat lapset ja nuoret itsensä yksinäisemmiksi kuin ne, joiden ystävyysuhteet tarjosivat myönteisempiä kokemuksia. (Salmivalli 2005, 41.)

Soittavan toveripiirin kannustava merkitys harrastuksen jatkamiselle korostui Tuovilan (2003, 224) tutkimuksessa. Soittoharrastus jatkui, jos soittamatomat kaverit hyväksyivät musiikkiharrastuksen, mutta jos soittavat kaverit puuttuivat kokonaan ja soittamatomat toverit eivät arvostaneet musiikkiopistossa opiskelemista, päättyi musiikin opiskelu useammin. Musiikkiperuskoululaisilla oli soittava luokan kaveripiiri, ja koska valtaosalla oli paras kaveri omalla luokalla, voi olettaa soittavan kaveripiirin tukevan soittoharrastuksen ylläpitoa. Soittotaidon kehityksen kannalta soittavat kaverit ja yhdessä harjoittelu ylläpitävät harrastusta. Harjoittelun on todettu olevan musiikkiharrastuksen suurimpia haasteita, ja jopa monet taidemuusikotkin myöntävätkin etteivät pi-dä siitä (Hallam 1997, 197-231).

”H onks sil mitää merkitystä omalle innostukselle, et kaverit soittaa?

T8 no siiis, tavallaan. Ku mun kaverit jotka ei oo täs koulussa ni ne ei tiä et pitäis harjotella ja sillee ja et millast on olla tällasessa koulussa. Mutta ei se hirveesti vaikuta, että niiden mielipiteet sais mut muuttaa jotenki. kyl se vähän vaikutta mut ei kumminkaa sillee niin paljoo et mä lopettaisin ite.” (Tyttö 8)

Kavereiden kanssa olemiseen liittyi myös vertailua kouluarvosanoista ja soitosta. Kilpailua oppilaat eivät havainneet yleisesti koulussa. Haastattelutiivistelmään (Taulukko 8) keräsin kilpailua koskevat kommentit molemmilta sukupuolilta sekä koulun että soiton osalta. Tytöille ja pojille vertaisten keskinäinen kilpailu ilmeni hieman eri tavalla: pojilla urheilussa oli syntynyt kokemus, että ”musaluokkalaisia” sorrettiin, kun taas tytöillä liikunta oli yhdistävä tekijä. Tytöt puolestaan kertoivat, etteivät ole tekemisissä kaikkien kanssa eli he, joko eristyivät tai eristivät toisia joukoistaan. Ystävyysuhteet olivat tyttöjen kilpailun aihe alemmillakin luokilla: siellä taas paras kaveri mielellään haluttiin omistaa ja siitä seurasi kateutta.

”T6 No.. HMM... Kyl kilpailuu joskus tulee mut enmmäksee nyt mitä meil on ollu tässä 6 luokan aikana niin kaikki ei oo ymmärtäny et semmonen on aika tyhmää et ei voi omia jotain tietty ihmista itsellensä vaan niiku sit voi olla joskus jokun kanssa ja sit jonkun toisen kanssa.” (Tyttö 6)

”P7 No emmä tiä., mut meit poikia ainaki liikassa, nii siel on vähä sillee et. Noi nyt on musaluokkalaisia, ei ne nyt mitää osaa ja näin.” (Poika 7)

Soitossa kilpailu ilmeni kahdella tavalla: oma henkilökohtainen kilpailuvietti kanavoituu soittamiseen ”ainahan sitä pitää olla parempi kuin toinen!” (poika 13v). Toisenlainen kilpailu syntyi soitinryhmän sisällä, kun tiedettiin etteivät kaikki halukkaat pääse matkalle ja kaikki soittajat pinnistelivät saavuttaakseen toivotun matkapaikan.

TAULUKKO 8: Tiivistelmä kilpailuun liittyvistä huomioista haastatteluissa

Koulu	Soitto	Pojat - Tytöt
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ei kilpailua ▪ Numeroita verrataan ▪ Tyttöjen kesken kilpailua kavereudesta, voiko toista ”omia” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selloilla tiedetään olevan kilpailua keskenään: kuka pääsee matkalle ▪ Ainahan sitä pitää olla parempi kuin toinen (henkilökohtainen kilpailuvietti) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pojilla kilpailua urheilussa muut vastaan musaluokka ▪ Isossa koulussa musaluokkaa sorretaan ▪ Tyttöillä liikunta sen sijaan yhdistää ▪ Tytöt eivät ole tekemisissä kaikkien kanssa: eristys

Pojilla esiintyy enemmän suoraa ja tytöillä puolestaan enemmän epäsuoraa ja verbaalista aggressiivisuutta (Nurmi 2006, 152). Oppilaiden vastauksista päätellen, että oppilaiden välillä on epäsuoraa aggressiivista käyttäytymistä. Salmivalli (2005, 64) kuvaa tyttöjen epäsuoraa aggressiivisuutta kiertoteitse tapahtuvana toisen vahingoittamisena kuten eristämisenä. Tarkoituksena on saada muut ryhmän jäsenet välttelemään tai suhtautumaan uhriin kielteisesti. Pojilla puolestaan aggressiivinen kilpaileva käyttäytyminen ilmeisesti liittyy valtapeleihin, joissa kilpaileva käyttäytyminen koetaan vallan saavuttamisen välineeksi.

Opetussuunnitelmissa kiusaamiseen oli otettu erittäin jyrkkä kielteinen kanta ja musiikinopiskelun arveltiin musiikkiperuskoulun opetussuunnitelmasa ihanteellisesti mahdollistavan keskinäisen kunnioittamisen ja oikeudenmukaisuuden kasvamisen. Koulua vaihdettaessa oppilaille paljastui todellisuus toisten koululaisten kesken kilpailevana ja syrjivänä.

Musiikkiperuskoululaisten ajankäyttö

Koululaisina musiikkiperuskoululaiset olivat ahkeria: säännöllisesti päivittäin kotitehtävänsä teki 36% oppilaista ja 5 kertaa viikossa kotitehtävänsä teki kaksi viidesosaa (39%) oppilaista. Koululäksyjä alakoulun lopussa tekivät kaikki (100%) oppilaat enemmän kuin kolme kertaa viikossa. Yläkoulun lopussa yhdeksännellä luokalla koululäksyjä teki yli kolme kertaa viikossa 93% oppilaista. Yli puolet oppilaista (68%) harrasti liikuntaa tai ulkopelejä kolme kertaa viikossa tai useammin. Tilastokeskuksen hyvinvointikatsauksen mukaan suomalaiset koululaiset harrastivat liikuntaa vuosituhannen vaihteessa lähes tunnin päivässä. Läksyjä katsauksen mukaan peruskoululaiset tekivät koulupäivinä 40 minuuttia (Pääkkönen 2002, 2-8).

Soittoa harrastettiin eri määriä, harjoittelu oli iso osa koululaisten ajankäyttöä (Taulukko 9). Omaa soitinta kolme kertaa tai useammin viikossa soitti valtaosa (80%) oppilaista ja joka päivä soittavia oli lähes viidesosa (18%). Alakoulun lopussa kaikki oppilaat (100%) ilmoittivat harjoittelevansa yli kolme kertaa viikossa. Yläkoulun lopussa oppilaat olivat valmiita sanomaan, että koulu oli soittoa tärkeämpää. Heistä enää 77% ilmoitti harjoittelevansa yli kolme kertaa viikossa.

TAULUKKO 9: Musiikkiperuskoululaisten ajankäyttöä soiton ja koulutehtävien yhteydessä.

18 % kaikista oppilaista soittaa päivittäin	Melkein joka päivä soittaa 80% oppilaista	Koulu tärkeämpi kuin soitto
<ul style="list-style-type: none"> ▪ viulua 45 min kerralla ▪ harjoittelu on hauskaa ▪ koululäksyihin ei mene yhtä paljon aikaa ▪ poika 8lk harjoittelee tunnin päivässä ▪ viuluun menee läksyjä enemmän aikaa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 7lk ei harjoittele joka päivä ▪ 8lk 3 -4 kertaa viikossa ▪ 9lk ei soita paljoa, kerran viikossa, ennen tutkintoa joka päivä ▪ 6-8lk 100% tekee koulutehtäviä yli kolme kertaa viikossa ▪ toinen harrastus vie aikaa ▪ harjoittelua melkein joka päivä 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 9lk koulu menee soiton edelle ▪ harjoittelua kerran viikossa ▪ 9lk 77% soittaa yli kolme kertaa viikossa ▪ 9lk 93% tekee koulutehtäviä yli kolme kertaa viikossa

Miten soitto vaikuttaa nuoreen?

Nuorten mielestä soittaessa oma itsetuntemus ja kärsivällisyys olivat kasvaneet. Soitossa oppi keskittymään ja se myös vaikutti mielialaan ja sai hyvälle mielelle.

”P7 No kyl ainaki mä oon huomannu et siit tulee tosi, paitsi jos on hirveen huonosti nukkunu yön ni sit se vaa tulee lisää väsyttävää. Kyl siit yleensä tulee tosi niinku virkeeks ja hyvä mieli tulee.”(Poika 7)

Myönteisten tai kielteisten tunteiden ajatellaan vaikuttavan siihen, millaisia odotuksia tehtävä herättää. Kun yksilö odottaa suoriutuvansa hyvin tehtävästä ja arvostaa sitä, niin siinä yhteydessä hän kokee toivoa ja iloa. Tunteiden sisältö perustuu tehtävän arviointiin tehtävän onnistumisesta ja voi vaihdella ilon, ylpeyden, surullisuuden ja häpeän välillä. (Pekrun 2006, 315-341.)

”P8 En tiedä, ehkä soittamisessa tavallaan keskityn enemmän tavallaan siihen mitä teen. Tavallaan kirjottamisessa enemmän saattaa tulla tauko yhtäkkiä kesken sanan.. ja huomaan et oho mä oon jättäny tän sanan kesken, et hetkonen mitäköhän mä olin kirjottamassa. Tavallaan ajatukset lentelee enemmän.”(Poika 8)

Kosonen havaitsi nuoria pianonsoittajia tutkiessaan, että he pitivät soittoon liittyvää itsekuria ja kontrollia tärkeänä, koska niiden myötä kehittyi laaja-alaisia hallinnan ja pystyvyyden kokemuksia (Kosonen 2001, 126). Oman tarkkaavaisuuden suuntaaminen ja oman toiminnan valvonta ovat leimallisia soittamiseen liittyviä piirteitä.

10 POHDINTA

Kiinnostukseni soittopainotteiseen musiikinopetukseen kouluympäristössä johdi moniulotteisen aiheen äärelle, jossa yhdistyvät erilaiset koulutusmuodot oppiaineineen, nuoruus ikäkautena sekä sosiaalinen ympäristö. Tarkastelin helsinkiläisen musiikkiperuskoulun nuorten opiskelumotivaatiota. Kiinnostuksen kohteena olivat akateemisista aineista matematiikka, äidinkieli, historia ja kielet sekä musiikkiaineista ryhmäsoitto, soitto orkesterissa, solfa ja oman soittimen soitto. Tutkittavana olivat kaikki oppilaat luokilla 6-9 (yhteensä 80 nuorta). Akateemiset aineet ovat osa nuorten normaalia perusopetusta, ja koulupäivän yhteyteen sijoitetut soiton ryhmätunnit, orkesterit ja solfa ovat musiikkiopiston opetussuunnitelmaan sidottua taiteen perusopetusta.

