

## INTOA PUHKUEN KOULUTIELLE

Tapaustutkimus kuuden ensimmäisen luokan oppilaan  
koulumotivaatiosta syyslukukauden aikana.

Anuriikka Vilhunen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2005

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

# SISÄLTÖ

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 MOTIVAATIO .....</b>	<b>9</b>
2.1 MOTIVAATION MÄÄRITELMIÄ.....	9
2.2 MOTIVAATIOTEORIOITA .....	11
2.2.1 Tarve- ja kannusteteoriat.....	11
2.2.2 Moderni motivaatiokäsitys.....	12
2.2.3 Sisä- ja ulkosyntyinen motivaatio.....	13
2.2.4 Odotusarvoteoria .....	15
2.3 MOTIVAATIOTYYPIT .....	17
2.3.1 Motivaatiotyyppien määrittelyä .....	17
2.3.2 Motivaatiotyypit ja Vygotskyn lähikehityksen vyöhyketeoria.....	19
2.4 KOULU- JA OPPIMISMOTIVAATIO .....	20
2.4.1 Itsetunto ja koulumotivaatio.....	23
2.4.2 Minäkäsityksen ja motivaation yhteys.....	25
2.4.3 Motivaation yhteys työskentelytaitoihin.....	26
2.4.4 Vanhempien ja opettajan merkitys minäkuvaan, työskentelytaitoihin ja motivaatioon.....	28
2.4.5 Motivaation yhteys lukutaidon ja matemaattisten taitojen kehittymiseen .....	29
<b>3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA AINEISTON KÄSITTELY.....</b>	<b>32</b>
3.1 KESKEISET TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	32
3.2 TUTKIMUSTYYPIN MÄÄRITTELY .....	33
3.2.1 Laadullisuus tutkimuksen lähtökohtana.....	33
3.2.2 Tapaustutkimus .....	35
3.3 TUTKIMUSAINESTON KERUU JA SEN KÄSITTELY .....	36
3.3.1 Aineiston kuvaus .....	36
3.3.2 Osallistuva havainnointi .....	37
3.3.3 Lasten haastattelu .....	39
3.3.4 Aineistonkeruumenetelmät tutkimuksessani.....	40
3.3.5 Aineiston analysointimenetelmät .....	43
<b>4 MOTIVAATIOTYYPPIEN ILMENEMINEN TUTKIMUSAINESTOSSA.....</b>	<b>46</b>
4.1 AARO – AJOITTAIN TEHTÄVÄSUUNTAUTUNEISUUTTA JA AJOITTAIN TEHTÄVÄÄ VÄLTTÄVÄÄ KÄYTÖSTÄ.....	46
4.1.1 ”Jotkut on vaikeita ja jotkut taas ihan helppoja” .....	46

	3
4.1.2 Opettajan arvio Aaron työskentelytaidoista ja osaamisesta .....	49
4.2 PAAVO – OSAAVA JA AKTIIVINEN TEHTÄVÄSUUNTAUTUNUT .....	51
4.2.1 ”No, kyllä vähän vaikeitakin pitää olla” .....	51
4.2.2 Paavon taidot opettajan arvioimana.....	54
4.3 MAIJA – HILJAINEN JA AKTIIVINEN TEHTÄVÄSUUNTAUTUNUT PUURTAJA.....	55
4.3.1 ”Koska mä niinku tykkään niistä niin kovasti” .....	55
4.3.2 Opettajan arviointi Maijan taidoista.....	57
4.4 PIIA – ENNAKKOLUULOINEN JA AILAHELEVAINEN TEHTÄVÄSUUNTAUTUNUT HAAVEILIIJA .....	59
4.4.1 ”Sillon ku pitää tehdä tehtäviä niin mää teen” .....	59
4.4.2 Opettajan arvio Piian taidoista.....	63
4.5 EMILIA – TEHTÄVÄSUUNTAUTUNUT HAAVEILIIJA.....	64
4.5.1 ”Mun pää ainaki meni pyörälle tossa yhestä jutusta” .....	64
4.5.2 Opettajan näkemys Emilian taidoista .....	66
4.6 EERO – VAIHTELUA SOSIAALISESTI RIIPPUVAISEN JA TEHTÄVÄSUUNTAUTUNEEN VÄLILLÄ .....	68
4.6.1 ”Alan tekeen jotain omaa sit jos opettaja on antanu luvan” .....	68
4.6.2 Eeron taidot opettajan arvioimana .....	71
4.7 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ .....	72
<b>5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN POHDINTAA .....</b>	<b>81</b>
<b>6 POHDINTA.....</b>	<b>84</b>
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>88</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>94</b>

Vilhunen, Anuriikka (2005) INTOA PUHKUEN KOULUTIELLE. Tapaustutkimus kuuden ensimmäisen luokan oppilaan koulumotivaatiosta syyslukukauden aikana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 105 sivua.

## TIIVISTELMÄ

Motivaatiolla on olennainen rooli oppimistapahtumassa. Ensimmäiselle luokalle tullessaan oppilas on usein hyvin motivoitunut ja innoissaan. Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää kuuden oppilaan koulumotivaation ilmenemistä ensimmäisen luokan syyslukukauden aikana.

Tutkimuksen teoriaosa koostui motivaatioteorioista ja -tutkimuksista. Aineisto kerättiin syyslukukauden 2004 ja tammikuun 2005 aikana. Tutkimuksen ote oli laadullinen, ja sen tarkoituksena oli tapaustutkimuksen keinoin tuoda esille oppilaan, tutkijan ja opettajan näkemyksiä kuuden oppilaan koulumotivaatiosta ja työskentelytaidoista teemahaastattelun, osallistuvan havainnoinnin ja arviointilomakkeiden avulla. Tapaustutkimuksellinen ote antoi mahdollisuuden perehtyä tarkemmin oppilaiden motivaatiotyyppihin ja siinä ilmeneviin muutoksiin.

Tutkimuksen tulosten tyypittelyn pohjana oli Aunolan sekä Salosen ym. suosima kolmitahoinen motivaatiotyyppien jaottelu, jossa motivaatio tyypiteltiin sen perusteella ilmensikö oppilaan käyttäytyminen tehtäväsuuntautunutta, tehtävää välttävää vai sosiaalisesti riippuvaa käyttäytymistä. Kuusi tutkimusoppilasta olivat hyvin motivoituneita ja täynnä oppimisen iloa. Tämän vuoksi motivaatiotyyppittelyä muokattiin tutkimustuloksiin soveltuvaksi, jolloin ryhmiksi muodostuivat tehtäväsuuntautuneisuuden kolme alaryhmää: aktiiviset, haaveilijat ja sosiaalisesti riippuvaiset tehtäväsuuntautuneet. Tutkimus osoitti, että alkuopetusikäiset olivat innokkaita aloittamaan koulun, mutta jo muutaman kuukauden jälkeen muidenkin motivaatiotyyppien mukaista käytöstä alkoi ilmetä tilannekohtaisesti.

Avainsanat: motivaatio, työskentelytaidot, alkuopetus, tapaustutkimus

## 1 JOHDANTO

Alkuopetusikäisten lasten koulumotivaation tutkimus on vielä suhteellisen uusi alue. Vasta viimeisen vuosikymmenen aikana on ryhdytty tutkimaan tarkemmin alkuopetusikäisten lasten motivaatiota. Alkuopetusikäisen lapsen motivaatio koulua ja opiskelua kohtaan alkaa muodostua hänen kohdatessaan uusia haasteita koulussa. Ennen koulun alkamista lapsi on kuullut asiasta toisilta lapsilta tai sisaruksiltaan, ja hän aloittaa koulun tietyin odotuksin varustettuna. Näistä odotuksista ja päiväkodista kouluun tapahtuvan siirtymävaiheen tuntemuksista muodostuu jo ensimmäinen motivaatio koulua kohtaan (Eronen ym. 2001). Yleensä alkuopetusikäinen koulutulokas on intoa ja tarmoa täynnä, siis motivoitunut aloittamaan koulun. Se, kuinka vahva itsetunto ja minäkuva lapsella on, sekä kuinka paljon hän saa tukea opettajalta ja vanhemmiltaan, vaikuttaa koulumotivaation kehitykseen jatkossa (Aunola & Lerkkanen 2004; Korpinen 1990). Alkuopetusikäisen koulumotivaation kehittymisen tukeminen onkin tärkeää koko koulu-uran kannalta. (Aunola 2002.)

Alkuopetukseen erikoistuneena, tulevana luokanopettajana, ensimmäisen luokan oppilaiden motivaatio koulua ja oppimista kohtaan innoitti tutkimaan sitä tarkemmin. Miten motivaatio ilmenee ensimmäisen luokan oppilaissa? Miten pienet oppilaat osaavat arvioida omaa koulumotivaatiotaan? Onko lasten oma arviointi ristiriidassa luokanopettajan arvion kanssa? Tutkimuksessani pyrin antamaan vastauksia laadullisen tutkimusotteen keinoin motivaation ilmenemisestä kuuden oppilaan kohdalla syyslukukauden aikana.

Motivaatiota on tutkittu paljon eri näkökulmista. Maslow (1987) aloitti 1900-luvun puolivälissä motivaation tutkimisen ja esitti motivaatioon liittyvän tarvehierarkiateorian. Maslow'n (1987) kehittämän tarvehierarkian myötä motivaatiosta avautui uusi humanistinen näkemys aiempien behaviorististen ja psykoanalyttisten teorioiden rinnalle. Aiempi behavioristinen malli ja Pavlovin koirakokeet, joissa oppiminen vaati ehdollistumista, saivat rinnalleen konstruktivistisen oppimisen

mallin. Oppijan oma tavoitteenasettelu korostui ja uutta tietoa liitettiin aiemmin opitun päälle. Nykyinen konstruktivistinen oppimiskäsitys tukee tätä ajattelutapaa.

Motivaatioteoriat ovat olleet vuosikymmenien aikana painottuneita aina tietyn ajattelumallin mukaisesti. Nurmi ja Salmela-Aro (2002) ovat tiivistäneet motivaatiopsykologian teoriasuuntauksia. Klassinen tapa selittää motivaatiota on fysiologinen, jonka mukaan tarve syntyy elimistön optimaalisen tilan järkkyyssä (esimerkiksi jano tai nälkä). Toinen selitysmalli tulee psykoanalyttisesta teoriasta, jonka mukaan motivaatio perustuu fysiologisiin vietteihin ja yllykkeisiin sekä lapsuuden aikaisten ihmissuhteiden merkitykseen aikuisiälläkin. Tämä ajattelutapa korosti motivaation olevan tietoisin ajattelun saavuttamattomissa. Behavioristinen malli puolestaan käsitti toiminnan palkitsemisen toimivan motiivina jatkaa kyseistä toimintaa. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 10–12.) Vähitellen eurooppalaiset ja amerikkalaiset tutkijat alkoivat kehittää uutta tapaa selittää motivaatiota. Niissä alkoi korostua motivaation hahmottaminen ulko- tai sisäsyntyisesti ja motivoitunut päämääräsuuntautunut toiminta (Nurmi & Salmela-Aro 2002; Wigfield & Eccles 2000; Deci & Ryan 1985).

Motivaatio on aina ajankohtainen aihe, olipa tutkimuksen pääpaino koulumaailmassa tai missä tahansa elämän osa-alueessa. Ajankohtaisuutta tällä hetkellä lisää esimerkiksi PISA-tutkimuksen (Programme for International Student Assessment) tulokset. PISA-tutkimus on OECD-maiden sekä muutamien muiden maiden välinen laaja tutkimusprosessi, jossa mitataan ja vertaillaan 15-vuotiaiden nuorten taitoja ja tietoja tietyissä oppiaineissa. Tutkimuksen mukaan Suomessa on heikohko kouluviihtyvyys kansainvälisessä vertailussa. Toisaalta tutkimuksen mukaan 15-vuotiaiden suomalaisoppilaiden matemaattiset taidot olivat huippuluokkaa kuin myös lukutaidon ja luonnontiedon osa-alueiden osaaminen. Tästä herääkin kysymys: mikä on kouluviihtyvyyden, oppimistulosten ja motivaation yhteys? PISA-tutkimus jatkuu edelleen ja ehkä tulevaisuudessa myös tähän saadaan vastaus.

Motivaatio on kaiken toiminnan ydin – moottori, joka saa ihmiset tekemään asioita – olipa motiivi toimia mikä tahansa. Osa toimii itsekkäistä syistä, osa haluaa tehdä hyvää toiselle ihmiselle tai kehittää omia taitojaan. Motivaation tutkiminen antaa

opettajalle keinoja ymmärtää oppilastaan paremmin sekä vinkkejä kehittää oppilaan motivaatiota. Oppilaan minäkuvan ja itsetunnon myönteisen kehityksen tukeminen on tärkeää myös koulumotivaation kehityksen kannalta. Ympäristön merkitys minäkuvan ja itsetunnon muodostumisessa on olennainen, samoin ympäristön viestimien merkitysten ja palautteen yhteys motivaatioon on merkityksellistä. (Aunola & Lerkkanen 2004; Aunola 2002; Korpinen 1990; Kääriäinen 1988.) Lapsi on kokonaisuus, joka vaatii tukea ja kannustusta kasvulleen kokonaisvaltaisesti. Opetuksessa pitäisi muistaa oppilaan yksilöllinen kohtaaminen ja oikean haasteellisuustason löytäminen, jotta motivaatio kyseistä oppiainetta kohtaan ei lopahtaisi liian helppojen tai vaikeiden tehtävien vuoksi (Peltonen & Ruohotie 1992). Tähän liittyy myös vygotskylainen ajattelumalli lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisesta, jossa lapsi siirtyy taidon hallittuaan seuraavalle vyöhykkeelle, jossa etenee ensin tuen avulla ja myöhemmin itseksensä (Crain 2000).

Vuosiluokkien 1–2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POP 2002) keskeinen tavoite on oppilaan minäkuvan vahvistaminen, usko omiin kykyihin ja rohkeus kohdata uusia oppimishaasteita. Toisena laajana tavoitteena on ohjata oppilasta kehittämään omia oppimistaitojaan sekä kannustaa ottamaan vastuuta oppimisestaan että uusien tietojen ja taitojen omaksumisesta eri sisältöalueilla sivistyäkseen ja saadakseen valmiuksia elämäänsä. Lisäksi perustietojen ja -taitojen harjoittelu, oppimisen opettelu ja työskentelytaitojen hallinta kuuluvat olennaisiin alkuopetuksen tavoitteisiin. Oman oppimisen kehittäminen ja motivoituminen eri oppiaineita kohtaan ovat olennaisia tavoitteita ja koko kouluaikaa ajatellen ratkaisevia taitoja. (POP 2002.)

Tutkimukseni teoriatausta muodostui klassisista (esimerkiksi Maslow 1987) ja uusista motivaatioteorioista (Wigfield & Eccles 2000; Deci & Ryan 1985), alkuopetusikäisiin kohdistuneista motivaatiotutkimuksista sekä tutkimusraporteista (Aunola & Lerkkanen 2004; Aunola 2002; Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2002; Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2000; Lepola & Poskiparta 2001; Salonen, Lepola, Vauras, Rauhanummi, Lehtinen & Kinnunen 1994). Pidin tärkeänä katsausta motivaatioteorioihin, jotta käsitys motivaatiosta ja sen määrittelemisestä muodostuisi mahdollisimman kokonaisvaltaiseksi. Lisätueksi keräsin teoriatietoa

alkuopetusikäisestä lapsesta, minäkuvasta ja itsetunnosta (Vuorinen 1997; Korpinen 1990; Kääriäinen 1988) sen verran kuin se tutkimukseni kannalta oli olennaista.

Tapaustutkimuksessani alkukartoituksessa selvitin millaisia lapsia luokassa oli. Tähän liittyen suoritin suppean strukturoidun teemahaastattelun (Aunola & Nurmi 1999), jonka perusteella valitsin lapsista kuusi tarkempaa myöhemmin tapahtuvaa osallistuvaa havainnointia ja teemahaastattelua varten. Teemahaastattelut ajoittuivat marraskuuhun, jolloin koulunkäynti oli jo tuttua oppilaille. Teemahaastattelussa käytin muokkaamaani lomakepohjaa (Aunola & Nurmi 1999; Helenius 2004) sekä oppilaan vastauslomakkeita koulutehtäviin motivoitumisesta (Helenius 2004). Lopuksi luokanopettaja täytti arviointilomakkeet (Aunola, Nurmi, Parrila & Onatsu-Arviolommi 2000) kyseisten lasten työskentelytaidoista sekä luku-, kirjoitus- ja laskutaidosta. Tutkimukseni eri mittarit auttoivat antamaan kokonaisvaltaisen kuvan näiden kuuden oppilaan motivaatiosta sekä tuomaan esiin mahdolliset ristiriidat eri näkemysten välillä.

Tutkimusoppilaat jaoin motivaation ilmenemisen ja työskentelytaitojen pohjalta ryhmiin käyttäen kolmijakoista motivaatiotyypittelyä (Aunola 2002; Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkänen & Rasku-Puttonen 2002; Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000; Lepola & Poskiparta 2001; Salonen, ym. 1994). Kyseistä motivaatiotyypittelyä tuli tosin muokata tutkimustulosten myötä. Tutkimusjoukossa ei esiintynyt yhtään selkeästi tehtävää välttävää tai sosiaalisesti riippuvaista oppilaista. Kaikki kuusi oppilasta ilmensivät tehtäväsuuntautunutta käytöstä. Näin ollen muokkasin jaottelua siten, että tehtäväsuuntautuneisuuden alle tuli kolme ryhmää: aktiiviset, haaveilijat ja sosiaalisesti riippuvaiset tehtäväsuuntautuneet. Jokaista oppilasta käsittelin tapaustutkimukselle ominaiseen tapaan yksitellen, selvittäen tietyn motivaatiotyypin ilmenemistä oppilaan haastatteluissa, osallistuvassa havainnoinnissa ja luokanopettajan täyttämässä arviointilomakkeissa. Lisäksi pyrin tuomaan esiin mahdollisia ristiriitaisuuksia ja yhtäläisyyksiä eri näkökantojen välillä sekä löytämään mahdollisia perusteluja niille.



## 2 MOTIVAATIO

### 2.1 Motivaation määritelmiä

Nykysuomen sanakirjan (2002) mukaan motivaatio on toimintaan johtavien motiivien kokonaisuus. Motiivin Nykysuomen sanakirja (2002) määrittelee vaikuttimeksi, toiminnan sielulliseksi syyksi ja perusteeksi tai aiheeksi ja aiheelmaksi. Verbi motivoida voidaan määritellä jonkin motiivin perusteeksi tai aiheeksi. Motivoida tai motivointi voi tarkoittaa myös perustelemista tai syiden ja perusteiden esittämistä. (Nykysuomen sanakirja 2002.)

Kasvatustieteen käsitteistö (Hirsjärvi 1983) määrittelee motivaation (motivation) psykologiassa esiintyväksi termiksi, joka viittaa henkilön päämääräsuuntautuneeseen käyttäytymiseen ja vastaavan toiminnan selityksiin. Motiivi (motive) on voima, joka auttaa ylläpitämään päämääriin suuntautuvaa toimintaa. Ne voivat olla tiedostamattomia tai tiedostettuja, ulkoisia tai sisäisiä, tai sosiaalisia tai biologisia. (Hirsjärvi 1983.)

Peltonen ja Ruohotie (1992, 16) ovat määritelleet motivaatio-sanana alkuperän latinan movere-sanasta, joka tarkoittaa liikkumista. Peltonen ja Ruohotie (1992) toteavat motivaation olevan psyykkinen tila, joka määrää millä intensiteetillä yksilö kussakin tilanteessa toimii. Myöhemmin motivaatio -termi on laajentunut tarkoittamaan käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää. Motiivit voivat olla tiedostettuja ja päämääräsuuntautuneita tai tiedostamattomia. Motivaation voi erotella kahteen osaan, vireyteen ja suuntaan – vireys tarkoittaa yksilön energiavoimaa ja suunta toiminnan suuntaamista johonkin tiettyyn asiaan. (Peltonen & Ruohotie 1992.)

Motivaatio on tilannesidonnaista – se voidaan jakaa tilannemotivaatioon ja yleismotivaatioon. Tilannemotivaatio viittaa tiettyyn tilanteeseen, jossa sisäiset ja ulkoiset ärsykkeet vaikuttavat yksilön käytökseen. Tilannemotivaatio on riippuvainen yleismotivaatiosta, joka puolestaan tarkoittaa yleistä asennoitumista esimerkiksi koulunkäyntiin. (Peltonen & Ruohotie 1992.)

Matilainen (1998, 4) jakaa motivaation kolmeen toimintayksikköön: aktivoituminen oikeaan vireystilaan, toiminnan suuntaaminen kohti tavoitetta sekä päämääräsuuntautuneen toiminnan ylläpitäminen, kunnes tehtävä on suoritettu. Motivaatiossa on kyse yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta ja palautteenannosta. Ympäristön viestimä palaute joko motivoi yksilöä jatkamaan tai saa hänet luovuttamaan. (Matilainen 1998.)

Roberts (1992) on määritellyt motivaation viittaavan niihin persoonallisuuden tekijöihin, sosiaalisiin muuttujiin ja kognitioihin, jotka vaikuttavat toimintaan. Tämä korostuu tilanteessa, jossa ihminen ottaa vastaan tehtävän, jonka perusteella häntä arvioidaan tai, kun ihminen on kilpailutilanteessa ja yrittää osoittaa omaa paremmuuttaan. (Roberts 1992.)

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään ensimmäisen luokan oppilaiden koulumotivaation ilmenemistä. Tämän vuoksi oli olennaista huomioida Hirsjärven (1983) määritelmä motivaation säätelystä päämääräsuuntautuneesta toiminnasta sekä Matilaisen (1998) huomio yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen ja palautteen merkityksestä motivaatioon. Lisäksi Peltosen ja Ruohotien (1992) esiin nostama motivaation ilmenemisen tilannekohtaisuus on keskeistä ja ajoittain toimintaan vaikuttavaa, erityisesti pienten lasten kohdalla.

## 2.2 Motivaatioteorioita

Motivaation tutkimus ei ole uusi aihe, vaikka alkuopetusikäisiin kohdistuva motivaatiotutkimus olikin vielä viime vuosikymmeneen saakka vähäistä. On tärkeää tietää aiemmista motivaatioteorioiden ja -suuntausten kehityksestä. Lyhyt katsaus motivaatiotutkimuksen ja -teorioiden historiaan antaa selkeämmän kuvan siitä, millaiselle pohjalle motivaatioteoriat ovat aikanaan rakentuneet ja miten ne ovat kehittyneet. Merkityksellistä on myös perehtyä tällä hetkellä esillä oleviin suuntauksiin ja motivaatiotutkimuksiin, jotta kokonais käsitys motivaatiosta olisi mahdollisimman monipuolinen.

### 2.2.1 Tarve- ja kannusteteoriat

Eräs klassinen motivaatioteoria on Maslow'n (1987) teoria. Maslow'n (1987) tarvehierarkiateoria pohjautuu kahteen pääoletukseen – jokainen tarve toistuu tai hiipuu sen mukaan, miten tarve on tyydytetty. Ensin alempi tarve tulee tyydyttää ennen kuin voi siirtyä ylemmälle tarvehierarkiatasolle. Maslow (1987) tosin huomauttaa, että omien tarpeiden täydellinen hierarkiseen järjestykseen asettaminen on psykologisesti haasteellinen tehtävä ihmiselle. Hän korosti myös ylempien tarpeiden, kuten itsensä toteuttamisen, merkitystä. (Maslow 1987, 56–57.)

Peltonen ja Ruohotie (1992) määrittelevät tarpeen sisäiseksi epätasapainotilaksi, joka pakottaa ihmisen toimimaan tasapainon saavuttamiseksi. He ovat jakaneet tarpeet kolmeen tasoon: toimeentulotarpeisiin, liittymistarpeisiin ja kasvutarpeisiin. Toimeentulotarpeet liittyvät arkipäivän ja selviämisen perustarpeiden (esimerkiksi nälkä ja jano) ja turvallisuuden tunteen tyydyttämiseen, kun taas liittymistarpeet käsittävät ihmissuhteisiin liittyvät tarpeet (esimerkiksi rakkaus ja yhteenkuuluvuus). Kasvutarpeet ovat yksilöllisiä minän tarpeita (esimerkiksi päteminen ja suoritustarve). Tarpeet on hyvä huomioida motivaatiota käsitellessä, koska ne vaikuttavat motivaation syntymiseen ja kehitykseen. (Peltonen & Ruohotie 1992, 52.)

Tarveteorioihin liittyy olennaisesti kannusteteoriat. Kannuste on ympäristössä ilmenevä ärsyke, joka saa yksilön toimimaan tavoitteen saavuttamiseksi. Kannuste voi olla esimerkiksi työ tai kouluttautuminen, jos ne tarjoavat yksilölle välineitä tiettyjen tarpeiden tyydyttämiseksi. Kannusteet onkin jaettu kolmeen luokkaan: taloudellisen ja fyysisen ympäristön kannusteisiin, vuorovaikutuskannusteisiin ja tehtäväkannusteisiin. Taloudellisen ja fyysisen ympäristön kannusteet tyydyttävät ihmisen toimeentulotarpeet, vuorovaikutuskannusteet ovat olennaisia liittymistarpeiden tyydyttämiseksi ja tehtäväkannusteet taas ovat tärkeitä kasvutavoitteiden kannalta. Tähän jaotteluun perustuu myös motivaation jäsentely materiaaliseen, sosiaaliseen ja kasvumotivaatioon. (Peltonen & Ruohotie 1992, 58.)

### 2.2.2 Moderni motivaatiokäsitys

Moderni motivaatioteoria sai alkunsa uusista motivaatioteorioista Euroopassa ja Yhdysvalloissa. Eurooppalaisista uusista motivaatioteorioista tunnetuimpia ovat Nuttinin 1960-luvulla kehitelty ja vuonna 1984 julkaistu relationaalinen teoria, jonka mukaan motivaatio on tietyn tarpeen ja sen ulkoisen kohteen välinen suhde. Tähän liittyy myös käsitys siitä, että ajattelutoiminnot toimivat tavoitteiden toteuttajina. Nuttinin mukaan ihminen kehittää suunnitelmia ja strategioita toteuttaakseen motivaatiotaan. Toinen uusi eurooppalainen motivaatioteoria on vuonna 1977 julkaistu Leontjevin kohteellisen toiminnan teoria. Leontjev esitteli myös yksilölliset motiivihierarkiat, jotka luovat pohjan yksilön persoonallisuuden ymmärtämiselle. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 12–25.)

Amerikkalaisista motivaatioteorioista Murrayn teoria käsitti suoriutumisen, läheisyyden ja vallan perusmotiivit, joita hän käsitteli yksilön ja ympäristön näkökulmasta. Decin ja Ryanin (1985) motivaatioteoria perustuu sisä- ja ulkosyntyisen motivaation jaotteluun. Perusajatuksena on, että sisäsyntyinen motivaatio on itsessään palkitsevaa ja kannustaa jatkamaan toimintaa ilman palkkioita. Evoluutiopsykologian näkökulma korostaa, että ihmisille yhteiset lajiominaisuudet ja psykologiset mekanismit sekä motivaatio lisäävät yksilön sopeutumista ympäristöönsä. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 12–25.)

Nykyinen motivaatiokäsitys pohjaa intentioiden merkitykseen motivaation muodostumisessa. Intentioilla tarkoitetaan päämäärään tai tavoitteeseen suuntaavaa toimintaa sekä keinoja kyseisten päämäärien saavuttamiseksi. Intentionaalinen toiminta voi olla ulkoapäin kontrolloitua tai yksilöstä itsestään lähtevää. Moderni motivaatiokäsitys esittää ihmisen itse oman motivaationsa tuottajana. Motivaation tutkimus on nostanut minän käsitteen tärkeään rooliin motivaation tuottamisessa. Näin teoriasuuntaukset ovatkin lähteneet etsimään vastauksia ideaalista oppimisympäristöstä, yksilön motivoimisen sijaan. (Byman 2002.)

Järvelä ja Niemivirta (1997) ovat pohtineet konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja motivaation tutkimisen välisen suhteen ajankohtaisuutta. Heidän mukaan motivaation suuntautumiseen vaikuttavat oppimistavoitteiden ja suoritusten tilannekohtaisuus sekä aiempien oppimiskokemusten merkitys. Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkee oppijan aktiivisena oman oppimistoimintansa säätelijänä. Opetustoiminnan tulisi aktivoida oppijan aiempi tieto aiheesta ja nivoa se uuteen tietoon. Tätä ei kuitenkaan voida pitää täysin itseohjautuvana toimintona. Sosiaalinen elementti eli luokassa tapahtuva opetuskeskustelu on myös tärkeä osa oppimistapahtumaa. Oppija itse asettelee oppimisensa tavoitteet päämääriensä ja motivaatiotaustansa perusteella. (Järvelä & Niemivirta 1997, 221–223.)

