

**SCHILDTIN LUKION MUSIIKKILINJAN
OPISKELIJOIDEN OPPIAINEKOHTAINEN
OPISKELUMOTIVAATIO LUKUVUONNA 2014–2015
ODOTUSARVOTEORIAN VIITEKEHYKSESSÄ**

Tanjaana Jaakkola

Opettajankoulutuslaitos

Pro gradu -tutkielma

Musiikin laitos

Maisterintutkielma

Kevät 2015

Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Kasvatustieteiden tiedekunta ja humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Opettajankoulutuslaitos ja Musiikin laitos
Tekijä – Author Jaakkola Virve Tanjaana	
Työn nimi – Title Schildtin lukion musiikkilinjan opiskelijoiden oppiainekohtainen opiskelumotivaatio lukuvuonna 2014–2015 odotusarveteorian viitekehyksessä	
Oppiaine – Subject Kasvatustiede, musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma, maisterintutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2015	Sivumäärä – Number of pages 77 + Liitteet (2kpl)
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella Schildtin lukion musiikkilinjan opiskelijoiden opiskelumotivaatiota odotusarveteorian viitekehyksessä. Oppiainekohtaisia odotuksia ja arvostuksia tarkasteltaessa vertailtiin erityisesti musiikkia ja lukion ylioppilaskirjoituksiin tähtääviä oppiaineita. Pohjatiedoiksi selvittiin myös lukion musiikkilinjalaisten nykyisiä ammattihaaveita ja sitä, oliko musiikinopiskeluun suhtautuminen ammatti- vai harrastussuuntautunutta.</p> <p>Tutkimuksen viitekehyksenä oli Ecclesin ja Wigfieldin odotusarveteoria, jonka mukaan oppimismotivaatio koostuu oppiainekohtaisista odotuksista ja arvostuksista. Odotukset selittävät opinnoissa suoriutumista, kun taas arvostukset vaikuttavat siihen, mitä tehtäviä ja opintoja valitaan suoritettaviksi. Odotusarvoja tarkasteltiin viiden eri motivaation rakenneosan kannalta: kykyuskomukset ja menestysodotukset, saavutusarvo, kiinnostusarvo, hyötyarvo ja kulut. Tutkimusaineisto kerättiin lomakekyselyllä Schildtin lukion auditoriossa järjestetyssä aineistonkeruutilaisuudessa tammikuussa 2015. Tutkimukseen osallistui 54 Schildtin lukion musiikkilinjan opiskelijaa. Tutkimuksen tilastollisina analyysimenetelminä käytettiin toistettujen mittausten varianssianalyysiä ja kaksisuuntaista varianssianalyysiä.</p> <p>Schildtin lukion musiikkilinjalaiset olivat motivoituneita opiskelemaan sekä musiikkia että muita lukion oppiaineita. Asteikolla 1–5 mitattuna kaikkien oppiaineiden motivaatorakenteet olivat asteikon puolenvälin yläpuolella. Odotusarvon rakenneosien tarkastelussa musiikin tulokset osoittautuivat selvästi muita oppiaineita korkeammiksi. Ainoastaan vieraan kielen opiskelun hyötyarvo oli yhtä korkea kuin musiikin hyötyarvo. Lukuaineiden menestysodotukset laskivat lukion edetessä. Arvostusten osalta musiikkilinjalaisten välillä havaittiin oppiaineiden kohdalla tilastollinen ero sen suhteen, haaveilivatko he musiikkialan vai muun alan ammatista. Musiikki oli tärkeää kaikille, mutta erityisesti niille opiskelijoille, jotka haaveilivat musiikkialan jatko-opinnoista. Vajaa puolet vastanneista haaveili musiikkialan ammatista, mutta enemmistöllä heistäkin oli myös muiden alojen ammattihaaveita. Yli 2/3 vastanneista piti musiikkilinjalla opiskelua hyödyllisenä tulevaa työelämää ajatellen. Yhtä moni vastaaja ilmoitti alkuperäiseksi musiikkilinjalle hakeutumisen syyksi halun harrastaa musiikkia lukion ohella.</p> <p>Tämä tutkimus osoitti, että painotettuun musiikinopiskeluun osallistuvat lukiolaiset ovat erittäin motivoituneita opiskelemaan. Mahdollisuus valita itseä kiinnostavia oppisisältöjä lisää oppimismotivaatiota ja sitoutumista koulunkäyntiin. Painotetun opiskelun mahdollistavat oppilaitokset ovat siten tärkeitä ja arvokkaita oppimismotivaation ylläpitäjiä kaikilla kouluasteilla, peruskoulu mukaan lukien.</p>	
Asiasanat – Keywords Oppimismotivaatio, odotusarveteoria, painotettu musiikinopetus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston kirjasto	
Muita tietoja – Additional information Tutkimus on hyväksytty kahdessa tiedekunnassa	

SISÄLTÖ:

1	JOHDANTO	1
2	MOTIVAATIOTEORIAT	4
2.1	Sosiokognitiiviset motivaatioteoriat	5
2.2	Motivaation odotusarvoteoria	7
3	KYKYUSKOMUKSET JA OPPIAINEKOHTAISET ARVOSTUKSET	11
3.1	Ennen kouluikää	11
3.2	Peruskoulun luokilla 1-6	12
3.3	Peruskoulun luokilla 7-9	14
3.4	Peruskoulun jälkeen	15
4	MUSIIKKI OPPIAINEENA JA HARRASTUKSENA	17
4.1	Musiikkiluokat	18
4.2	Musiikkilukiot ja lukion musiikkilinjat	19
5	KOULUTTAUTUMINEN NUOREN KEHITYSTEHTÄVÄNÄ	21
5.1	Nuoruus elämänvaiheena	21
5.2	Lukio jatko-opiskelupaikkana	23
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
6.1	Schildtin lukion musiikkilinja	24
6.2	Tutkimusongelmat	26
6.3	Aineistonkeruu	28
6.4	Kyselylomake	29
6.5	Tutkimuksen muuttajat ja aineiston luokittelu	31
6.6	Aineiston analysointi	33
6.6.1	Tutkimuksen luotettavuus	34
6.6.2	Reliabiliteettitarkastelut	36
6.6.3	Normaalijakaumaoletuksen testaaminen	37
6.6.4	Analyysimenetelmät	38
6.7	Tutkimuksen eettisyys	39

7	TUTKIMUSTULOKSET	42
7.1	Tutkimusjoukko	42
7.1.1	Ylioppilaskirjoituksissa kirjoitettavat aineet ja musiikinopiskelu	43
7.1.2	Tämänhetkinen haaveammatti	44
7.1.3	Musiikkilinjalla opiskelun hyödyllisyys tulevassa ammatissa.....	45
7.1.4	Hakusyynä musiikin harrastaminen tai musiikkialan ammatti	47
7.2	Oppiainekohtaiset motivaatiomallit	48
7.3	Musiikin odotusarvot verrattuna muihin oppiaineisiin.....	51
7.4	Musiikin ja lukuaineiden opiskelumotivaation erot.....	54
7.4.1	Odotukset	54
7.4.2	Saavutusarvo	56
7.4.3	Kiinnostusarvo	57
7.4.4	Hyötyarvo.....	59
7.4.5	Kulut.....	60
8	POHDINTA	62
8.1	Tulosten tarkastelu	63
8.2	Luotettavuus ja eettisyys	65
8.3	Näkökulmia tulevaan	67
	LÄHTEET	69
	LIITTEET	78
	Liite 1. Tutkimuskutsu.....	78
	Liite 2. Kyselylomake.....	79

1 JOHDANTO

Ensimmäistä luokkaa aloittavat oppilaat suhtautuvat yleensä koulunkäyntiin positiivisesti. He tulevat kouluun innokkaina oppimaan uusia taitoja ja asioita ja saamaan uusia kavereita. Koulussa lapsi oppii ja saa toiminnastaan ja osaamisestaan palautetta sekä opettajalta että vertaisryhmältä (Dweck 2002, 57; Salmivalli 2005, 34). Viimeistään ensimmäisen testin tehtyään oppilaat oivaltavat, että toiset ovat joissakin asioissa taitavampia kuin toiset. Tämän havainnon sekä muilta saadun palautteen myötä oppilaat alkavat muodostaa oppiainekohtaisia kykyuskomuksia ja menestysodotuksia. Tutkimukset ovat osoittaneet, että nämä kompetenssiuskomukset ennustavat vahvasti myöhempää opintomenestystä ja oppimismotivaatiota (Wigfield & Eccles 2002).

Koska peruskoulu on pakollinen koko ikäluokalle, on kaikilla jonkinlainen mielikuva eri oppiaineista, niiden tärkeydestä, kiinnostavuudesta ja hyödyllisyydestä. Tässä kasvatustieteen ja musiikkikasvatuksen tutkimuksessa tarkastelen Jyväskylän Schildtin lukion musiikkilinjalaisten oppiainekohtaisia odotuksia ja arvostuksia motivaation odotusarvoteorian viitekehyksessä. Odotusarvoteorian (Wigfield & Eccles 2000) mukaan oppimismotivaatio rakentuu oppiainekohtaisista odotuksista ja arvostuksista. Odotukset selittävät opinnoissa suoriutumista, kun taas arvostukset vaikuttavat siihen, mitä tehtäviä ja opintoja valitaan suoritettaviksi (Wigfield & Eccles 2002, 94). Oppiainekohtaisia odotuksia ja arvostuksia tutkittaessa mitataan yksilön omia asenteita ja uskomuksia, ei välttämättä todellista suoriutumista. On kuitenkin havaittu, että myönteinen ja luottavainen suhtautuminen kouluaineissa menestymiseen vahvistaa sitoutumista opiskeluun ja johtaa hyviin oppimistuloksiin (Tuomela 2011, 112).

Tutkimuksissa oppiainekohtaisten odotusten ja arvostusten on todettu laskevan peruskoulun aikana (Wigfield 1994; Wigfield & Eccles 2002). Suurin notkahdus tapahtuu nivelvaiheessa alakoulusta yläkouluun (Wigfield, & Eccles 2000). Ilmiötä on selitetty toisaalta kouluympäristön aiheuttamalla kilpailuasetelmalla, toisaalta sillä, että vanhemmat lapset osaavat arvioida omat taitonsa ja muiden taidot realistisemmin (Wigfield 1994, 60).

Tämän tutkimusprosessin alussa, alkusyksystä 2015, opetus- ja kasvatusalalla puhuttivat toisen asteen koulutuksen ja vapaan sivistystyön rakenneverkko uudistus 2014–

2016 sekä lukion uudet tavoitteet ja tuntijako (Puustinen 2014, 5; Kiuru 2014, 25; Rutonen 2014, 15–16). Rakenneverkon supistumisesta oltiin huolissaan ja toisen asteen oppilaitosten oli määrä joutua hakemaan järjestämislupansa uudelleen tiukalla aikataululla. Tilanne herätti minussa kiinnostuksen kohdistaa oppimismotivaatiotutkimukseni lukioon.

Koska opinnäytteeni käsittelee sekä kasvatustiedettä että musiikkikasvatusta, valitsin tutkimuskohteekseni lukion musiikkilinjalaiset. Jyväskylän Schildtin lukiossa tutkimukseeni suhtauduttiin myönteisesti. Rehtori Ari Pokka myönsi tutkimusluvan ja pyysi raportoimaan tutkimustulokset mieluiten lukion nimellä. Valtakunnallinen uusi lukion tuntijako hyväksyttiin marraskuussa 2014 ja asetus astui voimaan 1.12.2014. Tuntijaon mukaiset opetussuunnitelmat otetaan käyttöön viimeistään 1.8.2016. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.) Suunniteltu toisen asteen ja vapaan sivistystyön rakenneverkkouudistus kaatui maaliskuussa 2015 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015), joten lukioiden tilanne pysyy toistaiseksi entisenlaisena.

Lukio on peruskoulun opetus- ja kasvatustehtävää jatkava yleissivistävä oppilaitos, jossa opiskellaan laaja kirjo eri oppiaineita. Kolmen vuoden opiskelun ja vähintään 75 kurssin suorittamisen jälkeen lukiosta valmistutaan korkeakoulukelpoisiksi ylioppilaisiksi (Opetushallitus 2015a). Lukioon hakeminen on nuoren ensimmäinen oppivelvollisuuden piiriin kuuluvan peruskoulun jälkeinen koulutusvalinta. Vuonna 2013 peruskoulun 9. luokan päättäneistä opiskelua jatkoi lukiokoulutuksessa 51 % ja toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa 40 %. Välittömästi peruskoulun jälkeen tutkintotavoitteista koulutusta ei jatkanut 9 %. (Suomen virallinen tilasto 2013.)

Osalla lukioista on opetusministeriön myöntämä erityinen koulutustehtävä, jolloin lukiossa painotetaan tiettyä erityistehtävää, esimerkiksi musiikkia tai urheilua. Erityisen koulutustehtävän saaneissa lukioissa voidaan noudattaa valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta poikkeavaa omaa opetussuunnitelmaa. Lisäksi muut lukiot voivat tarjota painotettua opetusta tietyissä aineissa. Tällöin noudatetaan lukion valtakunnallista opetussuunnitelmaa, mutta tarjolla on laajemmin kyseisen oppiaineen kursseja. Lukiossa opiskelijan ensisijainen tehtävä on aina suorittaa lukion oppimäärä ja ylioppilastutkinto. (Opetushallitus 2015b.) Tämän tutkimuksen kohde, Jyväskylän Schildtin lukio on ”yleislukio, jonka osina toimivat myös valtakunnallinen urheilulukio ja musiikkilinja” (Jyväskylän lukiokoulutus 2015a).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimista tapahtuu, kun aktiivinen, tietoa luova oppija muokkaa ja tulkitsee havaintojaan aikaisemman tietonsa ja olemassa olevien uskomustensa pohjalta (Siljander 2002, 209). Oppiminen edellyttää siis oppijan intentionaalista toimintaa. Kuitenkin käytännön opetustyössä tiedetään, että oppilaat eivät aina ole konstruktivismin olettamaan tapaan luonnostaan aktiivisia ja tiedonhaluisia. Heidän kiinnostuksensa ja oma oppimisaktiivisuutensa tulisi silti pyrkiä herättämään. (Lehto 2005.) Jotta oppilas hyötyy koulussa olemisesta, hänen on oltava motivoitunut oppimaan.

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2015) Tulevaisuuden peruskoulu -kehittämishankkeen loppuraportissa osaamisen ja oppimisen merkitys yhteiskunnassa sekä motivaatio ja opetus olivat kaksi keskeistä tema-aluetta. Motivaatio ja opetus -työryhmässä selvitettiin mm. ”sitä, miten oppimiseen liittyvää motivaatiota ja kouluviihtyvyyttä voitaisiin parantaa sekä sitä, mikä on motivaation ja viihtyvyyden merkitys oppimiselle ja koulunkäynnille” (Tulevaisuuden peruskoulu -kehittämishankkeen loppuraportti 2015, 28). Opettajan keskeiseksi tehtäväksi nouseekin motivaation herättäminen ja ylläpito sekä motivoivan oppimisympäristön rakentaminen. Jokaisen opettajan, riippumatta siitä millä kouluasteella opettaa, olisi tärkeää ymmärtää motivaation ja motivoituneen toiminnan perusrakenteita.

Tämän tutkimusraportin teoriaosassa käyn läpi nämä perusrakenteet ja esittelen motivaation odotusarvoteorian. Tämän jälkeen kuvailen tutkimuksia oppimismotivaation kehittymisestä, muuttumisesta ja vaikutuksista peruskoulun, lukion ja korkea-asteen opinnoissa. Koska tutkimuksen empiirisen osan kohteena ovat lukiolaiset, tarkastelen myös nuoruutta elämänvaiheena. Teoriaosan viimeinen tema on koulumusiikki, musiikin siirto-vaikutukset muihin oppiaineisiin sekä musiikin painotettu opetus.

Painotetun musiikinopetuksen on osoitettu edistävän oppimista ja kouluviihtyvyyttä (Eerola 2014). Toivon, että tällä tutkimuksella pystyn osoittamaan painotetun musiikinopetuksen positiivisia vaikutuksia oppimismotivaatioon. Toivon myös, että sekä perusopetuksen musiikkiluokkien että toisen asteen erityistehtävän saaneiden lukioiden ja lukion erikoislinjojen arvo ymmärretään edelleen tulevia kouluverkkopäätöksiä tehtäessä.

2 MOTIVAATIOTEORIAT

Tässä tutkimuksessa selvitän Schildtin lukion musiikkilinjalaisten oppiainekohtaista opiskelumotivaatiota. Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen loppuraportissa motivaatio yleiskäsitteenä määriteltiin innostuneeksi ja innostavaksi suhtautumiseksi tavoitteelliseen toimintaan (Harinen, Laitio, Niemivirta, Nurmi, & Salmela-Aro 2015, 68). Käsitteellä motivaatio pyritään kuvaamaan, miksi ihmiset toimivat siten kuin toimivat voidessaan valita toimintatapansa. Motivoitunut toiminta on intentionaalista, eli siihen vaikuttavat toive ja aikomus päästä päämäärään sekä keinot, joilla päämäärä voidaan saavuttaa (Byman 2002, 26). Motivaatiopsykologia pyrkii selvittämään, miksi ihmiset tekevät tai jättävät tekemättä asioita ja minkälaisia keinoja he näissä tilanteissa käyttävät (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 10). Tämä tieteenala tutkii, kuinka tärkeiksi ihmiset tavoitteensa ja päämääränsä arvioivat ja mikä on heidän mahdollisuutensa toteuttaa niitä.

Motivaatiota tutkitaan erityisesti kehityspsykologian alalla. Tutkimuksen kohteena on useimmiten yksilö tai yksilön odotukset (Wigfield & Eccles 2002, 91). Koulukontekstissa kiinnostavaa on erityisesti oppimismotivaatio, joka saa oppijan pyrkimään kohti laajempaa osaamista ja hankkimaan taitoja, joilla osaamisen voi saavuttaa. Oppimismotivaation alalla keskitytään siis oppijan aktiivisen roolin sekä hänen tunteidensa ja kognitioidensa tutkimukseen (Viljaranta 2010, 9).

Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta asetti tulevaisuusmietinnössään (2014) Suomen koulujen tavoitteeksi ahkeruuteen ja innokkuuteen motivoimisen. Vaikka kaikki eivät voikaan olla hyviä esimerkiksi kielissä ja matematiikassa, kaikki voivat olla ahkeria ja innokkaita ja siten mahdollisimman hyviä (Hietanen 2015, 10). Oppimismotivaation edellytykseksi on esitetty kouluviihtyvyyttä ja kouluhyvinvointia. Nämä viittaavat positiiviseen kokemukseen, joka syntyy miellyttäväksi koetusta fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta oppimisympäristöstä ja hyvästä ilmapiiristä kaikkien koulun toimijoiden välillä (Harinen ym. 2015, 68). Oppimismotivaatiota on tutkittu kehityspsykologian, kasvatopsykologian, kasvatustieteen ja erityispedagogiikan aloilla 1970-luvulta lähtien (Wigfield & Eccles 2002, 1). Kiinnostus alaa kohtaan on edelleen lisääntynyt, koska oppimista koskevat kognitiiviset teoriat eivät ole kyenneet tyhjentävästi selittämään eri taitojen oppimisen pitkäaikaisia prosesseja ja oppimisvaikeuksien syntyä (Nurmi 2013, 148–149).

2.1 Sosiokognitiiviset motivaatioteoriat

Tämän tutkimuksen viitekehyksenä oleva motivaation odotusarvoteoria kuuluu sosiokognitiivisten motivaatioteorioiden ryhmään. Ne korostavat sosiaalisen ympäristön ja oman, kognitiivisen toiminnan vaikutusta ihmisen kehitykseen (mm. Lyytinen ym. 1995). ”Kun motivaatiota tarkastellaan konstruktivistisessä viitekehyksessä, tärkeäksi nousevat oppilaiden oman oppimistilanteen tulkinnan ja siihen vaikuttavien kokemusten merkityksellisyys sekä sosiaalisen vuorovaikutustilanteen ehdot” (Tynjälä 1999, 107). Nykykäsityksen mukaan myös ihmisten oma motivaatio on konstruktion tulos (Byman 2002, 26).

Konstruktivistisellä ajattelutavalla on ollut vahva rooli kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja keskustelussa jo kolmekymmentä vuotta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 pohjautui konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja ajatustapa edustaa tällä hetkellä kasvatustieteellisen tutkimuksen ajattelutapojen valtavirtaa. Oppimisteoreettinen konstruktivismi pitää oppijaa aktiivisena, tietoa luovana subjektina, joka muokkaa ja tulkitsee havaintojaan sisäisten skeemojensa, eli aikaisemman tiedon ja olemassa olevien uskomusten, pohjalta (Siljander 2002, 203–209; Tynjälä 1999, 72).

Konstruktivistisen tiedonmuodostumisen käsitys pohjautuu Immanuel Kantin ajatukseen tiedon rakentumisesta aistihavaintojen pohjalta järjen organisoimana (Tynjälä 1999, 24). Ajattelutavan mukaan sosiaalinen todellisuus on ihmisen toiminnan ja ihmismielen tuotetta (Siljander 2002, 202). Konstruktivismilla on moninaisia suuntauksia, joita yhdistää näkemys siitä, että tieto ei ole tekijästä riippumatonta, vaan yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa ja aktiivisesti tulkitsemaa (Tynjälä 1999, 37–38). Käsityksen mukaan sekä henkilökohtaiset että oppimisympäristöön liittyvät taustatekijät vaikuttavat oppilaan oppimisprosessiin, mutta vaikutukset eivät ole suoria, vaan ne välittyvät oppijan havaintojen ja tulkintojen kautta (Tynjälä 1999, 18).

Kognitiivinen motivaatiokäsitys perustuu ajatukselle, jonka mukaan arvot vaikuttavat yhdessä motiivien ja tarpeiden kanssa siihen, millaisia tavoitteita henkilö itselleen asettaa ja tarjoavat pohjan yksilön motivaatioon. Tämä puolestaan heijastuu yrityksen määrään ja oppimiseen käytettävien strategioiden laatuun (Viljaranta 2010, 12). Se, millaiseksi oppija itse kokee esimerkiksi oman oppimiskykynsä tai älykkyytensä, vaikuttaa hänen motivoitumiseensa ja yleisiin oppimisorientaatioihin. Vastaavasti oppijan havainnot ja tulkinnot oppimisympäristön vaatimuksista suuntaavat hänen oppimistaan. (Tynjälä 1999, 18.)

Useille oppimismotivaatioteorioille yhteistä on ajatus siitä, että motivoituneet oppijat ovat kiinnostuneita opiskelusta, heidän minäpystyvyytensä on vahva ja he ovat valmiita tekemään töitä onnistuakseen (Viljaranta 2010, 9). Oppimismotivaatiota tutkittaessa tutkitaan oppimisen dynaamisia tekijöitä, kuten motivaatiota, koska on havaittu, että oppimista edistävät toimet ovat tehokkaita vain silloin, kun oppilas on motivoitunut tehtävien tekemiseen (Nurmi 2013, 548).

Monen nykyisen motivaatioteorian pohjana ovat Decin 1970-luvulla julkaistu sisäsyntyisen motivaation teoria ja Atkinsonin suoritusmotivaatioteoria 1960-luvulta. Sisäsyntyisen motivaation teorian mukaan henkilö tekee asioita siksi, että asia itsessään on palkitseva ja motivoiva. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 16.) Deci ja Ryan ovat tarkentaneet sisäsyntyisen motivaation teoriaa edelleen vielä 2000-luvulla ja jakaneet motivaation sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Ulkoinen motivaatio perustuu sosiaalisen ympäristön vaatimukseen, mutta se voi tulla sisäistetyksi, jos ulkoisista vaatimuksista tulee sisäistyneitä. (Nurmi 2013, 549.) Atkinsonin suoritusmotivaatioteorian mukaan puolestaan toive onnistumisesta johtaa lähestymismotivaatioon ja epäonnistumisen pelko välttämismotivaatioon. Onnistumisen todennäköisyys arvioidaan aiempien kokemusten pohjalta. (Tynjälä 1999, 100–101.)

Motivaatiota on tutkittu ja selitetty myös attribuutioteorioilla ja tavoiteorientaatioteorioilla. Attribuutioteorioiden mukaan ihmisten omat selitykset toiminnan onnistumisen tai epäonnistumisen syistä sekä kykyjensä laadusta ja ponnistelun määrästä vaikuttavat motivaatioon (Tynjälä 1999, 101–102; Wigfield & Eccles 2000, 71). Tavoiteorientaatioteorioissa puolestaan henkilökohtaiset tavoitteet luovat puitteet tilanteiden tulkitsemiselle ja niissä toimimiselle. Ne pyrkivät kuvaamaan, miksi oppiminen on yksilölle tärkeää ja millaisia laajempia uskomuksia hänellä on taidoista ja kyvyistä ylipäätään. (Tynjälä 1999, 102; Nurmi 2013, 550.)

Motivaatioteorioita on useita ja niistä monet on havaittu hyödyllisiksi ja käytännöllisiksi. Tutkimusta jatketaan, tavoitteena löytää yleinen motivaation tai edes oppimismotivaation malli. Tämänhetkisen käsityksen mukaan oppimismotivaatio kuvataan tapahtumakulkuna, joka etenee tilannetta koskevista ennakoinneista oppimistilanteessa toimimiseen ja oppimistuloksen arviointiin (Nurmi 2013, 551). Seuraavassa kappaleessa tarkastellaan tarkemmin motivaation odotusarvoteoriaa.

2.2 Motivaation odotusarvoteoria

Odotusarvoteoria (Expectancy-Value Theory) pyrkii kuvaamaan oppijan motivaatiota erilaisissa akateemisissa, tehtävälakohtaisissa oppimistilanteissa. Laajasti ajatuksena on, että yksilön tehtävässä menestymistä koskevat odotukset (Expectancies of Success), kykyuskomukset (Beliefs about Ability), sekä se arvo, jonka yksilö onnistumiselle tai tilanteen sisällölle antaa (Task Value), ovat keskeiset motivaatiotekijät. Nämä tekijät vaikuttavat siihen, kuinka yksilö erilaisiin akateemisiin tehtäviin suhtautuu. (Wigfield 1994, 49; Nurmi 2013, 549.) Teorian mukaan odotusarvot ovat kognitiivisia motivaatorakenteita, jotka ennustavat lasten akateemista käytöstä monella tavalla (Viljaranta 2010, 10).

Eccles tutkimusryhmineen kehitti odotusarvoteorian ensimmäisen mallin ja malliin perustuvan mittarin vuonna 1983 tutkiessaan nuorten matematiikanopiskelua, menestymistä siinä ja todennäköisyyttä jatkaa matematiikanopiskelua (Wigfield & Eccles 2002, 92; Nurmi 2013, 549). Mallin merkittävänä esikuvana oli Atkinsonin saavutusmotivaatioteoria (Wigfield & Eccles 2002, 91). Atkinson määritteli vuonna 1957 saavutusmotivaatioteoriasaan odotukset (Expectancies) yksilön ennakkoinneiksi onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Arvostuksilla (Value) hän kuvasi sitä, kuinka tärkeää onnistuminen yksilölle on. (Wigfield 1994, 50.) Saavutusmotivaatioteorian mukaan ihmiset ovat motivoituneita yrittämään erityisesti asioita, jotka ovat heille haastavia (Wigfield & Eccles 2002, 92). Ecclesin tutkimusryhmä havaitsi, että saavutussuoritusten, sinnikkyuden ja tehtävälaintojen suurin ennustaja olivatkin tehtävään kohdistuvat menestysuskomukset sekä tehtävälle asetettu subjektiivinen arvo, joihin molempiin vaikuttavat aiemmat kokemukset aiheesta (Wigfield & Eccles 2002, 92; Wigfield & Eccles 2000, 68).

Odotusarvo kuvaa sitä, kuinka tehtävä tai toiminta kohtaa yksilön erilaiset tarpeet (Wigfield & Eccles 2002, 94; Viljaranta 2010, 10). Tehtävään motivoitumiseen vaikuttavat tehtäväkohtaiset odotukset ja arvostukset. Odotukset jakautuvat teoreettisesti kahteen osaan ja arvostukset taas neljään osaan taulukon 1 mukaisesti.

Taulukko 1. Motivaation rakenneosat Ecclesin (2000) odotusarvoteorian mallissa.

MOTIVAATION RAKENNEOSAT	
ODOTUKSET	ARVOSTUKSET (Task-Value)
Kykyuskomukset (Beliefs about Ability)	Saavutusarvo (Attainment Value)
Menestysodotukset (Expectancies of Success)	Kiinnostusarvo (Intrinsic Interest Value)
	Hyötyarvo (Utility Value)
	Kulut (Cost)

Odotukset kuvaavat toimijan käsitystä siitä, kuinka hän osaa tai uskoo onnistuvansa. Ne perustuvat toimijan aiempiin kokemuksiin yrittämisen hyödyllisyydestä tai hyödyttömyydestä. Jos odotettavissa on onnistuminen, epäonnistumista seuraa vain sitkeämpi yrittäminen. Jos taas odotettavissa on epäonnistuminen, saattaa toimija yrittää välttää epäonnistumisen luovuttamalla. (Aunola 2002, 106.) Odotukset koostuvat kahdesta osasta, kykyuskomuksista ja menestysodotuksista (Wigfield & Eccles 2002, 94). Kykyuskomukset (Beliefs about Ability) ovat yksilön oletuksia nykyisestä kompetenssistaan kyseessä olevassa toiminnassa. Niihin vaikuttavat menestysodotukset (Expectancies of Success), jotka keskittyvät tulevaan toimintaan. (Wigfield & Eccles 2000, 70.)

