

PERUSKOULUNSA PÄÄTTÄVIEN OPPILAIKEN KOULUMOTIVAATIO JA
TULEVAISUUDEN TAVOITTEET
Pakkopullaa vai ponnistus tulevaan?

Tiina Kalsola

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2005

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylä n yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kalsola, T. Peruskoulunsa päättävien oppilaiden koulumotivaatio ja tulevaisuuden tavoitteet. Pakkopullaa vai ponnistus tulevaan? 2005. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 72 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa yhdeksäsluokkalaisten koulumotivaatiota ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä sekä selvittää nuorten tulevaisuuden tavoitteita ja niiden yhteyksiä koulumotivaatioon. Tarkempina tutkimuskysymyksinä oli selvittää millaista on peruskoulunsa päättävien koulumotivaatio ja suhtautuminen koulunkäyntiin ja millaisia ulottuvuuksia koulumotivaatiolla on sekä ovatko oppilaiden sukupuoli ja kouluarvosanat yhteydessä heidän koulumotivaatioonsa? Lisäksi tarkasteltiin, onko oppilaiden koulumotivaatiolla yhteyksiä heidän peruskoulun jälkeisiin jatko-opintotavoitteisiinsa ja muiden tulevaisuuden tavoitteidensa laatuun? Tutkimukseen osallistui 105 eteläsuomalaisen kunnan 9. luokan oppilasta, jotka täyttivät kyselylomakkeen koulupäivän aikana keväällä 2004. Koulumotivaatiossa tunnistettiin kuusi keskeistä ulottuvuutta: koulusta pitäminen, koulussa viihtymättömyys, koulussa pärjääminen, vaikutusmahdollisuudet omissa opinnoissa ja suhde opettajiin sekä kavereihin. Tulosten mukaan oppilaat pitivät koulusta keskimäärin melko paljon, eikä viihtymättömyys koulussa ollut yleistä. Oppilaat olivat luottavaisia omien vaikutusmahdollisuuksiensa suhteen ja uskoivat vahvasti pärjäävänsä koulussa. Myös suhde opettajiin koettiin melko myönteiseksi. Kaverit olivat valtaosan mielestä parasta koulussa. Tytöt uskoivat poikia enemmän pärjäävänsä koulussa. Jatko-opintosuunnitelmilla oli vahva yhteys koulumotivaatioon; lukioon suuntautuvat oppilaat ilmaisivat pitävänsä koulusta, uskoivat pärjäävänsä siellä, tunsivat voivansa vaikuttaa opintoihinsa enemmän sekä arvioivat suhteensa opettajiin myönteisemmäksi kuin ammatilliseen koulutukseen suuntautuvat. Keskeisiä tuloksia olivat myös havainnot siitä, että oppilailta, joilla oli korkeammat kouluarvosanat oli parempi koulumotivaatio ja oppilaat, joiden tavoitteet liittyivät peruskoulun jälkeisiin opintoihin, uskoivat mm. voivansa vaikuttaa opintoihinsa ja pärjäävänsä koulussa enemmän kuin peruskoulun loppuunsaattamista tavoittelevat oppilaat.

Avainsanat: Koulumotivaatio, viihtymättömyys koulussa, sosiaaliset suhteet koulussa, nuoret, tulevaisuuden suunnitelmat

SISÄLLYS

| | |
|---|----|
| 1 JOHDANTO | 5 |
| 2 KOULUMOTIVAATIO, KOULUVIIHTYVYYS JA ASENNE KOULUA KOHTAAN | 7 |
| 2.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio oppilaiden kouluun liittyvien tavoitteiden ja toiminnan ohjaajina | 9 |
| 2.2 Mitä on koulumotivaatio? | 11 |
| 2.3 Tutkimushavaintoja koulumotivaation osa-alueista..... | 16 |
| 3 NUORTEN TAVOITTEET JA TULEVAISUUTEEN SUUNTAUTUMINEN | 23 |
| 3.1 Nuoruuden kehitystehtävät..... | 23 |
| 3.2 Nuoruuden vaikeudet – kriisiä vai itsenäistymistä?..... | 26 |
| 3.3 Tavoitteet ja strategiat suuntana tulevaan | 28 |
| 3.4 Nuorten tulevaisuusorientaatiot..... | 30 |
| 4 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMAT | 34 |
| 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 35 |
| 5.1 Tutkittavat | 35 |
| 5.2 Kyselylomake | 36 |
| 5.2.1 Kyselylomakkeen rakenne | 36 |
| 5.2.2 Muuttujat | 37 |
| 5.3 Tilastolliset analyysit..... | 38 |

| | |
|--|-----------|
| 6 TULOKSET | 40 |
| 6.1 Koulumotivaation ulottuvuudet..... | 40 |
| 6.1.1 Koulusta pitäminen | 41 |
| 6.1.2 Vaikutusmahdollisuudet omiin opintoihin | 42 |
| 6.1.3 Viihtymättömyys koulussa | 43 |
| 6.1.4 Koulussa pärjääminen..... | 44 |
| 6.1.5 Suhde opettajiin..... | 45 |
| 6.1.6 Kaverisuhteet..... | 46 |
| 6.2 Taustatekijöiden yhteydet koulumotivaatioon..... | 47 |
| 6.2.1 Tyttöjen ja poikien koulumotivaatio | 47 |
| 6.2.2 Kouluarvosanojen ja koulumotivaation yhteydet..... | 48 |
| 6.3 Jatko-opintosuunnitelmien yhteys koulumotivaatioon..... | 49 |
| 6.4 Oppilaiden tulevaisuuden tavoitteiden ja koulumotivaation yhteys | 51 |
| 6.5 Opiskelun merkitys suhteessa asetettuihin tavoitteisiin | 54 |
| | |
| 7 POHDINTA | 56 |
| 7.1 Tutkimuksen eteneminen ja tulosten luotettavuus | 59 |
| 7.2 Mitä tutkimus osoitti – ja ei osoittanut? | 61 |
| | |
| LÄHTEET | 63 |
| | |
| LIITE 1 | 68 |

1 JOHDANTO

Koulukokemukset ovat tärkeitä oppilaan minäkäsitykselle ja koulua pidetään monella tavalla tärkeänä nuoren kehitykselle (Kannas 1995; Nurmi 1997; Välimaa 1995). Usein koulusta puhutaan oppilaiden työpaikkana. Entä, jos työpaikalla ei viihdytä? Huolestuneita ollaan oltu erityisesti oppilaiden koulumotivaation laskemisesta kouluvuosien edessä. Muun muassa Korpinen (1990) on havainnut innostuksen koulunkäyntiä kohtaan vähentyvän yläasteen aikana (ks. myös Kari 1977). Nuoret pitävät kyllä koulua ja opiskelua tärkeänä, mutta eivät silti suhtaudu kouluun myönteisesti (Kuurme 2004). Viime aikoina on uutisoitu, että suomalaisten nuorten suhtautuminen koulunkäyntiin on yllättävän kielteistä verrattuna muiden maiden nuoriin (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995, 144).

Motivaatio koostuu ihmisen kiinnostuksista ja toiveista (Salmela-Aro & Nurmi 2002; Leontjev 1977). Myös opiskelu ja koulunkäynti on helpompaa, jos oma motivaatio vastaa koulun tavoitteita. Koulumotivaatioon liittyen Suomessa on 1990-luvulla tehty tutkimusta lähinnä koulusaavutuksista ja koulussa viihtymisestä (ks. Kannas ym. 1995; Kupari 1993; Linnakylä 1993). Tutkimukset ovat osoittaneet kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä sekä eroja kouluviihtyvyydessä eri oppilasryhmien välillä. Usein kouluviihtyvyyttä ja oppilaiden koulun käyntiä on tutkittu koulusaavutusten kautta.

Nuorten terveys ja hyvinvointi ovat pitkälti riippuvaisia onnistumisesta ja pärjäämisestä (Holopainen 1991) ja tämä pätee erityisesti kouluympäristössä. Nuorten elämään ja tulevaisuuden näkymiin vaikuttavat nuoren itsensä lisäksi häntä ympäröivä sosiaalinen verkosto: vanhemmat, kaverit ja koulu. Nurmi näkee nuoruuden olevan etsinnän ja valintojen aikaa, ja nuoren kehitys etenee kehämäisesti valintojen ja yksilön ympäristöltään saaman palautteen ohjaamana (Nurmi 1997). Tutkimusten mukaan nuoret ajattelevat tulevaisuuttaan paljon (Nurmi & Nuutinen 1987). Malmberg on nähnyt tulevaisuuden suuntautumisen vuorovaikutteisena prosessina yksilön ja tämän ympäristön välillä. Nurmen (1983) mukaan tulevaisuuteen suuntautuminen näkyy yksilön tavoitteina ja toiveina, tai niiden puuttumisena, toisin sanoen siinä mihin yksilö pyrkii. Tutkimusten mukaan nuorten nimeämät tavoitteet liittyvät koulutukseen ja ammattiin sekä perhee-

seen, ystäviin, itsensä kehittämiseen, varallisuuteen ja arkielämään (Nurmi 1983; Salmela-Aro 2001).

Koska koulussa viihtymisen on havaittu parantavan oppimistuloksia ja oppilaan hyvinvointia, sen osatekijöiden tunteminen lisää mahdollisuuksia tukea oppilaiden opiskelua ja parantaa koulumotivaatiota. Koululla on paljon mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaiden koulumotivaatioon (Holopainen 1991). Lisäksi koulu on nähty nuoruuden identiteettiin voimakkaasti vaikuttavaksi ympäristöksi (Nurmi 1997). Tutkimuksen lähtökohtana oli kiinnostus selvittää tekijöitä, joihin puuttamalla voitaisiin mahdollisesti edistää oppilaiden koulumotivaatiota. Tutkimuksessa kartoitettiin peruskoulun päätösvaiheessa olevien nuorten koulumotivaatiota ja tulevaisuutta koskevaa orientaatiota ja tavoitteita yhden yläasteen 9. luokkalaisille suunnatulla kyselyllä. Nykyisen huolia ja viihtymättömyyttä korostavan uutisoinnin virittämänä halusin selvittää, millainen tilanne yläasteella todellisuudessa vallitsee. Tulevana peruskoulun opettajana halusin myös saavuttaa ymmärrystä siitä, mistä heikossa koulumotivaatiossa on kyse ja miten oppilaita voitaisiin tukea.

2 KOULUMOTIVAATIO, KOULUVIIHTYVYYS JA ASENNE KOULUA KOHTAAN

Arkiajattelussa motivaatiota pidetään voimana, joka saa meidät toimimaan tietyllä tavalla. Vastaavasti motivaation puute voi tehdä työhön ryhtymisestä vaikeaa tai työn tekemisestä ikävää ja pakonomaista. Motivaation käsitteen avulla pyritään selittämään, mikä lopulta saa ihmisen toimimaan tietyllä tavalla. Kirjallisuudessa esiintyvät määritelmät tukevat tätä varsin intuitiivista ajatusta. (Ks. Kuusinen 1995; Salmela-Aro & Nurmi 2002).

Käyttäytymisen ohjaamiseen liittyy monia lähikäsitteitä. Yksilön toimintaa ohjaavat tarpeet, joista osa on kaikille ihmisille yhteisiä. Tällaisia tarpeita ovat fysiologiset tarpeet kuten nälkä ja unen tarve. Nämä perustarpeet saavat ihmisen toimimaan siten, että tarpeet tulevat tyydytetyiksi. Toisaalta varsinkin uudempi psykologinen tutkimus näkee kaikille yhteisten perustarpeiden lisäksi ihmisiä ohjaaviksi tekijöiksi yksilölliset tarpeet, jotka ovat riippuvaisia esimerkiksi vallitsevasta ympäristöstä ja yksilön elämäntilanteesta. (Kuusinen 1995, 194–195). Siitä, kuinka paljon yksilön omat tavoitteet ohjaavat käyttäytymistä, ollaan eri mieltä.

Humanistisen psykologian edustaja Maslow on esittänyt näkemyksen siitä, kuinka ihmisen fysiologisten, kaikille yhteisten perustarpeiden, on oltava tyydytetyt ennen kuin yksilölliset tarpeet voivat alkaa ohjata toimintaa (ks. Nurmi & Salmela-Aro 2002a). Leontjev (1977) puolestaan on esittänyt, että jokaisella ihmisellä ovat yksilölliset tarpeet ohjaavat tämän toimintaa. Myös se, mille elämän osa-alueille motiivit ja tavoitteet sijoittuvat, on Leontjevin mukaan riippuvista yksilön suuntautumisesta. Leontjev näkeeikin motivaatiolla kaksi tehtävää: se suuntaa ihmisen toimintaa ja antaa toisaalta toiminnalle yksilöllisen ilmeen. (Kuusinen 1995, 194–195; Nurmi & Salmela-Aro 2002a, 15; Leontjev 1977, 125–132). Deci ja Ryan ovat kehittäneet itsemääräytymisteoriaa (ks. kuvaus Malmberg & Little 2002, 128–129), jonka lähtökohtana on näkemys ihmiselle välttämättömistä tarpeista: autonomian tarpeesta, kompetenssitarpeesta (saavuttamistarve) ja yhteenkuuluvuuden tarpeesta. Asettaessaan oman tavoitteensa yksilö toteuttaa autonomian tarvettaan, saavuttaessaan toimintansa kautta tavoitteensa hänen kompe-

tenssintarpeensa täyttyy, ja lopulta saadessaan ympäristöltään arvostusta saavutuksestaan yksilön yhteenkuuluvuuden tarve täyttyy.

Katariina Salmela-Aro ja Jari-Erik Nurmi (2002, 6) katsovat motivaation koostuvan yksilön kiinnostuksen kohteista, mielihaluista, intohimoista ja toiveista. Moderni motivaatiopsykologia näkee motivaation siten, että jokin vetää ihmistä puoleensa ja saa tämän toimimaan. Aikaisemmin on ajateltu, että jokin ajaa ihmistä kohti tietynlaista toimintaa. Lisäksi nykyään korostetaan yksilön omien vaikutusmahdollisuuksien merkitystä suhteessa motivaatioon. Kolmas korostettu tekijä modernissa motivaatioajattelussa on ympäristön vaikutus yksilön motivaatioon. Tämä tulee selkeästi esille ihmisen elinympäristön muuttuessa ja sen myötä tapahtuvissa elämäntilanteiden muutoksissa. Yksilön motivaation kohteet muuttuvat hänen ympäristönsä ja sen vaatimusten mukaisesti. (Salmela-Aro & Nurmi 2002, 6–7).

Peltonen ja Ruohotie (1992) esittävät motivaation jakautuvan pysyvyydeltään kahteen osaan: yleismotivaatioon ja tilannemotivaatioon. Tilannemotivaatio on vahvasti sidoksissa hetkeen ja muuttuu helposti. Yleismotivaatio on pysyvämpää ja vaikuttaa voimakkaasti tilannemotivaatioon. Yleismotivaatiota voidaan myös pitää eräänlaisena synonyymina asenteen käsitteelle. Asenne on hitaasti muuttuva ja melko pysyvä tapa reagoida, kun taas motivaatiota voidaan pitää muuttuvana, tilannesidonnaisena ja tilaltaan lyhytaikaisena. (Peltonen & Ruohotie 1992, 17).

2.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio oppilaiden kouluun liittyvien tavoitteiden ja toiminnan ohjaajina

Koulu on ympäristö, joka erityisen selvästi edellyttää tavoitesuuntautunutta toimintaa ja koulun oppimistilanteet tuovatkin esiin eroja oppilaiden välillä koulussa pärjäämiseen ja ponnisteluun liittyvissä asenteissa ja arvoissa sekä kyvyssä asettaa tavoitteita ja ohjata omaa toimintaa itsenäisesti päämäärien suuntaan.

Malmberg ja Little (2002) ovat esittäneet, että koulussa ilmeneviä motiiveihin ja motivaatioon yhteydessä olevia tarpeita ovat saavuttamistarpeet ja epäonnistumisen pelko. Oppilailla, joilla on saavuttamistarpeita, on halu saada aikaan tuloksia ja oppia uutta. He pyrkivät täten kohti tarpeiden tyydyttämistä. Oppilaat, joilla on epäonnistumisen pelkoa, sitä vastoin pyrkivät peittämään huonommuuttaan ja jättävät siksi usein asiat tekemättä. (Malmberg & Little 2002, 128).

Oppilaiden työskentelyyn ajatellaan myös vaikuttavan sen, missä määrin hänen toimintansa on sisäisesti tai ulkoisesti motivoitunutta. Malmbergin ja Littlen (2002, 129) mukaan sisäisesti motivoituneen yksilön tavoitteet ovat sellaisia, joita tavoitteiden asettaja itse haluaa. Sisäisesti motivoituneelle yksilölle on tyypillistä uteliaisuus, spontaanisuus ja kiinnostuneisuus sekä ahkeruus ja sitkeys (Nurmi & Salmela-Aro 2002a, 15–17; Malmberg & Little 2002, 129). Sisäisesti motivoitunut ihminen on sitoutunut tekemiseensä ja toiminta antaa hänelle tunteen pätevydestä ja omista vaikutusmahdollisuuksista. Sisäisesti motivoitunut oppilas siis työskentelee, koska hän nauttii oppimisesta. Hän ei tarvitse ulkoisia kannustimia, arvosanoja tai palkkioita jaksakseen työskennellä, vaan hän toimii sen vuoksi, että toiminta sinällään on jo hänelle palkitsevaa. (Kivinen 2003, 20–21).

Ulkoinen motivaatio puolestaan liittyy vahvasti behavioristisen psykologian näkemysseen siitä, että ihmisen toimintaa ja valintoja ohjaavat ulkoiset palkkiot (Nurmi & Salmela-Aro 2002a, 15–17; Deci 1975). Ulkoisesti motivoituneiden yksilöiden tavoitteet tulevat muiden halusta ja heidän toimintaansa ylläpitävät palkkiot, suosio, hyväksyntä sekä mahdollisten rangaistusten välttäminen (Malmberg & Little 2002, 129). Ulkoisesti

motivoituneen oppilaan halu opiskella nojaa siten pitkälle ulkopuoliseen kannustukseen. Ulkoinen motivaatio on sitä aikaan saavien kannustimien tavoin kestoaltaan lyhytaikaista, kun taas sisäiset motiivit ja kiinnostukset saavat motivaation kestävämpään. (Malmberg & Little 2002, 140).

Yli-Luoma (2003, 37–47) on tehnyt havaintoja sisäisen ja ulkoisen motivaation yhteyksistä oppimistuloksiin. Hänen mukaansa ulkoinen motivaatio yhdistyy palkkioiden ja arvosanojen tavoitteluun, johon usein liittyy heikompi työn laatu. Oppilas haluaa suorittaa tehtävät nopeasti ja helposti, koska oppimistulokset eivät sinänsä ole hänelle merkityksellisiä. Yli-Luoma näkee sisäisen motivaation tuottavan parempaa oppimista kuin ulkoiset palkkiot.

Sisäisen ja ulkoisen motivaation suhteesta ja niiden vaikutuksista toisiinsa on kirjallisuudessa esitetty myös edellä kuvatusta poikkeavia käsityksiä. Esimerkiksi Peltonen ja Ruohotie (1992, 18–21) näkevät, että sisäinen ja ulkoinen motivaatio eivät ole välttämättä toisilleen vastakkaisia, vaan ennemminkin toisiaan täydentäviä. Sisäinen motivaatio on sisäisesti välittyntä: käyttäytymistä ohjaavat tällöin yksilön sisäiset syyt. Peltonen ja Ruohotien mukaan sisäinen motivaatio liittyy itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarpeisiin. Ulkoinen motivaatio on puolestaan riippuvaista ulkoisesta ympäristöstä. Sen syyt eivät ole yksilön sisäisiä, vaan se on yhteydessä sosiaalisiin tarpeisiin tai turvallisuuden tunteeseen. Peltonen ja Ruohotie (1992) pitävät motivaation vahvistamista ulkoisin keinoin mahdollisuutena vahvistaa sisäistä motivaatiota. Kuitenkin sekä Deci (1975) että Jaakkola (2002) pitävät motivoimista ulkoisilla palkkioilla sisäistä motivaatiota heikentävänä (ks. myös Yli-Luoma 2003). Deci (1975) näkee koulun ulkoiset palkkiot jopa mahdollisena syynä siihen, että uteliaista lapsista tulee kouluvuosien aikana passiivisia opiskelijoita. Oletetaan, että sisäisesti motivoituneet eivät sinänsä tarvitse ulkoisia palkkioita motivoituakseen, mutta käykö niin, että palkkiot vahvistavat sisäistä motivaatiota vai heikentävätkö ne sitä?