### 2.2.3 Sisä- ja ulkosyntyinen motivaatio

Motivaatio voidaan jakaa sisä- ja ulkosyntyiseen motivaatioon. Wigfield ja Eccles (2000) sekä Deci ja Ryan (1985) ovat määritelleet sisäsyntyisen motivaation viittaavan motivoitumisen tapahtuvan asian tai toiminnan itsensä vuoksi. Deci & Ryan (1985) ovat perustelleet vastaavaa jaottelua viitaten ihmisen kolmeen synnynnäiseen tarpeeseen (autonomian tarve, ryhmäjäsenyyden tarve ja tarve tuntee pätevyyttä). Olennaista on myös oppimistehtävästä nauttiminen ja sitoutuminen tehtävään sekä uteliaisuus selvittää asia, joten kiinnostusarvo-käsite linkittyy tähän alueeseen oleellisesti. (Wigfield & Eccles 2000; Deci & Ryan 1985.) Sisäsyntyisen motivaation kehitystä opettaja voi tukea ohjeistamalla ja antamalla oppilaalle keinoja toimia itsenäisesti (itseohjautuva oppiminen), asettaa tavoitteita oppimiselleen sekä löytää yhtymäkohtia ja merkityksiä uuden taidon ja muiden opeteltavien asioiden

välille (Guthrie, Wigfield & VonSecker 2000, 332). Vastaavasti ulkosyntyiseen motivaatioon liittyy yhteyksiä hyötyarvoon, sillä ulkosyntyinen motivaatio linkittyy aina palkkion tai tunnustuksen saamiseen tehtävän suorittamisen jälkeen. Ulkosyntyinen motivaatio on näin ollen välineellistä. (Wigfield & Eccles 2000; Deci & Ryan 1985.)

Aunolan (2002) mukaan viidennen ja seitsemännen ikävuoden välillä lapsessa tapahtuu muutoksia kognitiivisella alueella. Esimerkiksi lapsen kyky verrata itseään muihin kehittyy ja lapsi tulee tietoiseksi siitä, että myös häntä arvioidaan. Tähän samaan ajankohtaan ajoittuu myös kouluun siirtyminen, joka tuo mukanaan uusia haasteita. Motivaation satunnaisia vaihteluita voidaan ehkä selittää juuri suurien kognitiivisten muutosten aiheuttamilla tilanteilla ja tuntemuksilla. Se, miten lapsi näihin muutoksiin suhtautuu, vaikuttaa ratkaisevasti myös motivaatioon. Lapsen kognitiivisen ajattelun kehittyessä, ja hänen alkaessaan oppia ymmärtämään itseensä ja muihin lapsiin kohdistuvaa vertailua, saattaa lapsen motivaatio olla vaikutuksille altis. Jos lapsi kokee epäonnistuvansa toistuvasti, saattaa hän alkaa pelätä suoritustilanteita ja vähitellen vältellä niitä. Toisaalta lapsen sinnikäs yrittäminen satunnaisten epäonnistumisten jälkeen ja itsensä kehittämisen halu, vaikuttaa myönteisesti motivaatioon. (Aunola 2002, 109.)

Aunola (2002, 110) huomauttaa nuorten lasten ajattelumallien eroista. Lapset ajattelevat kyvykkyyden ja yrittämisen vastaavan toisiaan. Tätä vaihetta kestää aina yhdeksänteen ikävuoteen asti, jolloin ajatus kyvystä ja yrityksestä alkavat vähitellen eriytyä. Aunolan (2002) mukaan yleinen mielenkiinto koulua kohtaan, sisäsyntyinen motivaatio eli oppimistehtävistä nauttiminen ja eri aineisiin liittyvät kykyuskomukset muuttuvat kielteisemmiksi kouluvuosien kuluessa. Tätä on pyritty selittämään mm. oppilaan itsekriittisyyden lisääntymisellä ja sillä, että kouluympäristö muuttuu näkyvämmäksi arvioinnin ja kilpailuasetelman osalta. Ensimmäisten kouluvuosien aikana suoriutuminen tehtävissä kuitenkin ennustaa johdonmukaisesti motivaatiota. Myös kodilla ja koululla yhdessä on ratkaiseva merkitys koulumotivaatioon ja sen muutoksiin kouluvuosien kuluessa. Oppilaan motivaation syntyyn ja kehitykseen vaikuttavat monet arvostukset ja odotukset. Vanha asetelma ”tytöt ovat koulussa parempia” tai vanhempien suuret odotukset ovat ratkaisevia

ennakkoasetelmia motivaation kehitykselle. Vastaavasti vanhempien tuki ja ymmärrys lapsen suoriutumista kohtaan voivat vaikuttaa myönteisesti motivaation kehitykseen. Tuki ja odotukset vaikuttavat siihen, muodostuuko motivaation pohja vain kiitoksen hakemisesta suorituksista tai halusta kehittää itseään satunnaisista epäonnistumisista huolimatta. (Aunola 2002, 110–113.)

#### 2.2.4 Odotusarvoteoria

Sisä- ja ulkosyntyisen jaottelun lisäksi motivaatiota voidaan tarkastella odotusarvoteorian näkökulmasta. Peltosen ja Ruohotien (1992) mukaan motivaatioon vaikuttavat tarpeiden ja kannusteiden lisäksi havainnot ja odotukset (Peltonen & Ruohotie 1992, 61). Motivaatiota voidaan lähestyä myös odotusarvoteorian näkökulmasta, jota esimerkiksi Atkinson (1965) sekä Wigfield ja Eccles (2000) ovat pohtineet. Heidän mukaansa siihen, miten yksilö valitsee tehtävät ja miten pitkäjänteisesti hän suorittaa ne, vaikuttaa kaksi motivationaalisten konstruktioiden aluetta. Toinen näistä alueista on yksilön itseensä ja suoriutumiseensa liittämät odotukset. Toinen alue on yksilön toimintaansa liittämät arvostukset. Odotusarvoteorian kaksi peruselementtiä, odotus ja arvo, liittyvät yksilön sinnikkyYTEEN, suoritusodotuksiin ja tehtävän arvostukseen. (Wigfield & Eccles 2000; Atkinson 1965.) Yksilön motivaatio on korkeimmillaan, jos tehtävä on sopivan haastava. Vastaavasti tehtävän ollessa liian vaikea tai liian helppo, on yksilön motivaatio matala. (Peltonen & Ruohotie 1992, 61.)

Odotusarvoteorian mukaisesti yksilön itseensä ja suoriutumiseensa liittämällä odotuksilla on ratkaiseva vaikutus motivaation tasoon ja kehityksen suuntaan. Jos lapsi itse tai hänen ympäristönsä asettaa lapsen koulun aloitukselle ja esimerkiksi lukemaan oppimiselle valtavat odotukset, voi lapsi kohdata melkoisia suoriutumispaineita koulutiensä alussa. Jos odotukset omista kyvyistä eivät yllä odotetulle tasolle, voi edessä olla motivaation lasku. Vastaavasti, jos lapsi ei arvosta opettajan antamia tehtäviä tai pitää niitä merkityksettöminä, voi tällä olla merkitystä koulumotivaation muodostumiseen ja kehitykseen jatkossa. Ensimmäisillä luokilla luodaan pohja tulevalle koulu-uralle sekä siihen liittyvään intoon ja kiinnostukseen

käydä koulua. Siten vanhempien sekä opettajan palaute ja tuki ovat olennaisia lapsen omien odotusten ja arvojen rinnalla. (Aunola 2002, 106.)

Odotusarvoteorian alle voidaan Aunolan (2002) mukaan luokitella myös Dweckin ja Leggettin sekä Pintrichin päämääräteoriat, joilla viitataan lapsille ominaiseen motivationaaliseen orientaatioon ja siihen liittyviin päämääriin. Lapsen toiminnan ajatellaan perustuvan yleisiin uskomuksiin ja päämääriin, jotka puolestaan muodostuvat lapsen itsetunnon ja minäkuvan pohjalta. Aunolan (2002, 107) mukaan motivationaalisten orientaatioiden taustalla vaikuttaa kaksi päämäärää, jotka ovat päämäärä oppia ja päämäärä suoriutua.

Aunola (2002) erittelee lasten tehtäväsuoriutumista jakamalla lapset itseään kehittäviin ja suoriutumiskeskeisiin. Osa lapsista pitää tehtäviä itsensä kehittämistilanteina, ja he osaavat arvioida omaa toimintaansa menettämättä omanarvontuntoaan. Suoriutumiskeskeiset lapset taas valitsevat mieluiten tehtäviä, joissa he tietävät olevansa hyviä tai jotka he arvelevat helpoiksi. Vaikka näin toimivat lapset välttävät vaikeissa tehtävissä epäonnistumista, johtaa tällainen käytös pitkällä tähtäimellä heikkoon suoriutumiseen ja vaikeuksiin säilyttää myönteistä minäkuvaa itsestä. Nämä kaikki liittyvät odotusarvoteorian mukaan tehtävään ja omaan suoriutumiseen kohdistuviin odotuksiin. Arvostukset puolestaan liittyvät suoriutumiskäyttäytymisen taustalla vaikuttaviin yksilöllisiin tekijöihin, jotka arvottavat tehtävää eli sitä, miten kiinnostava tehtävä on. (Aunola 2002, 107–109.) Tämän kautta tehtävän arvon voidaan Wigfieldin ja Ecclesin (2000) mukaan määritellä koostuvan saavutusarvosta (tehtävän tärkeys yksilölle), kiinnostusarvosta (kuinka paljon yksilö on kiinnostunut tehtävästä) ja hyötyarvosta (tehtävä on väline saavuttaa jotakin) (Wigfield & Eccles 2000).



## 2.3 Motivaatiotyypit

### 2.3.1 Motivaatiotyyppien määrittelyä

Motivaatiota voidaan tarkastella tehtävä- ja suorituskeskeisen jaottelun ohella kiinnittämällä huomio taustalla vaikuttaviin psykologisiin prosesseihin. Kognitiiviset rakenteet ja yksilön aiemmat kokemukset määrittelevät hänen tapansa kohdata uusia samantapaisia oppimis- ja suoritusilanteita. Aiemmat kokemukset ja odotukset taas vaikuttavat yksilön tapaan asettaa itselleen tavoitteita ja odotuksia sekä siihen, kuinka paljon hän sitoutuu tehtävään. (Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2002, 311–313.) Tutkimuksissa (Aunola 2002; Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2002; Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000; Lepola & Poskiparta 2001; Salonen, ym. 1994) motivaatiota on kuitenkin tyypitelty pääasiassa kolmeen tyyppiin: tehtäväsuuntautuneeseen (task-focused), tehtävää välttävään (task-avoidant) ja sosiaalisesti riippuvaan tyyppiin.

Lapsi voi olla tehtäväsuuntautunut, jolloin päätavoitteeksi hänen toiminnassaan nousee tehtävän hallinta ja siihen liittyvien ohjeiden ymmärtäminen. Tällöin lapsi tuntee älyllistä vastuuta sekä osaa pohtia ja kehitellä opettajan antamaa tehtävää. Tällainen motivaatio on ihanne, sillä lapsi jaksaa ponnistella oppiakseen eikä lannistu vähästä. (Aunola 2002.) Tehtäväsuuntautunut lapsi on optimistinen ja suhtautuu päämäärätietoisesti tehtäviinsä (Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000). Lepolan ja Poskiparran (2001) tutkimuksessa tämän motivaatiotyypin mukaista käytöstä ilmensivät lapsen sitkeä suoritus alusta loppuun ja suulliset ilmaisut, jotka ilmensivät tehtävään paneutumista (Lepola & Poskiparta 2001). Salonen ja kumppanit (1994) nimittävät kyseistä motivaatiotyyppiä tehtäväorientaatioksi. Keskeistä on lapsen opettajaan kohdistuva intensiivinen katse tehtävänannon aikana ja sitoutunut keskittyminen tehtävän loppuun suorittamiseksi. Tyypillisiä verbaalisia tunneilmaisuja tehtäväsuuntautuneen lapsen kohdalla ovat innostuneet huudahdukset ja tunnepohjainen reagointi toiminnan tulokseen. Vaikeuksia kohdatessaan lapsi ryhtyy entistä määrätietoisemmin ratkaisemaan tehtävää. (Salonen ym. 1994, 8–9.) Tehtäväorientaatiosta on luokiteltavissa keskeisiksi toimintaa kuvaaviksi piirteiksi

optimismi, voimakas tehtäväsuuntautuneisuus, sinnikkyys ja aktiivinen ongelmanratkaisupyrkimys. (Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2002, 311–313.)

Minäorientoitunutta eli minää puolustavaa käytöstä ilmentävät pyrkimys välttää tehtävää, osaamattomuus ja haluttomuus tehtävän suorittamista kohtaan sekä passiivisuus tehtävätilanteissa (Lepola & Poskiparta 2001). Eristäytyvä lapsi välttelee opettajaansa sekä tehtäviä, koska ne viestivät hänelle kielteisiä tunteita aiemmista ja tulevista suoritustilanteista. Lapsi saattaa tuntea olonsa ahdistuneeksi ja masentuneeksi. Lapsen voidaan nähdä myös suojaavan itseään olemalla tekemättä mitään, koska niin ei voi epäonnistua. Tällaista käyttäytymistä voidaan kutsua tehtävää välttäväksi käyttäytymiseksi. (Aunola 2002; Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2000.) Salonen ja kumppanit (1994, 13) kutsuvat tätä motivaatiotyyppiä minädefensiiviseksi orientaatioksi. Lapsi ennakoi epäonnistumiset ja suhtautuu tehtäviin omaa suoritustaan ja osaamistaan aliarvioivilla tunneilmaisilla. Ei-verbaalisia tunneilmaisuja saattavat olla huokaukset, synkkä katse ja poissaolevuus. Tyypillistä tälle motivaatiotyypille ovat oheistoiminnot. Lapsi saattaa suhtautua tehtäviin aggressiivisesti repimällä tai sotkemalla papereita, hakkaamalla pöytää tai puuskahtelemalla vihaisesti. Usein lapsi voi vähätellä epäonnistumisten merkitystä kieltämällä ne kokonaan, suhtautumalla huumorilla niihin tai päinvastaisesti määräälemällä ja uhkailemalla muita tehtävientekotilanteissa. Tavanomaista on lisäksi paikalta poistuminen joko fyysisesti tai kuvitteellisesti. (Salonen ym. 1994, 13–26.) Tehtävää välttävä käytös voidaan jakaa kahteen erilaiseen tyyppiin: opittuun avuttomuuteen, jossa korostuu passiivisuus haastavien tehtävien edessä, sekä aktiivinen tehtävien välttäminen, jossa puolestaan korostuu sitkeyden puute tehtävien loppuun suorittamisessa. (Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2002; Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2000.)

Kolmas motivaatiotyyppi on sosiaalisesti riippuvainen lapsi. Hän heijastaa opettajalta tai luokkatovereilta saamaansa palautetta ja ilmeitä ja eleitä omaan suoriutumiseensa. Hänen ensisijainen tavoitteensa on saavuttaa hyväksyntää. Tällainen lapsi on luokassa avoin eikä näytä kielteisiä tunteita. (Aunola 2002.) Sosiaalisten vihjeiden, kuten opettajan tai luokkatoverien ilmeiden ja palautteen, seuraaminen ohjaa

sosiaalista riippuvuuskäytöstä ilmentävää oppilasta oppimis- ja suoritustilanteissa. Lapsi etsii vihjeitä omalle toiminnalleen muiden reaktioista ja jäljittelee tarkkailemaansa toimintamallia. Tyypillistä on vastauksen tauottaminen, jotta opettaja antaa lisävihjeitä ja oppilas varmistuu oman vastauksensa oikeasta suunnasta. Usein voi esiintyä avunpyyntöeleitä katseilla tai eleillä opettajaa tai luokkatovereita kohtaan. Lisäksi tavanomaista on lapsen välitön ja toistuva viittaaminen tehtävienantotilanteissa. Toistuvasti riippuvuutta ilmentävät avunpyyntöeleet oman toiminnan kontrolloimiseksi saattavat ilmetä myös tehtäväsuuntautuneiden oppilaiden kohdalla. Tällöin tulee tarkastella riippuvuuden laatua – onko tehtäväsuuntautuneisuuden ja sosiaalisen riippuvuuskäytöksen piirteitä nähtävissä rinnakkain ja kummat ominaisuudet ovat hallitsevampia. (Salonen ym. 1994, 11–13.) Sosiaalista riippuvuutta kuvaavat lapsen avuttomuus ja riippuvaisuus opettajasta, suullinen huomion hakeminen ja taipumus muuttaa toimintaa mallin mukaan (Lepola & Poskiparta 2001).

### 2.3.2 Motivaatiotyypit ja Vygotskyn lähikehityksen vyöhyketeoria

Motivaatiotyyppejä voidaan tarkastella myös Vygotskyn lähikehityksen vyöhyketeorian näkökulmasta. Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeellä toimittaessa lapsi hallitsee jonkin verran vaadittavia tietoja ja taitoja, mutta tarvitsee ohjausta aikuiselta tai tason hallitsevalta selviytyäkseen tehtävästä. Se, miten lapsi on valmis ottamaan tukea vastaan ja kohtaamaan uusia haastavia tehtäviä, riippuu hänen motivaatiostaan. Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeellä voidaan nähdä yhteyksiä myös koulumotivaation synnyn ja kehityksen kanssa. Kouluuun siirtyessään lapsi kohtaa monia itselleen vieraita asioita, jotka vaativat harjoittelua ja ohjausta. (Eronen ym. 2001.)

Aunola ja Lerkkanen (2004) korostavat sopivan vaikeusasteen merkitystä lapsen motivaatiolle. Jos tehtävät ovat toistuvasti liian vaikeita lapselle, kokee hän epäonnistumisia, joka saattaa johtaa helposti tehtävää välttävään tai sosiaalisesti riippuvaan käytökseen. Vastaavasti tehtävien ollessa liian helppoja, ei oppilas saa onnistumisen kokemuksia. Opetuksen tulisikin huomioida oppilaiden yksilölliset erot ja tarjota jokaiselle sopivassa määrin haasteellisia tehtäviä. Sopivasti haasteellisten

tehtävien selvittäminen vahvistaa myönteistä minäkuvaa ja tukee tehtäväsuuntautunutta käytöstä. (Aunola & Lerkkanen 2004.)

Eri tutkimusten pohjalta (Aunola & Lerkkanen 2004; Aunola 2002) voidaan tehdä seuraavia johtopäätöksiä: Jos lapsi on omaksunut tehtävää välttävän motivaatiotyypin mukaisen käytöksen, hän välttelee uusien haasteiden ja opettajansa kohtaamista. Lapsen pelätessä uusia haasteita ja opettajan ohjausta epäonnistumisten pelossa on monimutkainen yhtälö, joka voi hidastaa ja pahimmillaan estää toimintaa lähikehityksen vyöhykkeellä ja lapsen siirtymistä kehitystasolta toiselle. (Aunola & Lerkkanen 2004; Aunola 2002.)

Vastaavasti tehtäväsuuntautuneen motivaation omaavan lapsen on helppo harjoitella uusia taitoja itsenäisesti sekä siirtyä kehitystasolta toiselle opettajan ohjatessa. Toiminta lähikehityksen vyöhykkeellä ei pelota lasta, sillä hän on halukas kohtaamaan uusia haasteita ja on valmis ottamaan vastaan ohjausta. Satunnaiset epäonnistumiset eivät vaikuta olennaisesti lapsen motivaatioon, ja lapsen halu kehittyä ja oppia lisää on suuri. Lapsen suhtautuessa avoimesti uusiin haasteisiin ja hänen ottaessaan vastaan tukea ohjaajalta, hänen motivaatiollaan on paremmat mahdollisuudet säilyä kyseisellä tasolla tai kehittyä eteenpäin. Epäitsenäinen motivaatiotyyppi puolestaan nostaa esiin lapsen sosiaalisen hyväksynnän halun ja sen kautta itsensä heijastamisen tarpeen. Lapsi, joka tarvitsee jatkuvasti sosiaalista vahvistusta edetäkseen ja kehittyäkseen, luottaa liikaa ohjaukseen, ja siten itsenäinen taitojen hallinta ei pääse kehittymään. Itsenäinen tietojen ja taitojen hallinta on oleellista toimittaessa lähikehityksen vyöhykkeellä. (Aunola & Lerkkanen 2004; Aunola 2002.)

#### 2.4 Koulu- ja oppimismotivaatio

Koulu- ja oppimismotivaatio kehittyy vähitellen varhaislapsuudesta alkaen. Wahlström (1985) toteaa, että leikkien myötä lapselle kehittyy ensimmäiset toiminnalliset motiivit – leikki pitää oppia, jotta voi olla mukana. (Wahlström 1985.)

Varhaislapsuuden leikeistä lapsi siirtyy kouluun ja alkaa opiskella akateemisia aineita, kuten äidinkieltä ja matematiikkaa. Seuraavaksi tarkastelen, miten oppilaiden koulumotivaatio muodostuu ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat.

Asenteet ja arvostukset ovatkin ratkaisevassa merkityksessä koulumotivaation kehittymisessä. Asenteet ovat yksilön tapa ajatella, tuntea ja toimia tietyllä tavalla. Arvot puolestaan ovat yleisiä ja pysyviä, laajoihin päämääriin suhteessa olevia käsityksiä. Se, miten yksilö asennoituu tiettyä asiaa kohtaan, vaikuttaa motivaation syntymiseen ja toimintaan. Asenne voidaan käsittää myös reaktiovalmiutena ryhtyä toimeen. (Peltonen & Ruohotie 1992, 39–40.)

Järvelä ja Niemivirta (1997) ovat pohtineet koulumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä ja oppimisympäristön merkitystä. Oppiminen on yksilöllinen tapahtuma. Haasteena on rakentaa sellainen oppimisympäristö, joka tukee oppimista mahdollisimman hyvin. Ongelmana onkin se, miten jokaista yksilöä palveleva oppimisympäristö voidaan rakentaa. Oppimistilanne ei saisi muodostua vain suoristustilanteeksi, vaan sen tulisi olla tarpeeksi haasteellinen ja motivoida oppijaa kehittämään itseään. Oppimisesta tulisi rakentaa päämäärätietoinen prosessi, jossa motivaatio nousisi oppimisen tarkoituksenmukaiseksi suuntaajaksi. Oppimisprosesseissa ilmenevät tunteet ovat merkittävä osa oppilaan oppimista ja ne vaikuttavat ratkaisevasti suoriutumiseen ja tehtäviin sitoutumiseen myöhemmillä kerroilla. (Järvelä & Niemivirta 1997.)

Koulumotivaatiota voidaan tarkastella myös alkuopetuksen näkökulmasta. Kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana koulumotivaatio on huipussaan, sillä tuolloin lapsen mielessä koululaisena oleminen sisältää vahvasti virittäytyneitä sosiaalisia motivaation piirteitä sekä kiinnostus tiedonhakua kohtaan on voimakasta. (Matilainen 1998.)

Matilainen (1998) tutki keskisuomalaisten peruskoululaisten koulumotivaatiota oppilaiden sekä heidän vanhempiansa arvioimana. Tutkimus kattoi kaikki keskisuomalaisten kaupunkien (ei Jyväskylä) ja alle 4000 asukkaan kuntien peruskoulujen 5., 7., ja 9.luokan oppilaat vanhempineen. Tutkimusjoukkoon arvottiin 18 koulua (n = 931 oppilasta). Koulumotivaatioon vaikuttaviksi tekijöiksi

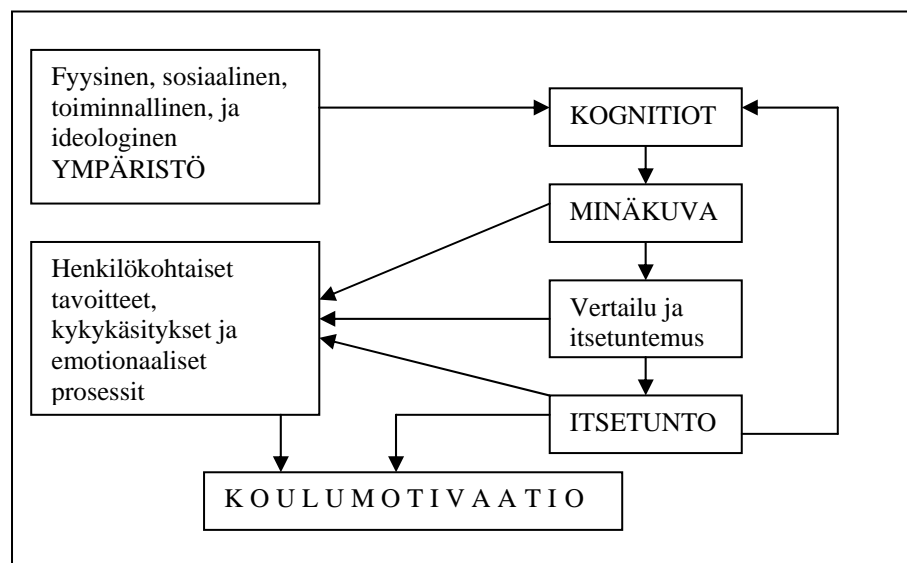
tutkimusaineistossa nousivat opettajat, luokkakaverit ja koulujen fyysinen ympäristö. (Matilainen 1998.) Vaikka Matilaisen (1998) tutkimus kohdistuikin vanhempiin oppilaisiin, toi tutkimus esille tärkeitä koulumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä, jotka pätevät myös pienempien oppilaiden kohdalla.

Koulumotivaatiota Matilainen (1998) määritteli ympäristön kautta. Aluksi ympäristön asettamat vaatimukset asettavat tavoitteita oppimiselle ja motiivien syntymiselle. Myöhemmin kouluun siirryttyään lapsi kohtaa motivaation eri tavalla. Lapsi tiedostaa jo oppimisen merkityksen siten, että kaikkien tulee käydä koulua. Hän ei niinkään osaa vielä eritellä oppimistapahtumaa ja -tuloksia. Myönteisten oppimiskokemusten kautta lapsessa alkaa vähitellen herätä oppimismotiivit ja kognitiiviset motiivit. Lapsi huomaa, että opituilla tiedoilla ja taidoilla on suora yhteys koulun ulkopuolellakin. Laajentuvan sosiaalisen arvostuksen myötä lapsessa herää mielenkiinto ja halu oppia lisää uusia asioita. Tämä into heijastuu alkuopetusluokilla suhtautumisena opettajaan. Lapset tekevät kyselemättä kaikki opettajan antamat tehtävät, sillä he kokevat opettajan tärkeäksi auktoriteetiksi. Myös vanhempien ilahduttaminen on lapselle tärkeää – uusien taitojen oppimisen kautta he saavat positiivista palautetta vanhemmiltaan. (Matilainen 1998.)

Matilainen (1998, 23) on selventänyt koulumotivaation rakentumista (kuvio 1.). Sen mukaan fyysisen, sosiaalisen, toiminnallisen ja ideologisen ympäristön tärkeimmät vaikuttajat ovat perhe, koulutoverit ja opettaja, kulttuurinen tausta ja nykypäivänä myös media. Ympäristön antaman palautteen ja lapsen omien kognitioiden eli päätelmien kautta lapsi alkaa rakentaa minäkuvaansa. Ympäristö asettaa siis lapselle vaatimuksia ja odotuksia. Se, millainen itsetunto lapsella on, vaikuttaa lapsen tapaan käsitellä kognitioita. Niiden pohjalta lapsi muodostaa käsityksen siitä, mitä muut häneltä odottavat ja mitä hän itse elämältä haluaa. (Matilainen 1998.)

Lapsen vertaillessa itseään muihin lapsiin ja saadessaan lisää kokemuksia, alkaa lapsen itsetuntemus lisääntyä. Lapsi oppii arvioimaan omia kykyjään ja ympäristön antamaa tukea. Se, miten realistisesti yksilö osaa verrata omaa suoriutumistaan muiden osaamiseen, riippuu yksilön minäkuvasta ja kykyuskomuksista. Itsetunnolla on olennainen merkitys siihen, miten yksilö osaa vastaanottaa ja hyödyntää

saamaansa palautetta itsensä kehittämiseksi. Yksilön henkilökohtainen käsitys omasta suoriutumisestaan ja osaamisestaan vaikuttaa koulumotivaation syntyyn ja kehitykseen. Onnistumisen kokemusten kautta lapsen itsetunto vahvistuu ja motivaation emotionaalinen vire sekä pätevyyden tunne kasvavat. Jos epäonnistumisen kokemuksia on paljon, saattaa lapsi tuntea pätemättömyyttä koulussa, joka aiheuttaa pahimmillaan koulumotivaation laskua. Vaikka ympäristön vaikutus on huomattava, tekee yksilö lopulta omat päätöksensä toiminnan suuntaamisesta ja tavoitteellisuudesta. (Matilainen 1998.)



KUVIO 1. Koulumotivaation taustatekijöitä Matilaista (1998) mukailten

#### 2.4.1 Itsetunto ja koulumotivaatio

Keltikangas-Järvinen (2000) kuvailee itsetuntoa tunteeksi, joka kertoo ihmiselle, missä kaikessa hän on hyvä. Hyvän itsetunnon omaava ihminen tietää vahvuutensa, mutta osaa realistisesti hahmottaa myös heikkoutensa. Sen avulla ihminen toimii itsenäisesti, omiin ratkaisuihinsa luottaen. Itsetunto on lisäksi kyky arvostaa oman itsen rinnalla muita ihmisiä. Itsetunnon Keltikangas-Järvinen (2000) jakaa yksityiseksi ja julkiseksi itsetunnoksi. Yksityinen itsetunto on se todellinen itsetunto, mitä ihminen oikeasti itsestään ajattelee. Julkinen itsetunto on sitä, millaiseksi

ihminen itseään kuvailee muille ja miten esiintyy julkisissa tilanteissa. Tasapainoisella ihmisellä näiden kahden itsetunnon välillä on hyvin vähän eroa. (Keltikangas-Järvinen 2000.)

Itsetunnon tärkein osa-alue on suoritusitsetunto, joka tarkoittaa ihmisen luottamusta omaan kykyihinsä, selviytymiseensä ja osaamiseensa. Ihmisen luottamus omaan osaamiseensa ja kykyynsä oppia nopeasti sisältää myös tavoitteellisesti virittäytynyttä toimintaa. Toinen keskeinen itsetunnon alue on tunne sosiaalisesta selviytymisestä, johon liittyy tunne siitä, että on pidetty ja suosittu. Lapsilla ominaisena piirteenä on kotiin ja vanhempiin liittyvä itsetunto, joka ilmenee tunteena, että lapsi on vanhemmilleen tärkeä ja rakas. (Keltikangas-Järvinen 2000.)