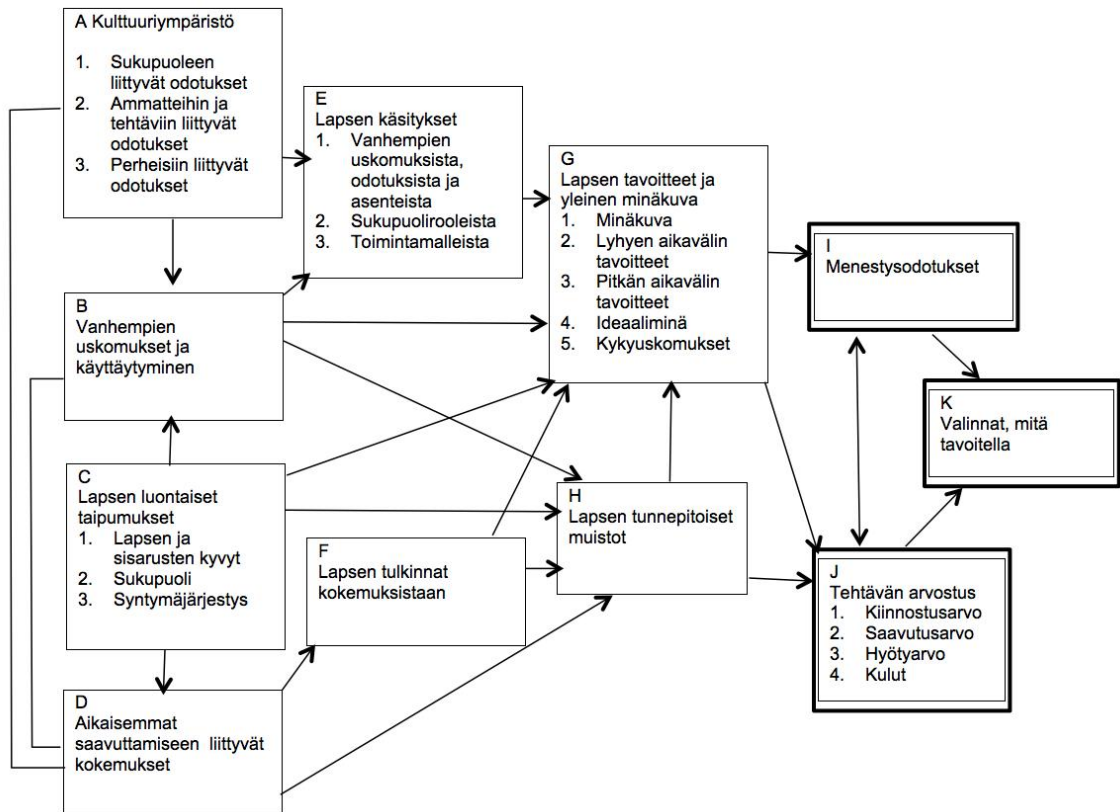
Odotusten lisäksi tehtävään motivoitumiseen vaikuttavat odotusarvoteorian mukaan tehtäväkohtaiset arvostukset (Task-Value). Arvostukset ovat tärkeässä roolissa, koska ne vaikuttavat yksilön valintoihin. Vaikka yksilö tuntisi itsensä kompetentiksi suorittamaan jonkin tehtävän, hän ei ryhdy siihen, jos hän ei tehtävää arvosta. Eccles tutkimusryhmineen esittää odotusarvoteoriassa arvostuksille neljä rakenneosaa. (Wigfield & Eccles 2002, 94). Ne ovat saavutusarvo, kiinnostusarvo, hyötyarvo ja suorituksen kulut (Aunola 2002, 108; Viljaranta 2010, 10–11).

Saavutusarvo (Attainment Value of Importance) kuvaa sitä, kuinka tärkeää tehtävässä onnistuminen on minäkuvan parantamisen tai itsetunnon tarpeisiin vastaamisen kannalta. Kiinnostusarvo (Intrinsic Interest Value) kuvaa sitä, paljonko mielihyvää tekijä saa sitoutuessaan tehtävään. Kiinnostusarvo muistuttaa hyvin paljon Decin ja Ryanin motivaatioteorian sisäistä motivaatiota. Hyötyarvo (Utility Value) kuvaa sitä, paljonko apua tehtävässä suoriutumisesta on muiden päämäärien saavuttamisessa ja kuinka tehtävä sopii tulevaisuudensuunnitelmiin. (Wigfield & Eccles 2002, 95; Wigfield & Eccles 2000, 73; Aunola

2002, 108; Viljaranta 2010, 10–11.) Jotta yksilö motivoituu työhön, kaikkien kolmen arvostuksen täytyy toimia hänessä riittävän vahvoina (Aunola 2002, 110). Arvon neljäs rakenneosa on kulut (Cost), eli tehtävästä suoriutumisen vaatimat yrityskerrat, henkinen rasitus sekä arvovalinnat silloin, kun jostain muusta täytyy luopua, jotta tehtävässä voisi menestyä. (Wigfield & Eccles 2002, 95; Wigfield & Eccles 2000, 73.)

Odotusarvoteorian mukaan yksilö siis motivoituu suorittamaan tehtäviä ja valitsee suorittamansa tehtävät menestysuskomuksiensa ja menestykselle annettujen arvostusten määrittämänä (Wigfield & Eccles 2002, 91). Yksilön odotus onnistumisesta ja tehtävälle asetettu arvo ennustavat parhaiten sitä, kuinka tehtävistä selviydytään ja tehtäviä valitaan. Eccles ja Wigfield ovat päivittäneet odotusarvoteoriaa 2000-luvulla (Wigfield & Eccles 2000; Eccles 2005). Ensin matematiikan opiskeluun kehitetty teoria on laajennettu koskemaan ensin useampia oppiaineita ja sitten muitakin elämän koulutusvalintoja ja osa-alueita. Uusissa versioissa kuvataan teorian yhteyttä muiden motivaatioteorioiden käsitteistöön sekä niitä sosiokognitiivisia muuttujia, joiden pohjalta odotukset ja arvostukset rakentuvat. Modernit odotusarvoteoriat eroavat aiemmista teoriarakenteista kuvailemalla odotukset ja arvostukset tarkemmin ja linkittämällä ne useisiin psykologisiin ja sosiokulttuurisiin tekijöihin. (Wigfield & Eccles 2002.) Uusimpana tekijänä malliin on liitetty toimijan sukupuoli.

Odotusarvoteorian nykyinen malli (Eccles 2005, 106.) on esitetty kuviossa 1. Kuvion on piirtänyt ja suomentanut Helena Tuomela työn alla olevaa väitöskirjaansa varten. Kuvio osoittaa, että odotusten ja arvostusten oletetaan vaikuttavan suoraan saavutustavoitteisiin ja valintoihin. Ne vaikuttavat myös suorituksiin, yritysten määrään ja sinnikkyYTEEN. Odotusten ja arvostusten uskotaan syntyvän tehtävien oletetun vaikeustason ja yksilön tavoitteiden, minäkuvan ja muistojen pohjalta. Näihin sosiokognitiivisiin muuttujiin vuorostaan vaikuttavat yksilön omat oletukset. Oletukset syntyvät omien aiempien kokemusten ja monien sosiaalisten vaikuttajien pohjalta. (Wigfield & Eccles 2000, 69.)



Kuvio 1. Ecclesin ja Wigfieldin odotusarvoteorian malli (Eccles 2005, 106). Suomentanut Helena Tuomela.

3 KYKYUSKOMUKSET JA OPPIAINEKOHTAISET ARVOSTUKSET

Eurooppalaiselle motivaatiotutkimukselle on tyypillistä kiinnostus motivaation kehitykseen ja sen muutokseen elämän aikana (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 20). Tutkimukset ovat osoittaneet, että motivaatio vaikuttaa valintoihin, sinnikkyYTEEN ja suoriutumiseen todella paljon (Wigfield & Eccles 2000, 68; Nurmi 2013). Motivaatioon puolestaan vaikuttavat kykyuskomukset ja alakohtaiset arvostukset (Wigfield & Eccles 2000). Kompetenssiuskomukset selittävät vahvasti tehtävästä suoriutumista, kun taas arvostukset vaikuttavat siihen, mihin tehtäviin edes ryhdytään (Wigfield & Eccles 2002, 105–108).

Lasten ja nuorten motivaatorakenteissa on havaittu tapahtuvan selkeitä muutoksia koulun aikana (esim. Dweck 2002; Wigfield 1994; Wigfield & Eccles 2000). Koulun alkessa lapset ovat yleisesti innokkaita ja kiinnostuneita oppimisesta. Sekä odotukset että arvostukset näyttävät kuitenkin laskevan tasaisesti koulu-uran aikana, kun kokemus- ja tietomäärä kasvavat. Erot ovat erityisen suuria aina koulusiirtymien kohdalla. (Wigfield & Eccles 2002; Wigfield & Wagner 2005; Butler 2005; Wigfield 2000; Wigfield 1994.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen lukion musiikkilinjalaisten kykyuskomuksia ja oppiainekohtaisia arvostuksia. Nämä asenteet ovat syntyneet ja muotoutuneet peruskoulun aikana.

3.1 Ennen kouluikä

Erittäin monet tutkimukset ovat osoittaneet, että lasten kykyuskomukset ovat epärealistisen positiivisia ennen koulun aloittamista. Näitä tutkimuksia on kuitenkin kritisoitu huonoista tutkimusasetelmista, koska myös pienten lasten on havaittu osaavan halutessaan arvioida oikein omia taitojaan niiden tietojen puitteissa, joita heillä on. (Butler 2005, 204.) Pienet lapset hahmottavat omia kykyjään ja toisten kykyjä kokonaisuuksina. Itseä ja toisia pidetään yleisesti älykkäinä tai tyhminä. Kyvykkyyden ja vaivannäön merkitystä tehtävässä menestymiseen ei vielä eroteta erillisiksi käsitteiksi. Iän karttuessa lapsille kehittyy kuitenkin tarkempi ymmärrys eri toimiin kohdistuvasta kompetenssista. (Wigfield 1994, 56.)

Jo 4-vuotiaiden on havaittu vertailevan taitojaan muiden taitoihin helpoissa tehtävissä. Kuitenkin menee vielä monta vuotta, ennen kuin sosiaalisesta vertailusta tulee koko-aikaista ja jatkuvaa. (Dweck 2002, 59.) Pienten lasten kompetenssiuskomukset liittyvät

vahvemmin heidän kiinnostukseensa kuin toiminnan hyödyllisyyteen. Lapset ovatkin kiinnostuneempia saavuttamaan taitoja kuin arvioimaan niitä (Butler 2005, 216). Ennen koulunkäynnin aloittamista lapsilla on vähemmän tietoa kompetenssin ja kyvyn merkityksestä ja luonteesta. Lapset eivät myöskään ole altistuneet arvioiville standardeille. Näin ollen lapsilla ei ennen kouluunmenoa ole juurikaan syitä kehittää tehokkaita strategioita oman tai toisten kompetenssin arvioimiseksi. (Butler 2005, 209.)

3.2 Peruskoulun luokilla 1-6

Alakoulun aikana lapset alkavat hahmottaa kyvykkyyden stabiilina osana omaa itseään ja erottaa luotettavasti sen, kuinka älykkyys, taitavuus tai panostus ja harjoittelu vaikuttavat suoriutumiseen. Käsitteellisen ymmärryksen kehittyessä lapset alkavat reagoida vahvemmin heihin kohdistuvaan arvosteluun, kiinnittää huomiota kyvykkyyteensä ja vertailla taitojaan muiden taitoihin. (Dweck 2002, 57.) Koulussa myös itsearviointitaito tarkentuu, jolloin kyvysskomukset tulevat realistisemmiksi ja usein alhaisemmiksi (Butler 2005, 204).

Oppiaineisiin kohdistuvat eriytyneet uskomukset, arvot ja tavoitteet alkavat kehittyä välittömästi kouluympäristössä (Wigfield & Eccles 2002, 2). Jo peruskoulun alkuvaiheessa lapset alkavat erottaa eri osaamisalueiden kompetensseja, eli tietävät, missä ovat taitavia ja mitä taas arvostavat eri aihealueilla (Wigfield 1994, 56–57; Wigfield & Eccles 2000, 75). Odotukset ja arvostukset ovat tehtävälakohtaisia jo ensimmäisiltä koululuokilta lähtien (Aunola 2002, 111).

Koulunaloitus tuo lapsen elämään uusia haasteita ja suoriutumisen normeja. Viimeistään ensimmäisellä luokalla lapset alkavat vertailla kykyjään koulutoverien kykyihin. Lapset myös alkavat ymmärtää, että muut ihmiset vertailevat ja arvioivat toistensa suoriutumista. (Aunola 2002, 109.) Aluksi suurin osa lapsista arvioi kuuluvansa luokan parhaimmiston joukkoon lähes kaikissa oppiaineissa (Wigfield, 1994, 58). Sosiaalisen vertailun myötä lapsen käsitys omasta yleisestä kyvykkyydestä selkiytyy ja oman osaamisen arviot alkavat ajan myötä asettua linjaan opettajan arvioiden kanssa (Dweck 2002, 64). Samassa iässä osaamissisällöt alkavat eriytyä ja lapset oivaltavat, että joku voi olla taitava matematiikassa, mutta ei välttämättä taitava urheilija (Dweck 2002, 63).

Aunola ja Nurmi selvittivät vuoden 1999 Eskarista epukuksi -tutkimuksessaan matematiikassa suoriutumisen ja matematiikkaan liittyvän alakohtaisen motivaation kehitys-

dynamiikkaa siirtymässä esikoulusta peruskouluun sekä opettajan pedagogisten tavoitteiden roolia tässä kehityksessä. Lasten matematiikassa menestyminen ja siihen liittyvä motivaatio muodostivat kumulatiivisen kehitysrakenteen heti kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Matematiikanopinnoissa menestyminen lisäsi motivaatiota, mikä taas ennusti menestymistä. Positiivisin vaikutus oli niissä luokissa, joissa opettaja esitti pedagogiseksi tavoitteekseen lasten motivaation ja minäpystyvyyden kehittämisen. (Aunola, Leskinen, & Nurmi 2006, 36.)

Viljaranta, Tolvanen, Aunola ja Nurmi (2014) selvittivät lukutaidon ja matematiikan osaamisen merkitystä koululaisten oppiainekohtaisiin menestysuskomuksiin ja arvostuksiin peruskoulun luokilla 1–7. He havaitsivat, että opinnoissa menestyminen ennusti myöhempiä kykyuskomuksia. Matematiikassa menestymisen todettiin vaikuttavan matematiikan opiskelun kiinnostavuuteen. Menestysuskomusten tai kiinnostusten ei kuitenkaan havaittu ennustavan myöhempää akateemista menestystä. (Viljaranta ym. 2014.)

Lasten tehtävälakokohtaiset kykyuskomukset kehittyvät ja vakiintuvat kolmen ensimmäisen kouluvuoden aikana pitkälti sen palautteen pohjalta, jonka he suoriutumisestaan saavat. Luokilla 1–3 suoriutuminen ennustaa motivaatiota, mutta 9-vuotiaasta eteenpäin motivaatio ennustaa suoriutumista. Hyvä menestys motivoi tukemalla myönteisen minäkuvan kehitystä. (Aunola 2002, 113.) Viimeistään 12-vuotiaiden lasten kykyuskomukset laskevat ja muuttuvat realistisemmiksi, jolloin ne alkavat korreloida todellisen suoriutumisen kanssa (Wigfield 1994, 58). Alakoulun luokkien 5–6 aikana lasten päättelytaidot kehittyvät edelleen, ja kyvykkyyden ja ahkeruuden merkitys suoriutumisessa erottuvat selvemmin toisistaan. Kykyarvioinnit alkavat myös muodostaa yhtenäistä suhdetta muiden uskomusten sekä arvojen ja tavoitteiden kanssa. (Dweck 2002, 67–68.) Kouluvuosien aikana lasten oppimismotivaatio laskee. Mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa, sitä vahvemmin uskomukset, arvot ja tavoitteet vaikuttavat koulussa suoriutumiseen ja siellä tehtäviin valintoihin. (Wigfield & Eccles 2002, 3.)

3.3 Peruskoulun luokilla 7-9

Alakoulun aikana lasten itsearviot tarkentuvat ja he alkavat erottaa odotusarvoteorian rakennneosat käsitteinä toisistaan. Kompetenssiuskomusten lasku johtuu lähinnä siitä, että itsearviot tulevat realistisemmiksi. Nivelvaihe alakoulusta yläkouluun on vuorostaan jo haastavampi. Samalla kun fyysisessä kehityksessä siirrytään lapsuudesta nuoruuteen, siirrytään myös alakoulun tutusta luokasta, tutun luokanopettajan ja tutun vertaisryhmän huomasta yläkouluun opiskelemaan monen aineenopettajan johdolla. Wigfield havaitsi tutkimuksessaan (1994) ja Wigfield ja Eccles pitkittäistutkimuksessaan uudestaan (2000) oppiainekohtaisten odotusten ja arvostusten muuttuvan varhaisnuoruudessa negatiivisemmiksi. Alakohtaiset kompetenssiuskomukset laskevat koko peruskoulun ajan, erityisesti siirtymässä alakoulusta yläkouluun (Wigfield & Wagner 2005; Lowe 2011). Odotusten ja arvostusten lasku näkyy varsinkin kiinnostusarvon ja hyötyarvon laskuna (Wigfield & Eccles 2000).

Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman ja Midgley (1991) tutkivat eri oppiaineiden kykyuskomuksia ja menestysodotuksia siirtymässä peruskoulun alaluokilta yläluokille. Menestysodotukset laskivat kuudennen luokan kevään ja seitsemännen luokan syksyn välillä, mutta nousivat taas 7. luokan aikana. Kykyuskomukset matematiikassa, englannissa ja sosiaalisissa taidoissa laskivat siirtymän jälkeen, mutta sosiaalisen kompetenssin uskomukset nousivat seitsemännen luokan aikana. Liikunnan menestysodotukset laskivat. Matematiikasta ja liikunnasta pitäminen laski tasaisesti ajan myötä, kun taas englannista pitäminen laski välittömästi siirtymän jälkeen, mutta nousi 7. luokan aikana. Yli-Piipari, Jaakkola ja Liukkonen (2010) havaitsivat, että myös suomalaisten nuorten koulun liikuntatunteihin kohdistuva tehtäväkohtainen motivaatio sekä fyysinen aktiivisuus laskivat yläkouluun aikana.

Negatiivisten uskomusten lisääntymistä varhaisnuoruudessa on selitetty iän myötä tapahtuvalla itsearvionnin tarkentumisella ja kouluympäristön muutoksella. Kun ikä ja kokemus karttavat ja itsearviot tarkentuvat realistisemmiksi, uskomukset näyttävät herkästi matalampina. Kouluympäristö myös tekee arvioinnista ja palautteen saamisesta yläluokilla yhä säännöllisempää ja tukee siten oppilaiden välistä kilpailuasetelmaa. (Wigfield 1994, 60; Wigfield & Wagner 2005, 226–227.) Lisäksi koulu- ja luokkaympäristön muutos kuormittaa nivelvaiheessa. Kuudennella luokalla oppilaat ovat koulun vanhimpia ja kokeneimpia ja

tuntevat kaikki käytänteet hyvin. Nivelvaiheen jälkeen seitsemännellä luokalla heidän statuksensa muuttuu taas koulun nuorimmaksi. Tämä aiheuttaa tilapäisen itsetunnon laskun, mutta itsetunto nousee taas koulunkäynnin edetessä ja oppilaan kasvaessa. (Wigfield ym. 1991.)

3.4 Peruskoulun jälkeen

Peruskoulun jälkeen enemmistö nuorista jatkaa opiskelua toisella asteella, joko lukiossa tai ammattikoulussa. Lukiota jatketaan tyypillisesti joko yliopistoihin tai ammattikorkeakouluihin. Ammattikoulusta jatketaan joko työelämään tai ammattikorkeakouluun. (Viljaranta, Räikkönen, Aunola & Nurmi 2014.) Nivelvaihe on kriittinen, koska koulutus määrittelee nuoren myöhempiä työ- ja uramahdollisuuksia (Vasalampi & Salmela-Aro 2014). Viljaranta ym. (2014) selvittivät äidinkielen ja matematiikan kykyuskomusten roolia suomalaisten opiskelijoiden koulutussuunnitelmissa peruskoulusta toiselle asteelle siirryttäessä. Matematiikan kohdalla suoriutumisen ja kykyuskomusten rooli oli samanlainen sekä tytöillä että pojilla. Äidinkielessä tyttöjen kykyuskomus ennusti suoraan tulevaisuudensuunnitelmia, kun taas poikien kohdalla kykyuskomus vaikutti äidinkielenopinnoissa suoriutumisen kautta.

Nuoruudessa kavereiden merkitys kasvaa entisestään (Nurmi ym. 2006, 130). Jo yläkouluikaisilla, mutta erityisesti toisella asteella opiskelevilla nuorilla, on valittavanaan laajasti toimintoja, joiden välillä omaa aikaa täytyy jakaa, ja vertaisryhmän kanssa tehdyt toiminnot tulevat yhä tärkeämmiksi. Vertaiset ovat lapsen tai nuoren kanssa suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa ja kognitiivisessa kehityksessä. Vertaisryhmässä lapsi tai nuori tuntee kuuluvansa johonkin. Hän saa palautetta itsestään ja rakentaa ja tarkentaa palautteen avulla minäkuvaansa. (Salmivalli 2005, 23, 34.) Jos nuori keskittyy liikaa sosiaalisiin aktiviteetteihin, oppimismotivaatio ja koulusuoriutuminen voivat kärsiä. (Wigfield & Wagner 2005.) Vasalampi ja Salmela-Aro (2014) havaitsivat nuoren opiskelumotivaation nousevan, kun peruskoulun jälkeinen koulutusympäristö vastasi opiskelijan taitoja ja mielenkiinnonkohteita. Tämä sai nuoren työskentelemään koulutustavoitteidensa saavuttamiseksi ja siksi myös edistymään tavoitteissaan hyvin.

Ecclesin uusimpana kiinnostuksenkohteena ovat olleet sukupuolierot ura- ja koulutusvalinnoissa, jolloin odotusarvoteorian malliin on liitetty myös toimijan sukupuoli. Yksi-

lön alakohtaiset arvostukset ja menestysodotukset ovat osoittautuneet vahvoiksi selittäjiksi tässäkin asiassa. (Eccles 2005, 105, 116; Parkes & Jones 2012.) Parkes ja Jones (2012) havaitsivat yhdysvaltalaisten musiikinopiskelijoiden kykyuskomusten laskevan kahden ensimmäisen yliopistovuoden aikana. He arvelivat, että musiikinopiskelijat olivat tavallisessa high schoolissa (yläasteella ja lukiossa) koulutovereitaan lahjakkaampia musiikissa. Yliopistossa opiskelijoiden musiikkia koskevat kykyuskomukset laskivat, koska alettiin harjoitella haasteellisempia kappaleita ja verrata itseä muihin, myös ylemmän vuosikurssin, musiikinopiskelijoihin.

Viljaranta, Nurmi, Aunola ja Salmela-Aro (2009) tutkivat yläkoululaisten oppiainekohtaisten arvostusten vaikutusta ammatinvalintaan. He havaitsivat korkean lukuaineiden opiskelumotivaation saavan nuoret hakeutumaan akateemisiin ammatteihin, kun taas käytännöllisiä taito- ja taideaineita arvostavat nuoret valitsivat käytännön ammatteja. Chow, Eccles ja Salmela-Aro (2012) tutkivat yläkouluikäisten oppiainekohtaisten arvostusten vaikutusta ammatinvalintaan sekä Suomessa että Yhdysvalloissa. Matematiikan ja luonnontieteiden arvostuksen yläkoulussa havaittiin ennustavan vahvasti myöhempää sitoutumista luonnontieteelliselle tai tekniselle alalle. Kiuru, Aunola, Vuori ja Nurmi (2007) totesivat saman vertaisryhmän jäsenillä olevan samankaltaiset koulutustavoitteet. Yksilötasolla koulutustavoitteiden vahvimaksi selittäjäksi osoittautui kuitenkin henkilökohtainen menestyminen koulutyössä.

4 MUSIIKKI OPPIAINEENA JA HARRASTUKSENA

Musiikki on yksi harvoista oppiaineista, joita on opetettu suomalaisen kouluhistorian alusta saakka (Kosonen 2009). Taito- ja taideaineena musiikilla on ollut läpi eri opetussuunnitelmien esteettinen ja virkistävä merkitys. Jo peruskoulu-uudistuksen yhteydessä 1970-luvulla pidettiin tärkeänä, että koulussa virinnyt musiikkiharrastus saisi luonnollisen jatkumon vapaa-ajalla (Suomi 2009, 75). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014 ja nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2003 velvoittavat edelleen opettajia motivoimaan oppilaita omatoimiseen musisointiin. Tärkeänä tavoitteena on luoda pohjaa elinikäiselle musiikin harrastamiselle.

Vaikka monet ihmiset pitävät musikaalisuutta arvokkaana ja harvoille annettuna lahjana, musiikkia kouluaineena ei aina arvosteta samalle tasolle muiden kouluaineiden kanssa (Evans 2009, ii). Wigfield tutkimusryhmineen havaitsi vuonna 1997, että ensimmäisten kouluvuosien aikana enemmistö oppilaista alkaa uskoa musiikin olevan vähemmän tärkeä oppiaine kuin ne oppiaineet, joita opiskellaan kouluviikon aikana enemmän ja joiden suhteen he saavat enemmän kokemusta, aktivointia, oppia ja hallinnan tunnetta. (Evans 2009, 2.) Lowe (2011) selvitti Australiassa 12–13-vuotiaiden koulumusiikin arvostusta ja havaitsi, että yläkoulun alussa musiikkioppiaineessa menestymisen tärkeys laski, koska oppilaat eivät pitäneet musiikinopiskelua tulevaisuutensa kannalta hyödyllisenä.

Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser ja Davis-Kean (2006) havaitsivat musiikin harrastamisen muokkaavan motivaatorakenteita niin, että lapsuusajan osallistuminen musiikkiaktiiviteettiin oli yhteydessä nuoruusajan samoihin harrastuksiin. Musiikkiharrastus on vapaa-ajalla tapahtuvaa tavoitteellista omien soitto- ja laulutaitojen kehittämistä yksin, erilaisissa yhtyeissä ja orkestereissa. Myös musiikin kuuntelu ja musiikkiteknologian hyödyntäminen ovat musiikin harrastamista. (Kosonen 2009, 157.)

Musiikin opiskelun tai harrastamisen siirtovaikutuksilla tarkoitetaan näiden ulkomusiikillisia vaikutuksia oppimiseen koulumaailmassa. Siirtovaikutusteorian mukaan musiikin opiskelu edellyttää monen eri lahjakkuuden alle luettavia taitoja, joiden kehittäminen edistää muunkinlaisissa tehtävissä selviämistä. (Eerola 2014.) Schellenberg (2004) havaitsi satunnaisesti pianonsoittoa tai kuorolaulua harrastamaan valittujen kuusivuotiaiden älykkyyssosamäärän nousevan yhden lukuvuoden aikana enemmän verrattuna draamaa harrasta-

viin ja harrastuksetta oleviin verrokkiryhmäläisiin. Laajassa yhdysvaltalaisutkimuksessa (Southgate & Roscigno 2009) musiikin opiskelun havaittiin korreloivan vahvasti sekä lasten että nuorten koulusaavutuksiin matematiikassa ja lukutaidossa. Suomalaisessa tutkimuksessa (Milanov, Huotilainen, Välimäki, Esquef & Tervaniemi 2008) korvan erottelukyvyn havaittiin olevan kielenoppimista ja musikaalisuutta yhdistävä tekijä. Musikaalisuustestissä suoriutuivat parhaiten samat oppilaat, jotka menestyivät myös ääntämistestissä, kun 4.–5.-luokkalaista testattiin musikaalisuustestillä, englannin ääntämistestillä sekä neurologisilla mittauksilla. (Milanov ym. 2008.)

Oppivelvollisuuskoulun tehtävä on edelleen tarjota perusopetusta myös musiikissa koko ikäluokalle (Kosonen 2009, 163). Peruskoulun yhteydessä järjestetty musiikinopetus voi tavoittaa suurimman mahdollisen osan koko väestön tietystä ikäluokasta. Koulun lisäksi musiikkiopintoja tarjoavat erilaiset musiikkioppilaitokset, musiikkikoulut, musiikkiopistot ja konservatoriot. ”Ilman kaikille yhteistä koulun musiikinopetusta huomattava joukko kouluikäisiä jäisi kuitenkin lähes kokonaan musiikkiharrastusten tarjoamien monipuolisten vaihtoehtojen ulkopuolelle.” (Kosonen 2009, 158.) Musiikkiluokalla on mahdollista yhdistää musiikki oppiaineena ja harrastuksena.

4.1 Musiikkiluokat

Painotettu musiikinopetus peruskoulussa on musiikkiluokilla annettua peruskoulun musiikin oppimäärän ylittävää musiikinopetusta. Musiikkiluokat ovat alakoulun erikoisluokkia, jotka noudattavat omaa, peruskoulun opetussuunnitelman perusteista poikkeavaa opetussuunnitelmaansa musiikin osalta. Tavoitteena on tavallisesti suorittaa taiteen perusopetuksen musiikin oppimäärä. Kun tavallisilla luokilla musiikkia opetetaan 1–2 tuntia viikossa, musiikkiluokilla musiikkia opiskellaan keskimäärin 4 tuntia viikossa. Muiden oppiaineiden kohdalla musiikkiluokilla noudatetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Musiikkiluokille oppilaat valitaan musikaalisuustestien perusteella. (Eerola & Eerola 2013.)