Opiskelumotivaatiota lähestyin tässä yhteydessä nuorten kykyuskomuksina, oman suoriutumisen menestysodotuksina ja arvostuksina sekä tytöillä että pojilla. Lisäksi tarkastelin motivaation kehittymistä siirryttäessä alakoulusta kuudennelta luokalta yläkouluun seitsemännelle luokalle. Nuorten sosiaalisesta ympäristöstä käsittelin perheiden, opettajien ja kavereiden yhteyksiä motivaation kehitykseen. Tutkin motivaatiota lukuvuonna 2008-2009 Ecclesin ja Wigfieldin odotusarvoteorian (2000, 68-81) pohjalta laaditun lomakekyselyn ja haastattelujen avulla.

Tutkimuskohteena peruskoulu ja yksityisen yhdistyksen ylläpitämä musiikkiopisto suo mahdollisuuden tarkastella suomalaista koulutusrakennelmaa hallinnollisesta näkökulmasta. Näitä oppilaitosmuotoja säädellään eri laeilla, asetuksilla ja opetussuunnitelmilla. Yhteistä molemmille oppilaitoksille oli se, että niiden toimintaan käytetään julkista rahoitusta ja opetuksen suuntaviivat määräytyvät opetushallituksen antaman opetussuunnitelman perusteissa. Motivaation kannalta oli mielestäni tärkeää pohtia koulutusorganisaatioita ja niiden välistä yhteistyötä. Tässä tutkimuksessa oppilaat olivat niitä, jotka elivät todeksi vuorovaikutusta ja todellisuutta oppilaitosten välillä.

10.1 Motivaation rakentuminen musiikkiperuskoulussa

Nuorten odotusten, arvostusten ja motiivien tarkastelun kautta muodostuu kuva opiskelumotivaation rakentumisesta alakoulun viimeisen luokan ja yläkoulun aikana. Tähän jaksoon nuorten elämässä ajoittuu siirtymä alakoulusta yläkouluun sekä kehityksellisesti merkittävä vaihe jolloin lapsuus jää taakse ja matka kohti aikuisuutta tulee päivä päivältä todellisemmaksi.

Musiikkiperuskoululaisten usko omiin kykyihin ilmeni hyvin myönteisenä, eikä kukaan pitänyt itseään heikkona kielissä, äidinkielessä eikä historiassa. Poikien käsitys omista kyvyistään oli tyttöjä myönteisempää kielissä, oman soittimen soitossa, solfassa ja matematiikassa. Muihin verrattuna yhdeksännen luokan oppilaat pitivät itseään huomattavasti parempina akateemisissa aineissa kuin kuudennen luokan oppilaat. Eniten oppilaat epäilivät kykyjään solfassa. Ecclesin ja Wigfieldin odotusarvoteorian mukaan oppiainekohtaiset kykyuskomukset laskevat oppilailla kouluvuosien kuluessa. Musiikkiperuskoululaisten kohdalla tulos ei ole kaikilta osin saman suuntainen. Mahdollisena selittäjänä tekijänä pidän ylimpien luokkien pieniä otoskokoja, sillä osa oppilaista on yläkouluun siirtyessään valinnut jonkun muun koulun, jolloin jäljelle jäivät ne, joille musiikinopiskelu on ollut mieluisaa. Odotusarvoteoria on rakennettu selittämään keskimääräiset muutokset suurilla oppilasmäärillä; pienten ryhmien sisäiset erot saattavat olla suuremmat kuin isojen.

Tehtävän arvostukset ilmenevät odotusarvoteorian mukaan siinä, miten tärkeäksi ja hyödylliseksi tehtävät koetaan. Tytöt musiikkiperuskoulussa pitivät ponnistelua ja yrittämistä hyödyllisempänä kuin pojat, kun taas poikien mielestä akateemiset kouluaineet olivat hyödyllisempiä. Musiikkiperuskoululaiset pitivät kieliä tärkeimpänä ja erittäin hyödyllisenä oppiaineena sekä alakoulun että yläkoulun lopussa, ja oppilaat olivat niissä myös halukkaimpia ponnistelemaan päämääriensä saavuttamiseksi. Etenkin poikien usko omaan menestykseen kielten opiskelussa poikkeaa useiden muiden tutkimusten tuloksista (Huisman 2006,6; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman, Midgley 1991; Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbretton, Freedman-Doan, Blumenfeld 1997).

Oman soittimen soitto oli kielten jälkeen oppilaiden mielestä toiseksi tärkeintä, mutta siinä halu ponnistella ja yrittää oli yläkoulussa vaimeampaa. Omien taitojen kokeminen soittaessa saattaa kasvattaa menestysodotuksia ja tehtävän arvostusta, mikä puolestaan auttaa sitoutumaan harrastukseen. Sen vuoksi soittamiseen syntyy suurempi halu kuin musiikin teoreettisiin opintoihin. Musiikin yhteisöllisyyteen kasvattaminen ei mielestäni ollut tämän tutkimuksen perusteella oppilaille merkityksellistä, vaan oma henkilökohtainen suhde soittamiseen koettiin motivaation kannalta tärkeäksi.

Musiikkiperuskoululaiset pitivät kaikkia akateemisia oppiaineita hyvin tärkeinä ja he olivat halukkaita yrittämään ja ponnistelemaan niissä sekä alakoulun lopussa että yläkoulun lopussa. Musiikkiaineista oman soittimen soittoa arvostettiin yhtä paljon kuin akateemisia oppiaineita. Kokonaisuudessaan musiikkiaineita arvostettiin hieman vähemmän kuin akateemisia aineita, mutta kuitenkin huomattavasti enemmän kuin mitä monissa tutkimuksissa aikai-

semmin kouluaineiden ja musiikin yhteydessä on raportoitu (Eccles & Wigfield 2000, 68-81; Eccles, Tonks & Wigfield 2004, 165-198).

Menestysodotukset rakentuvat myönteisten kykyuskomusten kautta enustamaan pärjäämistä. Oppilaat olivat varmimpia pärjäämisestään oman soittimen soitossa. Menestymiseen luottaminen ilmeni musiikkiperuskoululaisilla myös niin, että heistä kukaan ei uskonut menestyvänsä heikosti äidinkielessä, kielissä ja historiassa. Poikien käsitys omista menestymisen mahdollisuuksistaan oli tyttöjä positiivisempaa. Laaja-alaisimmin menestymiseensä eri oppiaineissa luottivat ne oppilaat, jotka olivat mielestään hyviä matematiikassa. Heillä oli myönteisin uskomus solfassa pärjäämiseen, kun taas muiden oppilaiden kohdalla solfassa pärjääminen olisi vaatinut huomattavan paljon yrittämistä ja ponnistelua. Oppilaat eivät kokeneet solfan tukevan oman soittimen opiskelua.

Koulusiirtymän yhteydessä ilmeni opiskelumotivaation notkahdusta, kun tarkasteltiin oppiaineista pitämistä ja arvostusta kuten hyödyllisyyttä, tärkeyttä ja kiinnostavuutta. Omista kyvyistään oppilailla oli hyvin myönteiset käsitykset, eivätkä ne heikentyneet koulusiirtymän vuoksi. Oppilaiden kokemana siirtymä oli kaikin puolin myönteinen tapahtuma, koska he kokivat oman elämänpiirinsä laajenevan. Koulussa aineenopettajat ja rinnakkaisluokat toivat moniulotteisuutta ja toivottua vaihtelua, mikä osaltaan on ollut motivaatiota kasvattava tapahtuma nuorten elämässä. Kiinnostus oman soittimen soittoon säilyi korkeana myös koulusiirtymän jälkeen.

Myönteinen ja luottavainen suhtautuminen kouluaineissa menestymiseen vahvistaa sitoutumista opiskeluun. Musiikkiperuskoululaisille koulunkäynti tämän tutkimuksen perusteella oli pääpiirteissään vaivatonta ja oppilaat pitivät akateemisia aineita helppoina. Hyviä arvosanoja saadakseen heidän ei tarvinnut työskennellä paljoa. Oman osaamisen luottaminen kasvattaa hallinnan tunnetta ja luo pohjaa sille, että opiskelu koetaan motivoivana.

10.2 Sosiaalisen verkoston tuki

Nuorten käsitykset omista kyvyistään ja oppiaineiden arvostuksista ovat osoittautuneet usein samansuuntaisiksi kuin heidän vanhempiansa mielipiteet lastensa kyvyistä ja arvostuksista. Musiikkiperuskoulun oppilaiden mukaan vanhempien kiinnostus lapsensa soittoharrastukseen oli paljon suurempaa kuin kiinnostus muihin kouluaineisiin. Vanhemmat pitivät oppilaiden mielestä oman soittimen soittoa tärkeänä oppiaineena ja oppilaista suuriman osan mielestä vanhemmat pitivät lastaan hyvänä soittajana, joten he kannustivat myös oman soittimen soitossa erittäin paljon. Toinen tärkeä ainekokonaisuus vanhemmille oppilaiden käsityksen mukaan olivat kielet. Kotien aktiivinen mukanaolo soittoharrastuksessa luo kuvan tiiviistä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta vanhempien ja nuorten välillä.

Oppilaiden mielestä vanhemmat odottivat heiltä paljon kouluahkeruutta ja toivoivat lapsilleen hyvää elämää, joka rakentuu koulutuksen ja kykyjen hyödyntämisen avulla. Perheiden kiinnostus tyttöjen ja poikien opiskeluun oli oppilaiden mielestä yhtä vahvaa akateemisissa kouluaineissa, mutta poikien

mielestä vanhemmat odottivat heiltä tyttöjä enemmän työskentelyä musiikkiai-
neissa.

Opettajan kannustus oli tyttöjen mielestä suurempaa poikiin verrattuna oman soittimen soitossa. Musiikkiperuskoulussa opettajat sekä soitossa että perusopetuksessa arvostivat oppilaiden mielestä reippautta, aktiivisuutta ja yrittämistä ja ahkeruutta. Oppilaat kokivat opettajien kannustavan heitä melko paljon kouluaineissa, ja etenkin poikien mielestä heitä kannustettiin tyttöjä enemmän historiassa, äidinkiielessä orkesterisoitossa ja solfassa.

Odotusarvoteorian mukaan vanhempien ja opettajien uskomukset ennustavat oppilaiden odotuksia ja arvostuksia omasta koulusuoriutumisestaan. Musiikkiperuskoulun oppilaiden käsitykset vanhempien ja opettajien odotuksista ovat samansuuntaisia kuin heidän omat ennakointinsa menestymisestään. Motivaation kehittymisen kannalta suotuisa ympäristö syntyy vanhempien kiinnostuksesta lapsensa opiskelua kohtaan yhdessä opettajien myönteisen kannustuksen kanssa.

