

Elina Lahtinen

MOTIVAATIO JA MINÄKÄSITYS LUKUTAIDON JA KOULUMENESTYKSEN  
SELITTÄJINÄ YLÄKOULUIKÄISILLÄ OPPILAILLA

Erityispedagogiikan  
Pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2008  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

**Supervisor of the graduate/  
Master's thesis**

Piia Vilenius-Tuohimaa, Ph.D.  
Department of Educational Sciences  
Special Education  
University of Jyväskylä, Finland

**Co-supervisor(s) or co-director  
of the project**

Minna Kyttälä, M.ED (dissertation  
approved)  
Department of Applied Educational  
Sciences  
Special Education  
University of Helsinki, Finland

**Research project(s)**

Yläkouluikäisten tyttöjen matematiikan  
oppimisvaikeudet -projekti (YTM)

**Research site**

Department of Educational Sciences  
Special Education  
University of Jyväskylä

## TIIVISTELMÄ

Lahtinen, Elina. Motivaatio ja minäkäsitys lukutaidon ja koulumenestyksen selittäjinä yläkouluikäisillä oppilailla. Erityispedagogiikan pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2008. 98 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, selittävätkö koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan ja akateeminen minäkäsitys nuorten lukutaitoa sekä koulumenestystä. Kohderyhmänä olivat erään keskisuomalaisen koulun yhdeksäsluokkalaiset oppilaat (N = 114). Lukutaito jaettiin tässä tutkimuksessa luetunymmärtämiseen ja tekniseen lukutaitoon. Teknistä lukutaitoa mitattiin kahdella testillä, jotka yhdistettiin yhdeksi muuttujaksi tilastollisesti merkitsevän yhteyden perusteella. Tutkimuksessa selvitettiin lisäksi tyttöjen ja poikien sekä taitavien ja heikkojen lukijoiden välisiä eroja lukutaidossa, koulumenestyksessä ja motivaatiotekijöissä.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin regressioanalyysiä. Koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan ja akateeminen minäkäsitys selittivät 12 prosenttia luetunymmärtämisen ja 11 prosenttia teknisen lukutaidon vaihtelusta. Regressioanalyysin askeltavan mallin mukaan ainoastaan akateeminen minäkäsitys selitti sekä luetunymmärtämistä että teknistä lukutaitoa. Mallit olivat heikohkoja, sillä suurin osa riippuvien muuttujien vaihtelusta selittyy muilla kuin tutkimuksessa mukana olleilla tekijöillä. Samat muuttujat selittivät kuitenkin koulumenestystä 47 prosenttia, jolloin mallin voidaan katsoa olevan hyvä.

Tyttöjen ja poikien sekä heikkojen ja taitavien lukijoiden välisiä eroja selvitettiin t-testillä. Erot tyttöjen ja poikien välillä olivat tässä tutkimuksessa pieniä. Ainoastaan koulumenestyksessä erot olivat tilastollisesti merkitseviä; tytöt suoriutuivat koulussa poikia paremmin. Mielenkiintoista kuitenkin oli, että poikien keskihajonnat olivat suurempia kaikissa muuttujissa. Pojat ovat siis tyttöjä useammin ääripääsuoriutujia.

Tämä tutkimus osoitti, että yleinen koulumotivaatio ja asenne koulunkäyntiä kohtaan eivät ole yhteydessä lukutaitoon. Tutkimustulos ei sinänsä ole yllättävä, koska suuri osa yläkouluikäisistä on ehtinyt saavuttaa varsinkin vahvan teknisen lukutaidon jo edeltävien kouluvuosien aikana, eikä lukutaito ole näin motivaatioriippuvainen osaamisalue. Sen sijaan akateeminen minäkäsitys on vahvasti yhteydessä sekä luetunymmärtämiseen että tekniseen lukutaitoon. Motivaatiotekijät selittivät kuitenkin lukutaitoa vahvemmin koulumenestystä, jolloin voisi ajatella, että motivaatiotekijät vaikuttavat ennen kaikkea kouluarvosanoihin. Näin heikommallakin lukutaidolla voi menestyä, jos koulumotivaatio ja asenne koulunkäyntiä kohtaan ovat myönteisiä.