Tiivistäen motivaatioteorioiden yhteisenä näkemyksenä on, että tarpeet, joista osa on kaikille yhteisiä (esimerkiksi fysiologiset tarpeet) ja osa henkilökohtaisia, arvoihin ja kiinnostukseen liittyviä tarpeita, saavat ihmisen asettamaan päämääriä ja tavoitteita, joihin hänen motiivinsa auttavat häntä pyrkimään. Osa tavoitteista määräytyy suoraan yksilön kiinnostuksen ja tarpeiden mukaan, mutta osaa tavoitteista säätelevät ulkoiset

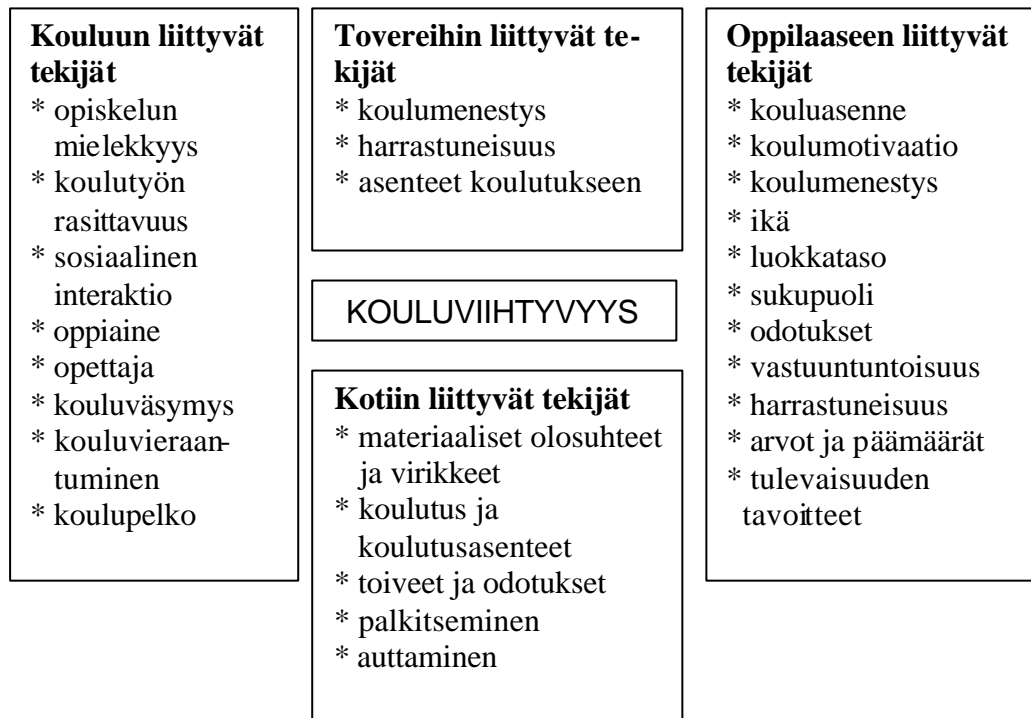
yllykkeit. Kun yksilö saavuttaa jotain itselleen tärkeää tai pääsee tilanteeseen, josta seuraa ulkoinen palkkio, hän kokee tyytyväisyyttä. Sisäinen motivaatio lähtee yksilön tarpeista ja niiden mukaan itse asetetuista, tärkeänä pidetyistä tavoitteista. Ulkoisen motivaation on nähty liittyvän sosiaalisiin tarpeisiin ja turvallisuuden tunteen saavuttamiseen, eikä niinkään itsensä kehittämisen ja toteuttamisen tarpeisiin. Kun ihminen ponnistelee jonkin itselleen tärkeän asian vuoksi, hän saa toiminnastaan pätevyyden tunnetta ja asian tärkeys saa hänet yrittämään kovemmin. Tällöin on varsin ymmärrettävää, että työn laatukin on parempaa, myös oppimisessa.

2.2 Mitä on koulumotivaatio?

Oppivelvollisuus edellyttää, että koulua tulee käydä silloinkin, kun se ei maistuisi. Toisille oppilaille koulussa suoriutuminen on helppoa ja he kokevat koulunkäynnin mukavaksi. Oppiminen on heille useimmiten sisäisesti motivoitunutta. Toisille kouluun meneminenkin voi tuntua ikävältä ja opiskelu pakonomaiselta, ja koulussa työskentely voi olla pääosin tai yksinomaan ulkoisen motivaation ohjaamaa. Koulumotivaatioon vaikuttavat monet oppilaaseen, kouluun ja sen ilmapiiriin sekä sosiaalisiin suhteisiin liittyvät tekijät, joita tarkastellaan seuraavaksi.

Koulumotivaatio-termin ohella on käytetty esimerkiksi termejä opiskelu- tai oppimismotivaatio, opiskeluasenne, asenne koulua kohtaan ja kouluviihtyvyys kuvaamaan oppilaan suhdetta koulutyöhön ja yleisemmin koulunkäyntiin. Näiden käsitteiden tarkkaa sisältöä ja suhdetta on kirjallisuudessa määritelty varsin vähän (ks. Soininen 1989, 149).

Kouluviihtyvyys. Soinisen (1989) kuvaus kouluviihtyvyydestä sisältää sekä oppilaaseen itseensä liittyvät asiat että kaikki tekijät ja asiat, jotka ympäröivät oppilasta koulussa. Kouluviihtyvyys nähdään tilanneherkkänä ja muuttuvana. Soinisen artikkelissa esitetty kaavio (kuvio 1) kuvaa kouluviihtyvyyden moninaisuutta mielestäni hyvin.



Kuvio 1. Kouluviihtyvyyden yhteydessä olevia tekijöitä (Soininen 1989, 150).

Liinamon ja Kannaksen (1995) mukaan kouluviihtyvyyttä on vahvasti yhteydessä koulun ilmapiiriin. Koulun ilmapiirin kautta oppilaat saavat emotionaalisia kokemuksia ja koulun ilmapiiri vaikuttaa heille muodostuvaan arvo- ja asennekäsitykseen. Ilmapiirin lisäksi koulussa viihtymiseen vaikuttaa koulun fyysinen ympäristö. Kouluviihtyvyyttä lisäävinä tekijöinä pidetään myönteistä suhtautumista opettajiin, omaa sosiaalista identiteettiä ja omia mahdollisuuksia menestymiseen ja toimintaan sekä suhteita luokkatovereihin.

Kannas ym. (1995, 131) esittävät Olkinuoran (1983) alun perin ilmaiseman kouluviihtyvyyden määritelmän, jonka mukaan kouluviihtyvyyttä on ”koulun arjessa toteutuvien asioiden ja toimintojen ja muiden kokemusten tyydyttävyyden ja merkittävyyden kokeminen suhteessa oppilaan omiin tarpeisiin, asenteisiin ja tunnetiloihin.” Olennaista on, että koulussa viihtyminen muuttuu helposti ja viihtymisen edellytyksenä on oppilaan kokema turvallisuuden tunne koulussa. (Kannas ym. 1995, 131–139).

Soininen (1989) tarkastelee kouluviihtyvyyttä mm. oppilaiden kouluasenteen, koulumotivaation ja koulumielekkyyden kautta. Myönteisesti asennoitunut oppilas on motivoitunut ja työskentelee tiettyyn tavoitteeseen pääsemiseksi. Soininen näkee koulumotivaati-

on ja kouluasenteen osittain päällekkäisiksi käsitteiksi. Hän viittaa aiemmin esitettyihin määritelmiin (Heinonen & Kari 1978), joissa koulumotivaatio nähdään järjestelmäksi, joka virittää ja ylläpitää opiskelua ja kouluasenne puolestaan opiskeluun kohdistuvaksi reaktiovalmiudeksi. Soininen olettaa Ruohotiehen (1985) viitaten, että motivaatioon liittyy sekä yksilöllisiä ominaisuuksia, esimerkiksi tarpeita, asenteita ja harrastuksia, että organisaatioon liittyviä tekijöitä (Soininen 1989, 150–153).

Kouluelämän laatu. Linnakylä (1993) on käyttänyt tutkimuksessaan kouluelämän laadun käsitettä tarkoittaen sillä oppilaiden kokonaisvaltaista viihtymistä sekä myönteisten että kielteisten kokemusten kannalta koululle tyypillisissä toiminnoissa (Linnakylä 1993, 40).

Opiskelun mielekkyys. Kosonen (1991, 54) on tarkastellut opiskelumielekkyyttä, jonka osatekijöiksi hän näkee opiskelun merkityksellisyyskokemuksen, opettaja-oppilassuhteen, oppilasarvioinnin sekä luokan ja koko koulun ilmapiirin. (Kosonen 1991, 55, 64–75). Kosonen nojaa alun perin Olkinuoran (1979, 53) esittämään määritelmään, jonka mukaan opiskelun mielekkyys on sitä, että opiskelussa kohdattavat asiat ja niihin sisältyvät ilmaukset, teot ja toiminnot koetaan merkityksellisenä ja eri tarkoituksia palvelevana. Kosonen pitää todennäköisenä, että mielekkyys on kussakin tilanteessa kerrosteinen ja vain osittain yksilön tiedostama ja lisäksi että mielekkyys vaihtelee yksilöllä ajankohtien ja ympäristön mukaan ja että mielekkyyskokemukset ovat eri yksilöillä erilaisia.

Opinto- ja koulumotivaatio. Opintoihin ja koulunkäyntiin liittyvää motivaatiota on tutkittu eri-ikäisillä ja esiin on noussut iästä riippuen hieman erilaisia motivaation ulottuvuuksia. Kosonen (1991, 92–102) tunnisti lukiolaisten opintomotivaation sisällöissä kuusi ulottuvuutta. Lukiolaisia näyttäisi motivoivan hyöty ja menestys sekä vahvasti sisäinen motivaatio, halu oppia ja opiskella. Solidaarisuus ja auttamisen halu motivoi noin puolta lukiolaisista, kun taas ammatilliset tavoitteet olivat joka kolmannen motivaation lähde. Opiskelun pakko sekä syyllisyys ja epäonnistumisen pelko olivat opintomotivaation ulottuvuutena noin 25 prosentilla lukiolaisista. Vepsäläinen (1980) puolestaan raportoi, että seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten koulumotivaatio voitiin erotella seitsemään motivaatiotekijään. Nämä ulottuvuudet olivat oppiainemotivaatio, minäkuvan realistisuus, vanhempiin sidottu motivaatio, opettajiin sidottu ponnistelu, ar-

vosanamotivaatio, työskentelyn väkinäisyys, jännittyneisyys ja rajamotivaatio. Rajamotivaatiolla tarkoitettiin laskelmointia työmäärän minimoimiseksi ilman, että tietty raja alitetaan. (Vepsäläinen 1980, 7.)

Vepsäläinen (1980) on pohtinut oppimismotivaation kehitystä ja esittänyt siitä kolmi-vaiheisen mallin. Hän olettaa oppimismotivaation kehityksen alkavan yleisellä kiinnostuksella oppimiseen. Tässä vaiheessa kiinnostus ei ole sidottu oppiaineisiin, vaan sille ovat tyypillistä opettajan ihailu ja tarve ilahduttaa vanhempia. Oppimismotivaation kehittyessä painopiste siirtyy yleisestä oppimishalusta, vanhemmista ja opettajasta kohti kavereita ja eriytyy oppiaineiden välillä. Kehityksen viimeisessä vaiheessa motivaatiota ohjaavat ajatukset omasta tulevaisuudesta ja sen tarpeista. Tässä vaiheessa oppiainesidonnaisuus vahvistuu entisestään omien suunnitelmien suuntaan. (Vepsäläinen 1980, 51–52).

Oppimisen tavoitteellisuus ja omaehtoisuus. Rauste-von Wright ja von Wright (1998) pitävät oppimisen tärkeänä lähtökohtana oppimisen tavoitteita. Heidän mukaansa oppilaan pitää sisäistää oppimiseen liittyvät tavoitteet mahdollisimman hyvin, jotta hän voisi ohjata toimintaansa oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. (Rauste-von Wright & von Wright 1998, 35). Sisäistynyttä oppimisen tavoitteellisuutta voitaneen heidän mukaansa pitää osana oppimis- ja opiskelumotivaatiota.

Oppimisen tavoitteellisuuteen liittyen Metsämuuronen (1997) esittää Amesin ja Archerin näkemyksen oppimiseen liittyvistä hallinta- ja suorituspäämääristä. Oppilaalla, jonka oppimista motivoi hallitsemispäämäärä, on halu hallita opittava asia. Suorituspäämäärään suuntautunut oppilas sitä vastoin haluaa suoriutua opinnoista. (Metsämuuronen 1997, 36). Olisi luontevaa ajatella, että oppilaan asettamien oppimisen päämäärien ja motivaation välillä olisi sen suuntainen yhteys, että hallintapäämäärä liittyisi sisäiseen motivaatioon ja suorituspäämäärä ulkoiseen motivaatioon. Metsämuuronen (1997) mukaan oppimismotivaatiokirjallisuus on viimeaikoina jakaantunut päämäärätietoisuuden ja toisaalta sisäisen-ulkaisen- amotivaation suuntiin. Amotivaatiolla hän tarkoittaa tilaa, jossa motivoituneisuutta ei ole lainkaan. (Metsämuuronen 1997, 9, 281).

Metsämuuronen (1997) tarkastelee oppimismotivaatiosta yhteydessä myös omaehtoisuuden astetta ja erittelee sisäisen, ulkoisen ja amotivaation yhteyksiä oppimiseen. Si-

säinen motivaatio liittyy hänen mielestään ennen kaikkea harrastuksiin ja niissä oppimiseen, jotka ovat omaehtoista oppimista. Koulussa tapahtuvan oppimisen Metsämuuronen näkee ulkoisen motivaation ohjaamaksi ts. ulkoa ohjautuvaksi oppimiseksi. Amotivaatiota hän pitää pakonomaiseen oppimiseen liittyvänä ja yhdistää sen lähinnä pakkolaitoksiin. Kuitenkin hän esittää amotivaation olevan yhteydessä myös kouluoppimiseen. (Metsämuuronen 1997, 34–35). Herää tulkinta siitä, että hän näkee koulun voivan olla osalle oppilaista ”pakkolaitos” tai ainakin, että koulu tuntuu osasta oppilaita hyvin pakonomaiselta? Metsämuuronen tosin toteaa myös, että vaikka toiminta, kuten koulunkäynti, alkaisi ulkoisten motiivien varassa, se voi hyvässä tapauksessa herättää mielenkiintoa ja innostusta ja olla siten lopulta sisäisesti motivoitunutta toimintaa. (Metsämuuronen 1997, 34–35).

Kuten yllä olevasta käy ilmi, kouluun liittyvää tavoitesuuntautunutta toimintaa sekä oppilaiden hyvinvointia tarkastelevissa tutkimuksissa on käytetty useita rinnakkaisia ja osin päällekkäisiäkin termejä. Käsillä olevassa tutkimuksessa tulen käyttämään käsitettä koulumotivaatio, jolla tarkoitan oppilaaseen itseensä, koulun imapiiriin sekä yleisesti opiskeluun ja kouluun liittyviä tekijöitä, jotka saavat oppilaan lähtemään kouluun, käymään koulua ja työskentelemään koulussa asetettujen tavoitteiden suuntaisesti sekä pitämään opiskelua merkityksellisenä. Yleisemmin motivaatio nähdään voimana, joka saa yksilön toimimaan ja ajattelen näin ollen, että koulumotivaatio saa yksilön toimimaan koulunkäyntiänsä edistäväillä tavoilla. Riippumatta siitä missä määrin oppilaan koulunkäynnin motivaatioperustana ovat vanhempiin, opettajiin tai kavereihin liittyvät odotukset ja vaatimukset tai oppilaan itsensä sisäinen kiinnostus, sisältää se kuitenkin toimintaa, jota ohjaavat tavoitteet ja päämäärät, siis motivoitunutta toimintaa, jota kutsun jatkossa koulumotivaatioksi.

2.3 Tutkimushavainnot koulumotivaation osa-alueista

Kouluelämän laatua on tutkinut mm. Linnakylä (1993) käyttäen laadun indikaattoreina yleistä kouluviihtyvyyttä, koulukielteisyyttä, menestysmahdollisuuksia, identiteetin ja statuksen kehittymistä sekä oppilas-opettajasuhdetta. Nämä ovat myös osatekijöitä, jotka vaikuttavat koulussa viihtymiseen – tai viihtymättömyyteen. Koulumotivaatiotutkimuksia ei ole Suomessa tehty kovin paljon ja niiden kohteena on ollut lähinnä koulumotivaatioon vaikuttavien osatekijöiden erittely ja eri ryhmien vertailu koulumotivaation tai koulussa viihtymisen suhteen. Monet tutkimukset ovat osoittaneet samansuuntaisia tuloksia ja esittelen seuraavassa tiivistäen keskeisiä löydöksiä. Esittelyssäni käytän ryhmittelyä seuraaviin viiteen alueeseen: 1) viihtyminen koulussa (havainnot kouluviihtyvyyttä edistävästä tekijöistä ja eri oppilasryhmien koulumotivaation ja viihtyvyyden vertailut), 2) kouluviihtymättömyys, 3) sosiaaliset suhteet koulussa, 4) koulumotivaation yhteydet vaikutusmahdollisuuksiin omiin opintoihin sekä 5) koulussa pärjääminen.

Viihtyminen koulussa. Mikä koulussa viihtymiseen vaikuttaa? Miksi toiset viihtyvät paremmin kuin toiset? WHO:n koululaistutkimuksen mukaan (Liinamo & Kannas, 1995) koulussa on jokaiselle sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia. Koulunkäynnin tekee oppilaiden mielestä hauskaksi kaverit (50% vastanneista), opettajat (25% vastanneista) ja oppiminen (20% vastanneista). (Liinamo & Kannas 1995, 109–110, 127–128). Oppilaan jatko-opintosuunnitelmilla on vaikutusta oppilaan koulumenestykseen ja koulun opiskelutavoitteisiin, siis myös kouluviihtyvyyteen (Linnakylä 1993).

Linnakylä (1993) esittää oppilaiden kokevan peruskoulun osittain innostavaksi ja osin ikäväksi. Viihtyminen on kuitenkin selvästi koulukielteisyyttä yleisempää. Oppilaiden suhde opettajiin on kielteisempi kuin toisiin oppilaisiin. Lisäksi Linnakylän tutkimus osoitti oppilaiden tietävän, miten koulussa työskennellään ja kuinka siellä voi menestyä. Koulun oppilaat kokevat itsensä kehittämisen ja sosiaalisen toimimisen paikaksi. Linnakylä havaitsi kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevia taustatekijöitä olevan sukupuoli, oma jatkokoulutus suunnitelma sekä tv:n katselun määrä.

Kari (1977) vertasi kouluviihtyvyyttä eri aikaan koulua käyneillä sekä eri luokka-asteilla (vuosiluokat 1–7) ja havaitsi kouluviihtyvyyden olevan korkeimmillaan alaluokilla ja alhaisimmillaan seitsemännellä luokalla. Kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä merkittävimpiä olivat opettaja, oppilas itse sekä koulutoverit, joiden kunkin selitysosuus oli noin 30 prosenttia. Kouluviihtyvyyteen vaikuttivat lisäksi koulutilat ja ympäristö. (Kari 1977, 43–44.)

Ammattioppilaitoksen opiskelijoiden opiskelumotivaatiota tutkineen Luopajärven (1993) mukaan opiskelumotivaatiota edistävästä tekijöistä oli näiden opiskelijoiden keskuudessa tärkein tekijä opiskelusta tuleva palaute ja seuraavaksi tärkein oppimisen ilo sekä opiskelun kokeminen mielekkääksi. Kolmanneksi motivaatiota lisääväksi tekijäksi nousivat opiskelijoiden sosiaaliset suhteet. (Luopajärvi 1993, 301). Vaikka tutkimus on tehty ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden joukossa, tulokset lienevät melko hyvin yleistettävissä myös peruskouluopiskeluun. Sosiaaliset suhteet ja opiskelun arvostus sekä myönteinen palaute nousevat esille nuoremmillakin oppilailla tehdyissä tutkimuksissa. Opiskelun mielekkyys saattaa kuitenkin olla suhteessa vielä tärkeämpi motivaatiota lisäävä tekijä peruskoulun jälkeen kuin sen aikana, koska tällöin opiskelija on jo pyrkinyt suuntautumaan itseään kiinnostavalle alalle.

Tutkimukset oppilaiden koulumotivaatiosta ovat osoittaneet, että sukupuoli, opettajilla, kavereilla ja oppilaan jatkokoulutus suunnitelmilla on vaikutusta koulumotivaatioon. Ala-asteelta asti tytöt ovat poikia kiinnostuneempia lukiosta ja poikia kiinnostaa enemmänkin ammatillinen koulutus. (Länamo & Kannas 1995, 114–115). Viihtyvyys koulussa vähenee kaikilla iän myötä, mutta tytöt viihtyvät koulussa kautta linjan poikia paremmin. (Kannas ym. 1995, 144–147). Paitsi yleisessä kouluviihtyvyydessä tyttöjen arvioinnit ovat poikia myönteisempiä myös arvioidessaan suhdettaan opettajiin sekä sosiaalisen identiteetin kokemisessa. (Linnakylä 1993, 45–53). Kari (1977) havaitsi, että kouluviihtyvyyteen vaikuttivat eniten vastaajan sukupuoli ja ikäryhmä, johon vastaaja kuului, ja hänkin raportoi tyttöjen viihtyvän kautta linjan koulussa poikia paremmin (Kari 1977, 44–47).

Yläasteen yhdeksäsluokkalaisten koulukokemuksia tutkineen Pirttiniemen (1996) tulokset olivat pitkälle samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa. Pirttiniemi havaitsi, että tytöt pitivät koulusta poikia enemmän, mutta koulun kokeminen oli yhteydessä

myös arvosanoihin siten, että parempia arvosanoja saaneet kokivat koulun myönteisemmin. Koulumenestys oli yhteydessä myös opettajasuhteisiin. Vaikka opettajia yleisesti pidettiin reiluin, heikkoja arvosanoja saaneet oppilaat olivat kokeneet opettajilta saamansa tuen riittämättömäksi. Kouluaineiden osalta 70 % oppilaista ilmoitti saavansa opiskella itseään kiinnostavia asioita. Useiden muiden tutkimusten tavoin oppilaat ilmoittivat yläasteen parhaaksi asiaksi kaverit ja yli puolet oppilaista arvioi koulunsa ilmapiirin hyväksi. Noin puolet oppilaista koki, ettei heillä ole mahdollisuutta vaikuttaa koulun asioihin tai ettei hänen mielipiteitään huomioida. Oppilaat pitivät myös tärkeänä koulun ja kodin välistä yhteistyötä, jossa heidän mukaansa olisi paljon parantamisen varaa. (Pirttiniemi 1996, 65–75).

Vepsäläisen (1980) jo parin vuosikymmenen taakse ajoittuvassa tutkimuksessa 94 % vastanneista piti koulunkäyntiä henkilökohtaisesti tärkeänä ja kolmasosa näki koulunkäynnin pohjana jatko-opinnoille ja ammatille. Tämänkin tutkimuksen mukaan tytöt viihtyivät koulussa poikia paremmin, kokivat opettajat innostavampina, tekivät poikia ahkerammin koulutehtäviä ja tunsivat vanhempien olevan tyytyväisiä heidän koulunkäyntiinsä. Pojat taas toivoivat tyttöjä useammin menestystä tulevaisuudessa. (Vepsäläinen 1980). Koulussa viihtymistä lisääviä tekijöitä olivat kaverit ja opettajat, ja menestyminen opinnoissa. Opettajat ja kaverit mainittiin myös viihtyvyyttä vähentävinä tekijöinä ja niiden lisäksi tylsät tunnit, epämieluisat oppiaineet sekä vaikeat kokeet. (Vepsäläinen 1980, 76–78.)