Koulussa toteutettava opetussuunnitelma sisältää tavoitteet, oppisisällöt ja tavat joilla niihin päästään. Perusopetuksen opettajia oppilaat kuvasivat oman alansa asiantuntijoiksi sekä kannustajiksi, jotka iloitsevat kun kaikki oppivat. Opetussuunnitelman käytännön toteutumista tarkastelin sen perusteella, mitä oppilas kertoi opettajan puheesta ja toiminnasta. Musiikin opetuksessa oppilaiden kertoman mukaan ei artikuloidu opettajan laaja-alainen kasvatusote, sitä ei mainita myöskään musiikkiperuskoulun opetussuunnitelmassa erikseen. Perusopetuksen opettajien puheessa se oppilaiden kertoman perusteella ilmeni. Voisi olla hyödyllistä sanallistaa saman kasvatusotteen tärkeyttä myös musiikkiai-
neiden kohdalla, sillä musiikinopiskelu oli oppilaille mieluista. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän perusteissa perustason tavoitteena on perehtyminen instrumentin perustekniikkaan. Opetussuunnitelmassa mainituista yleisistä tavoitteista, kuten oppilaan elämänikäisen harrastamisen ja hyvän musiikkisuhteen tukemista, opettajat eivät oppilaiden mielestä puhu.

Opetuksen tavoitteiden ero perusopetuksen ja taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien välillä on eheyttävien aihekokonaisuuksien puuttuminen taideopetuksesta. Opetuksen eheyttämisen tavoitteena on ohjata oppilaita tarkastelemaan ilmiöitä eri näkökulmista ja korostaa yleisiä kasvatuksellisia ja koulutuksellisia päämääriä. Musiikkiai-
neiden opettajien laajemmat kasvatukselliset tavoitteet jäivät tässä tutkimuksessa oppilaiden kertoman perusteella artikuloitumatta.

Oppilaiden ajatukset tulevaisuudesta olivat myönteisiä. Omaan menestykseensä meneillään olleena kouluvuotena he suhtautuivat luottavaisesti, ja muutamissa perheissä tulevat kouluvalinnat olivat jo nousseet esille keskusteluissa vanhempien kanssa.

Soittavat kaverit olivat etenkin alakoulun oppilaiden mielestä omaa harrastusta tukevia. Yläkoulussa soittamisesta ei oppilaiden kertoman mukaan puhuttu kavereiden kesken, vaan yhteinen kiinnostuksen aihe löytyi nuorisomusiikista. Omalle soittimelle sävellettyä musiikkia oppilaat eivät kertomansa mukaan kuunnelleet eikä konserteissa käyminen ollut yleistä. Taidemusiikkiin tutustuminen ei tässä koulunkäynnin vaiheessa ilmeisesti ole oppilaille kiinnostavaa.

Kun valtaosa soittotunneista kuluu soittotekniikan opiskelussa ja klassisen perinteen haltuun ottamisessa, oppilas ei välttämättä opi nauttimaan saavuttamistaan taidoista laajemman ohjelmiston parissa. Sillä, että teoria ei yhdisty käytäntöön, saattaa olla osuutensa myös solfan epäsuosiossa. Klassisen musiikin harmoniset lainalaisuudet ovat voimassa myös nuorisomusiikissa, jonka käyttäminen solfatehtävien pohjana saattaisi parantaa opiskelumotivaatiota. Soitto- ja solfaopetuksessa opittujen taitojen jääminen pelkästään klassisen musiikin käyttöön saattaa johtaa taidemusiikin ghettoutumiseen, vaikka musiikki-peruskoulun sosiaalinen tehtävä voisi olla juuri päinvastainen.

10.3 Musiikinopiskelu tukemassa motivaation kehitystä

Opiskelumotivaatio tuli ilmi tässä tutkimuksessa musiikkiperuskoululaisten myönteisenä uskona omiin kykyihin ja ennakoiteihin omasta suoriutumisesta sekä oppiaineiden arvostamisena. Oman soittimen opiskelu kiinnosti oppilaita hyvin paljon kaikilla luokka-asteilla. Vanhempien kiinnostus ja kannustus lastensa harrastukseen ja koulunkäyntiin osoittautui oppilaiden kuvausten perusteella huomattavaksi. Vastauksissa ilmeni, että lähes kaksi kolmasosaa vanhemmista piti lastaan erittäin hyvänä oman soittimen soitossa. Soiton yhteydessä nuoret saivat enemmän vanhempien huomiota osakseen kuin tavallisten kouluaineiden kautta.

Monissa tutkimuksissa on paljastunut, että musiikkiharrastus on koettu yhtä tärkeäksi kuin koulun käynti ja että esimerkiksi musiikkitunneilla laulaminen ja soittaminen on koettu hauskaksi. Lisäksi oppilaat ovat kokenet vanhempien kannustavan heitä musiikin opiskeluun liittyvissä asioissa (Lehmann, Sloboda & Woody 2007, 44-46; Juvonen 2000, 151; Tulamo 1993, 298). Ongelmia on kuitenkin havaittu musiikinopiskelun mielekkääksi kokemisessa, ja vain harvat saavuttavat tyydyttävät taidot musiikin harrastamiseen. Musiikkiperuskoulussa oppilaiden käsitykset oman soittimen soitosta ovat myönteisten havaintojen yhteydessä samansuuntaisia aikaisempien tutkimusten kanssa, soittaminen on heille mieluista ja heitä tuetaan siinä. Huomionarvoista ja aikaisemmista tutkimuksista poikkeavaa on mielestäni se, että oppilaat kokivat olevansa taitavia soittajia, mikä leimasi positiivisesti kautta linjan heidän arviointaan ja soittamiseen liittyviä ennakoitejaan. Musiikin yhteydessä oppilaat kertoivat kokevansa myönteisiä tunteita kuten toivoa ja iloa, jotka kertovat tehtävän arvostuksesta ja edistävät siihen sitoutumista. Musiikkiaineista solfa tuotti oppilaille kaikkein negatiivisimmat käsitykset omasta kyvystä oppia, eikä oman soittimen soittamisen ja solfan välillä havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä.

Oppilaiden sitoutuminen soittoharrastukseen ilmeni ahkerana harjoitteluna, johon saattoi kulua enemmän aikaa kuin koululäksyjen tekoon. Harjoittelu tosin laantui ylemmille luokille mentäessä. Oppilaat kertoivat soiton vaikuttavan mielialansa, se sai hyvälle mielelle. Lisäksi soittoharrastus oli oppilaiden mukaan kasvattanut kärsivällisyyttä, keskittymiskykyä ja itsetuntemusta.

10.4 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Tutkimukseni on luonteeltaan käytännöllinen ja tavoitteeni on kuvata tutkittava koulutusyhteisö perusteellisesti ja tarkkapiirteisesti selvittäessäni koulutusorganisaatioiden ja oppiaineiden osuutta nuorten motivaatorakennelmien syntyyn ja kehitykseen. Tutkimusmenetelminä sovellan ensinnäkin kvantitatiivista lomakekyselyä, joka perustuu odotusarvoteoriasta johdettuihin kysymysalueisiin. Toiseksi käytän kvalitatiivista haastattelumenetelmää voidakseni yksittäisen tapauksen avulla syventää ymmärrystä siitä, mitä olen ilmiöstä yleisemmällä tasolla havainnut (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 169).

Teoreettinen viitekehys lähti kehittymään opiskelumotivaation ja siihen yhteydessä olevien käytännöllisten ilmiöiden vuoropuheluna. Yhdeksi päätaivoitteeksi minulle muotoutui nuorten elämänpiirin hahmottaminen monitasoisena kokonaisuutena, jonka muodostavat institutionaaliset koulutusratkaisut, sosiaalinen verkosto ja oppilaiden kokemukset opiskeltavien asioiden tärkeydestä ja merkityksestä. Tarkastelun kohteena oleva koulutusratkaisu on kahden koulutusinstituution välisenä oppimisympäristönä tutkimaton alue, ja siksi jouduin tutkimusta tehdessäni selvittämään perinpohjin hallinnollisten rakenteiden rajapinnat sekä niiden historiallisen kehityskulun. Sosiaalisesti ympäristöksi muodostuvat nuorten kokemukset vanhempien, opettajien ja kavereiden uskomuksista ja oletuksista kouluaineiden tärkeydestä. Näiden nuorten elämää ympäröivien tekijöiden keskiössä tarkastelen oppilaiden oppiainekohtaisia uskomuksia ja arvostuksia.

Tutkimuskohteen ainutlaatuisuudesta ja tarkan vertailukohdan puuttumisesta huolimatta tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden voi todeta toteutuvan ainakin kahdella tasolla. Ensiksikin opiskelumotivaatiota mittaavan teorian soveltuvuus tähän yhteyteen on analyysin eri vaiheissa tuntunut onnistuneelta, eli olen saanut mielestäni tuloksiksi sitä, mitä olin aikeissakin mitata. Toiseksi tutkimuskohteen tarkka kuvaus, joka käsittää selvityksen opetusjärjestelyistä, sosiaalisesta ympäristöstä, nuoruudesta kehityksellisenä ajanjaksona sekä selostuksena tutkimuksen toteuttamisesta on selventämässä ajallisia ja paikallisia tekijöitä, joissa motivaation arvellaan kehittyvän. Tutkimustehtävän moniulotteisuus yhdistyy mielessäni monisärmäiseen kristalliin ja oma osuuteni on katsoa kristallia tietystä kulmasta. Hirsjärvi ym. (2003, 215) toteaa kuinka se, mitä näemme kun katsomme kristallipalaa riippuu siitä kuinka katsomme sitä. Oma tapani nähdä on tämän tutkimuksen myötä laajentunut ja synnyttänyt huikeita näkyjä koulumaailman tulevaisuuden mahdollisuuksista.

10.5 Kriittisiä näkökohtia

Opiskelumotivaatiota selvittäessäni olen miettinyt paljon saamieni tutkimustulosten yleistettävyyttä. Tämän tutkimuksen tulokset ovat aitoja ja tosia kuvaamassani ympäristössä ja voi olla, että saman tutkimuksen toistaminen eri aikana samassa tai toisessa ympäristössä tuottaisi erilaisia tuloksia. Tiedostan hyvin

voimakkaasti ajallisen ja paikallisen ulottuvuuden olemassaolon ja vaikutuksen tässä tutkimuksessa saamiini tuloksiin.

Tämän tutkimuksen toimintaympäristö on hyvin erityislaatuinen ainakin siksi, että Itä-Helsingin musiikkiopiston ryhmäopetus useissa soitinryhmissä seuraa hyvin voimakkaasti kannattamansa opetusmetodin viitoittamaa suuntaa. Vastaava sitoutuneisuus opetusmenetelmään on käsittääkseni suomalaisissa musiikkiopistoissa harvinaista.

Tämän tutkimuksen tapausluonne ei anna mahdollisuuksia tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä motivaation kehityksestä siirryttäessä luokka-asteelta toiselle samoilla oppilailla, vaan pikemminkin pääsemme kurkistamaan eräiseen hetkeen nuorten elämässä ja koulunkäynnissä. Oma roolini tutkijana on vaihdellut ulkopuolisen ja kohteen sisältä tuntevan välillä. Tehtäväkseni koin tarkastella tutkimuskohdetta oppilaitosrakennelmana ulkopuolelta sellaisena kuin sen uskon kenelle tahansa avautuvan. Lisäksi oma opettajakokemukseni ja osallisuuteni musiikkiopiston toimintaan on auttanut lähestymään kohdetta sisältä päin. Kuitenkaan en ole osallistunut tämän tutkimuksen tekemisen aikana peruskoulun ryhmäopetukseen. Etenkin haastatteluja tehdessäni koin asemani myönteisesti, koska oppilaat tunsivat minut henkilönä jo useamman vuoden takaa ja meidän oli helppo aloittaa keskustelut. Oma asema tämän tutkimuksen toteutumisessa on saattanut vaikuttaa tutkimukseen: jotkut näkökulmat ovat tuntuneet elävämmiltä ja ymmärrettävämiltä kuin toiset, ja siksi ne ovat valikoituneet mukaan ja päätyneet tuloksiksi.