Suomalaisten musiikkiluokkien idea on syntynyt 1960-luvulla, samaan aikaan peruskoulun kehittämissä vaiheiden kanssa. Peruskoulun valmistelussa ideologiana oli muun muassa se, että oppilaalle pyritään antamaan hänen omien kykyjensä ja lahjojensa mukaista opetusta (Kiiski & Törmälä 2009, 77–78). Tämä oli perusteluna myös luokille, joille valittiin pääsykokeella homogeenisesti musiikissa menestyviä oppilaita. Musiikkiluokkien tavoit-

teena ei niinkään ole tuottaa ammattimuusikoita kuin herättää ja vahvistaa oppilaiden oma-kohtaista kiinnostusta musiikin harrastamisen (Korhonen & Lindfors, 2008, 57). Törmälän (2013, 159) mukaan ”tavoitteena oli antaa oppilaille valmiudet koko elämän kestäväään musiikin harrastamiseen ja tarvittaessa myös luja pohja ammattiopinnoille.”

Suomalaislasten ja nuorten kouluviihtyvyyden on havaittu tutkimuksissa matalaksi (esim. Nurmi ym. 2006, 156). Eerola ja Eerola (2013) vertailivat suomalaisten musiikki- luokkalaisten ja samassa koulussa opiskelevien rinnakkaisluokkalaisten kouluviihtyvyyttä ja havaitsivat musiikkiluokalla olon edistävän yleistä kouluviihtyvyyttä, identiteetin kehittymistä ja tulevaisuuden menestysmahdollisuuksia. Lisäksi musiikkiluokan luokkahenkeä mittaava muuttuja osoitti, että musiikkiluokan oppilaista muodostuu ajan myötä kiinteä ryhmä.

Tuomelan (2011) tutkimuksen mukaan musiikkiperuskoululaiset pitivät koulunkäyntiä pääpiirteissään vaivattomana, he pitivät lukuaineita helppoina, ja hyviä arvosanoja saadakseen heidän ei tarvinnut työskennellä paljoa. Omaan osaamiseen luottaminen kasvattaa hallinnan tunnetta, vahvistaa sitoutumista opiskeluun ja luo pohjaa sille, että opiskelu koetaan motivoivana. (Tuomela 2011, 112.) Näiden tutkimusten tulokset viittaavat siihen, että painotettuun musiikinopetukseen osallistuminen edistää oppilaiden oppimismotivaatiota ja kouluhyvinvointia.

4.2 Musiikkilukioiden ja lukion musiikkilinjat

Toisella asteella painotettua musiikinopetusta on tarjolla musiikkilukioissa ja lukioiden musiikkilinjoilla. Ammattikouluissa voi opiskella musiikin koulutusohjelmissa muusikon ammattitutkinnon. Lukion musiikinopetuksen tehtävänä on lisätä opiskelijan musiikillista sivistystä ja rohkaista häntä elinikäiseen musiikin harrastamiseen.

Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden 2003 (myöhemmin LOPS 2003) mukaan musiikinopetus tähtää siihen, että opiskelija tiedostaa musiikkisuhteensa ja syventää sitä. Omaehtoisen musiikkisuhteen vahvistaminen edistää opiskelijan itsetuntemusta ja kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä tukee itsetuntoa. Musiikinopetuksessa ovat keskeisiä opiskelijan oma ilmaisu, luovuus, vuorovaikutustaidot ja myönteiset kokemukset. Musiikillinen osaaminen, ajattelu ja kyky oman toiminnan arviointiin kehittyvät vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden kanssa. Yhdessä musisoiminen on ainutlaatuisia

ryhmätoimintaa, joka vahvistaa sosiaalisia ja kommunikaatiotaitoja. Musiikin kuunteleminen ja tuottaminen, laulaminen, soittaminen ja musiikillinen keksintä ovat opetuksen keskeisiä sisältöjä. Oppisisältöjen valinnassa otetaan huomioon opiskelijoiden erilainen suuntautuminen ja lähtötaso. Musiikin kursseilla pyritään tarjoamaan jokaiselle mielekkäitä musiikillisia tehtäviä. (LOPS 2003, 196.)

Opetusministeriö on myöntänyt Lukiolain (629/1998) pykälän 4 perusteella musiikkilukioille erityisen koulutustehtävän. Tällöin opetuksessa korostuu musiikki. Erityisen koulutustehtävän saaneissa lukioissa opiskelija voi hieman poiketa valtakunnallisesta tuntijaosta (Lukiolaki 629/1998, 7 §). Opiskelijan ensisijainen tehtävä on kuitenkin suorittaa lukion oppimäärä ja ylioppilastutkinto sekä samalla suorittaa erityisalan opintoja. Myös muut kuin erityislukiot voivat painottaa opetuksessaan tiettyjä erityisaloja tai aineita. Tällaiset lukiot noudattavat valtakunnallista tuntijakoa, mutta tarjolla on lisäksi omia lukion syventäviä tai soveltavia kursseja. (Opetushallitus 2015c.)

5 KOULUTTAUTUMINEN NUOREN KEHITYSTEHTÄVÄNÄ

5.1 Nuoruus elämänvaiheena

Nuoruudesta on tullut erottuva elämänvaihe Euroopassa viimeisen sadan vuoden aikana (Puuronen 2006). Nuoruus on tulevaisuuteen suuntautumista ja aikuisuuteen valmistautumista, joka voi kestää teollistuneessa yhteiskunnassa jopa toisen vuosikymmenen alusta pitkälle kolmatta vuosikymmentä (Nurmi 1995, 265; Nurmi ym. 2006, 126). Puberteetin yhteydessä tapahtuu merkittäviä psyykkisiä ja psykososiaalisia muutoksia ja fysiologisella kypsymisellä ja hormonaalisilla muutoksilla on vielä keskeinen merkitys varhaisuoruuden kognitiivisessa kehityksessä. (Puuronen 2006, 69; Nurmi ym. 2006, 13.) Ikäkauden kehitykseen liittyvät fysiologiset muutokset ja kypsyminen, ajattelutaitojen kehitys, sosiaalisen kentän laajeneminen sekä sosiaalis-kulttuurisen ympäristön muutokset (Nurmi ym. 2006, 126). Uudempi kehityspsykologia tarkastelee nuorta sosiokonstruktivistisesti yhteiskunnallisena olentona, jonka kehitykseen vaikuttaa yhteiskunnan, kulttuurin, instituutioiden, normien ja käytäntöjen kehitys (Puuronen 2006, 63–64).

Robert Havighurst oli ensimmäinen tutkija, joka kuvasti systemaattisesti eri ikäkausiin liittyviä normatiivisia tekijöitä (Nurmi 1995, 258). Havighurstin (1955, 2) mukaan kehitystehtävät nousevat esiin elämän tietyissä jaksoissa tietyssä järjestyksessä silloin, kun oppiminen on otollista. Nuoruuden (13–18 v.) kehitystehtäviksi hän esitti kolme kokonaisuutta: nuorten vertaisryhmässä toimimiseen vaadittavien taitojen hankkimisen, henkilökohtaiseen riippumattomuuteen valmistautumisen sekä elämänfilosofian kehittämisen. Näihin tehtäviin sisältyivät esimerkiksi oman fyysisen olemuksen ja sukupuoli-identiteetin omaksuminen, käytöstä ohjaavien arvojen ja etiikan kehittäminen, suhteiden luominen vastakkaiseen sukupuoleen sekä valmistautuminen taloudelliseen itsenäisyyteen ammatinvalinnan, opiskelun ja ensimmäisten lyhyiden työsuhteiden avulla. (Havighurst 1955, 111–158.) Havighurstin mukaan kehitystehtävien onnistunut ratkaisu luo pohjaa hyvinvoinnille. Myöhemmin muut tutkijat ovat kehittäneet Havighurstin elämänkaariteoriaa edelleen liittämällä siihen mm. muita ympäristön ulottuvuuksia. (Nurmi 1995, 258.)

Ranskalainen sosiologi Oliver Gallard on tarkastellut nykypäivän nuoruutta elämänvaiheena Euroopassa suhteessa kouluun ja ammattiin sekä perheeseen ja parisuhteeseen. Gallardin ranskalaisen ja pohjoismaisen nuoruuden mallissa siirtymät ja kehitystehtävät eivät enää ole aina samassa järjestyksessä kuin Havighurst esitti. Mallin tärkeimpiä tekijöitä ovat opintojen pitkittyminen, varhainen lähteminen kotoa ja myöhäinen pysyvän parisuhteen solmiminen. Koulutuksen pidentyminen vaikuttaa siten, että kehitystehtäviä suoritetaan limittäin toistensa kanssa ja siirtymien välillä voi olla pitkiä, esimerkiksi työttömyyden kaltaisia rajatilanteita. Suomalaiset tarkastelut ovat osoittaneet Gallardin mallin pätevän myös Suomessa. (Puuronen 2006, 160–164.)

Nuoruus ikäjaksona on pidentynyt 1900-luvun lopulla lähinnä koulutuksen pitenemisen vuoksi kaikissa kehittyneissä maissa; toisaalta nyky-yhteiskunnassa ihmisten elämänurat ovat muuttuneet aikaisempaa yksilöllisemmiksi, epävarmemmiksi, sattumanvaraisemmiksi ja katkonaisemmiksi (Puuronen 2006, 11). Kun nuori tekee koulutukseen ja ammattiin liittyviä valintoja, hän vertaa omia yksilöllisiä motiivejaan tarjolla oleviin realistisiin koulutus- ja työmahdollisuuksiin (Nurmi ym. 2006, 137). Suomessa ensimmäinen koulutusvalinta tehdään aikaisintaan peruskoulun päätteeksi, yhdeksännen luokan lopulla. Usein suuntaa etsitään vielä toisella asteella ja valinnat tehdään sen jälkeen. Myöhäisen valinnan etuna on, että nuoret ovat jo kerryttäneet elämäkokemusta valintoja tehdessään. Haittapuolena taas on nähty koulutusratkaisujen ja työelämään siirtymisen viivästyminen. (Nurmi ym. 2006, 156.)

Oman minuuden ja identiteetin rakentamisesta on tullut elinikäinen arjen tehtävä (Eteläpelto, Collin ja Saarinen 2010). Toisen elinvuosikymmenen alussa, varhaisnuoruudessa, yleisellä tasolla tapahtuva ja tulevaisuuteen suuntautuva abstrakti ajattelu alkaa kehittyä. Tämä selittää minäkuvan, maailmankuvan, moraalien ja tulevaisuudensuunnittelun muutoksia. Koulutus, ammatinvalinta ja ihmissuhteet nousevat keskiöön. (Nurmi ym. 2006, 126–129.) Nuoruus on täynnä haasteita, mahdollisuuksia, päätöksiä ja valintoja. Valintojen palautteen ja sopeutumisen kautta nuori muodostaa kuvaa itsestään ja päättyy tietynlaiseen asemaan toveripiirissään ja yhteiskunnassa. Tällaisen itseä koskevan käsityksen muodostamista on nuoruusiän psykologiassa kutsuttu identiteetin muodostamiseksi. (Nurmi ym. 2006, 132.)

Ajatteleva, päämääriä asettava ja suhteellisen riippumaton nuori voi itse vaikuttaa omaan kehitykseensä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Puuronen 2006, 69). Nuori ohjaa omaa elämäänsä tekemällä valintoja ja toimimalla niiden mukaisesti. Ohjaaminen tapahtuu niissä puitteissa, joita nuoren ikäsidonnainen kehitysympäristö hänelle tarjoaa. Samalla nuori muodostaa kuvaa omasta itsestään. (Nurmi 1995, 263.)

Suomessa nuoruutta säännellään valtiollisesti erilaisin ikärajoin. Rikoslain (1889/39) 4. pykälän (2003/515) mukaan 15-vuotias on rikosoikeudellisesti vastuussa teostaan. Täysi-ikäisyyden raja, 18 vuotta (Vaalilaki 1998/714; Avioliittolaki 1929/234), tuo muun muassa vaalikelpoisuuden, äänioikeuden sekä oikeuden solmia avioliitto. Nuorisolaissa (27.1.2006/72) nuorilla tarkoitetaan alle 29-vuotiaita. Lisäksi nuoruuteen vaikuttaa oppivelvollisuus, joka ”alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta ja päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 10 vuotta” (Perusopetuslaki 1998/628, 25 §). Edellä mainitut puitteet ja sosiaalinen tausta määrittävät nuoren elämän keskeisiä valintoja. ”Vaikka esimerkiksi koulutusalan valinta on periaatteessa vapaata, kouluttautuminen oppivelvollisuuden jälkeen on kuitenkin pakollista, sillä koulutus on lähes välttämätön ehto työelämään pääsulle ja elämässä menestymiselle.” (Puuronen 2006, 166.)

5.2 Lukio jatko-opiskelupaikkana

Ensimmäinen koulutusvalinta tehdään Suomessa vasta peruskoulun päätteeksi yhdeksännellä luokalla. Suosituin jatko-opiskelupaikka on lukio, johon haetaan yhteishaun kautta. Vuonna 2013 peruskoulun 9. luokan päättäneistä 51 % jatkoi seuraavana syksynä opiskelua lukiossa (Suomen virallinen tilasto 2013). Lukion opetussuunnitelman perusteiden (LOPS 2003, 12) mukaan lukio jatkaa perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävää ja koulutuksen tarkoituksena on antaa laaja-alainen yleissivistys ja riittävät valmiudet lukion oppimäärään perustuviin jatko-opintoihin.

”Lukio-opetuksen tulee antaa opiskelijalle valmiuksia suunnitella omaa tulevaisuuttaan, jatkokoulutustaan ja tulevaa ammattiaan” (LOPS 2003, 24). Tämän tutkimuksen kohteena ovat Schildtin lukion opiskelijat. Nämä nuoret ovat tehneet valinnan hakeutua lukioon, joka tarjoaa mahdollisuuden osallistua painotettuun musiikinopetukseen.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Jyväskylän Schildtin lukion musiikkilinjalla lukuvuonna 2014–2015 opiskelleiden nuorten suhtautumista lukion eri oppiaineisiin. Tässä kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassa ja musiikkikasvatuksen maisterintutkielmassa tarkastelen, kuinka lukioaikainen mielikuva tulevasta ammatista vaikuttaa oppiaineita koskeviin asenteisiin. Kyseessä on kvantitatiivinen tapaustutkimus, jonka tutkimusaineiston keräsin lomakekyselyllä Schildtin lukion musiikkilinjalaisilta tammikuussa 2015.

Käytän Ecclesin motivaation odotusarvoteoriaa viitekehystenä lukiolaisten oppiainekohtaisen opiskelumotivaation selvittämiseksi ja mittaamiseksi. Tutkimusmenetelmä ja tutkimusongelmat nousevat olemassa olevasta teoriasta ja tutkimustuloksia voi verrata aiempien tutkimusten tuloksiin. Jo teoriaperinne ohjaa määrällisten menetelmien käyttämiseen, mutta määrällisellä menetelmällä saan myös monipuolisemman yleiskuvan aiheesta. Odotusarvoteorian mukaisilla kysymyksillä pyrin selvittämään opiskelijoiden omien menestysuskomusten ja arvostusten vaikutusta oppiaineista pitämiseen ja oppiaineisiin panostamiseen. Aineiston tarkastelun lähtökohtana on ero musiikkialalle aikovien opiskelijoiden ja musiikkia harrastavien opiskelijoiden välillä. Erityisesti tarkastelun kohteena ovat musiikinopiskelun motivaatorakenteet ja niiden vertaaminen lukion oppimäärän pakollisten oppiaineiden opiskelun motivaatorakenteisiin.

6.1 Schildtin lukion musiikkilinja

Tämän tutkimuksen kohteena on Jyväskylän Schildtin lukion musiikkilinja. Schildtin lukio on 1.1.2015 muodostettu suuri yleislukio, jossa toimii lukion yleislinjan ja musiikkilinjan lisäksi myös valtakunnallinen urheilulukio. Schildtin lukioksi yhdistettiin Jyväskylän Cygnaeus-lukio ja Voionmaan lukio. Musiikkilinja toimi aiemmin Cygnaeus-lukiossa ja urheilulukio oli osa Voionmaan lukiota. Meneillään olevan siirtymäkauden aikana Schildtin lukio toimii kahdessa eri toimipisteessä, musiikkilinja Viitaniemen toimipisteessä ja urheilulukio Voionmaan toimipisteessä. (Jyväskylän lukiokoulutus 2015.)

Schildtin lukion musiikkilinja tarjoaa mahdollisuuden opiskella laajasti erilaisia musiikkikursseja. Vaikka opiskelija ei haluaisikaan musiikista ammattia, koulun musiikkilinja antaa monipuolisia musiikillisia valmiuksia. Musiikin ammattilaisuuteen tähtäävät

saavat puolestaan musiikkilinjalta hyvät valmiudet pyrkiä musiikin jatko-opintoihin. (Jyväskylän lukiokoulutus 2015b.) Schildtin lukiossa opiskelee vuosittain noin 1200 nuorta (Jyväskylän lukiokoulutus 2015d). Tutkimushetkellä tammikuussa 2015 musiikkilinjalla oli 89 opiskelijaa.

Jyväskylän lukioilla on yhteinen 1.8.2010 käyttöön otettu opetussuunnitelma (jatkossa JOPS 2010). Opetussuunnitelmassa on oppiaineen musiikki kohdalla käsitelty erikseen musiikin opiskelun vaatimukset, tavoitteet ja arviointi musiikkilinjalla. Valtakunnalliset pakolliset kurssit MU1 (Musiikki ja minä) ja MU2 (Moniääninen Suomi) ovat pakolliset myös kaikille musiikkilinjan opiskelijoille. Lisäksi kaikki musiikkilinjalaiset suorittavat soveltavat kurssit MU7 (Taidemusiikin historia) ja MU6 (Musiikki meillä ja muualla). Näiden kurssien lisäksi musiikkilinjalaisen on valittava vähintään 2–4 musiikkikurssia vuosittain kahden ensimmäisen opiskeluvuoden ajan. (JOPS 2010.)

Edellä mainittujen kurssien lisäksi tarjolla on kolme valtakunnallista syventävää kurssia: MU3 (Ovet auki musiikille), MU4 (Musiikki viestii ja vaikuttaa) sekä MU5 (Musiikkiprojekti) ja runsaasti koulukohtaisia soveltavia kursseja. Musiikkilinjalla on mahdollista opiskella musiikinteorian perusteita, yhtyesoittoa ja laulua, kotimaisen ja vieraan kansanmusiikin soittoa, orkesterisoittoa barokista rockiin, kuorolaulua, vapaasäestystä kitaralla, musiikkiteknologiaa sekä sävellystä ja sovitusta. Lisäksi soveltavia musiikkikursseja voi suorittaa tekemällä erilaisia projektitöitä. Projektit voivat liittyä esimerkiksi oppiaineiden väliseen integrointiin tai juhlien tekniikan hoitamiseen. Koulun ulkopuolella tehtävistä projekteista tehdään etukäteissuunnitelma, loppuraportti ja edustava tuotos. (JOPS 2010.)

Schildtin lukion musiikkilinjalla voi suorittaa myös lukion musiikkidiplomin. Taito- ja taideaineissa suoritettavat lukiodiplomit on kehitetty, jotta lukiolainen saisi mahdollisuuden antaa erityisen näytön osaamisestaan ja harrastuneisuudestaan taito- ja taideaineissa. Lukiodiplomit täydentävät lukion päättötodistuksen ja ylioppilastutkintotodistuksen osoittamaa osaamista. (Opetushallitus 2015d.) Musiikkidiplomin voi Schildtin lukiossa suorittaa kahdella tavalla. Ensimmäinen vaihtoehto on portfoliotyöskentely, jossa opiskelija kerää edustavan näytteen videoita, lehtileikkeitä, kirjoitelmia, sovituksia tai vastaavia tuotoksia omalta musiikkiuraltaan koko lukioaikana. Toinen vaihtoehto on valmistaa projekti tai näytetyö, jossa osoitetaan musiikin tiedollista ja taidollista hallintaa. Työhön on kuuluttava ainakin kahta seuraavista: musiikin esittäminen, säveltäminen, sovittaminen tai improvi-

sointi, musiikin kuuntelu, esimerkiksi kuullun analysointi tai musiikkikritiikki, sekä kirjallinen projektityö tai tutkielma. Musiikin lukiodiplomin suorittaminen edellyttää vähintään kolmen musiikin kurssin suorittamista. (JOPS 2010.)

Schildtin lukion musiikkilinjalta valitaan vuosittain 30 opiskelijaa valintakokeiden ja taustapisteiden perusteella. Lukioon haetaan yhteishaussa, joka jälkeen kokelaat saavat kutsun toukokuussa pidettäviin valintakokeisiin. Yhteishaun lisäksi musiikkilinjalta hakevan pitää täyttää erillinen musiikkilinjan hakulomake. Lopullisessa opiskelijavalinnassa huomioidaan vain hakijat, joiden perusopetuksen päättötodistuksen lukuaineiden keskiarvo on vähintään 7,70. (Jyväskylän lukiokoulutus 2015c.)

6.2 Tutkimusongelmat

Oppimismotivaatiota on tutkittu aktiivisesti 1970-luvulta lähtien kasvatustieteiden ja kasvatustieteen kentällä (mm. Nurmi 2013, 549). Motivaation odotusarvoteorian kehitti Eccles tutkimusryhmineen vuonna 1983 tutkiakseen nuorten motivoitumista matematiikan opiskeluun (mm. Wigfield & Eccles 2002, 92). Teoriaa on sen jälkeen hyödynnetty useissa tutkimuksissa ja sen on havaittu toimivan hyvin viitekehyksenä opiskeluasenteita koskevassa tutkimuksessa (mm. Lowe 2011). Teoriaa on kehitetty ja uudistettu jatkuvasti ja vuonna 2000 mallista julkaistiin päivitetty versio (Wigfield & Eccles 2000).

Myös Suomessa oppimismotivaatiota on tutkittu ja tutkitaan edelleen runsaasti. Kiinnostus alaa kohtaan pysyy korkeana, koska oppimista koskevat kognitiiviset teoriat eivät ole kyenneet selittämään riittävän hyvin jonkin taidon oppimisen pitkäaikaisia prosesseja tai oppimisvaikeuksien syntyä (Nurmi 2013, 548). Odotusarvoteorian viitekehyksessä eri oppiaineiden arvostuksia ovat tutkineet esimerkiksi Chow, Eccles ja Salmela-Aro (2012) ja matematiikan oppimisen odotuksia ja arvostuksia muun muassa Aunola ym. (2006). Yli-Piipari ym. (2010) tutkivat puolestaan yläkouluikäisten oppilaiden koulun liikunnanopetukseen suhtautumisen vaikutusta muuhun fyysiseen aktiivisuuteen. Nuorten oppimismotivaatiota ovat tutkineet viime aikoina Viljaranta (2009) sekä Vasalampi ja Salmela-Aro (2014). Odotusarvoteoria on siis edelleen käytössä 2010-luvulla.

Odotusarvoteorian viitekehyksessä tehdyn kotimaisen ja kansainvälisen tutkimuksen laajasta kentästä huolimatta painotetun musiikinopetuksen suhdetta eri oppiaineiden opiskelumotivaatioon on tässä viitekehyksessä tutkittu Suomessa hyvin vähän. Tärkeimpä-

nä esille nousee Helena Tuomelan musiikkitieteen lisensiaatintyö *Odotuksia, uskomuksia ja ennakoiteja koulusuoriutumisesta*. Tuomela (2011) kuvasi opiskelumotivaation muotoutumista helsinkiläisen musiikkiperuskoulun luokilla 6–9. Tämä lukion musiikkilinjan tutkimus on mahdollista nähdä jatkumona Tuomelan työlle. Lukion musiikkilinjalaisten oppiaineisiin kohdistuvien odotusten ja arvostusten tutkimus tuo lisätietoa opiskelumotivaation rakentumisesta tietyssä ikäluokassa ja vertaisryhmässä. Tutkimuksen tavoitteena on saada tutkimustietoa ensisijaisesti lukion omaan käyttöön, mutta tulokset lienevät samansuuntaisia myös muilla painotetun musiikin valinneilla lukiolaisilla.

Kykyuskomusten ja oppiainekohtaisten arvostusten on pitkittäistutkimuksissa havaittu muuttuvan negatiivisemmiksi koko peruskoulun ajan. Odotukset ja arvostukset näyttävät laskevan erityisesti lukuaineissa. (Wigfield & Eccles 2000, 75–76.) Kaikilla lukiolaisilla on takanaan peruskoulun verran oppiainekohtaisia odotuksia ja arvostuksia sekä kaksi nivelvaihetta, siirtyminen ensin alakoulusta yläkouluun ja sitten yläkoulusta lukioon. Tuomela (2011) kuitenkin havaitsi musiikkiperuskoululaisten kykyuskomusten säilyvän korkeina sekä musiikkiaineissa että lukuaineissa myös nivelvaiheessa alakoulusta yläkouluun. Parkes & Jones (2012) totesivat yliopiston musiikinopiskelijoiden kykyuskomusten laskevan ensimmäisen opiskeluvuoden aikana, kun opiskelijat vertasivat taitojaan opinnoissa pidemmällä olleiden taitoihin. Lisäksi on havaittu, ettei musiikkia pidetä oppiaineena yhtä hyödyllisenä kuin lukuaineita, joita opiskellaan tuntimäärältään enemmän (Lowe 2011; Evans 2009).

Tässä tutkimuksessa selvitän, millaisia yhden suomalaisen lukion musiikkilinjalaisten oppiainekohtaiset odotukset ja arvostukset ovat tammikuussa 2015. Hypoteesini on, että lukion musiikkilinjalaisten kykyuskomukset, menestysodotukset ja oppiainekohtaiset arvostukset ovat sekä musiikissa että lukuaineissa korkeita, kuten musiikkiperuskoululaisillakin. Musiikin harrastamisen ja musiikille altistumisen on todettu vaikuttavan positiivisesti oppimiseen ja kouluviihtyvyyteen (Eerola 2014; Tuomela 2011). Painotetun musiikinopetuksen oppimismotivaatiota edistävää vaikutusta voidaan hyödyntää niin peruskoulun kuin musiikinopetuksenkin puolella.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millainen on Schildtin lukion musiikki-
linjan opiskelijoiden oppiainekohtainen opiskelumotivaatio lukuvuonna 2014–2015 odo-
tusarvoteorian viitekehyksessä. Tutkimustehtävää lähestyn seuraavien ongelmien avulla:

1. Minkälainen motivaatiomalli kullekin oppiaineelle muodostuu?
2. Millä tavalla eri oppiaineiden motivaatiomallit eroavat musiikinopiskelun motivaatio-
mallista?
3. Mitkä seikat selittävät musiikin ja lukuaineiden motivaatorakenteiden välistä eroa?

6.3 Aineistonkeruu

Keräsin koko tutkimusaineiston samalla kerralla aineistonkeruutilaisuudessa tammikuussa
2015 Schildtin lukion auditoriossa. Järjestin tilaisuuden yhteistyössä lukion rehtorin kanssa.
Noin kaksi viikkoa ennen tilaisuutta lähetin rehtorin välityksellä nuorten koteihin tutkimus-
kutsun (Liite 1), jossa kuvasin lyhyesti tutkimuksen tarkoituksen. Kutsussa oli myös ala-
ikäisten opiskelijoiden vanhemmille ohjeet siitä, miten he voivat halutessaan kieltää nuo-
rensa tutkimusvastausten käytön tutkimustarkoitukseen. Kukaan ei kuitenkaan kieltäytynyt
osallistumasta tutkimukseen.

Keräsin tutkimusaineiston paperisella, strukturoidulla kyselylomakkeella. Valli
(2001, 31) toteaa vastausprosentin jäävän usein alhaiseksi posti- tai sähköpostikyselynä
tehdyssä aineistonkeruussa. Järjestin aineistonkeruutilaisuuden siellä, missä opiskelijat ovat
saadakseni mahdollisimman monta lukiolaista paikalle. Harkitsin sähköistä aineistonkeruu-
ta, mutta päädyin kuitenkin perinteiseen paperilomakkeeseen. Tulostamalla paperisen kyse-
lylomakkeen etukäteen sain varmistettua, että vastaaminen oli kaikille mahdollista.

Aineistonkeruupäivänä opiskelijoita muistutettiin tapahtumasta vielä keskusradion
kuulutuksella. Aineistonkeruun oli tarkoitus tapahtua siten, että kaikki opiskelijat täyttäisi-
vät lomakkeensa samaan aikaan. Kävi kuitenkin ilmi, että aineistonkeruutilaisuus oli opis-
kelijoiden ruokatunnin aikaan. Ensimmäiset opiskelijat saapuivat paikalle ja täyttivät lo-
makkeensa jo puoli tuntia ennen tilaisuuden varsinaista alkamisaikaa ja sen jälkeen opiske-
lijoita saapui paikalle pienissä rykelmissä seuraavan kahden tunnin ajan. Osa lukiolaisista
oli huolissaan riittävästä aineistonsaannistani ja he paransivat näytteeni kokoa kutsumalla
kavereitaan paikalle tekstiviesteillä. Viimeiset lomakkeentäyttäjät poimin itse koulun käy-
täviltä. Olin paikalla koko aineistonkeruun ajan ja opiskelijoilla oli mahdollisuus tarvittaes-

sa esittää tarkentavia kysymyksiä kyselylomakkeesta. Aineistonkeruutilaisuus tuotti yhteensä 54 täytettyä lomaketta, jolloin vastausprosentiksi tuli 61. Tämä on lomakekyselylle erittäin hyvä tulos.

