

Antti Juvonen, Kimmo Lehtonen & Heikki Ruismäki

Musiikki vahvistaa uskoa omaan menestymiseen myös muissa aineissa

– Musiikkiharrastus ja oppilaiden suhtautuminen koulun oppiaineisiin

Taustalla

Musiikin kenttä on jatkuvasti globalisoitunut ja kaupalliset intressit sekä median välittämä musiikki valtaavat jatkuvasti alaa. Musiikkia on joka paikassa ja sen saavutettavuus on kasvanut ennennäkemättömiin mittoihin. Monet kysyvätkin, onko koulun musiikkikasvatuksella enää merkitystä. Musiikkikasvattajat työskentelevät vakuuttaakseen sekä kasvatustieteilijät että kasvatuslinjoista päättävät poliitikot siitä, että lasten ja aikuisten musiikkitoiminnan keskeinen tarkoitus on elämänlaadun parantaminen. Musiikkikasvatus on tunnekasvatuksen muoto, joka tuo elämään mielekkyyttä (Lehtonen 2007, 21–24). Näin siitä huolimatta, että varsinkaan yläkoulun oppilaat eivät pidä musiikkia yhtä tärkeänä kuin muita kouluaineita. (Ghazali & McPherson 2009; McPherson 2007). Monet oppilaat pitävät musiikkikasvatusta vaikeana, koska se ei anna heille mahdollisuuksia omien kykyjensä täysimittaiseen hyödyntämiseen (O'Neill & McPherson 2002). Toisaalta musiikkikasvatusta toteutetaan hyvin eri tavalla eri puolilla maailmaa ja monissa maissa se lainkaan kuulu koulun oppiainevalikoimaan.

Tutkimuksen toteuttaminen ja teoreettinen kehys

Tämän tutkimuksen tarkoitus on valottaa musiikkiharrastajien kiinnostusta musiikkia, matematiikkaa ja kieliä kohtaan sekä verrata suomalaisten tyttöjen ja poikien sekä musiikin harrastajien ja harrastamattomien kiinnostuksen kohteita toisiinsa. Tarkastelemme myös oppiaineiden suosituimmuutta, koettua tärkeyttä ja eri aineiden hyödyllisyyttä. Käsillä olevan artikkelin aineisto kerättiin vuosina 2007–2008 (n=1654). Kyselyt lähetettiin sähköpostissa Suomen kaikkiin kouluihin, joiden sähköpostiosoite oli saatavilla. Otantaa voidaan pitää ryväsotantana, sillä sähköpostiviesti saavutti useimmat koulut, mutta koulujen rehtorit eivät välttämättä toimittaneet sitä oppilaiden vastattavaksi. Vastauksia saatiin seuraavilta paikkakunnilta (29): Lieksa, Ilomantsi, Helsinki, Hämeenlinna, Joensuu, Lahti, Saarijärvi, Rauma, Siilinjärvi, Savukoski, Pälkäne, Kuopio, Ähtäri, Juankoski, Kemi, Taivalkoski, Jalasjärvi, Kotka, Anjalankoski, Karhula, Utsjoki, Iisalmi, Pukkila, Tornio, Nilsjä, Kauhajoki, Tampere, Puolanka ja Kitee. Vastausten kokonaismäärän ja paikkakuntien maantieteellisen sijoittumisen perusteella otoksen voidaan katsoa kuvaavan kohtalaisen kattavasti suomalaisten koululaisten ajatuksia. Kyselyn lisäksi teimme haastatteluja, joiden tarkoituksena oli konkretisoida erilaisten valintojen taustalla vaikuttavia tekijöitä.

Tutkimus on osa kahdeksan maata käsittävää tutkimushanketta, jota johtaa Melbournen yliopiston professori Gary McPherson. Suomen lisäksi tutkimukseen osallistuivat myös USA, Meksiko, Brasilia, Hong Kong, Kiina, Etelä-Korea ja Israel. Kokonaisuaineisto käsitti kaikkiaan 24 143 vastaajaa eri maista. Tässä artikkelissa käsittelemme vain muutamia kysymyksiä laajas-

ta lomakekyselystä. Kyselylomakkeilla kerätty tieto jäi valitettavan pintapuoliseksi, mistä syystä täydensimme sitä teemahaastattelemalla yhden turkulaisen lukion toisen luokan luokanvalvojaa ja oppilaita (N=20). Haastattelu toteutettiin vapaamuotoisena yksilöhaastatteluna, jonka teemat olivat samoja kyselylomakkeessa. Suppeaa haastatteluaineistoa ei voi pitää edustavana, vaan haastattelun tarkoitus oli täydentää tilastollista aineistoa esimerkinomaisella laadullisella aineistolla. Tässä suhteessa olisikin ollut mielenkiintoista liittää tutkimukseen laajempi systemaattinen teemahaastatteluaineisto, jonka kautta olisi saatu tarkempaa tietoa esimerkiksi valintojen taustalla vaikuttavista tekijöihin tai sukupuolten ja eri-ikäisten oppilaiden välisistä eroista.

Kouluaikana tehdyt valinnat vaikuttavat opiskelumahdollisuuksiin, niitä rajoittaen tai laajentaen. Oppiainevalintoihin vaikuttavat oppilaiden odotukset menestymisestä ja heidän subjektiiviset arvostuksensa. Ratkaisevassa asemassa ovat myös vanhempien odotukset, (Aunola 2002, 105–126; McPherson 2009; Eccles, Adler & Kaszala 1982) jotka ennakoivat oppilaiden tulevia akateemisia saavutuksia ja joilla on yhteys myös eri oppiaineiden arvostukseen. Oppilaiden valintapäätöksiä, oppiaineisiin kohdistuvia odotuksia, oppimisvaikeuksia ja onnistumisen kokemuksia tutkitaan paljon, juuri koska niillä on suuri merkitys myöhempään valintoihin. (O'Neill & McPherson 2002; McPherson & Hendricks 2011). Ecclesin ja Wiggfieldin odotusarvo-motivaatioteoria toimii käsillä olevan tutkimuksen teoreettisena perustana (Eccles, Wigfield & Schiefele 1998). Eri oppiaineisiin kohdistuvat motivaatiorakenteet ovat koko koulujan läheisessä vuorovaikutuksessa ulkoisten ja sisäisten motivaatiotekijöiden kanssa. Ulkoisia tekijöitä ovat kotiympäristö, vanhemmat, yhteisö ja toverit ja sisäisiin kuuluvat persoonallisuus, itsetunto, omista asioista päättäminen, toimintatavoitteet ja kiinnostuksen kohteet.

Motivaatio

Motivaatio viittaa käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmään. Motiiveilla viitataan tarpeiden, halujen ja viettien kaltaisiin sisäisiin yllykkeisiin sekä ulkoisiin tavoitteisiin, palkkioihin ja rangaistuksiin. Motiivit virittävät ja ylläpitävät yksilön toiminnan aktiivisuutta ja suuntautumista. Ne voivat myös olla päämääräsuuntautuneita, tiedostettuja tai tiedostamattomia. Motivaatiosta erotetaan myös vireys ja suunta. Peltosen ja Ruohotien (1992, 16–17) määrittelyn lähtökohtana ovat yksilön kokonaistila tai toimintaa aikaansaavat prosessit, jolloin motivaatiota voidaan luonnehtia kolmella ominaisuudella: 1) Vireys, joka viittaa energiavoimaan yksilössä ja joka ajaa häntä käyttäytymään tietyllä tavalla. 2) Suunta, joka viittaa toiminnan päämääräsuuntautuneisuuteen; yksilön käyttäytyminen on suunnattu jotakin kohti. 3) Systeemiorientoituminen, joka viittaa yksilössä ja ympäristössä oleviin voimiin, jotka palauteprosessin kautta joko vahvistavat hänen tarpeensa intensiteettiä ja energiansa suuntaa tai saavat hänet luopumaan toimintasuunnasta ja suuntaamaan ponnistuksensa toisaalle. Motivaatioprosessit kehittyvät ja muuttuvat jatkuvasti. Asenne ja motivaatio erottuvat siten, että asenne on pysyvä, sisäistynyt ja hitaasti muuttuva reaktiovalmius, kun taas motivaatio on lyhytaikainen ja liittyy yhteen tilanteeseen kerrallaan.