Kouluviihtymättömyys. Yllä kuvattujen tutkimusten mukaan siis valtaosa oppilaista näyttäisi viihtyvän koulussa, mutta on ilmeistä, että oppilaiden joukossa on pieni ryhmä oppilaita, joiden suhde kouluun ja asennoituminen koulunkäyntiin on varsin kielteinen. Tällä ryhmällä on muita suurempi riski keskeyttää peruskouluopintonsa ja syrjäytyä yhteiskunnasta.

Takala (1992) on käyttänyt väitöskirjassaan termiä kouluallergia, jonka keskeiseksi piirteiksi hän kuvaa oppilaan kielteisen asenteen koulua kohtaan sekä välinpitämättömyyden tai aggressiivisuuden opettajaa kohtaan. Kouluallergiseen oppilaaseen ei saa otetta kukaan aikuinen, eikä tällaista nuorta kiinnosta oikeastaan mikään. Kouluallerginen nuori ei tunne omia päämääriään tai kykyjään ja pyrkii passiiviseen tai häiriköivään vastarintaan. Nuori on syrjäytynyt ja haluaa selvitä joutumatta raatamaan. Syrjäytymi-

nen alkaa vaikeuksilla koulussa ja kotona ja johtaa usein nuoruuden aikana koulun keskeyttämiseen tai alisuorittamiseen, joka on tyypillistä kouluallergiselle nuorelle. (Takala 1992, 34–38). Takala näkee kouluallergian olevan oire nuorten vieraantumisesta koulusta, sen normeista ja tavoitteista. Kouluallergian syynä on hänen mukaansa se, ettei koulu pysty antamaan kaikille oppilaille sitä, mitä he tarvitsisivat ja haluaisivat. (Takala 1992, 33).

Meriläisen (1996) selvityksessä kävi ilmi, että yläasteella koulun keskeyttää hyvin harva, koska ehkäisevää työtä tehdään paljon niiden oppilaiden kanssa, joilla on suuri riski opintojen keskeyttämiseen. Keskeyttämisen syitä kysyttäessä esille nousi neljä pääsyysyä. Oppilaista 35% keskeytti opiskeluhaluttomuuden vuoksi, 20% henkilökohtaisista syistä. Sopeutumisvaikeudet ja terveydelliset syyt olivat seuraavaksi suurimmat keskeyttämisen syyt. Yhdeksäsluokkalaisille tehdyn koulukokemustutkimuksen (Pirttiniemi 1996) mukaan syinä koulun keskeyttämiseen nimettiin koulu, koti ja ”yleinen tyyntäytyminen” tai ”jaksaminen”. Jopa kymmenen prosenttia vastanneista oppilaista kertoi harkinneensa jossain vaiheessa yläasteen keskeyttämistä, puolet näistä vakavasti. Pojat olivat keskeyttäjien riskiryhmässä huomattavasti tyttöjä useammin.

Koulun keskeyttäminen on tutkimusten mukaan merkki syrjäytymisestä tai ainakin syrjäytymisriskistä (ks. Takala 1992; Pirttiniemi 1996; Meriläinen 1996). Liimatainen – Lamberg (1996, 13) esittelee Toikkariin nojaten, että koulussa ilmeneviä syrjäytymisen oireita voivat olla epämääräiset poissaolot, käyttäytymisongelmat, eristyneisyys tai sosiaalisen viiteryhmän hakeminen muualta kuin koulutovereiden keskuudesta, päihteiden käyttö ja rikollisuuteen viittaavat seikat sekä muutokset koulumenestyksessä. Nämä syrjäytymisriskin tunnusmerkit ovat pitkälti yhteneväisiä niiden piirteiden kanssa, joita Takala liittää nuorten kouluallergiaan.

Sosiaaliset suhteet koulussa. Kouluviihtyvyyttä lisääviä tekijöitä ovat Yli-Luoman mukaan opetuksen sisällöllinen mielekkyys ja työtapojen vaihtelevuus sekä kolmantena, mahdollisesti keskeisimpänä, sosiaalinen ilmapiiri, johon sisältyvät sekä kaverisuhteet että opettaja-oppilas-suhteet. (Yli-Luoma 2003, 105–113). Myös Kannas ym. (1995) ovat nimenneet kouluviihtyvyyttä lisääviksi tekijöiksi myönteisen suhteen opettajiin sekä oppilaan omat vaikutusmahdollisuudet koulussa (Kannas ym. 1995, 144–147). Ala-asteella kouluviihtyvyyteen vaikuttaa keskeisesti opettaja, mutta myös kaverit ja

ensimmäisinä kouluvuosina erityisesti vanhemmat. Kouluviihtyvyyttä lisää myös se, että oppilaat kokevat opiskelun ja siihen liittyvät tehtävät ja työtavat mielekkäiksi (Soininen 1989, 150–153). Kari (1977, 50–83) totesi varhaisessa tutkimuksessaan kouluviihtyvyyttä lisääviä opettajan ominaisuuksia olevan kuriin liittyvät tekijät, opetuksen selkeys sekä tasapuolisuus kun opettajan vaihtuminen puolestaan usein heikensi kouluviihtyvyyttä. On havaittu, että myös lukiolaiset kokevat opettaja-oppilassuhteen olevan keskeistä opiskelussa ja sen mielekkääksi kokemisessa, mutta lukiolaiset korostavat opettaja-oppilassuhteessa erityisesti vuorovaikutuksellisuutta, aitoutta sekä opettajan ja opiskelijan keskinäistä luottamusta. (Kosonen 1991, 140–151).

Peltonen ja Ruohotie (1992, 20) ovat kuvanneet sisäiselle koulumotivaatiolle välttämättömiä opettajiin liittyviä tekijöitä. Ensinnäkin sisäistä oppimismotivaatiota edistävä opettaja on kärsivällinen, hän tukee oppilaita ja varoo pelkoa herättävien oppimistilanteiden syntymistä. Opettaja myös suhteuttaa tehtävät oppilaiden kykyihin, jotta oppilaat saisivat kokea onnistumista ja saisivat koulunkäyntiinsä haasteita ja esittää vaihtelevia koulutehtäviä mahdollisuutena oppia. Peltosen ja Ruohotien mukaan nämä tekijät eivät kuitenkaan vielä ole riittäviä kaikkien oppilaiden sisäisen oppimismotivaation saavuttamiseksi. Ruohotie (1993) on tutkinut edelleen opettajien vaikutusta opiskelijoiden oppimiskokemuksiin. Jos opettajalla on halua kehittyä ja hän on innostunut opetuksesta, opiskelijat kokevat opettajan kannustavana, näkevät opetuksen selkeämmäksi ja yksilöllisemmäksi sekä pitävät opiskelijoiden keskinäisiä suhteita parempina. Ruohotie katsoo opettajan motivaation ja asenteen heijastuvan oppilaisiin ja toimintaan luokassa, ja pitää siksi tärkeänä, että koulun kasvuihmapiiriin kiinnitetään huomiota. (Ruohotie 1993, 62).

Iän myötä ikätovereiden merkitys nuoren elämässä korostuu ja vanhempien vähenee ja kaverit muodostavat suuren osan nuorta ympäröivistä sosiaalisista suhteista. Koulu on nuorille tärkeä ympäristö, jossa voi tehdä vertailua itsen ja vertaisten välillä. Sekä Yli-Luoma (2003) että Soininen (1989) ovat todenneet kavereilla olevan suurta merkitystä nuorten koulussa viihtymiseen. Nuoret ovat arvioineet kaverit jopa parhaaksi asiaksi koulussa (Linnakylä 1993). Toisaalta kaverit on nähty sekä kouluviihtyvyyttä lisääviksi että vähentäviksi tekijöiksi. Kuten yllä todettiin, myös opettajilla on kuitenkin suuri vaikutus nuoren koulussa viihtymiseen, tai viihtymättömyyteen. Opettajilla on lisäksi oppilaita enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa koko kouluilmapiiriin sekä tapahtumiin luokassa.

Vaikutusmahdollisuudet. Nuoruusvaiheessa yksilön ajattelu laajenee ja todellisuus ympäristöstä avautuu laajemmin. Nuoruuden aikana alkaa yksilön itsenäistyminen, jolloin vanhempien merkitys vähenee ja päätöksiä aletaan tehdä yhä itsenäisemmin. Itsenäistymisen ja lisääntyvien tunteidensa myötä lisääntyvät myös nuoren omat, sisäiset yllykkeet ja hänestä tulee alttiimpi ulkoisille vaikuttimille. (Turunen 1996, 101–114). Tarve autonomiaan ja halu vaikuttaa itseään koskeviin asioihin lisääntyvät iän myötä (Malmberg & Little 2002, 141). Ongelmallista on, että vaikutusmahdollisuudet koulussa eivät aina lisäänty tarpeen lisääntyessä. Koululaiset eivät pidä vaikutusmahdollisuuksiaan hyvinä (Liinamo & Kannas 1995, 120).

Kivinen (2003) on nostanut työssään esille itseohjautuvuuden opiskelussa ja esitellyt Pintrichin ajatusta itseohjautuvuuden teorioiden yhteyksistä. Oppilaat eivät ole passiivisia tiedon vastaanottajia vaan aktiivisia tiedon käsittelijöitä. He pystyvät tarkkailemaan ja muokkaamaan omaa ajatteluaan, motivaatiotaan ja käytöstään, määrittelemään ja muokkaamaan päämääriään vallitsevan tilanteen ja ympäristön mukaan. (Kivinen 2003, 9.)

Päriääminen. Onnistuminen ja pärjääminen koulussa ovat riippuvaisia motivaatiosta ja Uusikylän (1994) mukaan voidaankin katsoa, että motivaatio ja sitoutuminen omaan työskentelyyn ovat lahjakkuuden osia (ks. Liinamo & Kannas 1995, 112–114). Opiskelua arvostetaan yleisesti, mutta monille oppilaille itsensä motivoiminen kouluun on vaikeaa; tunnit koetaan tylsiksi ja aamulla on vaikeaa lähteä kouluun. Innostusta ja oppimishalua lisää kuitenkin menestyminen opinnoissa. (Liinamo & Kannas 1995, 112–114).

Aunola (2002) toteaa, että oppilaiden suoriutumiserojen taustalla voi olla monenlaisia tekijöitä muun muassa sisä- ja ulkosyntyinen motivaatio, minäpystyvyys ja itsearvoistus, kykyuskomukset, odotukset, tavoitteet ja päämäärät. Päämäärissä Aunola näkee kaksi suuntaa: oppimisen ja suoriutumisen. Oppilaat, joiden päämääränä on oppiminen, haluavat kehittää itseään, ovat opinnoissaan sitkeitä eivätkä lannistu helposti. Oppimista tavoittelevat oppilaat uskaltavat tästä syystä valita myös haastavia tehtäviä ja ovat hyvin tehtäväsuuntautuneita. Suoriutumiseen pyrkivät oppilaat sitä vastoin kärsivät epäonnistumisen pelosta, minkä vuoksi he haluavat toiminnastaan ja suorituksistaan myönteistä

palautetta ja valitsevat siksi tehtäviä, joissa tietävät pärjäävänsä. (Aunola 2002, 105–108).

Tutkiessaan nuorten koulumotivaatiota Malmberg ja Little (2002) havaitsivat oppilaiden sisäisen motivaation opiskelua kohtaan kehittyvän ensimmäisten kouluvuosien aikana ja olevan sen jälkeen melko pysyvää. Hallitsemistavoitteet ovat ala-asteen oppilaille tyyppillisiä. Siirryttäessä yläasteelle hallitsemistavoitteet vaihtuvat lisääntyvien vaatimusten myötä helposti kohti pätemistavoitteita. (Malmberg & Little 2002, 130–131). Malmberg ja Little havaitsivat, että opiskeluympäristöissä on eroja tavoiteorientaatioiden suhteen. Tehtävä- ja oppimissuuntautuneessa ympäristössä edistyminen, ahkeruus, innokkuus ja oppiminen ovat arvostettuja. Oppimisprosessia pidetään lopputuloksia tärkeämpänä. Taito- ja pätemissuuntautunut opiskeluympäristö sen sijaan arvostaa hyviä arvosanoja ja saavutuksia. (Malmberg & Little 2002, 132). Malmbergin ja Littlen tutkimus osoitti, että arvosanoilla oli yhteyttä vain pätemistavoitteisiin, ei hallitsemistavoitteisiin. Lisäksi lukioon suuntautuvilla oli korkein sisäinen motivaatio. Näyttäisi siltä, että jo varhaisessa vaiheessa syntyvä sisäinen motivaatio opiskeluun johtaa hallitsemistavoitteisiin ja sitä kautta oppilaan hyvinvointiin. (Malmberg & Little 2002, 133–142).

3 NUORTEN TAVOITTEET JA TULEVAISUUTEEN SUUNTAUTUMINEN

Nuoruutta on pidetty kriisien aikana ihmisen elämässä. Nuoruudessa yksilössä tapahtuu paljon muutoksia, jotka vaativat sopeutumista niin nuorelta itseltään kuin hänen ympäristöltäänkin. Siitä, onko nuoruus kriisi, ollaan montaa mieltä. Oma ajatteluni nuoruusiän keskeisiä tavoitteita koskien nojaa pitkälti jatkossa esiteltävään Nurmen näkemykseen nuoruudesta etsinnän ja valintojen aikana. Seuraavaksi tarkastelen, miten nuoruus on kirjallisuudessa nähty, millaisia tulevaisuuden tavoitteita ja toiveita nuorilla on havaittu olevan ja millaisia strategioita he käyttävät tavoitteisiin pääsemiseksi.

3.1 Nuoruuden kehitystehtävät

Nuoruusikä sijoittuu luokittelusta riippuen ikävuosien 12–20 välille (ks. Nurmi 1997; Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1989; Turunen 1996). Toisissa jaotteluissa nuoruus jaetaan varhais- (11–14), keski- (15–18) ja myöhäisnuoruuteen (19–25), joilla on omat kehitystehtävänsä, tai varhais- ja myöhäisnuoruuteen, jolloin varhaisnuoruus sijoittuu ikävuosiin 12–16 (Nurmi 1997, 257; Saarinen ym. 1989, 109).

Ihmisen kehitystehtävät koostuvat jatkumosta, jossa eteneminen vaatii yksilöltä ratkaisujen tekemistä ja sopeutumista suhteessa ympäristön odotuksiin. Kulloisenkin kehitystehtävän saavuttaminen on siis oleellista juuri siinä tietyssä elämänkaaren vaiheessa, jossa yksilö on. Kehitystehtävät antavat suuntaa yksilön kehitykselle ja vievät sitä eteenpäin. (Saarinen ym. 1989, 108–109). Ruoppila (1997) ja Nurmi (1997) toteavat nuoruutta pidettävän siirtymävaiheena, vaikka sen kesto voi nykyään olla jopa pari vuosikymmentä. Siirtymä sijoittuu kahden kehityskauden välille. Siirryttäessä kehitysvaiheesta toiseen yksilö kohtaa muutoksia ja tasapainon saavuttaminen voi olla vaikeaa. Siirtymät ovat ikäkausiin sidottuja ja niistä selviäminen on tulevan kehityksen kannalta keskeistä.

Nuoruuteen kohdistuu kehitystehtävien kautta haasteita, joista nuoren pitää selviytyä päästäkseen nuoruudesta eteenpäin. (Nurmi & Salmela–Aro 2002b; Saarinen ym. 1989). Kuusinen ja Korkiakangas listaavat Havighurstin kuvaukseen nojaten seuraavat nuoruuden kehitystehtävät: identiteetin tunteen kehittyminen, sukupuoliroolin omaksuminen, itsensä hyväksyminen fyysisesti sekä emotionaalisen riippumattomuuden kehittyminen suhteessa vanhempiin ja uusien suhteiden luominen ikätovereihin (ks. Kuusinen & Korkiakangas 1995, 128–131). Nuoruusvaiheeseen kuuluu koulutus- ja ammattuuralle suuntautuminen, itsenäisten arvojen ja asenteiden kehittyminen omaa käyttäytymistä ja tulevaisuutta ajatellen sekä valmistautuminen perhe-elämään (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 128–131; ks. myös Nurmi 1997, 259; Nurmi & Salmela–Aro 2002b; Saarinen ym. 1989, 110). Ruoppila (1997, 162) lisää miesten kehitystehtäväksi myös asevelvollisuuden suorittamisen.

Näkemyks kehitystehtävistä ikäkauteen liittyvinä kriiseinä nojautuu Erik H. Eriksonin teoreettiseen ajatteluun, josta ovat suomeksi esittäneet katsauksia mm. Kuusinen ja Korkiakangas (1995, 120–121) ja Saarinen ym. (1989, 130). He korostavat, että Eriksonin mukaan nuoruuden kehitysvaiheen tärkein tehtävä on oman identiteetin löytäminen. Nuoren tulee identiteetin etsimisen kautta muodostaa itselleen yksilöllinen kehityssuunta aikuisuuteen. Identiteetin kehittymiseen kuuluu myös opintojen, tulevaisuuden ammatin ja esikuvien valitseminen. Nuoruudessa tehdyt valinnat ovat kehitykselle tärkeitä, sillä vaikka jotkut mahdollisuudet lisääntyvät, valinnat myös sulkevat pois mahdollisuuksia. Tässä kehitysvaiheessa myös elinympäristö muuttuu voimakkaasti. Aikaisemmin koti on rajannut elintilaa, mutta nuoruudessa ajattelu ja toimintaympäristö laajentuvat yhä enemmän ympäröivään yhteiskuntaan. Nuoruuden ihmissuhteisiin vaikuttavat paljolti vertaisilta saadut kokemukset, sillä vanhempien vaikutus alkaa vähentyä nuoruuden aikana. (Saarinen ym. 1989, 130–131).

Eriksonin teoriaan pohjaavassa näkemyksessään Marcia (1980) korostaa nuoruusiän kehityksen etenevän kaksivaiheisesti: ensin nuoret etsivät ja vertailevat sukupuolirooliin, ammattiin ja ideologiaan liittyviä mahdollisuuksia ja sen jälkeen tekevät valintansa ja sitoutuvat niihin. Vaihtoehtojen vertailun sekä valintoihin sitoutumisen perusteella Marcia on nimennyt seuraavat neljä identiteettistatusta: hajaantuneen identiteetin, ajautujan statuksen, moratorio-vaiheen sekä statuksen, jossa identiteetti on saavutettu. Hajaantuneen identiteetin omaavat eivät käy läpi vaihtoehtoja eivätkä sitoudu valintoihin.

Ajautujat eivät ole vertailleet vaihtoehtoja, mutta ovat kuitenkin tehneet valintansa ja sitoutuneet niihin. Moratorio-vaiheessa olevat tekevät parhaillaan vertailuja ja pohtivat vasta tulevia valintojaan. Identiteetin saavuttaneet ovat tehneet vertailuja ja niiden pohjalta muodostaneet valintansa sekä sitoutuneet päätöksiinsä. (Marcia 1980, 161–162).

Kriisiajattelusta poikkeavan näkemyksen nuoruuden kehityksestä on esittänyt Nurmi (1997), jonka mukaan nuoruus on ennen kaikkea etsinnän ja valintojen aikaa. Nuoruuden tärkeänä tehtävänä on roolimutosten omaksuminen ja hyväksyminen, jolloin nuori irrottautuu lapsuuden rooleista ja perheestä sekä valmistautuu aikuisuuden rooleihin. Aikuistumisen ehtona on Nurmen mukaan aikuisuuden roolin tehtävien omaksuminen: työelämään siirtyminen, taloudellinen itsenäistyminen sekä parisuhteen ja perheen perustaminen. Nurmi näkee nuoruuden riskiaikana eikä varsinaisena kriisiaikana, mutta myöntää, että esimerkiksi rikollisuus on nuoruudessa lisääntyvä ilmiö. Nurmi (1997) löytää aikaisemmista, mm. Eriksonin ja Havighurstin teorioista yhdistäväksi tekijäksi niiden tavan kuvata yksilön ulkopuolisia tekijöitä, jotka vaikuttavat kehitykseen. Nurmi haluaakin kiinnittää huomiota siihen, että ympäristö määrää pitkälti nuoren kehitystä.

Neubauer (1994) näkee nuoruudessa tapahtuvat muutokset jokseenkin samoin kuin Nurmi. Hänen mukaansa lapsuuden identiteetti romuttuu vertaisryhmiin sosiaalistumisen ja seksuaalisen heräämisen myötä. Tätä muutosta hän kuitenkin pitää pikemminkin asteittaisena kehityksenä kuin suurena kriisinä ja elämän murtumisena. Nuoruuteen toki liittyy erityisiä kiinnostuksia ja ongelmia. Se, mitä aikuiset helposti pitävät nuoren identiteettikriisinä, voi Neubauerin mukaan olla nuorelle normaalia ja tärkeää vertaisryhmään kuulumista ja sen ehdoilla elämistä. Tärkeää on, että nuoret saavat ikäkaudelleen tyypillisiä kokemuksia ja että nuoruudelle annetaan aikaa. Nuoruus on eräs keskeinen elämän vaihe, eikä siitä saa aikuistua liian varhain. (Neubauer 1994, 123–134).

Purolan (1997, 151) esittelemässä Gallandin jaottelussa nuorten kehitystehtävistä korostuvat suhde kouluun ja ammattiin ja toisaalta suhde perheeseen ja parisuhteeseen. Tämä karkea jako tiivistää mielestäni hyvin eri teorioiden käsitykset nuoruuden keskeisistä kehitystehtävistä. Teoreetikot näkevät nuoruudessa pitkälti samoja kehitystehtäviä, mutta se, kuinka suurena kriisinä kehitystehtävät ja niihin liittyvät muutokset yksilössä koetaan, vaihtelee erityisesti vanhemmassa ja tuoreemmassa nuoruusajattelussa.