6.4 Kyselylomake

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin tarkoitusta varten laaditulla strukturoidulla kyselylomakkeella (Liite 2). Strukturoitu kyselylomake on työkalu, jolla kerätään määrämuotoista informaatiota. Lomakkeiden käsittely on tehokasta, koska valmiit vastausvaihtoehdot tekevät vastauksista yhdenmukaisia. (Holopainen & Pulkkinen 2012, 42.) Tutkimusmenetelmänä kyselylomakkeella on pitkä historia ja selkeäksi kehittynyt luotettavuuden arviointitapojen traditio (Nurmi ym. 2006, 268). Lomaketta käytetään erityisesti, kun ollaan kiinnostuneita vastaajan ajattelusta ja eri asioita koskevista käsityksistä (Nurmi ym. 2006, 266).

Tämän tutkimuksen kuusisivuinen lomake koostui neljästä osiosta, jotka olivat taustatiedot, ammattisuuntautuneisuus, oppiainevalintojen tarkennus sekä odotusarvokysymykset. Taustatietoja ja ammattisuuntautuneisuutta kartoittavat kysymykset olivat avoimia, loput numeerisia, suljettuja asennekysymyksiä. Kyselylomakkeen odotusarvo-osio nojaa vahvasti teoriaperinteeseen, ja olen kysymyksiä laatiessani ottanut mallia muista samaa teoriaa hyödyntäneistä tutkimuksista (esim. Tuomela 2011, Viljaranta 2005, Wigfield & Eccles 2000).

Valli (2001, 28) muistuttaa, että lomakekyselyssä vastaajien lukutaito ja aikataulu on huomioitava. Lukiolaisten lukutaidon oletin lähtökohtaisesti riittäväksi, mutta aikataulua piti harkita tarkemmin. Aineistonkeruutilaisuutta suunniteltaessa tarkoitus oli pitää yksi yhteinen tilaisuus, jolloin lomakkeen täyttämisen aikarajaksi tuli 20 minuuttia. Jotta lomakkeesta tulisi mahdollisimman selkeä ja sen täyttöaika pysyisi lupaukseni mukaisena, esitetasin lomakkeen. Lomakkeen eri versioita kommentoivat niin opiskelutoverit, opinnäytetyön ohjaajat kuin perheenjäsenetkin. Jokainen uusi lukija esitti tärkeitä huomioita ja lomake kehittyi. Lähes valmiin lomakkeen esitesti Oulussa viisi Madetojan musiikkilukion opiskelijaa. Viimeistelin lomakkeen heidän palautteensa perusteella.

Odotusarvoteorian viitekehyksessä tehdyistä tutkimuksista suuressa osassa aineisto on kerätty kyselylomakkeella. Teoriaperinteeseen kuuluu, että selvitettävä asia kysytään vastaajalta itsearviointikysymyksinä; esimerkkinä mainittakoon: ”Kuinka hyvin uskot me-

nestyväsi musiikinopiskelussa?” Tyypillisesti sellaisiin kysymyksiin vastataan Likert-asteikolla. Metsämuurosen (2006, 100) mukaan Likert-tyyppisellä mittarilla mitataan sisäistä subjektiivista tuntemusta. Asteikko onkin perinteinen asenne- ja motivaatiomittariskaala, ja sitä käytetään erityisesti mittareissa, joissa koehenkilö itse arvioi omaa käsitystään väitteen tai kysymyksen sisällöstä (Metsämuuronen 2006, 60). Likert-asteikko on tyypillisimmillään 5-7-portainen ja sen kaikki vastausvaihtoehdot on nimetty (Valli 2001, 35).

Likert-asteikolla kerätyt havainnot ovat järjestysasteikkoisia muuttujia, jolloin tiedetään vain ominaisuuden suhde toiseen ominaisuuteen, ei niiden tarkkaa välimatkaa toisistaan. Jos kyseessä on hyvä järjestysasteikko, sitä voidaan kuitenkin käyttää osittain samaan tapaan kuin välimatka-asteikkoa. Vaikka Likert-asteikko on järjestysasteikko, välimatka-asteikkoisille mittauksille kehitetyt analyysimenetelmät voivat riittävällä tarkkuudella hyödyntää Likert-asteikolla saatuja numeroarvoja. (Metsämuuronen 2006, 59–61.)

Tämän tutkimuksen taustatietoina (kysymykset 1-7) selvitin vastaajan sukupuolen, syntymävuoden, lukion aloittamisajan ja opiskelijan suunnitellun valmistumisajan sekä mahdollisen peruskoulun musiikkiluokkataustan. Ammattisuuntautuneisuutta (kysymykset 8-12) kartoitin kysymällä nuorten suunnitellut ylioppilaskirjoitusaineet ja tämänhetkisen haaveammatin. Lisäksi kysyin, uskoivatko opiskelijat musiikkilinjalla opiskelusta olevan hyötyä tulevassa ammatissa ja vaikuttiko musiikkilinjalle hakeutumiseen enemmän mahdollisuus harrastaa musiikkia vai kehittyä siinä ammatillisesti. Viimeiseksi kysyin, mitä musiikkikursseja vastaajat olivat suorittaneet tai aikoivat suorittaa ja oliko suoritettavien kurssien joukossa musiikin lukiodiplomi. Oppiainevalinnat tarkentuivat kysymyksillä 13–16 ja loput 10 kysymystä (15–24) käsittelivät opiskelijoiden oppiainekohtaista opiskelumotivaatiota. Odotusarvoteorian kutakin kuutta rakenneosaa selvitin kahdella kysymyksellä.

Lukiossa opiskellaan 18:aa eri oppiainetta. Lisäksi on mahdollista valita lisää vieraita kieliä. Tässä tutkimuksessa jaoin oppiaineet kahdeksaan ryhmään seuraavasti: äidinkieli, matematiikka, vieras kieli (ruotsi ja englanti), luonnontiede (maantiede, kemia, biologia, fysiikka), humanistinen aine (uskonto, elämäntutkimus, filosofia, psykologia, historia, yhteiskuntaoppi, terveystieto), liikunta, kuvataide ja musiikki. Näiden lisäksi lukiossa opiskellaan opinto-ohjausta. Sitä tarjotaan lukiossa yksi pakollinen kurssi ja yksi syventävä kurssi. ”Opinto-ohjauksen tehtävänä on tukea opiskelijaa opinnoissa lukioaikana ja huolehtia siitä, että opiskelijalla on riittävästi sellaisia tietoja ja taitoja, joita hän tarvitsee siirtyes-

sään jatko-opintoihin ja työelämään” (LOPS 2003, 216). Oppiaineen luonteen vuoksi jätin opinto-ohjauksen pois tämän tutkimuksen tarkastelusta. Kun jokaista viittä empiiristä odotusarvon rakenneosaa mitattiin kahdella kysymyksellä ja jokainen näistä kysymyksistä sai alakohdakseen kahdeksan oppiainetta, lukiolaiset vastasivat lopulta kahdeksaankymmeneen (80) viisiportaiseen Likert-asteikkoiseen monivalintakysymykseen.

Tässä tutkimuksessa äidinkielellä tarkoitan oppiainetta *äidinkieli ja kirjallisuus, suomi äidinkielenä*, koska kaikki vastaajat opiskelivat kyseistä sisältöä. Oppiaineeseen matematiikka sisältyy tässä tutkimuksessa sekä lyhyt että pitkä matematiikan oppimäärä. Toinen kotimainen kieli sekä vieras kieli on tässä tutkimuksessa liitetty yhdeksi kokonaisuudeksi. Jyväskylässä molempien opiskelun voi aloittaa aikaisintaan kolmannella luokalla A1-kielenä (Jyväskylän kaupunki 2015). Termin *luonnontiede* alle luokittelin lukion oppiaineista biologian, maantieteen, fysiikan ja kemian. Ryhmä *humanistiset aineet* sisältää sekä katsomusaineita että yhteiskuntatieteellisiä aineita. Laajan otsikon alle tulivat uskonto, elämäkatsomustieto, filosofia, historia, yhteiskuntaoppi, psykologia sekä terveystieto. Taito- ja taideaineista lukiossa opetetaan kuvataidetta, liikuntaa ja musiikkia. Kukin aine käsiteltiin tässä tutkimuksessa omana kokonaisuutenaan.

6.5 Tutkimuksen muuttujat ja aineiston luokittelu

Luokittelin kyselyyn vastanneet lukiolaiset tilastollisia ajoja varten kahdella tavalla. Ensimmäisenä luokitteluperusteena toimi lukiolaisten jako kolmeen ryhmään odotetun valmistumisvuoden mukaan. Toisena luokitteluperusteena oli lukiolaisten tämänhetkinen ammatitahaave: jaoin oppilaat kahteen ryhmään sen perusteella, olivatko he maininneet haaveammattiansa joukossa musiikkiin liittyvän ammatin vai eivät.

Tutkimuksen tärkeimmät viisi muuttujaa ovat odotusarvoteorian mukaiset odotukset sekä arvon rakenneosat: saavutusarvo, kiinnostusarvo, hyötyarvo ja kulut. Aiempien tutkimusten faktorianalyysit ovat osoittaneet, että teoreettisesti erilliset käsitteet, menestysodotukset ja kykyuskomukset, ovat latautuneet samalle faktorille (Wigfield & Eccles 2000, 74). Tämän perusteella yhdistin käsitteet yhdeksi oppiainekohtaisiksi odotuksiksi mittaa- vaksi muuttujaksi.

Tässä tutkimuksessa kysyin kutakin arvon rakenneosaa kahdella kysymyksellä. Kontrollikysymysten tarkoituksena oli varmistaa annettujen vastausten luotettavuus (Holo-

painen & Pulkkinen 2012, 43). Muiden tutkijoiden faktorianalyysit ovat todistaneet yksiköt varsin luotettavaksi, jolloin teorian viitekehyksessä rakennetuissa mittareissa käytetään tyypillisesti vain kahta tai kolmea kysymystä kutakin motivaation rakenneosaa kohden. (Eccles & Wigfield 1995; Eccles, & Wigfield 2002; Parkes & Jones 2012.) Taulukossa 2 ovat tässä tutkimuksessa käytetyt kysymykset ja niiden yhteys odotusarvoteoriaan.

Taulukko 2. Kyselylomakkeen (Liite 2.) kysymykset suhteessa Ecclesin (2000) odotusarvoteorian rakenneosiin.

RAKENNEOSA	KYSELYLOMAKKEEN KYSYMYS
Kykyuskomus Menestysodotus	15. Kuinka hyvä olet seuraavissa oppiaineissa? 18. Kuinka hyvin uskot menestyväsi seuraavissa oppiaineissa?
Kiinnostusarvo	16. Kuinka kiinnostunut olet seuraavista oppiaineista? 21. Kuinka paljon pidät seuraavista oppiaineista?
Saavutusarvo	17. Kuinka tärkeää sinulle on saada hyviä arvosanoja seuraavista oppiaineista? 22. Kuinka tärkeää sinulle on, että pärjät ja menestyt seuraavien oppiaineiden opiskelussa?
Hyötyarvo	20. Kuinka hyödyllisiksi ja tarpeellisiksi koet seuraavat kouluaineet tulevaisuudensuunnitelmiesi kannalta? 24. Kuinka hyödyllisiä ja tarpeellisia seuraavat kouluaineet ovat päivittäisessä elämässäsi?
Kulut	19. Kuinka paljon sinun pitäisi työskennellä menestyäksesi seuraavissa oppiaineissa hyvin? 23. Kuinka paljon ponnistelet ja yrität menestyäksesi seuraavissa oppiaineissa?

Muodostin kustakin odotusarvojen rakenneosan kysymysparista keskiarvosummamuuttujan. Näitä summamuuttujia kertyi siis 5 x 8, koska jokaisesta kysytystä oppiaineesta muodostui oma muuttujansa. Nummenmaan (2009, 161) mukaan summamuuttujien tarkoituksena on tiivistää yhteen muuttujaan useamman samankaltaista ominaisuutta sisältävän muuttujan tieto. Mitä enemmän osia summamuuttujassa on ja mitä korkeampi testien välinen korrelaatio on, sitä reliabelimpi on summamuuttuja. Haittapuolena summamuuttujissa on se, että muuttujia yhdistettäessä informaatiota häviää. Usein tämä on kuitenkin tarkoituksenmukaista, koska on tehokkaampaa raportoida muutama vahva tulos kuin useampi erillinen, samaa asiaa mittaava tulos. (Nummenmaa 2009, 374–175.) Lopuksi muodostin vielä lukion ylioppilaskirjoituksiin tähtäävistä oppiaineista (äidinkieli, matematiikka, luon-

nontiede, humanistinen aine ja vieras kieli) *lukuaineet*-summamuuttujan kullekin odotusarvon rakenneosalle.

6.6 Aineiston analysointi

Tämän tutkimuksen aineiston analysoin tilastollisesti SPSS-tilastoanalyysiohjelman 22-versiolla. Tutkimuksen näyte on harkinnanvarainen, eli kaikkien eri lukioiden musiikkilinjojen kaikilla opiskelijoilla ei ollut samaa mahdollisuutta tulla valituksi tutkimukseen. Tulosten yleistyksissä on siis osoitettava erityistä varovaisuutta (Holopainen & Pulkkinen 2012, 29, 36). Huomionarvoista on, että tutkitun lukion sisällä näyte on satunnainen.

Tilastollisten testien merkitsevyytensä mitataan p-arvolla. Se osoittaa, kuinka suuri on väärän johtopäätöksen todennäköisyys, jos testituloksen oletetaan olevan voimassa. Arvoja tulkitaan seuraavasti: kun $p \leq .001$, tulos on tilastollisesti erittäin merkitsevä; kun $p \leq .01$, tulos on tilastollisesti merkitsevä; ja kun $p \leq .05$, tulos on tilastollisesti melkein merkitsevä (Holopainen & Pulkkinen 2012, 177). Ihmistieteissä havaitaan harvoin edeltävän määritelmän mukaisia p-arvoja ja .05-suuruiset p-arvot katsotaan useimmiten osoitukseksi vaihtoehdoisen hypoteesin paikkansapitävyydestä (Nummenmaa 2009, 149). Tässä tutkimuksessa olen sen vuoksi valinnut merkitsevyytensä arvon $p \leq .05$.

Aineiston käsittely aloitin puuttuvien tietojen korvaamisella. Tutkimusjoukko (N=54) on sen kokoinen, että pyrin saamaan kaikki lomakkeet mukaan tutkimukseen. Lukiolaiset täyttivät lomakkeita huolella, mutta tästä huolimatta ympyröimättä oli jäänyt muutama satunnainen monivalintakysymys. Puuttuvat tiedot korvasin lomakkeiden ID24, ID42 ja ID53 osalta kyseisen oppiainekohtaisen arvon rakenneosan mediaanilla, koska mediaanit olivat hyvin samansuuntaisia ryhmän keskiarvojen kanssa. ID6 oli jättänyt systemaattisesti vastaamatta luonnontiedettä koskeviin osioihin. Kyseinen lomake on mukana muissa tarkasteluissa, mutta puuttuvana tietona luonnontiedettä koskevissa tarkasteluissa.

6.6.1 Tutkimuksen luotettavuus

Ollakseen luotettava tutkimuksen tulee olla validi ja reliaabeli. Käsitteet kuvaavat sekä tutkimuksen että aineistonkeruussa käytetyn mittarin luotettavuutta. Reliabiliteetti kertoo mittarin luotettavuudesta eli kyvystä toimia samalla tavalla joka kerta. Sisäinen validiteetti kuvaa mittarin kykyä mitata sitä asiaa, jota oli tarkoituskin mitata. (Holopainen & Pulkkinen 2012, 16–17.) Ulkoinen validiteetti taas kertoo tutkimuksen yleistettävyydestä (Metsämuuronen 2006, 115).

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty tarkoitusta varten laaditulla kyselylomakkeella, jonka laadinnassa hyödynsin aiempien tutkimusten esimerkkiä. Kyselylomakkeen taustalla oleva teoria on useaan kertaan testattu, ja odotusarvoteorian tapa kysyä on havaittu toimivaksi. (Eccles & Wigfield 1995; Eccles, & Wigfield 2002.) Tammikuussa 2015 Schildtin lukion musiikkilinjalla oli 89 opiskelijaa. Tutkimustilaisuudessa kyselylomakkeen täytti 54 opiskelijaa, eli 61 % musiikkilinjan kaikista opiskelijoista. Vastaamatta jätti 45 opiskelijaa. Tilaisuuteen saapuminen oli vapaaehtoista. On siis mahdollista, että ensimmäiset tulijat olivat hieman muita tunnollisempia. Kuitenkin vastaajia saapui erilaisten muistutusten jälkeen paikalle siinä määrin, että näytettä voitaneen pitää satunnaisena.

Olin paikalla kyselytilaisuuden ajan. Kyselylomakkeen toinen sivu, jossa kysyin suoritettut tai suoritettavat musiikinkurssit, aiheutti vastaajille hankaluuksia. Eräs vastaaja kiteytti tilanteen suurin piirtein seuraavasti: ”Mä oon vaan suoritellu eri kurseja, ei voi millään muistaa niitten nimiä tai koodeja.” Kyseiseltä sivulta katsoin tarpeelliseksi esittää tässä raportissa ainoastaan lukion musiikkidiplomin suorittamista suunnittelevien opiskelijoiden määrän. Myös esitieto-osio osoittautui tarvetta laajemmaksi. Tiedot tutkimuksen vastaajajoukon lukioonsaapumiskunnista, musiikkiluokkataustasta tai ylioppilaskirjoituksissa kirjoitettavista aineista jäävät tässä tutkimuksessa raportoinnin tasolle. Hyvin todennäköisesti oppilaitoksella on itsellään yhtenäinen tilasto edellä mainituista asioista.

Kyselylomakkeen kysymykset on laadittu selvittämään opiskelijan tämänhetkistä asennetta. Päätin tietoisesti jättää *En osaa sanoa* -vaihtoehdon Likert-asteikosta kokonaan pois. Oppiainekohtaiset motivaatorakenteet alkavat kehittyä heti, kun lapsi altistuu formaalille opetukselle (Wigfield & Eccles 2002), ja jokaisella lukiolaisella on takanaan yhdeksän vuotta peruskoulua, joten heillä on myös kokemuspohjaa olla jotain mieltä kaikista kysy-

tyistä oppiaineista. Lukiolaiset täyttivät kyselylomakkeet huolellisesti. Kolmessa lomakkeessa vastaamatta oli jäänyt kuitenkin jonkin yksittäisen oppiaineen kysymys. Puuttuvat tiedot vaikuttivat huolimattomuusvirheiltä, ja korvasin ne ryhmän moodilla. Vain yhdessä lomakkeessa vastaamatta jättäminen oli systemaattista. Kyseisen lomakkeen olen jättänyt pois luonnontiedettä koskevista tarkasteluista.

Lomakkeen kysymys 10 *Ajatteletko musiikkilinjalla opiskelusta olevan hyötyä tulevassa ammatissasi?* osoittautui monitulkintaiseksi. Musiikkialasta haaveilevista osa pohti, onko lukion suorittamisesta hyötyä tulevassa ammatissa, ja toiset taas, onko lukion musiikkikursseista hyötyä tulevassa ammatissa.

Tässä tutkimuksessa kysyin kutakin motivaation odotusarvoteorian rakenneosaa kahdella kysymyksellä. Kontrollikysymykset mahdollistivat mittarin ja vastausten luotettavuustarkastelut (Holopainen & Pulkkinen 2012, 43). Luotettavuustarkastelujen kannalta pitkä mittari on luotettavampi kuin lyhyt (Metsämuuronen 2006, 58). Tämän tutkimuksen mittarin laadinnassa piti huomioida vastaajien aikaresurssi. Lomakkeen esitustus osoitti, että kontrollikysymysten lisääminen olisi venyttänyt vastausajan liian pitkäksi. Kuitenkin teoria on havaittu riittävän vahvaksi siten, että jo kysymyspari on tuottanut luotettavia tuloksia (Eccles & Wigfield 1995; Eccles & Wigfield 2002; Parkes & Jones 2012). Myöhempiä käyttöä varten mittarista kannattaisi poistaa kysymys 8. *Mitkä aineet aiot kirjoittaa ylioppilaskirjoituksissa?* sekä kysymykset 13–16 oppiainevalinnoista. *Musiikkikurssit-*kysymyksen (kohta 12) sijasta olisi kannattanut kysyä vain suoritettavien kurssien arvioitua määrää.

Tämä tutkimus on tapaustutkimus, jonka ensisijainen tehtävä on kuvata Schildtin lukion tilannetta tutkimuksentekohetkellä. Vastausprosentin 61 perusteella tutkimustulosten voi olettaa antavan kattavan kuvan kaikkien Schildtin lukion musiikkilinjalaisten oppiainekohtaisesta opiskelumotivaatiosta. Tulosten yleistämisessä laajemmalle on aineiston koon ja tutkimuksen harkinnanvaraisen näytteen vuoksi oltava varsin varovainen. Tuloksia voinee kuitenkin pitää suuntaa-antavina, koska ne vastasivat aiempien tutkimusten tuloksia. Vahvan teoriataustan vuoksi tutkimuksen sisäinen validiteetti ja reliabiliteetti ovat hyviä. Mittarin reliabiliteettia tarkastelin Cronbachin alfa -testillä.

6.6.2 Reliabiliteettitarkastelut

Kyselylomakkeen sisäistä konsistenssia, reliabiliteettia, mittasin Cronbachin alfa-kertoimella. Metsämuurosen (2006, 442) mukaan Cronbachin alfaa käytetään mittarin yhtenäisyyden ja toistettavuuden varmistamiseksi. Testi mittaa sitä, kuinka samankaltaisesti vastaaja on vastannut kysymyksiin, joiden tarkoituksena on mitata samaa asiaa. Mittari on sitä luotettavampi, mitä enemmän samankaltaisesti toimivia osioita se sisältää. Myös korkeat korrelaatiot tukevat reliabiliteettia. (Nummenmaa 2009, 356.) Yleensä halutaan, että $\alpha > .60$. Kertoimen suuruuteen vaikuttavat aineiston jakautumisen lisäksi aineiston koko ja muuttujien määrä. (Valli 2001, 95.)

Eri oppiaineiden kykyuskomuksia ja menestysodotuksia mittaavien summamuuttujien reliabiliteetit olivat varsin korkeita ($\alpha = .838$ - $\alpha = .956$) ja osiot korreloivat hyvin [0.72, 0.92] mittarin kokonaispistemäärän kanssa. Heikoin sisäinen konsistenssi oli humanistisella aineella ja vahvin matematiikalla. Summamuuttujan lukuaineet odotusten reliabiliteetti oli korkea ($\alpha = .824$) ja osiot korreloivat hyvin [0.41, 0.63] mittarin kokonaispistemäärän kanssa.

Eri oppiaineiden kiinnostavuutta mittaavien summamuuttujien reliabiliteetit olivat myös varsin korkeita ($\alpha = .812$ - $\alpha = .943$) ja osiot korreloivat hyvin [0.68, 0.89] mittarin kokonaispistemäärän kanssa. Heikoin sisäinen konsistenssi oli matematiikalla ja vahvin liikunnalla. Summamuuttujan lukuaineet kiinnostusarvon reliabiliteetti oli tyydyttävä ($\alpha = .678$) ja osiot korreloivat [0.11, 0.44] mittarin kokonaispistemäärän kanssa.

Eri oppiaineiden merkitystä itsetunnolle mittaavien summamuuttujien reliabiliteetit olivat varsin korkeita ($\alpha = .822$ - $\alpha = .940$) ja osiot korreloivat hyvin [0.70, 0.89] mittarin kokonaispistemäärän kanssa. Heikoin sisäinen konsistenssi oli musiikilla ja vahvin humanistisella aineella. Summamuuttujan lukuaineet saavutusarvon reliabiliteetti oli korkea ($\alpha = .859$) ja osiot korreloivat hyvin [0.39, 0.68] mittarin kokonaispistemäärän kanssa.

Eri oppiaineiden hyödyllisyyttä mittaavien summamuuttujien reliabiliteetit olivat hyviä ($\alpha = .620$ - $\alpha = .809$) ja osiot korreloivat [0.45, 0.68] mittarin kokonaispistemäärän kanssa. Heikoin sisäinen konsistenssi oli vieraalla kielellä ja liikunnalla ja vahvin kuvataiteella. Summamuuttujan lukuaineet hyötyarvon reliabiliteetti oli ($\alpha = .802$) ja osiot korreloivat [0.27, 0.64] mittarin kokonaispistemäärän kanssa. Näiden kysymysten sisäinen konsis-

tenssi jäi muita kysymyksiä heikommaksi, mitä todennäköisimmin kysymysten eri ajoitusten vuoksi. Jonkin taidon tai tiedon tarpeellisuus päivittäisessä elämässä ja tulevaisuudensuunnitelmissa voi vaihdella varsin paljon.

Eri oppiaineiden vaivannäön määrää mittaavien summamuuttujien reliabiliteetit olivat varsin korkeita ($\alpha=.815$ - $\alpha=.908$) ja osiot korreloivat hyvin [0.67, 0.84] mittarin kokonaispistemäärän kanssa. Heikoin sisäinen konsistenssi oli humanistisella aineella ja vahvin luonnontieteellä. Summamuuttujan lukuaineet kulujen reliabiliteetti oli hyvä ($\alpha=.841$), ja osiot korreloivat hyvin [0.30, 0.71] mittarin kokonaispistemäärän kanssa.

6.6.3 Normaalijakaumaoletuksen testaaminen

Normaalijakautuneisuus on oletuksena parametristen tilastollisten testien tekemiselle. Normaalijakaumaoletuksen testaaminen onkin rutiinitoimenpide aina, kun käytetään parametrisiä menetelmiä. (Nummenmaa 2009, 154). Välimatka-asteikollisia muuttujia tarkastelevat parametriset testit ovat vahvempia kuin järjestysasteikkoisia muuttujia tarkastelevat epäparametriset testit (Nummenmaa 2009, 25).

Aineiston normaalijakautuneisuutta testasin Kolmogorov-Smirnovin ja Shapiro-Wilkin testeillä. Shapiro-Wilk-testi on tarkoitettu pienten aineistojen normaalijakautuneisuuden testaamiseen. Ihmistieteissä puhutaan tällöin yleensä aineistoista, joiden $N < 50$, mutta tilastotieteessä pienenä aineistona voidaan pitää jopa 2000 havaintoyksikön aineistoa. Molemmat testit testaavat nollahypoteesia, jonka mukaan testattava muuttuja noudattaa normaalijakaumaa. Jos normaalijakaumatestin havaittu merkitsevyystaso on suurempi kuin .05, jakaumien katsotaan olevan normaaleita. (Nummenmaa 2009, 154.) Testien lisäksi tarkastelin jakaumien vinous- ja huipukkuuskertoimet. Tutkimuksen muuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita (Shapiro-Wilk=.40-.92, $p < .05$; Kolmogorov-Smirnov= $p < .001$) Myöskään vinous- ja huipukkuuskertoimet eivät tukeneet hypoteesia aineiston normaalijakautuneisuudesta.

Vaikka alkuperäinen mitattu muuttuja ei noudattaisi normaalijakaumaa, kyseisen muuttujan otoskeskiarvojen jakauma noudattaa. Tämän aineiston normaalijakautuneisuutta paransin summamuuttujien muodostamisella. Nummenmaan (2009, 140–141) mukaan satunnaisuuttuja alkaa muistuttaa normaalijakaumaa, kun muuttujia yhdistetään. ”Jo otoskoolla $n=30$ otoskeskiarvojen jakauma on huomattavan lähellä normaalijakaumaa” (Num-

menmaa 2009, 142). Tässä aineistossa kaikki summamuuttujatkaan eivät osoittautuneet normaalisti jakautuneiksi, mutta ne olivat lähempänä toivottua jakaumaa. Normaalisti jakautuneita olivat matematiikan kiinnostusarvon summamuuttuja (Shapiro-Wilk=.958, $p=.059$), matematiikan hyötyarvon summamuuttuja (Shapiro-Wilk=.959, $p=.065$), luonnontieteen hyötyarvon summamuuttuja (Shapiro-Wilk=.962, $p=.087$), liikunnan hyötyarvon summamuuttuja (Shapiro-Wilk=.965, $p=.123$), sekä lukuaineiden menestysodotuksen summamuuttuja (Shapiro-Wilk=.981, $p=.549$), lukuaineiden kiinnostusarvon summamuuttuja (Shapiro-Wilk=.979, $p=.474$) ja lukuaineiden hyötyarvon summamuuttuja (Shapiro-Wilk=.967, $p=.155$).

6.6.4 Analyysimenetelmät

Kyselylomakkeen esitieto-osion tulokset raportoin ainoastaan frekvensseinä ja prosentiosuuksina. Odotusarvoja testasin toistettujen mittausten varianssianalyysillä ja kaksisuuntaisella varianssianalyysillä. Monimuuttujamenetelmien oletuksena on satunnainen otos normaalisti jakautuneesta populaatiosta. Tämän tutkimuksen näyte on tutkitun lukion sisällä satunnainen. Normaalijakaumaoletus ei kaikkien keskiarvojen kohdalla toteudu, mutta varianssianalyysit ovat perusteltuja, koska monimuuttujamenetelmät ovat Metsämuurosen (2006, 567) mukaan vakaita, eli tuottavat luotettavia tuloksia, vaikka testin tekemisen oletukset eivät täysin toteudukaan.

Tutkimusongelman 1 motivaatiomallit olen kuvannut oppiainekohtaisten motivaation rakenneosien ryhmäkeskiarvoina. Laskin jokaisen oppiaineen empiiristä motivaation rakenneosaa (odotus, saavutusarvo, kiinnostusarvo, hyötyarvo ja kulut) kuvaavan ryhmäkeskiarvon kutakin rakenneosaa mittaavien oppiainekohtaisten kysymysten summamuuttujasta. Ryhmäkeskiarvot olen esittänyt sekä kaaviona että taulukkona. Kaavioita tarkastelen laadullisesti. Tutkimusongelmassa 2 vertasin edellä kuvattuja oppiainekohtaisia motivaation rakenneosien ryhmäkeskiarvoja musiikinopiskelun motivaation rakenneosien ryhmäkeskiarvoihin toistettujen mittausten varianssianalyysillä.