Asenne vaikuttaa toiminnan laatuun ja motivaatio toiminnan vireyteen. Motivaation muutokset eivät välttämättä vaikuta kyseisen alueen asenteisiin. Asenteen synonyymi, yleismotivaatio, erotetaan tilannemotivaatiosta, jolla tarkoitetaan tilanteesta toiseen vaihtelevaa motivaatiota. Tilannemotivaatioon vaikuttavat yksilön sisäiset ja ulkoiset pyrkimykset, erityisesti se, millaiseksi yksilö arvioi tavoitteen merkityksen. (Peltonen & Ruohotie 1992, 17–18) Ruohotie (1998, 34–35; 2002, 37–70) erottaa motivaatiosta myös tahdon. Tahdonalaisia rakenteita ovat sitkeys ja tahto oppia. Kun tahto on riittävän vahva, viemme opinnot loppuun ja kykenemme arvioimaan niiden sujumista.

Motivaatio jaetaan usein sisäiseen ja ulkoiseen. Sisäisesti motivoitunut opiskelija on kiinnostunut opiskeltavista sisällöistä, kun taas ulkoisesti motivoitunut tavoittelee arvosanoja ja muita ulkoisia palkkioita (Anttila & Juvonen 2002, 102). Sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta

käytetään myös käsitteitä sisällöllinen ja välineellinen motivaatio. Opiskelumotivaatiotutkimusten avulla etsitään vastauksia siihen, miksi jotkut oppilaat lannistuvat vaikeuksissa, kun toiset pitävät haasteista ja ponnistelevat eteenpäin epäonnistumisista huolimatta. Aunolan (2002, 105–126) mukaan koulumenestys ei niinkään ole seurausta lahjakkuudesta, vaan pikemminkin vanhempien ja oppilaan arvostuksista ja omaa menestystä koskevista ennakoinneista (ks. myös Wigfield & Eccles 2000, 68–81). Myös harrastuksilla on myönteisiä vaikutuksia kehittäessään oppilaiden taitoja, kannustaessaan yhteistoimintaan, tuottaessaan onnistumisen kokemuksia ja tarjotessaan positiivisia suhteita aikuisiin ja muihin välittäviin ihmisiin.

Piirreteorian mukaan motivaatiota on pidetty yksilön yleisenä suuntautumisenä koulunkäyntiin, eikä sitä ole eritelty aihealueisiin (esim. Murphy & Alexander 2000). Tarkastelutapa soveltuu koulua aloittavien tutkimukseen, sillä heidän eriytymätöntä motivaatiotaan hallitsee yleinen kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan (Harter 1983; Jacobs ym. 2002.) Toinen lähestymistapa liittyy oppiainekohtaiseen motivaatioon. Eccles (1993) ja Wigfield tutkimusryhmineen (1997) totesivat, että koulumotivaatio tarkentuu ainekohtaiseksi jo koulunkäynnin alkuvaiheessa. (Eccles ym. 1993; Wigfield ym. 1997). Samaan päätelmään päätyi Aunola. Tyttöillä eriytyminen tapahtuu poikia aikaisemmin. (Aunola 2002, 119–120.)

Odotusarvoteoria

Odotusarvoteorioita on esitetty jo 1960-luvulta lähtien (mm. Vroom 1964; Atkinson 1964). Ne pyrkivät selittämään motivaatiota joidenkin yllykkeiden kautta: oletetaan, että motivaatio on suurempi, mitä varmemmin yksilö uskoo pääsevänsä haluttuun lopputulokseen ja mitä arvokkaammaksi hän sen kokee. (Bandura 1997, 125.) Wigfieldin ja Ecclesin (2000) mukaan oppilaan valintojen, sitkeyden ja suoriutumisen taustalla vaikuttavat odotukset (itseän ja suoriutumiseen liittyvät uskomukset) ja arvot (tehtävään ja toimintaan liittyvät arvostukset). Samojen tutkijoiden (2002) mukaan kompetenssiuskomukset liittyvät siihen, miten hyvin opiskelija uskoo selviytyvänsä oppiaineesta sekä siihen liittyvistä erityishaasteista. Ne poikkeavat jonkin verran Banduran (1997) minäpystyvyyden käsitteestä tai Decin ja Ryanin (2000) itsehallinnan käsitteistä.

Pystyvyyttä pidetään yksilön käsityksenä omasta kyvystään selviytyä yksittäisistä tehtävistä rajatussa kontekstissa. Wigfield ja Eccles pyrkivät tutkimaan rakenteita laajemmassa yhteydessä kysymällä esimerkiksi ”kuinka hyvä olet musiikissa?” Kykyuskomukset ennakoivat myös toimintasidonnaisia tuloksia, kuten arvosanoja (Wigfield & Eccles 2009). Wigfieldin ja Ecclesin (2000) mukaan opiskelumotivaatioon vaikuttaa myös se, millainen arvo eri tehtävillä ja oppiaineilla annetaan. Eccles ryhmineen (1982; 1993) jakoi tehtävän arvon: 1) saavutusarvoon, 2) kiinnostusarvoon, 3) hyötyarvoon sekä 4) kuluihin. Saavutusarvo perustuu siihen, miten tärkeänä yksilö pitää hyvää suoriutumista. Kiinnostusarvo tarkoittaa sitä, missä määrin tehtävä miellyttää ja tuottaa nautintoa. Hyötyarvo viittaa siihen, miten paljon tehtävästä on hyötyä tulevaisuudensuunnitelmien kannalta tai johtaako se jonkin muun tavoitteen saavuttamiseen. Kulut ovat suorittamiseen liittyviä uhrauksia: miten paljon tehtävä rajoittaa muihin toimintoihin osallistumista sekä sitä, kuinka paljon vaivaa tehtävä vaatii, tai minkä verran se aiheuttaa frustraatiota. Kiinnostusarvo edustaa sisäistä motivaatiota. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18–21.) Kiinnostusarvo voi ilmetä harrastamisena, jolla on todettu olevan voimakas vaikutus oppiaineen arvostukseen (Eccles, O’Neil & Wigfield 2005). Taide- ja taitoaineissa harrastus lisää opetuksen arvostusta. Harrastajat myös kokevat opetuksen muita käytännölläheisemmäksi ja useimpien mielestä heidän harrastamaansa ainetta pitäisi opettaa koulussa enemmän.

Ulkoisen motivaatio liittyy oppimisen hyötyarvoon, sillä ulkoisesti (välineellisesti) motivoitunut on ensisijaisesti kiinnostunut opiskelun tuottamista tehtävien ulkopuolella olevista palkkioista. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18–21.) Myös hyötyarvo on tärkeä, sillä koulunkäynnin mielekkäys perustuu myös siihen, miten oppilas paljon kokee sen palvelevan omia

koulutuksellisia ja ammatillisia päämääriään. Hyötyarvolla on vaikutus motivaation syntyyn, vaikka pelkkä relevanssikokemukseen perustuva ponnistelu ei riitä takaakaan lopputulosta tai oppimisprosessista nauttimista. Kiinnostuksiin ja arvostuksiin vaikuttavat myös valinnan vapaus ja mahdollisuudet.

Pystyvyys ja opiskelumotivaatio

Banduran käsitteelle “self-efficacy” on etsitty suomenkielisiä vastineita, kuten Ruohotien (1998) “tehokkuususkomus” ja “omaehtoinen tehokkuus”. Sittemmin “minäpystyvyys” on vakiintunut alan terminologiaan. Bandura (1997) määrittelee minäpystyvyyden yksilön käsitteeksi omista kyvyistään organisoida ja toteuttaa erilaisia tehtäviä. Toiston välttämiseksi tässä artikkelissa puhutaan tämän jälkeen pelkästä pystyvyydestä, jolla tarkoitetaan samaa asiaa. Yleensä ihmiset saavuttavat positiivisen pystyvyyden ja kiinnostuksen niissä aineissa, joissa he menestyvät ja joissa liikutaan heidän vahvuusalueillaan (mm. Denissen, Zarret & Eccles 2007). Mikäli yksilö uskoo pystyvänsä vaikuttamaan oppimiseensa ja onnistuvansa tehtävässään, hän myös ponnistelee sinnikkäästi ja määrätietoisesti tavoitteen saavuttamiseksi (Pintich & McKeachie 2000, 36–37). Pystyvyys parantaa motivaation lisäksi myös muistin ja kognitiivisen prosessoinnin tehokkuutta (Berry 1987). Suorituskykyyn liittyvät uskomukset vaikuttavat tehokkaan ponnistelun lisäksi myös vastoinkäymisten sietämiseen.