3.2 Nuoruuden vaikeudet – kriisiä vai itsenäistymistä?

Nurmi esittää nuoren kehityksessä ilmenevän kaksi kehämäisesti etenevää tapaa oman elämänsä ohjaukseen. Jos nuori on tietoinen omista tavoitteistaan sekä kiinnostuksen kohteistaan ja sitoutunut niihin, hän todennäköisesti saavuttaa ainakin joitain asettamistaan päämääristä. Nuori saa sekä ympäristöltä että omista arvioistaan palautetta siitä, kuinka hyvin on päässyt tavoitteisiin. Tavoitteiden asettamisessa, niihin pyrkimisessä ja niiden saavuttamisessa onnistuva nuori pyrkii yhä eteenpäin ja hänen itsetuntonsa vahvistuu, hän kulkee myönteistä kehää. (Nurmi 1997, 269–270).

Toinen mahdollisuus on kielteinen kehä, joihin Nurmen (1997) mukaan päätyy noin 10–20 % nuorista. Tällainen kehä syntyy jatkuvista epäonnistumisista esimerkiksi koulussa. Epäonnistumiset johtavat defensiiviseen toimintaan, jossa nuori pyrkii suojelemaan itseään ja löytämään selityksiä epäonnistumisille. Tällaiset itseä suojelevat strategiat ovat vahingollisia minäkuvan kehitykselle (Onatsu & Nurmi 1994, 270–272). Kun nuori sitten pyrkii epäonnistumisista huolimatta säilyttämään kasvonsa, hänen toimintastrategiansa johtaa helposti huonoon menestykseen esimerkiksi koulussa ja jatkuva kielteinen palaute heikentää hänen itsetuntoaan. (Nurmi 1997, 269–270). Tähän kielteisen noidankehän ryhmään voisi ajatella kuuluvan Takalan (1992) kuvaamien kouluallergisten nuorten. Sekä Nurmi että Takala pitävät yhteiskuntaa ja sen koululaitosta osasyllisinä nuorten syrjäytymiseen huonojen koulukokemusten kautta ja pitävät tärkeänä, että näille nuorille tarjottaisiin erityistä tukea ja vaihtoehtoisia toimintatapoja kouluissa kielteisen kierteen katkaisemiseksi. (Ks. myös Salmela–Aro & Nurmi 2000; Nurmi 1991)

Miksi nuorilla on vaikeaa koulussa? Malmbergin ja Littlen (2002, 141) mukaan yksilön autonomian tarve kasvaa iän mukana, erityisesti nuoruuteen tultaessa. Kuitenkaan koulu ei anna oppilaille lisääntyviä mahdollisuuksia toteuttaa kasvanutta tarvettaan. Toinen ongelma etenkin yläasteella liittyy yhteenkuuluvuuden tarpeeseen. Yläasteelle siirryttäessä luokkatoverit ja kaverisuhteet usein vaihtuvat ja tutun ja turvallisen luokanopettajan korvaavat vaihtuvat aineenopettajat. Tällöin nuoren yhteenkuuluvuuden tarve voi kärsiä. (Malmberg & Little 2002, 141). Ruoppilan (1997) mukaan nuoruusiän kriisin taustalla on nuoren identiteetin muuttuminen aikuisen identiteetiksi ja siihen liittyvät haasteet vanhemmista irrottautumiseen ja itsenäistymiseen sekä lapsuuden kokemusten

uudelleen jäsentämiseen. Näiden muutosten keskellä nuori voi kokea roolinsa jäsentymättömäksi.

Nuori muuttuu fyysisesti, mutta myös hänen ajattelunsa, roolinsa ja velvollisuutensa muuttuvat. Psykoanalyttisen ajattelun mukaan nuoruuden kehitykseen kuuluvat regressiot, eli taantumet, ja tietyn asteinen sopeutumattomuus ja nuorella, joka sopeutuu kaikkien ympäröivään, on vaara jäädä aikuisuuteen kasvussaan kesken. (Saarinen ym. 1989, 157). Saarinen ym. (1989, 154–155) ovat jaotelleet nuoruuden vaikeuksia sen perusteella, onko niiden taustalla psyykkisiä vai ympäristöön liittyviä syitä. Psyykkisiin syihin kuuluvat muun muassa persoonallisuuteen, normaaliin kehitykseen ja yksilöllisiin tavoitteisiin liittyvät syyt. Ympäristöstä johtuvia syitä ovat esimerkiksi ympäristön odotukset tai yksilön elämänmuutokset. Näistä syitä johtuen nuoret kokevat erilaisia stressitekijöitä, kuten ahdistusta ja pelkoa.

Edellä esitetyt näkemykset pitävät nuoruuden vaikeuksia kehitystehtäviin kuuluvana itsenäistymisenä ja identiteetin etsimisenä. Nuorilla on tarve saada hyväksyntää ja olla suosittu erityisesti tärkeäksi muodostuneiden vertaisten silmissä. Nuoruudessa pitää kuitenkin irrottautua vanhasta ja turvallisesta ja ottaa yhä enemmän vastuuta itse, vaatimukset kasvavat. Nuorelle on tärkeää säilyttää kasvonsa ja hän on altis ulkoisille vaikutteille. Tätä taustaa vasten on ymmärrettävää, että jotkut nuoret ajautuvat Nurmen esittämään kielteiseen noidankehään. Valtaosa nuorista kuitenkin selvittää kehitystehtäviin liittyvät vaikeudet ja jatkaa tavoitteelliseen tulevaisuuteen.

3.3 Tavoitteet ja strategiat suuntana tulevaan

Nurmen (1997) esittämä näkemys nuorten kehitystehtävistä, oman elämän ohjauksesta ja minäkuvan luomisesta, sisältää ajatuksen nuoren runsaasta autonomiasta oman kehityksensä suhteen. Nurmi korostaa, että nuoren tavoitteita ei niinkään aseta ympäristö vaan nuori itse ympäristön vaikutuksen ja rajoitusten varassa. Nuoren tavoitteet seuraavat nuoruuden yleisten kehitystehtävien kulkua. Nuoren elämän ohjaukseen vaikuttaa ympäristö, kuten koulu ja kaveripiiri, jonka kanssa nuori toimii. Ympäristön vaatimuksilla, kuten vanhempien, opettajien ja kavereiden haluilla ja vaatimuksilla, on elämän ohjausta rajoittava merkitys. Nurmi nimeää myös sattuman osaksi elämän ohjauksen rajoituksia. (Nurmi 1997; Nurmi 2001).

Kognitiivisen motivaatiopsykologian perusoletuksena on, että ihminen luo itse tavoitteensa, suunnitelmansa niihin pääsemiseksi sekä arvioi onnistumistaan itse. Tavoitteiden asettamiseen vaikuttavat yksilön omat motiivit, halut ja kiinnostukset mutta myös ympäristön asettamat rajoitukset. Tavoitteidensa pohjalta yksilö tekee suunnitelmia ja muodostaa strategioita päämääriensä saavuttamiseksi. Ihmisen henkilökohtaiset tavoitteet liittyvät yksilön ikäsidonnoihin kehitystehtäviin, rooliodotuksiin ja –muutoksiin. (Salmela–Aro & Nurmi 1995, 89–94). Salmela–Aro näkee nuorten tavoitteissa kolme päämäärän saavuttamiseen vaikuttavaa ulottuvuutta: yksilön sitoutuneisuus päämäärään, päämäärän haasteellisuus sekä päämäärän palkitsevuus. (Salmela–Aro 2001, 62).

Ajattelu- ja tulkintastrategioilla on keskeinen merkitys ihmisen menestykseen ja hyvinvointiin sekä sosiaalisissa suhteissa että työssä ja opiskelussa. Nurmi, Eronen ja Salmela–Aro (1995) käsittelevät onnistumiseen ja epäonnistumiseen liittyviä strategioita keinoina tavoitteeseen pääsemiseksi. Strategian valintaan liittyy heidän mukaansa yksilön minäkuva sekä itsetunto. Onnistujille tyypilliseen strategiaan kuuluu, että yksilö suhtautuu kulloiseenkin tehtäväänsä myönteisesti, keskittyy siihen sekä tekee suunnitelmia ja asettaa tavoitteita päämäärään pääsemiseksi. Lisäksi onnistujille on tyypillistä, että he pystyvät käsittelemään kielteistä palautetta. Heikosti menestyville on tyypillistä heikko itsetunto ja epäonnistumisen pelko. Heidän strategiaansa kuuluu valmiiksi oletus epäonnistumisesta, he eivät keskity tehtäväänsä ja ovat esimerkiksi koulussa passiivisia,

jotta voisivat säilyttää kasvonsa sosiaalisessa ryhmässään. (Nurmi, Eronen & Salmela–Aro 1995, 106–113; ks. myös Salmela–Aro 2001).

Kivinen (2003) on tarkastellut tavoitteiden asettamista Locken ja Lathamien ajatuksia lainaten kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin tavoitteen valinta vaikuttaa siihen, miten tavoitteeseen pyritään ja kuinka suuria ponnistuksia sen eteen ollaan valmiita tekemään. Toisaalta sitoutuminen valittuun tavoitteeseen osoittaa, kuinka vahvasti tavoitteeseen on sitouduttu ja kuinka tärkeää sen saavuttaminen on. (Kivinen 2003, 16). Tavoitteiden asettaminen ja niiden saavuttamisen itsearviointi on nähty motivaation tärkeinä ylläpitäjinä. Toiminnan arviointi ja päämääriin pyrkiminen auttavat oppilasta toiminnan ohjauksessa ja kontrolloinnissa. (Kivinen 2003, 16–17).

Tarkasteltaessa oppilaiden eroja tehtäväsuuntautuneessa käyttäytymisessä on käytetty toisaalta tavoiteorientaation käsitettä (mm. Malmberg & Little 2002) ja toisaalta suoriutusstrategioiden käsitettä (mm. Aunola 2000). Tavoiteorientaatiot on jaettu kolmeen osaan: hallitsemis-, pätemis- ja välttämisorientaatioon (Malmberg & Little 2002). Hallitsemistavoitein orientoitunut haluaa oppia ja kehittää itseään. Pätemistavoitteen mukaan orientoituneelle on tärkeää osoittaa omia kykyjään ja olla muita parempi. Välttämistavoiteorientoitunut pyrkii välttämään kielteistä palautetta ja vetäytyvät haastavista tehtävistä. (Malmberg & Little 2002, 130). Jälkimmäinen kuvaus voisi soveltua myös tehtävää välttävän –strategian käyttämiseen, johon liittyy usein heikko koulumenestys, oppimisvaikeudet sekä häiritsevä käyttäytyminen koulussa (Aunola 2000, 273).

Onatsun ja Nurmen (1994, 270–272) kuvaus koulussa heikosti menestyvien oppilaiden strategioista sisältää paljon samoja piirteitä, kuin Takalan kuvaus kouluallergisista oppilaista. Epäonnistumiseen johtavia strategioita katsotaan olevan seuraavat kolme: itseä vahingoittavan strategia, opittu avuttomuus ja epäonnistumisen ansa. Itseä vahingoittavalle strategialle on tyypillistä vähäinen yrittäminen, harjoittelusta luopuminen ja liian korkeat tavoitteet. Oppilaat, joiden strategiana on opittu avuttomuus, pitävät epäonnistumista omana syynään ja onnistumista itsestään johtumattomaksi. Epäonnistumisansastrategiaa käyttävät pelkäävät epäonnistumista, eivätkä edes pyri vastaamaan tehtävän haasteisiin. Kaikille näille strategioille on tyypillistä, että strategian käyttäjä odottaa epäonnistuvansa ja toimii toistuvasti siten, että epäonnistumisia tulee.

3.4 Nuorten tulevaisuusorientaatiot

Nurmi (1997) korostaa, että eläessään valintojensa viitoittamaa tietä nuori rakentaa samalla kuvaa itsestään. Tähän kuvaan vaikuttavat nuoren ympäristö ja siltä tuleva palaute sekä nuoren omat kokemukset ja arvostukset. Koulu on yksi suurista omaan identiteettiin ja sen rakentamiseen vaikuttamista ympäristöistä. (Nurmi 1997, 263–269). Nurmen ja Nuutisen (1987) mukaan nuoruudessa tapahtuvan tavoitteellisen elämänsuunnittelun ehtona on tulevien olosuhteiden tuntemisen. Tavoitteita asettaessaan nuorella tulee olla käsitys tulevista olosuhteista ja omista valmiuksistaan ja voimavaroistaan tavoitteiden saavuttamiseksi. (Nurmi & Nuutinen 1987, 6–7). Nurmen (1983) mukaan nuoren tulevaisuuteen suuntautuminen näkyy yksilön tavoitteina ja toiveina, tai niiden puuttumisena (Nurmi 1983, 3). Tulevaisuuteen suuntautumiseen sisältyy kaksi osaa: suuntautuminen, joka sisältää yksilön arvojen ja motiivien pohjalta syntyneet tavoitteet, sekä suori- tuspuolen, johon kuuluvat suunnitelmat ja strategiat tavoitteiden toteuttamiseksi. Sisällöllisesti tulevaisuuteen suuntautumiseen liittyy kysymys, mihin yksilö pyrkii. Sitä, kuinka kaukaisista asioista yksilö haaveilee, Nurmi kutsuu ekstentioksi. (Nurmi 1983, 5–7).

Nuorten tavoitteiden asettamiseen vaikuttavat sekä ympäröivä kulttuuri että normatiiviset kehitystehtävät vaatimuksineen (Nurmi 1991, 30). Nuoren omien kiinnostusten lisäksi vaikuttajia ovat vanhemmat, ikätoverit, koulu ja muut instituutiot sekä media. Iän myötä nuorten tulevaisuuteen suuntautumisessa lisääntyy suunnitelmallisuus ja realismi tavoitteiden saavutusmahdollisuuksista. Tyttöillä tavoitteisiin liittyy tyyppillisesti perhe, kun taas poikien tavoitteet suuntautuvat monipuolisemmin eri osa-alueille. Pojat myös asettavat tavoitteensa suhteessa kauemmaksi kuin tytöt eli heidän ekstensionsa on pidempi. (Nurmi 1983, 10; 1991, 31).

Nurmen (1983) 11-, 15- ja 18-vuotiaita nuoria koskevassa tutkimuksessa kävi ilmi, että vajaa puolet nuorista nimesi tavoitteikseen koulutukseen ja opiskeluun liittyviä tavoitteita ja yli puolet ammattiin ja työhön liittyviä tavoitteita ja toiveita. Näiden osa-alueiden lisäksi nuorten tavoitteet liittyvät harrastuksiin, perheeseen ja muihin ihmissuhteisiin, kodin perustamiseen ja varallisuuteen. Tutkimuksessa selvisi myös, että iän myötä nuorten tavoitteet lisääntyivät ja niitä asetettiin lähemmäksi kuin nuorempana. Nurmen (1983, 1991) tutkimukset ovat osoittaneet, että nuoruuden tavoitteita asetetaan

noin kahdenkymmenen ikävuoden vaiheille asti. Myönteisin käsitys tulevaisuudesta oli 15-vuotiailla nuorilla. Nurmen mukaan nuorten toiveet ja niiden aikajärjestys noudattelevat nuoruuden kehitystehtävien etenemistä. Hänen mukaansa nuoret haluavat ensin lopettaa koulunsa ja saada työtä. Tämä jälkeen tulevat parisuhde ja myöhemmin alkaa kiinnostaa varallisuus. (Nurmi 1983, 1991).

Nurmen (1983) tutkimuksessa ilmeni, että vaikka tytöt nimesivät poikia enemmän perheeseen liittyviä tavoitteita, koulutus ja ammatitavoitteissa ei silti ollut eroa tyttöjen ja poikien välillä. Yleisesti ottaen tytöt unelmoivat tulevaisuudesta poikia enemmän. Myös ammatillisessa ja yleissivistävässä koulutuksessa olevien nuorten välillä ilmeni eroa tulevaisuuteen suuntautumisessa. Ammatillisessa koulutuksessa olevat asettivat enemmän ammattiin ja työhön liittyviä tavoitteita ja toiveita. (Nurmi 1983, 76–112; Nurmi 1991, 30–31).

Nuoret ajattelevat paljon tulevaisuuttaan. Nurmen ja Nuutisen (1987) tutkimuksessa ilmeni, että lähes puolella tutkituista nuorista tulevaisuus oli mielessä vähintään päivittäin, puolella ajoittain ja vain 1,3 % ei juuri ajatellut tulevaisuuttaan. Lukiolaiset ajattelivat suhteessa enemmän tulevaisuuttaan kuin ammatillisessa koulutuksessa olevat. Nuorista 60 % pohti tulevaisuutensa osalta ammattia, vajaa puolet koulutusta ja neljäsosa tulevaa perhettä, ja vain 29 % nuorista ei maininnut tulevaisuutensa suhteen ammattia eikä koulutusta. Nurmi ja Nuutinen (1987) havaitsivat, että lähes puolet nuorista näki omassa tulevaisuudessaan sekä myönteisiä että kielteisiä asioita. Vain 2,5 % nuorista näki tulevaisuutensa pessimistisesti, 20 % mieluummin pessimistisesti kuin optimistisesti ja 10 % lähinnä optimistisesti. Nuorten luottamus omaan vaikutusmahdollisuksiinsa tulevaisuutensa suhteen oli vahva: 83 % nuorista uskoi lähinnä itse vaikuttavansa tulevaisuuteensa. Nurmen mukaan jopa niillä nuorilla, joilla ilmenee koulussa ongelmakäyttäytymistä, on myönteinen kuva omasta tulevaisuudestaan (Nurmi 2001, 5).

Malmberg (2001) on tarkastellut nuorten tulevaisuusorientaatioihin liittyen kolmea kysymystä: Mitä nuoret haluavat?, Miten he voivat saavuttaa sen? ja Mitä ovat toiminnan seuraukset ja tulokset? Malmbergin näkemyksen mukaan nuorten tulevaisuuteen orientoituminen on prosessi, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa yksilön ja hänen ympäristönsä kanssa. Vaikuttavia ympäristökijöitä ovat perhe, ikätoverit, koulu, harrastukset, ystävät ja media. Medialla ei Malmbergin tutkimuksen mukaan ole kuitenkaan muihin

tekijöihin nähden yhtäläistä vaikutusta nuorten suunnitelmiin. Vaikka nuorten elämässä ikätoverien merkitys korostuu, pitkän tähtäimen suunnitelmissa vanhempien tuki ja mielipiteet ovat kuitenkin nuorelle vertaisten näkemyksiä tärkeämpiä. Koulussa nuoreen ja hänen tavoitteisiinsa vaikuttavat opettajat ja näiden opetuksellinen näkemyksensä. Nuoren tärkeimmiksi kasvuympäristöiksi Malmberg kuitenkin näkee vertaisryhmät ja työn. Malmbergin (2001) tutkimus osoitti Nurmen tutkimuksen tavoin eroja sukupuolten välillä. Tytöt suunnittelivat poikia enemmän tulevaisuuttaan kotona ja ikätoverien kanssa. Tytöillä oli tavoitteisiinsa liittyen myös poikia enemmän tietoa. (Malmberg 2001, 119–135).

Suunnitellessaan tulevaisuuttaan ja asettaessaan sen varalle tavoitteita nuori kehittää samalla omaa identiteettiään (Nurmi 1991, 3). Nurmi (1991) näkee tulevaisuusorientoituneessa suunnittelussa neljäosaisen prosessin. Nuori asettaa motiiviansa ja kiinnostuksensa mukaisia tavoitteita, joiden asettamiseen vaikuttavat yleiset motiivit ja ajankohtaiset kehitystehtävät. Seuraavaksi nuoren tulee tehdä suunnitelmia siitä, kuinka tavoitteet voidaan toteuttaa ja luoda toiminnalle strategia. Viimeinen osa tavoitteiden asettamista on arvioida, ovatko tavoitteet realistisia toteuttaa. Matkalla kohti tulevaisuutta nuoren tulee edelleen arvioida, ovatko asetetut tavoitteet toimivia vai pitääkö niitä muuttaa. (Nurmi 1991, 6).

Salmela–Aro (2001) on tutkinut nuorten elämäntavoitteita opiskelusta työelämään siirtymässä ja niiden pysyvyyttä siirtymän eri vaiheissa. Nuoret aikuiset, kuten Salmela–Aro heitä kutsuu, nimesivät itselleen tavoitteiksi seuraavia asioita: työ ja perhe, koulu, ystävät, harrastukset, terveys, itsensä kehittäminen, varallisuus ja päivittäinen arkielämä. Työn ja perheen tavoitteekseen nimenneet pitivät tavoitteensa muuttumattomana ja nämä kaksi tavoitetta näytti kulkevan yhdessä tutkimuksen eri vaiheissa. Tämä nähtiin ymmärrettäväksi, koska kyse on nuoruuden normatiivisista tavoitteista. Tutkimuksen kuluessa myös toinen, pieni, ryhmä piti tavoitteensa samana. Tämän ryhmän tavoite liittyi jakson lopussakin päivittäiseen arkielämään. (Salmela–Aro 2001, 75–76). Nuoruuden kehitystehtäviin liittyvät tavoitteet olivat tutkimusjakson aikana melko pysyviä, mutta tavoitteista löytyi myös muutoksia siirtymävaiheen edetessä. Esimerkiksi koulun tavoitteekseen nimenneet muuttivat tavoitteitaan elämäntilanteensa mukaisesti. Tutkimus osoitti myös, että nuorten aikuisten tavoitteissa on sukupuolten välisiä eroja.

Naiset nimesivät useammin tavoitteekseen sosiaalisia tavoitteita, kun taas miehille varallisuus oli tärkeämpää kuin naisille. (Salmela–Aro 2001, 77).

Ammatin valinta ja siihen kouluttautuminen ovat tärkeä osa nuoruuden kehitystehtävää. Perinteisiin sukupuolirooleihin jakaantuminen näkyy nuorten ammatin valinnassa. Tytöt hakeutuvat enemmän ihmissuhdeammatteihin poikien hakeutuessa aineellisia hyödykkeitä tuottaville aloille tai korkeapalkkaisille aloille. (Saarinen ym. 1989, 149). Nurmen (1991) mukaan ammatinvalinta etenee vaiheittaisesti; omia mahdollisuuksiensa ja vaihtoehtojensa vertailun jälkeen nuoren tulisi sitoutua tekemäänsä valintaan ja sopeutua siihen. (Nurmi 1991, 44).