Tutkimusongelmaa 3 varten muodostin keskiarvosummamuuttujan *lukuaineet* yhdistämällä äidinkielen, matematiikan, vieraan kielen, luonnontieteen ja humanistisen aineen jokaisen odotusarvoteorian motivaation rakenneosan tutkimustulokset. Vertasin sekä t-testillä että Wilcoxonin merkittyjen järjestyslukujen testillä, oliko musiikinopiskelun ja

lukuaineiden opiskelun motivaatiomalleilla tilastollista eroa. Tämän jälkeen suoritin sekä musiikille että lukuaineille motivaation rakenneosakohtaisesti kaksisuuntaisen varianssianalyysin. Analyysillä selvitin, johtuuko ryhmien varianssi vuosikurssista, ammattisuuntautuneisuudesta tai niiden yhteisvaikutuksesta.

6.7 Tutkimuksen eettisyys

Tässä tutkimuksessa selvitän lukioikäisten nuorten arvoja ja asenteita. Nuori on omien mielipiteidensä asiantuntija, joten kysyin asiasta suoraan lukiolaisilta itseltään. Punch (2002, 325) muistuttaa, että tutkija, vaikka kerran lapsi ja nuori olikin, unohtaa pian elementtejä näistä kulttuureista iän lisääntyessä. Tutkijan oma lapsuus tai nuoruus ei myöskään ole sama kuin nykypäivän lapsuus tai nuoruus, jolloin tutkija ei voi tehdä näistä tulkintoja ainoastaan oman kokemuksensa perusteella. (Punch 2002, 325.)

”Suomessa vakiintuneen tutkimuseettisen ajattelun lähtökohta on, että jokainen tutkija on iästään ja asemastaan riippumatta henkilökohtaisesti vastuussa tutkimuseetiikasta” (Hallamaa ym. 2006, 17–18). Humanistisissa ja yhteiskuntatieteissä tutkimusaineiston kokoamista säätelee tietosuojalainsäädäntö ja erityisesti henkilötietolaki. ”Henkilötietolain pääperiaatteen mukaan henkilötietojen käsittely eli tutkimusaineiston kerääminen ja analysointi on sallittua vain tutkittavan suostumuksella.” (Kuula 2006, 129.) Yleinen lähtökohta on, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista (Nieminen 2010, 35). Nuorisotutkimuksessa keskeistä onkin tutkimuksen oikeutuksen hakeminen nuorilta itseltään (Lagström ym. 2010, 16). Tätä tukevat myös YK:n lapsenoikeuksien yleissopimuksen artikkelit 12 ja 13, joiden mukaan lapsella on oikeus osallistua halutessaan ja saada äänensä vapaasti kuuluville itseään koskevissa asioissa (YK:n yleissopimus lasten oikeuksista 1989).

Lagströmin ym. (2010, 14) mukaan tutkimuksen tekemiseen tarvitaan tutkimuslupa instituutiolta ja suostumus osallistujalta sekä osallistujan huoltajalta, mikäli osallistuja on alaikäinen. Suomessa ei ole lakia siitä, kuka päättää alaikäisen osallistumisesta tutkimukseen. Käytäntönä on, että alle 18-vuotiaalta vaaditaan osallistumiseen huoltajan suostumus, jonka huoltaja voi halutessaan kieltää. Perustuslain itsemääräämisoikeus edellyttää, että myös alaikäisen oma suostumus on aina tarpeen. (Nieminen 2010, 33.) Tähän tutkimukseen pyysin tutkimusluvan Jyväskylän Schildtin lukion rehtori Ari Pokalta. Ennen aineistonkeruutilaisuutta lähetin koteihin tutkimuskutsun (Liite 1), jossa kuvasin lyhyesti

tutkimuksen tavoitteet. Kutsussa oli myös ohjeet, kuinka tutkimukseen osallistumisesta voi halutessaan kieltäytyä. Kukaan ei käyttänyt tätä mahdollisuutta. Parhaiten velvollisuusetiikan mukainen ihmisarvon kunnioittaminen toteutuu tilanteessa, jossa ihmiset itse saavat päättää osallistumisestaan tutkimukseen ja siitä, mitä tietoja ja millä ehdoilla he itsestään haluavat tutkimuskäyttöön antaa (Kuula 2006, 126).

Ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa mainitaan tärkeimpinä eettisinä periaatteina informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20). Tietoon perustuvan suostumuksen periaate edellyttää, että tutkittavat ovat saaneet meneillään olevasta tutkimuksesta riittävästi tietoa voidakseen tehdä päätöksen siitä, haluavatko osallistua tutkimukseen vai eivät (Crow ym. 2006, 83). On oletettu että tutkimuksen tavoitteiden ja metodien esittely on ongelmaton muoto esittää informaatio, jonka perusteella tutkimukseen suostutaan (David ym. 2001, 348). Tutkijan tehtävänä on varmistaa, että tutkimusta koskeva tieto on sellaisessa muodossa, että osallistujat voivat saavuttaa ja ymmärtää sen. Osallistujille tulee kertoa kielellä, jota he ymmärtävät, mistä tutkimuksessa on kyse, miksi se tehdään ja kuinka se aiotaan toteuttaa. Näin pyritään varmistamaan, että nuoret tietävät, mihin osallistuvat. On myös tärkeätä korostaa, että osallistuminen ei ole pakollista. (Crow ym. 2006; David ym. 2001; Powell & Smith 2009.) Tässä tutkimuksessa informoin osallistujia etukäteen tutkimuskutsussa. Lisäksi olin paikalla koko aineistonkeruutilaisuuden ajan ja tutkimustilaisuudessa oli nähtävillä Power Point -dia, joka sisälsi tietoa ja ohjeita.

Lapsen ja nuoren kykyä antaa tietoon perustuva suostumus on myös kritisoitu (mm. Gallagher, Haywood, Jones & Milne 2010). Kritiikki kohdistuu kuitenkin vahvasti lapsia koskeviin pitkäikäistutkimuksiin, joiden aineisto kerätään kouluissa. Tämän tutkimuksen aineistonkeruu tapahtui lukion auditoriossa. Tilaisuuden tavoitteena oli tuoda kysely helposti tehtäväksi opiskelijoiden luo ja siten saavuttaa mahdollisimman suuri vastausprosentti. Koulua on kritisoitu tutkimusympäristönä, koska se on aikuisten auktoriteettien organisoima. Lähtökohtaisesti oppilaiden tulee siellä totella aikuisia. Jos opettaja pyytää osallistumaan tutkimukseen, se tulkitaan helposti käskyksi. Riskinä on myös se, että tutkimuskysymyksiin pyritään antamaan tutkijan toivomia vastauksia. (Punch 2002, 328; Powell & Smith 2009, 134.) Oman tutkimukseni nuoret, vaikka lomakkeen koulussa täyttivätkin, olivat osallistuessaan joko täysi-ikäisiä tai hyvin lähellä täysi-ikäisyyttä. Näin ollen he pys-

tyivät myös tekemään itsenäisen päätöksen siitä, mitä tietoja halusivat antaa itsestään tutkimuskäyttöön.

”Ihmisen yksityisyyden kunnioittaminen on yksi tärkeimpiä tutkimuseettisiä normeja. Tutkimusetiikan lisäksi siihen velvoittavat kansainväliset sopimukset ja Suomen lait” (Kuula 2006, 124). Lomakekyselyn etuna on, että vastaaja pysyy hyvin anonyyminä. Yksityisyyden rajat määrittää tutkittava itse päättäessään, mitä kertoo, mitä jättää kertomatta tutkimuskäyttöön. (Kuula 2006, 125.) Toisaalta vastaaja voi myös tietoisesti vääristää vastauksiaan (Nurmi ym. 2006, 268). Kyselylomaketta laatiessaan tutkija pyrkii minimoimaan vaikutuksensa tietojenkeruuvaiheessa. Silti lomake saattaa heijastaa tutkijan omia oletuksia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 23).

Tässä tutkimuksessa tutkittavat opiskelijat pysyvät anonyymeinä. Rehtorin toiveesta tutkitun lukion nimi on opinnäytetyössä avoimesti mainittu. Kuula (2006, 137) muistuttaa, että viimeisessä tutkimusprosessinsa vaiheessa tutkijan velvollisuus on suojella tutkittavien ja heidän edustamansa ryhmän yksityisyyttä kirjoittamalla julkaistavat tekstit tutkittavia kunnioittavalla tavalla.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää Jyväskylän Schildtin lukion musiikkilinjalaisten oppiainekohtaista opiskelumotivaatiota odotusarvoteorian viitekehyksessä. Lukuvuonna 2014–2015 musiikkilinjalla opiskeli 89 nuorta, kun koko Schildtin lukiossa opiskelijoita oli noin 1200. Kouluttautuminen oppivelvollisuuden jälkeen on lähes välttämätön ehto työelämään pääsulle (Puuronen 2006, 166). Suomessa ensimmäinen koulutusvalinta tehdään peruskoulun päätteeksi, ja usein lopullista suuntaa omalle elämälle etsitään vielä toisella asteella (Nurmi ym. 2006, 156). Musiikkilinjalle hakeutuneet opiskelijat olivat jo valinneet sekä lukion suorittamisen että painotetun musiikinopiskelun. Painotetun musiikinopiskelun on havaittu edistävän opiskelumotivaatiota (esim. Tuomela 2011; Eerola & Eerola 2013).

Tutkimustulosten ensimmäisessä alaluvussa esitän tutkimukseen vastanneiden yleisiä lukio-opiskeluun liittyviä esitietoja. Tutkimusjoukko on luokiteltu näiden tietojen perusteella ryhmiin, joiden välisiä oppiainekohtaisten odotusten ja arvostusten eroja tarkastelen erityisesti tutkimusongelmassa 3. Varsinaisten tutkimusongelmien tulokset esitän alaluvuissa 7.2–7.4.

7.1 Tutkimusjoukko

Lukuvuonna 2014–2015 Schildtin lukion musiikkilinjalla opiskeli 89 vuosina 1996–1998 syntynyttä nuorta. Tähän tutkimukseen heistä osallistui 54 (61 %). Vastanneista 19 (35,2 %) oli miehiä ja 35 (64,8 %) naisia. Vuonna 2013 kaikista Suomen lukiokoulutuksen opiskelijoista 57 % oli naisia (Suomen virallinen tilasto 2013b). Tutkimusjoukko on keskivertolukiota naisvaltaisempi. Näyte jakautui tasaisemmin suunnitellun lukiosta valmistumisvuoden kuin sukupuolen perusteella. Kyselyyn vastanneista vuonna 2015 lukiosta aikoi valmistua 16 opiskelijaa (29,6 % vastanneista) ja vuonna 2016 aikoi valmistua 17 opiskelijaa (31,5 % vastanneista). Vuonna 2017 valmistuvia oli vastaajien joukossa 21 (38,9 % vastanneista). Kaikki kyselyyn vastanneet aikoivat valmistua kolmessa vuodessa, eli tavoiteajassa.

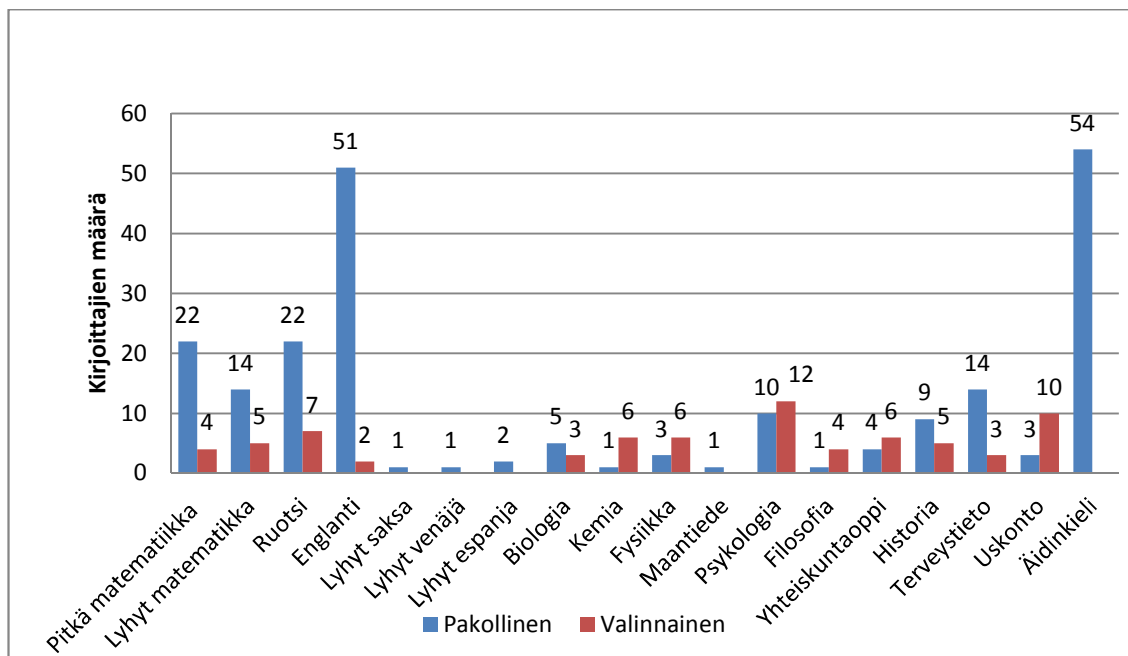
Kyselylomaketta laatiessani oletin, että enemmistö lukion musiikkilinjalaisista olisi ollut musiikkiluokalla peruskoulussa ollessaan. Kuitenkin vastanneista musiikkiluokalla oli ollut alakoulussa vain 5 vastaajaa (9,3 % vastanneista), joista yksi ei jatkanut yläkoulun musiikkiluokalle, ja yläkoulussa vain 5 vastaajaa (9,3 % vastanneista), joista yksi oli hakeu-

tunut musiikkiluokalle vasta yläkoulussa. 90,7 % kyselyyn vastanneista musiikkilinjalaisista oli siis osoittanut musiikkilinjalle pyrkiessään musiikillisen lahjakkuutensa ja harrastuneisuutensa jollain muulla tavalla kuin olemalla peruskoulussa musiikkiluokalla.

Schildtin lukion musiikkilinjalle on kyselyn perusteella tullut opiskelijoita 12:sta eri kunnasta, joista Jyväskylästä 37 opiskelijaa (68,5 % vastanneista), Muuramesta 3 opiskelijaa (5,6 % vastanneista), Laukaasta 4 opiskelijaa (7,4 % vastanneista), Petäjävedeltä 2 opiskelijaa (3,7 % vastanneista) sekä Keuruulta, Hankasalmelta, Multialta, Ähtäristä, Hyvinkäältä, Kontiolahdelta, Rovaniemeltä ja Huittisista jokaisesta 1 opiskelija (8 x 1,9 % vastanneista). Tämän perusteella voi todeta, että Keski-Suomen ainoana musiikkilinjaa tarjoavana lukiona Schildtin lukio palvelee nuoria laajalla alueella, myös Keski-Suomen ulkopuolelta.

7.1.1 Ylioppilaskirjoituksissa kirjoitettavat aineet ja musiikinopiskelu

Lukion musiikkilinjalaisten on suoritettava vähintään 4 pakollista ja 2 syventävää musiikkinkurssia. Kyselyyn vastanneet ilmoittivat suorittaneensa keskimäärin 9,7 musiikkinkurssia. Musiikkidiplomin aikoi suorittaa kaikista opiskelijoista 18 eli 33,3 %.



Kuvio 2. Tutkimukseen osallistujien ylioppilaskirjoituksiin valittujen oppiaineiden frekvenssit. N=54.

Kyselyyn vastanneet opiskelijat aikoivat kirjoittaa ylioppilaskirjoituksissa eri oppiaineita kuvion 2 mukaisesti. Äidinkieli ja kirjallisuus on kaikille pakollinen kirjoitettava oppiaine. Kaikki vastaajat ilmoittivat kirjoittavansa joko lyhyen tai pitkän matematiikan. Englannin kieli kuului yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kaikkiin tutkintoihin joko pakollisena tai valinnaisena aineena. Muut oppiaineet jakautuivat kirjoitusmääriltään tasaisemmin.

7.1.2 Tämänhetkinen haaveammatti

Kysymys 9 *Mikä on tämänhetkinen haaveammattisi?* oli lomakkeen ainoa aidosti avoin kysymys. Enemmistö vastaajista kirjoittikin viivalle useita vastauksia. Suosittuja aloja vastaajien keskuudessa olivat musiikkialan lisäksi muut luovat alat, opetus- ja kasvatusala ja oikeustiede. Selvä enemmistö vastaajista mainitsi haaveekseen jonkin akateemisen alan. Kahden alan haaveammattien joukossa oli esimerkiksi seuraavanlaisia mainintoja: *ympäristöasianajaja tai sellisti ID40, opettaja/musiikkiterapeutti ID33, asianajaja/ esim. enkun- tai laulunopettaja ID19, pappi tai musiikinopettaja ID17*. Haaveet olivat melko kaukana toisistaan, joten musiikkialan maininneiden ryhmässä on enemmän ryhmän sisäisistä eroista johtuvaa vaihtelua.

Luokittelin vastaajat haaveammattin perusteella kahteen luokkaan tutkimusongelmaa 3 varten. Ensimmäiseen luokkaan (n=22) sijoitin vastaajat, joiden haaveammattien joukossa oli musiikkialan ammatti. Toiseen luokkaan (n=32) sijoitin vastaajat, joiden haaveammattien joukossa ei ollut yhtään musiikkialan ammattia. Ensimmäisen luokan olisi voinut vielä jakaa kahteen osaan, koska joidenkin vastaajien lomakkeissa oli ainoastaan musiikkialan haaveammatteja, kun taas toiset vastaajat haaveilivat sekä musiikkialan että jonkin muun alan ammateista. Kolmeen ryhmään luokittelemalla ryhmistä olisi kuitenkin tullut hyvin erikokoisia.

Keväällä 2015 valmistuvista abiturienteista (n=16) musiikkialan ammattihaaveen oli maininnut 8 opiskelijaa ja muun alan haaveen 8 opiskelijaa. Keväällä 2016 valmistuvista toisen vuosikurssin opiskelijoista (n=17) musiikkialan ammattihaaveen oli maininnut 5 opiskelijaa ja muun alan haaveen 12 opiskelijaa. Keväällä 2017 valmistuvista ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoista (n=21) musiikkialan haaveen oli maininnut 9 opiskelijaa ja muun alan haaveen 12 opiskelijaa.

Schildtin lukion musiikkilinjan Internet-sivulla todetaan musiikkilinjan antavan valmiudet monipuoliseen musiikinopiskeluun sekä musiikkialan ammattiin aikoville että niille, jotka haluavat harrastaa musiikkia lukion ohella. Ylioppilastutkinnon suorittaminen tuottaa yleisen jatko-opintokelpoisuuden korkeakouluihin (Lukiolaki 629/1998, 18§) ja musiikkilinjan luvataan antavan hyvät valmiudet myös musiikin jatko-opintoihin (Jyväskylän lukiokoulutus 2015b). Suurin osa lukion musiikkilinjalaisista haaveili ammasteista, jotka edellyttävät korkeakouluopintoja. Tämän tutkimuksen otoksen perusteella 59 % (n=32) vastaajista oli lukion musiikkilinjalla suorittaakseen lukion oppimäärän ja harrastaakseen musiikkia akateemista jatko-opintokelpoisuutta hankkiessaan. 41 % (n=22) tutkimukseen osallistuneista musiikkilinjalaisista haaveili musiikkialan jatko-opinnoista, mutta enemmistöllä heistäkin oli myös muiden alojen ammattihaaveita.

7.1.3 Musiikkilinjalla opiskelun hyödyllisyys tulevassa ammatissa

Kysymyksellä 10 *Ajatteletko musiikkilinjalla opiskelusta olevan hyötyä tulevassa ammatissasi?* selvitin lukion musiikkilinjalaisten yleistä suhtautumista opintoihinsa. Kaikista vastaajista (N=54) 38 opiskelijaa (70,4 %) ajatteli musiikkilinjalla opiskelusta olevan hyötyä tulevassa ammatissa, 14 opiskelijaa (25,9 %) ei ajatellut musiikkilinjalla opiskelusta olevan hyötyä tulevassa ammatissa ja 2 opiskelijaa (3,7 %) vastasi molemmat vaihtoehdot.

Keväällä 2015 valmistuvista musiikkialan maininneista (n=8) kaikki ajattelivat musiikkilinjalla opiskelusta olevan hyötyä tulevassa ammatissa. Keväällä 2015 valmistuvista muun alan maininneista (n=8) 3 ei ajatellut musiikkilinjalla opiskelusta olevan hyötyä tulevassa ammatissa, 4 ajatteli musiikkilinjalla opiskelusta olevan hyötyä tulevassa ammatissa ja 1 vastasi molemmat vaihtoehdot.

Keväällä 2016 valmistuvista musiikkialan maininneista (n=5) 1 ei ajatellut musiikkilinjalla opiskelusta olevan hyötyä tulevassa ammatissa, 3 ajatteli musiikkilinjalla opiskelusta olevan hyötyä tulevassa ammatissa ja 1 vastasi molemmat vaihtoehdot. Keväällä 2016 valmistuvista muun alan maininneista (n=12) 5 ei ajatellut musiikkilinjalla opiskelusta olevan hyötyä tulevassa ammatissa ja 7 ajatteli musiikkilinjalla opiskelusta olevan hyötyä tulevassa ammatissa.

Keväällä 2017 valmistuvista musiikkialan maininneista (n=9) kaikki ajattelivat musiikkilinjalla opiskelusta olevan hyötyä tulevassa ammatissa. Keväällä 2017 valmistuvista

ta muun alan maininneista (n=12) 5 ei ajatellut musiikkilinjalla opiskelusta olevan hyötyä tulevassa ammatissa ja 7 ajatteli musiikkilinjalla opiskelusta olevan hyötyä tulevassa ammatissa.

Edellä esitellyt tulokset on esitetty taulukossa 3. Selvä enemmistö (70,4 %) musiikkilinjan opiskelijoista piti opintojaan hyödyllisenä tulevan ammattinsa kannalta. Musiikkialan ammattihaaveen maininneista lähes kaikki pitivät musiikkilinjalla opiskelua hyödyllisenä tulevan ammattinsa kannalta. Muun alan ammattihaaveen maininneiden joukossa vastaukset jakautuivat melko tasaisesti puolesta ja vastaan. Kysymys oli sikäli hankala vastattava, että vastaaja saattoi ajatella asiaa ainakin kahdella tavalla. Ensimmäinen mahdollisuus oli miettiä, onko lukiossa opiskelusta hyötyä tulevan ammatin kannalta; toisaalta vastaaja saattoi myös pohtia, kannattiko hakeutua juuri musiikkilinjalle, jos ammattihaaveena ei ollut musiikkialan ammatti. Koska opiskelijoiden mielipidettä lukion yleisestä hyödyllisyydestä tulevan ammatin kannalta ei tässä tutkimuksessa selvitetty, on vaikea sanoa, kummasta näkökulmasta ei-vastauksen antajat ovat vastatessaan kysymystä tarkastelleet.

Taulukko 3. Oletetun musiikkilinjalla opiskelun ammattihyödyn frekvenssit luokiteltuina aiotun valmistumisvuoden ja nykyisen ammattihaaveen mukaan. N= 54

Valmistumisvuosi	2015 n=16		2016 n=17		2017 n=21		Rivin summa N=54
9. Mikä on tämänhetkinen haaveammattisi?	Musiikkiala 8	Muu-ala 8	Musiikkiala 5	Muu-ala 12	Musiikkiala 9	Muu-ala 12	Musiikki=22 Muu=32
10. Kyllä. Ajattelen musiikkilinjalla opiskelusta olevan hyötyä tulevassa ammatissani.	8	4	3	7	9	7	38 (70,4 %)
10. Ei. En ajattele musiikkilinjalla opiskelusta olevan hyötyä tulevassa ammatissani.	0	3	1	5	0	5	14 (25,9 %)
10. Kyllä ja Ei.	0	1	1	0	0	0	2 (3,7 %)

7.1.4 Hakusyynä musiikin harrastaminen tai musiikkialan ammatti

Selvitin kyselylomakkeen kohdassa 11 opiskelijoilta, hakivatko he alun perin musiikkilinjalle, koska halusivat suorittaa lukion oppimäärän ja saada ammatin, joka liittyy musiikkiin, vai koska halusivat suorittaa lukion oppimäärän ja harrastaa samalla musiikkia. Kaikista vastanneista (N=54) 14 opiskelijaa (25,9 %) ilmoitti hakusyyksi musiikkialan ammattiin valmistautumisen ja 39 opiskelijaa (72,2 %) halun harrastaa musiikkia. Yksi vastaaja oli valinnut molemmat vaihtoehdot. Yksi vastaaja myös merkitsi hakusyyksi musiikkialan ammatin, mutta lisäsi kommentin: ”Enää en ole kuitenkaan varma muusikon ammatista”.

Keväällä 2015 valmistuvista musiikkialan ammattihaaveen maininneista (n=8) 4 opiskelijaa ilmoitti hakusyyksi musiikkialan ammattiin valmistautumisen ja 4 opiskelijaa musiikin harrastamisen. Samana keväänä valmistuvista muun alan ammattihaaveen maininneista (n=8) kaikki ilmoittivat hakusyyksi halun harrastaa musiikkia.

Keväällä 2016 valmistuvista musiikkialan ammattihaaveen maininneista (n=5) 3 opiskelijaa ilmoitti hakusyyksi musiikkialan ammattiin valmistautumisen ja 1 opiskelija musiikin harrastamisen. 1 opiskelija valitsi molemmat vaihtoehdot. Samana keväänä valmistuvista muun alan ammattihaaveen maininneista (n=12) 1 opiskelija ilmoitti hakusyyksi musiikkialan ammattiin valmistautumisen ja 11 halun harrastaa musiikkia.

Keväällä 2017 valmistuvista musiikkialan ammattihaaveen maininneista (n=9) 5 opiskelijaa ilmoitti hakusyyksi musiikkialan ammattiin valmistautumisen ja 4 opiskelijaa halun harrastaa musiikkia. Samana keväänä valmistuvista muun alan ammattihaaveen maininneista (n=12) 1 opiskelija ilmoitti hakusyyksi musiikkialan ammattiin valmistautumisen ja 11 halun harrastaa musiikkia.

Näiden tulosten perusteella näyttäisi siltä, että musiikkialalle suuntautuminen olisi lisääntynyt lukion aikana. Vaikka kaikista vastaajista 14 (25,9 %) ilmoitti alkuperäiseksi hakusyykseen valmistautumisen musiikkialan ammattiin, jopa 22 (41 %) haaveili jatko-opinnoista musiikin parissa. Huomionarvoista on, että musiikkialasta haaveilevien enemmistöllä oli myös muun alan ammattihaaveita. Tällä hetkellä musiikkialasta haaveilevista noin puolet on hakeutunut lukion musiikkilinjalle ammattiin valmistautuakseen ja puolet taas vain harrastamaan musiikkia. Muulle alalle haaveilevista selkeän enemmistön alkuperäinen hakusyy on ollut mahdollisuus harrastaa musiikkia lukion ohella.

Kaiken kaikkiaan mahdollisuus suunnata opintoja oman mieltymyksen mukaan näyttäisi olevan tärkeä lukionvalintaperuste, koska jopa 72,2 % kyselyyn vastanneista oli hakeutunut lukion musiikkilinjalle voidakseen harrastaa aktiivisesti musiikkia hankkiessaan korkeakoulun jatko-opintokelpoisuutta. Edellä mainitut tulokset on esitetty taulukossa 4.

Taulukko 4. Musiikkilinjalle hakusyn frekvenssit luokiteltuina aiotun valmistumisvuoden ja nykyisen ammattihaaveen mukaan. N= 54.

Valmistumisvuosi	2015 n=16		2016 n=17		2017 n=21		Rivin summa
9. Mikä on tämänhetkinen haaveammattisi?	Musiikkiala 8	Muu-ala 8	Musiikkiala 5	Muu-ala 12	Musiikkiala 9	Muu-ala 12	Musiikki=22 Muu=32
11. Hain musiikkilinjalle, koska haluan suorittaa lukion oppimäärän ja saada <u>ammatin</u> , joka liittyy musiikkiin.	4	0	3	1	5	1	14 (25,9 %)
11. Hain musiikkilinjalle, koska haluan suorittaa lukion oppimäärän ja <u>harrastaa</u> samalla musiikkia.	4	8	1	11	4	11	39 (72,2 %)
11. Ammatti ja harrastus	0	0	1	0	0	0	1 (1,9 %)

7.2 Oppiainekohtaiset motivaatiomallit

Vastatakseni tutkimusongelmaan 1. *Minkälainen motivaatiomalli kullekin oppiaineelle muodostuu?* muodostin Schildtin lukion musiikkilinjalaisten oppiainekohtaiset motivaatiomallit laskemalla kullekin empiiriselle motivaation rakenneosalle ryhmäkeskiarvon. Motivaation rakenneosien oppiainekohtaiset ryhmäkeskiarvot on esitetty seuraavilla sivuilla taulukossa 5 ja kuviossa 3.