Lapsilla on kahdenlaisia käsityksiä pystyvyydestä. Ensimmäisen mukaan lapsi ajattelee sen olevan ominaisuus, jota ei voi kehittää harjoittelemalla. Toisen mukaan pystyvyyttä voidaan kehittää harjoittelemalla. Dweckin ja Leggettin (1988) mukaan pystyvyyksikäsitteet vaikuttavat motivaatioon: lapsista, jotka pitivät pystyvyyttä staattisena ominaisuutena, epäonnistuminen tuntui lamaannuttavalta, koska he eivät uskoneet voivansa lisätä pystyvyyttään. Dynaamisen käsityksen omaksuneet lapset jatkoivat sinnikkäästi harjoittelua, vaikka he eivät välttämättä menestyneetkään annetuissa tehtävissä. Haastatteluun osallistunut lukio-opettaja kuvasi pystyvyyden ja harjoittelun suhdetta seuraavasti:

Monissa vaikeina pidetyissä kouluaineissa huomaa sen, että oppimisvaikeudet tyrehtyttävät harjoittelun ja yrittämisen kokonaan. Kun jokin asia tuntuu vaikealta, sitä täytyisi harjoitella enemmän, mutta monet oppilaat tekevät juuri päinvastoin. Vaikean asian harjoittelu lopetetaan valitettavasti kokonaan ja ajatellaan, ettei kun jokin ei suju, niin se ei kerta kaikkiaan suju, vaikka kuinka harjoittelisi. Tässä on tehtävä paljon työtä löytääkseen sopivia keinoja saada aikaan onnistumisia ja palauttaa usko harjoitteluun.

Kotikasvatuksessa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa välittyneet uskomukset vaikuttavat olennaisesti pystyvyyteen. Lapsi saa kotoa ensimmäiset kokemukset pystyvyydestään (vrt. Ruismäki & Tereska 2006), minkä jälkeen laajeneva sosiaalinen verkosto nostaa vertaisryhmät tärkeiksi osaksi pystyvyyden kehitystä. Etenkin sisarukset ovat merkittävässä asemassa (Bandura 1997, 169–174). Myös vanhemmat saattavat vakuuttaa lapselleen erinomaisuutta tietyn-tyyppisissä tehtävissä. Vastaavasti lapsi oppii toisten vihjeistä myös pitämään itseään heikkona. Vihjeet voivat olla suoria tai suullisia, mutta myös epäsuoria, nonverbaaleja. Hankalinta on, jos opettaja vähättelee oppilaan kykyä tai ei näytä edes huomaavan häntä. Haastattelemamme lukio-oppilas kuvasi kokemustaan seuraavasti:

Seitsemällä luokalla musiikinopettajaksemme tuli sijainen, jolla oli suosikkeja joita hän piti muita parempina. Olin kateellinen heidän saamastaan eriarvoisesta kohtelusta. Tilanne synnytti myös katkeruutta epäoikeudenmukaista opettajaa kohtaan... Luulen, että syyt kohteluuni liittyivät enemmänkin siihen, että olin hiljainen oppilas, enkä tuonut itseäni esille...!

Vanhempien usko lastensa koulumenestykseen ohjaa kykyuskomuksia jopa lasten todellista taitotasoa enemmän (Aunola 2002, 115). Lastensa taitoihin luottavat vanhemmat tukevat

lasten positiivisia kouluasenteita, jolloin lapset ovat positiivisia ja näkevät itsensä myönteisessä valossa. Vastaavasti vanhempien epävarmuus lastensa kykyjen suhteen näkyy kielteisenä suhtautumisena omiin kykyihin ja suoriutumiseen. Vanhempien käsitykset lapsensa taidoista myös eroavat sukupuolen mukaan. Etenkin äidit ajattelevat poikien olevan parempia matematiikassa ja tyttöjen lukemisessa. Vanhemmat ajattelevat, että matematiikassa pärjääminen vaatii tytöiltä enemmän työtä ja ryhteliäisyyttä kuin pojilta. (Aunola 2002,115–116.) Grolnickin, Ryanin ja Decin (1991) mukaan lapsen autonomian tukeminen ja vanhempien osallistuminen lapsen koulunkäyntiin parantavat koulumenestystä ja lisäävät lapsen uskoa kykyihinsä



Tutkimustulokset

Aineistoa tarkasteltiin luokka-asteittain sekä sukupuolen että musiikinharrastuksen suhteen, jolloin musiikkiharrastukseksi katsottiin se, että oppilas saa opetusta jossakin instrumentissa tai laulussa. Aineisto oli seuraavanlainen:

Taulukko 1. Musiikkiharrastajien jakauma sukupuolen ja luokka-asteen mukaan

Luokka-aste	Tyttöjä	Poikia	Musiikkiharrastus		Kullakin luokka-asteella olevista oppilaista harrastaa musiikkia
			Tytöjä	Poikia	
5.luokka	93	89	32	12	24 %
6.luokka	118	103	36	19	28 %
7.luokka	145	128	36	26	23 %
8.luokka	120	138	35	24	23 %
9.luokka	138	96	37	20	24 %
Lukion 1.luokka	155	73	44	13	25 %
Lukion 2.luokka	101	40	21	5	18 %
Lukion 3.luokka	68	46	19	5	21 %
YHTEENSÄ	838	713	260	124	25 % Kaikista harrastaa musiikkia
Musiikkia harrastaa			31 % tytöistä	17 % pojista	

Aluksi tarkastelimme aineiston frekvenssi- ja prosenttijakaumia, minkä jälkeen tiivistimme tuloksia yhdistämällä Likert-asteikon myönteiset ja kielteiset vastausvaihtoehdot (täysin samaa mieltä, melko samaa mieltä sekä täysin erimieltä ja melko erimieltä). Aineiston analyysissä käytimme suorien jakaumien lisäksi myös ristiintaulukointia (ottaen huomioon normaalijakautuman vaatimukset) sekä erillisten aineistojen T-testiä. Tuloksien analyysissä ja tulokinnassa sovelsimme normaaleja merkitsevyystasoa ($p < 0,05$). Muuttujien välisien erojen testaukseen käytimme frekvensseistä laskettua Khin neliötestiä. Tarkoitus oli selvittää useamman kuin yhden eron yhtäaikaista testaus ja se, poikkesivatko jakaumat merkitsevästi siitä, mitä saataisiin täysin sattumanvaraisesti. Nyrkkisääntönä oli, että pidimme standardoitua residuaalia merkitsevänä silloin, kun sen itseisarvo oli noin kaksi. Aineistoa tarkasteltiin luokka-asteittain sekä vertaillen tyttöjen ja poikien välisiä tunnuslukuja sekä musiikkiharrastajia ja ei harrastajia.

Aluksi vertailimme oppiaineista pitämistä eri luokka-asteilla tyttöjen ja poikien välillä sekä musiikinharrastamisen mukaan. Tuloksia tiivistääksemme yhdistimme alkuperäisen viisiporaisen asteikon negatiiviset (“en pidä lainkaan” ja “en pidä juuri lainkaan”) sekä positiiviset (“pidän erittäin paljon” sekä “pidän melko paljon”) luokat toisiinsa, mistä saimme kolmiporaisen luokituksen, “en pidä”, “siltä väliltä” ja “pidän”. Tämän jälkeen poistimme vielä “siltä väliltä” luokan, jotta saimme erot paremmin näkyville. (Selvyyden parantamiseksi esitämme prosenttiosuudet kokonaislukuina.)

Taulukko 2. Musiikista, matematiikasta ja vieraista kielistä pitäminen sukupuolen ja musiikin harrastamisen mukaan (Taulukko on koottu lukuisista ristiintaulukoinneista, tilastollisesti merkitsevät khin neliön p-arvot on mainittu ao. kohdassa tekstiä.)