Musiikinopetukseen liitetty kritiikki esteettisen näkökulman korostumisesta, joka tarkoittaa jonkin musiikinlajin ylivertaisuutta toiseen lajiin nähden (Anttila & Juvonen 2002, 12) on osittain tulosta siitä ajallisesta ja paikallisesta todellisuudesta, joka on ollut vallitsevaa 1900-luvun lopun koululle. Musiikinopetuksessa vallalla ollut käsiteoppimisen kausi sai vastapainokseen käytännönläheisen ”tekemällä oppimisen” lähestymistapaan perustuvan praksialismiksi kutsutun suuntauksen (Westerlund & Väkevä 2009, 94). Musiikkikasvatust keskustelu on haarautunut eri suuntiin riippuen siitä onko kyseessä yleisivistävä vai musiikkioppilaitoksissa tapahtuva musiikinopetus. Nykyisestä moniarvoisesta kasvatust näkökulmasta katsoen musiikinopetuksella näkis in itseisarvon, joka perustuu musiikillisiin lähtökohtiin ja jolla on samalla kasvatust sellista vaikuttavuutta.

10.6 Suuntaviivoja tulevaan

Olen halunnut tällä tutkimuksella luoda yksittäisiä selvityksiä ja raportteja laajempia katsauksia kansallisten koulutusjärjestelmämme kahteen eri osaluokkaan, perusopetukseen ja taiteen perusopetukseen, ja pyrkiä hahmottamaan opetustoimen käytännön toteutuksen mahdollisuuksia. Musiikkiperuskoulussa tapahtuvan soitonopetuksen vahvuudeksi muotoutui tässä tutkimuksessa suosittu opiskelumotivaatio, joka esiintyi yhtä voimakkaana, myös muissa kouluaineissa. Perusopetuksen mukaisesti oppilaat, jotka uskovat kykyihinsä ja olivat

luottavaisia omaan menestykseensä myös saavuttavat parempia oppimistuloksia kuin ne joilta puuttuu myönteinen usko koulumenestykseen. Poikien kaikin puolin myönteinen suhtautuminen sekä musisointiin että koulunkäyntiin poikkeaa useista muista tutkimuksista, ja siksi olisi hyvä saada lisäselvityksiä siitä, mikä saa pojat viihtymään musiikkiperuskoulussa. Onko poikien positiivinen käsitys omasta suoriutumisesta tyttöihin verrattuna merkki hitaammasta psyykkisestä kehityksestä, joka sallii myönteisemmät tulkinnat omasta osaamisesta ja on tyypillistä nuoremmille lapsille, vai onko kouluympäristö onnistunut tukemaan ja kannustamaan poikien pyrkimyksiä kouluaineissa suotuisaan suuntaan?

Aikaisemmissa tutkimuksissa (Huotilainen & Putkinen 2008, 204 – 216; Tervaniemi 2003, 233- 240; Musacchia, Sams, Skoe & Kraus 2007; Milovanov & Huotilainen 2009) on saatu paljon viitteitä siitä, että musiikin kuuntelu ja soittaminen aiheuttavat aivoissa laaja-alaista aktivaatiota ja rakenteellisia muutoksia. Esimerkiksi varhain aloitettu soittoharrastus tuki vieraan kielen ääntämisen havaitsemista

Hyvät oppimistulokset sekä hyvä sosiaalinen verkosto liitetään usein myös laajemmin koululaisten hyvinvointiin ja itsearvostukseen. Tämän tutkimuksen puitteissa en tarkastellut kouluviihtyvyyden ja motivaation välistä suhdetta, joskin kyselin oppilailta kilpailuun ja kiusaamiseen viittaavista seikoista. Kilpaileva tai kiusaamisen salliva ilmapiiri koulussa on todettu viihtyvyyttä heikentäväksi tekijäksi. Oppilaista etenkin pojilla oli selviä kiusaamiskokemuksia, kun taas tytöillä kiusaamisesta oli epäsuoria ilmauksia.

Oppimisympäristönä kahden opiskelumuodon yhdistelmä on osoittautunut mahdolliseksi toimintamalliksi. Mietin usein olisiko tämä toteuttamiskelpoinen opiskelumalli myös muissa yhteyksissä ja muiden harrastusaineiden kanssa. Oppilaiden koulupäivät olivat pidempiä kuin tavallisessa perusopetuksessa olevilla oppilailla koska musiikkiaineita oli useana päivänä viikossa. Ehkä osittain sen vuoksi solfa koettiin tässä tutkimuksessa vähiten motivoivaksi oppiaineeksi.

Opetussuunnitelmien ja käytännön välisestä kuilusta oli havaintoja jo koululaitoksen historian yhteydessä, kun Syväoja (2004, 123) esitti etteivät musiikkipedagogien kunnianhimoiset tavoitteet toteutuneet arkisessa koulutyössä. Arvelen samanlaisen teorian ja käytännön ristiriidan olevan mahdollista myös nykyisille opetussuunnitelman perusteille ja musiikin opetukselle. Opetussuunnitelmia kehitettäessä voisi selkeämmin kuvailla sitä taito- ja tietopäämäärää, johon taiteen perusopetusta antavat instituutiot tähtäävät. Taiteen perusopetuksessa opettajan roolia kasvattajana, tukijana ja kannustajana voisi korostaa, koska soitonopetus on yksilöllistä ja henkilökohtaista. Opettajan merkitys korostuu enemmän kuin ryhmäopettamisessa. Yleisten ja yhteneväisten kasvatuskäytännöiden toteutuminen edellyttää aina jotain toimintaympäristöä. Nyt tekemiseen ja sen avulla oppimiseen painottuvat näkökulmat jäävät artikuloitumatta taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman tavoiteosiossa. Lisäksi soiton opetuksen motivaatiota kannustavaa luonnetta voisi syventää tukemalla lapsen oma-aloitteisuutta, itsenäisiä valintoja ja rikastaa opetusmenetelmien monipuolisuutta, jotka ovat perusopetuksen opetussuunnitelmassa keskeisesti esillä.

Musiikinopiskelun tärkeimmäksi ulottuvuudeksi osoittautui tässä tutkimuksessa soittotaito. Sen yhteydessä oppilaiden myönteiset uskomukset omasta pystyvyydestään ja pätevyydestään selviytyä vahvistivat heidän opiskelumotiivaatiotaan, joka ilmeni voimakkaana ja myönteisenä myös akateemisissa kouluaineissa.

LÄHTEET

- Aapola, S & Kaarninen, M. 2003. Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Toim. Aapola & Kaarninen. SKS. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja.
- Aapola, S & Kaarninen, M. 2003. Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Toim. Aapola & Kaarninen. SKS. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja.
- Ahlman, E.1939 (1976). Kulttuurin perustekijöitä. Kulttuurifilosofisia tarkateluja. Jyväskylä. Gummerus.
- Alhola, P & Portin, R. 2006 Episodinen muisti. Teoksessa Hämäläinen, H (toim.) & Laine, M & Aaltonen, O & Revonsuo, A. Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, Turun yliopisto. Gummerus.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntietä ja yhteiskunta. WSOY Porvoo.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2003. Kasvatustieteologia. WSOY Helsinki
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosikurssin musiikkikasvatusta. Joensuu University Press Oy.
- Atkinson, J. W. 1957. Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review* 64, 359 - 372.
- Atkinson, J.W 1964. An introduction to motivation. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Aunola, K. 2005. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa Salmela-Aro K. ja Nurmi J-E (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet (s.105 - 126). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bandura, A. 2001. Social cognitive theory: An Agentive Perspective. *Annual Reviews of Psychology*. 52. 1-26.
- Borko, H. 2004. Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bowlby J. 1979. The making and breaking of affectional bonds. London: Tavistock Publications.

- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä. PS kustannus.
- Csikszentmihalyi, M. 1997. Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. New York. Harper Collins.
- Duda, J. L. & Ntoumanis, N. 2005. After-School Sport for Children: Implications of a Task-Involving Motivational Climate. Teoksessa Mahoney, J.L., Larson, R. W. & Eccles J. S. Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-School and Community Programs.(311-331) NJ Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. 1983. Expectancies, values, and academic behaviors. Teoksessa J. T. Spence (Toim.), Achievement and achievement motivation (75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S. 2005. Subjective task values and the model of achievement related choices. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (Toim.), Handbook of competence and motivation (105-121). New York: Guilford.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Uudistettu painos. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevälle tutkijalle. Jyväskylä . PS-kustannus.
- Feather, N. T. 1982. Expectancy-value approaches: Present status and future directions. Teoksessa Feather, N.T. (Toim.) Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology 395 - 420. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Feather, N. T. 1988. Values, valences and course enrollment: Testing the role of personal values within an expectancy-value framework. Journal of Educational Psychology, 80, 381 - 391.
- Feather, N. T 1990. Bridging the gap between values and actions: Recent applications of the expectancy-value model. Higgins, E. Tory (Toim.).
- Sorrentino, Richard M (Ed). (1990). Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior, Vol. 2. (pp. 151-192). xviii, 621 pp. New York, NY, US: Guilford Press.
- Forsberg, H. 2003. Kriittistä näkökulmaa jäljittämässä. Teoksessa Forsberg, H. & Nätkin, R. (Toim.) Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä. Gaudeamus. Yliopistopaino, Helsinki.

- Forsberg, H. & Nätkin, R. 2003. Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä. Gaudeamus. Yliopistopaino, Helsinki.
- Gardner, H. 1983 *Frames of mind. A teory of multiple intelligences*. Heinemann.
- Graham, S., & Williams, C. 2009. An attributional approach to children's motivation in school. Teoksessa K. Wentzel & A. Wigfield (Toim.), *Handbook of motivation in school (11-34)*. New York: Taylor Francis.
- Graziano, A. & Peterson, M. & Shaw, G.L. 1999. Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training. *Neurological Research*, 21, 139 - 152.
- Hallam, S. 1997. What do we know about practising? Towards a model synthesizing the research litterature. Teoksessa Jorgensen H, & Lehmann A. C. (toim) *Does practice make perfect?: Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo. Norges musikkhogskole.
- Hari, R. 2006 *Sosiaalisen vuorovaikutuksen aivoperusta*. Teoksessa Hämäläinen, H (toim.) & Laine, M & Aaltonen, O & Revonsuo, A. *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, Turun yliopisto*. Gummerus
- Heimonen, M. 2005. *Soivatko lait? Näkökulmia musiikkikasvatuksen filosofiaan. Sibelius - Akatemia EST- julkaisusarja*. Hakapaino Oy Helsinki.
- Heino, T ja Ojala, M-L. 1999. *Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998*. Opetushallitus. Yliopistopaino. Helsinki.
- Helve, H. 2002. *Arvot, muutos ja nuoret*. Yliopistopaino. Helsinki.
- Helve, H. 2007. *Arvojen muutos nuorisokasvatuksen haasteena*. Teoksessa Nivala, E. & Saastamoinen, M.(toim.) *Nuorisokasvatuksen teoria - perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 73 & Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos*. Yliopistopaino. Tampere.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. 2006. The four phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127.
- Hietanen, L.K. 2006 *Kasvot ja katse sosiaalisessa vuorovaikutuksessa*. Teoksessa Hämäläinen, H (toim.) & Laine, M & Aaltonen, O & Revonsuo, A. *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, Turun yliopisto*. Gummerus
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. *Tutki ja kirjoita*. Tammi Helsinki.