Itsetunnon ja koulumenestyksen välillä on selkeä yhteys. Luottamus itseen ja omaan kykyyn oppia uusia asioita selittävät koulumenestystä jopa suuremmalta osin kuin älykkyys. Itsetunnon merkitys kasvaa siirryttäessä ylemmille luokille, jolloin tilalle tulevat koulumotivaatio, ahkeruus ja lahjakkuus. (Keltikangas-Järvinen 2000.) Itsetunnon yhteys motivaatioon on olennainen. Hyvän suoritusitsetunnon omaava lapsi luottaa omaan oppimiskykyynsä ja haluaa kehittää itseään eteenpäin. Tällöin lapsella on olemassa toiminnalleen motiivi ja päämäärätavoitteinen suhtautumistapa opintoihinsa. Sosiaalinen itsetunto voi lisäksi vaikuttaa ratkaisevasti koulumotivaation syntymiseen ja kehitykseen. Jos lapsi tuntee olevansa suosittu ja pidetty oppilasryhmässään, vaikuttaa tämä myönteisesti lapsen tapaan luottaa itseensä koulutilanteissa toimiessaan, tuntiessaan olevansa ryhmän tasapuolinen jäsen. Tunne yhdenmukaisuudesta ja ryhmään kuulumisesta ylläpitävät lapsen halua tulla kouluun ja kehittää itseään. Jos lapsi viihtyy koulussa, vaikuttaa se suorasti koulumotivaatioon. Koulun rooli lapsen itsetunnon kehittäjänä ja tukijana on olennainen koko koulu-uraa ajatellen (Keltikangas-Järvinen 2000).

Hyvän itsetunnon omaava lapsi kokee haasteelliset tilanteet oppimistilanteiksi ja etsii aktiivisesti keinoja ratkaistakseen tehtävän (Aunola 2000, 272). Lapsi luottaa omaan ideoihinsa, on osallistuva ja pystyy käsittelemään kritiikkiä itsearvostuksensa voimin. (Laine 1997, 96.) Heikon itsetunnon omaava lapsi puolestaan saattaa kokea haastavat tehtävätilanteet suoritusilanteiksi, joissa hän joutuu arvioinnin kohteeksi.



Lapsi pelkää oman arvonsa määrittävän kunkin suorituksen mukaan. (Aunola 2000, 272.)

#### 2.4.2 Minäkäsityksen ja motivaation yhteys

Koulumotivaatioon liittyy itsetunnon ohella olennaisesti myös minäkäsitys. Minäkäsitys voidaan määritellä minuuden tasoksi, jolla ihmiset arvioivat ja ajattelevat itseään (Vuorinen 1997, 50). Korpinen (1990) on selvittänyt minäkäsitystä kasvatuksellisenä käsitteenä ja koulun merkitystä sen kehittämisessä. Omakohtaiset kokemukset ja sosiaalinen vertailu muokkaavat yksilön minäkuvaa – koulussa oppilas joutuu juuri tiettyjen suoritusodotusten alaiseen vertailuun (Korpinen 1990, 3). Kääriäinen (1988) määrittelee minäkäsityksen syntyvän juuri yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen pohjalta. Yksilö kehittää oman minäkäsityksensä itseensä yhdistettävistä ominaisuuksista ja osaamisesta. Minäkäsitys voidaan käsittää yksilön tapana asennoitua itseään kohtaan. (Kääriäinen 1998, 12–13.)

Minäkäsitys voidaan jakaa sosiaalipsykologian minäteorian mukaan subjekti- ja objektiminään. Subjektiminä käsittää itsetunnon, itsearviointin ja hyväksymisen. Objektiminä taas käsittää mielikuvan itsestä eli minäkäsityksen. Yhdessä nämä osiot muodostavat yksilöllisiä käyttäytymistäipumuksia, jotka minään kohdistuvien asenteiden kokonaisuutena muodostavat yleisen minäkuvan. Yleinen minäkuva jakautuu vielä todelliseen minään ja ihanneminään. Ihanneminä sisältää yksilön itselleen asettamia kasvutavoitteita ja odotuksia. (Kääriäinen 1988, 13–15.) Ihanneminään liittyvät tavoitteet ja arvostukset toimivat toimintaan motivoivina tekijöinä (Korpinen 1990, 13). Minäkäsitys koostuu joukosta minäkuvia, jotka sisältävät tietyille ikäkausille tyypillisiä piirteitä. (Kääriäinen 1988, 14).

On siis pääteltävissä, että koulun puolesta tapahtuvan vertailun tuloksena oppilas kokee epäonnistumisia ja onnistumisia, jotka auttavat häntä luomaan realistisen minäkäsityksen ja terveen itseluottamuksen. Opettajan tulisi muistaa arvioida oppilasta yksilöllisen oppimisen ja käyttäytymisen näkökulmasta – ei vertaamalla muihin oppilaisiin tai arvioimalla oppilaan persoonallisuutta. (Korpinen 1990, 3–4.) Sosiaalisen vuorovaikutuksen viestit ja palaute eivät ole ainoa yksilöön kohdistuva

arviointi. Pieni lapsi osaa jo varhain verrata omaa suoriutumistaan ja itseään muihin lapsiin. Tämä korostuu koulunkäynnin alkuvaiheessa. (Kääriäinen 1988, 13.)

Tilannesidonnaisuus on ominaista alkuopetusikäisen lapsen minäkuvalle. Kehittymisen myötä lapsen minäkuva yleistyy ja muuttuu pysyvämmäksi. Minäkuva on yleensä melko vakaa ja sen mahdolliset muutokset tapahtuvat pitkällä aikavälillä. Muutos minäkuvasa edellyttää aina asennetekijöiden muokkautumista. (Kääriäinen 1988, 16–17.) Yksilön itsearvostus paljastaa hänen tapansa määritellä itsensä sosiaalisissa tilanteissa (Korpinen 1990, 12). Jos yksilö asennoituu itseensä myönteisesti, eli omaa myönteisen minäkuvan, on hänellä hyvä luottamus itsen ja omiin kykyihin. Vastoinkäymiset tai haasteelliset tehtävät eivät lannista yrittämishalua. (Kääriäinen 1988, 16–17.) Myönteinen minäkuva helpottaa sosiaalista vuorovaikutusta, koska tällöin yksilön on helpompi hyväksyä toiset ihmiset ympärillään (Korpinen 1990, 12). Myönteinen minäkuva tarjoaakin mahdollisuudet tehtäväsuuntautuneen motivaatiotyypin mukaiseen käytökseen.

Jos yksilöllä on keskinkertainen minäkuva, on hän usein vaatimaton omien taitojensa arvioinnissa. Kielteisen minäkuvan omaava yksilö on sosiaalisesti passiivinen ja leimaa itsensä kyvyttömäksi. (Kääriäinen 1988, 16–19.) Hän ei usko omaan sosiaaliseen kiinnostavuuteensa ja vetäytyy usein vuorovaikutustilanteissa. Heikko itseluottamus tekee yksilöstä sosiaalisesti riippuvaisen. (Korpinen 1990, 12.) Minäkuvan laatu pohjautuu siis pitkälti yksilön omanarvontuntoon ja ympäristön välittämiin arvoihin. (Kääriäinen 1988, 19.) Motivaatio ja oppilaan suhtautuminen omaan suoriutumiseensa voi heikon itseluottamuksen vuoksi kehittyä kielteiseen suuntaan ja vaikuttaa siten oppimisen etenemiseen sekä asennoitumiseen koulua kohtaan.

#### 2.4.3 Motivaation yhteys työskentelytaitoihin

Se, miten yksilö työskentelee ja asennoituu tehtäviin, on yhteydessä itsetunnon ja minäkäsityksen kanssa. Itsetunto ja minäkäsitys vaikuttavat yksilön käsitykseen omasta osaamisestaan ja suoriutumisestaan. Nämä käsitykset puolestaan vaikuttavat yksilön tapaan työskennellä. (Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000.)

Työskentelytaidoilla eli suoritusstrategioilla tarkoitetaan henkilön tapaa ja taitoja tehdä töitä sekä yksilön tapaa suhtautua haasteisiin ja epäonnistumisen uhkiin. Perusopetuksen ensimmäisten luokkien opetuksessa koostuu juuri työskentelytaitojen oppiminen sekä sosiaalisten taitojen harjoittelu. Kyseessä on tärkeä koululaistumisprosessi. Oppilaan työskentelytaidoilla on ratkaiseva yhteys motivaatioon, sillä ne kuvastavat välillisesti lapsen motivoitumista koulutyöskentelyyn (Nurmi & Salmela-Aro 2002; Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2000.)

Motivaation yhteyttä työskentelytaitoihin ovat tutkineet myös Aunola ja Lerkkanen (2004). He ovat ottaneet työskentelytaitojen ja -tapojen tarkasteluun minäkuvan näkökulman. Minäkuvan vaikutus oppimistuloksiin liittyy työskentelytaitoihin eli suoritusstrategioihin. Heikommat oppilaat pelkäävät epäonnistumisia ja pahimmillaan heitä vaivaa yritteliäisyyden puute. Jos lapsi ei usko omiin kykyihinsä, alkaa hän vaikeuksien kohdatessa esimerkiksi helposti häiritä muita tai vetäytyä sivuun toiminnasta. Jos lapsen minäkuva on myönteinen, ovat koulumenestys ja usko omiin taitoihin vahvoja. (Aunola & Lerkkanen 2004.)

Aunolan ja Lerkkasen (2004) tutkimustulokset pohjautuvat pitkittäistutkimukseen, jossa seurattiin alkuopetusikäisten (n = 120) koulutaitojen kehitystä ja siihen vaikuttaneita tekijöitä. Lukutaito tai lukutaidottomuus koulun alkaessa on ensimmäinen oppilaita erotteleva helposti havaittava tekijä. Vähitellen opettaja oppii luomaan käsityksen oppilaidensa työskentelytottumuksista, jotka pitkälti määrittävät sitä, kuinka motivoituneita lapset ovat oppimaan. Nämä tottumukset säätelevät myös oppilaiden minäkuvan kehittymistä ja heidän tapansa suhtautua oppimistilanteisiin. Aunola ja Lerkkanen (2004) viittaavat lukuisiin motivaatiotutkimuksiin (esimerkiksi Wigfield & Eccles 2000), jotka korostavat minäkuvan merkitystä lasten oppimisessa. Tämä liittyy olennaisesti lasten omiin oletuksiin suoriutumisestaan sekä mielikuviin omasta oppimisestaan. (Aunola & Lerkkanen 2004.)

Aunolan (2002) sekä Aunolan ja Lerkkasen (2004) tutkimusten mukaan motivaatiota ilmentäviä työskentelytaitoja ovat esimerkiksi sinnikkyys, sitoutuminen tehtävään, pitkäjänteisyys, haasteiden kohtaamistapa ja yritteliäisyys. Jos oppilas ilmentää

käytöksessään kaikkia näitä piirteitä myönteisesti, on hän todennäköisesti tehtäväsuuntautuneesti motivoitunut oppilas. Jos taas oppilaalla on paljon puutteita useassa aiemmin mainitussa taidossa, ovat hänen työskentelytaitonsa vielä puutteelliset. Tällöin oppilaan motivaatio saattaa heijastua tehtävää välttävänä tyyppinä tai sosiaalisesti riippuvana tyyppinä. Tehtävää välttävä oppilas ei jaksakaan pitkäjänteisesti keskittyä tehtäviin, eikä aktiivisesti hae apua edetäkseen. Sosiaalisesti riippuvainen oppilas taas saattaa hakea varmistusta opettajaltaan kaikissa työskentelyvaiheissa. Toisaalta sosiaalisesti riippuvainen oppilas saattaa olla hyvinkin sinnikäs tehtäviensä parissa, vaikka työskentelytaidoissa ja luottamuksessa omiin taitoihin olisi vielä puutteita. (Aunola 2002; Aunola & Lerkkanen 2004.)

#### 2.4.4 Vanhempien ja opettajan merkitys minäkuvaan, työskentelytaitoihin ja motivaatioon

Vanhempien ja opettajan viestimällä palautteella ja odotuksilla on ratkaiseva merkitys oppilaan minäkuvan rakentumiseen ja työskentelytaitojen kehittymiseen. Vanhempien luottamus lapsensa kykyihin tukee tehtäväsuuntautuneen käytöksen kehitystä, kun taas epäluottamus tai alhaiset odotukset lapsen taitoja kohtaan ilmenevät tehtävää välttävänä käytöksenä. (Aunola & Lerkkanen 2004; Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2002.) Vanhempien odotuksilla on todettu olevan jopa suurempi vaikutus lapsen kykyuskomuksiin kuin lapsen aiemmalla koulumenestyksellä (Aunola 2000, 275).

Koulussa oppilas saa toistuvasti palautetta osaamisestaan koulutovereiltaan tai opettajaltaan. Lisäksi hän joutuu jatkuvasti haastavien tilanteiden eteen ja siten myös arvioimaan omaa suoriutumistaan ja osaamistaan. (Aunola 2000, 272.) Olennaista oppilaan minäkuvan kehitykselle on opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen laatu (Korpinen 1990, 40). Opettaja auttaa lapsen työskentelytaitojen ja koulumotivaation kehitystä tukemalla lapsen minäkuvan kehitystä ja ohjaamalla työskentelytapojen kehittämisen. Minäkuvan kehityksen tukeminen on tärkeää oppilaan motivaation kehityksen kannalta. Jos opettaja ottaa yhdeksi tavoitteekseen oppilaiden minäkuvan ja motivaation kehittämisen, on todennäköistä, että kiinnostus opeteltavia asioita kohtaan lisääntyy. (Aunola & Lerkkanen 2004.)

Hyödyllistä on myös huomioida opetuksessa lasten kiinnostukset ja mieltymykset, sillä ne auttavat lasta suuntaamaan huomionsa niihin seikkoihin, joissa kokevat olevansa hyviä. Näin lapsi saa onnistumisen kokemuksia, jotka auttavat motivaation ylläpitämistä haasteellisempienkin tehtävien kohdalla. (Aunola & Lerkkanen 2004.) Korpinen (1990) kehottaa opettajaa tukemaan oppilaitaan, mutta muistuttaa, että oppilaiden tulisi saada tuntee olevansa itse vastuussa työstänsä. Oppilaille tulisi asettaa realistisia tavoitteita ja opettaa heitä arvioimaan itseään realistisesti. (Korpinen 1990, 40–41.) Oppimisen itseohjautuvuus ja oppilaan kyky asettaa tavoitteita oppimiselleen ohjaa lisäksi sisäsyntyisen motivaation kehitystä (Guthrie, Wigfield & VonSecker 2000, 332).

Heikommin suoriutuvan lapsen vaikeuksien huomioimisen lisäksi tulisi opettajan pyrkiä lapsen kehitysmahdollisuuksien korostamiseen. Realistisen minäkuvan rakentamista voi pohtia yhdessä lapsen kanssa, esimerkiksi miten tulee toimia ongelmatilanteissa. Palautteen merkitys on suuri, sillä sen avulla lapsen huomio voidaan suunnata olennaiseen ja tukea lapsen käsitystä siitä, että hän hallitsee tilannetta vaikeitakin tehtäviä tehdessään. Opettajan on hyvä ohjata pitkäjänteiseen työskentelyyn pieni tavoite kerrallaan, jolloin oppilas tulee vähemmän riippuvaiseksi opettajan läsnäolosta ja tuesta. Itsenäisyyden tunteen kasvaessa lapsen itseluottamus ja luottamus omaan suoriutumiseen ja osaamiseen kehittyy, joka puolestaan vaikuttaa motivaation kehitykseen myönteisesti. (Aunola & Lerkkanen 2004.)

#### 2.4.5 Motivaation yhteys lukutaidon ja matemaattisten taitojen kehittymiseen

Jyväskylän yliopistossa jatkuvan Nurmen ja Aunolan (2004) Eskarista epuksi – tutkimushanke käsitti kolmen kunnan koko lapsi-ikäluokan esikoulusta peruskoulun alkuun (n = 207 ensimmäisessä mittauksessa, viimeisimmässä mittauksessa n = 275, joista alkuperäisiä n = 195). Tutkimus keskittyi motivaatioon ja sen yhteyksistä lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen taitojen kehitykseen. Tutkimukseen osallistuivat lapsien lisäksi heidän vanhempansa ja opettajansa. Tutkimus paljasti, että vanhempien ja opettajan kykyuskomuksilla oli ratkaiseva merkitys lapsen muodostaessa omia kykyuskomuksiaan eri oppiaineiden suhteen. Oppilaiden väliset

erot äidinkielessä tasaantuivat ja pienenivät ensimmäisen ja toisen kouluvuoden aikana, joten lukutaidottomat koulutulokkaat saavuttivat lukutaitoiset ikäoverinsa. (Aunola & Nurmi 2004.)

Motivaation yhteyttä lukutaitoon ovat pitkittäistutkimuksessaan pohtineet myös Aunola ja Lerkkanen (2004). Tutkimukseen osallistui 120 ensimmäisen luokan oppilasta, joiden lukutaitoa ja työskentelytaitoja arvioitiin neljästi ensimmäisen luokan aikana. Tutkimus osoitti, että oppilaan työskentelytaidot vaikuttivat oppimistuloksiin jo näin varhaisessa vaiheessa. Tehtäväsuuntautuneet lapset kehittyivät lukutaidossa nopeammin kuin tehtävää välttävän toimintamallin omaksuneet lapset. Mielenkiintoista oli, että tutkimuksen mukaan lasten myöhemmät suoritusstrategiat muotoutuivat koulumenestyksen ja koulun antaman palautteen vaikutuksesta. Lukutaidon kehittymiseen vaikutti olennaisesti oppilaan käsitys omista taidoistaan. (Aunola & Lerkkanen 2004.)

Lepolan ja Poskiparran (2001) tutkimuksessa (n = 78) arvioitiin myös motivaatiotyyprien ja lukutaidon kehityksen yhteyttä. Vahvasti tehtäväsuuntautuneilla lapsilla oli paremmat kognitiiviset ja kielelliset lähtökohdat kuin tehtäväsuuntautuneilla. Sen sijaan tehtäväsuuntautuneilla, tehtävää välttäville ja sosiaalisesti riippuvaisilla oppilailla ei ollut keskenään eroja kognitiivisissa ja kielellisissä valmiuksissa. (Lepola & Poskiparta 2001.)

Guthrie, Wilgfield ja VonSecker (2000) kehittivät CORI-menetelmän, joka perustui oppilaan itseohjautuvuuden ja oman tavoitteenasettelun lisäämiseen. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että kyseisen menetelmän kautta opetusta saaneet oppilaat osoittivat enemmän uteliaisuutta lukemista kohtaan kuin tavanomaista opetusta saaneet. Sisäsyntyisen motivaation luoma uteliaisuus lukemista kohtaan kehittyi siis myönteisesti oppilaan itseohjautuvuuden ja oman tavoitteen asetteluun lisääntyessä. (Guthrie, Wigfield & VonSecker 2000, 329–331.)

Motivaation ja matematiikan oppimisen yhteyttä ovat tutkineet esimerkiksi Aunola, Nurmi, Lerkkanen ja Rasku-Puttonen (2003). Heidän tutkimuksensa mukaan lasten matemaattisten taitojen kehittyminen oli vaikutuksille altista. Näitä vaikuttimia olivat

esimerkiksi motivaatiotyyppi, kognitiiviset tekijät ja tunneperäiset seikat. Myös vanhempien asenteilla ja odotuksilla lapsensa suoriutumista kohtaan oli vaikutusta motivaatioon ja matematiikan taitojen kehitykseen. (Aunola, Nurmi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2003, 404–405.) Laskutaidon kehityksessä Aunola ja Nurmi (2004) havaitsivat kasautuvan trendin eli oppilaiden väliset erot kasvoivat oppimisen ja kehittymisen myötä. Hyvät laskijat menestyivät yhä paremmin. (Aunola & Nurmi 2004.)

Tehtäväsuuntautuneisuus ja vanhempien luottamus lastensa matemaattisiin taitoihin ennusti oppilaiden korkeaa osaamisen tasoa ja myönteistä kehitystä. Lapsensa matematiikan osaamiseen luottavat vanhemmat auttoivat lastaan harjoittelemaan matemaattisia taitoja ja esimerkiksi kehittämään matematiikkaan liittyviä ongelmanratkaisutaitoja. (Aunola, Nurmi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2003, 411.)

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA AINEISTON KÄSITTELY

#### 3.1 Keskeiset tutkimustehtävät

Teoriat ja tutkimukset ovat nostaneet esiin lukuisia eri tapoja käsitellä motivaatiota ja sen ilmenemistä. Motivaatio voidaan käsittää tarpeista syntyväksi, jolloin lähtökohtana voidaan pitää esimerkiksi biologisia tarpeita (Peltonen & Ruohotie 1992; Maslow 1987). Sisäisen tai ulkoisen motivaation kautta määrittyvä motivaatio jaottelee palkkion haun perusteella motivaatiota (Wigfield & Eccles 2000; Deci & Ryan 1985). Erityisesti tämän tutkimuksen kannalta olennaista eri motivaatioteorioissa oli kolmitahoinen motivaatiotyypittely (Aunola 2002; Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2002; Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000; Lepola & Poskiparta 2001; Salonen, ym. 1994), joka nousi keskeiseksi teoriapohjaksi. Motivaatiotyypittely jakaa motivaation tehtäväsuuntautuneeseen, tehtävää välttävään ja sosiaalisesti riippuvaan motivaatiotyyppiin. Keskeiset tutkimustehtäväni pohjautuivatkin tähän kolmitahoiseen jaotteluun, jonka mukaista ilmenemistä tutkimusaineistossani pohdin tarkemmin.

Lisäksi teoriat itsetunnosta ja minäkäsityksestä (Keltikangas-Järvinen 2000; Korpinen 1990; Kääriäinen 1988) auttoivat ymmärtämään motivaation syntyyn vaikuttavia tekijöitä. Itsetunnon ja minäkäsityksen sekä ympäristön viestimä palaute vaikuttavat lapsen käsitykseen omasta suoriutumisestaan ja osaamisestaan (Matilainen 1998). Motivaation muodostuminen ja kehitys on kokonaisvaltainen prosessi, joka on vaikutuksille altis. On tärkeää tukea lapsen terveen itsetunnon ja minäkuvan kehitystä, jotta lapselle muodostuisi realistinen käsitys omista taidoistaan ja kyvykkyydestään. Myönteisen minäkuvan ja tehtäväsuuntautuneen motivaation omaava lapsi on halukas kehittämään itseään ja ottamaan haasteellisetkin tehtävät sinnikkäästi vastaan. (Aunola & Lerkkanen 2004; Aunola 2002.)



Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ensimmäisen luokan oppilaiden koulu- ja oppimismotivaation ilmenemistä syyslukukauden aikana. Tarkastelin koulumotivaatiota sekä aikuisen että lapsen näkökulmasta. Tarkemmat tutkimustehtäväni olivat:

- Miten eri tavoin koulumotivaatio voidaan nähdä?
  - Miten lapsi käsittää oman koulumotivaationsa?
  - Miten opettaja hahmottaa kyseisen oppilaan motivaation?
  - Miten tutkija näkee oppilaan motivaation?
- Onko oppilaan oppiainekohtaisilla mieltymyksillä yhteyttä koulumotivaation ilmenemisen kanssa?
- Missä määrin eri tahojen näkemykset ovat yhdenmukaisia tai ristiriidassa keskenään?

### 3.2 Tutkimustyyppin määrittely

#### 3.2.1 Laadullisuus tutkimuksen lähtökohtana

Kiviniemi (2001) on kuvannut laadullisen tutkimuksen luonnetta seuraavasti: laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on tavoittaa tutkittavien näkökulma tutkittavaan aiheeseen esimerkiksi haastattelujen, havainnoinnin ja päiväkirjojen avulla. Aineistonkeruuvälineenä on tutkija itse, jonka myötä laadullisen tutkimuksen ominaispiirre on, että tutkimuksen elementit kehittyvät joustavasti tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2001.) Aineisto saattaa ohjata tutkijaa huomioimaan uusia tutkimuksellisesti relevantteja näkökulmia. Tutkittavia tapauksia käsitellään ja tulkitaan ainutlaatuisina tapauksina. Laadullinen tutkimus pyrkii selittämään ja ymmärtämään toimintaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 155–156.)

Tutkimusaineiston analyysi on aineistolähtöistä eli aineistosta jäsennetään ne teemat, jotka ovat tutkittavana olevan ilmiön kannalta tulkittavissa merkityksellisiksi.

Aineisto nostaa esiin keskeiset teemat ja ohjaa siten tutkijaa. Tutkittavaksi on yleensä valittu harkittu näyte, ei satunnaisotantaa, kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tarkoin valitun tutkimusnäytteen lähtökohtana on mielekäs ja syvälinen mahdollisuus perehtyä tutkimuskohteeseen tai -ilmiöön. Näin tutkija käsitteellistää aineistoaan vähitellen kentältä kerätyn aineiston perusteella, jäsentäen samalla teoreettista tarkastelua. Teoriapohja ja kentän aineisto ovat näin vahvassa vuorovaikutuksessa keskenään. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 155–156; Kiviniemi 2001.)

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2003) kuvaavat laadullisen tutkimuksen prosessia kokonaisvaltaiseksi tiedon hankinnaksi, jossa aineiston koonti sijoittuu luonnollisiin ja todellisiin tilanteisiin. Tutkijan inhimillisyydestä on etua laadullisessa aineiston keruussa, sillä ihminen nähdään joustavana vaihteleviin tilanteisiin sopeutuvana instrumenttina. Laadullisten metodien (esimerkiksi teemahaastattelut ja osallistuva havainnointi) käyttö on suositeltavaa, jotta tutkittavien näkökulmat pääsisivät parhaiten esille. Laadullista tutkimusta tekevän tutkijan tarkoituksena on tuoda esille odottamattomia asioita, jonka vuoksi tutkimuksen lähtökohtana ei ole ennako-odotusten asettaminen tai jonkin tietyn teorian testaaminen tutkimuskohteessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 155.)

Tuomi & Sarajärvi (2003) lähestyvät laadullista tutkimusta empiirisen ja teoreettisen tutkimuksen eroja selvittämällä. Laadullisen tutkimuksen he mieltävät enemmän empiiriseksi, sillä aineiston käsittely on usein empiirislähtöistä, jossa aineiston keräämis- ja analysointimenetelmät korostuvat. Laadullisen tutkimuksen synonyymisanoina Tuomi & Sarajärvi kertovat yleisesti käytettävien termejä kvalitatiivinen, pehmeä, ymmärtävä ja ihmistutkimus. (Tuomi & Sarajärvi 2003.)

Tiivistäen yleisimmät laadulliset aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, observointi ja dokumentointi. Näitä voidaan käyttää kaikkia yhdessä, vaihtoehtoisesti tai rinnakkain tutkimusaiheen ja resurssien mukaan. Monipuoliset tutkimusaineiston keräysvälineet ja mittarit auttavat tuomaan tuloksia esiin useasta eri näkökulmasta. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 73.)

Tässä tutkimuksessa laadullisen tutkimuksen elementit olivat hyvin esillä. Tutkittavaksi valittu näyte oli tarkoin valittu – suppean alkuhaastattelun perusteella valittiin kuusi keskenään erilaista lasta tarkempaan tutkimukseen. Tarkoin valittu pieni näyte mahdollisti syvällisemmän perehtymisen ja monipuolisten mittareiden käytön, joiden pohjalta oli helpompi luoda kokonaisvaltainen käsitys tutkittavasta ilmiöstä. Aineistokeruumenetelminä käytin haastattelua, osallistuvaa havainnointia ja lomakkeita. Tutkimuksen edetessä eteen tuli lukuisia mielenkiintoisia seikkoja, jotka olisivat saattaneet lähteä ohjaamaan tutkimusta vähemmän merkitykselliseen suuntaan. Tosin osa esille nousseista seikoista oli mahdollista hyödyntää varsinaista haastattelua suunnitellessani ja osallistuvaa havainnointia toteuttaessani. Teoria ohjasi tutkimusta ja sen analysointia, mutta myös aineistolähtöinen tulkinta korostui (esimerkiksi motivaatiotyypittelyn soveltaminen tuloksiin sopivaksi).

### 3.2.2 Tapaustutkimus

Keskeinen seikka tapaustutkimuksessa on määritellä, mikä tutkittava tapaus (case), eli tutkimuksen kohde, on. Määrittelyn avulla rajataan tutkimuksen kohde eli objekti muusta ympäröivästä maailmasta. Tutkittava tapaus voi olla yksilö tai perhe, jolloin on esitettävä tarkat perusteet hänen valitsemiselleen tutkimuskohteeksi. (Laitinen 1998; Yin 1994.) Samoin on tehtävä tutkittavan tapauksen ollessa ryhmä. Lisäksi on selitettävä, miten ryhmään kuuluvat ovat identifioitavissa. (Laitinen 1998, 36–37.)