Luokka-aste	Vertailuaineet	Tyttö		Poika		Ei musiikkiharrastusta		Musiikkiharrastus		Kaikki	
		En pidä %	Pidän %	En pidä %	Pidän %	En pidä %	Pidän %	En pidä %	Pidän %	En pidä %	Pidän %
5. luokka	Musiikki	10	81	11	48	10	60	11	74	10	65
	Matematiikka	30	41	15	67	24	53	16	59	22	54
	Kielet	20	59	11	58	14	59	19	58	15	59
7. luokka	Musiikki	12	66	25	37	22	47	7	75	18	52
	Matematiikka	40	26	37	26	38	26	43	29	39	26
	Kielet	15	49	39	31	27	38	23	48	26	40
9. luokka	Musiikki	13	67	25	47	20	51	7	86	18	59
	Matematiikka	40	31	36	22	42	26	26	35	39	28
	Kielet	25	52	40	28	34	41	19	47	31	42
Lukion 1. luokka	Musiikki	13	66	29	48	22	51	5	86	18	60
	Matematiikka	41	34	27	36	31	36	49	32	36	34
	Kielet	10	62	14	55	12	56	11	73	11	60
Lukion 2. luokka	Musiikki	21	56	17	52	22	50	8	81	20	55
	Matematiikka	35	40	27	40	29	41	42	38	33	40
	Kielet	19	61	32	32	25	48	11	58	23	53
Lukion 3. luokka	Musiikki	22	59	24	43	28	49	4	87	23	52
	Matematiikka	40	37	24	37	30	37	50	29	34	36
	Kielet	13	62	22	48	17	55	12	58	16	56

5. luokalla tytöt pitivät musiikista tilastollisesti erittäin merkitsevästi poikia enemmän ($p=0,000$). Kaikki musiikkiharrastajat eivät kuitenkaan pitäneet koulumusiikista, mikä saattaa liittyä opettajasta pitämiseen ja opetuksen sisältöön. Yksi haastateltu naispuolinen lukiolainen kuvasi opettaja- ja sisältötekijöitä seuraavasti:

Kyllä oppilaat kiinnostuvat oppiaineesta paljolti opettajapersoonan kautta, joka voi joko olla äärimmäisen kannustava tai tappaa nopeasti kaiken kiinnostuksen. Meillä oli yksi musiikinopettaja, joka veti kaikki tunnit samalla kaavalla. CD-levy soimaan ja laulakaa mukana. Se siitä musiikinopetuksesta sitten...

Kuitenkin neljä viidestä musiikinharrastajasta ilmoitti pitävänsä musiikista, mikä on selvästi suurempi määrä kuin muilla. Mielenkiintoista on myös, että musiikinharrastajat (59 %) pitivät viitosluokalla muita (54 %) enemmän matematiikasta. Pojat (67 %) pitivät matematiikasta tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p=0,000$) tyttöjä (41 %) enemmän. Sen sijaan kielten suhteen tällä luokka-asteella ei ilmennyt kovin suuria eroja.

Seitsemännenten luokan tyttöjen kiinnostus musiikkia kohtaan tunti säilyvän, sillä heistä kaksi kolmannesta (66 %) piti musiikista, kun pojista vain runsas kolmannes (37 %) ilmoitti pitävänsä musiikista. Syytä voi etsiä esimerkiksi myös siitä, ettei koulumusiikilla ollut tarttu-

mapintaa poikien harrastaman nuorisomusiikkiin:

Tuossa yläasteella jengistä tuli yhtäkkiä hoppareita, räätäleitä ja hevareita. Vaikka toi porukka diggas musiikista, ei sillä ollut mitään tekemistä koulun musiikinopetuksen kanssa, vaan tää oli lähinnä meidän oma juttu, jota ei koulussa ymmärretty.

Musiikin harrastajat pitivät kuitenkin aineesta selvästi muita enemmän (75 %). Kiinnostus matematiikkaa kohtaan oli molemmilla sukupuolilla miltei samoissa lukemissa, sillä suunnilleen neljäsosa ilmoitti pitävänsä siitä. Musiikin harrastajat pitivät matematiikasta muita enemmän (29 %). Seitsemännellä luokalla tyttöjen (49 %) kielistä pitäminen jatkui vahvana kun taas pojilla se heikkeni (36 %). Seitsemännän luokan musiikin harrastajat pitivät myös kielistä (48 %) selvästi muita (38 %) enemmän.

Yhdeksännellä luokalla tyttöjen kohdalla tapahtuu jonkinlainen polarisaatio, sillä sekä matematiikasta pitämättömien että pitävien ryhmät kasvavat. Poikien tilanne pysyi sen sijaan ennallaan. Myös kielissä tilanne pysyi suunnilleen samana, sillä tytöistä yli puolet ja pojista alle kolmasosa ilmoitti pitävänsä kielistä. Yhdeksäsluokkalaisten musiikkiharrastus näyttää kulkevan käsi kädessä matematiikan ja kielten suosimisen kanssa. Musiikista piti miltei yhdeksän kymmenestä (88 %) musiikin harrastajasta (muut 51 %), matematiikasta 35 % runsas kolmasosa (muut 26 %) ja kielistä lähes puolet (47 % / muut 41 %).

Lukioluokilla kaikista aineista pitäminen oli jonkin verran korkeammalla, mikä voi olla yhteydessä siihen, että oppilaiden mielessä on piakkoin edessä olevat ylioppilaskirjoitukset ja niitä seuraava kilpailu opiskelupaikoista. Pojat pitivät koko lukion ajan tyttöjä enemmän matematiikasta. Tytöt puolestaan suosivat musiikkia ja kieliä. Lukiossa musiikin harrastajat pitivät matematiikasta ei-musiikin harrastajia vähemmän. Sen sijaan musiikin ja kielten suosio on muita korkeammalla.

Sukupuolen ja oppiaineiden suhde koko aineistossa oli sellainen, että tytöt pitivät tilastollisesti erittäin merkitsevästi poikia enemmän musiikista ($p=0,001$). Vastaavasti pojat pitivät matematiikasta tyttöjä enemmän ($p=0,004$). Tytöt pitivät kielistä tilastollisesti erittäin merkitsevästi poikia enemmän ($p=0,001$). Musiikkiharrastus erotteli myös eri oppiaineita tilastollisesti merkitsevästi toisistaan, sillä musiikin harrastajat pitivät muita enemmän musiikista ($p=0,001$), kielistä ($p=0,001$), äidinkielenä ($p=0,001$), kuvataiteesta ($p=0,002$) ja uskonnosta ($p=0,007$). Miespuolinen musiikin harrastaja kuvasi asiaa seuraavasti:

Mä olen kai vähän sellanen humanisti, joka arvostaa musiikkia, kirjallisuutta, kieliä, historiaa ja elokuvia. Tässä suhteessa mä olen erilainen kun mun paras kaveri, jolle ykkösiä ovat matikka, fysiikka ja kemia, joista mä en taas jaksa innostua. Olen ajatellut joko historian tai musiikin opintoja ja etenkin musiikista kirjottaminen on lähellä sydäntä. (rumpuja soittava poika)

Oppiaineiden suosituimmuus

Seuraavaksi oppilaita tarkastellaan yhtenäisenä joukkona, joka tekee tuloksista väkisin melko karkeita. Tilanteesta olisi saatu seikkaperäisempi kuva esimerkiksi käyttämällä nominaalitekoisten muuttujien käyttämisen sallivaa lineaarista regressioanalyysiä.

Keskiarvojen perusteella laadittu suosituimmuusjärjestys oli kaikkien vastaajien kesken seuraava:

Taulukko 3. Oppiaineiden suosituimmuusjärjestys keskiarvojen ja keskihajontojen mukaan tarkasteltuna.

Oppiaine	Keskiarvo	Keskihajonta	Suosituimmuus
Liikunta	3,6	2,6	1
Musiikki	4,1	2,6	2
Kuvataide	4,7	2,7	3
Kielet	4,7	2,4	4
Historia/yhteiskuntaoppi	4,8	2,5	5
Äidinkieli	5,4	2,1	6
Ympäristö- ja luonnontieto	5,4	2,3	7
Matematiikka	5,7	2,6	8
Uskonto	6,5	2,3	9

Vastaajat pitivät eniten taide- ja taitoaineista, sillä ykköseksi sijoittui liikunta ja terveystieto, toiseksi musiikki ja kolmanneksi kuvataide. Naispuolinen haastateltu kommentoi liikunnan suosiota seuraavasti:

Liikunta on tärkeä, kun ajattelee omaa terveyttä ja ulkonäköä, jota korostetaan joka paikassa. Et, ei ole kiva olla läski tai muuten kömpelö. Kyllä on liikunnan suosion voi panna sen piikkiin, et sen jälkeen kun peili keksittiin, on sille riittänyt harrastajia.