- Hirvonen, A. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto.
- Hoikkala, T. 2007. Alkulauseet. Teoksessa Nivala, E & Saastamoinen, M (Toim.) Nuorisokasvatuksen teoria -perusteita ja puheenvuoroja. Helsinki Nuorisotutkimusverkosto.
- Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi: tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjinä. Helsinki.Sibelius-Akatemia.
- Huotilainen, M & Putkinen, V. 2008. Musiikkiharrastus vaikuttaa voimakkaasti lapsen aivotoimintaan. Musiikki 3 - 4 /2008. Suomen musiikkitieteellisen seuran julkaisu. Vaasa 2009.
- Huisman, T. 2006. Luen, kirjoitan ja ratkaisen. Peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistulokset äidinkielessä ja kirjallisuudessa sekä matematiikassa. Oppimistulosten arviointi 7/2006. Helsinki. Opetushallitus.
- Jacobs, J.,Lanza, S., Osgood, D.,Eccles, J. & Wigfield, A. 2002. Ontogeny of children's self-beliefs: Gender and domain differences across grades one through 12. Child Development 73. 509-527
- Jallinoja, R. 2006. Perheen vastaisku. Familistista käännettä jäljittämässä. Helsinki: Gaudeamus Kirja.
- Junttu, K. 2010. Vauhdin hurmaa ja liikkeen hiljaisuutta koskettimilla. György Kurtágin Játékok kokoelman inspiroima pedagoginen näkökulma pianonsoitonalkuopetukseen. Raportti. Helsinki: Sibelius-Akatemia, DocMus, Kehittäjäkoulutus.
- Juvonen A. 2000. ...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampaus. Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina. Jyväskylä studies in the arts 70. Jyväskylän yliopisto.
- Juvonen A. 2008. Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa Pedagoginen hyvinvointi. Lappalainen, Kuittinen, Meriläinen (toim.). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku. (75-95).
- Keltikangas - Järvinen, L. 1998. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Kemp, A. & Mills, J. 2002. Musical Potential. Teoksessa: Parncutt, R. & McPherson, G. The Science and Psychology of Music Performance.

Creative strategies for teaching and learning. New York, Oxford University Press.

Komiteanmietintö 1970: A5. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I ja II (POPS I ja II). Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13-15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. *Jyväskylä studies in the arts* 79.

Kotilainen, T. 2009. Portaat parnassolle. Nuorisokoulutusta Sibelius Akatemiassa 125 vuotta. *Classicus Oy*. Printal Tallinna 2009.

Kurkela, K & Tawaststjerna, E. 1999. Analyysi kuuden musiikkioppilaitoksen toiminnasta ja ajatuksia musiikin perusopetuksen järjestämisestä. Teoksessa: Heino, T ja Ojala, M-L. (Toim.) 1999. *Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998*. Opetushallitus. Yliopistopaino. Helsinki.

Lahelma, E. & Gordon, T (Toim.). 2002. Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1.

Lasonen, J. & Vainio, M. 1978. Musiikinopetuksen tehokkuudesta. Musiikinopetuksen ja kodin musiikillisen virikeympäristön vaikutukset Jyväskylän Cygnaeuksen koulun 3. - 6. musiikki- ja normaaliluokkien oppilaiden musiikillisiin suorituksiin. *Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos. julkaisu 4*, 1978.

Lehmann, A., Sloboda, A. J. & Woody R.H. 2007. *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the skills*. New York. Oxford University Press.

Leisiö, T. 1997. "Lyyra ja säkkipilli Itämerellä. Ongelmakeskuksena sanat harppu ja pilli" (144- 157). *Etnomusikologian vuosikirja 1977*. Toim. Jukka Louhivuori. Suomen Etnomusikologinen seura, Helsinki.

Linnankivi, M. & Tenkku, L. & Urho, E. 1981. *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus.

Mahoney, J. L. & Stattin, H. 2000. Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescents* 23, 113-127.

Maijala, P. 2003. *Muusikon matka huipulle. Soittamisen eksperttiys huippusoittajan itsensä kokemana*. Väitöskirja. Sibelius- Akatemia. *Studia Musica* 20.

Maslow, A. H. 1970 (1954) *Motivation and personality*. New York : Harper.

- McPherson, G.E. 2000. Commitment and practice: Key ingredients for activement during early stage of learning a musical instrument. *Bulletin of the Cuoncil for Research in Music education*, 147. 122- 127.
- McPherson, G.E. & Renwick, J. M. 2001. A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education research* 3. 169-186.
- Mervaala, E & Räsänen, E. 2004. Aivot ja mieli. Teoksessa Moilanen, I & Räsänen, E & Tamminen, T & Almqvist, F & Piha, J & Kumpulainen, K (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Kustannus Oy Duodecim. Gummerus
- Milovanov, R., Huotilainen, M., Esquef, P.A.A., Alku, P., Välimäki, V. & Tervaniemi, M. 2009. The role of musical aptitude and language skills in preattentive duration processing in school-aged children. *Neuroscience Letters* Volume 460, Issue 2 (161-165). Elsevier Ireland.
- Milovanov, R., Huotilainen, M., Esquef, P.A.A., Välimäki, V & Tervaniemi, M 2007 Musical aptitude and second language pronunciation skills in school-aged children: Neural and behavioral evidence *Brain Research* 1194 (2008) 81-89. Elsevier Ireland.
- Mäkelä, J. 2002. Aivojen varhainen kehitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa Sinkkonen, J. (toim.) *Pesästä lentoon*. Vantaa WSOY
- Musacchia G, Sams M, Skoe E, Kraus N 2007. Musicians have enhanced subcortical auditory and audiovisual processing of speech and music. *Proceedings of National Academy of Science USA*. 104. 15894-15898
- Nallinmaa, E. 1982. *Barokkimenuetista masurkkaan, sävelmätutkimuksia*. Tampere.
- Nieminen, R. 2007. *Jouhikko*. Kansanmusiikki-instituutin julkaisuja KIJ 61
- Nummenmaa, L. 2004. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Nurmi, J-E, Ahonen, T, Lyytinen, H & Pulkkinen, L & Ruoppila, I 2006. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Porvoo WSOY oppimateriaalit.
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2005. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa Salmela-Aro, K & Nurmi, J-E. *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet* (s.10-27). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ojala, J. 2009 Mitä Musikaalisuus on? Musikaalisuutta etsimässä. *Duodecim* 125: 2559-64.

- O'Neil, S. & McPherson, G. 2002. Motivation. Teoksessa: Parncutt, R. & McPherson, G. *The Science and Psychology of Music Performance. Creative strategies for teaching and learning.* New York, Oxford University Press.
- O'Neil, S. 2005. Youth Music Engagement in diverse Contexts 255 - 273. Teoksessa Mahoney, J. & Larson, R. & Eccles, J. *Organized Activities as Contexts of Development. Extra curricular Activities After-School and Community Programs.* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. New Jersey.
- Pajamo, R. 1976. Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843 - 1881. Väitöskirja. Sammanfattning. *Acta musicologica fennica*, 7. Helsinki. Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Pajamo, R. 1999. *Lehti puusta variseepi - suomalainen koululauluperinne.* Porvoo: WSOY
- Pajamo, R. 2007. Musiikkiopistosta musiikkiyliopistoksi. *Sibelius - Akatemia 125 vuotta.* Sibelius - Akatemia.
- Pajamo, R. 2009. Laulusta tulee kansakoulun pakollinen oppiaine. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen.* Suomen musiikkikasvatusseura. Vaasa.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajanpedagogisessa ajattelussa. Jyväskylä PS kustannus.
- Pekrun, R. 2006. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review* 18 (315-341)
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. *Oppimismotivaatio.* Keuruu. Otava.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
- Piaget, J. 1926. *The language and thought of the child.* New York. Harcourt, Brace.
- Piha, T.H. 1958. *Musiikkikasvatuksen vaiheita.* Valistus. Helsinki
- Pulkkinen, L. 2002. *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen kehitys.* Jyväskylä. PS-Kustannus.

- Puuronen, V. 2003. Pihasakeista alakulttuureihin. Teoksessa Aapola & Kaarninen (toim.) Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. SKS. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja.
- Pääkkönen, H. 2002. Mihinkoululaisten aika kuluu? Tilastokeskuksen hyvinvointikatsaus 4/2002. www.stat.fi/tup/hyvinvointikatsaus/luettu 26.10.2010.
- Rantanen, P. 2004 Nuoruusikä. Teoksessa Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J & Kumpulainen, K (Toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Duodecim. Gummerus, Jyväskylä.
- Rautiainen, K-H. 2003. Laulutunnin ulkoinen ja sisäinen rakenne. Aksel Törnudd (1874-1923) ja Wilho Siukonen (1885-1941) seminaarien ja kansakoulun laulunopetusmenetelmien kehittäjinä 1893-1941. Sibeliyus-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Studia Musica 19.
- Rautiainen, K-H. 2009. Lauluopetusmetodien kehityslinjoja. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen musiikkikasvatusseura. Vaasa.
- Rauscher, F.H., Shaw, G. L. & Ky, K.N. 1993. Music and spatial task performance. *Nature*, 365, 611.
- Rauscher, F. H. & Shaw, G. L. & Levine, L. & Wright, E. & Dennis, W. & Newcomb, R. 1997. Music training causes long-term development of preschool children's spatial-temporal reasoning. 19 (2 - 8).
- Read, S.J., Monroe, B.M., Brownstein, A.L., Yang, Y., Chopra, G. & Miller, L.C. 2010. A Neural Network Model of the Structure and Dynamics of Human Personality. *Psychological Review* 2010, vol 117, No. 1, 61-92.
- Renninger, K.A. & Hidi, S 2006. The Four-phase model of interest development. *Educational Psychologist* 41 (2): 111-127.
- Rokeach, M. 1973. The nature of human values. New York: Free Press
- Rokeach, M 1979. From individual to institutional values with special reference to the values of science. Teoksessa Rokeach, M (toim.) Understanding human values (47 - 70). New York: Free Press.
- Ruismäki, H. & Juvonen, A. 2006. What does Making Things with Your Own Hands Give and Mean to You? - Experiences About using Skills of Hands and Producing Artefacts. The Spaces of Creation (Kürybos erdvės), issue: 05 / 2006, sivut: 110-115. www.ceeol.com

- Rutonen, M. 2010. Tuntijako linjaa tulevaisuuden osaamisen. Artikkelit Opettaja-lehti 24 - 25/2010.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self determination theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55. 68 - 78.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. 2005. Henkilökohtaiset tavoitteet ja hyvinvointi. Teoksessa Salmela - Aro K. ja Nurmi J-E (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet (s.105 - 126). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa, vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: PS-kustannus.
- Schneider, P., Scherg, M., Dosch, M., Specht H., Gutschalk, A. & Rupp, A. 2002. Morphology of Heschl's gyrus reflects enhanced activation in the auditory cortex of musicians. *Nature Neuroscience* 5: 688-694
- Schunk, D. & Meece, J. 2005. Self-efficacy development in adolescences. Teoksessa Pajares, F. & Urdan T. (toim.), *Adolescence and Education 5* Greenwich, CT: (71-96) Information Age Publishing.
- Schunk, D. & Pajares, F. 2009. Self-efficacy theory. Teoksessa:Wentzel,K. R. & Wigfield A. (Toim.), *Handbook of motivation in school (35-54)*. New York: Taylor Francis.
- Seppälä, E. 2008. Neljä vuosikymmentä musiikkia. Itä - Helsingin musiikkiopisto. Helsinki.
- Seppänen, M. & Tervaniemi, M. 2008. Muusikkouden jälkiä aivoissa. *Musiikki 3 - 4 /2008*. Suomen musiikkitieteellisen seuran julkaisu. Vaasa 2009.
- Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumien lyhyt historia. Otava. Keuruu.
- Sidoroff, T. 2008. Laulunopetuksesta musiikinopetukseksi - Suomen koulujen musiikkikasvatuksen murrosvaihe aikalaisten kirjoituksissa 1952 - 1973. Sibelius - Akatemia. Tutkielma.
- Siukonen, W. 1935. Koululaisten laulukyvystä. Väitöskirja. Helsinki: Otava
- Suomi, H. 2009. Muuttuva musiikinopetus. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen musiikkikasvatusseura. Vaasa.
- Syvöja, H. 2004. Kansakoulu - suomalaisten kasvattaja. PS-kustannus. Juva.