Avainsanat: luetunymmärtäminen, tekninen lukutaito, koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan, akateeminen minäkäsitys, nuoruus

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	6
2	YLÄKOULULAISEN MOTIVAATIO .....	8
	2.1 Motivaatiotutkimuksen historiaa .....	8
	2.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio .....	10
	2.3 Koulumotivaatio .....	11
	2.4 Ympäristö on osa koulumotivaatiota .....	12
	2.5 Koulumotivaatio heikkenee nuoruudessa .....	14
	2.6 Tyttöjen ja poikien koulumotivaatio .....	17
3	NUOREN ASENNE KOULUNKÄYNTIÄ KOHTAAN .....	19
	3.1 Asenteen määrittelyä .....	19
	3.2 Yläkoululaiset suhtautuvat koulunkäyntiin myönteisesti .....	20
	3.3 Kouluasenteisiin vaikuttavat tekijät .....	22
4	AKATEEMINEN MINÄKÄSITYS NUORUUDESSA .....	25
	4.1 Minäkäsityksen kehittyminen.....	27
	4.2 Ympäristö rakentaa minäkäsitystä.....	29
	4.3 Tyttöjen ja poikien akateeminen minäkäsitys .....	30
5	MOTIVAATIOTEKIJÖIDEN JA AKATEEMISEN MINÄKÄSITYKSEN YHTEYDET LUKEMISEEN JA KOULUMENESTYKSEEN .....	32
	5.1 Motivaation yhteys lukemiseen ja koulumenestykseen ei ole selvä .....	34
	5.2 Myönteiset asenteet tukevat koulunkäyntiä .....	37
	5.3 Akateeminen minäkäsitys on yhteydessä lukemiseen ja koulumenestykseen ..	39
6	TUTKIMUSONGELMAT .....	42
7	TUTKIMUSMENETELMÄT .....	43
	7.1 Tutkimuksen toteuttaminen .....	43
	7.2 Tutkittavat .....	43
	7.3 Aineiston kerääminen .....	43
	7.4 Mittarit .....	44
	7.5 Luotettavuus .....	46
	7.5.1 Reliabiliteetti .....	46
	7.5.2 Validiteetti .....	47
	7.6 Aineiston analysointi .....	48
	7.6.1 Regressioanalyysi .....	49
	7.6.2 Regressiomallin rakentaminen .....	50
	7.6.3 Muuttujien jakaumien tarkastelu sekä jälkianalyysi .....	51
	7.6.4 Ryhmien väliset erot .....	52

8	TULOKSET .....	53
8.1	Koulumotivaation, asenteen koulunkäyntiä kohtaan, akateemisen minäkäsityksen ja lukutaidon väliset yhteydet .....	53
8.2	Koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan sekä akateeminen minäkäsitys luetunymmärtämisen taitojen selittäjinä .....	54
8.3	Koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan sekä akateeminen minäkäsitys teknisen lukutaidon selittäjinä .....	56
8.4	Koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan sekä akateeminen minäkäsitys koulumenestyksen selittäjinä .....	57
8.5	Regressiomallien jatkoanalyysi .....	59
8.6	Sukupuolten väliset erot .....	59
8.7	Erot taitavien ja heikkojen lukijoiden välillä .....	60
8.8	Muuttujien väliset poikkeavat havainnot .....	61
9	POHDINTA .....	65
9.1	Motivaatiotekijät selittävät lukutaitoa heikosti .....	65
9.2	Koulumenestys on vahvasti yhteydessä motivaatiotekijöihin .....	70
9.3	Tytöt ja pojat ovat erilaisia oppijoita .....	71
9.4	Heikot ja taitavat lukijat menestyvät koulussa samalla tavoin .....	73
9.5	Poikkeavien havaintojen analyysi .....	74
9.6	Päätäntö .....	75
10	LÄHTEET .....	77
11	LIITTEET .....	90
	LIITE 1: Asenteeni ja koulutaitoni -kyselylomake .....	90