Sukupuolten välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja ($p=0,000$) kaikkien muiden kouluaineiden paitsi uskonnon kohdalla. Työillä musiikki, liikunta ja kuvataide hallitsivat taito- ja taideainepainotteista top kolme -suosituimmuusjärjestystä. Pojilla järjestys on toisenlainen: liikunta, historia, musiikki.

Taulukko 4. Tyttöjen ja poikien suosikkiaineet keskiarvon ja keskihajonnan mukaan tarkasteltuna.

Tyttöjen ranking			Poikien ranking		
Aine	Keskiarvo	Keskihajonta	Aine	Keskiarvo	Keskihajonta
Musiikki	3,7	2,5	Liikunta	3,1	2,5
Liikunta	3,9	2,6	Historia	4,2	2,4
Kuvataide	4,0	2,7	Musiikki	4,6	2,7
Kielet	4,5	2,4	Ympäristö- ja luonnontieto	4,9	2,3
Äidinkieli	4,9	2,0	Kielet	5,0	2,4
Historia/yhteiskuntaoppi	5,3	2,4	Matematiikka	5,2	2,6
Ympäristö- ja luonnontieto	5,7	2,2	Kuvataide	5,4	2,6
Matematiikka	6,0	2,5	Äidinkieli	5,9	2,0
Uskonto	6,6	2,3	Uskonto	6,5	2,3

Seuraavaksi tarkastelimme musiikin harrastuksen suhdetta suosikkiaineisiin.

Taulukko 5. Suosikkiaineet musiikinharrastuksen mukaan.

Musiikkiharrastus			Ei musiikkiharrastusta		
Kouluaine	Keskiarvo	Keskihajonta	Kouluaine	Keskiarvo	Keskihajonta
Musiikki	2,9	2,4	Liikunta	3,4	2,6
Liikunta	4,1	2,6	Musiikki	4,5	2,6
Kuvataide	4,6	2,7	Kuvataide	4,6	2,7
Kielet	4,6	2,3	Historia	4,8	2,5
Historia	5,2	2,4	Kielet	4,8	2,5
Äidinkieli	5,3	2,1	Ympäristö- ja luonnontieto	5,3	2,3
Ympäristö- ja luonnontieto	5,7	2,1	Äidinkieli	5,4	2,0
Matematiikka	5,8	2,5	Matematiikka	5,6	2,6
Uskonto	6,5	2,3	Uskonto	6,6	2,3

Musiikinharrastajien keskuudessa suosituin oppiaine on musiikki, mikä tosin oli lähes yhtä suosittu myös ei-harrastajien listalla. Kummankin ryhmän vähiten suosittu oppiaineet olivat matematiikka ja uskonto. Musiikinharrastajat erosivat ei-harrastajista, koska he suosivat tilastollisesti merkitsevästi enemmän musiikkia ($p=0,000$), liikuntaa ($p=0,000$), ympäristö- ja luonnontietoa ($p=0,001$) sekä historiaa ($p=0,004$).

Oppiaineiden tärkeys

Koko aineistoa tarkasteltaessa vastaajat pitivät tärkeimpänä saada hyviä arvosanoja kielistä. Seuraavaksi sijoittuvat matematiikka ja äidinkieli kun taas kaikkein merkityksettömimpinä pidetään musiikin, kuvataiteen ja uskonnon arvosanoja. Yllättävänä voi pitää liikunnan arvosanojen saamisen tärkeyttä. Lukion toisella luokalla opiskeleva tyttö kuvasi kielten merkitystä seuraavasti:

Kyllä kielet ovat tärkeitä, koska maailma muuttuu yhä pienemmäksi ja Suomi on pikkuriikkinen kielialue maailman laidalla. On tärkeä osata kieliä, koska koskaan ei tiedä minne päin maailmaa tuleva tie vielä vie. Tällaiset vaihto-oppilashommat ja muukin kansainvälisyys on koko ajan lisääntynyt, joten ilman hyvää kielitaitoa ei kerta kaikkiaan pärjää.

Taulukko 6. Hyvien arvosanojen tärkeys sukupuolen mukaan.

Oppiaine	Tytöt		Oppiaine	Pojat	
	Keskiarvo	Keskihajonta		Keskiarvo	Keskihajonta
Kielet	4,3	0,9	Kielet	4,0	1,0
Äidinkieli	4,0	0,9	Matematiikka	3,9	1,0
Matematiikka	3,9	1,1	Historia	3,8	1,0
Ympäristö- ja luonnontieto	3,6	1,1	Liikunta	3,7	1,3
Liikunta	3,6	1,2	Ympäristö- ja luonnontieto	3,7	1,1
Historia	3,6	1,0	Äidinkieli	3,6	1,1
Musiikki	3,5	1,3	Musiikki	3,1	1,3
Kuvataide	3,4	1,3	Uskonto	3,0	1,2
Uskonto	3,2	1,2	Kuvataide	2,9	1,3

Tytöt pitivät tilastollisesti merkitsevästi ($p<0,05$) poikia tärkeimpinä muiden aineiden hyviä arvosanoja liikuntaa, matematiikkaa sekä ympäristö- ja luonnontietoa lukuun ottamatta, joiden hyviä arvosanoja molemmat pitivät yhtä tärkeinä. Sekä pojat että tytöt pitivät musiikki-

kin, kuvataiteen ja uskonnon arvosanoja vähiten tärkeinä. Lukiolaistyttö kuvasi haastattelussa tilannetta seuraavasti:

Kuvis, musiikki ja uskonto on sellassii hanttiaineita, joita moni harrastaa vapaa-aikana. Mulla on sellanen käsitys, ettei niiden arvosanoilla ole oikein mitään virkaa, ellei sitten tähtää alan opintoihin, joihin hakiessa arvosanalla saattaa olla jotain merkitystä. Koulussa noi aineet on tärkeitä lähinnä tommosen viihtymisen ja yhdes tekemisen kannalta.

Musiikinharrastajille oli tilastollisesti merkitsevästi muita tärkeämpää saada hyvä arvosana musiikista ($p=0,000$), kielistä ($p=0,012$), kuvataiteesta ($p=0,025$) ja uskonnosta ($p=0,030$). Eimusiikinharrastajat puolestaan arvostivat eniten liikuntaa, matematiikkaa sekä ja ympäristö- ja luonnontietoa (ero ei tilastollisesti merkitsevää).

Usko omaan pärjämiseen

Sukupuolten välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja sen suhteen, miten he uskoivat pärjäävänsä eri oppiaineissa, (pystyvyyssuomuksissa). Tytöt uskoivat pärjäävänsä musiikissa selvästi paremmin kuin pojat ($p=0,000$). Suurin osa tytöistä uskoi pärjäävänsä musiikissa melko tai erittäin hyvin (94 %), kun taas joka kolmas poika uskoi pärjäävänsä musiikissa heikosti tai erittäin heikosti (38 %). Musiikkia harrastavalla tytöllä on selvä kuva poikien ja tyttöjen eroista:

Kyllä musiikki on sellainen tyttöjen juttu. Tytöt on parempia laulajia ja tunnepuolikin on hallus poikia paremmin. Pojat on sellassii jörriköitä, jotka ei uskalla näyttää tunteitaan.

Ympäristö- ja luonnontiedossa sukupuolten välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Sen sijaan historiassa ja yhteiskuntaopissa ero oli erittäin merkitsevää ($p=0,000$), joissa poikien usko omaan menestykseen oli selvästi tyttöjä vankempi. Pojat uskoivat pärjäävänsä myös liikunnassa tyttöjä useammin ($p=0,003$). Myös matematiikassa pojat uskovat menestyvänsä selvästi tyttöjä enemmän ($p=0,000$). Vastaavasti tyttöjen luottamus omaan menestykseen äidinkielessä on selvästi poikia korkeampi ($p=0,000$). Kaksi kolmannesta (62 %) tytöistä uskoo menestyvänsä äidinkielessä erittäin hyvin tai melko hyvin, kun taas pojista vain runsas kolmannes (40 %) uskoo omaan menestyvänsä. Kuvataiteessa tilanne on samanlainen ($p=0,000$), sillä tyttöjen usko menestymiseen on selvästi poikia korkeampi. Uskonnon ja kielten opiskelussa tyttöjen ja poikien usko menestymiseen on samoissa lukemissa, eikä eroja juuri löytynyt.