- Tervaniemi, M. 2003. Musiikin neurotiede. Teoksessa: Eerola, T., Louhivuori, J., & Moisala, P. (toim.) Johdatus musiikintutkimukseen. Suomen musiikkiteollinen seura.
- Tolonen, T. 2005. Sosiaalinen tausta, sukupuoli ja paikallisuus nuorten kolusiirtymissä. Teoksessa: Aapola, S & Ketokivi, K. polkuja ja poikkeamia - Aikuisuutta etsimässä. Nuorisotutkimusverkosto. Tampereen yliopistopaino. Tampere.
- Tossavainen, T. 2005. Didaktista matematiikkaa - tai ainakin uusi näkökulma matematiikan aineenopettajakoulutukseen. Teoksessa: Enkenberg, J., Savolainen, E. & Väisänen, P. (toim.): Tutkiva opettajankoulutus - taitava opettaja. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos 2004. Verkkoversio 2005.
- Tulamo, K. 1993. Koululaisten musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Sibelius-Akatemia. *Studia musica* 2.
- Tuomela, H. 2005. Musiikkiperuskoulu vanhempien ja opettajien silmin. Jyväskylän yliopisto. Musiikkiteorian laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Tuovila, A. 2003. Mä soitan ihan omasta ilosta. Pitkittäinen tutkimus 7-13 -vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 19.
- Vartiainen, M. & Nurmela, K. 2005. Tavoitteet ja tulkinnat -motivaatio ja palkitseminen työelämässä. Teoksessa Salmela-Aro, K & Nurmi, J-E. Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet (s.188-212). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen musiikkikasvatusseura. Vaasa.
- Wigfield, A 1997. Reading motivation: A domain specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32, 59 - 68.
- Wigfield, A. & Cambria, J. 2010. Student's achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review* 30. 1-35
- Wigfield, A, Eccles, J. & Rodrigues. D. 1998. The development of Children's Motivation in School Contexts. *Review of research in education* 1998 23:73. American Educational Research Association.

- Wigfield, A. & Eccles, J. 2000. Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68-81. Academic Press.
- Wigfield, A. & Eccles, J. 2002. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. Teoksessa Wigfield, A. & Eccles, J. (toim.) *Development of achievement motivation*. (91-120) San Diego. CA. Academic Press.
- Wigfield, A., Eccles, J., Mac Iver, D., Reuman, D. & Midgley, C. 1991. Transitions at early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental psychology* 27. 552-565.
- Wigfield, A., Eccles, J., Yoon, K.S., Harold, R.D., Arbretton, A., Freedman-Doan, C. & Bumenfield, P.C. 1997. Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years. A three year study. *Journal of Educational Psychology* 89. 451-461.
- Wigfield, A, Tonks, S. & Eccles, J. 2004. Expectancy Value Theory in Cross-Cultural Perspective. *Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning*. 165-198. Information Age Publishing, Inc.
- Vuorinen, R. 1997. Minän synty ja kehitys. Ihmisen psyykinen kehitys yli elämänkaaren. Porvoo: WSOY.
- Vuorinen, J. 2000. Koti ja koulu keskustelee - jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu: Koko kuva opijasta*(s. 10- 29). Jyväskylä. PS-kustannus.
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Malin, A. & Puhakka, E. 2001. Suomen tulevaisuuden osaajat. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen kansainvälisessä vertailussa. Er-paino. Jyväskylä.
- Äystö, S. 2004. Kehitysvammaisuuden neuropsykologiasta. Teoksessa Ahonen, T. & Korhonen, T. & Riita, T. & Korkman, M. & Lyytinen, H. *Aivot ja oppiminen*. (90-107) Jyväskylä. Atena.
- Lait ja asetukset: Laki oppivelvollisuudesta (Oppivelvollisuuslaki). Ask 101/1921. Suomen asetus- ja säädöskokoelma
- Laki Musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta 147/68. Suomen säädöskokoelma.
- Perusopetuslaki 628/98. Suomen säädöskokoelma

Laki taiteen perusopetuksesta 633/98. Suomen säädöskokoelma.

Virallisjulkaisut: Helsingin opetusviraston yhteiset ohjeet
http://www.hel.fi/wps/portal/Opetusvirasto/Artikkeli?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/Opev/fi/Peruskoulut/Opetus/Opetuksen+arvot, luettu 26.3.2009

Opetushallitus. 1970. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS I 1970). Helsinki. Opetushallitus.

Opetushallitus. Musiikkiopistojen opetussuunnitelman perusteet 1995. Helsinki. Opetushallitus.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki. Opetushallitus.

Opetushallitus. Taiteenperusopetuksen laajan oppimäärän perusteet. 2002. Helsinki. Opetushallitus.

Itä-Helsingin musiikkiopisto. 2005. Opetussuunnitelma. Helsinki. Itä-Helsinginmusiikkiopisto.

http://muka.siba.fi/fi/etusivu/lausunto_peruskoulun_tuntijakoehdotuksesta luettu 5.12.2010.

LIITE 1

Oppilaan kyselylomake 2008

Ympyröi seuraavista oikeat vaihtoehdot:

1. Luokka-asteesi **6 7 8 9**
2. Ikäsi:
3. Sukupuoli: **Poika Tyttö**
4. Kuinka monta siskoa tai veljeä sinulla on? **ei yhtään 1 2 3 4** tai enemmän
5. Mikä on soittimesi?

Minkä kouluaineiden oppimisesta pidät?

6. **Kuinka paljon pidät** seuraavien aineiden opiskelusta ja oppimisesta? (Ympyröi sinulle parhaiten sopiva vaihtoehto)

	En pi- dä lainkaan	1	2	3	4	Pidän erittäin paljon	5
Soitto ryhmässä		1	2	3	4	5	
Soitto orkesterissa		1	2	3	4	5	
Solfa		1	2	3	4	5	
Oman soittimen soitto		1	2	3	4	5	
Liikunta ja terveystieto		1	2	3	4	5	
Uskonto, elämäntieto		1	2	3	4	5	
Matematiikka		1	2	3	4	5	
Äidinkieli		1	2	3	4	5	
Historia, yhteiskunta- oppi		1	2	3	4	5	
Ympäristö- ja luonnon- tieto (biologia, maantieto, fysiikka ja kemia)		1	2	3	4	5	
Kuvataide		1	2	3	4	5	
Kielet (ruotsi, englanti, saksa, ranska jne.)		1	2	3	4	5	

7. **Kuinka kiinnostavaksi koet** koulussa seuraavat aineet?

	Ei lainkaan kiinnostavak- si	1	2	3	4	T odella kiinnos- tavaksi	5
Matematiikka		1	2	3	4	5	
Ympäristö- ja luonnontieto (bio- logia, maantieto, fysiikka ja kemia)		1	2	3	4	5	
Soitto ryhmässä		1	2	3	4	5	
Soitto orkesterissa		1	2	3	4	5	
Solfa		1	2	3	4	5	
Liikunta ja terveystieto		1	2	3	4	5	
Uskonto, elämäntieto		1	2	3	4	5	
Äidinkieli		1	2	3	4	5	
Historia, yhteiskuntaoppi		1	2	3	4	5	

Kuvataide	1	2	3	4	5
Kielet (ruotsi, englanti, saksa, ranska jne.)	1	2	3	4	5

8. Kuinka kiinnostunut olet koulun ulkopuolella seuraavista aineista?

	En lainkaan kiinnostunut				Erittäin kiinnos- tunut
Kuvataide	1	2	3	4	5
Uskonto, elämäkatsomustieto	1	2	3	4	5
Ympäristö- ja luonnontieto (biologia, maantieto, fysiikka ja kemia)	1	2	3	4	5
Soitto ryhmässä	1	2	3	4	5
Soitto orkesterissa	1	2	3	4	5
Solfa	1	2	3	4	5
Oman soittimen soitto	1	2	3	4	5
Liikunta ja terveystieto	1	2	3	4	5
Historia, yhteiskuntaoppi	1	2	3	4	5
Äidinkieli	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5
Kielet (ruotsi, englanti, saksa, ranska jne.)	1	2	3	4	5

Mitä pidät tärkeänä

Mielestäsi jotkut kouluaineet saattavat olla tärkeämpiä kuin toiset, koska koet ne aineiksi, joita on tärkeää oppia koulussa. Saatat esimerkiksi ajatella, että matematiikka on tärkeämpää kuin äidinkieli tai päinvastoin. Vastaa alla oleviin kysymyksiin sen perusteella, kuinka tärkeiksi koet seuraavat aineet.

9. Kuinka tärkeää sinulle on opiskella:

	Ei lainkaan tärkeää				Erittäin tärkeää
Äidinkieli	1	2	3	4	5
Kuvataide	1	2	3	4	5
Historia, yhteiskuntaoppi	1	2	3	4	5
Ympäristö- ja luonnontieto (biologia, maantieto, fysiikka ja kemia)	1	2	3	4	5
Soittoa ryhmässä	1	2	3	4	5
Soittoa orkesterissa	1	2	3	4	5
Solfa	1	2	3	4	5
Oman soittimen soittoa	1	2	3	4	5
Liikunta ja terveystieto	1	2	3	4	5
Uskonto, elämäkatsomus- tieto	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5

Kielet (ruotsi, englanti, saksa, ranska jne.)	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

10. **Kuinka tärkeäksi koet, että menestyt hyvin seuraavissa aineissa:**

	Ei lainkaan tärkeää				Erit- tän tärkeää
Kielet (ruotsi, englanti, saksa, ranska jne.)	1	2	3	4	5
Äidinkieli	1	2	3	4	5
Kuvataide	1	2	3	4	5
Historia, yhteiskuntaoppi	1	2	3	4	5
Soitto orkesterissa	1	2	3	4	5
Liikunta ja terveystieto	1	2	3	4	5
Soitto ryhmässä	1	2	3	4	5
Uskonto, elämäntietoa	1	2	3	4	5
Solfa	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5
Ympäristö- ja luonnontieto (biologia, maantieto, fysiikka ja kemia)	1	2	3	4	5