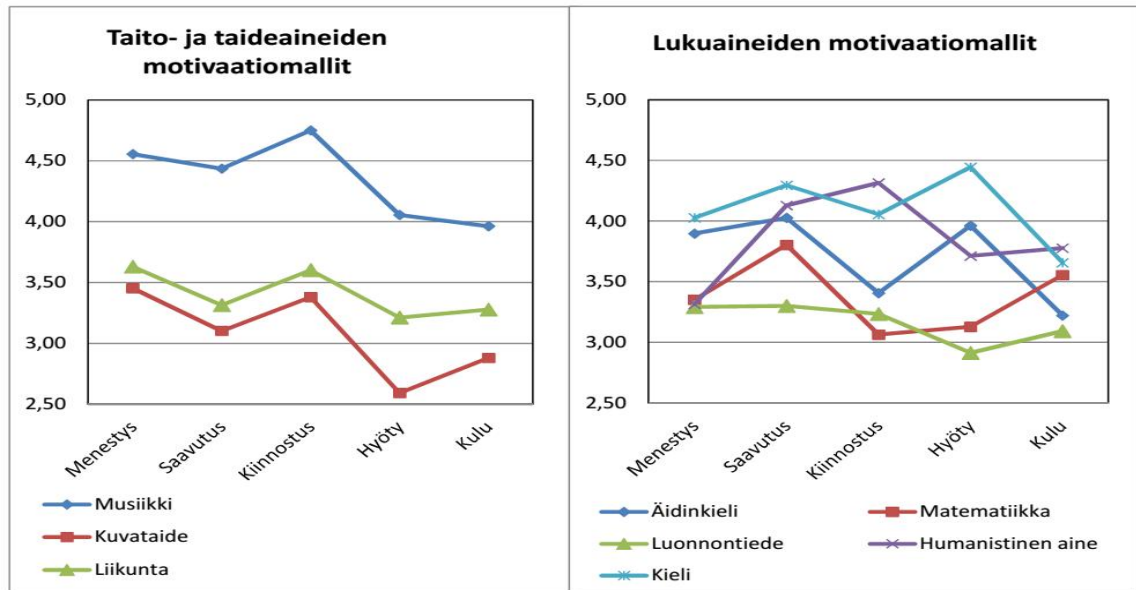
Taulukko 5 näyttää, että oppiainekohtaiset motivaatiomallit osoittautuivat tasaisen korkeiksi. Niiden ryhmäkeskiarvot vaihtelivat välillä 2,59 (kuvataiteen hyötyarvo) – 4,75 (musiikin kiinnostusarvo). Huomionarvoista on, että kyselyn asteikko oli 1–5. Kaikki motivaation rakenneosien ryhmäkeskiarvot ovat yli asteikon puolenvälin, eli kyselyyn vastanneiden Schildtin lukion musiikkilinjalaisten yleinen opiskelumotivaatio on hyvä. Musiikin

ryhmäkeskiarvot olivat kaikkien motivaation rakenneosien kohdalla kahden tärkeimmän oppiaineen joukossa. Musiikin lisäksi musiikkilinjalaiset pitivät erityisesti vieraan kielen opiskelua merkityksellisenä.

Taulukko 5. Schildtin lukion musiikkilinjalaisten (N=54) oppiainekohtaiset motivaation rakenneosien summakeskiarvot.

OPPIAINEET	Menestysarvo	Saavutusarvo	Kiinnostusarvo	Hyötyarvo	Kulut
Äidinkieli	3,898	4,028	3,407	3,963	3,222
Matematiikka	3,352	3,806	3,065	3,130	3,556
Luonnontiede	3,293	3,302	3,236	2,915	3,094
Humanistinen aine	3,315	4,130	4,315	3,713	3,778
Kieli	4,028	4,296	4,056	4,444	3,657
Musiikki	4,556	4,435	4,750	4,056	3,963
Kuvataide	3,454	3,102	3,380	2,593	2,880
Liikunta	3,630	3,315	3,602	3,213	3,278

Kuvion 3 viivadiagrammit osoittavat, että musiikin motivaatiomalli erottuu selvästi kuvataiteen ja liikunnan motivaatiomalleista. Tulos oli odotettavissa, kysyinhän oppiainekohtaisia asenteita juuri lukion musiikkilinjalaisilta. Mallit näyttäisivät varmasti toisenlaisilta, jos kysely toteutettaisiin esimerkiksi urheilulukion puolella. Musiikkilinjalaiset suorittavat kyselyn perusteella lukioaikana keskimäärin 9,7 musiikkikurssia, kun taas pakollisia kursseja kuvataiteessa ja liikunnassa suoritetaan molemmissa kaksi. Kaikkien taito- ja taideaineiden motivaatiomalleissa korkeimmat kohdat ovat menestysuskomukset sekä kiinnostusarvo. Opiskelijat ovat saaneet taito- ja taideaineissa onnistumisen kokemuksia ja uskovat menestyvänsä niissä. Näiden aineiden opiskelu näyttää yleensäkin olevan tärkeää erityisesti niiden opiskelun tuottaman mielihyvän vuoksi.



Kuvio 3. Schildtin lukion musiikkilinjalaisten taito- ja taideaineiden sekä lukuaineiden motivaatiomallit.

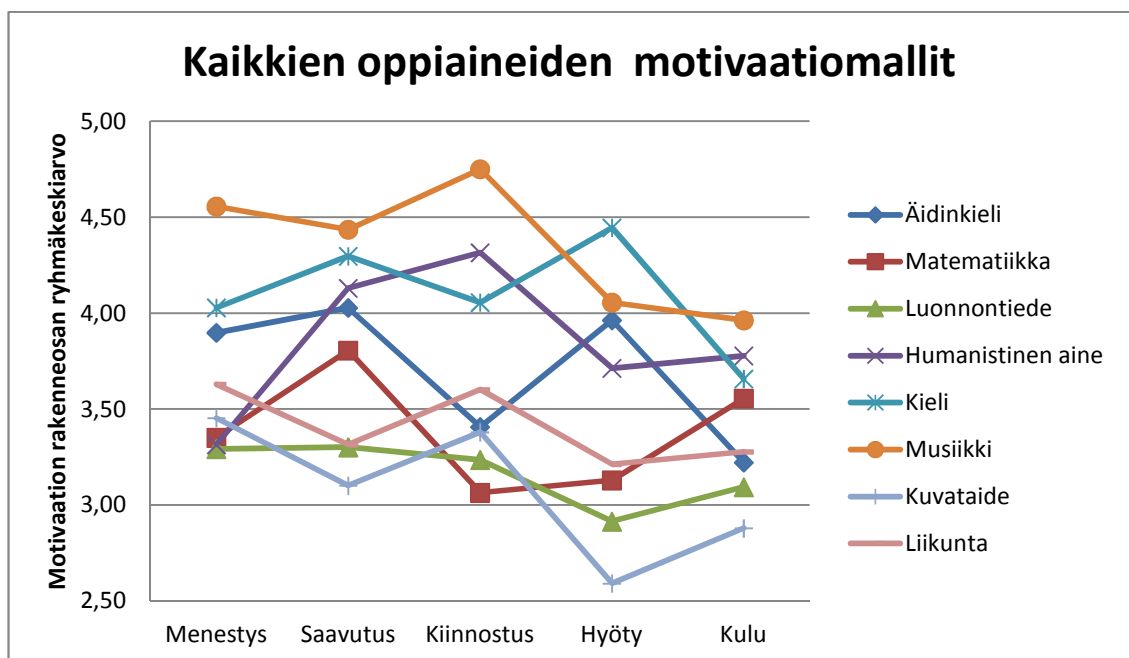
Kaikkien lukuaineiden motivaatiomallit asettuvat kuviossa 3 reilusti tutkitun skaalan puolenvälin yläpuolelle. Odotusarvoiltaan korkeimmaksi lukuaineiden joukossa nousi vieras kieli. Vieraan kielen tärkeimpänä motivaatiotekijänä on hyötyarvo, eli vieraan kielen opiskelua pidetään tärkeänä niin nykyisten kuin tulevienkin tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Lukuaineiden kiinnostusarvossa vieraan kielen ylittää humanistinen aine. Humanistisen aineen opiskelua pidettiin siis kiinnostavana ja mielihyvää tuottavana. Tämän tutkimuksen otannassa ylioppilaskirjoituksissa kirjoitettavissa aineissa suurimmat frekvenssit saivat psykologia, terveystieto ja uskonto. Nämä kaikki kuuluvat tässä tutkimuksessa humanististen aineiden ryhmään ja voivat näin mahdollisesti selittää korkeaa kiinnostusarvoa.

Äidinkielenopiskelussa menestymistä pidettiin itsetunnon kannalta tärkeänä ja oppiainetta pidettiin hyödyllisenä; saavutusarvo ja hyötyarvo olivat oppiaineen tärkeimmät motivaatiotekijät. Matematiikassa saavutusarvo ja kulut nousivat muita motivaation osaluokkia korkeammiksi. Matematiikassa menestyminen on siis itsetunnon kannalta tärkeää ja sen opiskelun eteen nähdään vaivaa. Kuitenkin musiikkilinjalaiset pitivät matematiikan opiskelua lukuaineista vähiten kiinnostavana. Myös matematiikan hyötyarvo jäi muihin lukuaineisiin verrattuna matalaksi.

Motivaatorakenteiltaan heikoimmaksi jäi tässä tutkimuksessa luonnontiede. Tärkeää on huomata, että heikoimmaksi jääneen luonnontieteenkin kohdalla motivaation rakenneosien oppiainekohtaiset summakeskiarvot vaihtelivat välillä 2,91–3,30. Näilläkin arvoilla myös luonnontieteen opiskelumotivaatio on yli asteikon keskiarvon ja siten hyvä. Todennäköistä on, että enemmistö niistä nuorista, jotka haluavat lukiossa keskittyä nimenomaan luonnontieteiden opiskeluun, on hakeutunut lukion musiikkilinjan sijasta johonkin toiseen lukioon tai toiselle opintolinjalle.

7.3 Musiikin odotusarvot verrattuna muihin oppiaineisiin

Vastatakseni tutkimusongelmaan 2. *Millä tavalla eri oppiaineiden motivaatiomallit eroavat musiikinopiskelun motivaatiomallista?* vertasin edellä kuvattuja ja tarkasteltuja oppiainekohtaisia motivaation rakenneosien ryhmäkeskiarvoja musiikinopiskelun motivaation rakenneosien ryhmäkeskiarvoihin toistettujen mittausten varianssianalyysillä. Oppiainekohtaiset motivaatiomallit olen esittänyt kuviossa 4. Motivaatiomallin tarkat arvot olen esittänyt aiemmin taulukossa 4.



Kuvio 4. Kaikkien oppiaineiden oppiainekohtaisten motivaation rakenneosien ryhmäkeskiarvot. N= 54.

Verrattaessa musiikin menestysodotuksia muiden oppiaineiden menestysodotuksiin, havaittiin selvä testin päävaikutus. Eri oppiaineiden menestysuskomukset ovat erilaisia oppiaineiden eron vuoksi, eivät ryhmien sisäisen varianssin vuoksi ($F_{7,239}=17$, $p<.001$). Kaikki oppiaineet erosivat tilastollisesti merkitsevästi ($p<.001$) musiikista menestysuskomusten keskiarvon suhteen. Schildtin lukion musiikkilinjalaisten uskoivat menestyvänsä hyvin kaikissa tutkituissa oppiaineissa, mutta musiikin menestysuskomukset olivat tilastollisesti merkitsevästi vielä korkeampia kuin muiden oppiaineiden menestysuskomukset.

Verrattaessa musiikin saavutusarvoa muiden oppiaineiden saavutusarvoihin, havaittiin selvä testin päävaikutus. Eri oppiaineiden saavutusarvot ovat erilaisia oppiaineiden eron vuoksi, eivät ryhmien sisäisen varianssin vuoksi ($F_{7,239}=17$, $p<.001$). Kielenopiskelun ja musiikinopiskelun merkityksessä musiikkilinjalaisten itsetunnolle ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ($p=.336$). Humanistisen aineen ja musiikinopiskelun merkitys itsetunnolle poikkesi tilastollisesti merkitsevästi ($p=.038$) ja äidinkielen ja musiikinopiskelun merkitys itsetunnolle poikkesi tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p=.005$). Loppujen oppiaineiden saavutusarvo poikkesi musiikin saavutusarvosta tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p<.001$). Musiikinopiskelussa ja vieraan kielen opiskelussa menestyminen oli musiikkilinjalaisten itsetunnolle tilastollisesti yhtä tärkeää. Muihin oppiaineisiin verrattuna musiikissa menestyminen oli tärkeämpää.

Verrattaessa musiikin kiinnostusarvoa muiden oppiaineiden kiinnostusarvoihin, havaittiin selvä testin päävaikutus. Oppiaineiden kiinnostusarvot olivat erilaisia oppiaineiden eron vuoksi, eivät ryhmien sisäisen varianssin vuoksi ($F_{7,268}=22$, $p<.001$). Kaikki oppiaineet erosivat tilastollisesti merkitsevästi musiikista. Humanistisen aineen ja musiikin ero oli ($p=.002$), muiden aineiden ero ($p<.001$). Musiikinopiskelu on lukion musiikkilinjalaisten mielestä tilastollisesti merkitsevästi kiinnostavampaa kuin muiden lukion oppiaineiden opiskelu.

Verrattaessa musiikin hyötyarvoa muiden oppiaineiden hyötyarvoihin, havaittiin selvä testin päävaikutus. Eri oppiaineiden hyötyarvot olivat erilaisia oppiaineiden eron vuoksi, eivät ryhmien sisäisen varianssin vuoksi ($F_{7,268}=29$, $p<.001$). Vieraan kielen hyötyarvon summakeskiarvo osoittautui tässä tutkimuksessa korkeammaksi kuin musiikin hyötyarvon summakeskiarvo. Kielenopiskelu on lukion musiikkilinjalaisten mielestä tilastollisesti melkein merkitsevästi tärkeämpää kuin musiikinopiskelu ($p=.014$). Äidinkieltä ja huma-

nistista ainetta pidettiin tilastollisesti yhtä hyödyllisinä kuin musiikkia: äidinkieli ($p=.570$), humanistinen aine ($p=.073$), eli vertailussa ei esiintynyt tilastollisesti merkitsevää eroa. Loppuihin vertailussa oleviin oppiaineisiin verrattuna musiikin hyötyarvon summakeskiarvo erosi tilastollisesti merkitsevästi ($p<.001$), eli musiikkia pidettiin nykyisten ja tulevien tavoitteiden saavuttamiseksi hyödyllisempänä kuin kuvataidetta, luonnontiedettä, matematiikkaa ja liikuntaa.

Verrattaessa musiikin kuluja muiden oppiaineiden opiskelun vaatimaan panostukseen, havaittiin selvä testin päävaikutus. Eri oppiaineiden kulut olivat erilaisia oppiaineiden eron vuoksi, eivät ryhmän sisäisen varianssin vuoksi ($F_{7,284}=10$, $p<.001$). Tämän tutkimuksen näytteen mukaan lukion musiikkilinjalaiset näkevät yhtä paljon vaivaa musiikin ja humanistisen aineen opiskelun suhteen. Näiden oppiaineiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ($p=.170$). Matematiikan ja musiikin ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä ($p=.050$), samoin kuin matematiikan ja vieraan kielen opiskelun ero ($p=.049$). Muihin oppiaineisiin verrattuna tilastollinen ero oli erittäin merkitsevä ($p<.001$), eli lukion musiikkilinjalaiset näkivät enemmän vaivaa musiikin kuin äidinkielen, luonnontieteen, liikunnan tai kuvataiteen opiskelussa.

Musiikin opiskelumotivaation rakenneosat olivat odotusten mukaisesti tutkituilla Schildtin lukion musiikkilinjalaisilla järjestelmällisesti korkeita. Korkeimman keskiarvon sai musiikin kiinnostusarvo (4,75) ja matalimman musiikin kulut (3,96). Vieras kieli ylsi hyötyarvon kohdalla jopa musiikin yläpuolelle. Kaikkien muiden motivaation rakenneosien suhteen musiikin keskiarvo oli muita keskiarvoja korkeampi (ks. taulukko 5). Lukion musiikkilinjalaiset ovat motivoituneita opiskelemaan kaikkia oppiaineita, mutta pitävät musiikkia erityisessä arvossa. Kaikissa toistettujen mittausten varianssianalyseissa havaittiin testin päävaikutus, eli oppiainekohtaisia motivaation rakenneosien summamuuttujia vertailtaessa keskiarvojen välinen vaihtelu johtui nimenomaan oppiaineiden eroista, ei ryhmän sisäisistä eroista.

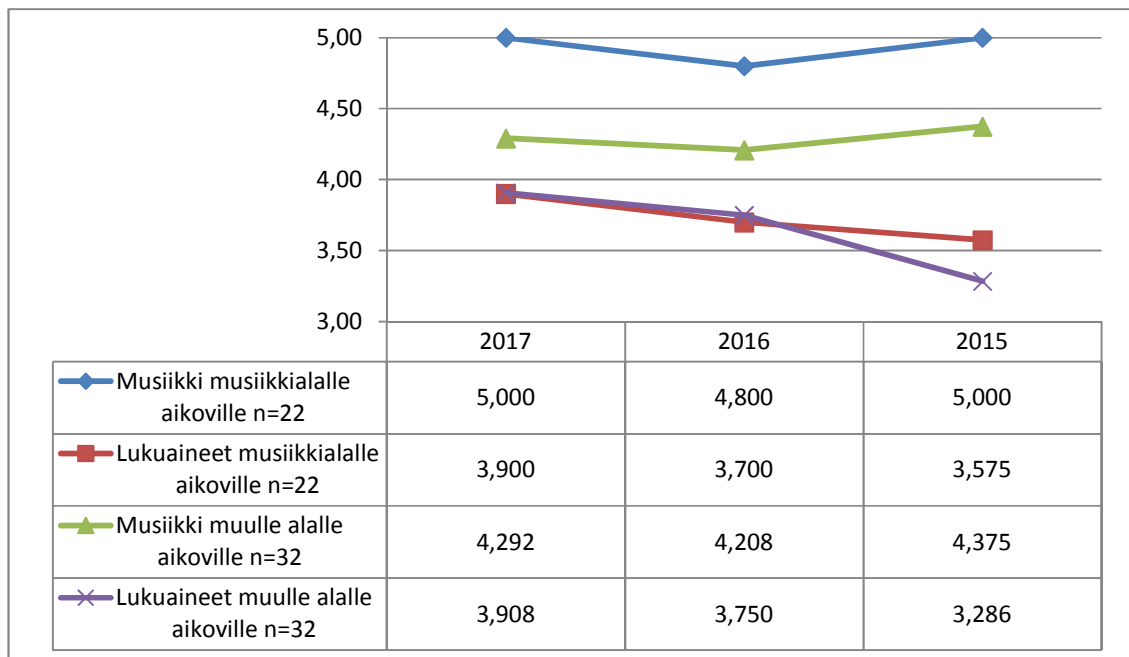
7.4 Musiikin ja lukuaineiden opiskelumotivaation erot

Vastatakseni tutkimusongelmaan 3. *Mitkä seikat selittävät musiikin ja lukuaineiden motivaatorakenteiden välistä eroa*, laskin äidinkielen, matematiikan, vieraan kielen, humanistisen aineen ja luonnontieteen vastauksista yhteisen summakeskiarvon ”lukuaineet”. Musiikin ja lukuaineiden summakeskiarvojen vaihtelu lukion eri vuosikurssien kesken on esitetty kuvioissa 5–9 sekä musiikkialalle että muulle alalle aikovien näkökulmasta yksi motivaation rakenneosia kerrallaan. Kuvioissa vuosiluvut kulkevat vasemmalta oikealle laskevassa järjestyksessä, koska ne kuvaavat opiskelijoiden valmistumisvuotta. Vuonna 2017 valmistuvat olivat vastatessaan lukiossa ensimmäistä vuotta, vuonna 2016 valmistuvat toista vuotta ja vuonna 2015 valmistuvat abiturientteja. Kysely on toteutettu yhdellä tutkimuskerralla, joten lukion eri vuosikursseja edustavat eri henkilöt.

Vertasin toistettujen mittausten t-testillä, eroavatko musiikki ja lukuaineet ryhmäkeskiarvoltaan toisistaan jonkin motivaation rakenneosan kohdalla. Koska kaikki muuttajat eivät olleet normaalisti jakautuneita, varmistin tuloksen vielä Wilcoxonin merkittyjen järjestyslukujen testillä, joka osoitti kaikkien rakenneosien kohdalla tilastollisen eron musiikinopiskelun ja lukuaineiden opiskelun välillä. Tämän jälkeen tein lukuaineiden ja musiikin motivaation rakenneosille kaksisuuntaiset varianssianalyysit, eli tarkastelin, millä tavalla eri vuosikurssilla oleminen tai tuleva ammattihaave selittivät musiikin opiskelun ja lukuaineiden opiskelun motivaation rakenneosien summakeskiarvoja. Kaiken kaikkiaan Schildtin lukion musiikkilinjalaiset olivat erittäin motivoituneita opiskelemaan sekä musiikkia että lukuaineita. Asteikolla 1–5 yksikään motivaation rakenneosan keskiarvo ei ollut alle kolmen.

7.4.1 Odotukset

Vertasin toistettujen mittausten t-testillä koko vastaajajoukon musiikinopiskelun ja lukuaineiden opiskelun odotusten summakeskiarvojen jakaumaa toisiinsa. Testi osoitti eron tilastollisesti merkitseväksi ($t=-8.30$, $p<.001$). Musiikkilinjalaiset luottavat kykyihinsä kaikissa oppiaineissa, mutta uskovat menestyvänsä musiikissa vielä paremmin kuin lukuaineissa. Musiikin ja lukuaineiden odotusten vaihtelu lukion eri vuosikurssien kesken on esitetty kuvioissa 5 sekä musiikkialalle että muulle alalle aikovien näkökulmasta.



Kuvio 5. Musiikkialasta (n=22) ja muusta alasta (n=32) haaveilevien lukion musiikkilinjalaisten musiikinopiskelun ja lukuaineiden

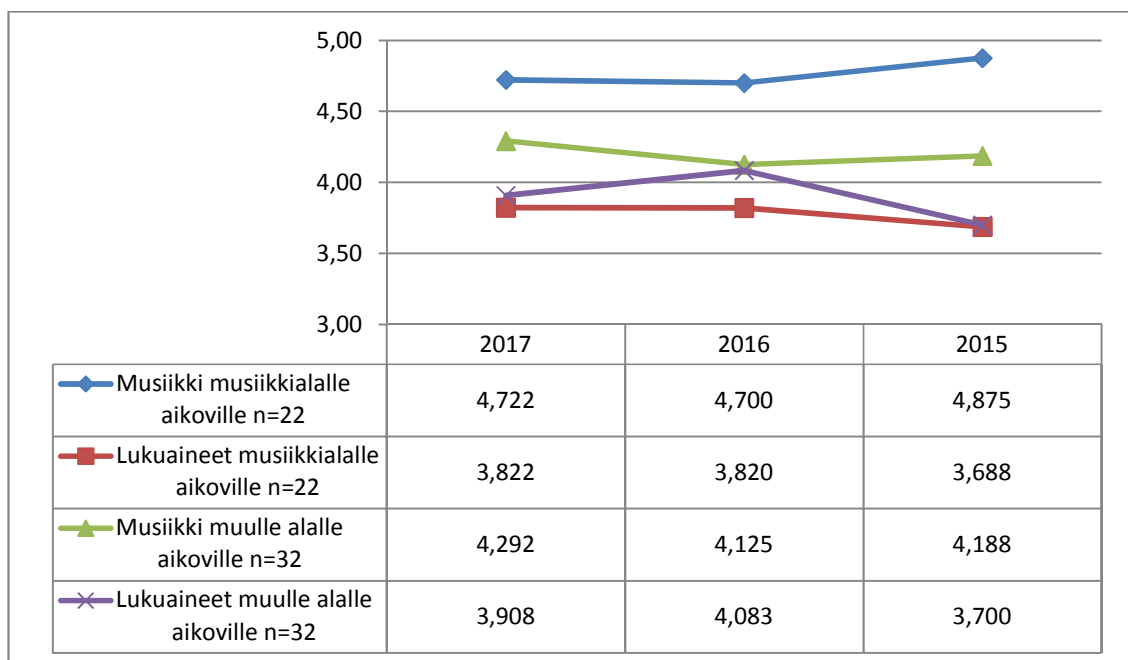
Kuvio 5 osoittaa, että lukion musiikkilinjalaiset luottavat tähänhetkisiin opiskelutaitoihinsa ja uskovat menestyvänsä hyvin myös myöhemmin sekä musiikissa että lukuaineissa. Aineistossa odotusten ryhmäkohtaiset keskiarvot vaihtelivat välillä 3,29–5,00. Kaikkien ensimmäisen ja viimeisen lukiovuoden musiikkialalle aikovien opiskelijoiden kykyuskomusten ja menestysodotusten ryhmäkohtainen summakeskiarvo oli korkein mahdollinen, eli koko joukko piti itseään erittäin hyvänä musiikissa ja uskoi menestyvänsä erittäin hyvin kyseisessä oppiaineessa. Musiikinopiskelun odotuksissa näyttää tapahtuvan toisena opiskeluvuonna hienoinen lasku, joka kuitenkin palautuu kolmantena opiskeluvuotena. Vastaavan laskun havaitsivat Parkes ja Jones (2012) tutkiessaan yliopiston musiikinopiskelijoita. Kykyuskomuksen laskun syyksi he esittivät sitä, että opiskelija vertaa itseään ja taitojaan jo pidempään opiskelleisiin tovereihinsa.

Kaksisuuntainen varianssianalyysi osoitti, että musiikkialasta haaveilevat ja muille aloille aikovat eroavat toisistaan musiikin oppiainekohtaisissa odotuksissa ($F_{1,48}=11.30$, $p=.002$, $\eta_p^2=0.19$). Lukuaineiden kykyuskomukset ja menestysodotukset laskevat hieman ylioppilaskirjoitusten lähestyessä. Toteutin kyselyn alle kaksi viikkoa ennen abiturienttien lukuloman alkua. Abiturienteilla oli preliminäärien jälkeen selkeä käsitys omista kyvyistään. Lukuaineiden kohdalla lukion musiikkilinjalaiset erosivat oppiainekohtaisissa odotuk-

sisä vuosikurssin suhteen ($F_{2,47} = 4.01$, $p = .025$, $\eta_p^2 = 0.15$). Lukuaineiden kohdalla kuviossa 5 näkyvä menestysodotusten lasku lukion edetessä on siis tilastollisesti merkitsevää.

7.4.2 Saavutusarvo

Vertasin toistettujen mittausten t-testillä koko vastaajajoukon musiikinopiskelun ja lukuaineiden opiskelun saavutusarvojen summakeskiarvojen jakaumaa toisiinsa. Testi osoitti eron tilastollisesti merkitseväksi ($t = -4.42$, $p < .001$). Vaikka lukuaineissa menestyminen on koko vastaajajoukon itsetunnon kannalta varsin tärkeää, on musiikissa menestyminen tilastollisestikin tarkasteltuna vielä tärkeämpää. Musiikin ja lukuaineiden saavutusarvojen vaihtelu lukion eri vuosikurssien kesken on esitetty kuvioissa 6 sekä musiikkialalle että muulle alalle aikovien näkökulmasta.



Kuvio 6. Musiikkialasta (n=22) ja muusta alasta (n=32) haaveilevien lukion musiikkilinjalaisten musiikinopiskelun ja lukuaineiden opiskelun saavutusarvo vuosikursseittain.

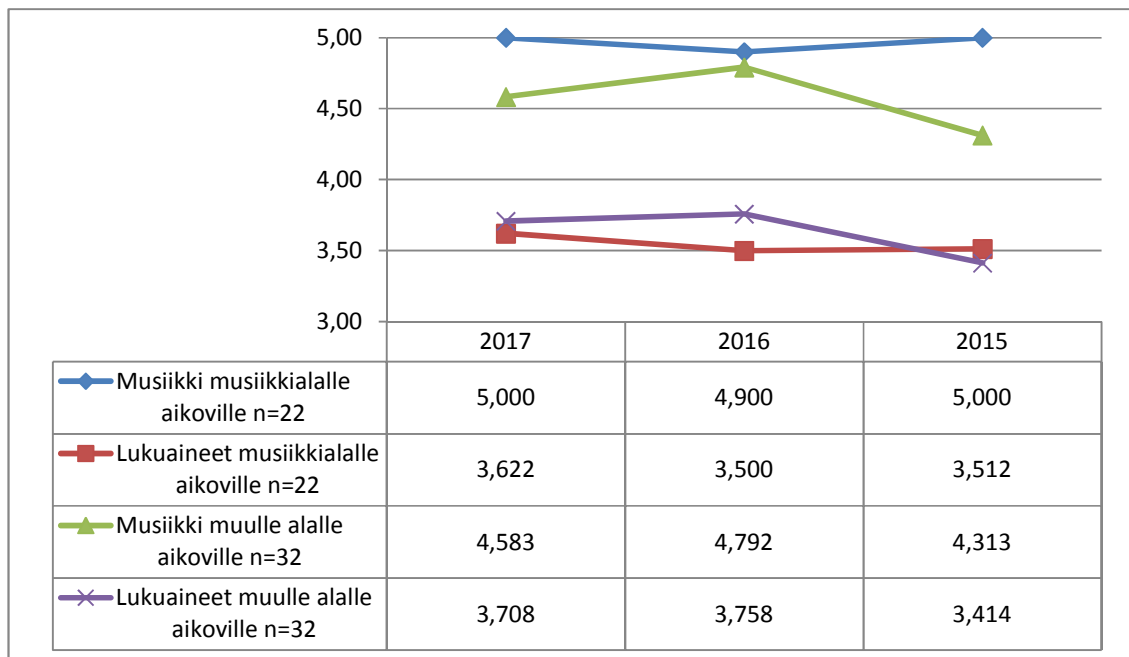
Kuvio 6 osoittaa, että lukion musiikkilinjalaiset pitävät sekä musiikissa, että lukuaineissa menestymistä itsetuntonsa kannalta tärkeänä. Aineistossa saavutusarvon ryhmäkohtaiset keskiarvot vaihtelivat välillä 3,69–4,88. Kuviossa 6 musiikinopiskelun merkitys korostuu musiikkialalle aikovien joukossa. Saavutusarvot ovat koko ajan korkeita, mutta nousevat musiikissa vielä lisää valmistumisen lähestyessä. Kaksisuuntainen varianssiana-

lyysi osoitti, että musiikkialasta haaveilevat ja muille aloille aikovat eroavat toisistaan siinä, kuinka tärkeää musiikinopiskelussa menestyminen on itsetunnon kannalta ($F_{1,48}=5.18$, $p=.027$, $\eta_p^2=0.10$).