Taulukko 7. Usko eri aineissa menestymiseen musiikinharrastuksen mukaan

Oppiaine	Musiikkiharrastaja		Oppiaine	Ei musiikkiharrastusta	
	Keskiarvo	Keskihajonta		Keskiarvo	Keskihajonta
Musiikki	4,0	1,0	Liikunta	3,7	1,0
Kielet	3,7	0,9	Äidinkieli	3,5	0,9
Äidinkieli	3,6	0,9	Kielet	3,5	1,0
Liikunta	3,6	1,0	Historia	3,4	0,9
Historia	3,5	0,9	Ympäristö- ja luonnontieto	3,3	0,9
Matematiikka	3,4	1,1	Matematiikka	3,3	1,0
Kuvataide	3,4	1,1	Kuvataide	3,3	1,1
Uskonto	3,4	0,9	Musiikki	3,2	1,0
Ympäristö- ja luonnontieto	3,3	1,2	Uskonto	3,2	1,0

Musiikin harrastajat erosivat tilastollisesti merkitsevästi muista musiikin ($p=0,000$), uskonnon ($p=0,000$), kielten ($p=0,000$) sekä äidinkielen ($p=0,001$) ja kuvataiteen ($p=0,045$), suhteen. Musiikin harrastajien usko omaan pärjämiseen oli kaikissa mainituissa aineissa muita korkeampi. Ainoa oppiaine, se oli ei-harrastajia matalampi, oli liikunta (keskiarvot 3,6 ja 3,7). Ympäristö- ja luonnontiedossa keskiarvot olivat lähes samat. Kaikissa muissa aineissa musiikin harrastajien usko omaan pärjämiseen oli muita korkeampi. Haastatteluun osallistunut kitaristipoika kertoi:

Sillä, et sä olet hyvä musiikissa ja esiinnyt säännöllisesti vaikka koulun juhlissa on merkitystä. Se antaa itseluottamusta ja saa muutkin arvostamaan sua, joka taas vaikuttaa myönteisesti muihinkin aineisiin.

Aineet, joissa haluttaisiin menestyä

Musiikkia lukuun ottamatta kaikkien muiden aineiden kohdalla halussa menestyä sukupuolten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ($p<0,05$). Kielet ja matematiikka ovat oppiaineita, joissa haluttiin menestyä. Poikien vastauksissa myös liikunta sijoittui suhteellisen korkealle. Pojilla myös historia sijoittui tyttöjä korkeammalle. Tyttöjenkin listalla musiikki jäi puolenvälän paikkeille ja pojilla selvästi sen alapuolelle.

Myös musiikin harrastus ja harrastamattomuus erottelivat ryhmiä toisistaan.

Taulukko 8. Aine, jossa haluaisi olla paras musiikkiharrastuksen mukaan tarkasteltuna.

Oppiaine	Musiikkiharrastaja		Oppiaine	Ei musiikkiharrastusta	
	Keskiarvo	Keskihajonta		Keskiarvo	Keskihajonta
Kielet	3,3	2,1	Kielet	3,0	2,1
Musiikki	3,7	2,6	Matematiikka	3,8	2,4
Matematiikka	4,3	2,7	Liikunta	4,3	2,7
Liikunta	4,8	2,7	Äidinkieli	4,7	2,0
Äidinkieli	4,9	2,2	Ympäristö- ja luonnontieto	5,1	2,2
Historia	5,5	2,1	Historia	5,3	2,2
Ympäristö- ja luonnontieto	5,7	2,2	Musiikki	5,5	2,7
Kuvataide	5,9	2,9	Kuvataide	5,9	2,8
Uskonto	6,5	2,2	Uskonto	6,8	2,1

Musiikkiharrastus erotteli vastaajia musiikin ($p=0,000$), ympäristö- ja luonnontiedon ($p=0,000$), matematiikan ($p=0,003$) ja liikunnan suhteen ($p=0,003$). Musiikin harrastajien menestymisen halu oli muita korkeampi ainoastaan musiikissa ja uskonossa, sen sijaan ei-harrastajat halusivat pärjätä parhaiten kaikissa muissa aineissa.

Oppiaineiden vaikeaksi kokeminen

Oppiaineiden vaikeusjärjestyksessä sukupuolten välillä oli kieliä ja uskontoa lukuun ottamatta tilastollisesti merkitseviä eroja. Taulukossa vaikeimmaksi koettu aine on ylimpänä.

Taulukko 9. Oppiaineiden vaikeusjärjestys sukupuolen mukaan tarkasteltuna.
(Ylinä vaikein aine, alinna helpoin.)

Oppiaine	Tyttö		Oppiaine	Poika	
	Keskiarvo	Keskihajonta		Keskiarvo	Keskihajonta
Matematiikka	3,6	2,6	Kielet	4,3	2,7
Ympäristö- ja luonnontieto	3,8	2,1	Äidinkieli	4,4	2,1
Kielet	4,2	2,7	Uskonto	4,5	2,0
Historia	4,3	2,2	Matematiikka	4,5	2,8
Uskonto	4,6	2,0	Ympäristö- ja luonnontieto	4,6	2,2
Äidinkieli	5,2	1,9	Historia	5,3	2,4
Kuvataide	6,3	2,6	Kuvataide	5,5	2,7
Liikunta	6,4	2,4	Musiikki	5,5	2,6
Musiikki	6,4	2,5	Liikunta	6,8	2,5

Tytöt pitivät vaikeimpina matematiikkaa sekä ympäristö- ja luonnontietoa, kun taas pojista kielet, äidinkieli ja uskonto olivat vaikeimmat. Molemmista ryhmistä kolme helpointa olivat kuvataide, liikunta ja musiikki. Pojille liikunta oli helpointa kun taas tytöille musiikki oli helpoin. Kysymykseen, miksi tytön pitävät matematiikkaa vaikeana saatiin naispuoliselta haastatellulta seuraava vastaus:

Kyllä se varmaan on sellanen stereotyyppi, et ei tytöt oo hyviä matikassa tai luonnontieteissä. Et ei niillä oo niinkun matikkapäätä. Minkäs teet, kun tällasta on saanu kuunnella puolen ikänsä.

Vastaavasti nuori miesopiskelija kuvasi asiaa seuraavasti:

Isä on aina painottanut, että matematiikka on kaiken perusta ja sitä tarvitaan aina ja kaikkialla. Me ollaan alaluokilta lähtien tehty yhdessä laskutehtäviä. Iskä on töissä yliopistolla ja se haluaa, että musta tulis joko dippainssi tai lääkäri.

Musiikin harrastajat erosivat muista musiikin ($p=0,000$), liikunnan ($p=0,000$), ympäristö- ja luonnontiedon ($p=0,02$), matematiikan ($p=0,028$) ja historian ($p=0,033$) osalta. Musiikkia lukuun ottamatta musiikin harrastajat näkivät edellä mainitut aineet muuta vaikeampina. Muissa aineissa vastaajaryhmien erot ovat hyvin pieniä.

Aineiden hyödyllisyys

Kouluaineiden hyödyllisyyttä kysyttiin tulevan työelämän vaatimusten näkökulmasta. Molemmat sukupuolet pitivät kuvataidetta, musiikkia ja uskontoa hyödyttömimpinä. Molempien listojen neljä hyödyllisintä ainetta olivat samoja välineaineita, vaikka ne olivatkin eri järjestyksessä. Tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolten välillä esiintyi vain musiikin, kuvataiteen, äidinkielen ja kielen kohdalla.

Taulukko 10. Kouluaineiden hyödyllisyys työelämään siirryttäessä sukupuolen mukaan tarkasteltuna.

Oppiaine	Tyttö		Oppiaine	Poika	
	Keskiarvo	Keskihajonta		Keskiarvo	Keskihajonta
Uskonto	2,7	1,1	Kuvataide	2,5	1,2
Kuvataide	2,8	1,3	Musiikki	2,5	1,3
Musiikki	2,8	1,3	Uskonto	2,6	1,2
Historia	3,3	1,1	Historia	3,3	1,2
Ympäristö- ja luonnontieto	3,4	1,1	Ympäristö- ja luonnontieto	3,4	1,1
Liikunta	3,5	1,2	Äidinkieli	3,5	1,1
Matematiikka	3,9	1,1	Liikunta	3,6	1,2
Äidinkieli	4,0	1,0	Matematiikka	3,9	1,1
Kielet	4,5	0,8	Kielet	4,2	1,0

Molemmat sukupuolet pitivät kuvataidetta, musiikkia ja uskontoa hyödyttömmimpinä. Molempien listojen neljä hyödyllisintä ainetta olivat samoja, vaikkakin eri järjestyksessä. Tilastollisesti merkittäviä eroja sukupuolten välillä esiintyi vain musiikin, kuvataiteen, äidinkielen ja kielten kohdalla.