11. **Kuinka tärkeänä pidät seuraavien taitojen oppimista?**

	Ei lainkaan tärkeää				Erit- tän tärkeää
Keskittymiskyky	1	2	3	4	5
Lukutaito	1	2	3	4	5
Ulkomuisti	1	2	3	4	5
Itsenäisen työskente- lyn taito	1	2	3	4	5
Mielikuvituksen käyt- tö	1	2	3	4	5
Ryhmätyöt	1	2	3	4	5
Kirjoitustaito	1	2	3	4	5
Tunneilmaisun taito	1	2	3	4	5
Esiintymistaito	1	2	3	4	5
Soittotaito	1	2	3	4	5
Nuottien hallinta	1	2	3	4	5
Kielitaito	1	2	3	4	5
Laskutaito	1	2	3	4	5

Missä olet hyvä

12. **Kuinka hyvä olet mielestäsi seuraavissa aineissa?**

	T odella heikko			hyvä	Erittäin
Ympäristö- ja luonnontieto (biologia, maantieto, fysiikka ja kemia)	1	2	3	4	5
Kielet (ruotsi, englanti, sak- sa, ranska jne.)	1	2	3	4	5
Äidinkieli	1	2	3	4	5
Soitto orkesterissa	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5
Kuvataide	1	2	3	4	5
Soitto ryhmässä	1	2	3	4	5
Uskonto, elämänkatsomus- tieto	1	2	3	4	5
Solfa	1	2	3	4	5
Historia, yhteiskuntaoppi	1	2	3	4	5
Liikunta ja terveystieto	1	2	3	4	5
Oman soittimen soitto	1	2	3	4	5

13. Kuinka hyvä olet seuraavissa taidoissa?

	Todel- la heikko			Erit- tän hyvä	
Ryhmätyötaidot	1	2	3	4	5
Lukutaito	1	2	3	4	5
Ulkomuisti	1	2	3	4	5
Itsenäisen työskente- lyn taito	1	2	3	4	5
Mielikuvituksen käyt- tö	1	2	3	4	5
Laskutaito	1	2	3	4	5
Kirjoitustaito	1	2	3	4	5
Tunneilmaisun taito	1	2	3	4	5
Esiintymistaito	1	2	3	4	5
Soittotaito	1	2	3	4	5
Kielitaito	1	2	3	4	5
Keskittymiskyky	1	2	3	4	5
Nuottien hallinta	1	2	3	4	5

14. Kuinka hyvin uskot pärjääväsi seuraavissa aineissa tänä vuonna?

	Erit- tän heikosti			hyvin	Erittäin
Soitto orkesterissa	1	2	3	4	5
Ympäristö- ja luonnontieto (biologia, maantieto, fysiikka ja kemia)	1	2	3	4	5
Kuvataide	1	2	3	4	5
Äidinkieli	1	2	3	4	5
Kielet (ruotsi, englanti, sak-)	1	2	3	4	5

sa, ranska jne.)					
Solfa	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5
Uskonto, elämäkatsomus-	1	2	3	4	5
tieto					
Soitto ryhmässä	1	2	3	4	5
Historia, yhteiskuntaoppi	1	2	3	4	5
Liikunta ja terveystieto	1	2	3	4	5
Oman soittimen soitto	1	2	3	4	5

Minkä koet vaikeaksi

15. Kuinka vaikeita seuraavat **aineet** ovat sinulle?

	Erit- tään vaikeaa				Erittäin helppoa
Uskonto, elämäkatsomus-	1	2	3	4	5
tieto					
Soitto ryhmässä	1	2	3	4	5
Kielet (ruotsi, englanti, saksa, ranska jne.)	1	2	3	4	5
Äidinkieli	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5
Kuvataide	1	2	3	4	5
Liikunta ja terveystieto	1	2	3	4	5
Ympäristö- ja luonnontie- to (biologia, maantieto, fysiikka ja kemia)	1	2	3	4	5
Solfa	1	2	3	4	5
Historia, yhteiskuntaoppi	1	2	3	4	5
Soitto orkesterissa	1	2	3	4	5
Yksin soittaminen	1	2	3	4	5

16. Kuinka vaikeita seuraavat **taidot** ovat sinulle?

	Erit- tään vaikeaa				Erit- tään helppoa
Kielitaito	1	2	3	4	5
Keskittymiskyky	1	2	3	4	5
Lukutaito	1	2	3	4	5
Esiintymistaito	1	2	3	4	5
Itsenäisen työskente- lyn taito	1	2	3	4	5
Mielikuvituksen käyt- tö	1	2	3	4	5
Ryhmätyötaidot	1	2	3	4	5
Kirjoitustaito	1	2	3	4	5
Tunneilmaisun taito	1	2	3	4	5
Soittotaito	1	2	3	4	5
Nuottien hallinta	1	2	3	4	5
Ulkomuisti	1	2	3	4	5

Laskutaito 1 2 3 4 5

17. Kuinka paljon sinun täytyy työskennellä, että saisit erinomaisia arvosanoja seuraavissa aineissa?

	Erittäin vähän				Erittäin paljon
Matematiikka	1	2	3	4	5
Äidinkieli	1	2	3	4	5
Oman soittimen soittaminen	1	2	3	4	5
Uskonto, elämäkatsomustieto	1	2	3	4	5
Solfa	1	2	3	4	5
Kielet (ruotsi, englanti, saksa, ranska jne.)	1	2	3	4	5
Soitto ryhmässä	1	2	3	4	5
Ympäristö- ja luonnontieto (biologia, maantieto, fysiikka ja kemia)	1	2	3	4	5
Historia, yhteiskuntaoppi	1	2	3	4	5
Soitto orkesterissa	1	2	3	4	5
Kuvataide	1	2	3	4	5
Liikunta ja terveystieto	1	2	3	4	5

Mitkä kouluaineet koet hyödyllisiksi

Jotkut koulussa oppimasi asiat ovat hyödyllisiä ja auttavat sinua suoriutumaan paremmin luokan ulkopuolella. Esimerkiksi se, että tunnet liikennesääntöjä, auttaa sinua liikkumaan turvallisesti liikenteessä. Vastaa alla oleviin kysymyksiin sen perusteella, kuinka hyödyllisinä pidät seuraavia aineita.

18. Kuinka hyödyllisiä yleisesti ovat seuraavissa aineissa oppimasi asiat?

	Täysin hyödyttömiä				Erittäin hyödyllisiä
Ympäristö- ja luonnontieto (biologia, maantieto, fysiikka ja kemia)	1	2	3	4	5
Kuvataide	1	2	3	4	5
Äidinkieli	1	2	3	4	5
Oman soittimen soitto	1	2	3	4	5
Historia, yhteiskuntaoppi	1	2	3	4	5
Kielet (ruotsi, englanti, saksa, ranska jne.)	1	2	3	4	5
Soitto ryhmässä	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5
Solfa	1	2	3	4	5
Soitto orkesterissa	1	2	3	4	5
Uskonto, elämäkatsomustieto	1	2	3	4	5
Liikunta ja terveystieto	1	2	3	4	5

19. Kuinka hyödyllisinä pidät seuraavia taitoja?

	Täysin hyödyttömiä				Erit- tään hyödylli- siä
Kielitaito	1	2	3	4	5
Keskittymiskyky	1	2	3	4	5
Lukutaito	1	2	3	4	5
Esiintymistaito	1	2	3	4	5
Itsenäisen työskente- lyn taito	1	2	3	4	5
Mielikuvituksen käyttö	1	2	3	4	5
Ryhmätyötaidot	1	2	3	4	5
Kirjoitustaito	1	2	3	4	5
Tunneilmaisun taito	1	2	3	4	5
Soittotaito	1	2	3	4	5
Nuottien hallinta	1	2	3	4	5
Ulkomuisti	1	2	3	4	5
Laskutaito	1	2	3	4	5

20. Kuinka hyödyllisiä ovat mielestäsi seuraavissa aineissa opitut asiat, kun siirryt koulusta työelämään?

	Täy- sin hyödy- töntä				Erit- tään hyödyllistä
Liikunta ja terveystieto	1	2	3	4	5
Kuvataide	1	2	3	4	5
Äidinkieli	1	2	3	4	5
Historia, yhteiskuntaoppi	1	2	3	4	5
Solfa	1	2	3	4	5
Kielet (ruotsi, englanti, sak- sa, ranska jne.)	1	2	3	4	5
Soitto ryhmässä	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5
Oman soittimen soitto	1	2	3	4	5
Ympäristö- ja luonnontieto (biologia, maantieto, fysiikka ja kemia)	1	2	3	4	5
Uskonto, elämänkatsomus- tieto	1	2	3	4	5
Soitto orkesterissa	1	2	3	4	5

21. Kuinka hyödyllisinä pidät seuraavia kouluaineita jokapäiväisessä elämässä?

	Täy- sin hyödy- töntä				Erit- tään hyödyllistä
Soitto orkesterissa	1	2	3	4	5
Kielet (ruotsi, englanti, sak- sa, ranska jne.)	1	2	3	4	5

Kuvataide	1	2	3	4	5
Oman soittimen soitto	1	2	3	4	5
Äidinkieli	1	2	3	4	5
Historia, yhteiskuntaoppi	1	2	3	4	5
Solfa	1	2	3	4	5
Ympäristö- ja luonnontieto (biologia, maantieto, fysiikka ja kemia)	1	2	3	4	5
Soitto ryhmässä	1	2	3	4	5
Uskonto, elämäkatsomus- tieto	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5
Liikunta ja terveystieto	1	2	3	4	5

22. Kuinka hyödyllisenä koet ponnistelun ja yrittämisen seuraavissa aineissa?

	Täysin hyödyttöntä				Erittäin hyödyllistä
Solfa	1	2	3	4	5
Uskonto, elämäkatsomus- tieto	1	2	3	4	5
Kuvataide	1	2	3	4	5
Äidinkieli	1	2	3	4	5
Soitto ryhmässä	1	2	3	4	5
Kielet (ruotsi, englanti, saksa, ranska jne.)	1	2	3	4	5
Liikunta ja terveystieto	1	2	3	4	5
Oman soittimen soitto	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5
Ympäristö- ja luonnontieto (biologia, maantieto, fysiikka ja kemia)	1	2	3	4	5
Soitto orkesterissa	1	2	3	4	5
Historia, yhteiskuntaoppi	1	2	3	4	5

Kuinka varma olet itsestäsi eri aineissa pärjäämisessä

Ympyröi seuraavissa kysymyksissä se prosenttiosuus, joka kuvaa varmuuttasi siitä, kuinka hyvin uskot pärjääväsi kussakin kouluaineessa. Esimerkiksi jos olet **täysin varma**, että pärjät jossakin kouluaineessa ympyröi **100 %**. Jos **et ole lainkaan varma** siitä, että pärjäisit hyvin, ympyröi **0 %**. Jos uskot pärjääväsi jotenkin tältä väliltä, ympyröi se prosenttiosuus, joka kuvaa varmuuttasi parhaiten.

23. Kuinka varma olet siitä, että pärjät hyvin seuraavissa aineissa:

Matematiikka

% 0% 0% 0% 0% 0% 0% 0% 0% 0% 0% 00%

25. Laita aineet järjestykseen siten, että **numero yksi (1)** on se aine, jossa mieluiten **haluaisit olla paras** ja numerolla **yksitoista (11)** se aine, jossa **parhaana oleminen kiinnostaa sinua vähiten**.