Tapaustutkimus (case study) sisältää yksityiskohtaista tietoa yksittäisestä tilanteesta, tapauksesta tai toisiinsa suhteessa olevasta pienestä tutkimusjoukosta. Tyypillisimmillään tapaustutkimus keskittyy tutkimaan tutkimuskohteen ja ympäristön välisiä yhteyksiä ja prosesseja luonnollisissa tilanteissa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003; Yin 1994). Aineiston keruuseen hyviä tapoja tapaustutkimuksessa ovat havainnoinnit, haastattelut ja dokumentoinnit. Tapaustutkimuksen tavoitteena on ilmiöiden kuvailu. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 123.) Tapaustutkimuksen vahvuutena voidaan nähdä sen kokonaisvaltaisuus ja monitieteellinen sovellettavuus. Sen avulla tarkempi tutustuminen ja perehtyminen tutkimuskohteeseen mahdollistavat yksikohtaisemman tulkinnan. Se ei ole menetelmä, vaan tapa lähestyä

tutkimuksen kohteena olevaa todellisuutta. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 160–168.)

Tapaustutkimuksessa analysoinnin tarve korostuu, koska tapaus on nimenomaan tutkimuksen kohde. Tutkimusotoksen tarkka määrittely on tärkeää tulosten yleistettävyyden, sovellettavuuden ja raportoinnin vuoksi. (Laitinen 1998, 36–37.) Aineistolähtöisen analyysin ja tarkan tutkimusprosessin etenemisen selvittämisen avulla pyritään esittämään tutkimustuloksiin johtaneita seikkoja tutkimusraportin lukijalle. Samalla lukija voi arvioida myös tutkimuksen luotettavuutta. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 158–160.)

Tässä tutkimuksessa tutkimusnäytteenä oli tarkoin valittu kuuden oppilaan ryhmä, jonka jokainen yksilö oli identifioitu tulosten käsittelyn helpottamiseksi. Tarkoitukseni oli tuoda tapaustutkimuksen keinoin monipuolinen ja kokonaisvaltainen kuva kyseisten kuuden oppilaan koulumotivaation ilmenemisestä. Monipuoliset mittarit sekä oppilaan, opettajan ja minun näkemykseni oppilaiden koulumotivaatiosta mahdollistivat luotettavien tulkintojen tekemisen. Yksityiskohtaisen raportoinnin avulla pyrin tuomaan tutkimuksen eri vaiheita ja tuloksia selkeästi esille myös lukijalle. Tapaustutkimukselle ominaiseen tyyliin en pyrkinyt luomaan yleistettäviä tuloksia, vaan yksityiskohtaisia ja syvällisempiä määritelmiä tiettyjen tapausoppilaiden motivaation ilmenemisestä.

### 3.3 Tutkimusaineiston keruu ja sen käsittely

#### 3.3.1 Aineiston kuvaus

Tutkimuskohteenani oli yksi ensimmäinen luokka, joka aloitti opiskelun syksyllä 2004. Koulu oli tavallinen kunnan lähiökoulu, jossa aloitti kolme rinnakkaista ensimmäistä luokkaa. Tutkimuskohteenani olevalla ensimmäisellä luokalla oli 21 6-7-vuotiasta oppilasta. Heistä 20 oppilasta osallistui vanhempiensa luvalla kartoittavaan haastatteluun elo-syyskuussa 2004, joista kuudelle oppilaalle tehtiin

tarkempi teemahaastattelu ja lisäksi heitä havainnoitiin loka–marraskuussa 2004. Näistä kuudesta oppilaasta myös luokanopettaja täytti työskentelytaitolomakkeet joului–tammikuussa 2004–2005.

Kuusi tutkimukseen valikoitunutta oppilasta olivat kaikki motivoituneita koulun alkaessa. Joukossa oli monenlaisia oppilaita – hiljainen, tunnollinen, vetäytyvä, vilkas, ahkera ja haaveilija. Oppilaat valittiin tarkan mietinnän jälkeen sillä perusteella, että he edustaisivat mahdollisimman erilaisia luokassa esiintyviä oppilastyyppejä. Tarkoituksena oli tuoda esiin monipuolinen läpileikkaus erään ensimmäisen luokan tiettyjen oppilaiden koulumotivaatiosta. Nimesin jokaisen oppilaan uudelleen intimitteettisuojan vuoksi sekä tutkimustulosten tapauskohtaisen käsittelyn helpottamiseksi.

### 3.3.2 Osallistuva havainnointi

Laadullisen tutkimuksen eräs yleinen tiedonkeruumenetelmä on havainnointi eri muodoissaan. Havainnointi voi myös selventää muilla keinoin kerättyä aineistoa sekä saattaa paljastaa haastattelussa sanotun ja havainnoidun käyttäytymisen ristiriidan. Toisaalta haastattelu saattaa selventää havainnoituja tilanteita. Parhaimmillaan havainnointi monipuolistaa tutkimuskohteesta kerättyä tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 83.)

Aarnos (2001, 144–157) kuvaa koulussa tapahtuvaa aineistonkeruuta seuraavasti: tärkeää lapsia tutkittaessa on lapsiystävällisyys ja etiikasta huolehtiminen. Tutkimukseen osallistumisen tulisi olla hauskaa, ja lupa tutkimuksen tekemiseen on aina pyydettävä myös lapselta itseltään opettajan ja vanhempien lisäksi. Lapsiystävällisyydellä Aarnos tarkoittaa tutkimuksen sovittamista lapsen kehityskauteen ja lapsen itseilmaisun tyyliin ja määrään sopivaksi. (Aarnos 2001.) Keväällä 2004 kysyin tutkimuskouluni rehtorilta ja ensimmäisen luokan tulevalta opettajalta luvan tutkimukseni tekemiseen. Lähetin oppilaiden kotiin tiedotteet (ks. liite 1.) tutkimuksestani heti koulun alkaessa elokuussa 2004. Lisäksi esittelin itseni luokassa ja kysyin haluaisivatko lapset tulla mukaan tutkimukseeni. Lupakaavakkeessa kerroin lyhyesti itsestäni ja tutkimukseni aiheesta. Kaavakkeessa

oli lisäksi osallistumislupaosio, jonka perusteella suoritin suppean haastattelun ja varsinaisen tutkimuksen tutkimukseen lupautuneille lapsille.

Havainnoinnin Aarnos (2001) kehottaa aloittamaan aina yleiseltä tasolta, kirjoittamalla yleiskuvauksen koko luokasta, jonka jälkeen on helpompi lähteä havainnoimaan yksittäisiä oppilaita. Havainnointia pidetään tärkeänä aloitustyökaluna, etenkin jos tuleva haastattelukohde on tutkijalle ennalta outo. Näin myös oppilaat tottuvat uuteen henkilöön luokassa. (Aarnos 2001, 147.)

Osallistuva havainnointi on havainnointia, jossa tutkija toimii yhteistyössä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2003; Eskola & Suoranta 1996). Sosiaalinen vuorovaikutusprosessi muotoutuu osaksi tiedonhankintaa. Se, kuinka paljon tutkija vaikuttaa tilanteisiin, riippuu siitä mikä tutkimuksen näkökulma on. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 84.)

Tutkimuksessani havainnointi oli osallistuvaa havainnointia ja muistiinpanojen tekemistä havainnointitilanteista tiettyjen kysymysten pohjalta (ks. liite 10.). Aluksi olin luokassa osallistuvassa roolissa, kiertelin luokassa tunnin aikana ja seurasin lasten tapaa tehdä tehtäviä. Tarvittaessa lapset saivat kysellä minulta neuvoa tai muuten kertoa asioita. Osallistuvan havainnoinnin toteutuminen oli aluksi aktiivista, sillä olin paljon mukana luokan tuntityöskentelyssä, lähinnä apuopettajana.

Kuuden oppilaan valikoinnin pohjana käytin alkuhaastattelujen lisäksi osallistuvan havainnoinnin kautta saamaani käsitystä oppilaista. Teemahaastattelujen jälkeen palasin luokkaan havainnoimaan kuutta oppilasta yksilökohtaisesti tietyillä tunneilla. Tällöin istuin luokan sivussa osallistumatta juurikaan tunnin kulkuun ja kirjasin tietyn oppilaan reaktioita ja työskentelytapoja ylös. Osallistuvaa havainnointia tapahtui vielä lisäksi useilla tunneilla, joilla kirjasin ylös havaintojani kaikista kuudesta oppilaasta ja osallistuin välillä tunnin toimintaankin. Osallistuva havainnointi oli myös muita tulkintoja täydentävää, sillä se toi esiin seikkoja, joita ei esimerkiksi teemahaastatteluissa tullut ilmi.

### 3.3.3 Lasten haastattelu

Hirsjärvi ja Hurme (2001) luokittelevat haastattelut strukturoiduksi, puolistrukturoiduksi tai strukturoimattomaksi haastatteluksi. Tyypillinen strukturoitu haastattelu on lomakehaastattelu, joka vaatii huolellista valmistelua, mutta jonka etuna on tietojenkäsittelyn nopeus. Tavallinen esimerkki strukturoimattomasta eli avoimesta haastattelusta on lähes keskustelun omainen tilanne, jossa edellinen vastaus saattaa tuottaa uuden kysymyksen. Puolistrukturoitu haastattelu taas voi olla esimerkiksi teemahaastattelu. Olennaista puolistrukturoidulle haastattelulle on se, että kysymykset ovat kaikille samat, mutta haastateltava saa vastata omin sanoin. Teemahaastattelu on saanut nimensä sen perusteella, että kysymykset pyörivät jonkin tietyn teeman ympärillä. Metodologisesti teemahaastattelu pyrkii korostamaan juuri tutkittavien tulkintoja asioista ja selittämään heidän luomiaan merkityksiä tutkittavalle ilmiölle. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 43–48.)

Tutkimuksessani käytin suppeassa alkuhaastattelussa strukturoitua haastattelua, jonka tarkoituksena oli antaa yleiskuva luokan oppilaiden koulumotivaatiosta. Varsinaiset kuuden oppilaan haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, joissa kaikille esitettiin samat tietyn teeman ympärillä pyörivät kysymykset, mutta joihin lapsi sai vastata omin sanoin. Myös täydentävien kysymysten tekeminen oli mahdollista.

Tutkimushaastattelun tavoitteena on antaa kuva tutkimuksen kohteena olevan ajatuksista, tuntemuksista, kokemuksista ja käsityksistä. Haastattelu eroaa ratkaisevasti arkipäivän keskusteluista, sillä se on aina ennalta suunniteltua ja tähtää tiedon keräämiseen päämäärähakuisesti. Haastattelu tapahtuu aina haastattelijan ohjaamana, kun taas tavallinen keskustelu etenee molempien osapuolien mielenkiinnon kohteiden mukaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41–42.)

Eskola ja Suoranta (1996, 68) huomauttavat, että ennen varsinaista haastattelua, on tutkijan hyvä tehdä esihaastattelu, jonka aikana tutkija testaa haastattelulomakkeen toimivuuden, tutkimusvälineiden käyttötaidon ja haastattelukäytännöt. Hyvänä vinkkinä Aarnos (2001, 147–149) kehottaa tutkijaa pyytämään lasta tuomaan

haastatteluun mukanaan lempilelunsa, jota hypistelemällä lapsi selviää paremmin ja rennompana uudesta tilanteesta. Lisäksi alkuleikit nauhurin kanssa laukaisevat jännityksen keskustelun nauhoittamisesta (Aarnos 2001).

Suoritin esihaastattelut muutamille oppilaille ennen varsinaisia teemahaastatteluja. Esihaastattelun avulla huomasin, miten kysymykset toimivat ja mitä korjauksia ne mahdollisesti vielä vaativat. Varsinaisessa teemahaastattelutilanteessa aloitimme lasten kanssa leikkimällä, että olemme uutisstudiossa. Lapset saivat kokeilla mikrofonia ja katsella pöydällä olevia tavaroita sekä tutustua uuteen tilaan. Tämä kevensi tunnelmaa ja teki haastattelusta luontevampaa.

Varsinaisessa haastattelussa on hyvä lähteä liikkeelle lapselle tutuista asioista, kuten mieliaineista, harrastuksista tai omasta perheestä ja kodista. Sen jälkeen varsinaisiin tutkimusaiheisiin on helpompi siirtyä aloittamalla lapsen omista kokemuksista tutkittavalla teema-alueella. Tutkijan on hyvä tuntea tutkittava aiheensa hyvin, jotta hän voi haastattelutilanteessa keskittyä kuuntelemisen lisäksi myös katselemaan haastateltavaansa. Haastattelun lopuksi tutkijan kannattaa kysyä, jäikö lapselle vielä kysyttävää tai jokin asia painamaan ja palauttaa lapsen ajatukset arkipäivään. Tämä menetelmä on nimeltään debriefing-hetki, jota käytetään mm. hetkellisen stressin helpottamiseksi. (Aarnos 2001, 147–149.)

Haastattelun aikana nauhuri nauhoitti keskustelun, mutta kirjasin myös itse joitakin tärkeitä seikkoja, kuten lapsen ilmeitä, taukoja puheessa tai epäröintiä, ylös. Haastattelut päättyivät keskusteluun, miltä haastattelu oli lapsesta tuntunut tai mitä seuraavaksi tapahtuisi. Eräs poika innostui haastattelun lopuksi kertomaan viikonloppuna olleista urheilukisoista. Haastattelun jälkeen saatoin jokaisen lapsen takaisin oppitunnille ja matkalla luokkaan keskustelimme jo arkipäivän asioista.

### 3.3.4 Aineistonkeruumenetelmät tutkimuksessani

Aineistonkeruumenetelminä käytin osallistuvaa havainnointia ja teemahaastatteluja sekä opettajan täyttämiä arvioita oppilaiden työskentelytaidoista sekä luku-, kirjoitus- ja laskutaidosta. Ennen haastattelujen aloittamista seurasin luokkatyöskentelyä, jonka



tarkoituksena oli tehdä minut tutkijana tutuksi lapsille sekä auttaa minua hahmottamaan yleinen luokassa vallitseva tilanne koulun alkaessa. Alussa myös osallistuva havainnointi auttoi vuorovaikutussuhteen rakentamisessa tutkimuskohteen kanssa. Lisäksi lapset saivat kysellä minulta heiltä askarruttavia kysymyksiä, joka laukaisi turhaa jännitystä. Tässä vaiheessa koteihin lähti tiedote tutkimuksestani sekä lupakaavake (ks. liite 1.), jonka perusteella havainnoin ja haastattelin alkukartoituksessa kaikkia luvan antaneiden vanhempien lapsia. Myöhemmin valitsin tarkempaa haastattelua ja havainnointia varten kuusi oppilasta. Heidät valitsin ensimmäisen suppean haastattelun perusteella sekä yhdessä luokanopettajan kanssa. Valitut kuusi oppilasta olivat kokonaisuudessaan heterogeeninen ryhmä, jotta tutkimus kuvastaisi monipuolisesti luokassa vallitsevaa tilannetta.

Ensimmäisen suppean haastattelun tarkoitus oli saada kuva luokan oppilaiden motivaatiosta. Toteutin haastattelun Aunolan ja Nurmen (1999) kausaaliattribuutiota mittaavalla lomakkeella (ks. liite 2.). Lomake itsessään oli strukturoitu, koska kaikki kysymykset oli aseteltu niin, että vastaus valikoitui kyllä/ei-linjalla. Lomakkeen tulkinta oli lähinnä tiettyjen piirteiden ilmenemisen auki selittämistä, eli sitä kuinka usein jotain tiettyä piirrettä esiintyi. Tulkintana ei ollut tarkoitus käyttää määrällisiä menetelmiä tutkimuksen yleisen laadullisen ja selittävän tutkimusotteen vuoksi. Suppean haastattelun tavoitteena oli ainoastaan luoda pohja tulevalle tutkimukselleni sekä auttaa löytämään ne lapset, jotka parhaiten soveltuisivat tutkimukseeni. Ensimmäinen haastattelu oli lyhyt ja sen oli tarkoitus olla vain suuntaa-antava.

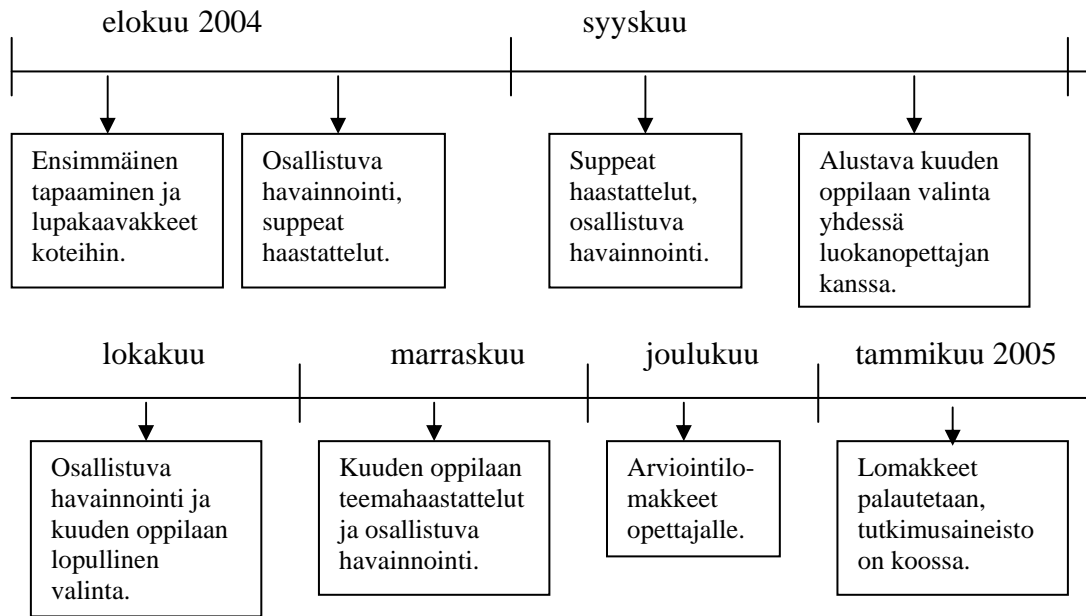
Analysoin kuutta oppilasta heidän koulumotivaatiostaan ja sen yhteydestä työskentelytaitoihin. Valittujen lasten yksilöhaastattelut tein marraskuussa 2004. Osa teemahaastattelun kysymyksistä (ks. liite 3.) pohjautui Aunolan & Nurmen (1999) julkaisemattomaan tutkimusmateriaaliin (adaptoitujen kysymykset 3, 9, 12, 13 ja 15). Osa oli itselleni osallistuvan havainnoinnin ja kartoittavien haastattelujen pohjalta nousseita kysymyksiä. Kysymyksien 4, 5, 6 ja 7 pohjana oli Heliuksen (2004) tutkimuksessaan käyttämä attribuutiolomake, samoin kysymyksiin liittyvien vastausvaihtoehtokuvien (ks. liite 4.) teksti oli samasta tutkimuksesta. Kyseiset vastausvaihtoehtojen kuvat olivat itse tuottamiani. Teemahaastattelutilanteessa

oppilaat täyttivät myös omaa motivoitumistaan ilmentävät lomakkeet (ks. liitteet 7., 8. ja 9.).

Lisäksi luokanopettaja täytti jokaisesta kuudesta lapsesta Aunolan, Nurmen, Parrilan ja Onatsu-Arviolommin (2000) suunnittelemat arviointilomakkeet (ks. liitteet 5. ja 6.) joulu–tammikuussa, joiden avulla esille tuli opettajan näkemys kyseisten lasten työskentelytaidoista ja sitä kautta myös koulumotivaatiosta sekä arviot oppilaiden taidoista lukemisessa, kirjoittamisessa ja laskemisessa. Näin laajempi tutkimusaineisto mahdollisti monipuolisemman kuvan saamisen kyseisten oppilaiden koulumotivaatiosta.

Liitteestä 10. käy ilmi erään tunnin osallistuvan havainnoinnin muistiinpanot, jolloin seurasin pääasiassa yhtä oppilasta. Etukäteen oli laatinut muutamia kysymyksiä, joihin pyrin löytämään vastauksia havainnoinnin avulla. Havainnoinnin aikana oli myös tarvittaessa muiden oppilaiden käytettävissä, joten havainnointi oli osallistuvaa.

Noin reilut kolme kuukautta kestävästä seurantajakson aikana vierailin luokassa keskimäärin kerran viikossa tai kahden viikon välein, tilanteen vaatiessa useamminkin. Näiden vierailujen aikana keräsin eri aineistoa osallistuvan havainnoinnin avulla ja teemahaastatteluilla. Yksilökohtaiset haastatteluajat sovin luokanopettajan kanssa ja niille varasin enemmän aikaa sekä erillisen rauhallisen tilan. Haastattelut tehtiin koulupäivän ja tavallisten oppituntien aikana. Alla oleva aikajana kuvaa tutkimusaineiston keruun kuukausittain etenevänä prosessina vaihe vaiheelta.



KUVIO 2. Tutkimuksen eteneminen

### 3.3.5 Aineiston analysointimenetelmät

Tuomi ja Sarajärvi (2003, 93) toteavat laadullisen aineiston analyysin olevan sisällönanalyysia, jota voidaan pitää yksittäisenä metodina tai väljähkönä teoriakehyksenä. Sisällönanalyysi käsittää kaikki kirjalliset, suulliset ja observoidut tilanteet ja niiden analysoinnin. Tuomi ja Sarajärvi (2003, 94–95) esittävät parhaaksi järjestykseksi laadullisen aineiston sisällönanalyysiin seuraavaa toimintamallia: ensimmäiseksi tutkijan tulee päättää, mikä aineistossa on olennaisinta. Seuraava vaihe on aineiston litterointi, jolloin aineisto kirjoitetaan auki. Tämän jälkeen aineisto luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään. Teemoittelu on samankaltaista luokittelun kanssa, mutta siinä korostuu mitä kustakin teemasta on sanottu, ei välttämättä esiintymistiheys. Tyypittelyssä aineistosta muodostetaan tiettyjä tyyppiryhmiä. (Tuomi & Sarajärvi 2003.) Tutkimukseni kannalta edullisinta oli tyypitellä aineisto tyyppiryhmiin, motivaatiotyyppisiin. Tätä tukivat myös motivaatiotyyppittelyihin pohjaavat tutkimukset ja teoriat (Aunola 2002; Salonen ym. 1994).

Laadullisen aineiston analyysi voidaan jakaa kahteen osaan päättelylogiikasta riippuen. Induktiivinen tapa lähestyy aineistoa yksittäisestä ilmiöstä yleiseen, ja deduktiivinen yleisestä yksittäiseen ilmiöön. Puhtaasti induktiivisen tai deduktiivisen analyysin tuottaminen on määritelty haasteelliseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2003.) Eskolan (2001) mukaan analyysi voidaan jakaa kolmeen osaan: aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin (Eskola 2001). Tutkimukseni oli lähinnä deduktiivinen, sillä motivaatio oli tutkimukseni yleinen ja laaja aihe. Motivaation määrittelystä tutkimus eteni motivaatiotyyppeihin ja niiden ilmenemiseen työskentelytaitojen kautta, valitussa tutkimusjoukossa.

Aineistolähtöinen analyysi pyrkii luomaan aineistosta teoreettisen kokonaisuuden. Teoriasidonnaisessa eli teoriaohjaavassa analyysissä teoria auttaa analyysin eteenpäin viemisessä. Esimerkkinä Tuomi ja Sarajärvi (2003) mainitsevat tilanteen, jossa tutkittavasta ilmiöstä on kerätty moniulotteista jaoteltua teoriataustaa, mutta aineisto kerätään melko vapaasti, ja sitä analysoidaan aluksi aineistolähtöisesti. Aineiston käsittelyssä ovat rinnakkain aineistolähtöisyys ja valmiit teoreettiset mallit. Teoriasidonnaisen analyysin viitekehyksenä toimii metodologia ja tutkittavasta ilmiöstä jo tiedossa olevat seikat. Aineiston analyysi on kaksiosainen – aineistolähtöinen, johon liitetään teoriaa. Teorialähtöinen analyysi taas pohjaa johonkin tiettyyn teoriaan, jolloin tätä aiempaa teoriaa testataan suhteessa tutkittavaan ilmiöön. (Tuomi & Sarajärvi 2003.) Tässä tutkimuksessani teoria toimi ohjaavana tekijänä ja aineistoa analysoin pääasiassa aineistolähtöisesti, analysointiote on siis teoriaohjaava. Aineiston käsittelyssä keskeistä oli aineistolähtöisyys, johon teorioita nivottiin.

Eräs tapa käsitellä aineistoa on sisällönanalyysi. Se on menettelytapa, jonka avulla pyritään tuomaan esiin kuvaus tutkimuksen kohteesta yleisessä muodossa. Aineiston dokumentti voi olla haastattelu, puhe, keskustelu, raportti tai lähes mikä tahansa kirjallisessa muodossa oleva materiaali. Kerätty aineisto järjestetään kokonaisuudeksi ja sisällönanalyysin keinoin siitä tehdään johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 105.) Aineistoni käsittelyssä oli sisällönanalyysin piirteitä, sillä tapani käsitellä aineistoa on hyvin aineistolähtöistä ja johtopäätökset tehtiin aineiston pohjalta.

Tutkimukseni kuuden oppilaan teemahaastattelut litteroitiin ja niiden avulla etsittiin motivaatiota ilmentäviä seikkoja oppilaiden vastauksista. Teemahaastattelut antoivat kuvan oppilaan käsityksestä omista työskentelytaidoistaan ja motivaatiostaan. Osallistuvat havainnoinnit toimivat täydentävinä tai jopa eroavina näkemyksinä sekä tutkijan käsityksen esiin tuovina tekijöinä. Opettajan tekemien oppilasarviointien (arviot asteikolla 1-5, 1 ollessa heikoin ja 5 ollessa vahvin) rinnalla käytin vertailun vuoksi oppilaan täyttämää lomaketta motivoitumisesta eri kouluaineisiin ja vapaa-ajan lukemiseen (ks. liite 7.). Oppilas arvioi omaa motivoitumistaan hymynaamojen avulla, joita oli viisi erilaista. Käsittelen näitä oppilaan valitsemia hymynaamoja iloisimman hymynaaman ollessa myönteisin vaihtoehto ja surullisimman hymynaaman ollessa kielteisin vaihtoehto.

Lisäksi perusteiden tukena on käytetty oppiainekuvia ja lomaketta (ks. liitteet 8. ja 9.), johon kirjattiin ylös oppilaan arviot siitä, mitä ensimmäisen luokan oppiainetta hän oli oppinut eniten tai vastaavasti vähiten, sekä se, mikä aine oli vaikeinta tai helpointa koulussa. Tällöin oppilaan taidot opettajan arvioimana ja oppilaan mieltymykset ja asenteet kyseisiä oppiaineita kohtaan toivat esille oppilaan työskentelytaitoihin ja motivaatioon liittyviä yhteneväisyyksiä ja mahdollisia ristiriitoja. Raportoinnissa olen merkannut kolmen arvioitavan taidon perään sulkeisiin opettajan antaman numeerisen arvion oppilaan osaamiselle edellä mainitun asteikon mukaisesti. Tämän arvioinnin tarkoitus oli olla mahdollisia lisäselityksiä antava, jos esimerkiksi oppilas oli luokitellut itse jonkin tietyn aineen hankalaksi tai vähemmän kiinnostavaksi.

## 4 MOTIVAATIOTYYPPIEN ILMENEMINEN TUTKIMUSAINEISTOSSA

### 4.1 Aaro – ajoittain tehtäväsuuntautuneisuutta ja ajoittain tehtävää välttävää käytöstä

#### 4.1.1 ”Jotkut on vaikeita ja jotkut taas ihan helppoja”

Aaro oli vilkas ja reipas koululainen, joka toimi ajoittain hyvin impulsiivisesti. Hän piti paljon kerronnallisesti etenevistä oppitunneista ja kuunteli keskittyneesti. Hän oli kunnianhimoinen ja oppimishaluinen koululainen, joskin välillä hieman ailahtelevainen, tehtävän vaikeusasteen mukaan.

Teemahaastattelutilanteessa oppilailla oli mahdollisuus kuvailla itseään oppijana. Aaro kuvaili itseään sinnikkääksi tehtävientekijäksi. Kysyttäessä, jättääkö hän joskus tunnilla jonkun tehtävän kesken, Aaro vastasi:

*Emmää koskaan jätä kesken. - - Mä aina teen loppuun ja sitten taas lisää sitä tehtävää.*

Vastaus sisältää oletuksen siitä, että kunnan koululainen tekee aina annetut tehtävät kuuliaisesti loppuun asti. Aaron kohdalla kyse oli havaintojeni perusteella yleisestä innokkuudesta koulua kohtaan, mikä ilmeni juuri haluna tehdä kaikkia koulutöitä kunnolla. Toisaalta vaikeamman tehtävän kohdalla edellä mainittu saattoi unohtua ja huomio ajautui helposti pois tehtävästä.

Edellä kuvailtua sinnikkyyttä ja halua suorittaa tehtävä loppuun ilmensivät myös seuraavat huomioni yksilökohtaisessa havainnointitilanteessa. Havainnoin oppilasta kuvaamataidon tunnilla, jossa aiheena oli sadusta piirtäminen. Aaro tarttui tehtävään innolla ja oli hyvin motivoitunut aiheesta. Aaro työsti aihetta sinnikkäästi ja välillä kysyi opettajalta neuvoa siihen, miten työtä voisi vielä jatkaa. Lopuksi hän halusi esitellä työnsä koko luokalle. Työn aikana hän toisti monesti itsekseen

kuvaamataidon aiheen nimeä tai antoi itselleen suullisesti ohjeita. Oppilaan innokas ja sinnikäs suhtautuminen tehtävään kuvasti aktiivista tehtäväsuuntautunutta käyttäytymistä. Tämä tilanne kuvasi parhaiten Aaron tapaa suhtautua koulutehtäviin intohimoisesti. Jos aihe ja työtapaa olivat kiinnostavia, oli suhtautuminenkin asiaan varauksetonta.