# 1 JOHDANTO

Suomalaiset pitävät koulutusta tärkeänä. Lähes kolme neljäsosaa 25–64-vuotiaista on suorittanut vähintään toisen asteen tutkinnon, ja kolmanneksella (EU:n korkein osuus) on korkea-asteen koulutus (Opetushallitus 2007). Toisaalta taas Suomessa arvioidaan olevan vuosittain noin kolme tuhatta nuorta, joilla on suuri riski jäädä ilman peruskoulun päättötodistusta ja pudota pois toisen asteen koulutuksesta. Meillä on myös erityisoppilaita enemmän kuin koskaan, ja erityisopetussiirtoperusteena käytetään yhä useammin tunne-elämän häiriöitä tai sosiaalista sopeutumattomuutta. (Vilppola 2007.) Nämä väitteet antavat aiheen kurkistaa suomalaisen koululaisen arkeen. Mitä yhdeksäsluokkalaisten peruskoulua päättävä nuori ajattelee itsestään oppijana? Millainen koulumotivaatio ja asenne koulunkäyntiä kohtaan hänellä on? Miten hän on menestynyt koulussa, ja millainen opiskelun perustyökalu, lukutaito, hänellä on peruskoulun päättyessä ja mahdolliseen jatkokoulutukseen siirryttäessä?

Tässä tutkimuksessa tutkitaan regressioanalyysin avulla, selittävätkö koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan sekä akateeminen minäkäsitys yhdeksäsluokkalaisten lukutaitoa ja koulumenestystä. Lisäksi tutkitaan, onko tyttöjen ja poikien sekä taitavien ja heikkojen lukijoiden välillä eroa eri koulunkäyntiin liittyvissä tekijöissä. Jonkinlainen yhteys motivaatiotekijöiden sekä lukemisen ja koulumenestyksen välillä on oletettavaa, sillä niin lukeminen ja koulumenestys kuin motivaatio, asenteet ja akateeminen minäkäsityskin ovat olennainen osa koulunkäyntiä ja opiskelua. Lukivaikeuksien on tutkittu rajoittavan ihmisen selviytymistä yhteiskunnassa sekä lisäävän syrjäytymisriskiä. Lukivaikeuksilla onkin yhteys tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöihin, jotka saattavat ilmetä kielteisenä asenteena koulua ja itseään kohtaan. (Liimatainen-Lamberg, Kinnunen & Uotinen 1996.)

Nuoruus on monimutkaisuudessaan haastava ja tärkeä elämänvaihe. Nuoruudessa moni asia muuttuu: nuori kehittyy fyysisesti, perhe- ja kaverisuhteet muotoutuvat uudelleen, identiteetti rakentuu, sosiaaliset roolit elämässä muuttuvat sekä ajattelu kehittyy ja sen myötä taidot karttuvat monella kognitiivisella osa-alueella (Wigfield & Wagner 2005, 222–223). Näin pelkkä tiedollisten oppimistulosten tarkastelu luo nuoren koulunkäynnistä melko rajoittuneen kuvan; on luonnollista ottaa huomioon myös affektiivisen alu-

een vaikutus oppimiseen ja koulumenestykseen (Linnakylä 1993). Yhdeksäsluokkalaiset ovat mielenkiintoisessa ja haastavassa siirtymävaiheessa, sillä yläkoulun loppuvaiheessa tehdään ratkaisevia päätöksiä jatkokoulutuksesta ja ammatinvalinnasta. Tutkimusten mukaan jo ainevalinnat yläkoulussa ennustavat, valitseeko nuori ammatillisen vai akateemisen koulutuksen (Anderman & Maehr 1994).

Nuoruudessa suurimman osan koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan ja akateeminen minäkäsitys laskee (mm. Larned & Muller 1979; Marjoribanks 1985; Monforton & Morton 1995; Zanobini & Usai 2002; Yeung & McInerney 2005). Siirtyessään yläkouluun nuori siirtyy ympäristöön, joka korostaa kykyjä (Anderman & Maehr 1994). Oppilaat ovat alakoulussa tottuneet lapsikeskeiseen ympäristöön, jossa pääasiassa yksi opettaja suhteuttaa tehtävät lapsen kykyjen ja tarpeiden mukaan. Yläkoulussa taas oppilaiden oletetaan oppivan monimutkaisessa ja sosiaalisesti laajassa ympäristössä, jossa on alakoulua vähemmän aikuisen tukea. (Guthrie & Davis 2003.) Yläkoulussa oppilaan arvioiminen ja kilpailu lisääntyvät, koulutehtävistä tulee vaativampia ja ne korostavat enemmän suoritusta (Guthrie ja Alao 1997).