Nuoruusikä on siis monenlaisen vaatimusten aikaa. Nuoren pitää itsenäistyä ja etsiä omaa identiteettiään. Samalla kun hänen pitää tehdä tulevaisuuttaan koskevia suunnitelmia ja asettaa itselleen tavoitteita, hänen tulee päästää irti vanhemmistaan. Nuoruus on matka kohti aikuisuutta, jonka kehitystehtävät edellyttävät monia valintoja. Valintoja tehdessään nuori sekä avaa että sulkee ovia tulevaisuuttaan ajatellen. Tutkimusten mukaan valtaosa nuorista selviää valinnoistaan ja pääsee tulevaisuudentavoitteisiinsa ja nuoret yleensä ottaen näkevät tulevaisuuden myönteisesti. Tärkeä kysymys onkin, miten voimme tunnustaa ja tukea niitä nuoria, joille nuoruus on voimakasta kriisien aikaa?

4 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa peruskoulunsa päättävien oppilaiden koulumotivaatiota ja selvittää siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Pääkysymyksenä oli siten, onko yhdeksännen luokan oppilaiden välillä suuria eroja koulumotivaatiossa ja mikä näitä eroja selittää? Löytyykö nuorten vastauksista tekijöitä, joihin paneutumalla koulu voisi osaltaan lisätä oppilaiden koulumotivaatiota? Lisäksi olin kiinnostunut mahdollisista yhteyksistä nuorten koulumotivaation ja tulevaisuuden suunnitelmien välillä. Onko esimerkiksi tavoite lukioon pääsystä yhteydessä nuorten opiskelumotivaatioon?

Tutkimusongelmat jakautuivat kahteen osaan. Kahden ensimmäisen tutkimusongelman avulla pyrin kartoittamaan koulumotivaation luonnetta ja mahdollisia eroja sekä eroja selittäviä tekijöitä. Kolmen jälkimmäisen tutkimusongelman tarkoituksena oli puolestaan selvittää, millaisia tulevaisuuden suunnitelmia yhdeksännen luokan oppilailla on ja onko niillä yhteyksiä koulumotivaatioon.

Tutkimusongelmat

1. Millaista on peruskoulunsa päättävien koulumotivaatio ja suhtautuminen koulunkäyntiin? Millaisia ulottuvuuksia koulumotivaatiolla on?
2. Ovatko sukupuoli ja kouluarvosanat yhteydessä koulumotivaatioon?
3. Onko oppilaiden koulumotivaation eroilla yhteyksiä heidän peruskoulun jälkeisiin jatko-opintotavoitteisiinsa?
4. Onko oppilaiden koulumotivaation eroilla yhteyksiä heidän muiden tulevaisuuden tavoitteidensa laatuun?
5. Millaista on koulumotivaatio oppilailla, joiden tulevaisuuden tavoitteet liittyvät opiskeluun ja miten he kuvaavat opiskeluun liittyvien tavoitteiden merkitystä itselleen?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkittavat

Jotta tutkimus olisi mahdollisimman luotettava ja edustava, aineisto kerättiin erään pienen kunnan yläasteen kaikilta yhdeksänsiltä luokilta koulupäivän aikana. Koska tämä koulu oli kunnan ainoa yläaste, tutkimuksessa voitiin siis kartoittaa kunnan koko ikäluokan koulumotivaatiota. Koulussa oli yhdeksäsluokkalaisia 126, joista 105 vastasi kyselyyn. Vastausprosentti tutkimuksessa oli siten 83,3 %. Vastanneista oli poikia 64 (61 %) ja tyttöjä 41 (39 %). Koulussa oli yhdeksänsiä luokkia kaikkiaan yhdeksän. Näistä kahdeksan oli kooltaan melko samankokoisia, 14–17 oppilaan luokkia, mutta yksi luokista oli kuuden oppilaan pienluokka. Pienluokan oppilaiden vastaukset on kuitenkin yhdistetty muiden luokkien vastauksiin, koska tavoitteena oli saada käsitys koko vuosiluokan tilanteesta.

Koska tutkittavat olivat alaikäisiä, oppilaiden huoltajilta kysyttiin lupa tutkimiseen. Osa vastaamatta jäämisistä on saattanut johtua siitä, että huoltaja on kieltänyt oppilaan osallistumisen tutkimukseen, osa taas johtui oppilaiden poissalosta koulusta tutkimuspäivänä. Yleisesti vastausprosentin alhaisuutta pidetään kyselylomaketutkimuksen heikkoutena (Valli 2001, 102 – 103). Koska tämä kysely tehtiin osana oppilaiden koulupäivää, vastausprosentti oli kohtalaisen korkea ja tutkittavien joukkoa voidaan pitää melko edustavana.

Vastanneiden ikä vaihteli välillä 15–17 vuotta siten, että 15-vuotiaita oli 58,1 % (n=61), 16-vuotiaita 39 % (n=41) ja 17-vuotiaita 1,9 % (n=2). Yksi oppilas ei ilmoittanut ikäänsä. Ikää kysymällä haluttiin varmistaa, että oppilaiden joukossa ei ole iältään hyvin paljon muista poikkeavia oppilaita, joiden tuloksia ei voitaisi verrata koko joukkoon.

5.2 Kyselylomake

Tutkimusmenetelmäksi valittiin kyselylomake, jotta tutkimukseen voitiin ottaa koko ikäluokka. Kyselylomakkeen hyväksi puoleksi on rähty myös se, että tutkittavat ovat tasa-arvoisessa asemassa, kysymykset kysytään kaikilta samoin eikä tutkija vaikuta tuloksiin (Valli 2001, 101). Tutkimuksessa käytetty kyselylomake (liite 1) rakennettiin tätä tutkimusta varten, mutta sen pohjana käytettiin osittain samoja kysymyksiä kuin aikaisemmissa tutkimuksissa oli käytetty. Pohjana olleita tutkimuksia olivat esimerkiksi Nisu- tutkimus (Rönkä & Poikkeus 2000), jossa selvitettiin nuorten uskoutumista ja hyvinvointia, WHO:n koululaistutkimus (Kannas ym. 1995; Liinamo & Kannas 1995), Kouluallergia –tutkimus (Takala 1992) ja Opiskelun mielekkyys ja opintomotivaatio lukiossa –tutkimus (Kosonen 1991) sekä Kouluelämän laadun tutkimus (Linnakylä 1993).

5.2.1 Kyselylomakkeen rakenne

Kyselylomakkeessa oli sisällöllisesti kolme osaa: 1) taustakysymykset, 2) oppilaiden asennetta kouluun ja opiskeluun kartoittavat väittämät, ja 3) oppilaiden tulevaisuuden näkymiä ja tavoitteita kartoittavat väittämät. Väittämiin vastattiin käyttäen Likert- asteikoilla esitettyjä vastausvaihtoehtoja. Vastausvaihtoehtoja oli eri kysymyksissä hie- man eri määrä, mutta tyypillinen oli seuraava neljäportainen asteikko: 1=täysin samaa mieltä, 2=osittain samaa mieltä, 3=osittain eri mieltä ja 4=täysin eri mieltä. Asteikkoja tehtäessä jätettiin tarkoituksella pois en osaa sanoa –vaihtoehto, vaikka Likert -asteikossa yleensä on pariton määrä ”portaita” (ks. Valli 2001, 108–109). Taustalla oli ajatus siitä, että yhdeksäsluokkalaiset saattaisivat liian helposti valita tämän ”helpon vastausvaihtoehdon” ja se poistamalla haluttiin lisätä erottelevuutta.

Kyselylomake esitettiin eräässä toisessa koulussa kuudella yhdeksäsluokkalaisella oppilaalla. Esitestauksen tarkoituksena oli varmistaa kyselylomakkeen selkeys sekä se, että oppilaat ymmärtävät kysymykset samalla tavalla. Testauksella haluttiin myös selvittää, kuinka kauan kyselylomakkeen täyttäminen kestäisi, koska aikaa varsinaisessa tutkimustilanteessa olisi vain noin 10–15 minuuttia. Esitestauksen perusteella muutettiin

joitain vastausvaihtoehtoja sekä lisättiin luotettavuutta muuttamalla muutamia Likert-asteikkoja laajemmaksi.

5.2.2 Muuttujat

Taustamuuttujat. Tutkimusjoukon kartoittamiseksi ja vastausten verrattavuuden varmistamiseksi oppilaita pyydettiin kirjaamaan lomakkeelle seuraavat taustatiedot: ikä, sukupuoli, luokkakoko, arvosanat ja jatko-opintosuunnitelmat. Taustamuuttujista sukupuolta, oppilaiden yleisimmin saamia arvosanoja ja jatko-opintotoiveita oli myös tarkoitus käyttää alaryhmien muodostamiseen, joiden välillä koulumotivaatiota voitiin verrata. Taustakysymykset valittiin aiempien tutkimusten perusteella. Esimerkiksi luokkakoolta ja sukupuolelta sekä oppilaiden arvosanoilla on aiemmissa tutkimuksissa havaittu olevan yhteyksiä koulumotivaatioon (ks. esim. Peltonen & Ruohotie 1992; Kannas ym. 1995).

Asennoitumista koulua kohtaan ja koulumotivaation taustaa kartoitettiin lomakkeen kysymyksillä viisi ja seitsemän. Kysymyksen viisi väittämien kautta arvioitiin oppilaan koulussa viihtymistä, oppilaan kokemusta vaikutusmahdollisuuksistaan koulussa, kokemusta koulussa pärjäämisestä, ja oppilaan suhdetta opettajiin sekä kavereiden merkitystä koulussa viihtymisessä. Kysymyksen seitsemän väittämällä selvitettiin oppilaiden koulumotivaation taustaa.

Oppilaiden tavoitteita ja tulevaisuuden suunnitelmia mitattiin kysymyksillä kahdeksan, yhdeksän ja kymmenen. Kysymyksessä kahdeksan vastaajat saivat nimetä yhden heille itselleen tärkeän ja ajankohtaisen tavoitteen, jonka merkityksellisyyttä he arvioivat kuusiportaisella Likert-asteikolla välillä 1=ei yhtään, 6=erittäin paljon. Lisäksi oppilailla oli mahdollisuus kertoa opiskeluun liittyvistä muutostoivomuksistaan.

Opiskelun koettua tärkeyttä ja jatko-opintosuunnitelmia pyrittiin mittaamaan kysymyksessä yhdeksän seuraavien kolmen väittämän kautta: Minulle on tärkeää päästä opiskelemaan, Opiskelu on mielestäni tärkeää ja Tiedän, mitä haluan peruskoulun jälkeen. Vastausvaihtoehdot olivat: 1=ei yhtään, 2=jonkin verran, 3=paljon, 4=hyvin paljon.

Kysymyksessä kymmenen oppilailta kysyttiin *perusteluja opiskelupaikan valinnalle*. Vastausvaihtoehdot olivat kyllä tai ei ja väittämät kuuluivat: Vanhemmat halusivat, Karerit menevät sinne, Opiskelupaikkakunta oli sopiva, Haluan opiskella kyseistä alaa, Voin valmistua haluamaani ammattiin, Haluan saada hyvän koulutuksen ja Tarvitsen sitä jatkaakseni eteenpäin opinnoissa. Kysymyksessä yksitoista oppilaille annettiin vielä mahdollisuus kirjoittaa vapaasti tulevaisuudensuunnitelmistaan.

5.3 Tilastolliset analyysit

Tilastolliset analyysit tehtiin SPSS for Windows –ohjelmalla (versio 12.0.1). Oppilaan suhtautumista kouluun selvittävien väittämien (kysymys 5) muodostamaa rakennetta selvitettiin pääkomponenttianalyysin avulla. Faktoriantalyysin tarkoitus on varmistaa teorian pohjalta tehdyn tai muuten oletetun jaottelun oikeellisuus kyseisen tutkimuksen aineistossa (Valli 2001, 108–109). Tässä tutkimuksessa faktoriantalyysin avulla pyrittiin selvittämään koulumotivaation ulottuvuuksia ja muodostamaan niitä edustavia summamuuttujia. Metsämuurosen (2003, 435) mukaan summamuuttujien muodostaminen on mielekästä, kun pyritään ymmärtämään muuttujien muodostamaa kokonaisuutta. Faktoriantalyysin tukemille keskiarvosummamuuttujille laskettiin Cronbachin alfa, joka kertoo keskiarvosummamuuttujan sisäisestä johdonmukaisuudesta (ks. Valli 2001, 109). Muodostettuja keskiarvosummamuuttujia käytettiin keskiarvovertailuissa (riippumattomien otosten t-testi), joissa analysoitiin tyttöjen ja poikien eroja sekä erilaisia jatkoopintotoiveita ilmoittaneiden oppilaiden eroja koulumotivaatiossa. Näiden ryhmien välisiä keskiarvoja analysoitiin t-testillä myös kysymyksen viisi yksittäisissä väittämässä.

Verrattaessa erilaisia arvosanoja saavia oppilaita (kysymys 6) koulumotivaation keskiarvosummien suhteen käytettiin analyysimenetelmänä yksisuuntaista varianssianalyysia. Verrattavia ryhmiä oli useampia, mutta ryhmitteleviä tekijöitä vain yksi (arvosanat), ja yksisuuntainen varianssianalyysi soveltuu juuri tällaiseen tilanteeseen (ks. Metsämuuronen 2003, 646). Eri arvosanaryhmien välisiä ryhmäeroja tarkasteltiin vielä moniver-tailulla (Scheffe), jotta saatiin selville, minkä ryhmien välillä eroja on.

Valli (2001, 110) pitää avoimia kysymyksiä kvantitatiivisessa tutkimuksessa vaikeampina analysoida. Hänen mukaansa avoimia kysymyksiä voidaan käsitellä, jos ne on ryhmitelty saatujen vastusten perusteella. (Valli 2001, 110.) Oppilaiden itselleen tärkeiksi nimeämien tavoitteiden (kysymys 8) analyysi perustui tällaiseen ryhmittelyyn. Oppilaiden nimeämät tavoitteet jaettiin aluksi neljään ryhmään. Ryhmiksi valittiin vastausten perusteella työhön, kouluun ja opiskeluun, henkilökohtaisiin asioihin ja itseen liittyvät ja vapaa-aikaan liittyvät tavoitteet. Koska yhteensä 50 oppilasta nimesi tavoitteeseen kouluun ja opiskeluun liittyvän tavoitteen, jatkettiin tämän ryhmän vertailua edelleen. Tässä vaiheessa koulu- ja opiskeluryhmään otettiin mukaan myös ne oppilaat, joiden työhön liittyvä tavoite selvästi edellyttää myös opiskelua. Uusi opiskeluryhmä jaettiin kahteen osaan sen mukaan, liittyikö heidän tavoitteensa nykyiseen vai tulevaan opiskeluun. Näiden ryhmien keskiarvoja verrattiin t-testillä sekä koulumotivaatiota mittaavissa väittämissä että koulumotivaatiosta muodostetuissa keskiarvosummamuuttujissa. Samoja ryhmiä käytettiin myös tulevaisuuden jatko-opiskelupaikkaa mittaavien väittämien analysoinnissa (kysymys 9). Ryhmien vastauksista tehtiin ristiintaulukointi ja lisäksi toteutettiin keskiarvovertailu t-testillä.

Kyselylomakkeesta jätettiin analysoinnin ulkopuolelle kysymykset 7 ja 10 sekä osin kysymys 8. Kysymyksellä 7 pyrittiin selvittämään samaa asiaa kuin kysymyksellä 5. Väittämien vastausvaihtoehtojen epäjatkuvuus (luokitteluasteikko) kysymyksessä 7 teki kuitenkin vastausten analysoinnin vaikeaksi. Myös kysymys 10 jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle vastausvaihtoehtojen heikkouden vuoksi (dikotominen asteikko). Kysymyksen 8 ongelmaksi muodostui vastausten samankaltaisuus (vastauksissa ei ollut juuri lainkaan varianssia). Kysymystä hyödynnettiin vain osittain.

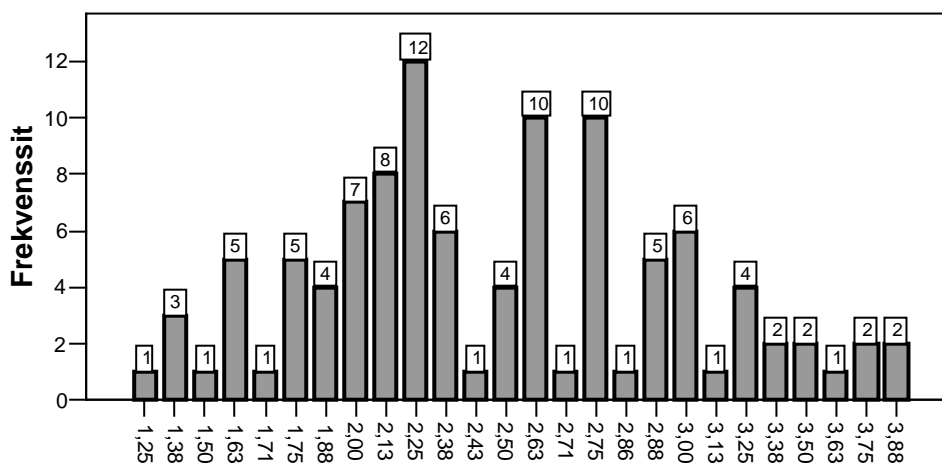
6 TULOKSET

6.1 Koulumotivaation ulottuvuudet

Koulumotivaatiota kartoitettiin pyytämällä oppilaita vastaamaan 24 väittämään, jotka koskivat heidän asennoitumistaan opiskeluun ja koulussa viihtymistä (kyselylomakkeen kysymys 5). Väittämiin vastattiin neljäportaisella Likert-asteikolla (1=täysin samaa mieltä, 2=osittain samaa mieltä, 3=osittain eri mieltä, 4=täysin eri mieltä). Näiden väittämien muodostamaa rakennetta lähdettiin tarkastelemaan empiirisesti eksploratiivisella faktorianalyysillä. Tavoitteena oli löytää ne väittämät, jotka muodostavat keskenään kokonaisuuksia ja joista voidaan muodostaa tiettyä ulottuvuutta edustavat summat. Faktorianalyysi toteutettiin pääkomponenttianalyysimenetelmällä käyttäen varimax-rotatointia, joka tuotti tulokseksi kuusi ominaisarvoltaan 1 ylittävää faktoria. Kuuden faktorin ratkaisun kokonaisselitysaste oli 64,4 %. Nämä kuusi faktoria nimettiin seuraavasti: 1) koulusta pitäminen, 2) vaikutusmahdollisuudet omiin opintoihin, 3) viihtymättömyys koulussa, 4) koulussa pärjääminen, 5) suhde opettajiin ja 6) kaverisuhteet. Kukin faktorille korkeimmin latautuneista muuttujista muodostui oma koulumotivaation ulottuvuus, johon kuuluvista muuttujista laskettiin keskiarvo (lukuun ottamatta kaverisuhteet –ulottuvuutta, jonka muodosti yksittäinen muuttuja).

6.1.1 Koulusta pitäminen

Väittämät, jotka edustivat myönteistä suhtautumista kouluun, nimettiin ulottuvuudeksi: *Koulusta pitäminen*. Väittämiä oli kahdeksan (osiot 2, 14, 1, 10, 22, 24, 9 ja 20), joista esimerkkinä ”Koulussa on mukavaa”, ”Nautin koulutehtävistä” ja ”Käyn koulua mielelläni”. Koulusta pitämisen – ulottuvuuden Cronbachin Alfa oli .87.

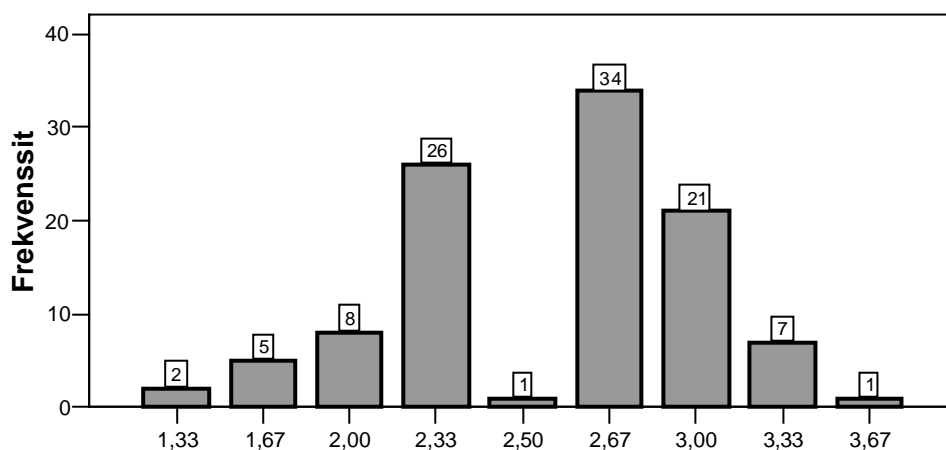


Kuvio 2. Keskiarvojen jakauma koulusta pitäminen –ulottuvuudessa.

Oppilaiden arviot koulusta pitämisestä vaihtelivat otoksessa melko paljon (ks. kuvio 2) tyypillisimmän keskiarvon ollessa 2.25 ja keskihajonnan ollessa 0.59. Koulusta erityisen vähän pitäviä ($ka < 1.5$) oppilaita oli vain neljä ja erityisen paljon pitäviä ($ka > 3.5$) oli viisi. Vaikka oppilaiden keskuudessa oli siis vaihtelua, kaikkien vastanneiden keskiarvo 2.46 viittaisi siihen, että koulusta pidetään keskimäärin melko paljon.

6.1.2 Vaikutusmahdollisuudet omiin opintoihin

Toinen ulottuvuus nimettiin *Vaikutusmahdollisuudet omiin opintoihin*. Väittämiä oli kolme (osiot 5, 21 ja 23), joista esimerkkinä ”Voin vaikuttaa omiin opintoihini”. Vaikutusmahdollisuus – ulottuvuuden Cronbachin Alfa oli .67.