Vaikeisiin tehtäviin suhtautumisesta kysyttäessä Aaro pohti asiaa seuraavasti:

*No tykkään, ei niitten pitää ollakaan ihan helppoja. Jotkut on vaikeita ja jotkut taas ihan helppoja. - - Mutta niitä on aina paljon niitä vaikeita. - - No, koska silloin saa enemmän niinku vaikka matematiikassa ni silloin saa enemmän laskee.*

Kun Aarolta tiedusteltiin syitä tehtävissä epäonnistumiselle, oli syynä yksinkertaisesti tehtävien vaikeus. Jos taas kysyttiin tehtävissä onnistumista, oli selityksenä niiden helppous.

Kouluaineista keskustellessa ilmeni, että matematiikan tehtävät ja ympäristö- ja luonnontiedon tehtävät olivat Aarolle helppoja. Ainoastaan uskonnon opiskelu tuotti haastetta Aarolle.

*- - paitsi se uskonnon kirja. Paitsi me ei saakaan sitä ikinä kouluun mut on meillä uskonnon vihko, se me saahan. - - On se uskonto vaikein. - - No ku siinä pitää aina vaa johonki ihmeelliseen hommaan ku aina jotain pölipölipöli. Aina kaikki on jotain niinku ristus ja tällasta.*

Aaro kertoi välillä tarvitsevänsä apua kotitehtävissä, esimerkiksi matematiikan läksyissä.

*- - no on isä aina siellä olkkarissa ja mä pyyän siltä apua nii. Ni silloin se tulee heti auttamaan. - - Se niinku sillei niinku ei auta laskemaan mut se niinku sanoo vastauks niitä niinku sillei laskuja.*

Tuntityöskentelystä keskustellessa, Aaro mainitsi matematiikan olevan ajoittain haasteellista, koska päässälaskujen yhteydessä ei saanut laskea sormilla. Muutoin matematiikka oli Aarosta helppoa, koska se oli esikouluajoilta tuttu oppiaine.

Kysyttäessä mielenkiintoisimpia kouluaineita, Aaro pohti asiaa jälleen matematiikan sekä liikunnan ja harjoituskirjojen pohjalta.

*Matematiikka ja liikunta. - - Koska matikassa saa aina laskee. Ja liikunnassa saa aina hyppiä rampoliinilla tai jotain kivaa. Tai juosta. Tai olla hippaa. - - Ööö, se oli harjoitusvihosta jotain ja sitten. Ja tosta matematiikasta aina joskus kiinnostaa vähän ne tehtävät. - - Ja ne uudet numerot.*

Vaikka matematiikka teettääkin välillä työtä, oli onnistumisen kokemusten määrä suurempi kuin epäonnistumisen kokemusten. Tällöin motivaatio ainetta kohtaan ei ole laskenut.

Aaro oli rastittanut matematiikan olevan erittäin kiinnostavaa vaihtoehdolla, joka oli kaikista myönteisin vaihtoehto. Saman vaihtoehdon Aaro oli valinnut kirjoittamisen kohdalle kuin myös yhtä lailla lukemisenkin kohdalle.

Sosiaalista riippuvuuskäyttäytymistä tiedusteltiin kysymällä oppilaalta opettajan tärkeyttä tuntityöskentelyn etenemisessä ja tehtävien tarkastamisessa. Aaro totesi vastauksessaan:

*No mä käyn kysyyn opelta et voiko tehdä omia. Jos saa tehdä niin mä meen tietysti tekeen niitä omia, mitä mä voin tehdä. - - Emmää sitä halua et se tulee.. Joskus ja joskus taas ei tuu ope tarkistaan mut usein mä meen aina viemään mun ja sit ope kattoo. - - No jos ne on väärin ni ne kun ope sanoo aina matematiikassakin kun jos on väärin ni kannattaa korjata siitä haisemasta.*

Opettajan opettamisen rooli oli Aaron mielestä tärkein. Opettaja osasi neuvoa, mitkä asiat tuli korjata ja opettajan auktoriteetti oli selkeä. Sosiaalista riippuvuuskäyttäytymistä ei Aaron vastauksissa tai vastaavasti observointitilanteissa ollut tulkittavissa ollenkaan.

Vastaavasti yhteys tehtävää välttävään käyttäytymiseen Aaron kohdalla ilmeni joidenkin akateemisten aineiden (äidinkieli, matematiikka, ympäristö- ja luonnontieto, uskonto) tunneilla. Yksilökohtaisen havainnoinnin ja temahaastattelun perusteella Aarosta sai hyvin aktiivisen ja motivoituneen kuvan. Osallistuvan havainnoinnin tunneilla hänestä ilmeni kuitenkin ristiriitaisia piirteitä haastattelussa



sanotun ja tunneilla havaitun kanssa. Ajoittain tehtävän ollessa vähemmän kiinnostava tai haastava, saattoi Aaro ryhtyä keskustelemaan vieressä istuvan kaverinsa kanssa. Vastaavasti Aaro saattoi tutkia kirjan kuvia, tai katsella pulpettiinsa tai reppuunsa. Toisaalta hän saattoi aloittaa tehtävän innokkaasti, mutta ei aina jaksanut vaikeuksien tullessa eteen sitkeästi tehdä tehtävää loppuun. Osallistuva havainnointi täydensi kokonaisuutta tuoden esille myös Aaron tilannesidonnaiset tehtävää välttävät piirteet.

Aaro arvioi omaa motivoitumistaan oppiaineisiin ja koulutehtäviin hyvin myönteisesti. Koulussa ja vapaa-ajalla lukeminen, kirjoittaminen ja matematiikka olivat Aaron mielestä hyvin motivoivaa tekemistä. Samoin käsityöt, musiikki, liikunta ja ympäristö- ja luonnontieto olivat hyvin kiinnostavia ja motivoivia (myönteisin vaihtoehto). Näihin kaikkiin Aaro valitsi myönteisimmät vaihtoehdot. Kuvaamataito oli Aaron mielestä melko kiinnostavaa (toiseksi myönteisin vaihtoehto). Ainoastaan jo teemahaastattelussakin esille tullut uskonto oli Aaron mielestä vain ajoittain mielenkiintoista (keskimmäinen vaihtoehto viidestä vaihtoehdosta).

Eniten Aaro arvioi oppineensa koulussa matematiikkaa, liikuntaa, käsitöitä ja kuvaamataitoa. Vähiten hän arvioi oppineensa musiikkia ja uskontoa. Äidinkieli oli tässä jaottelussa viidenneksi opituimman oppiaineen sijalla. Kivoimmat aineet Aaron mielestä olivat liikunta, käsityöt ja matematiikka. Tylsimpinä hän piti musiikkia, ympäristö- ja luonnontietoa sekä uskontoa. Äidinkieli oli jälleen listan puolivälissä viidennellä sijalla. Vaikeimpia aineita Aaron mielestä olivat uskonto, musiikki, ympäristö- ja luonnontieto sekä äidinkieli. Helpoimpia aineita Aaron mukaan olivat matematiikka, liikunta ja kuvaamataito.

#### 4.1.2 Opettajan arvio Aaron työskentelytaidoista ja osaamisesta

Opettajan arvio Aaron työskentelytaidoista (ks. liite 5.) antaa hieman erilaisen kuvan Aarosta. Jos tehtävässä ilmeni vaikeuksia, alkoi Aaro melko helposti puuhaillla kaikkea muuta (numeerinen arvio 3, nollan ollessa ei ollenkaan ja neljän ollessa erittäin paljon/nopeasti) eikä joka kerta yrittänyt aktiivisesti selvittää vaikeista

tehtävistä (1). Hän saattoi joskus luovuttaa yrittämisen (2) eikä useimmiten osoittanut sitkeyttä tehtäviä tehdessään (1). Aaro syytti itseään melko helposti epäonnistumisesta (3), mutta ei juuri ryhtynyt keksimään selityksiä tapahtuneelle (1). Alla oleva taulukko 1. esittää vielä opettajan tekemän arvioinnin Aaron työskentelytaidoista.

TAULUKKO 1. Aaron työskentelytaidot opettajan arvioimana

	Ei ollenkaan 0	1	Keskimmä- räisesti 2	3	Erittäin paljon / nopeasti 4
Jos tehtävässä ilmenee vaikeuksia, alkaako oppilas tehdä jotain muuta?				X	
Yrittääkö oppilas aktiivisesti selvittää vaikeistakin tehtävistä?		X			
Luovuttaako oppilas helposti yrittämisen?			X		
Osoittaako oppilas sitkeyttä tehtäviä tehdessään?		X			
Syyttääkö oppilas helposti itseään?				X	
Jos tehtävä ei suju, alkaako oppilas touhuilemaan niitä näitä?				X	
Keksiikö oppilas helposti erilaisia selityksiä epäonnistumiselleen?		X			

Aktiivisesti tehtäväsuuntautunutta ja ajoittain tehtävää välttävää käytöstä ilmentävän Aaron luku- ja kirjoitustaidon opettaja oli arvioinut erittäin heikoksi (1). Laskutaidon opettaja oli arvioinut keskimääräistä paremmaksi. Opettajan tekemä arvio Aaron luku-, kirjoitus- ja laskutaidoista käy ilmi taulukosta 2.

TAULUKKO 2. Opettajan arvio Aaron taidoista

	Erittäin heikko 1	2	Keskimääräinen 3	4	Erittäin hyvä 5
Lukutaito	X				
Kirjoitustaito	X				
Laskutaito			X (3,5)		

Opettaja oli arvioinut Aaron laskutaidon kohtien kolme ja neljä välille. Tämän vuoksi opettajan arvio on merkitty taulukkoon 2. kohtaan kolme ja sulkeisiin opettajan tarkempi arvio.

#### 4.2 Paavo – osaava ja aktiivinen tehtäväsuuntautunut

##### 4.2.1 ”No, kyllä vähän vaikeitakin pitää olla”

Paavo oli osaava ja tehtäväsuuntautunut, eläväinen, puhelias ja sanavalmis koululainen. Hän piti monista erilaisista tehtävistä ja ryhtyi tekemään kaikkia töitä innolla. Tehtäväsuuntautuneisuus korostui Paavon toiminnassa kaikilla oppitunneilla ja motivaatio oppia uutta oli voimakas.

Tarkkailin oppilasta yksityiskohtaisesti äidinkielen tunnilla, jossa opettaja luki oppilaille uuteen kirjaimen liittyen sadun. Paavo kuunteli tarkasti tarinaa, välillä selailen kirjan sivuja ja välillä taas keskittyen tarinaan. Opettajan kysellessä tarinasta ja kirjan kuvasta, Paavo viittasi innokkaasti ja pyrki selostamaan ilman lupaakin aiheesta. Opettajan huomauttaessa asiasta Paavo totteli kuuliaisesti.

Paavo työskenteli kirjaimen liittyvien tehtävien parissa keskittyneesti ja teki työtä itsenäisesti eikä paljon kiinnittänyt huomiota ympäristön tapahtumiin. Välillä hän hymähteli itsekseen saatuaan pienimpiä osioita valmiiksi. Paavolla oli taipumus

pyrkii tekemään tehtäviä vauhdikkaasti. Kyseinen käyttäytyminen kuvastaa aktiivista tehtäväsuuntautunutta käyttäytymistä, sillä tällainen oppilas aloittaa tehtävät aina innolla, haluaa tehdä sen loppuun eikä anna muiden häiritä itseään tehtävän teossa.

Kysyessäni Paavon lempiainetta koulussa, oli vastaus hyvin selkeä: kaikki oppiaineet ovat yhtä kivoja, koska siten oppii paljon uusia asioita ja oppiminen on tärkeää. Paavo oli sisäistänyt olennaisimman, oppiminen on tärkeää. Paavo oli todennäköisesti huomannut henkilökohtaisen statuksen nousua ja saanut osakseen lisää vastuuta oppiessaan uusia taitoja, joka teki oppimisprosessista hänelle henkilökohtaisesti tärkeää.

Onnistumisestaan Paavo perusteli taidoillaan ja tehtävien kelpoisuudella.

*No. Taitava. - - Koska yleensä kaikki on ihan hyvän tasosia. - - Se oli niin helppo tai sitte että mä yritin. Yleensä helppo!*

Epäonnistumisten Paavo arveli johtuvan tehtävien vaikeusasteesta.

*No oikeestaan ni ku tehtävä olis silloin liian vaikee kato tai sit mä en ymmärtäis siitä mitään niinku. - - Se että se on vaikee kato! Se vaikee on kato aina siinä.*

Vaikeatkin tehtävät olivat Paavon mieleen.

*Kyllä mä niistäkin pidän. - - No, kyllä vähän vaikeitakin pitää olla.*

Aluksi Paavo oli sitä mieltä, ettei tarvitse apua kotitehtävissä. Muutaman kysymyksen jälkeen hieman vaikeammat kotitehtävät löytyivät.

*Ehkä tuo äidinkieli. Aapisesta on yleensä helpoimmat.*

Hankalimmilla läksyillä eli äidinkielen tehtävillä Paavo viittasi työkirjan tehtäviin ja kirjoittamiseen. Aapinen taas liittyi läksyistä helpoimpiin eli lukuläksyihin, koska haastatteluhetkellä Paavo osasi jo lukea.

Vanhempiensa antamaa apua läksyissä Paavo kuvaili seuraavasti:

*Yleensä äiti tai isi. Tai ope. - - No, sillei että ne niinku mutta yleensä se on sillei niinku että mä tiän että niinku että mä en niinku ymmärrä sitä kysymystä äiti aina auttaa siinä tai isi.*

Tehtäväsuuntautunutta asennetta ilmensi hyvin Paavon mielipide tehtävien loppuun tekemisestä.

*No, aina kun mä lähen välkälle ja välkän jälkeen mä rupeen tekemään omia. - - No, jos tulee välitunti ni mun on pakko jättää se kesken. Yleensä mä en kyllä jätä sitten. - - Tai jos tulee joku muu tunti.*

Vain välitunti tai toisen tunnin alkaminen voi olla esteenä tehtävien loppuun saattamiselle. ”Omien tekemisellä” Paavo viittasi omiin hiljaisiin puuhiin, joita oli lupa tehdä ennen tunnin alkua tai tunnin lopussa varsinaisten tehtävien tekemisen jälkeen.

Paavon arvioi omaa motivoitumistaan oppiaineisiin seuraavasti: kirjoittaminen, liikunta ja uskonto olivat kaikkein mielenkiintoisimpia (myönteisin vaihtoehto). Melko kiinnostavaa olivat Paavon mielestä matematiikka ja kuvaamataito (toiseksi myönteisin vaihtoehto). Ajoittain kiinnostavaa (keskimmäinen vaihtoehto) olivat lukeminen koulussa, musiikki ja ympäristö ja luonnontieto. Kotona lukemisen Paavo oli arvioinut hyvin motivoivaksi (myönteisin vaihtoehto).

Kun Paavon tuli arvioida, mitä kouluaineita hän on oppinut eniten koulussa, oli ensimmäisenä äidinkieli, toisena käsityöt ja kolmantena matematiikka. Vähiten Paavo oli mielestään oppinut musiikkia, uskontoa ja kuvaamataitoa. Kivoin aine koulussa oli Paavon mukaan käsityöt sekä heti seuraavana matematiikka ja äidinkieli. Tylsimpinä aineina Paavo piti ympäristö- ja luonnontietoa, musiikkia ja liikuntaa. Vaikeimmat aineet olivat hänen mielestään musiikki, kuvaamataito ja uskonto. Helpointa olivat liikunta, ympäristö- ja luonnontieto ja äidinkieli.

#### 4.2.2 Paavon taidot opettajan arvioimana

Opettaja arvioi, että Paavo ei koskaan alkanut tehdä mitään muuta, jos tehtävän teossa ilmeni vaikeuksia (0). Hän yritti lähes aina selvittää aktiivisesti vaikeistakin tehtävistä (3), eikä luovuttanut helposti yrittämistä (1). Paavo osoitti paljon sitkeyttä tehtäviä tehdessään (3). Hän ei syyttänyt itseään epäonnistumisesta (1), eikä alkanut helposti keksiä selityksiä tilanteelle (1). Jos tehtävä ei Paavolta sujunut, ei hän ryhtynyt muihin puuhiin ollenkaan (0). Taulukko 3 tuo esiin luokanopettajan tekemän arvioinnin Paavon työskentelytaidoista.

TAULUKKO 3. Luokanopettajan arvio Paavon työskentelytaidoista

	Ei ollenkaan 0	1	Keskimmä- räisesti 2	3	Erittäin paljon / nopeasti 4
Jos tehtävässä ilmenee vaikeuksia, alkaako oppilas tehdä jotain muuta?	X				
Yrittääkö oppilas aktiivisesti selvittää vaikeistakin tehtävistä?				X	
Luovuttaako oppilas helposti yrittämisen?		X			
Osoittaako oppilas sitkeyttä tehtäviä tehdessään?				X	
Syyttääkö oppilas helposti itseään?		X			
Jos tehtävä ei suju, alkaako oppilas touhuilemaan niitä näitä?	X				
Keksiikö oppilas helposti erilaisia selityksiä epäonnistumiselleen?		X			

Aktiivisesti tehtäväsuuntautuneen Paavon lukutaidon luokanopettaja oli arvioinut erittäin hyväksi (5). Kirjoitustaidon opettaja oli arvioinut keskimääräistä paremmaksi (4), kuin myös laskutaidon (4). Taulukko 4 esittää opettajan arviot eri taidoissa.

TAULUKKO 4. Paavon luku-, kirjoitus- ja laskutaito opettajan arvioimana

	Erittäin heikko 1	2	Keskimääräinen 3	4	Erittäin hyvä 5
Lukutaito					X
Kirjoitustaito				X	
Laskutaito				X	

#### 4.3 Maija – hiljainen ja aktiivinen tehtäväsuuntautunut puurtaja

##### 4.3.1 ”Koska mä niinku tykkään niistä niin kovasti”

Maija oli hiljainen ja tunnollinen tyttö, joka sitkeästi halusi saattaa tehtävät aina loppuun. Maija piti järjestyksestä ja siististi hoidetuista tehtävistä. Luokassa Maija oli lähes huomaamaton oppilas, koska pyrki tekemään tehtävät itsenäisesti eikä häirinnyt muita oppilaita. Aktiivisesti tehtäväsuuntautuneen motivaatiotyypin mukainen käytös ilmeni Maija toiminnassa hyvin selkeästi.

Tarkkailin Maijaa matematiikan tunnilla, jossa tehtävänä oli itsenäistä työskentelyä ja kertaustehtäviä. Hän teki mielellään ja innokkaasti tehtäviä. Hän halusi jatkaa, vaikka jokin vaikeampikin tehtävä tuli vastaan, opettajan apuun hän ei turvautunut kertaakaan tunnin aikana. Maija työskenteli sinnikkäästi ja keskittyneesti, vaikka ympärillä tapahtuikin välillä jotain muuta. Tunnin lopussa hän pyysi opettajalta lupaa ottaa loput tehtävät läksyksi kotiin tai jatkaa tehtävää välitunnin jälkeen. Tämän

oppilaan käytös on selkeästi tehtäväsuuntautunutta käyttäytymistä, kuten kuvauksesta käy ilmi.

Teemahaastattelussa Maija oli aika ujon oloinen ja vastauksissaan lyhytsanainen. Maijan puheenvuoroissa oli paljon täytesanoja, esimerkiksi ”niinku”, joka ilmentää tilanteen mukanaan tuomaa jännitystä ja sitä, että ilmaisu hieman takeltelee. Maija pohti oman koulutehtävissä onnistumisensa johtuvan yrittämisestä tai kysymyksen helppoudesta.

*No, et mä yrittänyt kovasti. - - No, et se ollut niin helppo niinku.*

Maijan itsearvioima motivaatio lukemista kohtaan oli erittäin korkealla (myönteisin vaihtoehto hymynaamoista). Kotona lukemisen oppilas koki kiinnostavaksi (toiseksi myönteisin vaihtoehto). Helppona Maija piti matematiikan ja äidinkielen opiskelua.

*No, niistä vihoista niinku kaikki niinku. - - Mm. Ja tosta matikasta ja.. - - Tosta aapisesta. - - No niinku noi matematiikan läksyt. - - Koska mä niinku tykkään niistä niin kovasti. - - No, kunniinku jos niinku jos on tehny niitä vähän aikasemmin. - - Vaikka ei olis tehny aikasemmin, niin saattaa kyllä osata. Välillä sillein. - - Niin, jos on kuullu niistä puhuttavan.*

Maijalla oli halu oppia uusia asioita, vaikka se tarkoittikin ennen kokemattomien ja uudenlaisten tehtävien tekemistä. Maija selkeästi luotti omiin taitoihinsa, tiesi omat taitonsa ja oli saanut tarpeeksi onnistumisen kokemuksia, jotta pienet vaikeudet eivät vaikuttaneet hänen motivaatioonsa. Vahva itsetunto auttoi häntä selviämään uusista oppimistilanteista.

Aluksi Maija kertoi, ettei tarvitse oikeastaan ollenkaan apua läksyissä. Mutta pohdinnan jälkeen hän tuli tulokseen, että apu oli ajoittain tarpeellista.

*No jos mä en oikein pysty sitä lukemaan ku mä kohta osaan lukee, ni silloin äiti tulee aina selittään. - - Ku meidän isi on aina töissä niinku vähän myöhään.*

Vastaus ilmentää oppilaan halua selvittää tehtävistä itsenäisesti. Apuun oppilas turvautuu ainoastaan pakon edessä, joka tässä tapauksessa on lukutaidon puutteellisuuden mukanaan tuomat rajoitukset.



Opettajan tarpeesta luokkatilanteessa tehtävien ollessa valmiita Maija kertoi opettajan olevan välillä tarpeen.

*No, meen välillä kysymään opelta tai mietin ite.*

Vastaus kertoo oppilaan itseohjautuvasta toiminnasta luokassa ja kyvystä keksiä itselleen hyödyllistä tekemistä itsenäisesti. Sinnikkyyttä kuvaa Maijan lyhyt kommentti halusta tehdä tehtävät aina loppuun asti.

*No en jätä koskaan kesken.*

Omaa motivoitumistaan oppiaineita kohtaan Maija arvioi hyvin myönteisesti. Kaikki oppiaineet, paitsi kirjoittaminen ja kotona lukeminen, olivat erittäin kiinnostavia (myönteisin vaihtoehto). Kirjoittaminen oli Maijan mielestä vähiten motivoivaa (kielteisin vaihtoehto). Kotona lukeminen Maijasta oli melko kiinnostavaa (toiseksi myönteisin vaihtoehto).

Eniten Maija arvioi oppineensa matematiikkaa, musiikkia, käsitöitä ja liikuntaa. Äidinkieli oli vasta viidennellä sijalla. Vähiten Maija koki oppineensa uskontoa, ympäristö- ja luonnontietoa sekä kuvaamataitoa. Kivoimpia aineita Maijan mielestä olivat matematiikka, käsityöt, musiikki ja äidinkieli. Tylsintä olivat uskonto, ympäristö- ja luonnontieto sekä liikunta. Vaikeinta koulussa oli uskonto, ympäristö- ja luonnontieto sekä äidinkieli ja liikunta. Helpointa Maijan mukaan oli matematiikka, musiikki ja kuvaamataito.

#### 4.3.2 Opettajan arviointi Maijan taidoista

Luokanopettaja oli arvioinut, että Maija ei aloittanut muita puuhia, jos tehtävien teossa ilmeni vaikeuksia (0). Maija yritti paljon suoriutua vaikeista tehtävistä (3), ja ei luovuttanut helposti (1). Maija osoitti erittäin paljon sitkeyttä tehtäviä tehdessään (4), eikä syyttänyt itseään lainkaan epäonnistumisesta (0). Jos tehtävien teko ei sujunut, ei Maija alkanut tehdä mitään muuta (0), eikä keksinyt koskaan selityksiä epäonnistumiselleen (0). Taulukko 5. tuo esiin opettajan arviot selkeämmin.

TAULUKKO 5. Maijan työskentelytaidot opettaja arvioimana

MAIJA	Ei ollenkaan 0	1	Keskimääräisesti 2	3	Erittäin paljon / nopeasti 4
Jos tehtävässä ilmenee vaikeuksia, alkaako oppilas tehdä jotain muuta?	X				
Yrittääkö oppilas aktiivisesti selvittää vaikeistakin tehtävistä?				X	
Luovuttaako oppilas helposti yrittämisen?		X			
Osoittaako oppilas sitkeyttä tehtäviä tehdessään?					X
Syyttääkö oppilas helposti itseään?	X				
Jos tehtävä ei suju, alkaako oppilas touhuilemaan niitä näitä?	X				
Keksiikö oppilas helposti erilaisia selityksiä epäonnistumiselleen?	X				

Tunnollisen ja ahkeran tehtäväsuuntautuneen Maijan luku- ja kirjoitustaidon opettaja oli arvioinut olevan keskimääräisellä (3) tasolla ikäluokan yleiseen tasoon suhteutettuna. Laskutaito oli opettajan arvion mukaan lähes erittäin hyvä (4,5). Tämä arvio on merkitty taulukkoon 6. kohtaan 4 sekä sulkeisiin opettajan tarkempi arvio. Luokanopettajan tekemä arviointi on vielä nähtävissä tiiviissä muodossa taulukossa 6.

TAULUKKO 6. *Maijan taidot luokanopettajan arvioimana*

	Erittäin heikko 1	2	Keskimmä- räinen 3	4	Erittäin hyvä 5
Lukutaito			X		
Kirjoitustaito			X		
Laskutaito				X (4,5)	

#### 4.4 Piia – ennakkoluuloinen ja ailahtelevainen tehtäväsuuntautunut haaveilija

##### 4.4.1 ”Sillon ku pitää tehdä tehtäviä niin mä teen”

Piia oli ajoittain haavemaailmaansa vajoava ja hieman ennakkoluuloinen mutta ahkera ja koulumyönteinen tyttö. Tarkkailin häntä äidinkielen tunnilla, jossa aiheena oli kirjoitusharjoitusten tekeminen. Piian suhtautuminen kaikkeen uuteen oli ennakkoluulojen sävyttämää ja hän saattoi usein vajota katselemaan ikkunasta ulos tai hän seurasi muiden oppilaiden reaktioita opettajan opettaessa. Useimmiten Piia havahtui itse tunnin kulkuun ja alkoi innokkaasti tehdä tehtäviä tai osallistui tunnin kulkuun muulla tavoin. Vaikka Piia ajoittain vaikutti poissaolevalta, oli hän silti useimmiten tietoinen siitä, mihin kysymykseen tuli vastata, jos opettaja yllättäen kysyi häneltä jotain. Ote työntekoa kohtaan, haaveilujen ja ennakkoluulojen jälkeen, kertoi halusta suorittaa tehtävät valmiiksi ja halusta oppia. Tunnin aikana opettaja saattoi usein tulla Piian luokse todetakseen hänen katselevan kirjan kuvia. Pienellä kehotuksella Piia palasi innokkaasti työnsä pariin ja halusi tehdä tehtävän loppuun, vaikka välitunnin aikana. Se, että Piia ei yhtäjaksoisesti jaksanut keskittyä tunnin tehtäviin, kertoo mielestäni enemmän Piian lapsenomaisesta käytöksestä ja keskittymiskyvyn puutteesta kuin tehtävää välttävästä käytöksestä.

Piia kuvaili itseään temahaastattelun aikana tehtäväsuuntautuneeksi oppilaaksi.

*Sillon ku pitää tehdä tehtäviä niin mä teen.*

Tehtävissä onnistumisen Piia kertoi johtuvan kovasta yrittämisestä. Hän toi esiin sinnikkyyttä ja halua tehdä tehtävät loppuun. Toisaalta Piian vastauksissa tuli esille muitakin seikkoja. Hän perusteli epäonnistumistaan siten, että:

*Noh, että mä en yrittäny.*

Vastaus viittaa selkeästi yrittämisen puutteeseen, joka paljon esiintyvänä piirteenä saattaisi johtaa päätelmään haasteellisten tehtävien kohdalla tehtävää välttävään käytökseen.

Kysyttäessä Piian mieltymystä vaikeisiin tehtäviin, oli vastaus ristiriitainen aiempien vastausten rinnalla motivaatiotyyppiasetelmia ajatellen.

*No en hirveesti. - - Sen takia, että jos mä en tiä mitä pitää tehdä.*

Vaikeiksi tehtäviksi Piian mainitsi äidinkielen kirjoitustehtävät.

*No semmoset, jos on laitettu eri paikkaan niitä kaikkii semmosii juttuja minne pitää kirjottaa se, jos mä laitan väärälle paikalle ni mä en tiä. - - Niitä kirjoitustehtäviä. - - No kun mä en hirveesti tykkää kirjottaa tekstauskirjaimilla.*

Tuntitehtävien tekemisessä opettajan rooli oli Piialle tärkeä. Hän halusi, että opettaja tuli tekemisen jälkeen tarkistamaan tehtävät.

*Siks että jos se on väärin ni en tiä korjata.*

Kun kysyin, mitkä läksyt olivat Piialle helppoja, hän totesi itsevarmasti, että kaikki. Kysyessäni, mitkä läksyt saattaisivat olla vaikeita, Piia piti kannastaan kiinni ja totesi, että ei oikeistaan mikään. Vanhemmat saivat kuitenkin ajoittain auttaa Piia läksyissä.

*Äiti tai isä. - - Niinku kattoo, että mitä mä teen.*

Helpoiksi tehtäviksi Piian kokee lukemisen ja matematiikan.

*Kaikki lukemis ja matematiikka ja sellanen. - - Siks koska koulussa on helppoja laskuja ja sitte o helppoo lukemista.*

Mukavimmiksi koulutehtäviksi Piian mainitsi liikunnan tuntitehtävät ja lukemisen.