Yläkouluikäisen ongelmat ovat monesti jo kasautuneet ongelmavyyhdyiksi, jolle ei löydy yksiselitteistä ratkaisua. On tutkittu, että koulumenestyksen puute on yhteydessä siihen, että nuori kadottaa kiinnostuksensa kouluun ja opiskeluun (Lan & Lanthier 2003). Myös heikon lukutaidon on havaittu olevan yhteydessä motivaatiotekijöihin, mutta yhteys ei ole selkeä. Melko vähän on tutkittu, miten koulumenestykseen yhteydessä olevat kielelliset vaikeudet vaikuttavat yläkouluikäisen oppilaan yleiseen motivaatioon, asenteeseen sekä akateemiseen minäkäsitykseen. Tässä tutkimuksessa lukutaitoa ja koulumenestystä pyritään selittämään motivaatiotekijöillä. Sosiaalinen todellisuus on kuitenkin niin monimutkainen, ettei ihmisen toiminta aina selity ainoastaan valituilla muuttujilla (Jokivuori & Hietala 2007, 38). Selittäminen ei ole ihmistieteissä koskaan täysin kattavaa, eivätkä tekijöiden yhteisvaikutukset ole aina ennustettavissa (Erätuuli ym. 1994, 83). Tämä tutkimus tuo kuitenkin vähäistä, mutta mielenkiintoista tietoa yläkouluikäisten motivaatiotutkimukseen.

## 2 YLÄKOULULAISEN MOTIVAATIO

Motivaatio on sana, jota käytämme säännöllisesti. Tieteellisessä tutkimuksessa motivaatio on kuitenkin monimutkainen psykologinen ilmiö, jota on tutkittu useasta eri näkökulmasta. Motivaatio on johdettu sanasta motiivi, josta puhuttaessa viitataan usein tarpeisiin, haluihin, vietteihin sekä palkintoihin ja rangaistuksiin. Motivaatiolla tarkoitetaan näiden motiivien aikaansaamaa tilaa. (Ruohotie 1998, 36.) Lyhyesti määriteltynä motivaatio on voima, joka ohjaa ihmistä kohti päämäärää (Vilkko-Riihelä 1999, 446).

### 2.1 Motivaatiotutkimuksen historiaa

Ihminen on jo pitkään ollut kiinnostunut motivaatiosta ja sen vaikutuksesta ihmisen toimintaan, vaikka systemaattinen motivaation tutkiminen on vielä melko tuore aihealue (Maehr & Meyer 1997, 378). Varhainen motivaatiotutkimus jakaantui psykologian koulukuntien mukaan; assosiaatioteoriat, kognitiiviset teoriat, humanistiset teoriat ja psykoanalyttiset teoriat perustuivat koulukuntien vallitseviin näkemyksiin. Teorioista assosiaatioteoriat pohjautuivat behavioristien ärsyke-reaktio-mallista johdettuihin teorioihin, joihin liittyi vahvasti käsitys siitä, että ihminen on ohjattavissa ulkoapäin. (Klausmeier & Goodwin 1975, 219.) Behavioristit korostavatkin ympäristön vaikutusta ihmisen oppimiseen ja motivaatioon, mistä johtuen myös motivaatio nähdään oppijasta irrallisena. Behavioristit tunnustavat oppijan ja tilanteen yksilöllisyyden, mutta olettavat, että motivaatioprosessi itsessään ei ole tilanteesta riippuvainen. (Turner 2001, 86.)

Kognitiivisen koulukunnan tutkijat irrottautuivat behavioristien ajatuksesta, jonka mukaan tarve johtaa automaattisesti reaktioon. Kognitiivisen koulukunnan tutkijoiden mukaan behavioristien teorioita ei voi pitää ainoina ihmisen motivaation selittäjinä etenkin varhaislapsuuden jälkeen. (Klausmeier & Goodwin 1975, 221–226.) Behavioristien käyttäessä käsitteitä tarve ja pyrkimys kognitiiviset psykologit alkoivat puhua käsityksistä, ajatuksista ja uskomuksista (Anderman & Maehr 1994, 290). Kognitiivisissa teorioissa ihminen on rationaalinen ja suunnittelee itse toimintansa. Teoriat painottavatkin motivaation sisäisiä lähteitä, sisäistä motivaatiota, uteliaisuutta, saavutusmotivaatiota sekä yksilön tavoitteiden asettelua. (Klausmeier & Goodwin 1975, 221–226.) Kognitiivinen näkökulma vaikuttaa vielä nykyäänkin motivaatiotutkimukseen paljon (Anderman &



Maehr 1994, 290). Tutkimusta ohjaavat muun muassa saavutusmotivaatio, tavoiteteoriat ja tavoitesuuntautuminen. Kognitiivisissa teorioissa oppija nähdään yksilönä, jolloin ympäristö on ennemminkin tiedon lähde kuin kiinteä osa motivaatiota (Turner 2001, 86).