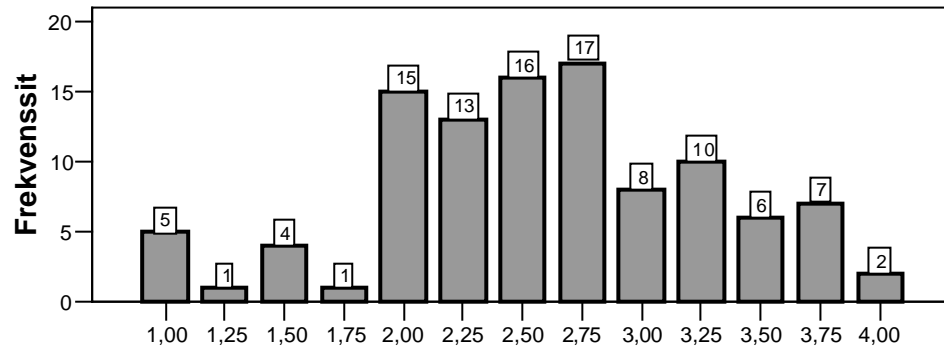


Kuvio 3. Keskiarvojen jakauma vaikutusmahdollisuudet omiin opintoihin – ulottuvuudessa.

Omiin opintoihin vaikuttamisen suhteen oppilaat olivat aika luottavaisia. Tämän dimensio kohdalla vastausten skaalaus käännettiin siten, että keskiarvo 2.58 kertoo oppilaiden uskovan voivansa vaikuttaa omiin opintoihinsa. Keskihajonta vaikutusmahdollisuuksien kokemisessa oli 0.44.

6.1.3 Viihtymättömyys koulussa

Kolmas ulottuvuus sai nimekseen *Viihtymättömyys koulussa*. Tähän ulottuvuuteen sisältyviä väittämiä oli neljä (osiot 7, 13, 15 ja 17), joista esimerkkejä ovat ”Minua pitkästytää koulussa.” ja ”Lopettaisin jo mielelläni koulun.” Viihtymättömyys koulussa – ulottuvuuden Cronbachin Alfa oli .73.

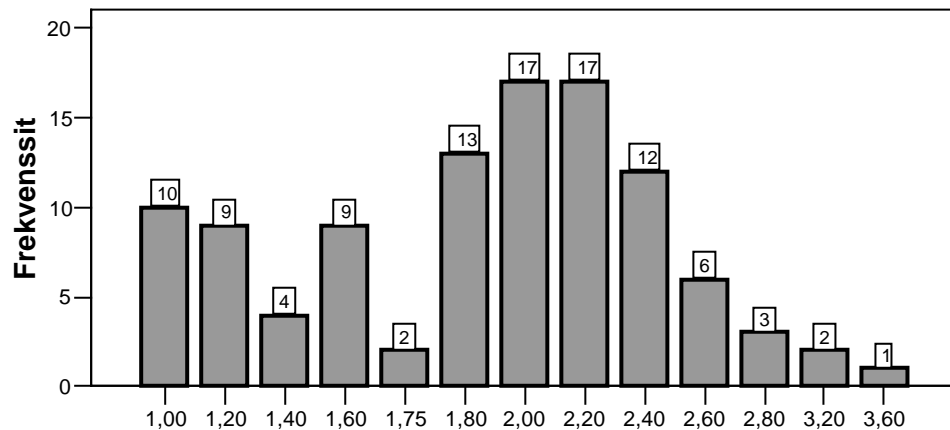


Kuvio 4. Keskiarvojen jakauma viihtymättömyys koulussa –ulottuvuudessa.

Kaikkien keskiarvo oli 2.59 ja keskihajonta oli 0.71, mikä viittaisi siihen, ettei koulussa viihtymättömyys ollut kovin tyypillistä tässä otoksessa. On kuitenkin kiinnostavaa, että 26 oppilaan kohdalla keskiarvo jäi alle lukuarvon 2.0, joka tarkoittaa, että he vastasivat ainakin osaan viihtymättömyyttä koskevista väittämistä käyttäen vaihtoehtoja ”täysin samaa mieltä” tai ”osittain samaa mieltä”. Kuuden oppilaan kohdalla keskiarvo oli alle 1.5, joka viittaisi vahvaan koulumotivaation puutteeseen.

6.1.4 Koulussa pärjääminen

Neljänten, *koulussa pärjäämisen*, ulottuvuuteen kuului viisi väittämää (osiot 3, 8, 12, 18 ja 19), joista esimerkkejä ovat ”Saan ansaitsemiani arvosanoja” ja ”En usko onnistuvani opinnoissa” (käänteisenä). Koulussa pärjääminen - ulottuvuuden Cronbachin Alfa oli .69.

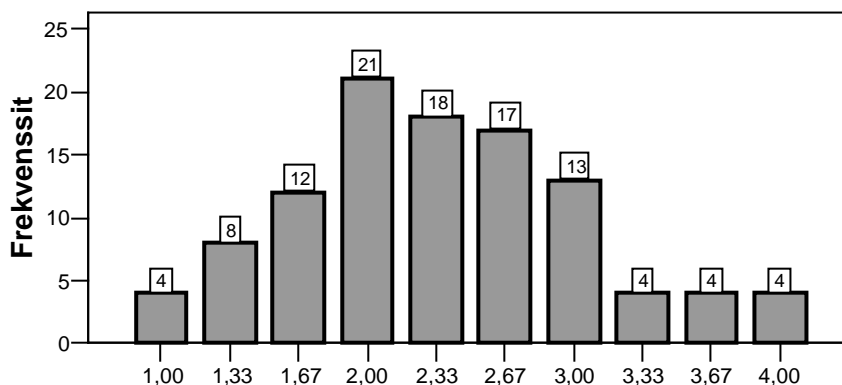


Kuvio 5. Keskiarvojen jakauma koulussa pärjääminen –ulottuvuudessa.

Omaan pärjäämiseensä koulussa oppilaat uskoivat vahvasti ($ka = 1.92$, $sd = 0.54$. Erittäin hyvin ($ka < 1.5$) uskoi pärjäävänsä jopa 23 oppilasta (22 %). Sitä vastoin erittäin huonosti koki pärjäävänsä ($ka > 3.5$) vain yksi oppilas.

6.1.5 Suhde opettajiin

Viides dimensio sai nimekseen *Suhde opettajiin*. Väittämiä oli kolme (osiot 4, 6 ja 16), joista esimerkkeinä ovat ”Koulussani on hyvä opiskella” ja ”Opettajat kohtelevat minua oikeudenmukaisesti”. Suhde opettajiin –ulottuvuuden Cronbachin Alfa oli .73.

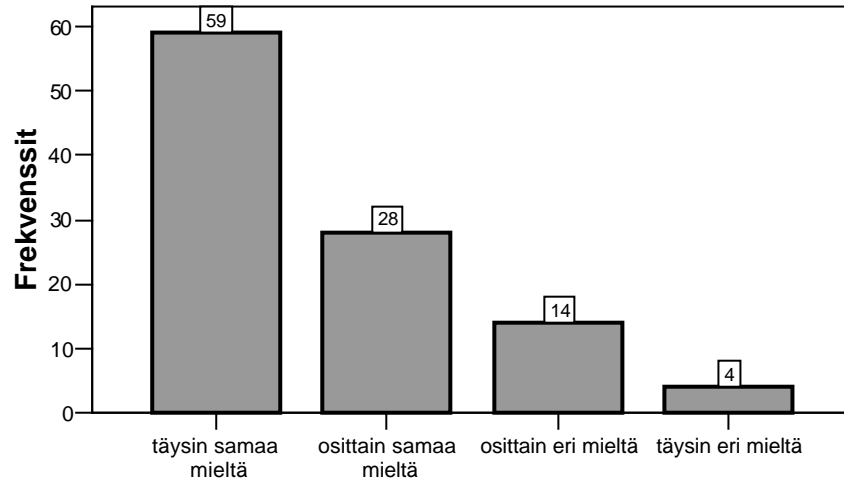


Kuvio 6. Keskiarvojen jakauma suhde opettajiin –ulottuvuudessa.

Valtaosa oppilaista arvioi suhteensa opettajiin melko myönteiseksi ($\bar{x} = 2.35$, $s.d. = 0.71$). Oppilaista 12 koki suhteensa opettajiin erittäin hyväksi ($\bar{x} < 1.5$), mutta kahdeksan oppilasta sitä vastoin on kokenut suhteensa opettajiin hyvin kielteiseksi ($\bar{x} > 3.5$).

6.1.6 Kaverisuhteet

Yksi väittämistä, ”Kaverit ovat parasta koulussa” (osio 11), muodosti yksikseen oman dimensionsa. Väittämää käsitellään siten erillisenä muuttujana ja sen jakauma on esitetty kuviossa 7.

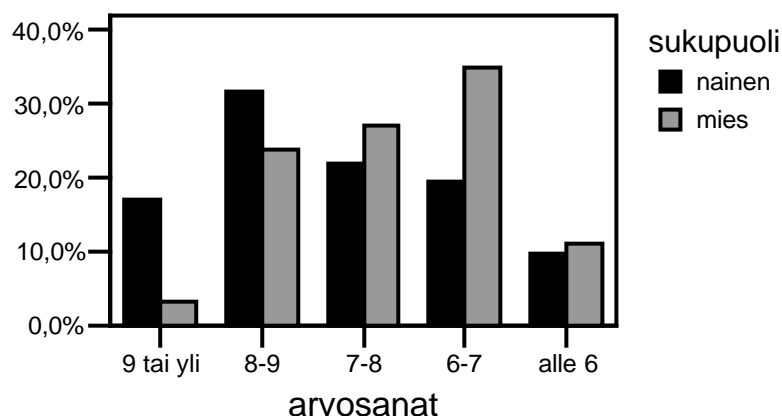


Kuvio 7. Kaverit ovat parasta koulussa – väittämän jakauma.

Kaverit näyttäisivät olevan valtaosalle oppilaista parasta koulussa. Yli puolet (56 %) oppilaista ilmoitti olevansa täysin samaa mieltä väitteen kanssa ja vain 18 oppilasta (16 %) oli osittain tai täysin eri mieltä väittämän kanssa. Keskiarvo tälle väittämälle oli 1.65 ja keskihajonta 0.86.

6.2 Taustatekijöiden yhteydet koulumotivaatioon

Toisena tutkimusongelmana pyrittiin selvittämään eri taustatekijöiden keskinäisiä yhteyksiä ja yhteyksiä koulumotivaatioon. Aluksi tarkasteltiin kouluarvosanojen jakautumista oppilaiden sukupuolen mukaan (ks. kuvio 8).



Kuvio 8. Kouluarvosanojen jakautuminen sukupuolen mukaan.

Yleisin arvosana kaikilla vastanneilla oli 6-7, mutta arvosanojen keskiarvo luokitteluas-teikolla 1-5 (1 = 9 tai yli; 5 = alle 6) oli 3.08 (sd = 1.16), joka vastaa lähinnä arvosanaa 7-8. Tyttöjen keskuudessa on trendi suurempaan määrään arvosanoja 9 tai yli ja 8-9 kuin pojilla, ja poikien keskuudessa taas suurempaan määrään arvosanoja välillä 6-7.

6.2.1 Tyttöjen ja poikien koulumotivaatio

Tyttöjen (n=41) ja poikien (n=64) koulumotivaatiossa oli vain muutamia eroja. Tytöistä suurempi osa kuin pojista ilmaisi olevansa samaa mieltä kuin väittämä ”Tiedän pärjääväni, jos yritän” (tytöt: ka = 1.53, sd = 0.55; pojat: ka = 1.81, sd = 0.75; $t(102) = -2.09$, $p < .05$). Ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä. Vastatessaan väittämään ”Haluan saada tehtävät valmiiksi” tytöt olivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi poikia useammin samaa mieltä (tytöt: ka = 1.63, sd = 0.59; pojat: ka = 2.17, sd = 0.95; $t(102) = -3.63$, $p < .001$). Samoin tytöt vastasivat poikia tilastollisesti merkitsevästi useammin myönteisesti väittämään ”Oppiaineet ovat kiinnostavia” (tytöt: ka = 2.22, sd = 0.69; pojat: ka = 2.56, sd = 0.69; $t(103) = -2.49$, $p < .01$). Vastauksissa väittämään ”Opiskelu ei kiinnosta minua” oli lievä trendi siihen suuntaan, että pojat ilmaisivat hieman tyttöjä enemmän

kiinnostumattomuutta (tytöt: ka = 3.07, sd = 0.69; pojat: ka = 2.76, sd = 0.96; $t(102) = 1.93, p < .10$).

6.2.2 Kouluarvosanojen ja koulumotivaation yhteydet

Koulumotivaation yhteyttä kouluarvosanoihin tarkasteltiin varianssianalyysillä vertailemalla koulumotivaation tasoa kouluarvosanojen tason mukaan muodostetuissa ryhmissä. Koulumotivaatiomuuttujina käytettiin edellä kuvatuista ulottuvuuksista seuraavaa neljää keskiarvomuuttujaa: koulusta pitäminen, pärjääminen koulussa, viihtymättömyys koulussa, ja suhde opettajiin.

Taulukko 1. Koulumotivaatio kouluarvosanaryhmittäin

| Koulumotivaatio | | Kouluarvosanat | | | | | F |
|---|----|----------------------|--------------------|--------------------|-------------------|------------------------|----------|
| | | 9 tai yli (n = 9) | 8 – 9 (n = 28) | 7 - 8 (n = 26) | 6 - 7 (n = 30) | 6 tai alle (n = 11) | |
| Koulusta pitäminen ¹⁾ | ka | 2.06 ^{a)} | 2.21 ^{a)} | 2.45 | 2.66 | 2.86 ^{b)} | 5.09** |
| | sd | 0.34 | 0.49 | 0.66 | 0.53 | 0.56 | |
| Pärjääminen koulussa ¹⁾ | ka | 1.35 | 1.59 | 2.01 | 2.19 | 2.27 | 11.66*** |
| | sd | 0.34 | 0.46 | 0.57 | 0.41 | 0.34 | |
| Viihtymättömyys koulussa ²⁾ | ka | 2.83 | 2.90 ^{a)} | 2.32 ^{b)} | 2.60 | 2.21 | 3.80** |
| | sd | 0.61 | 0.68 | 0.75 | 0.65 | 0.49 | |
| Suhde opettajiin ¹⁾ | ka | 2.04 | 2.04 | 2.42 | 2.51 | 2.70 | 3.23* |
| | sd | 0.42 | 0.61 | 0.77 | 0.70 | 0.64 | |

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Huom 1. ¹⁾ Mitä pienempi arvo sitä, parempi koulumotivaatio

²⁾ Mitä pienempi arvo, sitä enemmän koulussa viihtymättömyyttä

Huom 2. Eri yläindeksillä merkityt ryhmäkeskiarvot eroavat toisistaan tilastollisesti melkein merkitsevästi ($p < .05$)

Kouluarvosanojen mukaan luokiteltujen oppilasryhmien välillä havaittiin F-testissä tilastollisesti merkitseviä eroja koulusta pitämisessä ($p = .001$), kokemuksessa koulussa pärjäämisestä ($p < .001$), koulussa viihtymättömyydessä ($p < .01$) sekä suhteissa opettajiin ($p < .05$).

Tarkasteltaessa seuraavaksi monivertailun (Scheffe) avulla, minkä ryhmien välillä eroja esiintyy, havaittiin tilastollisesti merkitseviä eri ryhmien välisiä parittaisia eroja koulusta pitämisessä ja viihtymättömyydessä koulussa. Sekä 9 tai yli arvosanoja saavat oppilaat ($p < .05$) että arvosanoja 8-9 saavat oppilaat ($p < .05$) ilmaisivat pitävänsä koulusta enemmän kuin 6 tai alle arvosanoja saavat oppilaat. Koulussa viihtymättömyydessä havaittiin sen suuntainen tilastollisesti merkitsevä ryhmäero, että arvosanoja 8 – 9 saavat oppilaat ilmaisivat vähemmän koulussa viihtymättömyyttä kuin arvosanoja 7 – 8 saavat oppilaat ($p < .04$). Vaikka parittaisissa vertailuissa ei ryhmien välillä ilmennyt tilastollisesti merkitseviä eroja suhteissa opettajiin, oli kuitenkin nähtävissä trendi, jonka mukaan mitä alhaisempi oli oppilaan tyyppillinen arvosana, sitä kielteisemmän arvion hän antoi suhteestaan opettajiin.

6.3 Jatko-opintosuunnitelmien yhteys koulumotivaatioon

Jatko-opintosuunnitelmia koskevaan kysymykseen aineiston oppilaat vastasivat käyttäen seuraavia kolmea vaihtoehtoa: ammatillinen koulutus, lukio tai muu. Kukaan ei ilmaissut suunnittelevansa 10. luokalle menoa, oppisopimuskoulutukseen tai työharjoitteluun hakeutumista tai suoraan työelämään siirtymistä. Koska muu –kohtaan vastanneet olivat iltalukioon pyrkiviä tai yhdistelmätyöskentelyä haluavia, heidät yhdistettiin samaan luokkaan lukioon haluavien kanssa. Tällöin oppilaat voitiin luokitella kahteen luokkaan: ammatilliseen koulutukseen ($n = 53$) tai lukioon ($n = 48$) suuntautuviin. Näihin kahteen ryhmään kuuluvia oppilaita verrattiin koulumotivaation suhteen.

Ammatilliseen koulutukseen haluavien ja lukioon haluavien oppilaiden välillä oli koulumotivaatiota arvioivien väittämien keskiarvoissa paljon tilastollisesti merkitseviä eroja, jotka on koottu taulukkoon 2. Havaittiin muun muassa, että lukioon menoa suunnittelevat oppilaat olivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ammatilliseen koulutukseen suuntaavia oppilaita varmempia sen suhteen, että pärjäävät jos yrittävät. Lukioon suuntaavat oppilaat olivat myös vahvemmin sitä mieltä, että saavat ansaitsemiaan arvosanoja, voivat itse vaikuttaa opintoihinsa, saavat oikeudenmukaista kohtelua opettajilta ja he myös vastasivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ammatilliseen koulutukseen suuntaavia oppilaita useammin kokevansa koulun mukavaksi.

Taulukko 2. Lukioon ja ammatilliseen koulutukseen haluavien keskiarvovertailu

| | | Lukioon haluavat (n = 48) | Ammatilliseen koulu- tukseen haluavat (n = 53) | t |
|--|----------|---------------------------------|--|---------|
| Pidän koulusta | ka sd | 2.15 0.68 | 2.58 0.82 | 2.93** |
| Nautin koulutehtävistä | ka sd | 2.65 0.76 | 3.11 0.78 | 3.06** |
| Tiedän pärjääväni, jos yritän | ka sd | 1.31 0.47 | 2.08 0.68 | 6.53*** |
| Koulussani on hyvä opiskella | ka sd | 1.92 0.82 | 2.43 0.84 | 3.12** |
| Opiskelu ei kiinnosta minua | ka sd | 3.15 0.74 | 2.68 0.94 | -2.76** |
| En viihdy koulussa | ka sd | 3.19 0.79 | 2.62 0.93 | -3.30** |
| En usko onnistuvani opinnoissa | ka sd | 3.38 0.82 | 3.06 0.72 | -2.09* |
| Teen koulussa parhaani | ka sd | 2.04 0.71 | 2.46 0.73 | 2.91** |
| Käyn koulua mielelläni | ka sd | 2.21 0.83 | 2.79 0.84 | 3.52** |
| Saan ansaitsemiani arvosanoja. | ka sd | 1.79 0.82 | 2.40 0.77 | 3.82*** |
| Pidän haastavista tehtävistä. | ka sd | 2.38 0.91 | 2.89 0.82 | 2.96** |
| Lopettaisin jo mielelläni koulun. | ka sd | 2.73 0.98 | 2.21 0.99 | -2.66** |
| Opettajat kohtelevat minua oikeudenmukaisesti | ka sd | 1.88 0.84 | 2.55 0.97 | 3.70*** |
| Haluan saada tehtävät valmiiksi | ka sd | 1.57 0.72 | 2.28 0.86 | 4.44*** |
| Koulussa on riittävästi valinnaisuutta | ka sd | 1.94 0.78 | 2.30 0.93 | 2.17* |
| Opiskelu on ajan tuhlausta | ka sd | 3.4 0.82 | 2.83 0.99 | -3.10** |
| Voin vaikuttaa omiin opintoihini | ka sd | 1.48 0.58 | 2.02 0.80 | 3.85*** |
| Koulussa on mukavaa | ka sd | 2.08 0.77 | 2.70 0.89 | 3.73*** |

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Lukioon ja ammatilliseen koulutukseen suuntautuvia oppilaita verrattiin myös koulumotivaatiosta tehdyissä keskiarvomuuttujissa. Lukioon suuntautuvat oppilaat ilmaisivat ammatilliseen koulutukseen haluavia tilastollisesti erittäin merkitsevästi enemmän pitävänsä koulusta (lukioon haluavat: $ka = 2.22$, $sd = 0.53$; ammatilliseen koulutukseen haluavat: $ka = 2.67$, $sd = 0.57$; $t(103) = 4.22$, $p < .001$) ja pärjäävänsä koulussa (lukioon haluavat: $ka = 1.64$, $sd = 0.47$; ammatilliseen koulutukseen haluavat: $ka = 2.17$, $sd = 0.49$; $t(103) = 5.57$, $p < .001$). Lukioon haluavat ilmaisivat ammatilliseen koulutukseen haluavia tilastollisesti merkitsevästi useammin suhteensa opettajiin hyväksi (lukioon haluavat: $ka = 2.15$, $sd = 0.65$; ammatilliseen koulutukseen haluavat: $ka = 2.56$, $sd = 0.72$; $t(103) = 3.04$, $p < .01$). Ilmeni myös suuntaava antava trendi, jonka mukaan lukioon haluavat ilmaisivat hieman ammatilliseen koulutukseen haluavia enemmän (lukioon haluavat: $ka = 2.51$, $sd = 0.48$; ammatilliseen koulutukseen haluavat: $ka = 2.66$, $sd = 0.41$; $t(103) = -1.676$, $p < .10$) voivansa vaikuttaa omiin opintoihinsa.