Lukuaineiden saavutusarvo nousi muusta kuin musiikkialasta haaveilevien joukossa lähes musiikin tasolle toisena opiskeluvuonna. Kolmantena vuonna musiikissa menestymisestä tuli taas tärkeämpää. Lukuaineissa menestymisen merkitys itsetunnolle näyttää abivuonna olevan yhtä tärkeää sekä musiikkialasta että muusta alasta haaveileville. Kaksisuuntainen varianssianalyysi ei osoittanut alavalinnan tai vuosikurssin päävaikutusta eikä niiden yhdysvaikutusta. Erot lukuaineiden saavutusarvoissa eri ammattihaaveiden ja vuosikurssien perusteella johtuvat yksilöllisistä ryhmän sisäisistä eroista eivätkä ole tilastollisesti merkitseviä. Vaikka kuviossa 6 on havaittavissa muutoksia, lukuaineissa menestymisen merkitys itsetunnolle pysyy lukion musiikkilinjalaisilla koko lukion ajan tilastollisesti yhtä tärkeänä niin musiikkialalle kuin muulle alalle aikovienkin joukossa.

7.4.3 Kiinnostusarvo

Vertasin toistettujen mittausten t-testillä koko vastaajajoukon musiikinopiskelun ja lukuaineiden opiskelun kiinnostusarvojen summakeskiarvojen jakaumaa toisiinsa. Testi osoitti eron tilastollisesti merkitseväksi ($t=-11.25$, $p<.001$). Vaikka lukion musiikkilinjalaiset pitivät sekä lukuaineita että musiikkia kiinnostavana, musiikkia pidettiin tilastollisesti merkitsevästi kiinnostavampana. Musiikin ja lukuaineiden kiinnostusarvojen vaihtelu lukion eri vuosikurssien kesken on esitetty kuvioissa 7 sekä musiikkialalle että muulle alalle aikovien näkökulmasta.



Kuvio 7. Musiikkialasta (n=22) ja muusta alasta (n=32) haaveilevien lukion musiikkilinjalaisten musiikinopiskelun ja lukuaineiden opiskelun kiinnostusarvo vuosikursseittain.

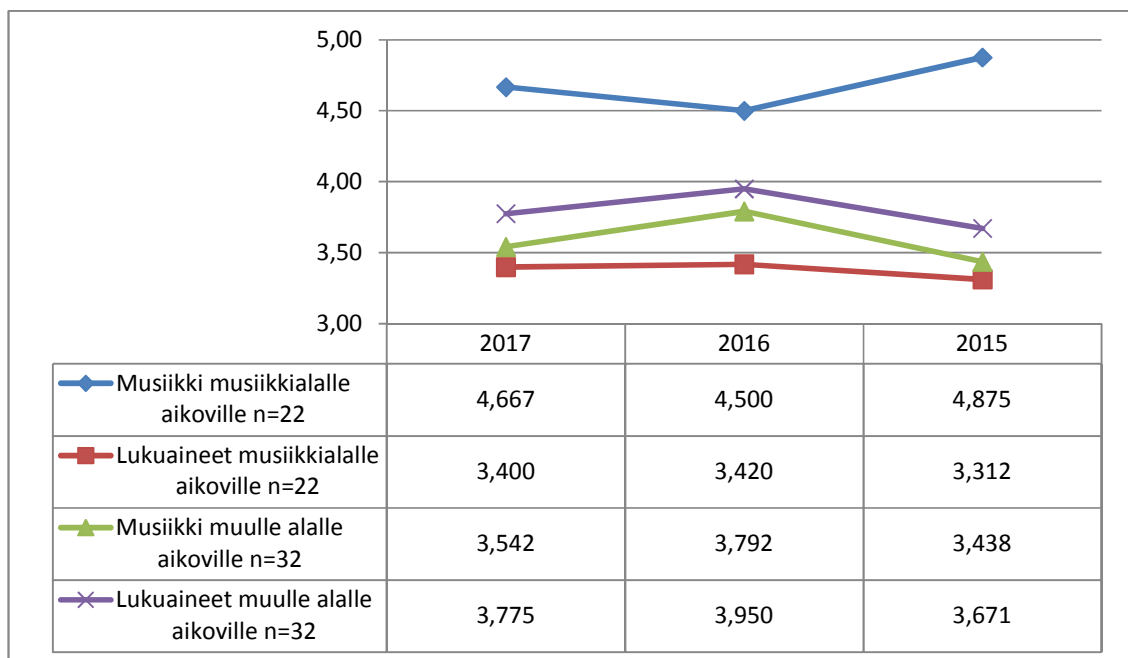
Kuvio 7 osoittaa, että lukion musiikkilinjalaiset pitävät sekä musiikkia että lukuaineita kiinnostavina. Musiikin opiskelun tuottama mielihyvä on kuitenkin suurempi, koska sen ryhmäkohtaiset kiinnostusarvot vaihtelivat välillä aineistossa 4,31–5,00, kun lukuaineiden kiinnostusarvojen ryhmäkeskiarvot vaihtelivat välillä 3,41–3,76. Kaikkien ensimmäisen ja viimeisen lukiovuoden musiikkialalle aikovien opiskelijoiden kiinnostusarvon ryhmäkohtainen summakeskiarvo oli korkein mahdollinen, eli koko joukko oli *erittäin paljon* kiinnostunut musiikista ja piti musiikista *erittäin paljon*.

Kuviossa 7 musiikinopiskelu erottuu selvästi lukuaineista. Musiikinopiskelu tuottaa runsaasti mielihyvää sekä musiikkialalle että muille aloille aikovilla. Muille aloille aikovien kohdalla musiikin kiinnostusarvo kuitenkin laskee hiukan viimeisenä opiskeluvuonna. Kaksisuuntaisen varianssianalyysin mukaan alavalinnan päävaikutus on tilastollisesti melkein merkitsevä ($F_{1,48}=4.16$, $p=.047$, $\eta_p^2=0.08$), eli musiikinopiskelun kiinnostusarvo on erilainen musiikkialasta ja muusta alasta haaveilevien välillä.

Lukuaineiden kiinnostusarvo pysyy kuvion 7 perusteella samanlaisena läpi lukion sekä musiikkialalle että muille aloille aikovilla. Myös kaksisuuntainen varianssianalyysi vahvisti väitteen. Analyysissä ei havaittu vuosikurssin tai alavalinnan päävaikutusta eikä niiden yhteisvaikutusta ryhmien välisen varianssin selittäjänä.

7.4.4 Hyötyarvo

Vertasin toistettujen mittausten t-testillä koko vastaajajoukon musiikinopiskelun ja lukuaineiden opiskelun odotusten summakeskiarvojen jakaumaa toisiinsa. Testi osoitti eron tilastollisesti merkitseväksi ($t=.2,71$, $p=.009$). Vaikka tutkimuksen osallistujat pitivät lukuaineiden opiskelua hyödyllisenä nykyisten ja tulevien tavoitteiden saavuttamiseksi, pidettiin musiikin opiskelua tilastollisesti vielä hyödyllisempänä. Musiikin ja lukuaineiden hyötyarvojen vaihtelu lukion eri vuosikurssien kesken on esitetty kuvioissa 8 sekä musiikkialalle että muulle alalle aikovien näkökulmasta.



Kuvio 8. Musiikkialasta (n=22) ja muusta alasta (n=32) haaveilevien lukion musiikkilinjaisten musiikinopiskelun ja lukuaineiden opiskelun hyötyarvo vuosikursseittain.

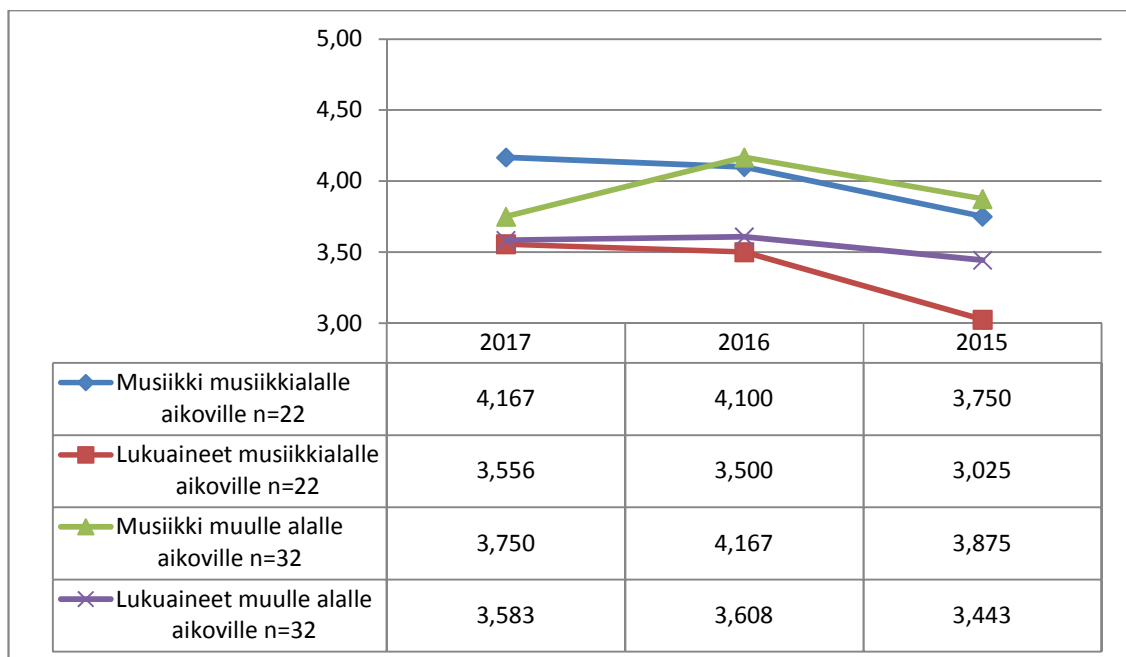
Kuvio 8 osoittaa musiikinopiskelun hyötyarvon olevan erityisen korkea musiikkialalle aikovilla. Edelleen kaikki muutkin ryhmät pitävät sekä musiikinopiskelua että lukuaineiden opiskelua hyödyllisenä, mutta niiden arvot ovat hiukan ensimmäistä ryhmää matalampia. Musiikkialalle aikovat arvioivat musiikinopiskelun hyödyllisyyden välille 4,50–4,88, kun muiden ryhmien hyötyarvot vaihtelivat välillä 3,31–3,95. Kaksisuuntaisen varianssianalyysin mukaan alavalinnan päävaikutus on musiikinopiskelun hyötyarvoa tar-

kasteltaessa tilastollisesti erittäin merkitsevä ($F_{1,48}=17,84$, $p<.001$, $\eta_p^2=0.27$), eli musiikinopiskelun hyötyarvo eroaa selvästi musiikkialalle ja muulle alalle haaveilevien välillä.

Ammattihaaveella oli päävaikutus myös lukuaineiden hyötyarvojen eron selittäjänä ($F_{1,47}=6.63$, $p=.013$, $\eta_p^2=0.12$). Muille kuin musiikinaloille aikovat lukiolaiset pitivät lukion yleissivistävien aineiden opiskelua tilastollisesti tarkasteltuna hyödyllisempänä, kuin musiikkialalle aikovat. Testi ei osoittanut lukuaineiden opiskelun hyötyarvossa eroa eri vuosikurssien välillä.

7.4.5 Kulut

Vertasin toistettujen mittausten t-testillä koko vastaajajoukon musiikinopiskelun ja lukuaineiden opiskelun odotusten summakeskiarvojen jakaumaa toisiinsa. Testi osoitti eron tilastollisesti merkitseväksi ($t=-3.62$, $p=.001$). Koko vastaajajoukkoa tarkasteltaessa Schildtin lukion musiikkilinjalaiset näkivät tilastollisesti enemmän vaivaa ja luopuivat muista tarpeistaan musiikinopiskelun suhteen, kuin lukion lukuaineiden suhteen. Musiikin ja lukuaineiden kulujen vaihtelu lukion eri vuosikurssien kesken on esitetty kuvioissa 9 sekä musiikkialalle että muulle alalle aikovien näkökulmasta.



Kuvio 9. Musiikkialasta (n=22) ja muusta alasta (n=32) haaveilevien lukion musiikkilinjalaisten musiikinopiskelun ja lukuaineiden opiskelun kulut vuosikursseittain.

Kuvio 9 esittää musiikinopiskelun ja lukuaineiden opiskelun vaatiman vaivannäön määrän eri ammattisuuntien ja lukion eri vuosikurssien välillä. Lukion musiikkilinjalaiset työskentelevät mielestään enemmän menestyäkseen musiikissa kuin menestyäkseen yleisivistävissä lukuaineissa. Musiikin kulut vaihtelivat välillä 3,75–4,17, kun taas lukuaineiden kulut vaihtelivat välillä 3,03–3,61. Varianssianalyysi ei osoittanut musiikin eikä lukuaineiden kuluissa vuosikurssin tai alavalinnan päävaikutusta eikä niiden yhdysvaikutusta, eli tilastollisesti erot keskiarvoissa johtuvat ryhmän yksilöiden aiheuttamasta sisäisestä varianssista.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Jyväskylän Schildtin lukion musiikkilinjalla lukuvuonna 2014–2015 opiskelleiden nuorten oppiainekohtaisia motivaatorakenteita odotusarvoteorian viitekehyksessä. Lukion oppiaineiden joukosta erityistarkastelussa oli musiikki. Tutkimuksessa opiskelijat arvioivat itse asenteitaan musiikinopiskelua ja lukion pakollisten yleissivistävien oppiaineiden opiskelua kohtaan. Koska lukion opetussuunnitelmassa on vähintään 18 eri oppiainetta, tässä tutkimuksessa niitä on niputettu yhteen laajemmiksi aineryhmiksi. Lisäksi opinto-ohjaus on jätetty pois tarkastelusta oppiaineen luonteen vuoksi.

Tässä lukion musiikkilinjaa koskevassa tutkimuksessa yhdistyivät kaksi omaa kiinnostuksenkohdetta: motivaatiopsykologia ja musiikki. Suhtautumista koulumusiikkiin on odotusarvoteorian viitekehyksessä tutkittu Suomessa hyvin vähän. Koulumusiikkia käsittelevä tutkimus on keskittynyt peruskoulun puolelle. Siellä painotetulla musiikinopetuksella on havaittu olevan positiivista yhteyttä sekä kouluviihtyvyyteen että oppimismotivaatioon (Tuomela 2011, Eerola & Eerola 2013). Kasvatuspsykologian puolella oppimismotivaatiota on sen sijaan tutkittu hyvinkin runsaasti (Nurmi 2013). Tämä toisen asteen painotettua musiikinopetusta tarjoavaa oppilaitosta käsittelevä tutkimus tuo oppimismotivaatiotutkimuksen ja koulumusiikin tutkimuksen aloille lisätietoa opiskelumotivaation rakentumisesta lukion musiikkilinjalaisilla, tietyssä ikäluokassa ja vertaisryhmässä.

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty lukiossa. Lasten oppimismotivaatiota ohjaavat oppiainekohtaiset odotukset ja arvostukset alkavat kuitenkin kehittyä heti formaalin kouluopetuksen alkaessa (Dweck 2002, 57; Butler 2005, 204, Wigfield & Eccles 2002, 2). Peruskoulun alussa kylvettyjen siemenien satoa korjataan lukiossa, jonka opiskelijoilla on jo takanaan koko peruskoulu. Tämän tutkimuksen tulokset kertovat siis osaltaan siitä, miten hyvin peruskoulussa on onnistuttu. Tulokset osoittavat, että painotettu musiikinopetus edistää kouluviihtyvyyttä ja oppimismotivaatiota peruskoulun (Tuomela 2011; Eerola & Eerola 2013) lisäksi myös toisen asteen opinnoissa. Toisaalta opiskelijat, joiden oppimismotivaatio ja suhde koulunkäyntiin ovat peruskoulussa hyviä, saattavat olla taipuvaisempia hakeutumaan myös toisella asteella oppilaitokseen, joka tarjoaa yleissivistävän lukiokoulutuksen lisäksi painotettua musiikinopetusta.

Tulevaisuuden peruskoulun yhtenä tärkeänä tavoitteena on motivoida ja osallistaa oppilaita ahkeruuteen (Hietanen 2015, 10). Motivointiin velvoittavat niin peruskoulun nykyinen ja tuleva opetussuunnitelma (OPS 2004, OPS 2014) kuin lukionkin opetussuunnitelma (LOPS 2003). Oppimismotivaation on todettu ennustavan koulusuoriutumista kolmannelta luokalta lähtien (Aunola 2002, 113). Motivaation ja motivoitumisen ymmärtäminen onkin tärkeää kaikille opettajille, riippumatta siitä, minkä ikäisiä tai kuinka kouluttaneita oppilaita tai opiskelijoita heillä on ohjattavanaan. Myös tämä tutkimus osoittaa, että painotettu musiikinopetus on tehokas keino ylläpitää oppimismotivaatiota.

8.1 Tulosten tarkastelu

Lähtökohtaisesti lukion musiikkilinjalaisten saattoi olettaa pitävän sekä musiikinopiskelua että lukion suorittamista tärkeänä, sillä musiikkilinjalle valitaan opiskelijat peruskoulun todistuksen keskiarvon, aiemman musiikkiharrastuneisuuden ja pääsykokeen perusteella. Kaikki musiikkilinjan opiskelijat ovat siis hakeutuneet nimenomaan painotettua musiikinopetusta tarjoavaan lukioon.

Tämän tutkimuksen kyselylomakkeen täytti 54 Schildtin lukion musiikkilinjalaisista, mikä merkitsi lomakekyselylle hyvää vastausprosenttia 61. Schildtin lukion musiikkilinjalla oli opiskelijoita monesta keskisuomalaisesta kunnasta ja joitakin myös maakunnan ulkopuolelta. Vasalampi ja Salmela-Aro (2014) havaitsivat nuoren opiskelumotivaation nousevan, kun peruskoulun jälkeinen koulutusympäristö vastasi opiskelijan taitoja ja mielenkiinnonkohteita. Kaikki tämän tutkimuksen kyselyyn vastanneet Schildtin lukion musiikkilinjan opiskelijat aikoivat valmistua tavoiteajassa eli kolmessa vuodessa, joten opiskelijat olivat sitoutuneita opintoihinsa. Keski-Suomen ainoana musiikkilinjana Schildtin lukio on tärkeä ja arvokas tehtävä toisen asteen painotetun musiikinopiskelun mahdollistajana.

Kouluttautuminen peruskoulua pidemmälle on lähes välttämätön ehto työelämään pääsulle (Puuronen 2006, 166). Koulutus myös määrittelee nuoren myöhempiä työ- ja uramahdollisuuksia (Vasalampi & Salmela-Aro 2014). Schildtin lukion Internet-sivulla todetaan musiikkilukion tarjoavan hyvät lähtökohdat sekä musiikin jatko-opintoihin valmistautuville että niille opiskelijoille, jotka haluavat harrastaa musiikkia tavoitteellisesti lukionkäynnin ohella. 59 % (n=32) tähän tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista (N=54) oli

lukion musiikkilinjalalla suorittaakseen lukion oppimäärän ja harrastaakseen musiikkia akateemista jatko-opintokelpoisuutta hankkiessaan, kun taas 41 % (n=22) haaveili musiikkialan jatko-opinnoista. Enemmistöllä musiikkialasta haaveilevista oli myös muiden alojen ammattihaaveita. Lukion ja ylioppilastutkinnon suorittaminen tuottaa yleisen jatko-opintokelpoisuuden korkeakouluihin (Lukiolaki 629/1998, 18 §). Suurin osa tässä tutkimuksessa esitetyistä haaveammateista edellytti korkeakouluopintoja. Suosittuja aloja vastaajien keskuudessa olivat musiikkialan lisäksi muut luovat alat, opetus- ja kasvatustieteet sekä oikeustiede.

Painotetun musiikinopiskelun on havaittu ylläpitävän korkeaa oppimismotivaatiota ja vahvistavan oppiainekohtaisia kykyuskomuksia peruskoulussa (Tuomela 2011). Tässä tutkimuksessa myös Schildtin lukion musiikkilinjalaisten oppiainekohtaiset motivaatiomallit osoittautuivat keskiarvojen tarkastelun perusteella tasaisen korkeiksi. Yleinen oppimismotivaatio oli erinomaista, koska asteikolla 1-5 vertailtujen odotusten ja arvostusten ryhmäkeskiarvot pysyivät kaikkien oppiaineiden kohdalla puolenvälin yläpuolella. Lukion musiikkilinjalaiset olivat motivoituneita opiskelemaan kaikkia oppiaineita, mutta pitivät musiikkia erityisessä arvossa. Lukuaineiden ja musiikin motivaation rakenneosakohtainen tarkastelu osoitti, että lukion musiikkilinjalalla kaikkien motivaation rakenneosien kohdalla musiikki nousi tilastollisesti merkitsevästi erilleen lukuaineista.

Kaksisuuntainen varianssianalyysi osoitti, että musiikinopiskelun odotuksiin vaikutti ensisijaisesti suunniteltu ammattisuuntautuminen, kun taas lukuaineiden kykyuskomukset ja menestysodotukset laskivat ylioppilaskirjoitusten lähestyessä. Musiikin saavutusarvossa eroa musiikissa selitti alavalinta, kun taas lukuaineet olivat alavalinnasta ja vuosikurssista riippumatta yhtä tärkeitä kaikille musiikkilinjalaisille. Kiinnostusarvossa musiikkiin suhtauduttiin alavalinnan perusteella eri tavoin, mutta lukuaineet olivat kaikille ryhmille tilastollisesti yhtä tärkeitä. Motivaation rakenneosista hyötyarvossa ryhmien välinen ero osoittautui tilastollisesti erittäin merkitseväksi. Sekä musiikinopiskelun että lukuaineiden opiskelun hyötyarvoon vaikutti se, haaveiliko lukiolainen musiikkialan vai muun alan ammatista. Vaikka kulutkin näyttivät kuviossa 9 erottuvan toisistaan, tilastollinen testi osoitti, että opiskelijoiden työmäärä pysyy koko lukion ajan suurin piirtein samana.

8.2 Luotettavuus ja eettisyys

Olen tehnyt tämän tutkimuksen huolellisesti ja hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys, odotusarvoteoria, on monen vuosikymmenen tieteellisen tutkimuksen tulos ja sitä käytetään edelleen runsaasti oppimismotivaation tutkimuksessa niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (mm. Aunola 2002; Aunola, Leskinen & Nurmi 2006; Chow, Eccles & Salmela-Aro 2012; Viljaranta, Nurmi, Aunola & Salmela-Aro 2009; Wigfield & Eccles 2002; Yli-Piipari, Jaakkola & Liukkonen 2010). Musiikkikasvatuksen puolella tämän teorian käyttö on ollut vähäisempää, mutta sielläkin se on todettu hyväksi viitekehyyksiä tutkittaessa musiikinoppimisen motivaatiota ja painotetun musiikinopetuksen siirtovaikutusta muuhun kouluoppimiseen (Tuomela 2011; Lowe 2011; Parkes & Jones 2012).

Tutkimuksen aineistonkeruussa eettisenä periaatteenani oli tutkittavien tietoon perustuva suostumus (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20). Pyysin suostumuksen sekä lukion rehtorilta, alaikäisten opiskelijoiden vanhemmilta että kyselylomakkeeseen vastanneilta opiskelijoilta itseltään. Lukioikäiset opiskelijat ovat kykeneviä tekemään valinnan osallistumisestaan. Tiedotin tutkimuksesta sekä ennen aineistonkeruutilaisuutta että sen aikana ja suunnitelin aineistonkeruutilaisuuden yhteistyössä lukion rehtorin kanssa.

Keräsin tutkimusaineiston tarkoitusta varten laaditulla strukturoidulla kyselylomakkeella, jonka esitetasin monta kertaa, tosin hyvin pienellä otannalla. Tutkimusmenetelmänä kyselylomakkeella on pitkä käyttöhistoria ja selkeäksi kehittynyt luotettavuuden arviointitapojen traditio (Nurmi ym. 2006, 268). Kyselylomakkeen odotusarvo-osio nojasi vahvasti aiempaan teoriaperinteeseen, ja otin kysymyksiä laatiessani mallia muista samaa teoriaa hyödyntäneistä tutkimuksista (esim. Tuomela 2011, Viljaranta 2005, Wigfield & Eccles 2000). Tässäkin tutkimuksessa odotusarvoteoria osoittautui vahvaksi ja toimivaksi. Kyselylomakkeen tarkemmat reliabiliteettitarkastelut olen esittänyt tämän raportin aluvuossa 6.6.2.

Suuri näyte tai otanta parantaa tutkimustulosten yleistettävyyttä. Tässä tutkimuksessa tein kaikkeni saadakseni mahdollisimman paljon vastauksia. Tutkimuksen lopullinen vastausprosentti on 61 ja tulokset voi hyvin todennäköisesti yleistää kaikkiin Schildtin lukion musiikkilinjalaisiin. Vaikka tutkimuslomake oli hyvin reliaabeli, tulosten laajemman yleistettävyyden suhteen täytyy olla hyvin varovainen. Tämän tapaustutkimuksen harkin-

nanvarainen näyte kuvaa yhden lukion tiettyjen oppilaiden tilannetta lukuvuonna 2014–2015. Nämä opiskelijat ovat hakeutuneet lukion musiikkilinjalle, koska ovat pitäneet tärkeinä sekä lukion suorittamista että laajaa musiikinopiskelun mahdollisuutta. On siis mahdollista olettaa, että muissa musiikkilukioissa tai muilla musiikkilinjalla opiskelevien nuorten motivaatorakenteet olisivat samansuuntaisia kuin tämän tutkimuksen tulokset osoittavat.

Aineistonkeruun toteutuksen kannalta lukiolaiset olivat hyviä vastaajia, koska he kaikki ovat opiskelleet peruskoulussa ainakin jonkin verran kaikkia kyselyssä mukana olleita oppiaineita. Lomakekyselyssä vastaajien lukutaito ja aikataulu täytyy aina huomioida (Valli 2001, 28). Lomakkeen esitestauksella olin pyrkinyt siihen, että kysymykset ovat yksiselitteisiä ja kyselylomakkeen täyttöaika kohtuullinen. Odotusarvokysymysten suhteen tavoitteet täyttyivät todella hyvin. Lomakkeen esitieto-osiota olisi vielä voinut hiukan tiivistää. Lukiolaiset täyttivät kyselylomakkeet huolellisesti, ja pystyin ottamaan kaikki palautetut kyselylomakkeet mukaan tutkimukseen. Neljästä lomakkeesta puuttui yksittäisiä tietoja, jotka korvasin kyseisen oppiainekohtaisen arvon rakenneosan muun ryhmän mediaanilla, koska mediaanit olivat hyvin samansuuntaisia ryhmän keskiarvojen kanssa.

Tutkimusnäytteen pienehkön koon (N=54) vuoksi tutkimuksen analyysivaiheessa on tehty joitakin yksinkertaistettuja ratkaisuja. Esimerkiksi opiskelijoiden jako musiikkialasta haaveileviin ja muun alan ammattiin aikoviin tehtiin tässä tutkimuksessa laadullisesti. Suuremmalla aineistolla tehtävä jatkotutkimus mahdollistaisi ryhmien jakamisen faktorianalyysillä ryhmien yhteisten ominaisuuksien perusteella. Regressioanalyysi taas auttaisi selvittämään, mitkä tekijät selittävät ryhmien muotoutumista parhaiten.

Tutkimuksen aineisto on harkinnanvarainen näyte tietystä oppilaitoksesta. Oppilaitoksen sisällä tutkimukseen osallistui satunnaiset 61 % opiskelijoista. Tutkimuksen aineisto ei osoittautunut täysin normaalisti jakautuneeksi. Siitä huolimatta käytin analyysimenetelmänä toistettujen mittausten varianssianalyysiä ja kaksisuuntaista varianssianalyysiä. Näiden menetelmien oletuksena on satunnainen otos normaalisti jakautuneesta populaatiosta. Monimuuttujamenetelmät ovat kuitenkin robusteja, eli tuottavat luotettavia tuloksia, vaikka testin tekemisen oletukset eivät täysin toteudukaan (Metsämuuronen 2006, 567).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää Schildtin lukion musiikkilinjaisten oppiaineisiin kohdistuvia asenteita ja mielikuvia. Tulokset kertovat arvoista ja asen-

teista yhdessä lukiossa yhdessä ikäluokassa. Harkinnanvaraiseen näytteeseen perustuvan tapaustutkimuksen kohdalla yleistettävyyks on haastavaa, koska yksilöiden vastauksiin vaikuttavat niin monet sosiokognitiiviset muuttujat. Tutkitun lukion nimi on rehtorin toiveesta opinnäytetyössä avoimesti mainittu; tutkittavat opiskelijat pysyvät kuitenkin anonyymeinä. On suorastaan ilo raportoida Schildtin lukiolle tuloksia, joiden mukaan opiskelijat ovat oman arvionsa mukaan sekä kiinnostuneita että kyvykkäitä opiskelemaan lukion musiikkilinjalla niin musiikkia kuin lukion ylioppilaskirjoituksiin tähtäviä aineitakin.