*Liikunta. - - No siellä saa liikkua ja siellä on kaikkea kivaa. - - Kaikki lukutehtävät. - - No saa lukee.*

Toisen oppitunnin aikana, jolloin havainnoinnin kaikkien tutkimusotoksen oppilaita liikunnan tunnilla, tuli Piia esiin myös sosiaaliseen riippuvuuskäyttäytymiseen viittaavia piirteitä. Tehtävänä tunnilla oli koripallon käsittely ja kuljetus pienryhmissä. Katseeni kiinnittyi Piiaan hänen ollessaan ryhmänsä kanssa pisteessä, jossa tuli kuljettaa palloa rataa pitkin ja yrittää heittää lopuksi koria. Ryhmän toiset oppilaat aloittivat heitot ja kuljetukset innolla, jolloin Piia alkoi väistellä muita ja kääpertyen suojaamaan itseään. Hän kokeili varovaisesti heittää koria, otti pallon maasta ja jatkoi kuljetusradalle. Kuljetus ei onnistunut yhdellä kädellä ja toiset lapset kirmasivat hänen ohitseen useita kertoja. Aluksi Piia yritti matkia muita oppilaita kuitenkin onnistumatta siinä. Hän väisteli muita ja lopulta luovutti ja meni istumaan sivuun hyvin dramaattisin elein. Opettaja ei heti huomannut tilannetta. Piia jatkoi istumista ja kurkisteli tuimasti ja epäluuloisesti kulmiensa alta, kunnes opettaja saapui hänen luokseen ja alkoi houkutellessa mukaan uudelleen. Opettaja neuvoi Piialle kahden käden kuljetuksen ja korin heittoa, jonka jälkeen hän hetken jaksoikin yrittää, mutta luovutti taas. Hän jatkoi vasta opettajan saavuttua paikalle. Hetken päästä Piia hoksasi, miten palloa kuljetetaan ja jatkoi innokkaasti ja iloisella ilmeellä.

Sosiaaliseen riippuvuuskäyttäytymiseen tämän oppilaan kohdalla viittaa hänen avunpyyntönsä heittäytymällä avuttomaksi, ilmaisemalla epävarmuuttaan ilmeillä ja eleillä. Apua hän ei kuitenkaan itse mennyt pyytämään. Se, että Piia katsoi muilta oppilailta mallia ja halusi kuitenkin aina yrittää opettajan tullessa ohjaamaan, kertoo mielestäni enemmän hänen epävarmuudestaan luottaa omiin taitoihinsa. Itsenäinen suoritus keskeytyi ajoittain, kun opettaja ei ehtinyt tukemaan Piiaa koko ajan. Opettajan kannustaessa Piia tunsu itsensä paljon varmemmaksi ja onnistuikin ajoittain suorituksessaan.

Edellä kuvailtujen oppituntien aikana esille tuli seikkoja, joiden perusteella olisin saattanut aluksi luulla Piian käytöksen kuvastavan tehtävää välttävää käytöstä tai sosiaalisesti riippuvaa käytöstä. Tästä esimerkkinä mainittakoon poissaolevuuden tunne tai kuvien katselu muiden tehtävien lomassa äidinkielen tunnilla tai luovuttaminen ja opettajan tuen tarve yrittämiselle. Nämä piirteet eivät kuitenkaan olleet yhtä hallitsevia kuin pääasiassa tehtäväsuuntautuneisuutta ilmentävät seikat. Oppilaan haaveilu, ennakkoluuloisuus ja epävarmuus oli osittain selitettävissä ujuudella, keskittymiskyvyn puutteena ja yleisenä suhtautumistapana, joka kyseisellä pienellä koululaisella oli kaikkea uutta kohtaan. Hän tarkkaili mieluummin ensin toimintaa ja muiden käyttäytymistä, ennen kuin itse osallistui siihen. Uuden asian opettelussa hän tarvitsi aikuisen tukea yrityksilleen ja onnistumisen kokemusten saavuttamiselle. Teemahaastattelussa tehtäväsuuntautuneisuus tuli useimmiten esille Piian itse pohtiessa omaa motivaatiotaan. Kokonaisuudessaan Piian käytös kuvasti tehtäväsuuntautuneisuutta, tosin ajoittain ilmeni viitteitä tehtävää välttävään ja sosiaalisesti riippuvaan käytökseen.

Piia arvioi olevansa eniten motivoitunut (myönteisin vaihtoehto) lukemisesta koulussa ja kotona, käsitöistä, liikunnasta, musiikista ja ympäristö- ja luonnontiedosta. Vähiten mielenkiintoisena (kielteisin vaihtoehto) Piia piti kirjoittamista ja kuvaamataitoa. Matematiikka oli hänen mielestään melko kiinnostavaa (toiseksi myönteisin vaihtoehto). Melko vähän (toiseksi kielteisin vaihtoehto) kiinnosti uskonto.

Teemahaastattelun yhteydessä täytettyjen lomakkeiden avulla Piia arvioi oppineensa eniten äidinkieltä, liikuntaa, matematiikkaa ja käsitöitä. Vähiten hän koki oppineensa kuvaamataitoa, uskontoa ja ympäristö- ja luonnontietoa. Kivoimpia aineita Piian mielestä olivat liikunta, käsityöt, äidinkieli sekä ympäristö- ja luonnontieto. Tylsintä koulussa oli kuvaamataito, uskonto ja musiikki. Vaikeimpia aineita hänen mielestään olivat matematiikka, kuvaamataito, uskonto ja liikunta. Musiikki, ympäristö- ja luonnontieto sekä käsityöt olivat Piian mielestä helpoimpia oppiaineita.

#### 4.4.2 Opettajan arvio Piian taidoista

Piian työskentelytaitoja opettaja arvioi seuraavasti: jos tehtävien teossa ilmeni vaikeuksia, alkoi Piia joskus tehdä jotain muuta (2). Hän yritti ajoittain aktiivisesti selvittää itse tehtävistä (2), mutta ei kuitenkaan luovuttanut kovin helposti yrittämistä (1). Piia osoitti sitkeyttä tehtäviä tehdessään (3), eikä syyttänyt itseään mahdollisesta epäonnistumisesta (1). Hän ei keksinyt selityksiä epäonnistumiselleen (0), mutta ajoittain saattoi tehdä muuta tehtävän sujussa huonosti (2). Taulukosta 7. on arviot tarkasteltavissa vielä yksityiskohtaisemmin.

TAULUKKO 7. Opettajan arvio Piian työskentelytaidoista

	Ei ollenkaan 0	1	Keskimmä- räisesti 2	3	Erittäin paljon / nopeasti 4
Jos tehtävässä ilmenee vaikeuksia, alkaako oppilas tehdä jotain muuta?			X		
Yrittääkö oppilas aktiivisesti selvittää vaikeistakin tehtävistä?			X		
Luovuttaako oppilas helposti yrittämisen?		X			
Osoittaako oppilas sitkeyttä tehtäviä tehdessään?				X	
Syyttääkö oppilas helposti itseään?		X			
Jos tehtävä ei suju, alkaako oppilas touhuilemaan niitä näitä?			X		
Keksiikö oppilas helposti erilaisia selityksiä epäonnistumiselleen?	X				

Ennakkoluuloisen ja tehtäväsuuntautuneen haaveilijan, Piian, lukutaidon opettaja oli arvioinut hieman keskimääräistä heikommaksi (2,5). Kirjoitustaito oli opettajan mukaan keskimääräistä heikompi (2), kun taas laskutaito oli ikätovereihin suhteutettuna Piian kohdalla hieman keskimääräistä heikompi (2,5). Opettajan arviot 2,5 luku- ja laskutaidosta on merkitty taulukkoon 8 kohtaan 2 sekä sulkeisiin tarkempi arvio. Taulukosta 8. käy opettajan tekemä arviointi vielä esille.

TAULUKKO 8. Piian taidot opettajan arvioimana

	Erittäin heikko 1	2	Keskimääräinen 3	4	Erittäin hyvä 5
Lukutaito		X (2,5)			
Kirjoitustaito		X			
Laskutaito		X (2,5)			

#### 4.5 Emilia – tehtäväsuuntautunut haaveilija

##### 4.5.1 ”Mun pää ainaki meni pyörälle tossa yhestä jutusta”

Emilia oli sosiaalinen, puhelias ja haaveiluun taipuvainen tyttö. Tarkkailin häntä äidinkielen tunnilla opettajan kerratessa oppilaiden kanssa edellisellä tunnilla tullutta uutta kirjainta (M). Opettajan kysellessä oppilailta kirjan kuvasta, Emilia selaili kirjan muita aukeamia omaan tahtiinsa, kunnes opettaja huomautti asiasta. Välillä hän ajautui siivoamaan pulpettiaan kesken tunnin, mutta lopetti heti opettajan huomauttaessa asiasta. Seurantapäivän aamuna Emilia unohti reppunsa käytävään.

Vaikka Emilia käyttäytyikin usein niin, että puuhasi tehtävää välttävään käytökseen viittaavaa, oli hän tarvittaessa hyvin ahkera ja työteliäs. Osittain epäilen muiden



puuhien kiinnostavuuden johtuvan siitä, että hän oli hyvin taitava eri kouluaineissa, erityisesti äidinkieliessä. Tehtäviä tehdessä hän teki niitä kuitenkin innokkaasti ja pitkäjänteisesti. Useimmiten Emilia oli hyvin nopea ja sai opettajalta lisätehtäviä.

Kysyttäessä syitä tehtävässä epäonnistumiselle, Emilia perusteli sitä, että:

*Mä en osaa. - - Mä oon kyllä aina osannu kaikki. Paitsi yhteen mä unohin laittaa kirjaimet.*

Opettajan haastavat kysymykset tuottivat Emilialle päänvaivaa. Toiseksi olennaiseksi syyksi epäilen Emilian taipumusta olla ajoittain omissa maailmoissaan, saattaa vaikuttaa kysymysten haasteellisuuteen. Jos Emilia ei ollut kuunnellut opetusta, hän ei tilanteen tullen osannut vastatakaan opettajan yllättävään kysymykseen. Alla oleva kommentti liittyy juuri vastaavaan tilanteeseen haastattelua edeltäneellä tunnilla.

*Mun pää ainaki meni pyörälle tossa yhestä jutusta.*

Jos Emilia vastaavasti onnistui tehtävässä, oli ansiona kova yrittäminen tai tehtävän helppous.

*No mä yrittin kovasti tehdä sitä tehtävää. - - Kysymys oli nii helppo.*

Emilialla oli vahva luottamus omiin taitoihinsa ja niiden kehittymiseen. Hän halusi yrittää työstää tehtävää ennen kuin luovutti kokonaan.

Aluksi Emilia totesi, että kaikki läksyt olivat hänelle helppoja, mutta pienen pohdinnan jälkeen Emilia tunnusti kuitenkin, että:

*Emmää yleensä pyy paitsi joskus ku on sellanen sellanen juttu ku mä katoin viime ku mä katoin eilen ku oli läksyt kun mä en tienny mitä siinä piti tehdä nii mä kysyin Viiviltä.*

Emilia arvioi oppiaineiden mielenkiintoisuutta myönteisesti. Kirjoittaminen, matematiikka, käsityöt, liikunta, kuvaamataito, uskonto, kotona lukeminen ja ympäristö- ja luonnontieto olivat kaikkien mielenkiintoisimpia (myönteisin

vaihtoehto). Melko kiinnostavaa oli koulussa lukeminen (toiseksi myönteisin vaihtoehto). Ajoittain mielenkiintoista oli musiikki (keskimmäinen vaihtoehto).

Eniten Emilia arvioi oppineensa matematiikkaa, käsitöitä, liikuntaa ja kuvaamataittoa. Vähiten hän koki oppineensa musiikkia, ympäristö- ja luonnontietoa sekä äidinkieltä. Kivoimpia oppiaineita koulussa Emilian mielestä olivat käsityöt, matematiikka, kuvaamataito ja liikunta. Tylsimpinä aineina hän piti musiikkia, uskontoa ja ympäristö- ja luonnontietoa. Vaikeimmiksi aineiksi koulussa Emilia koki uskonnon, käsityöt ja ympäristö- ja luonnontiedon. Helpoimpia olivat hänen mielestään matematiikka, kuvaamataito ja äidinkieli.

#### 4.5.2 Opettajan näkemys Emilian taidoista

Luokanopettaja arvioi, että Emilia alkoi tehdä kaikkea muuta melko helposti tehtävien osoittautuessa vaikeiksi (3). Emilia ei juuri yrittänyt aktiivisesti selvittää vaikeista tehtävistä (1) ja luovutti yrittämisen helposti (3). Hän ei osoittanut sitkeyttä tehtäviä tehdessään (1), sillä jos tehtävien teko ei sujunut, alkoi Emilia tehdä kaikkea muuta erittäin nopeasti (4). Epäonnistumisesta hän ei syyttänyt itseään ollenkaan (0), mutta ajoittain keksi selityksiä epäonnistumiselleen (2). Taulukko 9. tuo vielä kokonaisuuden opettajan arvioista esille.

TAULUKKO 9. *Emilian työskentelytaitojen arviointi luokanopettajan tekemänä*

	Ei ollenkaan 0	1	Keskimmäis- räisesti 2	3	Erittäin paljon / nopeasti 4
Jos tehtävässä ilmenee vaikeuksia, alkaako oppilas tehdä jotain muuta?				X	
Yrittääkö oppilas aktiivisesti selvittää vaikeistakin tehtävistä?		X			
Luovuttaako oppilas helposti yrittämisen?				X	
Osoittaako oppilas sitkeyttä tehtäviä tehdessään?		X			
Syyttääkö oppilas helposti itseään?	X				
Jos tehtävä ei suju, alkaako oppilas touhuilemaan niitä näitä?					X
Keksiikö oppilas helposti erilaisia selityksiä epäonnistumiselleen?			X		

Tehtäväsuuntautunut haaveilija Emilia, oli luku- ja kirjoitustaidon osalta tasolla 5 (erittäin hyvä) opettajan arvioimana. Laskutaito Emilialla oli tasolla 4 (hyvä). Arviot käyvät ilmi vielä taulukosta 10.

TAULUKKO 10. *Opettajan arviot Emilian taidoista*

	Erittäin heikko 1	2	Keskimmäis- räinen 3	4	Erittäin hyvä 5
Lukutaito					X
Kirjoitustaito					X
Laskutaito				X	

#### 4.6 Eero – vaihtelua sosiaalisesti riippuvaisen ja tehtäväsuuntautuneen välillä

##### 4.6.1 ”Alan tekeen jotain omaa sit jos opettaja on antanu luvan”

Eero kuului viimeiseen motivaatiotyypittelyryhmään eli lievästi sosiaalisesti riippuvaisten tehtäväsuuntautuneiden oppilaiden ryhmään. Hän oli tunnollinen ja tarkka koululainen, josta oli nähtävissä tehtäväsuuntautuneisuuden ja sosiaalisen riippuvuuskäyttäytymisen piirteitä. Tämä ilmeni esimerkiksi Eeron tarpeena varmistella jokaisessa vaiheessa lupaa siirtyä seuraavaan tehtävään.

Eero oli hillitty, tunnollinen ja sinnikäs oppilas, joka vaati opettajaltaan paljon varmistuksia. Kuten vastauksista käy myöhemmin ilmi, Eero oli puhelias ja halusi esittää perusteluja asioille. Haastattelutilanteessa hän oli hyvin asiallinen ja pohdiskeleva.

Tarkkailin oppilasta äidinkielen tunnilla, jolloin tehtävänä oli itsenäistä työskentelyä tehtäväkirjan parissa. Kun opettaja oli antanut luvan aloittaa työskentelyn, varmisti Eero asian vielä kysymällä luvan henkilökohtaisesti. Usein tehtävästä toiseen siirtyessään Eero kävi näyttämässä tehtäviään opettajalle ja pyysi lupaa siirtyä seuraavaan tehtävään. Tämä toiminta viittaa sosiaalisesti riippuvaiseen käyttäytymiseen, joskaan muut ehdot tuolle käyttäytymiselle eivät juuri tämän oppilaan kohdalla pidä paikkaansa. Hän ei koskaan heittäytynyt avuttomaksi, vaan teki aina tehtävänsä sinnikkäästi loppuun asti, pyysi saada loput läksyksi ja jatkoi keskenjääneiden tehtävien tekoa seuraavan tunnin alussa ennen kuin opettaja tuli luokkaan. Hän halusi tehdä tehtävät hyvin loppuun asti, ja yritti sitkeästi vaikeuksien kohdatessa keksiä keinon tehtävän loppuun viemiseksi. Tämä käytös oli hallitsevampaa, ja siten Eeron käyttäytyminen oli tulkittavissa tehtäväsuuntautuneeksi käyttäytymiseksi. Muotoilemani nimike sosiaalisesti riippuvainen tehtäväsuuntautunut kertoo Eeron käytöksen välillä ilmentäneen tehtäväsuuntautuneisuutta ja välillä sosiaalisesti riippuvaa käytöstä.

Tehtävien onnistumiselle Eero piti syynä sinnikkyyttä tai tehtävien helppoutta.

*Yritin tosi kovasti jos oli sellanen vaikee mutta monet on ollu sillein helppoja.*

Jos tehtävä tai opettajan esittämä kysymys tuntui vaikealta, arveli Eero syyksi tehtävän haasteellisuuden tai, että hän ei osannut kysytyä asiaa. Vaikeita tehtäviä löytyi Eeron mielestä äidinkielen työkirjasta.

*No, semmoset että jos läksyssä on mm.. Sillei ettei jos on semmosia sanoja mistä pitäis löytää toinen sana niistä mistä on se laatikot missä on se sanoja, niin niistä pitäis saaha semmonen sana. - - Niin. Niin, ehkä siin on sillei miettimistä ja semmosesta semmosta.*

Vaikeaksi Eero koki ajoittain myös matematiikan tehtävät.

*Ehkä jotkut semmoset että että jossa on semmoset hirveen vaikeet laskut.*

Läksyihin Eero sai apua äidiltään, jos pikkuveli ei vienyt äidin kaikkea huomiota.

*No, äiti on siinä vieressä koko ajan että että.. - - Nii ja mun pikkuveli nukkuu tai joskus ei ei nuku ja sitä äitin pitää olla sen kanssa ettei tuu häiritsee. - - Ei sillei. Aika harvoin käy sillei.- - No sillei että jos mulla on joku ongelma ja ni se heti vähän kattoo ja sillei kattoo että että jos on joku matikka, ettei heti sano sitä että sillei vähän auttaa, että antaa jonku vihjeen vaikka. - - Tai jos on lukemisessa ni semmosessa ni sillei antaa vinkin että.*

Vastauksesta oli tulkittavissa Eeron ymmärtäväinen suhtautuminen pikkuveljen hoitamiseen ja äidin ajan jakamiseen. Myös Eeron pyrkimys pohtia vastausta ensin itsenäisesti tuli vastauksesta esille.

Kun tiedustelin, mitä Eero tekee luokassa saatuaan tehtävät valmiiksi, korostui luvan saaminen. ”Omien tekemisen” voi aloittaa, kun lupa on ensin kysytty opettajalta.

*Mm. Niinno, jos mä oon saanu jonkun tehtävän valmiiks ni mä alan tekeen jotain omaa sit jos opettaja on antanu luvan.*

Erityisen helppoja tehtäviä Eerolle olivat kuitenkin tietynyylliset matematiikan tehtävät. Matematiikan käsitteet olivat Eerolle jo selkeitä, joka mielestäni kertoi

kiinnostuksesta ja panostuksesta oppiainetta kohtaan. Matematiikka paljastuikin haastattelussa yhdeksi Eeron lempiaineista.

*No kaikki semmoset öö laske yhteen vaikka jossain jotkut munat ja ja piirrä lukusuoraan ja tämmöset.- - Joo, ja lukusuora sillei mä tiän et niitä laskuja pitää vaan yhdistää ni sillei.- - Että siellä laskuja sillein on kiva laskee. Ja on kiva tehdä yhteenlaskuja ja miinuslaskuja ja kaikkee tehdä.*

Syyksi matematiikan miellyttävyydelle Eero esitti pitkäaikaista kiinnostusta ainetta kohtaan ja tehtävien helppoutta.

*No no että vaikka yhteenlasku mä oon niin pienestä pitäen laskenu niin paljon että mä tiedän jo että mitä. - - Noo, semmoset matikkaa missä pitää laskee vaikka kaikkee viis plus kaks, öö ja tämmösiä.*

Eero kertoi, ettei jätä mitään tehtäviä kesken. Haasteelliset tehtävät olivat Eeron mieleen, sillä uusia asioita oli kiva kokeilla tehdä vanhan tiedon pohjalta. Motivaatiota uuden oppimiseen siis löytyi.

*No että ne voi olla jotain semmosii mitä on vaikka käyny ja sillei. Että vähän tuttuja että sillei että on nähny mutta ei oo ite tehny ja haluaa kokeilla sillei.*

Opettajan Eero halusi aina tarkistamaan tehdyt tehtävät ennen seuraavaan siirtymistä. Opettajan rooli oli lähinnä tarkistaa vastaukset ja antaa lupa edetä. Tämä kävi haastattelun lisäksi hyvin ilmi luokan tapahtumia seuratessa.

*Joo. - - Että jos on väärin ja ei ite huomaa että.*

Oppiaineisiin motivoitumisestaan Eero arvioi hyvin yksimielisesti – kaikki aineet olivat hänestä yhtä mielenkiintoisia (myönteisin hymynaama). Eniten Eero koki oppineensa äidinkieltä, liikuntaa, matematiikkaa ja musiikkia. Vähiten hän oli oppinut mielestään uskontoa, käsitöitä ja ympäristö- ja luonnontietoa. Kivoimpia aineita Eeron mielestä olivat äidinkieli, kuvaamataito, liikunta ja musiikki. Tylsimpinä hän piti ympäristö- ja luonnontietoa, käsitöitä ja uskontoa. Vaikeimpia aineita koulussa Eeron mukaan olivat musiikki, ympäristö- ja luonnontieto,

kuvaamataito ja matematiikka. Helpoimpia aineita olivat äidinkieli, liikunta ja käsityöt.

#### 4.6.2 Eeron taidot opettajan arvioimana

Opettaja arvioi, että Eero ei alkanut tehdä mitään muuta, jos tehtävien teossa ilmeni vaikeuksia (0). Eero yritti aktiivisesti selvittää vaikeistakin tehtävistä (3), eikä luovuttanut ollenkaan yrittämistä tehdä tehtävää (0). Hän osoitti erittäin paljon sitkeyttä tehdä tehtäviä (4). Jos tehtävän teko ei sujunut, ei Eero alkanut tehdä muuta (0). Hän ei keksinyt selityksiä epäonnistumiselle (0), eikä syyttänyt itseään tapahtuneesta (0). Taulukosta 11. käy ilmi luokanopettajan tekemä arvio vielä tarkemmin.

TAULUKKO 11. Eeron työskentelytaidot luokanopettajan arvioimana

EERO	Ei ollenkaan 0	1	Keskimääräisesti 2	3	Erittäin paljon / nopeasti 4
Jos tehtävässä ilmenee vaikeuksia, alkaako oppilas tehdä jotain muuta?	X				
Yrittääkö oppilas aktiivisesti selvittää vaikeistakin tehtävistä?				X	
Luovuttaako oppilas helposti yrittämisen?	X				
Osoittaako oppilas sitkeyttä tehtäviä tehdessään?					X
Syyttääkö oppilas helposti itseään?	X				
Jos tehtävä ei suju, alkaako oppilas touhuilemaan niitä näitä?	X				
Keksiikö oppilas helposti erilaisia selityksiä epäonnistumiselleen?	X				

Pääasiassa tehtäväsuuntautuneisuutta, mutta ajoittain sosiaalisen riippuvuuskäyttäytymisen piirteitä ilmentävän Eeron luku- ja kirjoitustaidon luokanopettaja oli arvioinut keskimääräisiksi (3). Laskutaidon opettajan oli arvioinut keskimääräistä paremmaksi (4). Taulukko 12. selvittää vielä luokanopettajan tekemän arvioinnin Eeron taidoista.

TAULUKKO 12. Eeron luku-, kirjoitus- ja laskutaito opettajan arvioimana

	Erittäin heikko 1	2	Keskimääräinen 3	4	Erittäin hyvä 5
Lukutaito			X		
Kirjoitustaito			X		
Laskutaito				X	

#### 4.7 Johtopäätöksiä

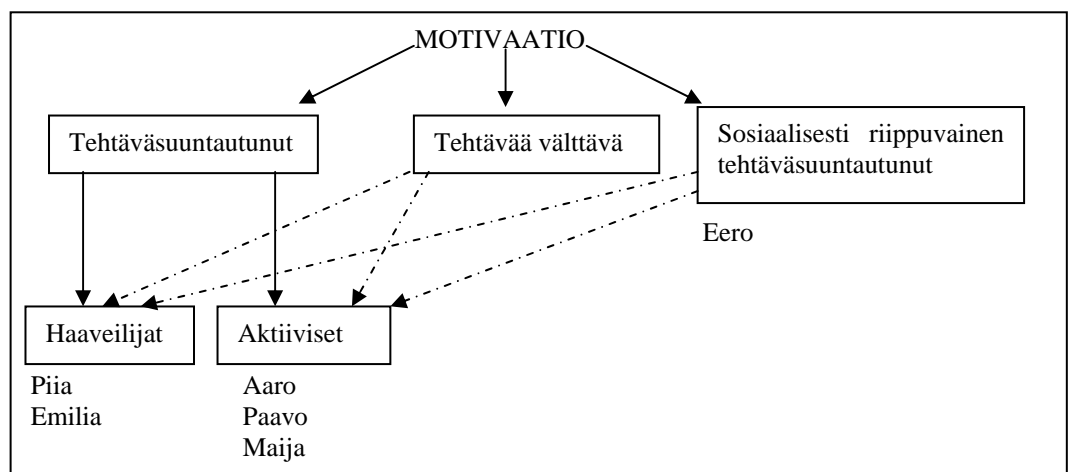
Käytin motivaatiotyyppittelyn pohjana eri tutkijoiden suosimaa motivaatiotyyppien jaottelua (Aunola 2002; Lepola & Poskiparta 2001; Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000; Salonen ym. 1994). Edellisten tutkimusten tyyppittely ei täysin soveltunut aineistoni tuloksiin, joten tein tarkempia tyyppittelyjä tehtäväsuuntautuneen motivaatiotyyppin alle. Osallistuvan havainnoinnin ja haastattelujen perusteella tutkimuskohteenani olevien oppilaiden keskuudessa esiintyi pääasiassa tehtäväsuuntautuneita oppilaita ja lieviä viitteitä muihin motivaatiotyyppihin.

Alkutestauksessa (n = 20) ei ilmennyt yhtään selkeästi tehtävää välttävää tapausta. Kuuden tarkemmin analysoitavan oppilaan joukko koostui yhdestä ajoittain sosiaalisesti riippuvaista käytöstä ilmentävästä oppilaasta ja tehtäväsuuntautuneista oppilaita. Osalla tehtäväsuuntautuneista oppilasta ilmeni ajoittain tehtävää välttävän



käytöksen piirteitä. Tutkimuksen edetessä tehtäväsuuntautuneiden joukosta erottui kaksi ryhmää, jotka nimesin aktiivisiksi ja haaveileviksi tehtäväsuuntautuneiksi. Molemmissa ryhmissä esiintyi viitteitä tehtävää välttävää käytöksestä. Tulosten käsittely pohjautuu tähän luomaani tyypittelyyn – *aktiiviset tehtäväsuuntautuneet*, *tehtäväsuuntautuneet haaveilijat* sekä *sosiaalisesti riippuvaiset tehtäväsuuntautuneet*. Tehtäväsuuntautuneet haaveilijat välttivät tehtävää ajoittain melko selkeästi, mutta tarkemman perehtymisen jälkeen tehtävää välttävä käyttäytyminen jäi ristiriitaisuutensa vuoksi vain taustalla häilyväksi ilmiöksi. Kuviosta 3 käy ilmi käyttämäni jaottelu sekä motivaatiotyyppien keskinäiset yhteydet, jotka on ilmaistu katkonaisella nuoliviivalla.

Kuviosta 3 käy ilmi myös tutkimusotoksen kuuden oppilaan motivaatiotyyppien ilmeneminen ja mahdolliset yhteydet muihin motivaatiotyypeihin. Alkukartoituksen pohjalta sain käsityksen, että luokassa oli vain tehtäväsuuntautuneita innokkaita koululaisia. Tarkempi perehtyminen paljasti tilanteesta, ajankohdasta tai tehtävästä riippuen mielenkiintoisia viitteitä muillekin motivaatiotyypeille ominaisesta käytöksestä. Esimerkiksi akateemisten aineiden, kuten äidinkielen, haasteellisemmat tuntitehtävät saattoivat aiheuttaa oppilaan motivaatiossa tilapäistä muutosta.