Vanhempien odotukset

Musiikkia harrastavien ja harrastamattomien vanhempien odotuksissa ei musiikkia ($p=0,000$) lukuun ottamatta ollut eroja. Musiikin harrastajat uskovat vanhempiansa odottavan heidän panostavan musiikkiin. Yleisesti vanhempien odotukset olivat suurimpia kielissä, matematiikassa, äidinkielenä sekä ympäristö- ja luonnontiedossa. Heikoimmat odotukset liittyivät kuvataiteeseen, musiikkiin ja uskontoon, kolmeen oppilaiden vähiten hyödyllisenä pitämään aineeseen.

Tyttöjen ja poikien vastaukset vanhempien odotuksista olivat varsin yhteneväisiä matematiikan, kuvataiteen, liikunnan sekä historian ja yhteiskuntaopin suhteen. Sen sijaan tytöt uskoivat vanhempiansa pitävän kieliä ($p=0,000$), äidinkieltä ($p=0,003$) ja uskontoa ($p=0,007$) tärkeämpänä pojat. Vastaavasti pojat uskovat vanhempiansa pitävän musiikkia ($p=0,000$) ja uskontoa ($p=0,008$) tyttöjen vanhempia tärkeämpänä.

Musiikkiharrastuksen suhteen eroja löytyy vain musiikin ($p=0,000$), ympäristö- ja luonnontiedon ($p=0,000$) sekä liikunnan kohdalla ($p=0,019$). Musiikkiharrastajat uskovat vanhempiansa pitävän musiikkia muita tärkeämpänä ja vastaavasti ympäristö- ja luonnontietoa sekä liikuntaa vähemmän tärkeinä. Haastateltu naislukiolainen kuvasi vanhempiansa odotuksia seuraavasti:

Meillä kotona on sellainen ilmapiiri, että kaikkien pitää osata soittaa ja tarvittaessa esiintyä vieraille. Mun vanhemmat ei itse soita, mutta niistä on tärkeää, että kaikki lapset harrastaa ja satsaa musiikkiin. Mun vanhemmat sanoo aina, et ne halua antaa meille sellaisen mahdollisuuden, jota niillä itsellä ei ollut.

Pohdinta

Aineistomme osoittaa, että musiikkiharrastus on melko yleinen, sillä koko aineistossa (peruskoulun viidennestä lukion kolmannelle luokalle) 25 % oppilaista ilmoittaa harrastavansa musiikkia. Vastaavasti harrastajamäärät vaihtelevat eri luokka-asteilla 18 ja 28 prosentin välillä. Tytöt (31 %) käyvät myös soitto- tai laulutunneilla selvästi poikia (17 %) enemmän.

Kaikilla luokka-asteilla tytöt pitävät musiikista poikia enemmän. Sen sijaan esimerkiksi matematiikan kohdalla tyttöjen ja poikien pitäminen vaihtelee luokka-asteittain, mutta päätty-

kuitenkin lukiossa hyvin lähelle toisiaan. Tytöt pitävät kielistä poikia enemmän viidennen luokan samalla tasolla liikkuneiden pitämisprosenttien jälkeen.

Aineiston mukaan musiikkiharrastus on eri luokkatasoilla yhteydessä muista oppiaineista pitämiseen. On luonnollista, että kaikilla luokka-asteilla musiikinharrastajat pitävät muita enemmän musiikista. Erot ovat joillakin luokka-asteilla jopa yli 20 prosentin suuruisia. Peruskoulussa musiikkiharrastajat pitävät muita enemmän myös matematiikasta. Sen sijaan lukiossa matematiikasta pitäminen jää muita matalammaksi, joskin ero on vain muutamia prosentteja. Viidettä luokkaa lukuun ottamatta musiikinharrastajat pitävät muita enemmän myös kielten opiskelusta.

Musiikki on liikunnan jälkeen suosituin oppiaine. Tyttöjen suosikkiaine on musiikki ja poikien liikunta, mutta pojillakin musiikki on kolmanneksi suosituin. Musiikinharrastajilla musiikki on suosituin ja muilla toiseksi suosituin kouluaine. Musiikkiharrastajat suosivat muita enemmän humanistisia aineita, kuten kieliä ja äidinkieltä.

Kun tarkastellaan sitä, miten tärkeänä oppilaita pitivät eri oppiaineiden hyviä arvosanoja, olivat kielten ja matematiikan kaltaiset välineaineet tärkeimpiä. Vastaavasti "hanttiaineiksi" koetut musiikki, kuvataide ja uskonto olivat rankinglistan viimeisiä. Sen sijaan neljännelle sijalle sijoittunutta liikuntaa pidettiin melko tärkeänä. Tytöt korostivat äidinkieltä matematiikkaa enemmän, kun taas pojilla kielten jälkeen tärkein oli matematiikka. Pojat pitivät tyttöjä useammin tärkeänä saada hyviä arvosanoja historiasta, yhteiskuntaopista ja liikunnasta. Tässä suhteessa musiikinharrastus oli tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä musiikin, kielten, kuvataiteen ja uskonnon opiskeluun, joista musiikinharrastajat halusivat muita enemmän saada hyviä arvosanoja.

Tyttöjen ja poikien usko omaan pärjäämiseen erosi siten, että tytöt uskoivat pärjäävänsä musiikissa poikia paremmin ($p=0,000$). Näin oli myös äidinkielessä ($p=0,000$) ja kuvataiteessa ($p=0,000$). Pojat puolestaan uskoivat pärjäävänsä tyttöjä paremmin matematiikassa ($p=0,000$), historiassa ($p=0,000$) ja liikunnassa ($p=0,003$). Musiikinharrastajat uskoivat olevansa muita parempia kaikissa muissa aineissa paitsi liikunnassa. Tulos viittaa siihen, että musiikkiharrastus vahvistaa minäkuvan lisäksi myös pystyvyyteen kohdistuvia odotuksia. Vastaavasti voidaan olettaa, että musiikinharrastajat ovat taustaltaan valikoituneita.

Aineet, joissa haluttaisiin menestyä, poikkesivat tytöillä ja pojilla jossain määrin toisistaan. Pojilla liikunta sijoittui korkeammalle, kun taas tytöillä musiikki oli selvästi poikia korkeammalla. Myös historian suhteen ero oli selvä: pojat halusivat menestyä siinä tyttöjä paremmin. Musiikinharrastajilla halu menestyä musiikissa sijoittui luonnollisesti korkeammalle kuin ei-harrastajilla.

Tytöt pitivät matematiikkaa vaikeimpana, kun taas pojat pitivät vaikeimpina kieliä, äidinkieltä ja uskontoa. Sekä tytöt että pojat pitivät liikuntaa musiikkia ja kuvataidetta kaikkein helpoimpina oppiaineina. Musiikinharrastus ei tässä suhteessa erotellut ryhmiä toisistaan muutoin kuin musiikin suhteen.

Kouluaineiden hyödylliseksi kokemisen suhteen tytöt ja pojat erosivat jonkin verran toisistaan. Molemmat ryhmät pitivät kieliä tärkeimpinä, joiden jälkeen pojat sijoittivat matematiikan, liikunnan ja äidinkielen. Tyttöjen listalla hyödyllisyysjärjestys on kielet, äidinkieli, matematiikka ja liikunta. Uskonto, musiikki ja kuvataide sijoituivat listan viimeisiksi. Musiikinharrastajat pitivät kieliä, äidinkieltä, matematiikkaa ja liikuntaa hyödyllisimpinä. Myös ei-harrastajista kielet, matematiikka, liikunta ja äidinkieli olivat hyödyllisimpiä.