6.4 Oppilaiden tulevaisuuden tavoitteiden ja koulumotivaation yhteys

Seuraavissa kuvailevissa analyyseissa tarkastellaan sitä, missä määrin koulumotivaation erot ovat yhteydessä oppilaiden tulevaisuuden tavoitteiden laatuun ja erityisesti opintoihin liittyvien tavoitteiden tulevaisuusperspektiiviin. Tarkastelu perustuu avoimeen kysymykseen, jossa oppilaita pyydettiin nimeämään yksi itselleen tärkeä ja ajankohtainen tavoite. Luokittelua ei voitu tehdä yhdeksän oppilaan kohdalla, koska he olivat joko ilmaisseet että heillä ei ole tavoitetta tai jättäneet kokonaan vastaamatta kysymykseen. Kaikkiaan 96 oppilaan kohdalla voitiin nimetty tavoite luokitella. Oppilaiden lomakkeelle vapaasti kirjaamat tavoitteet luokiteltiin seuraaviin neljään sisällölliseen tavoiteluokkaan: 1) työhön liittyvät tavoitteet, 2) kouluun ja opiskeluun liittyvät tavoitteet, 3) henkilökohtaiset ja itseen liittyvät tavoitteet sekä 4) vapaa-aikaan liittyvät tavoitteet. Jokaisen oppilaan nimeämä tavoite koodattiin vain yhteen luokkaan, eli jokaisen oppilaan yksi tavoite koodattiin yhteen tavoiteluokkaan.

Tavoitteita, jotka luokiteltiin työhön liittyviksi, oli maininnut yhteensä 28 oppilasta (29 %). Työhön liittyvistä tavoitteista esimerkkejä ovat ”Perustaa yritys”, ”Saada kunnan ammatti” ja ”Päästä töihin”. Määrällisesti eniten oppilaat mainitsivat tavoitteita, jotka liittyivät opiskeluun (45 %). Tällaisia tavoitteita olivat esimerkiksi: ”Käydä peruskoulu kunnialla loppuun”, ”Päästä amitsuun” ja ”Päästä lukioon ja pärjätä siellä”. Mainintoja, jotka luokiteltiin henkilökohtaisiksi tavoitteiksi oli 16 oppilaalla (17 %). Tällaisiksi tavoitteiksi luokiteltiin esimerkiksi: ”Kehittyä elämään hyvää elämää”, ”Oppia tuntemaan itsensä paremmin” ja ”Saada rahaa”. Vapaa-aikaa liittyviä tavoitteita mainittiin yhdeksän (9 %). Tästä tavoiteluokasta esimerkkejä ovat mm. ”Kehittyä jalkapallossa”, ”Suorittaa musiikkiopiston 3/3-tutkinto” ja ”hauskanpito”.

Kaikkiaan 43 oppilaan kohdalla tavoite oli luokiteltu koulunkäyntiin ja opiskeluun liittyväksi. Seuraavaksi toteutettiin jatkoanalyysi osa-aineistossa, johon sisältyivät ne vastaukset, joissa oli ilmaistu joko nykyiseen koulunkäyntiin tai tulevaan opiskeluun liittyviä tavoitteita sekä sellaiset vastaukset, jotka oli edellä luokiteltu työhön liittyviin tavoitteisiin, mutta jotka selvästi edellyttävät ensin opiskelua. Esimerkkejä jälkimmäisistä tavoitteista ovat seuraavat: ”Valmistua lääkäriksi.”, ”Eläinlääkärin ammatti.”, ”Pystyisin valmistumaan ensihoitajaksi.”, ”Haluan päästä datanomiksi.”, Matkaoppaaksi tuleminen.”, ”oma parturi kampaamo”, ”kosmetologi kampaaja”. Näin määritellen opiskeluun tavalla tai toisella liittyvien vastausten määrä oli yhteensä 50, joista 30 liittyi tulevaisuuden opiskelupaikkaan tai opiskeluun peruskoulun jälkeen ja 20 liittyi nykyiseen peruskouluun tai sieltä pääsemiseen. Seuraavaksi analysoitiin t-testin avulla, onko koulumotivaation taso erilainen oppilailta, joiden mainitsemat tavoitteen liittyivät tuleviin opintoihin kuin oppilailta, joiden tavoitteet liittyvät nykyhetken opintoihin koulussa (ks. taulukko 3).

Taulukko 3. Koulumotivaatio tulevat opinnot ja nykyiset opinnot tavoitteeksi nimenneillä oppilailla.

| Koulumotivaatio | | Opintotavoitteet | | t |
|----------------------------------|----|--------------------------|---------------------------|--------|
| | | Tulevat opinnot (n = 30) | Nykyiset opinnot (n = 20) | |
| Nautin koulutehtävistä | ka | 2.72 | 3.25 | -2.45* |
| | sd | 0.70 | 0.79 | |
| Opiskelu ei kiinnosta minua. | ka | 3.07 | 2.50 | 2.30* |
| | sd | 0.76 | 0.95 | |
| En viihdy koulussa | ka | 3.10 | 2.55 | 2.28* |
| | sd | 0.85 | 0.83 | |
| Haluan saada tehtävät valmiiksi. | ka | 1.60 | 2.05 | -2.36* |
| | sd | 0.62 | 0.71 | |
| Opiskelu on ajan tuhlausta. | ka | 3.53 | 2.75 | 3.26** |
| | sd | 0.73 | 0.97 | |

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Oppilaat, jotka mainitsivat tavoitteekseen tulevat, peruskoulun jälkeiset opinnot, ilmaisivat nykyhetken opintoihin tavoitteissaan keskittyviä oppilaita tilastollisesti melkein merkitsevästi enemmän nauttivansa koulutehtävistä ja haluavansa saada tehtävät valmiiksi. Edelliset myös viihtyivät paremmin koulussa ja opiskelu kiinnosti heitä enemmän. Tilastollisesti merkitsevä ero ryhmien välillä oli väitteessä: opiskelu on ajan tuhlausta. Oppilaat, joiden tavoitteena oli saada peruskoulu loppuun, pitivät tulevaisuuden opinnot tavoitteenaan mainitsevia oppilaita useammin opiskelua ajan tuhlauksena.

Näiden kahden ryhmän välisiä keskiarvoeroja verrattiin myös koulumotivaatiomuuttujista muodostetuissa keskiarvomuuttujissa. Tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi vain kahdessa dimensiossa. Oppilaat, joiden tavoitteena olivat tulevaisuuden opinnot, ilmoittivat nykyhetken opintotavoitteita maininneita enemmän (tulevat opinnot: ka = 2.74, sd = 0.37; nykyiset opinnot: ka = 2.30, sd = 0.46; $t(50) = -3.13$, $p < .01$) uskovansa voivansa vaikuttaa omiin opintoihinsa. Edelliset oppilaat uskoivat myös jälkimmäisiä oppilaita tilastollisesti erittäin merkitsevästi enemmän (tulevat opinnot: ka = 1.71, sd = 0.48; nykyiset opinnot: ka = 2.07, sd = 0.32; $t(50) = 3.80$, $p < .001$) pärjäävänsä koulussa. Kou-

lusta pitämisessä, viihtymättömyydessä koulussa tai suhteessa opettajiin ei ilmennyt tilastollisesti merkitsevää eroa vertailtujen ryhmien välillä.

6.5 Opiskelun merkitys suhteessa asetettuihin tavoitteisiin

Tulevat tai nykyiset opinnot tavoitteiksi nimenneitä oppilaita verrattiin ryhminä sen suhteen, miten tärkeänä he pitivät opiskelupaikan saamista ja opiskelua yleensä ja miten selkeä suunnitelma heillä oli peruskoulun jälkeisestä ajasta. Ryhmien vastauksista tehtiin ristiintaulukointi (taulukko 4).

Taulukko 4. Ristiintaulukointi tulevat ja nykyiset opinnot tavoitteeksi asettaneiden oppilaiden tulevaisuusnäköyksiä.

| | Opintotavoitteet | |
|---|-----------------------------|------------------------------|
| | Tulevat opinnot (n = 30) | Nykyiset opinnot (n = 20) |
| Minulle on tärkeää päästä opiskelemaan. | | |
| Ei yhtään | 0 % | 5 % |
| Jonkin verran | 3 % | 15 % |
| Paljon | 27 % | 25 % |
| Hyvin paljon | 70 % | 55 % |
| Opiskelu on mielestäni tärkeää. | | |
| Ei yhtään | 0 % | 10 % |
| Jonkin verran | 10 % | 15 % |
| Paljon | 20 % | 30 % |
| Hyvin paljon | 70 % | 45 % |
| Tiedän mitä haluan peruskoulun jälkeen. | | |
| Jonkin verran | 3 % | 40 % |
| Paljon | 17 % | 20 % |
| Hyvin paljon | 80 % | 40 % |

Prosenttijakaumista on nähtävissä lievä trendi siihen suuntaan, että tulevaisuuden tavoitteita maininneet oppilaat pitävät opiskelua tärkeämpänä kuin nykyopintoihin liittyviä tavoitteita maininneet. Näyttäisi siltä, että tulevat opinnot tavoitteeksi nimenneille oppilaille olisi hieman selvempää, mitä he haluavat peruskoulun jälkeen.

Ryhmien vastauksista tehtiin keskiarvovertailu, jossa ilmeni, että tulevat opinnot tavoitteeksi nimenneet oppilaat pitivät nykyopintoihin liittyneitä tavoitteita maininneita oppilaita tilastollisesti melkein merkitsevästi enemmän opiskelua tärkeänä (tulevat opinnot: $ka = 3.60$, $sd = 0.68$; nykyiset opinnot: $ka = 3.10$, $sd = 1.02$; $t(50) = 2.09$, $p < .05$) ja edelliset oppilaat ilmaisivat jälkimmäisiä tilastollisesti merkitsevästi useammin tietävänsä mitä haluavat tehdä peruskoulun jälkeen (tulevat opinnot: $ka = 3.77$, $sd = 0.50$; nykyiset opinnot: $ka = 3.00$, $sd = 0.92$; $t(50) = 3.41$, $p < .01$).

7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa yhdeksäsluokkalaisten koulumotivaatiota ja selvittää, mitkä tekijät siihen ovat yhteydessä tutkimalla yhden yläasteen oppilaita. Nuoruuden eräs keskeisin kehitystehtävä on opiskelu ja suuntautuminen tulevaan työelämään ja tulevaan ammattiin liittyvät kysymykset ovat vahvasti peruskouluun päättävien oppilaiden mielessä. Tutkimuksella haluttiin selvittää, onko oppilaiden koulumotivaatiossa suuria eroja ja mikä näitä eroja selittää. Lisäksi haluttiin tietää, miten koulumotivaatio on yhteydessä oppilaan tulevaisuuden tavoitteisiin.

Yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden koulumotivaatio jakautui kuuteen ulottuvuuteen: koulusta pitämiseen ja toisaalta sen vastakohtaan viihtymättömyyteen koulussa, vaikutusmahdollisuuksiin omiin opintoihin, koulussa pärjäämiseen, suhteeseen opettajiin sekä kaverisuhteisiin. Tämä jako mukaillee osin Linnakylän (1993) tutkimuksessa havaittua jakoa, jossa kouluelämän laatuun liittyi yleinen kouluviihtyvyys, koulukielteisyys, menestysmahdollisuudet, identiteetin ja statuksen kehittyminen sekä oppilas-opettajasuhde.

Ilmeni, että yleisesti ottaen oppilaat pitivät koulusta melko paljon. Vain muutama oppilas piti koulusta erityisen vähän, mutta toisaalta suunnilleen yhtä moni piti koulusta erityisen paljon. Oppilaat myös luottivat omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa opintojen suhteen. Saattaakin olla mahdollista, että koulusta pitäminen on yhteydessä siihen, että oppilas kokee itsellään olevan vaikutusmahdollisuuksia. Liinamo ja Kannas (1995) ovat esimerkiksi korostaneet, että tunne autonomiasta on tärkeää nuorille. Jos oppilailla on tunne autonomiasta koulussa, se voi myös johtaa myönteiseen suhtautumiseen koulua kohtaan.

Kouluviihtymättömyys ei ollut yleistä tässä otoksessa. Vain kuuden oppilaan vastaukset viittasivat vahvaan koulumotivaation puutteeseen. Otoksen oppilailla oli myös vahva usko pärjäämiseensä: Lähes neljännes oppilaista koki pärjäävänsä erittäin hyvin ja vain yksi oppilas erittäin huonosti. Vaikka kouluviihtymättömyys ei ollutkaan kovin yleistä, tässä otoksessa, tutkimus viritti mielenkiintoa jatkoselvityksiin juuri koulussa viihtymättömien oppilaiden keskuudessa. Olisi tärkeää erityisesti tulevan opettajan ammatin kannalta tietää, mikä heikentää oppilaan hyvinvointia koulussa. Olisiko opettajalla ja kou-

lulla mahdollisuus tukea ja panostaa huonosti viihtyviin oppilaisiin? Löytyisikö heidän viihtymättömyydestään yhteisiä selittäviä tekijöitä?

Oppilas-opettajasuhdetta on useissa tutkimuksissa pidetty koulumotivaatioon vaikuttavana tekijänä (ks. esim. Vepsäläinen 1980; Soininen 1989; Kosonen 1991; Ruohotie 1993; Liinamo & Kannas 1995). Tässä tutkimuksessa valtaosa oppilaista koki suhteensa opettajiin melko myönteiseksi, mutta joukossa oli 8 oppilasta, jotka kokivat suhteen erittäin kielteiseksi. Karin (1977, 83) ala-asteella tekemän tutkimuksen mukaan luokanopettajan vaihtuminen vaikuttaa kielteisesti kouluviihtyvyyteen. Koska koulumotivaatio on tutkimuksissa nähty olevan korkeimmillaan alaluokilla (ks. Kari 1977, Korpinen 1990), jäin miettimään, missä määrin aineenopettajajärjestelmällä on yhteyttä koulumotivaation heikentymiseen yläasteelle siirryttäessä. Voisiko läheisempi suhde opettajiin olla nuoruudessa turvallisuuden tekijä ja koulumotivaation nostaja?

Kaverit olivat tämän tutkimuksen oppilaiden mukaan parasta koulussa. Yli puolet yhdeksäsluokkalaisista oli väittämän ”Kaverit ovat parasta koulussa” kanssa täysin samaa mieltä ja vain noin kuudesosa oli osittain tai täysin eri mieltä. Nuoruudessa ystävien merkitys nuoren elämässä kasvaa ja vanhempien vähenee. Koulu on paikka, jossa tavataan kavereita ja luodaan sosiaalisia suhteita, ja kouluun tullaan mielellään, koska siellä on kavereita. Sosiaalista ilmapiiriä on pidetty tärkeänä koulumotivaation lisääjänä (ks. Yli-Luoma 2003, Soininen 1989).

Tytöillä oli aikaisempia tutkimuksia mukailten hiukan parempi koulumotivaatio. He kokivat poikia enemmän pärjäävänsä, jos yrittävät, tytöt halusivat saada tehtävänsä valmiiksi ja pitivät oppiaineita kiinnostavina poikia useammin sekä ilmaisivat poikia vähemmän, ettei opiskelu kiinnosta heitä. Tyttöjen yleisin kouluarvosana (8–9) oli myös korkeampi kuin poikien vastaava (6–7).

Koulumenestyksellä on nähty yhteyttä koulumotivaatioon (Liinamo & Kannas 1995). Myös nyt verrattaessa erilaisia kouluarvosanoja saaneita oppilaita koulumotivaation osa-alueissa, havaittiin arvosanoilla olevan yhteyttä koulusta pitämiseen, kokemukseen koulussa pärjäämisestä, viihtymättömyyteen koulussa sekä suhteeseen opettajiin. Kuten on luonnollista 8–9 ja 9 tai yli arvosanoja saavat oppilaat pitivät koulusta 6 tai alle arvosanoja saavia enemmän. Mielenkiintoista oli, että arvosanoja 7–8 saavat oppilaat ilmai-

sivat koulussa viihtymättömyyttä enemmän kuin arvosanoja 8–9 saavat oppilaat, mutta toisaalta myös enemmän kuin arvosanoja 6–7 saavat. Eräs tulkinta tälle on, että nämä oppilaat saattaisivat olla sellaisia, jotka kokevat koulun pakkona, josta he selviävät kuitenkin vähintään keskimääräisesti näkemättä suurta vaivaa.

Tutkimuksen eräänä päätavoitteena oli oppilaiden jatkosuunnitelmien tarkastelu yhteydessä koulumotivaatioon. Vepsäläinen (1980) havaitsi verratessaan seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisia, että iän myötä kiinnostus tulevaisuuteen kasvoi. Oman aineistoni yhdeksäsluokkalaisista suunnilleen puolet halusi peruskoulun jälkeen lukioon ja puolet ammatilliseen koulutukseen, muihin opintoihin tai työelämään ei pyrkinyt yksikään oppilas.

Ammatilliseen koulutukseen ja lukioon haluavien oppilaiden välillä löytyi paljon eroja. Erojen löytyminen tuki Malmbergin ja Littlen (2002) tutkimusta, jonka mukaan lukioon suuntautuvilla havaittiin korkein sisäinen motivaatio. Lukioon haluavat yhdeksäsluokkalaiset pitivät enemmän koulusta ja kokivat pärjäävänsä siellä paremmin kuin ammatilliseen koulutukseen haluavat oppilaat. Lukioon haluavat kokivat myös suhteensa opettajiin myönteisemmäksi ja kokivat vaikutusmahdollisuutensa paremmiksi kuin ammatilliselle puolelle suuntautuvat oppilaat. Voisi ajatella, että oppilaat, jotka suuntautuvat lukioon, pitävät peruskoulutyypisistä, yleissivistävästä koulutuksesta ja arvostavat sitä. Kososen (1991) tutkimus antaa tukea tuloksille. Kososen mukaan osa oppilaista pitää lukioon menoa itsestään selvänä, osalle lukio on mahdollisuus siirtää valintoja tai avata mahdollisuuksia jatko-opintoihin ja osa menee lukioon lähipiirin painotuksesta tai voidakseen näyttää. Hyvä koulumenestys näyttää myös ohjaavan lukioon, samoin halu välttää ammattikoulua. (Kosonen 1991, 82–91). Vaikka Kososen tutkimus on yli kymmenen vuotta vanha ja oppilaille olisi nykyään muitakin jatkumahdollisuuksia peruskoulun jälkeen kuin lukio tai ammattikoulu, näyttäisi siltä, että edelleen suuntaudutaan vain joko lukioon tai ammattikouluun. Lukioon hakeutuminen itsestään selvytenä pitää varmaankin paikkansa myös tässä otoksessa: Myönteiseksi koulun kokevat ja omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa uskovat, siis koulumotivaatioltaan myönteiset, oppilaat haluavat pitää kaikki mahdollisuudet avoimina ja siirtyvät siksi peruskoulusta edelleen yleissivistävään koulutukseen.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden tulevaisuuden suunnitelmien ja toiveiden yleistäminen nojautui vahvasti Nurmen esittämiin näkemyksiin nuorten tulevaisuusorientaatioista (Nurmi 1983; Nurmi & Nuutinen 1987) sekä Salmela–Aron (2001) kuvauksiin nuorten tulevaisuuden suunnitelmista työelämään siirtymän vaiheessa. Salmela–Aron (2001) saamia tuloksia mukaillen yhdeksäsluokkalaisten nimeämät henkilökohtaiset tavoitteet jaettiin tässä tutkimuksessa neljään ryhmään: työ, opiskelu, henkilökohtaiset ja itseen liittyvät tavoitteet sekä vapaa-aika. Melkein puolet oppilaista mainitsi opiskeluun liittyviä tavoitteita, mikä on heidän kehitystehtävänsä mukaisesti hyvin ymmärrettävää. Nurmi ja Nuutinen (1987) ovat todenneet, että työhön ja opiskeluun liittyviä tavoitteita voi olla vaikea jaotella toisistaan. Ryhmittelyn vaikeuden vuoksi opiskelutavoitteisiin luokiteltiin myös ne työhön liittyvät tavoitteet, jotka selvästi edellyttivät opiskelua. Tämän jälkeen vertailtiin toisaalta nykyiset opinnot ja toisaalta tulevat opinnot tavoitteekseen nimenneitä oppilaita toisiinsa koulumotivaatiossa. Näiden ryhmien eroksi koulumotivaation suhteen nousi tulevia opintoja tavoittelevien korkeampi usko omaan pärjäämiseensä sekä vaikutusmahdollisuuksiinsa opinnoissa. Tulevat opinnot tavoitteiksi nimenneet yhdeksäsluokkalaiset pitivät opiskelua tärkeämpänä kuin nykyiset opinnot tavoitteiksi nimenneet. Lisäksi peruskoulun jälkeiset tavoitteet olivat edellisille selkeämpiä. Tutkimusaineisto kerättiin yhdeksäsluokkalaisilta maaliskuussa, jolloin yhteishaku ja peruskoulun jälkeiset opinnot ovat jatkuvasti käsittelyssä koulussa. On siten varsin ymmärrettävää, että etenkin niillä oppilailta, joilla oli tulevaan opiskeluun liittyviä suunnitelmia, oli jo selkeä käsitys peruskoulun jälkeisestä ajasta.

7.1 Tutkimuksen eteneminen ja tulosten luotettavuus

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella melko suurelta joukolta ja vakioitu tiedonhankintatapa teki oppilaiden vastausten vertailun mahdolliseksi. Vastausprosentti (83,3 %) oli myös kyselylomaketutkimukselle melko hyvä. Kuitenkin jäin miettimään, olisiko vertailututkimus, esimerkiksi kahden eri koulun välillä, antanut paremman kuvan oppilaiden koulumotivaation tilasta. Kahden koulun oppilaiden vertailu olisi voinut myös johtaa kysymyksiin koulun toimintatapojen vaikutuksesta koulumotivaatioon ja olisi herättänyt tarpeen tuntea kouluun liittyvät tekijät tarkemmin. Vertailukoulun sisäl-

lyttäminen tutkimukseen olisi todennäköisesti parantanut yleistettävyyttä (nyt tulokset koskevat vain pienessä maatalouteen suuntautuneessa kunnassa peruskoulunsa päättäviä oppilaita), mutta jo tällä tutkimusjoukolla voitaneen nähdä suuntaviivoja nuorten koulumotivaatiosta ja tulevaisuuden ajatuksista.