KUVIO 3. Motivaatiotyypit ja niiden keskinäiset yhteydet tutkimusjoukossa sekä kyseisiin ryhmiin sijoitetut oppilaat tässä tutkimuksessa

Aarolla oli viitteitä tehtävää välttävään käytökseen aktiivisen tehtäväsuuntautuneisuuden ohella. Omissa puheenvuoroissaan teemahaastattelussa ja myös osallistuvan havainnoinnin tunneilla ensivaikutelma oli tehtäväsuuntautuneisuus. Mutta myöhemmin osallistuvan havainnoinnin kautta sekä opettajan tekemien arviointien pohjalta Aarosta nousi esiin tehtävää välttäviä piirteitä, jotka olivat ristiriitaisia teemahaastattelussa sanotun ja alussa havainnoidun kanssa. Aarolla itsellään oli omasta motivaatiostaan paljon myönteisempi kuva kuin miten se käytännössä näyttäytyi. Tämä saattaa liittyä oppilaan luomaan ihanneminäkuvan mukaiseen ideaaliin kuvaan itsestään koululaisena. Myös Kääriäinen (1988) viittaa ihanneminäkuvan sisältämiin odotuksiin ja tavoitteisiin siitä, millaiseksi yksilö haluaa itsensä mieltää tai kehittyä. Aaron luku- ja kirjoitustaidon opettaja oli arvioinut heikoksi, mutta tämä ei silti vaikuttanut hänen suhtautumiseensa kyseistä oppiainetta kohtaan. Tämä kävi ilmi Aaron täyttämästä lomakkeesta, jossa lukeminen sai myönteistä mielenkiintoa osakseen. Näin ollen voidaan tehdä päätelmä, että Aaron kohdalla osaamisella ei ollut suurta merkitystä kyseisiin tehtäviin motivoitumisessa, vaikka luku- ja kirjoitustaidossa riittikin hänelle paljon haasteita. Tämä liittyykin olennaisesti Peltosen ja Ruohotien (1992) toteamukseen tehtävien sopivasta haasteellisuusasteesta mielenkiinnon säilyttämiseksi.

Vain Paavo ja Maija olivat selkeästi aktiivisia tehtäväsuuntautuneita. Molempien oppilaiden toiminnasta oli selkeästi nähtävissä sitoutuminen tehtävien loppuun saattamiseen ja myönteinen suhtautuminen myös vaikeisiin tehtäviin, jotka myös Salonen ym. (1994) nimeävät tehtäväsuuntautuneisuuden tunnusmerkeiksi. Sekä Paavo että Maija antoivat motivoituneen ja tehtäväsuuntautuneen kuvan itsestään teemahaastatteluissa, osallistuvan havainnoinnin osalta kuin myös luokanopettajan tekemien työskentelytaitojen arvioinneissa. Aineiston osiot eivät olleet näiltä osin keskenään ristiriitaisia, vaan ilmensivät yhtä lailla tehtäväsuuntautuneisuutta.

Selkeä ristiriita ilmenee kuitenkin opettajan ja oppilaan itsensä tekemien taitoarviointien välillä Paavon kohdalla. Lukemisen motivoivuus oli ristiriidassa taitojen kanssa, sillä oppilaan suhtautuminen aineeseen on vain keskimääräisesti kiinnostunutta ja opettajan arvio oppilaan lukutaidosta erityisen hyvä. Tämä selittyy

sillä, että haastattelun aikaan luokassa käytiin vasta lukutaidon perusteita läpi, mikä saattoi tuntua taitavasta lukijasta tylsältä. Opiskeltavan aiheen liiallinen helppous saattaa aiheuttaa motivaation laskua. Tähän myös Peltonen ja Ruohotie (1992) viittasivat oppimismotivaatiota selittävässä tutkimuksessaan. Kirjoitustaidon ja laskutaidon kohdalla opettajan arvio taidoista ja oppilaan kiinnostus aineita kohtaan olivat lähempänä toisiaan. Kirjoitus- ja laskutaidon harjoitukset olivat sopivassa suhteessa onnistumisen kokemuksiin tarjoavia kuin myös haasteellisia, joka auttoi motivaatiotasoa säilymään optimaalisella tasolla.

Maijan kohdalla taitotason arvioinneissa oli myös pientä ristiriitaisuutta. Lukeminen oli Maijan mielestä motivoivaa, ja opettajan arvion mukaan Maija oli keskitason lukija. Tämän perusteella voidaan päätellä, että oppilaan motivaatio aineita kohtaan oli korkealla, vaikka oppiminen olisikin joskus haasteellista. Haastetta oli lukemisessa tarpeeksi, jotta motivaatiotaso säilyi korkeana (ks. Peltonen & Ruohotie 1992). Kirjoittamisen Maija oli arvioinut vähiten kiinnostavimmaksi. Oppilaan motivaatio aineita kohtaan oli vähäistä, kun taas opettajan arvion mukaan oppilas menestyi keskimääräisesti. Osallistuvan havainnointini pohjalta sain vaikutelman, että Maija oli tunnollinen oppilas, joka selittää pienen ristiriidan ilmenemisen. Todennäköisesti huolellisen kirjoitusjäljen tuottaminen oli ajoittain vaativaa ja mahdollisesti hienomotorisesti vielä haasteellista, mikä saattoi aiheuttaa alhaisen motivaation kirjoittamista kohtaan tehtävän tuntuessa työläältä.

Piia arvioi teemahaastattelussa omaa koulumotivaatiotaan tehtäväsuuntautuneeksi. Piian toiminnassa ilmeni kuitenkin ristiriitaisia seikkoja – ajoittain hän ilmensi voimakasta tehtäväsuuntautunutta käytöstä esimerkiksi halutessaan tehdä tehtävät loppuun asti, ja ajoittain selkeää sosiaalisesti riippuvaa käytöstä esimerkiksi aiemmin kuvailemani liikunnan tunnin koripallon kuljetusharjoituksen aikana. Toisinaan Piian omaan maailmaan vajoaminen kesken opetustuokion tai tehtävien tekotilanteen saivat epäilykseni heräämään tehtävää välttävästä käytöksestä (ks. Salonen ym. 1994). Lisäksi Piian teemahaastattelussa lausumat kommentit tehtävien tekemisestä ja ajoittaisesta yrittämisen puutteesta antoivat viitteitä tehtävien välttämisestä.

Yhtä lailla Piian kohdalla taitotasoilla ja motivaatiolla oli yhteys. Piia itse arvioi lukemisen erittäin motivoivaksi, kun taas opettaja oli arvioinut Piian taidot keskimääräistä heikommiksi. Tästä on pääteltävissä, että motivaatio lukemaan oppimiseen oli korkealla, vaikka taidot vaativat vielä hiomista. Haastetta lukemaan opettelussa oli sopivasti motivaation ylläpitämiseksi (ks. Peltonen & Ruohotie 1992). Kirjoittaminen oli Piian mielestä vähiten kiinnostavaa. Opettajan arvio Piian taidoista saattaa olla yhteydessä hänen mielenkiintoonsa ainetta kohtaan. Piia todennäköisesti piti kirjoittamista paljon sitkeyttä vaativana tehtävänä ja liian haasteellisena ja siten vähiten motivoivana. Matematiikan Piia oli arvioinut kiinnostavaksi ja opettaja laskutaidon keskimääräistä huonommaksi, mistä oli tulkittavissa motivaatio ainetta kohtaan, vaikka taito ei olekaan vielä täysin hallinnassa.

Emilia oli tehtäväsuuntautunut haaveilija, joka esimerkiksi katsellessaan mielenkiintoisia kirjan kuvia unohti tunnin tapahtumat. Pulpetin tutkiminen ja kirjan selailu antoivat jopa viitteitä tehtävää välttävästä käytöksestä (Aunola 2002; Salonen ym. 1994). Tällaista käytöstä esiintyi usein tuntien alussa ja opetustuokioiden aikana. Opettajan täyttämä työskentelytaitojen arviointilomake antoi myös viitteitä ajoittaisesta sinnikkyyden ja sitoutumisen puutteesta tehtäviä tehdessä. Haastatteluissa Emilia antoi itsestään motivoituneen kuvan, joka se oli ajoittain ristiriidassa luokanopettajan ja omien havaintojeni kanssa. Ihanneminäkuva (Kääriäinen 1988) saattoi vaikuttaa Emilian kommenttien taustalla, kun taas luokanopettajan ja minun näkemykseni olivat realistisempia.

Omaa motivoitumistaan koulussa lukemista kohtaan Emilia arvioi toiseksi myönteisemmän vaihtoehdon mukaan. Opettaja oli arvioinut Emilia lukutaidon erittäin hyväksi. Kotona lukemisen Emilia arvioi erittäin motivoivaksi. Se, että lukeminen ei tuntunut yhtä motivoivalta koulussa kuin kotona, johtunee mahdollisesti siitä, että lukemisen opettelu korostui koulussa tutkimushetkellä, kun taas kotona Emilia sai lukea haastavampiakin itse valitsemiaan tekstejä. Omien taitojen ja sopivan haasteellisuuden yhteensovittaminen nostaa motivaatiota (Peltonen & Ruohotie 1992). Matematiikan hän koki erittäin mielenkiintoiseksi, mikä myös heijastui koulutyöhön. Todennäköisesti, laskutaidon ollessa opettajan arvion mukaan tasolla 4, onnistumisen kokemuksia oli tarpeeksi. Mutta opeteltavat

asiat sisälsivät myös joskus haasteita, jolloin matematiikan opiskelu tuntui Emiliasta motivoivalta.

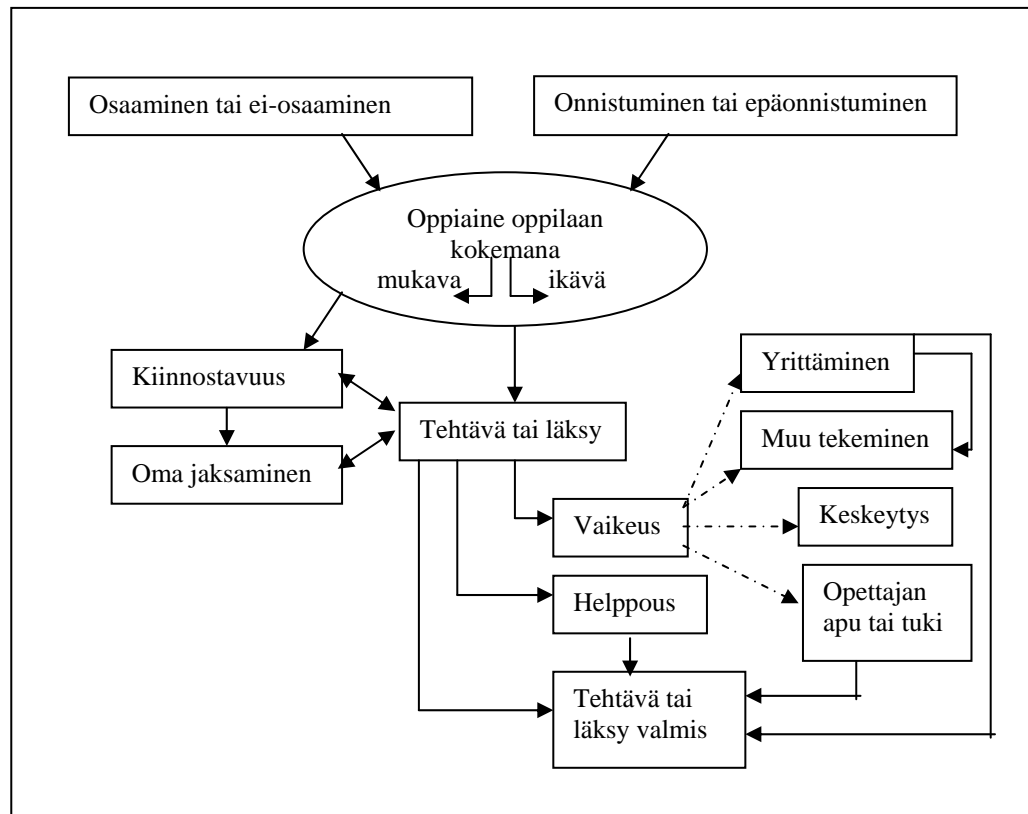
Eero oli selkeästi aktiivisesti tehtäväsuuntautunut oppilas, jonka käytöksessä ilmeni kuitenkin joitakin sosiaalisesti riippuvaisen käytöksen merkkejä (esimerkiksi varmistaminen). Tehtäväsuuntautuneisuutta ilmensivät sitkeys tehtävien tekemisessä ja määrätietoinen eteneminen haasteiden tullessa vastaan. Sama kävi ilmi myös Eeron mielipiteissä teemahaastattelussa. Olennaista olikin huomata, että Salosen ym. (1994) mainitsema tehtäväsuuntautuneen oppilaan tarve pyytää usein apua ja varmistuksia opettajalta oman toimintansa kontrolloimiseksi, ei ole tulkittavissa sosiaalisesti riippuvaisen tyyppin mukaiseksi käytökseksi. Tällainen toiminta saattaa antaa viitteitä siis sosiaalisesti riippuvan oppilaan, mutta myös tehtäväsuuntautuneen oppilaan toiminnasta. Tärkeintä Eeron kohdalla oli huomioida, kuinka paljon avunpyynnöt säätelivät tuntityöskentelyn etenemistä ja millaisissa tilanteissa hän pyysi apua. Eero oli hyvin motivoitunut tekemään tehtäviä ja hänen tapauksessaan oli enemmänkin kyse oman toiminnan ja työvaiheissa etenemisen hyväksyttämisestä opettajalta kuin sosiaalisesti riippuvan käytöksen ominaispiirteistä. Käytös vaikutti aluksi hyvinkin takertuvaiselta ja epäitsenäiseltä, mutta pidemmän seurannan jälkeen kokonaiskuva alkoi hahmottua selkeämmin. Toisaalta toistuva varmistelu ja epävarmuus edetä tehtävissä saattaa johtua myös oppilaan itsetunnosta. Korpinen (1990) viittaaakin itsetunnon ja oman osaamisen arvioinnin yhteydestä toteamalla hyvä itsetunnon omaavan oppilaan luottavan omiin tulkintoihinsa paremmin kuin heikon itsetunnon omaava.

Opettajan täyttämien arviointilomakkeiden, osallistuvan havainnoinnin ja oppilaan teemahaastattelun pohjalta oli helppo tehdä johtopäätös Eeron koulumotivaatiosta. Opettajan arviointilomakkeista kävi ilmi Eeron voimakas tehtäväsuuntautuneisuus, samoin kuin Eeron teemahaastattelussa sanomista kommenteista. Eeron täyttämä lomake koulutehtäviin motivoitumisesta oli yhdenmukainen luokanopettajan ja minun näkemyksieni kanssa. Kaikki tehtävät tuntuivat Eerosta mielenkiintoisilta. Se miksi Eero tyyppiteltiin kuuluvaksi sosiaalisesti riippuvaisiin tehtäväsuuntautuneisiin, johtui yleisestä voimakkaasta tehtäväsuuntautuneisuuden ilmenemisestä, mutta myös

lievistä sosiaalisesti riippuvan käytöksen piirteiden ajoittaisesta esiintymisestä (Salonen ym. 1994).

Tutkimusaineiston pohjalta oli havaittavissa, että toiminnan etenemiseen tehtävien tekotilanteessa vaikuttavat lukuisat tekijät. Kaikki nämä tekijät ovat yhteydessä motivaation viriämiseen ja kehittymiseen eri oppiaineissa. Se, millaiset ennakkoodotukset oppilaalla on omasta suoriutumisestaan ja osaamisestaan, vaikuttavat siihen, tuntuuko oppiaine mukavalta vai ikävältä. Tämä puolestaan vaikuttaa tehtävän kiinnostavuuteen ja oppilaan omaan jaksamiseen tehtävän teon suhteen. Miten tehtävä etenee, riippuu siitä, onko tehtävä helppo vai vaikea. Lisäksi lopputulokseen vaikuttaa se, mitä oppilas pyrkii tekemään saadakseen tehtävän valmiiksi. Myös se, toimiiko oppilas sisä- vai ulkosyntyisen motivaation pohjalta, vaikuttaa tehtävään asennoitumiseen. Jos kyseessä on puhdas kiinnostus tehtävää ja oppimista kohtaan on kyseessä sisäsyntyinen motivaatio. Osalle lapsista tehtävien suorittaminen saattoi perustua ulkoisten palkkioiden tavoitteluun.

Tehtäväsuuntautuneella oppilaalla on yleensä sisäsyntyinen motivaatio ja hän kohtaa haasteet yrittäen entistä sitkeämmin, kun taas tehtävää välttävään käytökseen taipuva oppilas saattaa alkaa puuhata jotain muuta. Myös opettajan avulla on merkitystä tehtävän loppuun saattamisessa, jos oppilaan omat taidot eivät yllä tasolle, jolla tehtävän ratkaiseminen onnistuu. Laatimani kuvio 4 tuo esiin näitä tutkimuksessani ilmenneitä oppiainesidonnaisia tekijöitä ja syy-seuraussuhteita sekä niiden välisiä yhteyksiä.



KUVIO 4. Motivaation taustalla vaikuttavat oppiainesidonnaiset tekijät tässä aineistossa

Tutkimukseni tarkoituksena oli pyrkiä selittämään, miten tietyt oppilaat ymmärtävät motivaationsa sekä miten luokanopettaja ja minä tutkijana käsitämme heidän koulumotivaationsa ja sitä ilmentävät työskentelytaitonsa. Tarkoitus oli myös tuoda esiin mahdollisia yhteneväisyyksiä ja ristiriitoja eri näkemysten välillä. Se, miten lapsi käsitti oman koulumotivaationsa, oli ajoittain ristiriidassa minun ja luokanopettajan näkemysten välillä. Erot olivat selitettävissä esimerkiksi Kääriäisen (1988) mainitseman ihanneminäkuvan perusteella. Oppilaalla saattoi olla mielessä käsitys siitä, miten hyvän koululaisen tulee käyttäytyä ja toimia. Ihanneminäkuva saattoi sisältää näitä ideaaleja ajatuksia, jotka sitten heijastuivat lasten vastauksissa. Osalla lapsista taas oli hyvin realistinen käsitys omasta koulumotivaatiostaan, joka oli yhtenäinen minun ja luokanopettajan näkemysten kanssa. Realistisen motivaatiokäsityksen omaavilla lapsilla oli havaittavissa selkeä aktiivinen tehtäväsuuntautuneisuus työskentelyssä.

Oppiainekohtaisten mieltymysten, motivaation ja työskentelytaitojen välillä oli havaittavissa mielenkiintoisia yhteyksiä. Osalla oppilaista oli heikko luku- tai laskutaito luokanopettajan arvioinnin mukaan, mutta silti kyseiset oppiaineet kiinnostivat oppilaita. Tämä liittyy olennaisesti sopivan haasteellisuustason olemassaoloon tehtävien kohdalla (Peltonen & Ruohotie 1992). Oppilaat kokivat onnistumisen elämyksiä, mutta myös tarpeeksi haastetta, jotta aineet tuntuivat motivoivilta. Päinvastainen ilmiö oli havaittavissa osalla oppilaista. Luokanopettaja oli arvioinut oppilaan taidot esimerkiksi lukemisessa korkeimmalle tasolle ikätovereihin suhteutettuna, kun taas oppilas piti koulussa lukemista tylsänä ja kotona lukemista kiinnostavana. Tutkimushetkellä luokassa käytiin lukutaidon perusteita läpi, joten taitavat lukijat eivät saaneet kokea haasteita tai onnistumisen kokemuksia siinä määrin, että motivaatio olisi ollut korkealla. Kotona lukemisen motivoivuus on selitettävissä valinnanvapautena, eli oppilas sai kotona valita itselleen sopivan haastavia tekstejä luettavaksi.



## 5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN POHDINTAA

Yleisesti tutkimuksen luotettavuutta voi pohtia esimerkiksi validiteetin ja reliabiliteetin näkökulmasta. Validiteetti tarkoittaa sitä, että on tutkittu sitä, mitä on luvattu. Reliabiliteetti taas tarkoittaa sitä, miten tutkimustulokset ovat toistettavissa. Toisaalta kyseisten käsitteiden käyttö laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on verrattain hankalaa. Tämän vuoksi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on muistettava lähteä arvioimaan pääasiassa tutkimusta kokonaisuutena, jolloin tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus eli koherenssi painottuu. Tutkimuksen eri osien tulee olla suhteessa toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 133–135.) Tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta ja etenemisestä parantaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Kaikki tutkimuksen vaiheet ja aineistonkeruun olosuhteet tulisi kuvailla selkeästi. Myös tutkijan itsearvio parantaa luotettavuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 214.)

Tuomen ja Sarajärven (2003, 135–138) mukaan tutkimuksen koherenssia voi lähteä arvioimaan seuraavan jaottelun pohjalta: tutkimuksen kohde ja tarkoitus, oma sitoutuminen tutkijana, aineistonkeruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija–tiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuksen raportointi. Keskeistä on siis määritellä mitä on tutkinut ja miten on siinä onnistunut. Tutkimusmenetelmiä kuin myös tutkimusjoukon valintaa on syytä perustella ja arvioida. Tärkeää on lisäksi pohtia tutkimuksen eettisyyttä ja tutkimusraportin luotettavuutta. Raportin lukijalle tulee tehdä selväksi, miten tutkimus on edennyt kokonaisuutena. (Tuomi & Sarajärvi 2003.)

Oma sitoutuminen tutkijana tutkimukseni aiheeseen oli koko prosessin ajan tiivistä. Syksyn 2004 aikana vierailin tutkimusluokassa usein sekä olin lisäksi luokanopettajan sijaisena muutamia päiviä. Oppilaiden aito kiinnostus minua kohtaan sai minut innostumaan tutkimusaiheesta joka vierailukerralla enemmän. Koululla havainnoidessani kirjoitin paljon muistiinpanoja huomioistani, joita käytin

myöhemmin myös tuloksia analysoidessani. Tutkimuksen kestäessä ensimmäisen luokan syyslukukauden ajan, oli minulla mahdollisuus kerätä kattava ja monipuolinen aineisto. Järjestelmällinen ja harkittu aineistonkeruu helpotti tulosten analysointia. Oppilaan, luokanopettajan ja minun näkemykseni muodostivat luotettavuutta lisäävän kokonaisuuden.

Lisäksi useiden menetelmien yhteiskäyttö eli metodologinen triangulaatio parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Triangulaatio voidaan luokitella myös aineistotriangulaatioksi, jolloin kerätään useita eri tutkimusaineistoja, sekä teoreettiseksi triangulaatioksi, jolloin tutkittavaa ilmiötä lähestytään useista eri teoreettisista näkökulmista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 215.) Tutkimuksessani triangulaatio toteutui useiden menetelmien yhteiskäytön myötä. Aineistoa kerättiin eri menetelmillä ja tutkimuksen teoriataustaan koottiin tietoa monista eri motivaatioteoriataustoista ja -tutkimuksista.

Tutkimukseni oli tapaustutkimus, jonka tarkoituksena oli ensimmäisen luokan kuuden oppilaan motivaation ilmenemisen selvittäminen syyslukukauden aikana. Jokaista tutkimuksen osa-aluetta pyrin selittämään tarkoituksenmukaisesti. Tarkoituksena ei ollut tuottaa yleistettäviä tuloksia tapaustutkimuksellisen tutkimusotteen vuoksi. Tehtävänäni oli määritellä kyseisten oppilaiden koulumotivaatiota laadullisen tutkimuksen työtapojen, teemahaastattelujen, osallistuvan havainnoinnin ja opettajan arviointilomakkeiden avulla. Tulkintani olivat tilannesidonnaisia ja tiettyjen tunteiden tapahtumien pohjalta tehtyjä. Tulkinnat tein omien havaintojeni perusteella itselleni vieraista lapsista, joten mahdollisuus virheellisiin tulkintoihin oli olemassa.

Tutkimukseni luotettavuutta lisäsivät monipuoliset mittarit sekä opettajan arvio oppilaiden työskentelytaidoista. Tutkimuksen kohteena olevien oppilaiden motivaatiota pyrin hahmottamaan useiden mittarien avulla etsien yhtäläisyyksiä ja mahdollisia ristiriitoja. Mahdollisten ristiriitojen ilmetessä saattoi oikeaa tulkintaa etsiä eri aineistoista. Monipuolisen aineiston keräämisen tarkoituksena oli luoda mahdollisimman luotettava kuva oppilaan motivaatiosta. Eri mittarien avulla kerätty aineisto antoi syvällisemmän kuvan oppilaiden motivaatiosta.

Lasten haastattelu on monesti haasteellinen tilanne – näin oli myös tutkimukseni kohdalla. Osa lapsista jännitti, ja vastaus kysymykseen saattoi olla lyhyt ja pidättyväinen. Lapsien haastattelut tallennettiin, ja litteroidusta tekstistä tuli ilmi ilmaisun epävarmuutta mutta myös pohdiskelevaa otetta. Oppilaan puhe saattoi sisältää paljon täytesanoja, joka oli tulkittavissa monin eri tavoin riippuen tilanteesta tai asiayhteydestä. Haastattelujen aikana kirjasin lisäksi lyhyesti oppilaan ilmeitä ja eleitä ylös lisätulkintaa helpottamaan. Haastattelukysymykset olivat puolistrukturoituja, joten kysymyksen selventäminen ja lisäkysymykset olivat mahdollisia. Lasten haastatteluissa ilmenneitä seikkoja pyrin vertaamaan luokassa havainnoituun sekä opettajan arvioon oppilaista.

Tutkimuksen luotettavuutta heikensi kokemattomuuteni tutkijana ja haastattelijana. Osallistuvan havainnoinnin vapaiden muistiinpanojen lisäksi olisi ollut hyödyllistä ottaa järjestelmällinen, varsinainen observointilomake oppilaiden toimintojen kirjaamiseen. Sen avulla olisi ollut mahdollista saada tarkempia ja kriittisempiä tuloksia observoinneista. Osallistuvalla havainnoinnilla saadut tulokset eivät välttämättä anna tulkinnanvaraisuudessaan todenmukaista kuvaa oppilaan toiminnasta luokassa.

## 6 POHDINTA

Tutkimukseni lähtökohtana oli henkilökohtainen kiinnostus ensimmäisen luokan innokkaisiin oppilaisiin. Halusin selvittää ensimmäisen luokan koulumotivaation ilmenemistä pienessä joukossa, koska pidin aihetta tärkeänä omaa opettajan uraani ajatellen. Motivaation ja oppimisen yhteys on olennainen koko koulu-uraa ajatellen. Halusin selvittää, miten motivaatio voidaan määritellä teoreettisesti ja mitkä tekijät vaikuttavat siihen ja ilmentävät sitä. Motivaation merkityksestä asioiden tekemisessä puhutaan paljon, mutta esimerkiksi alkuopetusikäisten oppilaiden motivaatiotutkimus on vasta viime vuosina yleistynyt (Aunola & Lerkkanen 2004; Aunola & Nurmi 2004; Aunola, Nurmi, Lerkkanen, & Rasku-Puttonen 2003; Aunola 2002; Lepola & Poskiparta 2001; Guthrie, Wigfield & VonSecker 2000; Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2000; Salonen ym. 1994), vaikka motivaatiota sinänsä onkin jo tutkittu pitkään (Wigfield & Eccles 2000; Matilainen 1998; Peltonen & Ruohotie 1992; Maslow 1987; Deci & Ryan 1985; Atkinson 1965).

Tutkimustehtävänäni oli selvittää kuuden ensimmäisen luokan oppilaan koulumotivaation ilmenemistä eri mittareiden avulla laadullisen tapaustutkimuksen keinoin. Oppilaiden motivaation mittaaminen usealla eri menetelmällä osoittautui hyväksi valinnaksi, sillä siten pystyin tuomaan esiin oppilaan oman näkemyksen, opettajan näkemyksen ja minulle välittyvän näkemyksen oppilaan motivaatiosta. Oli tärkeää saada esiin oppilaan näkemys, koska se kertoi oppilaan omasta tavasta käsittää koulumotivaationsa, suhtautumistapansa eri oppiaineisiin sekä oppiainekohtaiset mieltymykset. Opettajan näkemys oli oleellinen, sillä kokeneella opettajalla oli mahdollisuus luoda erilainen kuva oppilaasta arkipäivän kokemusten perusteella. Minulla oli tutkijana mahdollisuus perustaa oma käsitykseni oppilaan motivaatiosta vain satunnaisiin havaintoihin tietyn ajanjakson puitteissa. Eri mittarit täydensivät toisiaan sekä saattoivat myös tuoda esiin ristiriitaisia tai hyvinkin yhdenmukaisia seikkoja. Triangulaatio eli eri menetelmien yhteiskäyttö lisäsi myös tutkimuksen luotettavuutta ja teki aineiston kattavammaksi. Koska kyseessä oli

tapaustutkimus, eivät tulokset ole yleistettävissä vaan antavat eriteltyä tietoa yksittäisten oppilaiden koulumotivaatiosta.

Tutkimukseni teoreettisesta pohjasta olennaisimmaksi nousi motivaatiotyyppien mukainen motivaation jaottelu (Aunola 2002; Lepola & Poskiparta 2001; Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000; Salonen ym. 1994). Sen mukaan motivaatio voidaan jakaa tehtäväsuuntautuneeseen, tehtävää välttävään ja sosiaalisesti riippuvaan tyyppiin. Tässä jaottelussa keskeistä oli havainnoida, kuinka päämääräsuuntautunutta ja sitoutunutta toiminta oli sekä millaiset työskentelytavat oppilaalla oli. Kyseinen jaottelu antoi mahdollisuuden pohtia, mitkä seikat oli syytä huomioida aineistonkeruuta suunnitellessa.

Oli mielenkiintoista huomata, että oppilaan motivaation ja opettajan arvioiman ainekohtaisen taitotason välillä saattoi olla suuria eroja. Erot tosin pystyttiin selittämään sillä, että tehtävät olivat sopivan haasteellisia tai helppoja. Siten oppilaan oli mahdollista säilyttää mielenkiintonsa ja motivaationsa opiskella uutta asiaa (ks. Peltonen & Ruohotie 1992). Lisäksi eri motivaatiotyyppien mukainen jaottelu (Aunola 2002; Lepola & Poskiparta 2001; Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000; Salonen ym. 1994) tuntui aluksi selkeältä, johon kaikki tutkimukseni oppilaat asettuisivat tietylle alueelle. Tehtäväsuuntautuneisuus oli kuitenkin hallitsevinta, mutta viitteitä tehtävää välttävään ja sosiaalisesti riippuvan käytökseen oli havaittavissa ajoittain tai tilannekohtaisesti. Tämä antoi minulle mahdollisuuden muokata motivaatiotyyppittelyä tutkimukseeni sopivaksi.