Humanististen teorioiden pohjalla on Maslowin (1970) luoma psykologinen tarvehierarkia. Maslowin ajattelutapa eroaa niin behavioristien kuin kognitiivisen koulukunnan tutkijoidenkin näkemyksistä, sillä hän perusti teoriansa psykologisille tarpeille. Tarvemalli on hierarkkinen pyramidi, jonka pohjalla on biologiset tarpeet ja huipulla korkeammat henkiset tavoitteet, jotka voivat toteutua vain alempien täytyttyä. (Maslow 1970.) Humanistisen koulukunnan tutkijat korostivat itsensä toteuttamista. Heidän mukaansa jokaisella ihmisellä on luontaiset mahdollisuudet positiiviseen minäkuvaan ja omien tavoitteiden toteuttamiseen (Vilkko-Riihelä 1999, 469): yksilö on oman kokemusmaailmansa hallitsija (Rogers 1951).

Psykoanalyttiset teoriat perustuvat Freudin (1900) näkemyksiin, joissa lapsuuden kokemusten ajatellaan selittävän ihmisen elämäntapaa. Toinen Freudin pääajatus on tiedostamattoman maailman korostaminen, jolloin ihmisen ajatellaan toimivan tiedostamattomien motiivien pohjalta. Lapsuuden kokemusten ja tiedostamattoman maailman lisäksi psykoanalyttiset teoriat sisältävät usein tulkintoja seksuaalisuudesta ja aggressiosta. Teoriat sisältävätkin poikkeuksetta ihmisen sisäisten pyrkimysten kuvausta. (ks. Klausmeier & Goodwin 1975, 230.)

Motivaatiotutkimuksen perustana on motivaation määritelmä, joka monilta osin perustuu varhaisen psykologiantutkimuksen koulukuntien näkemyksiin. Eri tutkimuksissa motivaatio voidaan nähdä ihmisen sisäisenä viettien, halujen, toiveiden ja tavoitteiden kenttänä tai sosiaalisena ilmiönä, jolloin käsite integroidaan ympäröivään maailmaan. Suuressa osassa nykyteorioita motivaation nähdään koostuvan monista tekijöistä, jolloin motivaatioon vaikuttavina päätekijöinä ovat ihminen itse ja ympäristö. Maehrin ja Meyerin (1997) laatiman koosteen mukaan motivaatiotutkimuksessa on tälläkin hetkellä useita tutkimusparadigmoja. Ei ole ehkä tarpeen olettaa, että joku niistä olisi arvokkaampi kuin toinen, sillä jokaisella tutkimussuunnalla on oma tärkeä tehtävänsä motivaatiotutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa tutkitaan koululaisen motivaatiota, jolloin motivaatio nähdään vahvasti ympäristöön liittyvänä ilmiönä. Koulumotivaatiossa koulu, sen ihmissuhteet, ilmapiiri ja käytänteet ovat osa motivaatiota.

## 2.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Yksi motivaatiotutkijoita kiinnostava aihepiiri on motivaatioon liittyvien vetovoimien suunta. Tutkijat selvittävät, onko motivaatiossa kyse sisäisistä voimista, jotka työntävät ihmistä liikkeelle kohti päämäärää vai ulkoisista, ympäristön tuomista ärsykkeistä, jotka vetävät ihmistä puoleensa (Vilkko-Riihelä 1999, 449). Ongelma on kiinnostanut tutkijoita pitkään, sillä jo 1950-luvulla Harlow, Harlow ja Meyer käyttivät käsitettä *sisäinen motivaatio* (Harlow ym. 1950). Tutkijat määrittelevät sisäisen motivaation ihmisluonnolle tyypilliseksi psykologiseksi prosessiksi, jossa ihminen omasta, spontaanista kiinnostuksesta ja innostuksesta toimii tavoitteidensa mukaan (Deci & Moller 2005, 583; Tynjälä 1999, 99).