Musiikkiharrastus näyttää vahvistavan minäkuvaa ja uskoa omaan pärjäämiseen. Tässä suhteessa tulokset vahvistavat Tuomelan (2011) lisenfaatintutkimuksen tuloksia, jotka tosin koskivat musiikkiperuskoululaisia. Musiikinharrastajilla myös muista kouluaineista pitäminen on monessa tapauksessa voimakkaampaa kuin muilla. Ehkä musiikissa menestyminen luo positiivista uskoa omiin mahdollisuuksiin muissakin oppiaineissa. Toisaalta musiikin opiskelu edellyttää ahkerää harjoittelua ja vaivan näkemistä tavoitteen saavuttamiseksi, jolla on varmasti siirtovaikutusta myös muuhun opiskeluun. Kiinnostus kieliin saattaa liittyä musiikkiin

myös musiikin “kielellisten elementtien”: musiikki on tunneilmaisua ja kommunikaatiota, joka hyödyntää monia puheeseen ja kieleen liittyviä elementtejä, intonaatioita, rytmejä ja muitakin merkityksiä. Toisaalta myös haaveet kansainvälisestä musiikkiurasta edellyttävät hyvää kielitaitoa, eikä väheksyä voi myös laulujen sanoitusten asettamia kielellisiä haasteita.

Musiikkiharrastus on selvästi yhteydessä oppiainekohtaiseen motivaatioon, minäpystyvyyteen, minäkuvaan sekä sisäiseen motivaatioon. Tämän lisäksi musiikinopiskelulla on yhteys myös ulkoiseen motivaatioon, pitkäjänteiseen ja tavoitetietoiseen työskentelyyn, arvostuksen ja palkintojen tavoitteluun jne. Vanhempien odotukset kohdistuivat enimmäkseen kieliin ja matematiikkaan sekä yhteiskunnallisiin ja luonnontieteellisiin aineisiin. Taito- ja taideaineiden tärkeyttä ei sen sijaan pidetty tärkeinä, vaan hyödyllisyyden sijaan niitä pidettiin mukavina ja viihdyttävänä, mistä syystä ne sijoittuivat suosituimpien kouluaineiden joukkoon. Niitä ei myöskään koettu vaikeiksi.

Tuloksista voidaan päätellä, että musiikilla on tärkeä tasapainottava merkitys tietopainotteisten oppiaineiden joukossa, sillä se tarjoaa itseilmaisua ja tunteisiin liittyviä merkityksiä, jotka edesauttavat jaksamista myös muissa aineissa ja tuottavat hyvinvointia ja viihtyvyyttä. Ne myös tarjoavat onnistumisen mahdollisuuksia sellaisille oppilaille, joiden intressit kohdistuvat enemmän tekemällä oppimiseen kuin teoreettisiin aineisiin. Näiden syiden vuoksi taito- ja taideaineiden osuutta opetussuunnitelmassa ei missään tapauksessa saisi pienentää, eikä taito- ja taideaineita tulisi myöskään asettaa keskinäiseen kilpailuasetelmaan. Tutkimustulokset olisivat todennäköisesti vielä korostaneet saatuja vaikutelmia, jos musiikinharrastajiksi olisi laskettu myös ne oppilaat, jotka kuuntelevat aktiivisesti musiikkia tai harrastavat sitä omaehtoisesti musisoiden. ■

Lähteet

- Anttila, M. & Juvonen, A.** 2002. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta.
- Atkinson, J. W.** 1964. *An Introduction to Motivation*. New York: American Book-Van Nostrand-Reinhold.
- Aunola, K.** 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS Kustannus, 105–126.
- Berry, D. C.** 1987. The problem of implicit knowledge. *Expert Systems*, 4, 144–151.
- Bandura, A.** 1997. Self-efficacy. *The Exercise of Control*. W. H. Freeman & Company.
- Denissen, J. J. A., Zarret, N. R. & Eccles, J. S.** 2007. I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific Achievement, Self-concept, and Interest. *Child development* 78, 2, 430–447.
- Dweck, C. S. & Leggett, E.** 1988. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review* 95, 256–273.
- Eccles (Parsons), J. S., Adler, T., & Kaszala, C. M.** 1982. Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child development* 53, 310–322.
- Eccles, J. S., O'Neil, S. A. & Wigfield, A.** 2005. Ability Self-Perceptions and Subjective Task Values in Adolescents and Children. In K. A. Moore & L.H. Lippman (eds.) *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* New York: Springer, 237–249.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D. & Blumenfeld, P.** 1993. Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development* 64, 830–847.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U.** 1998. Motivation to succeed. In W. Damon (Series ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.) *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed.). New York: Wiley, 1017–1055.
- Ghazali, G., & McPherson, G. E.** 2009. Malaysian children attitudes toward learning music. *Music Education Research* 11, 2, 193–219.

Grolnick, W. S., Ryan, R. M. & Deci, E. L. 1991. Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology* 83, 508–517.

Harter, S. 1983. Developmental perspectives on the self-system. Teoksessa P.H. Mussen (toim.) *Handbook of Child Psychology* 4. New York: Wiley, 275–385.

Jacobs, J. E., Lanza, S., Oswood, D. W., Eccles, J. S. & Wigfield, A. 2002. Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development* 73, 509–527.

Lehtonen, K. 2007. Musiikki kasvun voimavarana. Teoksessa K. Lehtonen (toim.) *Musiikin symboliset ulottuvuudet*. Jyväskylä: Suomen musiikkiterapiayhdistys ry, 21–24.

Malmberg, L.-E & Little, T.D. 2002. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS Kustannus, 127–144.

McPherson, G. E. 2007. Children's motivation to study music in schools. In R. Faulkner, A. Stanberg & J. MacIntosh (eds.) *Proceedings of Australian Society for Music Education Biennial National Conference* (CD-rom). Perth, Western Australia, 21–25.

McPherson, G. E. 2009. The role of parents in children musical development. *Psychology of Music* 37, 1, 91–110.

McPherson, G. E. & Hendricks, K.S. 2011. Students' motivation to study music: The United States of America. *Research Studies in Music Education* 32, 2, 201–213.

Nurmi, J.-E. & Aunola, K. 1999. Jyväskylä Entrance into Primary School Study (JEPS). University of Jyväskylä, Finland.

O'Neill, S.A. & McPherson G.E. 2002. Motivation. In R. Parncutt & G.E. McPherson (eds.) *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 31–46.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. *Oppimismotivaatio: teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Otava.

Pintrich, P. R. & McKeachie, W. J. 2000. A framework for conceptualizing student motivation and self-regulated learning in the college classroom. Teoksessa P.R. Pintrich & P. Ruohotie (toim.) *Conative constructs and self-regulated learning*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 31–50.

Ruismäki, H. & Tereska, T. 2006. Early Childhood Musical Experiences: Contributing to Pre-Service Elementary Teachers' Self-Concept in Music and Success in Music Education (during Student Age). *European Early Childhood Education Research Journal* 14, 1, 2006, 113–130.

Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.

Tuomela, H. 2011. *Odotuksia, uskomuksia ja ennakoitavia koulusuoriutumista. Lisensiaatin tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. *Opiskelumotivaation muotoutuminen musiikkiperuskoulun luokilla 6–9*. Jyväskylän yliopisto, musiikin laitos.

Vroom, V.H. 1964. *Work and motivation*. New York: Wiley

Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000. Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68–81.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2002. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. Teoksessa A. Wigfield & J. S. Eccles (toim.) *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press, 91–120.

Wigfield, A., Harold, R. D., Freedman-Doan, C., Eccles, J. S., Suk Yoon, K., Arbreton, A. J. A. & Blumenfeld, P. C. 1997. Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology* 89, 451–469.

Abstract

This article reports results of a research carried out in 2007–2008 using a questionnaire (n=1654). The research is part of a wide (n=24143) international motivation research executed in eight countries (USA, Mexico, Brazil, Singapore, China, South Korea, Israel and Finland). The focus is on subject based school motivation explored using expectancy-value motivation theory by Eccles and Wigfield. The questionnaire was planned by Professor Gary McPherson (University of Melbourne) together with Susan O'Neill (University of Western Ontario) and the Finnish version was translated by Antti Juvonen.

This article concentrates on Finnish data in a few essential questions. We explore pupils with a music hobby and their school motivation. We also compare boys and girls and their interests. We research pupils' interests in different school subjects, their importance and their usefulness outside the school. The research was carried out using quantitative methods (frequencies, cross tabulations and T-tests).

Music is second in popularity after Physical Education. Pupils found it very important to get high marks in languages and math, but visual arts, music and religion (philosophy) were last in this ranking list. Pupils with music as a hobby believed to be better than others in all school subjects but PE. The result suggests that music as a hobby strengthens self conception, but also self-efficacy beliefs. ■

Key words: School subject motivation, music as a hobby, expectations of succeeding, motivation, self-efficacy, expectancy-value theory