Ristiriitaisuuksia tuloksissa esiintyi myös oppilaan, opettajan ja minun tekemiä arviointien pohjalta motivaatiosta. Osalla oppilaista saattoi olla hyvin myönteinen kuva omasta toiminnastaan, joka selittyi ihanneminäkuvan asettamalla odotuksilla omalle käytökselle (Korpinen 1990; Kääriäinen 1988). Opettajan ja minun käsitykseni oppilaan motivaatiosta oli realistisempi. Esimerkkinä voin mainita Aaron, joka käsitti oman motivaationsa tehtäväsuuntautuneeksi. Opettajan ja minun arvioni hänen motivaatiostaan toi esiin myös ajoittaista tehtävää välttävää käytöstä.

Se, että tutkimuksessani tutkimuskohteena olevien oppilaiden keskuudesta nousi esiin vain pääasiassa tehtäväsuuntautuneita oppilaita, joita tyypittelin tehtäväsuuntautuneen motivaation alatyypiryhmiin (aktiiviset, haaveilijat ja sosiaalisesti riippuvaiset tehtäväsuuntautuneet), oli mielenkiintoista. Toisaalta kiinnostavaa oli myös se, että tutkimusjoukossa ei ollut yhtään selkeästi tehtävää välttävää käytöstä tai sosiaalista riippuvuutta ilmentävää oppilasta. Tämä johtunee siitä, että selkeämpiä eroja alkaa muodostua vasta oppimisen edetessä. Mielenkiintoista olisikin ollut jatkaa tutkimusta ja selvittää, alkaako motivaatio muuttua koulu-uran edetessä niiden oppilaiden kohdalla, joilla esimerkiksi ilmeni tehtävää välttävän käytöksen piirteitä tilannekohtaisesti.

Aiemmissa esi- ja alkuopetusikäisten motivaatiotutkimuksissa (esimerkiksi Aunola & Lerkkanen 2004; Aunola & Nurmi 2004; Aunola, Nurmi, Lerkkanen, & Rasku-Puttonen 2003; Aunola 2002; Lepola & Poskiparta 2001) tutkittavien määrä on ollut huomattavasti tutkimusjoukkoani suurempi ja seurantavälit pidempiä. Oman tutkimukseni tapaustutkimuksellinen ote estää yleistysten teon ja sen tarkoitus olikin selvittää tarkemmin vain tiettyjen oppilaiden motivaation ilmenemistä lyhyellä aikavälillä. Aiemmista tutkimuksista hyödynsin niissä käytettyjä aineistonkeruumenetelmiä ja lomakkeita, joita käytin joko suoraan lainaten tai muokaten soveltamalla omaan tutkimukseeni. Lisäksi tutkimukseni tulokset olivat samansuuntaisia kuin massatutkimustenkin tulokset. Ensimmäisen luokan oppilaat tosin ovat vielä hyvin motivoituneita oppimisesta ja koulusta kokonaisuutena, kun taas useimmiten vanhempien oppilaiden motivaatiotutkimukset tuovat myös kielteisempää suhtautumista esiin. Tämän vuoksi ei tutkimukseni paljastanut tutkimusjoukosta yhtään selkeästi tehtävää välttävää tai sosiaalisesti riippuvaista oppilasta, vaan ainoastaan tehtäväsuuntautuneita oppilaita, joilla saattoi olla tilannekohtaista muiden motivaatiotyyppien mukaista käytöstä.

Jatkoa ajatellen tutkimustehtäväni olisi helposti muunnettavissa pitkittäistutkimukseksi, jossa seurattaisiin kyseisten kuuden oppilaan koulumotivaation kehitystä esimerkiksi kolmen ensimmäisen kouluvuoden ajan. Muutos kouluun asennoitumisessa tapahtuu noin yhdeksän ikävuoden aikaan (Aunola 2002), joten olisi mielenkiintoista nähdä, miten tutkimusjoukkonani olleiden

oppilaiden koulumotivaatio mahdollisesti muuttuu heidän kehittyessään ja koulu-  
uran edetessä. Jatkotutkimuksessa olisi hyvä lähteä selvittämään tapaustutkimuksen  
keinoin koulumotivaation muutoksia ja kehitystä. Tutkimus- ja  
aineistonkeruumenetelmiä tosin saattaisi joutua muokkaamaan kuin myös  
kehittämään uudenlaisia mittareita ja teemahaastattelupohjia oppilaiden ja opettajan  
haastattelua varten. Samoin arviointilomakkeiden muokkaus ja varsinaisen  
observointilomakkeen luominen olisi hyödyllistä ja luotettavuutta parantavaa.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001a. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus.
- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001b. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus.
- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Atkinson, J. W. 1965. An introduction to motivation. Princeton, N. J.: Van Nostrand.
- Aunola, K. 2000. Miksi lapsi menestyy heikosti koulussa? Perhe ja koulu suoritusstrategioiden kehitysympäristöinä. *Psykologia*, 35 (3), 271–279.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa Salmela-Aro, K & Nurmi, J-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: Ps-Kustannus, 105–126.
- Aunola, K. & Lerkkanen, M.-K. 2004. Motivaation yhteys lukutaidon edistymiseen. *Kielikukko* (4), 2–8.



- Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004. Eskareista epuiksi -tutkimus: motivaation ja koulutaidon kehitys esiopetuksesta kouluun. *NMI-bulletin* 14 (3), 7–12.
- Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 1999. Oppilaan teemahaastattelujen kysymyslomakkeet. Lasten kausaaliattribuutioiden arviointilomake. Julkaisematon tutkimusmateriaali. Jyväskylän yliopisto.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Lerkkanen, M.-K. & Rasku-Puttonen, H. 2003. The Roles of Achievement-Related Behaviours and Parental Beliefs in Children's Mathematical Performance. *Educational Psychology* 23 (4), 404–421.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K. & Rasku-Puttonen, H. 2002. Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance, and parental beliefs. *Reading Research Quarterly* 37 (3), 310–327.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Parrila, R. & Onatsu-Arviolommi, T. 2000. Oppilaan työskentelytaitojen ja luku-, kirjoitus- ja laskutaidon arviointilomakkeet opettajalle. Behavioral strategy relating scale II. Julkaisematon arviointilomake. Jyväskylän yliopisto.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) *Luovuutta, motivaatiota ja tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: Gummerus, 25–41.
- Crain, W. 2000. *Theories of Development. Concepts and Applications*. 4. Edition. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Press.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen*

teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus, 133–157.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Eronen, S., Kanninen, K., Katainen, S., Kauppinen, L., Lähdesmäki, M., Oksala, E. & Penttilä, M. 2001. Persoonaa. Kehityspsykologia. Helsinki: Edita.

Guthrie, J. T., Wigfield, A. & VonSecker, C. 2000. Effects of Integrated Instruction on Motivation and Strategy Use in Reading. *Journal of Educational Psychology* 92 (2), 331–341.

Helenius, S. 2004. Palautteen yhteys dysleksiariskioppilaan suoritusstrategioihin 1.-3. luokalla. Kasvatustieteen lisensiaattitutkimus. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. 6.-9. painos. Tampere: Tammer-Paino.

Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.

Järvelä, S. & Niemivirta, M. 1997. Mikä ohjaa oppijaa? Oppimisteoreettiset muutokset ja motivaatiotutkimuksen ajankohtaisuus. *Kasvatus* 28 (3), 221–233.

Kansainvälisten oppimistulosten arviointiohjelma. Saatavilla www-muodossa <URL: <http://www.jyu.fi/ktl/pisa/>> 31.5.2005

- Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) 2002. Luovuutta, motivaatiota ja tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Hyvä itsetunto. Juva: WS Bookwell.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus, 68–84.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Kääriäinen, H. 1988. Minäkuvan kehitys. Loimaa: Loimaan Kirjapaino.
- Laine, K. 1997. Sosiaalinen havaitseminen. Teoksessa: S., Aho & Laine, K. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 69–103.
- Laitinen, H. 1998. Tapaustutkimuksen perusteet. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 55. Kuopio: Kuopion yliopiston paino.
- Lepola, J. & Poskiparta, E. 2001. Motivaation ja lukutaidon kehittyminen ala-asteella koulutulokkaiden motivaatioprofiilien näkökulmasta. Kasvatus 32 (3), 273–289.
- Matilainen, V. 1998. Keskisuomalaisten peruskoululaisten koulumotivaatio oppilaiden itsensä ja heidän vanhempiansa arvioimana. Kasvatustieteen lisensiaattitutkimus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Maslow, A. H. 1987. Motivation and personality. New York: Harper Collins.
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2002. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.) Mikä meitä

liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 10–27.

Nykysuomen sanakirja. 2002. Valtion toimeksiannosta teettänyt Suomalaisen kirjallisuuden seura. Kolmas osa L–N. 15. painos. Juva: WS Bookwell.

Onatsu-Arviolommi, T. & Nurmi, J.-E. 2000. The Role of Task-Avoidant and Task-Focused Behaviors in the Development of Reading and Mathematical Skills During the First School Year: A Cross-Lagged Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology* 92 (3), 478–491.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Aavaranta-sarja n:o 29. Keuruu: Otava.

POP 2002. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002. Vuosiluokat 1–2. 2002. Helsinki: Opetushallitus.

Roberts, G. C. (Ed.) 1992. *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: Gummerus, 158–169.

Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. 2002. (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Keuruu: PS-Kustannus.

Salonen, P., Lepola, J., Vauras, M., Rauhanummi, T., Lehtinen, E. & Kinnunen, R. 1994. Diagnostiset testit 3. Motivaatio, metakognitio ja matematiikka. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus. Käsikirja 3 Oppimistutkimuksenkeskuksen julkaisuun ”Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla”.

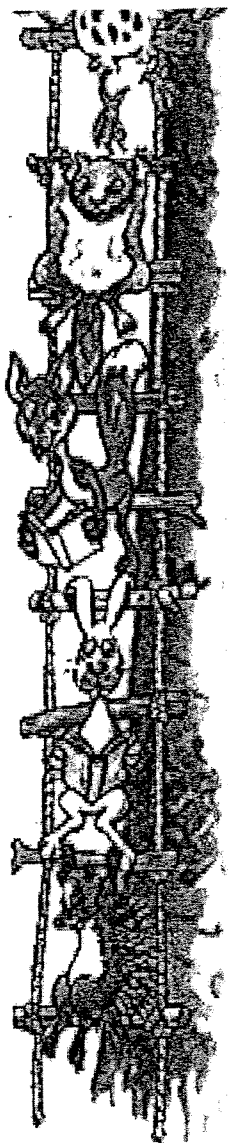
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Wahlström, R. 1985. Varhaiset kouluvuodet. Varhaisnuoruuden aika. Teoksessa Kasvuvuosien psyykinen kehitys – lapsuuden ja nuoruuden kehityspsykologiaa kasvattajia varten. Suomen kaupunkiliitto. Lehtikanta.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000. Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68–81.
- Vuorinen, R. 1997. Minän synty ja kehitys. Porvoo: WSOY.
- Yin, R. K. 1994. *Case Study Research. Design and Methods*. 2. Edition. London: Sage.

## LIITTEET

Liite 1. Kirje koteihin ja lupakaavake.

16.8.2004

Tervehdys koteihin!



Hei, olen Anuriikka Vilhunen, viidennen vuoden opiskelija Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta. Teen graduani ensimmäisen luokan oppilaiden koulumotivaatiosta, johon liittyen tulen piipahtamaan aina silloin tällöin syksyn 2004 aikana lapsenne luokassa. Ensimmäisten kouluviikkojen aikana jututan kaikkia lapsia lyhyesti siitä, esim. miltä kouluun tuleminen tuntuu ja mitkä asiat tuntuvat mukavilta. Syysloman tienoilla jututan vielä muutamaa oppilasta tarkemmin siitä, miltä koulussa oleminen ja opiskeleminen tuntuvat muutaman koulukuukauden jälkeen. Kaikki haastattelut ja aineiston käsittelen tutkimuksessani nimettömänä tai vaihdetulla nimellä.

Nyt kysynkin lupaa haastatella teidän lastanne aiheeseen liittyen. Merkatkaa rastilla (X) sopiva vaihtoehto. Palauttakaa alla oleva osa koululle lapsenne mukana torstaihin 19.8.2004 mennessä.

Kiitos jo etukäteen yhteistyöstä sekä iloista syksyn jatkoa!

Terveisin, Anuriikka Vilhunen.

-----  
Lapsen nimi: \_\_\_\_\_

Lapseni saa osallistua haastatteluihin. \_\_\_\_\_

Lapseni ei saa osallistua haastatteluihin. \_\_\_\_\_

Liite 2. Alkukartoituksen strukturoitu haastattelulomake.

*Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (1999) Lasten kausaaliattribuutioiden arviointilomake. Julkaisemattoman tutkimusmateriaalin pohjalta adaptoitu lomake.*

Olet nyt ollut koulussa jo jonkin aikaa. Millaista on ollut? Onko koulussa ollut kivaa? Millaisia asioita yleensä teette koulussa?

Kysyn sinulta pian joitakin kysymyksiä koulusta. Minua kiinnostaa, mitä mieltä sinä olet. Ei siis ole oikeita eikä vääriä vastauksia – vain mitä ajattelet.

Luen nyt muutamia lauseita, jotka liittyvät kouluun. Mieti, ovatko ne sinun kohdallasi totta (=1) vai ei (=0). Vastaa sen mukaan, mitä sinä ajattelet ja teet tässä tilanteessa. Aloitetaan.

Kun koulussa tehdään joitakin tehtäviä, pelkään, etten osaa tehdä niitä.

Kouluun on kiva tulla.

Jos koulussa joku asia tuntuu vaikealta, pyydän heti apua opettajalta.

Koulutehtävät ja leikit ovat yleensä vaikeita minulle.

Koulujuttuja on kiva tehdä.

Viivytteen joskus tehtävän aloittamista.

Jos jokin asia koulussa on vaikea, teen mielelläni jotain muuta.

Yritän kovasti tehdä vaikeitakin tehtäviä tai leikkejä.

Haluan tehdä kaikki koulujutut ilman apua.

Teen aina kouluhommat heti loppuun.

Jos joku on koulussa vaikeaa, jätän sen kesken.

Osaan tehdä vaikeatkin koulujutut heti.

Minusta on kurjaa tulla kouluun.

En aina jaksa tehdä kaikkia koulujuttuja.

Jätän joskus vaikeat tehtävät kesken.

Haluan aina, että opettaja tarkistaa mitä olen tehnyt.

Pidän vaikeistakin tehtävistä ja leikeistä.

Liite 3. Teemahaastattelukysymykset kuuden oppilaan haastattelua varten.

**Nimi:** \_\_\_\_\_ **Pvm:** \_\_\_\_\_

**Teemahaastattelukysymyksiä kuuden oppilaan haastattelua varten.**

*Osa kysymyksistä pohjautuu Aunolan & Nurmen (1999) julkaisemattomaan tutkimusmateriaaliin (adaptoitua kysymykset 3, 9, 12, 13 ja 15). Osa on itselleni osallistuvan havainnoinnin ja kartoittavien haastattelujen pohjalta nousseita kysymyksiä. Kysymyksien 4, 5, 6 ja 7 pohjana oli Heleniuksen (2004) tutkimuksessaan käyttämä attribuutiolomake, samoin kysymyksiin liittyvien vastausvaihtoehtokuvien (ks. liite 4.) teksti on samasta tutkimuksesta. Kyseiset liitteen kuvat ovat itse tuottamiani.*

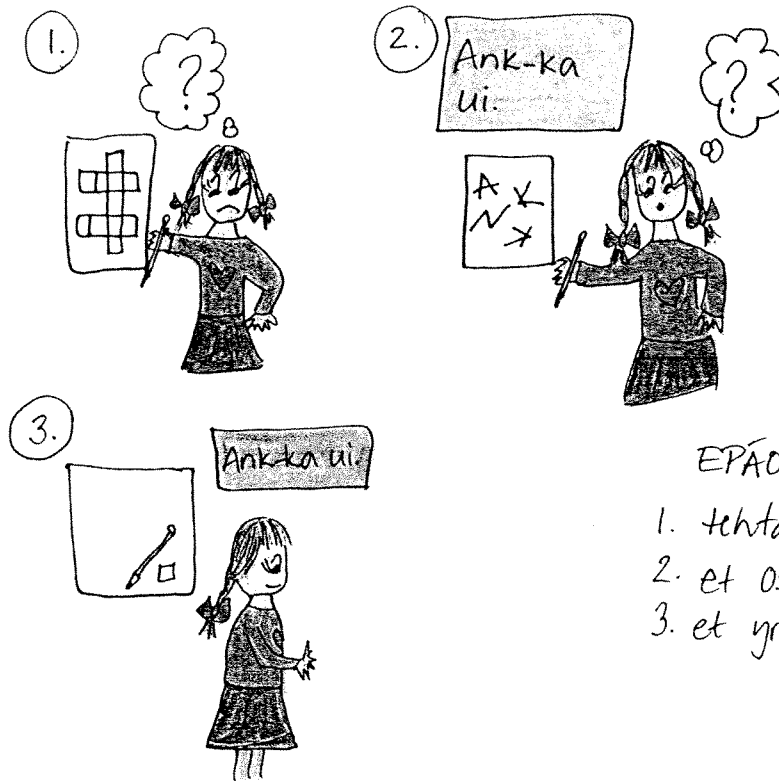
Olet nyt ollut koulussa jo useamman kuukauden ajan. Sinusta on jo tullut koululainen ja olet oppinut paljon uusia asioita. Nyt haluaisin tietää millaista sinusta on olla koulussa. Nyt minua kiinnostaa vain sinun mielipiteesi eli ei ole oikeita tai vääriä vastauksia. Ihan vain se, mitä itse ajattelet tai miten toimit näissä tilanteissa.

1. Millaista on tulla aamulla kouluun?
2. Mikä kouluhomma on ollut tänään erityisen mukava?
3. Mikä kouluaine on kaikkien mukavin? Miksi? Entä ikävin? Miksi?
4. Jos onnistut jossain koulutehtävässä, niin mitä luulet, mistä se johtuu?
5. Jos jokin tehtävä menee huonosti tai mönkään, niin mitä luulet, mistä se johtuu?
6. Jos et osaa vastata johonkin opettajan esittämään kysymykseen, niin mitä luulet, mistä se johtuu?
7. Jos osaat vastata johonkin opettajan kysymykseen, niin mitä luulet, mistä se johtuu?
8. Mitkä läksyt ovat sinulle helppoja?
9. Mitkä ovat vaikeita läksyjä? Auttaako sinua joku läksyissä? Jos auttaa, niin kuka tai miten?
10. Entä luokassa, mitä teet, kun saat tehtävät valmiiksi?
11. Mitkä tehtävät ovat sinulle vaikeita? Miksi ne ovat vaikeita?
12. Mitkä tehtävät ovat sinulle helppoja? Miksi ne ovat helppoja?



13. Haluatko, että opettaja tulee tarkistamaan, kun olet tehnyt tehtävät? Miksi/miksi et?
14. Jätätkö joskus tehtävän kesken tai teetkö mieluummin jotain muuta kuin kouluhommia luokassa? Jos kyllä, niin miksi?
15. Millaiset tehtävät sinua kiinnostavat? Miksi?
16. Pidätkö vaikeistakin tehtävistä? Miksi/miksi et?

## Liite 4. Vastausvaihtoehtokuvat.



## EPÄONNISTUMINEN :

1. tehtävä oli liian vaikea
2. et osaa tehtävää
3. et yritä tarpeeksi

## ONNISTUMINEN



Liite 5. Oppilaan työskentelytapojen arviointilomake opettajalle.

*Lomake on Aunolan, Nurmen, Parrilan & Onatsu-Arviolommin (2000) julkaisematon arviointilomake. Ohjeistuksen sanamuodot olen osittain muokannut tutkimukseeni sopiviksi, kysymykset ovat alkuperäisessä muodossaan.*

Päiväys: \_\_\_\_\_

Oppilas: \_\_\_\_\_

## OPPILAAN TYÖSKENTELYTAPOJEN ARVIOINTILOMAKE LUOKANOPETTAJALLE

Oppilaan työskentelytapojen arviointilomakkeen tarkoitus on selvittää, miten oppilas työskentelee oppitunneilla. Tee arviointisi oppilaan työskentelystä arvioimalla kutakin kysymystä jatkumolla 0:sta (ei ollenkaan) 4:ään (erittäin paljon / nopeasti). Arvioinnissa on tärkeää vastata sen vaikutelman perusteella, jonka olet oppilaasta saanut. Ei ole syytä miettiä pitkään, kumpi on oikea valinta vierekkäisten numeroiden välillä (esim. 0 tai 1; 3 tai 4). Ei myöskään ole syytä vältellä asteikon ääripäiden käyttöä. Osa kysymyksistä on tarkoituksellisesti jossain määrin samankaltaisia.

ei ollenkaan

erittäin  
paljon /  
nopeasti

Jos tehtävän teossa ilmenee vaikeuksia, alkaako oppilas helposti tehdä jotakin muuta?	0	1	2	3	4
---	---	---	---	---	---

Yrittääkö oppilas aktiivisesti selvittää vaikeistakin tehtävistä?	0	1	2	3	4
--	---	---	---	---	---

Luovuttaako oppilas helposti yrittämisen?	0	1	2	3	4
Osoittaako oppilas sitkeyttä tehtäviä tehdessään?	0	1	2	3	4
Syyttääkö oppilas helposti itseään epäonnistumisesta?	0	1	2	3	4
Jos tehtävä ei suju, alkaako oppilas touhuilemaan niitä näitä?	0	1	2	3	4
Keksiikö oppilas helposti erilaisia selityksiä epäonnistumiselleen?	0	1	2	3	4

Liite 6. Oppilaan luku-, kirjoitus- ja laskutaidon arviointilomake opettajalle.

*Lomake on Aunolan, Nurmen, Parrilan & Onatsu-Arviolommin (2000) julkaisematon arviointilomake. Alkuperäisen 1-10 arviointiasteikon olen korvannut asteikolla 1-5.*

Päiväys: \_\_\_\_\_ Oppilas: \_\_\_\_\_

OPPILAAN LUKU-, KIRJOITUS- JA LASKUTAIDON ARVIOINTILOMAKE  
LUOKANOPETTAJALLE

I) Merkitse rasti numeroidulla janalla kohtaan, jossa arvioit oppilaan **lukutaidon** olevan tällä hetkellä verrattuna ikäluokan yleiseen tasoon.

erittäin	keski-	erittäin
heikko	määräinen	hyvä
1 -----	2-----	3-----
		4-----
		5-----

II) Merkitse rasti numeroidulla janalla kohtaan, jossa arvioit oppilaan **kirjoitustaidon** olevan tällä hetkellä verrattuna ikäluokan yleiseen tasoon.

erittäin	keski-	erittäin
heikko	määräinen	hyvä
1 -----	2-----	3-----
		4-----
		5-----

III) Merkitse rasti numeroidulla janalla kohtaan, jossa arvioit oppilaan **laskutaidon** olevan tällä hetkellä verrattuna ikäluokan yleiseen tasoon.

erittäin	keski-	erittäin
heikko	määräinen	hyvä
1 -----	2-----	3-----
		4-----
		5-----

## Liite 7. Motivoituminen oppiaineisiin ja vapaa-ajan lukemiseen.

Lomake on Heleniuksen (2004) lisensoitustyöstä.

## LUKEMINEN



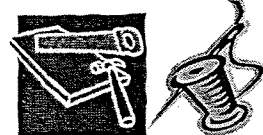
## KIRJOITTAMINEN



## MATEMATIIKKA



## KÄSITYÖT



## LIIKUNTA



## KUVAAMATAITO



## MUSIIKKI



## USKONTO / ELÄMÄNKATSOMUSTIETO



## YMPÄRISTÖ - JA LUONNONTIETO



## KOTONA LUKEMINEN



Liite 8. Koulutehtäviin motivoituminen.

*Lomake on Heleniuksen (2004) liseniaattityöstä.*

## KOULUTEHTÄVIIN MOTIVOITUMINEN

Oppilaan nimi: \_\_\_\_\_ Päiväys ja paikka: \_\_\_\_\_

Oppiaineet: äidinkieli, matematiikka, uskonto/ET, ympäristö ja luonnontieto, liikunta, musiikki, kuvaamataito, käsityöt

Järjestä kortit sen mukaan, mitä olen oppinut koulussa. Ensimmäiseksi se, mitä olet oppinut eniten ja viimeiseksi se, mitä vähiten.

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_ 4. \_\_\_\_\_ 5. \_\_\_\_\_  
6. \_\_\_\_\_ 7. \_\_\_\_\_ 8. \_\_\_\_\_

Järjestä kortit sen mukaan, mikä on mielestäsi kivoin aine koulussa. Ensimmäiseksi se, mikä on mielestäsi kivoin ja viimeiseksi tylsin.

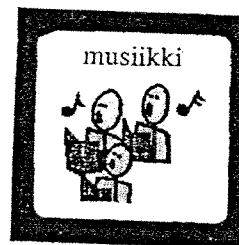
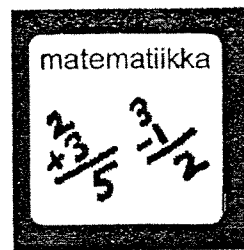
1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_ 4. \_\_\_\_\_ 5. \_\_\_\_\_  
6. \_\_\_\_\_ 7. \_\_\_\_\_ 8. \_\_\_\_\_

Järjestä kortit sen mukaan, mikä on mielestäsi vaikein aine koulussa. Ensimmäiseksi se, mikä on mielestäsi vaikein ja viimeiseksi helpoin.

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_ 4. \_\_\_\_\_ 5. \_\_\_\_\_  
6. \_\_\_\_\_ 7. \_\_\_\_\_ 8. \_\_\_\_\_

## Liite 9. Oppiaineiden kuvakortit.

Lomake on Heleniuksen (2004) lisensoitustyöstä.





Liite 10. Osallistuvan havainnoinnin muistiinpanot yhden oppilaan osalta.

Tämä liite käsittää muistiinpanoni puhtaaksikirjoitettuna yhden oppilaan yhden oppitunnin aikana tapahtuneen osallistuvan havainnoinnin osalta.

Osallistuva havainnointi / muistiinpanoja ja huomioita Paavon toiminnasta.

Havainnoitavia asioita:

- Miten oppilas kuuntelee tehtävänannon?
- Ryhtyykö oppilas heti toimeen? Tekeekö jotain muuta? Mitä?
- Jatkaako oppilas tehtävän suorittamista sinnikkäästi loppuun asti?
- Luovuttaako oppilas tehtävän tekemisen? (Miksi?)
- Mitä oppilas tekee, jos eteen tulee vaikeuksia? (Puuhaileeko muuta, pyytääkö apua, yrittääkö jatkaa yksin, katsooko muilta mallia tms.?)
- Mitä oppilas tekee saatuaan tehtävän valmiiksi?
- Tarvitseeko oppilas paljon opettajan / kouluavustajan / muiden oppilaiden tukea ja apua etenemisessään? Millä tavoin?

3.11.2004 10-10.25 (ruokailun vuoksi lyhyt oppitunti) AI / T-kirjain / Paavo

Ope lukee äikän tunnilla sadun liittyen uuteen kirjaimeen. P kuuntelee tarkasti tarinaa, katsoo intensiivisesti opea, välillä selaa kirjan sivuja (katsooko tarinan aiempien vaiheiden kuvia vai muuta?) ja välillä taas keskittyy tarinaan. Open kysyessä tarinasta & kirjan kuvasta, P viittaa innokkaasti, välillä pyrkii selostamaan ilman lupaa. Ope sanoo asiasta, P heti ok. (Open selvä auktoriteetti!)

Ope antaa tehtävät tehtäväksi, P syöksyy heti toimeen, ei ehdi kuunnella ohjeita kunnolla loppuun. P työskentelee kirjaimeen liittyvien tehtävien parissa keskittyneesti. Tekee työtä itsenäisesti, ei paljon kiinnitä huomiota ympäristön tapahtumiin (vaikka tapahtuukin). Välillä hymähtelee itsekseen saatuaan pieniä osioita valmiiksi. (tyytyväisyys valmiista työstä/omasta suoriutumisesta?) Paavolla taipumus pyrkiä tekeen tehtäviä vauhdikkaasti (ehkä liiankin kiire/kilpaileeko jonkun tai itsensä kanssa/vai onko vain P:n tyyli tehdä tehtäviä?). Tehtävät vauhdilla valmiina → viittaa ja kysyy opelta voiko tehdä jotain lisää vai omia?

Oma arvioni tunnin perusteella: P:n käytös kuvastaa mielestäni tehtäväsuuntautunutta käyttäytymistä, hyökkää aina innolla tehtävän kimppuun, haluaa tehdä sen loppuun, yrittää kovasti, ei anna muiden häiritä itseään tehtävän teossa. Kunnioittaa opea, ei riippuvainen opesta tehtävien tekemisessä.

Kuvaus Paavosta: vilkas poika, erittäin puhelias ja sanavalmis koululainen, tykkää kaikista koulutehtävistä, aloittaa tehtävien tekemisen innolla, tekee niitä sinnikkäästi loppuun asti, ei häiritse muita, motivoitunut koululainen, ylpeä jo osaamistaan taidoista (esim. lukeminen).