8.3 Näkökulmia tulevaan

Tämä tutkimus selvitti, minkälainen Schildtin lukion musiikkilinjan opiskelijoiden oppiainekohtainen motivaatio on ja tapahtuuko siinä muutoksia lukion aikana. Tutkimusongelmat 1. ja 2. etsivät vain kuvausta nykytilanteesta ja tutkimusongelma 3. myös nykytilannetta selittäviä tekijöitä. Opiskelijat osoittautuivat opintoihin sitoutuneiksi ja motivoituneiksi. Seuraava looginen kysymys onkin, mistä tämä positiivinen ilmiö johtuu. Luonteva oletus olisi, että positiiviset tulokset saa aikaan painotettu musiikinopiskelu. Tämä tutkimus oli vain yhtä koulua käsittelevä tapaustutkimus, ja kiinnostavaa olisikin jatkaa tutkimusta suuremmalla otannalla. Vertailukohdaksi voisi ottaa joko tavallisten lukioiden opiskelijoita tai johonkin muuhun alaan keskittyvän erityisen koulutustehtävän saaneen lukion opiskelijoita.

Odotusarvoteorialle on ominaista selvittää yksilön kompetenssiuskomuksia myös suhteessa vertaisoppijoihin. Tässä tutkimuksessa mittasin motivaation rakenneosia ainoastaan itsearviona, vaikkakin on huomattava, että itsearvion pohjana on aina arvio itsestä suhteessa muihin. Jatkotutkimuksissa kyselylomakkeeseen voisi liittää näkökulman, joka selvittäisi, mihin opiskelija sijoittaa oman taitotasonsa suhteessa muihin.

Oppimismotivaatiota on tutkittu kehityspsykologian, kasvatustieteiden, kasvatustieteen ja erityispedagogiikan aloilla runsaasti 1970-luvulta lähtien (Wigfield & Eccles 2002, 1). Tästä huolimatta oppimista koskevat kognitiiviset teoriat eivät ole pystyneet selittämään eri taitojen oppimisen pitkäaikaisia prosesseja, ja kiinnostus alaa kohtaan vain lisääntyy (Nurmi 2013 148–149). Tämä toisen asteen painotettuun musiikinopetukseen osallistuvien opiskelijoiden oppimismotivaation tutkimus on vain yksi osa todella laajassa ja laajenevassa tutkimuskentässä. Tämä tutkimus osoitti, että painotettuun musiikinopiskeluun

osallistuvat lukiolaiset ovat erittäin motivoituneita opiskelemaan. Painotetun opiskelun mahdollistavat oppilaitokset ovat siis tärkeitä ja arvokkaita oppimismotivaation ylläpitäjiä kaikilla kouluasteilla.

LÄHTEET

- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–126.
- Aunola, K., Leskinen, E. & Nurmi, J.-E. 2006. Developmental dynamics between mathematical performance, task motivation, and teacher's goals during the transition to primary school. *British Journal of Educational Psychology* 76 (1), 21–40.
- Avioliittolaki (1929/234). Oikeusministeriön Internet-palvelu Finlex.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1929/19290234>. Luettu 1.4.2015.
- Butler, R. 2005. Competence Assessment, Competence and Motivation between Early and Middle Childhood. Teoksessa A. E. Elliot, C. S. Dweck (toim.) *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press, 202–221.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–41.
- Chow, A., Eccles, J. S. & Salmela-Aro, K. 2012. Task Value Profiles Across Subjects and Aspirations to Physical and IT-Related Sciences in the United States and Finland. *Developmental Psychology* 48 (6), 1612–1628.
- Crow, G., Wiles, R., Heath, S. & Charles, V. 2006. Research Ethics and Data Quality: The Implications of Informed Consent. *International Journal of Social Research Methodology* 9 (2), 83–95.
- David, M., Edwards, R. & Alldred, P. 2001. Children and school-based research: 'informed consent' or 'educated consent'? *British Educational Research Journal* 27 (3), 347–365.
- Dweck, C. S. 2002. The Development of Ability Conceptions. Teoksessa A. Wigfield & J. S. Eccles (toim.) *Educational Psychology: Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press, 57–88.
- Eccles, J. S. 2005. Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. Teoksessa A. E. Elliot, C. S. Dweck (toim.) *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press, 105–121.

- Eccles, J. S. & Wigfield, A. 1995. In the Mind of the Actor: The Structure of Adolescents' Achievement Task Values and Expectancy-Related Beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin* 21 (3), 215–225.
- Eerola, P.-S. 2014. Musiikin opiskelun siirtovaikutuksia – katsaus empiirisiin tutkimuksiin. *Musiikkikasvatus* 17 (1), 57–69.
- Eerola, P.-S. & Eerola, T. 2013. Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research* 16 (1), 88–104.
- Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY pro Oy.
- Evans, P. A. 2009. Psychological needs and social-cognitive influences on participation in music activities. ProQuest Dissertations and Theses.
- Gallagher, M., Haywood, S. L., Jones, M. W. & Milne, S. 2010. Negotiating Informed Consent with Children in School-Based Research: A Critical Review. *Children & Society* 24 (6), 471–482.
- Hallamaa, J., Lötjönen, S., Sorvali, I. & Launis, V. 2006. Etiikkaa ihmistieteille? Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 11–27.
- Harinen, P., Laitio, T., Niemivirta, M., Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2015. Oppimismotivaatio, kouluviihtyvyys ja hyvinvointi. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.) *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 8. 66–75.
- Havighurst, R. J. 1955. *Human development and education*. New York: Longmans (Green and Co.)
- Hietanen, O. 2015 Visiointia. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.) *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 8. 66–75.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: temahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2012. *Tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Jyväskylän kaupunki 2015. Perusopetuksen kieliohjelma. Jyväskylän kaupungin Internet-sivu. <http://www.jyvaskyla.fi/opetus/perusopetus/kieltenopiskelu>. Luettu 2.4.2015.

- Jyväskylän lukiodien opetussuunnitelma 2009. Jyväskylän kaupungin Peda.net -sivu.
<http://opspro.peda.net/jyvaskyla/viewer.php3?DB=jklvmlukio3>. Luettu 19.4.2015.
- Jyväskylän lukiokoulutus 2015a. Schildtin lukio – yhdessä kokemalla ja tekemällä. Jyväskylän lukiokoulutuksen Internet-sivu. <https://www.jao.fi/fi/Jyvaskylan-lukiokoulutus/Schildtin-lukio>. Luettu 22.3.2015.
- Jyväskylän lukiokoulutus 2015b. Opiskele Schildtin musiikkilinjalla. Jyväskylän lukiokoulutuksen Internet-sivu. <https://www.jao.fi/fi/Jyvaskylan-lukiokoulutus/Schildtin-lukio/Musiikkilinja>. Luettu 17.4.2015.
- Jyväskylän lukiokoulutus 2015c. Jyväskylän lukiokoulutuksen Internet-sivu.
<https://www.jao.fi/fi/Jyvaskylan-lukiokoulutus/Hakeminen/Schildtin-lukion-musiikkilinja>. Luettu 19.4.2015.
- Jyväskylän lukiokoulutus 2015d. Jyväskylän lukiokoulutuksen Internet-sivu.
<https://www.jao.fi/fi/Jyvaskylan-lukiokoulutus/Schildtin-lukio/In-English>. Luettu 19.4.2015.
- Kiiski, P. & Törmälä, J. 2009. Suomen musiikkiluokkatoiminnan historia. Teoksessa T. Kotilainen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 77–82.
- Kiuru, N., Aunola, K., Vuori, J. & Nurmi, J.-E. 2007. The Role of Peer Groups in Adolescents' Educational Expectations and Adjustment. *Journal of Youth and Adolescence* 36 (8), 995–1009.
- Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. 157–170.
- Kuru, K. 2014. Kolumni. *Opettaja* 109 (43), 25.
- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 124–140.
- Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Lehto, J. E. 2005. Konstruktivismi peruskoulun didaktiikan ohjenuoraksi? *Kasvatus* 2005 (1), 7–19.

- Lindfors, T. & Korhonen, P. 2008. Tapahtumahistoriaa. Musiikkiluokkien alkutaipaleesta. Teoksessa P. Kosonen (toim.) *Vox Aurea - Neljä vuosikymmentä kultaista ääntä*. Jyväskylä: Vox Aurean tuki ry, 57–60.
- LOPS 2003. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallituksen määräys 33/011/2003. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla verkossa: http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf. Luettu 18.1.2015.
- Lowe, G. 2011. Class music learning activities: Do students find them important, interesting and useful? *Research Studies in Music Education* 33 (2), 143–159.
- Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) 1995. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp. 2. laitos, 4. painos 2008.
- Milanov, R., Huotilainen, M., Välimäki, V., Esquef, P. A. A. & Tervaniemi, M. 2008. Musical aptitude and second language pronunciation skills in school-aged children: Neural and behavioral evidence. *Brain Research* 1194, 81–89.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 25–42.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Nuorisolaki (2006/72). Oikeusministeriön Internet-palvelu Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072>. Luettu 1.4.2015.
- Nurmi, J.-E. 1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 256–274.
- Nurmi, J.-E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus* 2013 (5), 548–554.
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2002. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–27.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T. & Lyytinen, H. (toim.) 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

- Opetushallitus 2015a. Koulutus ja tutkinnot. Lukiokoulutus. Opetushallituksen Internet-sivu. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/lukiokoulutus. Luettu 22.3.2015.
- Opetushallitus 2015b. Koulutus ja tutkinnot. Eri vaihtoehtoja suorittaa lukio. Opetushallituksen Internet-sivu. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/lukiokoulutus/eri_vaihtoehtoja_suurittaa_lukio. Luettu 22.3.2015.
- Opetushallitus 2015c. Opintopolku. Erityislukioid. Opetushallituksen Internet-sivu. <https://opintopolku.fi/wp/fi/lukio-2/erityislukioid-2/> Luettu 27.2.2015.
- Opetushallitus 2015d. Taito- ja taideaineissa suoritettava lukiodiplomi. Opetushallituksen Internet-sivu. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/lukiokoulutus/oppimisen_arviointi/lukiodiplomit. Luettu 19.4.2015.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Tiedote. Lukion uusi tuntijako hyväksyttiin - lukio-koulutukselle oma kehittämishanke. Opetus- ja kulttuuriministeriön Internet-sivu. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2014/11/lukiontuntijako.html>. Luettu 7.4.2015.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Toisen asteen koulutuksen ja vapaan sivistystyön rakenneuudistus 2014–2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön Internet-sivu. http://minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/Toisen_asteen_rakennuudistus/index.html. Luettu 7.4.2015.
- Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. 2015 (toim.) Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 8.
- Parkes, K. A. & Jones, B. D. 2012. Motivational constructs influencing undergraduate students' choice to become classroom music teachers or music performers. *Journal of Research in Music Education* 60 (1), 101–123.
- Perusopetuslaki (1998/628). Oikeusministeriön Internet-palvelu Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 1.4.2015.
- POPS 2004. Oppivelvollisille tarkoitetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallituksen määräys 1/011/2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla verkossa http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. Luettu 17.4.2015.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallituksen määräys 104/011/2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla verkossa

- http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 18.4.2015.
- Powell, M. A. & Smith, A. B. 2009. Children's participation rights in research. *Childhood* 16 (1), 124–142.
- Punch, S. 2002. Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood* 9 (3), 321–341.
- Puuronen, V. 2006. Nuorisotutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Puustinen, M. 2014. Pääkirjoitus 9.9.2014. *Opettaja* 109 (35), 5.
- Rikoslaki (1889/39). Oikeusministeriön Internet-palvelu Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1889/18890039001>. Luettu 1.4.2015.
- Rutonen, M. 2014. Toisen asteen tasapainotemppu. *Opettaja* 109 (36), 15–16.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: PS-kustannus.
- Schellenberg, E. G. 2004. Music lessons enhance IQ. *Psychological Science* 15 (8), 511–514.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Southgate, D. E. & Roscigno, V. J. 2009. The Impact of Music on Childhood and Adolescent Achievement. *Social Science Quarterly* 9 (1), 4–21.
- Suomen virallinen tilasto. 2013. Koulutukseen hakeutuminen. ISSN=1799–4500. Liitetäulukko 1. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön sijoittuminen jatko-opintoihin 2005–2013. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla verkkojulkaisuna http://www.stat.fi/til/khak/2013/khak_2013_2015-02-12_tau_001_fi.html. Luettu 7.4.2015.
- Suomen virallinen tilasto. 2013b. Lukiokoulutus. ISSN=1799-1633.Helsinki:Tilastokeskus. Saatavilla verkkojulkaisuna. http://stat.fi/til/lop/2013/lop_2013_2014-06-12_tie_001_fi.html. Luettu 13.4.2015.

- Suomi, H. 2009. Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. 67–89.
- Tulevaisuusvaliokunnan mietintö 1/2014. Eduskunnan Internet-sivu.
<https://www.eduskunta.fi/FI/Vaski/sivut/trip.aspx?triptype=ValtiopaivaAsiakirjat&docid=tuvm+1/2014>. Luettu 16.4.2015.
- Tuomela, H. 2011. Odotuksia, uskomuksia ja ennakoiteja koulusuoriutumisenesta. Opiskelumotivaation muotoutuminen musiikkiperuskoulun luokilla 6–9. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Musiikkitieteen lisensiaatintutkielma.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä.
- Törmälä, J. 2013. Suomen musiikkiluokkien historia: musiikkiluokkatoimintaa 50 vuoden ajalta. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Vaalilaki (1998/714). Oikeusministeriön Internet-palvelu Finlex.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980714>. Luettu 1.4.2015.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vasalampi, K. & Salmela-Aro, K. 2014. Sisäinen motivaatio ja kouluinnokkuus edistävät nuorten opintopolkuja. Teoksessa S. Pihlajaniemi, T. Villa, E. Lavikainen & L. Valkeasuo (toim.) Oppia ikä kaikki - kouluttautumisen edellytykset eri elämänvaiheissa. Opiskelijatutkimuksen vuosikirja. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus. 12–23.
- Viljaranta, J. 2005. Neljäsluokkalaisten lasten oppiainekohtainen koulumotivaatio ja sen yhteys suoritusstrategioihin. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Viljaranta, J. 2010. The development and role of task motivation and task values during different phases of the school career. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Väitöskirja.
- Viljaranta, J., Nurmi, J.-E., Aunola, K. & Salmela-Aro, K. 2009. The Role of Task Values in Adolescents' Educational Tracks: A Person-Oriented Approach. *Journal of Research on Adolescence* 19 (4), 786–798.

- Viljaranta, J., Räikkönen, E., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2014. The Role of Academic Performance, Self-Concept of Ability and Gender in Adolescents' Educational Plans in Finland. In the Power of Education Research for Innovation in Practice and Policy: The 2014 Annual Meeting of the American Educational Research Association. American Educational Research Association (AERA). Saatavilla verkossa <http://www.aera.net/Publications/OnlinePaperRepository/AERAOnlinePaperRepository/tabid/12720/Default.aspx>. Luettu 16.4.2015.
- Viljaranta, J., Tolvanen, A., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2014. The Developmental Dynamics between Interest, Self-concept of Ability and Academic Performance. *Scandinavian Journal of Educational Research* 58 (6), 734–756.
- Wigfield, A. 1994. Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation: A Developmental Perspective. *Educational Psychology Review* 6 (1), 49–78.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. & Midgley, C. 1991. Transitions During Early Adolescence: Changes in Children's Domain-Specific Self-Perceptions and General Self-Esteem Across the Transition to Junior High School. *Developmental Psychology* 27 (4), 552–565.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000. Expectancy-Value theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 68–81.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2002 The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success and Achievement Values from Childhood through Adolescence. Teoksessa Wigfield, A. & Eccles, J.S. (toim.) *Educational Psychology: Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press, 91–120.
- Wigfield, A. & Wagner, A. L. 2005. Competence, Motivation, and Identity Development during Adolescence. Teoksessa A. E. Elliot, C.S. Dweck (toim.) *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press, 222–239.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. & Davis-Kean, P. 2006. Development of achievement motivation. Teoksessa N. Eisenberg, D. Damon & R. M. Lerner (toim.) *Handbook of child psychology 3, social, emotional, and personality development*. Hoboken, NJ, Wiley. 933–1002.

Yli-Piipari, S., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2010. Gender Specific Developmental Dynamics between Physical Education Task Values and Physical Activity during Junior High School. *Sport Science Review* XIX (5–6), 231–246.

YK:n yleissopimus lasten oikeuksista 1989. Lastensuojelun keskusliiton Internet-sivu. http://www.lskl.fi/files/206/LOS_sopimus.pdf. Luettu 18.4.2015.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuskutsu

Hyvä musiikkilinjalainen ja musiikkilinjalaisen vanhempi!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa luokan- ja musiikinopettajaksi ja teen pro gradu - tutkielmaa siitä, kuinka lukion musiikkilinjalaiset suhtautuvat eri oppiaineisiin ja niiden opiskeluun.

Torstaina 29.1.2015 auditoriossa järjestetään klo 12.00 enintään puolen tunnin mittainen tilaisuus tutkimuksen aineistonkeruuta varten. Tilaisuudessa täytetään kyselylomake, jonka täyttämiseen kuluu aikaa alle 15 minuuttia. Paikalle saavutaan suoraan edellisen tunnin jälkeen ja mukaan tarvitsen vain kynän. Sinä itse tiedät parhaiten omat mielipiteesi, joten näkemyksesi on tutkimukseni kannalta tärkeä.

Tutkimus toteutetaan luottamuksellisesti eikä osallistujien henkilöllisyys tule esille missään tutkimuksen vaiheessa.

Tutkimuksen on määrä valmistua toukokuussa 2015 ja se annetaan Schildtin lukion musiikkilinjan käyttöön.

Alaikäisten vanhemmille: Ilmoitattehan alla olevaan sähköpostiin, jos perheenne nuoren vastauksia ei saa käyttää tutkimusaineistona.

Terveisin:

Tanjaana Jaakkola

v.tanjaana.jaakkola@student.jyu.fi

Jyväskylän yliopisto

Liite 2. Kyselylomake

Tällä kyselylomakkeella kerätään aineistoa opettajaopiskelija Tanjaana Jaakkolan pro gradu -tutkimukseen, jonka tavoitteena on selvittää lukion musiikkilinjalaisten oppiainekohtaisia odotuksia ja arvostuksia sekä ammatillista suuntautumista. Tutkimus tehdään Jyväskylän yliopistoon ja sen on määrä valmistua toukokuussa 2015.

Tutkimukseen vastataan anonyymisti, eli tutkimusraportista ei käy ilmi yksittäisen vastaajan tuloksia tai henkilöllisyyttä. Kyselylomakkeen ensimmäisellä sivulla selvitetään esitietoja ja toisella sivulla valittuja musiikkikurseja. Loput sivut muodostavat varsinaisen kyselyn.

Luethan kysymyksen aina huolellisesti. Osa kysymyksistä on tarkoituksella hyvin samantapaisia: pienillä eroilla on merkitystä. Ensimmäiseksi mieleen tuleva vaihtoehto on useimmiten paras.

Kiitos jo etukäteen avustasi!



1. Sukupuoli _____
2. Syntymävuosi _____
3. Aloitin lukion syksyllä (ilmoita vuosiluku) _____
4. Aion valmistua keväällä/syksyllä (ympyröi vuodenaika ja ilmoita vuosiluku) _____
5. Oletko ollut musiikkiluokalla peruskoulun luokilla 3-6? Missä kaupungissa? _____
6. Oletko ollut musiikkiluokalla peruskoulun luokilla 7-9? Missä kaupungissa? _____
7. Oletko tullut lukioon jostain muusta kunnasta kuin Jyväskylästä, jos niin mistä?

8. Mitkä aineet aiot kirjoittaa ylioppilaskirjoituksissa?
 - Pakolliset 4 _____
 - Valinnaiset _____
9. Mikä on tämänhetkinen haaveammattisi? _____
10. Ajatteletko musiikkilinjalla opiskelusta olevan hyötyä tulevassa ammatissasi? kyllä ei
11. Alla on kaksi väitettä. Laita rasti sen yhden väitteen eteen, joka kuvaa sinua paremmin.
 - Hain musiikkilinjalle, koska haluan suorittaa lukion oppimäärän ja saada ammatin, joka liittyy musiikkiin.
 - Hain musiikkilinjalle, koska haluan suorittaa lukion oppimäärän ja harrastaa samalla musiikkia.

12. Merkitse rasti ruutuun niiden kurssien kohdalle, jotka aiot suorittaa tai olet jo suorittanut.

Pakolliset kurssit:

Musiikki ja minä (MU1) Aion suorittaa Olen jo suorittanut

Moniääninen Suomi (MU2) Aion suorittaa Olen jo suorittanut

Syventävät kurssit:

Ovet auki musiikille (MU3) Aion suorittaa Olen jo suorittanut

Musiikki viestii ja vaikuttaa (MU4) Aion suorittaa Olen jo suorittanut

Musiikkiprojekti (MU5) Aion suorittaa Olen jo suorittanut

Soveltavat kurssit:

Musiikki meillä ja muualla (MU6) Aion suorittaa Olen jo suorittanut

Taidemusiikin historia (MU7) Aion suorittaa Olen jo suorittanut

Musiikinteorian perusteet (MU8) Aion suorittaa Olen jo suorittanut

Yhtyesoitto ja -laulu I (MU9) Aion suorittaa Olen jo suorittanut

Yhtyesoitto ja -laulu II (MU10) Aion suorittaa Olen jo suorittanut

Yhtyesoitto ja -laulu III (MUC21) Aion suorittaa Olen jo suorittanut

Kansanmusiikin soitto (MU11) Aion suorittaa Olen jo suorittanut

Laulukurssi I (MU12) Aion suorittaa Olen jo suorittanut

Laulukurssi II (MUC22) Aion suorittaa Olen jo suorittanut

Orkesteri (1-3 kurssia) (MU13, MUC23-24) Aion suorittaa Olen jo suorittanut

Kuoro (1-3 kurssia) (MU14, MUC25-26) Aion suorittaa Olen jo suorittanut

Vapaa säestys I (MU15) Aion suorittaa Olen jo suorittanut

Vapaa säestys II (MUC27) Aion suorittaa Olen jo suorittanut

Projektityöt (MU16-17, MUC28-30) Aion suorittaa Olen jo suorittanut

Musiikkiteknologia (MU18) Aion suorittaa Olen jo suorittanut

Sävellys ja sovitus (MU19) Aion suorittaa Olen jo suorittanut

Musiikkidiplomi (MU20) Aion suorittaa Olen jo suorittanut

Musiikkidiplomin aihe tai otsikko _____

Nyt olet edennyt varsinaiseen kyselyyn. Tulevissa kysymyksissä vertaillaan äidinkieltä, matematiikkaa, yhtä luonnontiedettä, yhtä humanistista ainetta, yhtä vierasta kieltä, musiikkia, kuvataidetta ja liikuntaa. Ennen tulevia taulukoita sinun on valittava luonnontiede, humanistinen aine sekä kieli. Valitse aine, jonka aiot kirjoittaa tai olet jo kirjoittanut ylioppilaskirjoituksissa tai jota olet opiskellut eniten.

13. **Matematiikka.** Suoritatko matematiikasta **pitkän** vai **lyhyen** (ympyröi sopiva) oppimäärän?

14. **Luonnontiede.** Seuraavat aineet ovat tässä kyselyssä luonnontieteitä: **biologia, kemia, fysiikka, maantiede.** Ympyröi näistä yksi luonnontiede, jonka aiot kirjoittaa ylioppilaskirjoituksissa tai jota olet opiskellut eniten. Ajattele lomakkeen vastauksissasi aina tätä ympyröimääsi luonnontiedettä.

15. **Humanistinen aine.** Seuraavat aineet ovat tässä kyselyssä humanistisia aineita: **psykologia, filosofia, yhteiskuntaoppi, historia, terveystieto, uskonto, elämäntutkimus.** Ympyröi näistä yksi humanistinen aine, jonka aiot kirjoittaa ylioppilaskirjoituksissa tai jota olet opiskellut eniten. Ajattele lomakkeen vastauksissasi aina tätä ympyröimääsi humanistista ainetta.

16. **Kieli.** Ympyröi vielä seuraavasta listasta yksi kieli, jonka aiot kirjoittaa ylioppilaskirjoituksissa tai jota olet opiskellut eniten. Ajattele lomakkeeseen vastatessasi aina kyseistä kieltä: **ruotsi, englanti, ranska, saksa, espanja, venäjä, latina, jokin muu _____.**

Viimeiset 10 kysymystä mittaavat suhtautumistasi lukion oppiaineisiin. Älä pohdi liikaa, vaan anna mennä. Ensimmäinen mielikuva on useimmiten paras.

Ympyröi seuraavien sivujen taulukoista asennoitumistasi parhaiten kuvaava numero.

17. Kuinka hyvä olet seuraavissa oppiaineissa?

heikko, melko heikko, keskinkertainen, melko hyvä, erittäin hyvä

Äidinkieli	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5
Luonnontiede	1	2	3	4	5
Humanistinen aine	1	2	3	4	5
Kieli	1	2	3	4	5
Musiikki	1	2	3	4	5
Kuvataide	1	2	3	4	5
Liikunta	1	2	3	4	5

18. Kuinka kiinnostunut olet seuraavista oppiaineista?

	en lainkaan, vain vähän, kohtalaisen, melko paljon, erittäin paljon				
Äidinkieli	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5
Luonnontiede	1	2	3	4	5
Humanistinen aine	1	2	3	4	5
Kieli	1	2	3	4	5
Musiikki	1	2	3	4	5
Kuvataide	1	2	3	4	5
Liikunta	1	2	3	4	5

19. Kuinka tärkeää sinulle on saada hyviä arvosanoja seuraavista oppiaineista?

	ei lainkaan, vain vähän, kohtalaisen, melko tärkeää, erittäin tärkeää				
Äidinkieli	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5
Luonnontiede	1	2	3	4	5
Humanistinen aine	1	2	3	4	5
Kieli	1	2	3	4	5
Musiikki	1	2	3	4	5
Kuvataide	1	2	3	4	5
Liikunta	1	2	3	4	5

20. Kuinka hyvin uskot menestyväsi seuraavissa oppiaineissa?

	huonosti, melko huonosti, kohtalaisesti, melko hyvin, erittäin hyvin				
Äidinkieli	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5
Luonnontiede	1	2	3	4	5
Humanistinen aine	1	2	3	4	5
Kieli	1	2	3	4	5
Musiikki	1	2	3	4	5
Kuvataide	1	2	3	4	5
Liikunta	1	2	3	4	5

21. Kuinka paljon näet vaivaa seuraavissa oppiaineissa?

	vähän, melko vähän, kohtalaisesti, melko paljon, erittäin paljon				
Äidinkieli	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5
Luonnontiede	1	2	3	4	5
Humanistinen aine	1	2	3	4	5
Kieli	1	2	3	4	5
Musiikki	1	2	3	4	5
Kuvataide	1	2	3	4	5
Liikunta	1	2	3	4	5

22. Kuinka hyödyllisiksi ja tarpeellisiksi koet seuraavat kouluaineet tulevaisuudensuunnitelmiesi kannalta?

	ei lainkaan, vain vähän, kohtalaisen, melko paljon, erittäin paljon				
Äidinkieli	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5
Luonnontiede	1	2	3	4	5
Humanistinen aine	1	2	3	4	5
Kieli	1	2	3	4	5
Musiikki	1	2	3	4	5
Kuvataide	1	2	3	4	5
Liikunta	1	2	3	4	5

23. Kuinka paljon pidät seuraavista oppiaineista?

	vähän, melko vähän, jonkin verran, melko paljon, erittäin paljon				
Äidinkieli	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5
Luonnontiede	1	2	3	4	5
Humanistinen aine	1	2	3	4	5
Kieli	1	2	3	4	5
Musiikki	1	2	3	4	5
Kuvataide	1	2	3	4	5
Liikunta	1	2	3	4	5

24. Kuinka tärkeää sinulle on, että pärjät ja menestyt seuraavien oppiaineiden opiskelussa?

ei lainkaan, vain vähän, kohtalaisen, melko tärkeää, erittäin tärkeää

Äidinkieli	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5
Luonnontiede	1	2	3	4	5
Humanistinen aine	1	2	3	4	5
Kieli	1	2	3	4	5
Musiikki	1	2	3	4	5
Kuvataide	1	2	3	4	5
Liikunta	1	2	3	4	5

25. Kuinka paljon ponnistelet ja yrität seuraavissa oppiaineissa?

en lainkaan, melko vähän, kohtalaisesti, melko paljon, erittäin paljon

Äidinkieli	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5
Luonnontiede	1	2	3	4	5
Humanistinen aine	1	2	3	4	5
Kieli	1	2	3	4	5
Musiikki	1	2	3	4	5
Kuvataide	1	2	3	4	5
Liikunta	1	2	3	4	5

26. Kuinka hyödyllisiä ja tarpeellisia seuraavat kouluaineet ovat päivittäisessä elämässäsi?

ei lainkaan, melko vähän, kohtalaisen, melko paljon, erittäin paljon

Äidinkieli	1	2	3	4	5
Matematiikka	1	2	3	4	5
Luonnontiede	1	2	3	4	5
Humanistinen aine	1	2	3	4	5
Kieli	1	2	3	4	5
Musiikki	1	2	3	4	5
Kuvataide	1	2	3	4	5
Liikunta	1	2	3	4	5

Kiitos, kun jaksot loppuun asti!