Mate- ma- tiikka	Äidin- kieli	Oman soitti- men soitto	Uskon- to, elämän- katso- mus- tieto	Solfa	Ryhmä- soitto	Historia, yhteis- kunta- oppi	Ympä- ristö- ja luon- non- tieto	Liikunta ja terveys- tieto	Kielet Ruotsi, englanti saksa ranska	Kuva- taide

26. Jos sinun pitäisi laittaa kaikki luokkasi oppilaat paremmuusjärjestykseen, **mihin sijoittaisit itsesi** seuraavissa aineissa?

	Par- haimpien joukkoon				Hei- koimpien joukkoon
Liikunta ja terveystieto	1	2	3	4	5
Kuvataide	1	2	3	4	5
Oman soittimen soitto	1	2	3	4	5
Äidinkieli	1	2	3	4	5
Historia, yhteiskuntaoppi	1	2	3	4	5
Solfa	1	2	3	4	5
Kielet (ruotsi, englanti, saksa, ranska jne.)	1	2	3	4	5
Soitto ryhmässä	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5
Ympäristö- ja luonnontieto (bio- logia, maantieto, fysiikka ja kemia)	1	2	3	4	5
Uskonto, elämäkatsomustieto	1	2	3	4	5
Soitto orkesterissa	1	2	3	4	5

27. Verrattuna muihin oppilaisiin luokallasi, **kuinka hyvin** uskot pärjääväsi tänä vuonna seuraavissa aineissa?

	Paljon paremmin kuin useimmat muut			Paljon huonommin kuin useimmat muut	
Uskonto, elämäkatsomus- tieto	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5
Oman soittimen soitto	1	2	3	4	5
Historia, yhteiskuntaoppi	1	2	3	4	5
Soitto ryhmässä	1	2	3	4	5
Kielet (ruotsi, englanti, sak- sa, ranska jne.)	1	2	3	4	5
Soitto orkesterissa	1	2	3	4	5
Solfa	1	2	3	4	5

Mate- ma- tiikka	Äidin- kieli	Uskon- to, elämän- katso- mus- tieto	Solfa	Ryhmä- soitto	Oman soitti- men soitto	Histo- ria, yhteis- kunta- oppi	Ympä- ristö- ja luon- non- tieto	Liikunta ja terveys- tieto	Kielet Ruotsi, englanti saksa ranska	Kuva- taide
------------------------	-----------------	---	-------	------------------	----------------------------------	---	--	-------------------------------------	--	----------------

31. Kuinka paljon vanhempasi kannustavat sinua seuraavissa aineissa?

	Erit- tän vähän	1	2	3	4	Erit- tän paljon	5
Matematiikka		1	2	3	4	5	
Äidinkieli		1	2	3	4	5	
Oman soittimen soittaminen		1	2	3	4	5	
Uskonto, elämäkatsomustie- to		1	2	3	4	5	
Solfa		1	2	3	4	5	
Kielet (ruotsi, englanti, saksa, ranska jne.)		1	2	3	4	5	
Soitto ryhmässä		1	2	3	4	5	
Ympäristö- ja luonnontieto (biologia, maantieto, fysiikka ja ke- mia)		1	2	3	4	5	
Historia, yhteiskuntaoppi		1	2	3	4	5	
Soitto orkesterissa		1	2	3	4	5	
Kuvataide		1	2	3	4	5	
Liikunta ja terveystieto		1	2	3	4	5	

32. Kuinka paljon arvelet vanhempiesi arvostavan seuraavia taitoja?

	Ei lainkaan	1	2	3	4	Erit- tän paljon	5
Kielitaito		1	2	3	4	5	
Keskittymiskyky		1	2	3	4	5	
Lukutaito		1	2	3	4	5	
Esiintymistaito		1	2	3	4	5	
Itsenäisen työskente- lyn taito		1	2	3	4	5	
Mielikuvituksen käyt- tö		1	2	3	4	5	
Ryhmätyötaidot		1	2	3	4	5	
Kirjoitustaito		1	2	3	4	5	
Tunneilmaisun taito		1	2	3	4	5	
Soittotaito		1	2	3	4	5	
Ulkomuisti		1	2	3	4	5	
Laskutaito		1	2	3	4	5	
Nuottien hallinta		1	2	3	4	5	

Mitä opettajasi arvostavat

33. Kuinka paljon arvelet soitonopettajien arvostavan seuraavia taitoja?

	Ei lainkaan				Erit- tään paljon
Lukutaito	1	2	3	4	5
Keskittymiskyky	1	2	3	4	5
Kielitaito	1	2	3	4	5
Esiintymistaito	1	2	3	4	5
Itsenäisen työskente- lyn taito	1	2	3	4	5
Mielikuvituksen käyt- tö	1	2	3	4	5
Ryhmätyötaidot	1	2	3	4	5
Ulkomuisti	1	2	3	4	5
Tunneilmaisun taito	1	2	3	4	5
Soittotaito	1	2	3	4	5
Kirjoitustaito	1	2	3	4	5
Laskutaito	1	2	3	4	5
Nuottien hallinta	1	2	3	4	5

34. Miten paljon opettajat kannustavat sinua seuraavissa aineissa?

	Ei lain- kaan				Erit- tään paljon
Uskonto, elämäkatsomus- tieto	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5
Oman soittimen soitto	1	2	3	4	5
Historia, yhteiskuntaoppi	1	2	3	4	5
Soitto ryhmässä	1	2	3	4	5
Kielet (ruotsi, englanti, sak- sa, ranska jne.)	1	2	3	4	5
Soitto orkesterissa	1	2	3	4	5
Solfa	1	2	3	4	5
Ympäristö- ja luonnontieto (biologia, maantieto, fysiikka ja kemia)	1	2	3	4	5
Liikunta ja terveystieto	1	2	3	4	5
Kuvataide	1	2	3	4	5
Äidinkieli	1	2	3	4	5

35. Miten paljon toivoisit opettajien kannustusta seuraavissa aineissa?

	Erit- tään vähän				Hy- vin paljon
Kuvataide	1	2	3	4	5
Uskonto, elämäkatsomustieto	1	2	3	4	5
Soitto ryhmässä	1	2	3	4	5
Kielet (ruotsi, englanti, saksa, ranska jne.)	1	2	3	4	5
Ympäristö- ja luonnontieto (biologia, maantieto, fysiikka ja kemia)	1	2	3	4	5

Matematiikka	1	2	3	4	5
Oman soittimen soitto	1	2	3	4	5
Liikunta ja terveystieto	1	2	3	4	5
Soitto orkesterissa	1	2	3	4	5
Äidinkieli	1	2	3	4	5
Historia, yhteiskuntaoppi	1	2	3	4	5
Solfa	1	2	3	4	5

Mitä teet koulun ulkopuolella

36. Ympyröi taulukkoon kuinka usein teet seuraavia asioita viikoittain koulun ulkopuolella (omalla ajallasi):

	VIIKOSSA						joka päivä	
	ei koskaan	kerran	2 kerran	3 kerran	4 kerran	5 kerran		6 kerran
Katsot TV:tä/Videoita/dvd:tä tms.	0	1	2	3	4	5	6	7
Luet kirjoja	0	1	2	3	4	5	6	7
Harrastat liikuntaa tai ulkopelejä	0	1	2	3	4	5	6	7
Osallistut opiskeluun (yksityistunnit tai valmennuskurssit)	0	1	2	3	4	5	6	7
Laulat kuorossa	0	1	2	3	4	5	6	7
Keskustelet netissä	0	1	2	3	4	5	6	7
Pelaat tietokonepelejä	0	1	2	3	4	5	6	7
Käyt tanssitunneilla	0	1	2	3	4	5	6	7
Pelaat kavereiden kanssa	0	1	2	3	4	5	6	7
Harrastat itsepuolustuslajeja	0	1	2	3	4	5	6	7
Vietät aikaa yksiksesi	0	1	2	3	4	5	6	7
Opiskelet musiikkia (käyt tunneilla, muuta kuin kouluun liittyvää)	0	1	2	3	4	5	6	7
Opiskelet kuvataidetta tai käsitöitä	0	1	2	3	4	5	6	7
Soitat omaa soitintasi(sama kuin koulussa)	0	1	2	3	4	5	6	7
Teet kotiläksysi ja tehtäväsi	0	1	2	3	4	5	6	7

Musisoit reittesi kanssa	kave-	0	1	2	3	4	5	6	7
Piirrä tai maalaat omaksi iloksesi		0	1	2	3	4	5	6	7
Kuuntelet siikkia	mu-	0	1	2	3	4	5	6	7

37. Miten tärkeää sinulle on:

		ei lainkaan tärkeää					erit- tän tärkeää
Oman soitto	soittimen	1	2	3	4	5	
Soittoa luokkatoverit	harrastavat	1	2	3	4	5	
Musiikin kuuntelu		1	2	3	4	5	
Yhteissoitto		1	2	3	4	5	
Musiikin teoria		1	2	3	4	5	
Säveltäminen		1	2	3	4	5	

38. Miten tärkeää uskoisit vanhemillesi olevan:

		ei lainkaan tärkeää					erit- tän tärkeää
Sinun soittamisesi		1	2	3	4	5	
Soittoa luokkatoverit	harrastavat	1	2	3	4	5	
Musiikin kuuntelu		1	2	3	4	5	
Yhteissoitto		1	2	3	4	5	
Erikoiskoulu		1	2	3	4	5	

39. Parhaat kaverisi

Ovatko parhaat kaveri- si		Kyllä		Ei
Oman soittimesi soittajia				
Oman luokan oppilaita				
Kodin naapureita (ei samas- sa koulussa kanssasi)				
Muun harrastuksen parissa				
Oman koulun oppilaita				
Minulla ei ole parasta kave- ria				

40. Miten kannustavaksi koet luokkasi opiskeluilmapiiirin seuraavissa aiheissa?

	Ei lain- kaan kannusta- vaa			Erittäin kannustavaa	
Uskonto, elämäkatsomus- tieto	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5
Oman soittimen soitto	1	2	3	4	5
Historia, yhteiskuntaoppi	1	2	3	4	5
Soitto ryhmässä	1	2	3	4	5
Kielet (ruotsi, englanti, sak- sa, ranska jne.)	1	2	3	4	5
Soitto orkesterissa	1	2	3	4	5
Solfa	1	2	3	4	5
Ympäristö- ja luonnontieto (biologia, maantieto, fysiikka ja kemia)	1	2	3	4	5
Liikunta ja terveystieto	1	2	3	4	5
Kuvataide	1	2	3	4	5
Äidinkieli	1	2	3	4	5

41. Mitä taitoja arvostetaan eniten kaveripiirissäsi?

	Täysin arvottomia			Erit- tään arvostet- tuja	
Kielitaito	1	2	3	4	5
Keskittymiskyky	1	2	3	4	5
Lukutaito	1	2	3	4	5
Esiintymistaito	1	2	3	4	5
Itsenäisen työskente- lyn taito	1	2	3	4	5
Mielikuvituksen käyttö	1	2	3	4	5
Ryhmätyötaidot	1	2	3	4	5
Kirjoitustaito	1	2	3	4	5
Tunneilmaisun taito	1	2	3	4	5
Soittotaito	1	2	3	4	5
Nuottien hallinta	1	2	3	4	5
Ulkomuisti	1	2	3	4	5
Laskutaito	1	2	3	4	5

Jos haluat kommentoida kysymyksiä jotenkin tai kertoa vielä mielestäsi tärkeästä asiasta, voit kirjoittaa viimeiselle sivulle.

Kiitos kun jaksoit vastata tänne asti! Helena