Kyselylomakkeen heikkoutena on pidetty sitä, ymmärtävätkö vastaajat asiat samoin kuin kysyjä. Vastausten ja tulosten luotettavuutta pyrittiin parantamaan esitestaamalla kyselylomaketta ensin pienellä ryhmällä samanikäisiä oppilaita toisesta koulusta. Esitestausten perusteella kyselylomaketta pyrittiin muokkaamaan yksiselitteisemmäksi. Tulosten luotettavuutta pyrittiin lisäämään myös pyytämällä toista henkilöä avustamaan SPSS –tiedoston luomisessa sekä nuorten avoimeen kysymykseen kirjaamien tavoitteiden luokittelussa.

Kyselylomakkeen ongelmallisimpia kohtia olivat avoimet kysymykset. Oppilaat vastasivat avoimiin kysymyksiin hyvin summittaisesti yhdellä sanalla tai jättivät kokonaan vastaamatta. Tästä syystä avointen kysymysten hyödyntäminen koko aiotussa laajuudessa ei ollut mahdollista. Onnistunut valinta tulosten analysoinnin kannalta toisaalta oli, että vastausvaihtoehdoista jätettiin pois en osaa sanoa –vaihtoehto, jonka runsas käyttäminen olisi heikentänyt tulosten verrattavuutta.

Tutkimus toi lisävalaistusta sille, millaiseksi yhdeksäsluokkalaiset koulun kokevat. Oppilaat yleisesti ottaen pitävät koulusta, mutta myös vahvaa koulumotivaation puutetta on nähtävissä joidenkin oppilaiden kohdalla. Ovatko nämä niitä oppilaita, joita Takala nimittää kouluallergisiksi ja jotka tarvitsisivat erityistä tukea? Tutkimuksen suunnitteluvaiheen oletus siitä, että oppilaat jakautuisivat vahvasti koulumotivaatioltaan: toisin sanoen löytyisi oppilaita, joilla on vahva sisäinen motivaatio ja toisaalta ulkoisten tyylykkeiden ohjaama ryhmä, ei toteutunut. Kyselylomakkeeseen liittyvien puutteiden vuoksi tätä nimenomaista asiaa koskevat analyysit osoittautuivat vaikeiksi ja käytännössä mahdottomiksi, mutta ehkäpä myös tutkijalla oli liiallisia odotuksia tämänkaltaisten selkeiden erojen ilmenemisen suhteen.

Alun perin suunnitelmana oli tutkia nuorten tavoitteita tarkemmin. Tarkoituksena oli saada esiin tavoitteiden mukaisia ryhmiä, joiden välillä voitaisiin tehdä vertailua tavoitteiden tärkeyden ja itsemääräytyvyyden kohdalla ja tarkastella oppilaiden strategioita

tulevaisuusorientaatioissa. Ongelmaksi osoittautui kuitenkin, että vaikka vastausvaihtoehtojen asteikkoja muutettiin, luotettavan vertailun mahdollistavia ryhmäkokoja ei saatu aikaan. Tutkimusaineisto kerättiin maaliskuussa, jolloin lähestulkoon kaikki yhdeksäsluokkalaiset pohtivat jatko-opintopaikkojaan ja peruskoulun päättymistä. On siten ymmärrettävää, että opintoja vähemmän tärkeinä pitävien joukkoon lukeutui vain muutama oppilas, eikä vertailuja voitu tehdä.

Tutkimus antoi vastaukset kysytyihin tutkimusongelmiin, mutta epäilemättä kokeneempi tutkija ja kyselylomakkeen rakentaja olisi voinut saada tutkimuksen aiheesta vielä enemmänkin irti. Lienee tyypillistä, että tutkija haluaisi jatkuvasti saada syvemmän käsityksen tutkimuksen osoittamista seikoista. Itse olisin kaivannut tarkennusta moniin asioihin - ehkä enemmän itseni ja ammattini vuoksi kuin varsinaisen tutkimuksen takia. Nyt jälkikäteen ajatellen ja tilastollisia menetelmiä paremmin tuntevana uskoin osaavani kysyä asioita tarkemmin ja siten, että niitä olisi helpompi analysoida tilastollisesti ja saada siten tulkinallisesti vahvempia tuloksia. Jatkossa mieltäisin enemmän, kuinka aineistoa tullaan analysoimaan ja mitä analysointi vaatii.

7.2 Mitä tutkimus osoitti – ja ei osoittanut?

Suomessa tehdyt koulumotivaatiota koskevat tutkimukset ovat lähinnä eritelleet koulumotivaatiota lisääviä tai heikentäviä tekijöitä. Nyt tehty tutkimus ei tuloksiltaan juuri poikennut aikaisempien tutkimusten antamasta suunnasta. Tutkimuksen tulokset enemmänkin vahvistivat aiemmin havaittua kuin bivat uutta tietoa aiheesta. Tutkimus osoitti, että yhdeksäsluokkalaisten koulumotivaatioon vaikuttavat opettajat, kaverit, koulussa pärjääminen ja omat vaikutusmahdollisuudet opintoihin. Tyttöillä on tutkimuksen mukaan korkeampi koulumotivaatio kuin pojilla ja lukioon haluavilla selvästi korkeampi kuin ammatilliseen koulutukseen haluavilla. Lehtien yleisönosastoissa ja yleisessä uutisoinnissa esitetty käsitys siitä, että kouluviihtymättömyys koskisi suurta osaa nuoria, tuntui tämän tutkimuksen perusteella melko voimakkaalta ja liiaksi yleistävältä näkemykseltä. Tämän tutkimuksen mukaan koulussa enimmäkseen viihdyttiin. Onko kyse ehkäpä siitä, että pieni ryhmä oppilaita, jotka eivät viihdy koulussa, herättävät enemmän huomiota kuin valtaosa oppilaista?

Tutkimus oli itselleni tärkeä erityisesti tulevan ammattini kannalta, tulenhan työskentelemään myös yläasteikäisten kanssa. Koulumotivaation osa-alueiden syvällisempi tarkastelu auttoi minua ymmärtämään oppilaiden koulumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä ja sitä kautta toivon voivani tukea myönteistä koulumotivaatiota. Tärkeä seikka oli myös uudenlaisen näkemyksen herääminen nuoruudesta. Tuntuu, että ymmärrykseni ikävaiheesta sai uusia ulottuvuuksia, jotka toivat selityksiä aiemmille kokemuksilleni yläasteen opettajana. Tuntuukin, että haluaisin tutkia monia asioita lisää, saada tarkemman käsityksen ja syventää asioita. Ehkä se on tyypillistä tutkimuksen valmistuessa. Yksi heränneistä kiinnostuksen aiheista olisi kartoittaa oppilaiden sijoittumista työelämään ja tuleviin opintoihin. Voiko peruskoulun lopulla havaittu koulumotivaatio ennustaa oppilaiden tulevaa elämää ja sen suuntaa? Miten eri tavalla motivoituneet oppilaat sijoittuvat työelämään ja vaikuttaako koulumotivaatio tulevaisuuden suunnitelmien toteutumiseen.

Tämä tutkimus toi esiin, että yhdeksännen luokan oppilaille on enimmäkseen hyvä koulumotivaatio, vaikka pienellä joukolla on nähtävissä myös vakavaa koulumotivaation puutetta. Koulumotivaation ulottuvuuksiksi nousivat koulusta pitäminen, omiin opintoihin vaikuttamismahdollisuudet, koulussa viihtymättömyys, koulussa pärjääminen sekä suhde opettajiin ja kavereihin. Tässä koulussa opettajasuhteet arvioitiin mieluummin myönteisiksi kuin kielteisiksi ja oppilaille oli enimmäkseen vahva usko omaan pärjäämiseensä ja vaikutusmahdollisuuksiinsa. Tutkimus osoitti myös, että oppilaille on tavoitteita tulevaisuuden suhteen. Osan tavoitteet koskevat harrastuksia ja itsensä kehittämistä, mutta valtaosalla oppilaista tavoitteet liittyvät työhön ja erityisesti opiskeluun. Niillä oppilaille, joiden tavoitteet liittyvät peruskoulun jälkeisiin opintoihin on selkeämpi käsitys tulevaisuudestaan ja he pitävät opiskelua tärkeämpänä kuin oppilaat, joiden tavoitteet koskevat peruskoulun loppuunsaattamista. Kokonaisuudessaan uskoisin, että otos kuvaa melko hyvin tilannetta yläasteella. Koulussa viihdytään, mutta epämiellyttäviäkin asioita löytyy. Suuntaus näyttäisi kuitenkin olevan kohti tulevaisuutta ja oppivelvollisuuskoulu on tie eteenpäin.

LÄHTEET

- Aunola, K. 2000. Miksi lapsi menestyy heikosti koulussa? *Psykologia*, 3, 271–279.
- 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.
- Deci, E. L. 1975. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum press.
- Holopainen, P. 1991. Terveellinen koulu – tarvitaanko sellaista? Teoksessa H. Peltonen (toim.) *Kehittyvä koulu yhteisö*. Helsinki: Opetushallitus.
- Jaakkola, T. 2002. Changes in students' exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices. LIKES – Research center for sport and health sciences.
- Kannas, L. 1995. Kohti terveyttä edistävämpää koulua. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. Helsinki: Opetushallitus, 9–14.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. Helsinki: Opetushallitus, 131–149.
- Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1/1977.
- Kivinen, K. 2003. Assessing motivation and the use of learning strategies by secondary school students in three international schools. *Acta universitatis Tamperensis* 907.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 34.
- Kosonen, P.A. 1991. Opiskelun mielekkyys ja opintomotivaatiot lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 44.
- Kupari, P. 1993. La skutaidotko kadonneet? Peruskoululaiset matematiikan kokijoina ja taitajina. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

- Kuurme, T. 2004. Koulun sivistystehtävä ja oppilaan koulutodellisuus. *Acta universitatis Ouluensis. Scientiae rerum socialium* E72.
- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1995. Ihmisen kehitys elämänkaaren näkökulmasta. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY, 96–138.
- Leontjev, A.N. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Liimatainen – Lamberg, A. – E. 1996. Tavoitteet ja käsitteiden määrittely. Teoksessa A.-E. Liimatainen – Lamberg (toim.) *Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta*. Helsinki: Opetushallitus, arviointi 7/1996, 9 – 18.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: Koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. Helsinki: Opetushallitus, 109 – 130.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella. Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä*, 39–56. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Luopajarvi, T. 1993. Ammattioppilaitosten opiskelijoiden motivaatioperusta. Teoksessa P. Ruohotie, J. Leino & P. Rauhala (toim.) *Oppimis- ja opettamismotivaatiot ammatillisissa oppilaitoksissa*. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja* 7, 239–301.
- Malmberg, L.–E. 2001. Future-orientation in educational and interpersonal contexts. Teoksessa J.–E. Nurmi (toim.) *Navigating through adolescence*. New York: Routledge Falmer. 119–140.
- Malmberg, L.-E. & Little, T.D. 2002. Nuorten koulumotivaatio. K. Salmela – Aro & J.-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS – kustannus, 127–144.
- Marcia, J. E. 1980. Identity in adolescence. Teoksessa J. Adelson (toim.) *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley, 159–187.
- Meriläinen, L. 1996. Koulunkäynnin keskeyttäminen – syiden selvittäminen. Teoksessa A.-E. Liimatainen – Lamberg (toim.) *Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta*. Helsinki: Opetushallitus, arviointi 7/1996, 107–120.
- Metsämuuronen, J. 1997. Omaehtoinen oppiminen ja motiivirakenteet. *Opetushallituksen tutkimus* 3/1997.

- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: Methelp.
- Neubauer, J. 1994. Problems of identity in modernist fiction. Teoksessa H.A. Bosma, T.L.G. Graafsma, H.D. Grotevant & D.J. de Levita (toim.) Identity and development. Thousand Oaks: Sage Publications, vol 172, 123–134.
- Nurmi, J.–E. 1983. Nuorten tulevaisuuteen suuntautuminen 2: Tulevaisuuteen suuntautumisen psykologinen struktuuri ja siihen vaikuttavat tekijät 11-, 15- ja 18-vuotiailla nuorilla. Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 67.
- Nurmi, J.–E. 1991. How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental review*, 11, 1–59.
- Nurmi, J.–E. 1997. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Porvoo: WSOY, 256 – 274.
- Nurmi, J.–E. 2001. Introduction. Teoksessa J.–E. Nurmi (toim.) Navigating through adolescence. New York: Routledge Falmer, 3–20.
- Nurmi, J.–E. & Nuutinen, P. 1987. Tähtäimessä tulevaisuus. Suomalaisnuorten käsityksiä tulevaisuudesta. Kansankasvetuksen keskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 2/1987.
- Nurmi, J.–E., Eronen, S. & Salmela–Aro, K. 1995. Ajattelu- ja tulkintastrategiat ja psyykinen hyvinvointi. Teoksessa K. Räikkönen & J.–E. Nurmi (toim.) Persoonallisuus, terveys ja hyvinvointi. *Acta psychologica Fennica*. Soveltavan psykologian monografioita 8. Helsinki: Suomen psykologinen seura, 104–117.
- Nurmi, J.–E. & Salmela – Aro, K. 2002a. 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. & Salmela – Aro, K. 2002b. Motivaatio elämänkaaren siirtymissä. Teoksessa K. Salmela – Aro & J.–E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS – kustannus, 54–66.
- Onatsu, T. & Nurmi, J.–E. 1994. Alisuoriutuvien oppilaiden käyttämät ajattelu- ja toimintastrategiat. *Psykologia*, 29, 270 – 278.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.
- Pirttiniemi, J. 1996. Mitä oppilaat odottavat koululta? – Yläasteen onnistuneisuus ja riskitekijät oppilaiden arvioimina. Teoksessa A.–E. Liimatainen – Lamberg (toim.)

- Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Helsinki: Opetushallitus, arviointi 7/1996, 61–75.
- Puurola, V. 1997. Johdatus nuorisotutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Rauste – von Wright, M. & von Wright, J. 1998. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. 1993. Motivaatio ja itseohjautuva oppiminen. Teoksessa P. Ruohotie, J. Leino & P. Rauhala (toim.) Oppimis- ja opettamismotivaatiot ammatillisissa oppilaitoksissa. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammatikasvatussarja 7, 3–80.
- Ruoppila, I. 1997. Johdanto lapsuudesta nuoruuteen. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 158–167.
- Rönkä, A. & Poikkeus, A-M. 2000. Tytöt, pojat ja vanhemmat: kumppanuutta ja kahinointia. Nuorisotutkimus, 4, 3–18.
- Saarinen, P. , Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. 1989. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Salmela–Aro, K. 2001. Personal goals during the transition to young adulthood. Teoksessa J.–E. Nurmi (toim.) Navigating through adolescence. New York: Routledge Falmer, 59–84.
- Salmela–Aro, K. & Nurmi, J.–E. 1995. Henkilökohtaiset projektit ja hyvinvointi. Teoksessa K. Räikkönen & J.–E. Nurmi (toim.) Persoonallisuus, terveys ja hyvinvointi. Acta Psychologica Fennica. Soveltavan psykologian monografioita 8. Helsinki: Suomen psykologinen seura, 85–103.
- Salmela–Aro, K. & Nurmi, J.–E. 2000. Tavoitteet ja strategiat väylänä onnistumiseen ja epäonnistumiseen. Psykologia, 3, 227–228.
- Salmela–Aro, K. & Nurmi, J.–E. 2002 Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS – kustannus.
- Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34, 149–154.
- Takala, M. 1992. Kouluallergia – yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Acta universitatis Tamperensis ser A vol 335.
- Turunen, K. 1996. Elämänkaari ja kriisit. Jyväskylä: Atena.

- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoi-
ta tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–112.
- Vepsäläinen, K. 1980. Peruskoulun seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaiden
koulunkäynti ja oppimismotivaation sisältö. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustie-
teiden osaston julkaisuja 13.
- Välimaa, R. 1995. Oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta tuesta koulussa. Teoksessa L.
Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Hel-
sinki: Opetushallitus, 177–192.
- Yli-Luoma, P.V.J. 2003. Hyvä opettaja. Sipoo: International multimedia & distance
learning.

LIITE 1

Hei! Kiitos, kun osallistut tähän tutkimukseen. Lue väittämät tarkasti ja mieti, miten asia on juuri sinun kohdallasi. Älä kuitenkaan jää miettimään vastauksia kovin pitkään. Tärkeää on, että valitset sen kohdan, joka parhaiten kuvaa itseäsi ja omaa tilannettasi. Jos valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole, kirjoita vastauksesi sille varattuun tilaan. Muista vastata kaikkiin kysymyksiin!



1. IKÄ _____

2. SUKUPUOLI 1 nainen
 2 mies

3. LUOKALLANI ON OPPILAITA _____

4. JATKO-OPINTOSUUNNITELMAT

(Ympäröi yksi vaihtoehdoista.)

- Peruskoulun jälkeen haluaisin**
- 1 ammatilliseen koulutukseen
 - 2 lukioon
 - 3 10-luokalle
 - 4 oppisopimuskoulutukseen/työharjoitteluun
 - 5 työelämään
 - 6 muualle, mihin? _____



5. OPISKELU JA KOULUSSA VIIHTYMINEN

(Ympäröi parhaiten kuvaava vaihtoehto jokaisesta väittämästä.)

| | täysin samaa mieltä | osittain samaa mieltä | osittain eri mieltä | täysin eri mieltä |
|--|---------------------------|-----------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Pidän koulusta. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Nautin koulutehtävistä. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Tiedän pärjääväni, jos yritän. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Koulussani on hyvä opiskella. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Opiskelu ei kiinnosta minua. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Opettajat kannustavat minua. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| En viihdy koulussa. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| En usko onnistuvani opinnoissa. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Teen koulussa parhaani. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Käyn koulua mielelläni. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Kaverit ovat parasta koulussa. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Saan ansaitsemiani arvosanoja. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Minua pitkästyttää koulussa. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Pidän haastavista tehtävistä. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Lopettaisin jo mielelläni koulun. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Opettajat kohtelevat minua oikeudenmukaisesti. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Tunnen itseni masentuneeksi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Haluan saada tehtävät valmiiksi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Pärjään koulussa tyydyttävästi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Koulussa on riittävästi valinnaisuutta. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Opiskelu on ajan tuhlausta. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|----------------------------------|---|---|---|---|
| Oppiaineet ovat kiinnostavia. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Voin vaikuttaa omiin opintoihin. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Koulussa on mukavaa. | 1 | 2 | 3 | 4 |

6. MILLAISIA ARVOSANOJA OLET USEIMMITEN SAANUT TÄNÄ LUKU- VUONNA?

(Ympäröi yksi vaihtoehto.)

| | |
|---|-----------|
| 1 | 9 tai yli |
| 2 | 8-9 |
| 3 | 7-8 |
| 4 | 6-7 |
| 5 | alle 6 |

7. MITÄ AJATTELET KOULUNKÄYNNISTÄ

(Valitse vastaus kaikkiin väittämiin. Kyllä –vastauksia voi siis olla useita.)

Käyn koulua, koska

| | Kyllä | Ei |
|-------------------------------------|-------|----|
| haluan oppia uusia asioita. | 1 | 2 |
| on pakko. | 1 | 2 |
| haluan saada koulun loppuun. | 1 | 2 |
| haluan menestyä. | 1 | 2 |
| haluan tietyn ammatin. | 1 | 2 |
| tapaan siellä kavereita. | 1 | 2 |
| vanhempani haluavat sitä. | 1 | 2 |
| haluan kehittyä. | 1 | 2 |
| onnistuminen on minulle tärkeää. | 1 | 2 |
| koulun tavoitteet vastaavat omiani. | 1 | 2 |

8. TAVOITTEET JA TOIVEET

Jokaisella on elämässään tavoitteita. Ne voivat liittyä esimerkiksi koulunkäyntiin, harrastuksiin, ihmissuhteisiin tai tulevaisuuteen. **Kirjoita alla olevalle viivalle yksi omista tavoitteistasi**, joka on sinulle tärkeä juuri nyt.

Tavoite: _____

Arvioi tavoitettasi ja sen toteutumista seuraavien väittämien avulla. (Ympäroi sopivin vaihtoehto.)

| | ei yhtään | | | | | erittäin paljon |
|---|-----------|---|---|---|---|-----------------|
| 1) Kuinka tärkeä tavoite on sinulle? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2) Kuinka vahvasti uskot , että tavoitteesi toteutuu? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3) Kuinka paljon uskot pystyväsi itse vaikuttamaan tavoitteen toteutumiseen? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4) Kuinka paljon tavoitteen toteutuminen riippuu muista tekijöistä kuin sinusta itsestäsi? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5) Kuinka vaikea tavoitteesi on toteuttaa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6) Kuinka sitoutunut olet tavoitteeseesi? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Jos saisit muuttaa yhtä asiaa omassa koulussasi tai opiskelussasi, mikä se olisi?

Miksi?

9. TULEVAISUUDENSUUNNITELMAT

Mieti jatko-opiskelusuunnitelmiasi ja arvioi seuraavia väittämiä. (Ympäröi sopivin vaihtoehto.)

| | ei yhtään | jonkin verran | paljon | hyvin paljon |
|--|--------------|------------------|--------|-----------------|
| Minulle on tärkeää päästä opiskelemaan. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Opiskelu on mielestäni tärkeää. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Tiedän, mitä haluan peruskoulun jälkeen. | 1 | 2 | 3 | 4 |

10. MILLÄ PERUSTEELLA VALITSIT JATKO-OPISKELUPAIKAN?

(Vastaa väittämään kyllä, jos väittämässä esitetty vaikutti valintaan. Vastaa kaikkiin väittämiin.)

| | Kyllä | Ei |
|--|-------|----|
| Vanhemmat halusivat. | 1 | 2 |
| Kaverit menevät sinne. | 1 | 2 |
| Opiskelu paikkakunta oli sopiva. | 1 | 2 |
| Haluan opiskella kyseistä alaa. | 1 | 2 |
| Voin valmistua haluamaani ammattiin. | 1 | 2 |
| Haluan saada hyvän koulutuksen. | 1 | 2 |
| Tarvitsen sitä jatkaakseni eteenpäin opinnoissa. | 1 | 2 |

11. JÄIKÖ JOTAIN KYSYMÄTTÄ? KIRJOITA TÄHÄN MUISTA TULEVAISUUDENSUUNNITELMISTASI.