Kun sisäinen motivaatio nousee ihmisen omasta kiinnostuksesta, ulkoinen motivaatio taas saa ihmisen toimimaan ulkoisen palkkion toiveessa (Deci & Moller 2005, 584; Tynjälä 1999, 99). Porter ja Lawler (1968) ovat luoneet teorian, jonka mukaan motivaatio on sisäisen ja ulkoisen motivaation summa. Teorian mukaan paras mahdollinen motivaatio saavutetaan stimuloimalla sisäistä motivaatiota kiinnostavilla aktiviteeteilla ja ulkoista motivaatiota satunnaisilla palkkioilla. (ks. Deci & Moller 2005, 584.) Toisten tutkijoiden mukaan ulkoiset palkkiot ja rajoitteet kuitenkin heikentävät sisäistä tai nostavat ulkoista motivaatiota (Yeung & McInerney 2005; Davis, Winsler & Middleton 2006). Davisin ym. (2006) tutkimuksen mukaan palkitseminen vahvisti poikien ulkoista motivaatiota. Tosin palkinnot nostivat myös muita motivaation osa-alueita, kuten sisäistä motivaatiota. Palkinnot eivät parantaneet tyttöjen ulkoista, eikä sisäistä motivaatiota.

Motivaation kaksijakoisuus vaikuttaa motivaation tulkintoihin ja motivaatioteorioihin. Näkemykset, jotka korostavat sisäistä motivaatiota, lisäävät yksilön arvoa, kun taas näkemykset, jotka keskittyvät ulkoiseen motivaatioon, huomioivat tilanteen ja ympäristön vaikutuksen (Maehr & Meyer 1997, 381). Sisäistä motivaatiota pidetään olennaisena opiskelussa, ja sitä arvostetaan tavallisesti ulkoista motivaatiota enemmän. Tämä lienee perusteltua, sillä tutkijoiden mukaan sisäisen motivaation ja syvästi kognitiivisten strategioiden välillä on vahva yhteys (Guthrie & Alou 1997). Motivaatiota on kuitenkin monenlaista, eikä aina voida määrittää tiettyä motivaation muotoa ainoaksi ja oikeaksi. Hyndin, Holschuhin ja Nistin (2000) tutkimuksessa opiskelijoiden motivaatioon sisältyi sekä sisäisiä motiiveja, kuten henkilökohtaista kiinnostusta asiaan että ulkoisia, kuten

tarve saavuttaa tietty arvosana. Koehenkilöt näkivät arvosanan, jolla usein kuvataan ulkoista motivaatiota, portaana korkeammille päämäärille.

### 2.3 Koulumotivaatio

Koulumotivaatio voidaan määritellä oppilaan sisäisenä tarpeena ja energiana, jotka ilmenevät tahtona oppia, tehokkuutena työskennellä sekä haluna saavuttaa tavoitteensa (Martin 2004, 134). Nykyään motivaatiotutkimus pohjautuu paljolti tavoiteteorioihin, joiden mukaan motivaatio perustuu yksilön itselleen asettamiin tavoitteisiin. Lähtökohteisesti tavoitteet voivat opiskelussa suuntautua kahteen suuntaan: joko tehtävän hallitsemiseen tai yksilön menestymiseen. Tehtävän hallintaan orientoitunut oppilas pitää tehtävän ymmärtämistä ja hallitsemista sekä omien kykyjensä kehittämistä tärkeimpinä tavoitteina, kun taas menestykseen suuntautuva oppilas haluaa ennen kaikkea saada positiivista huomiota ja välttää negatiivista arviointia. (Eccles 2005, 115.) Tutkimukset osoittavat, että tavoitteet eivät esiinny aina itsenäisinä vaan sekoittuvat ja voivat eri ympäristössä aiheuttaa monenlaista toimintaa ja käyttäytymistä (Anderman & Maehr 1994).

Tavoiteteoriat eivät yksin kuvaa koulumotivaatiota kattavasti, sillä koulumotivaatio rakentuu useista eri tekijöistä. Määriteltäessä ja tutkittaessa koulumotivaatiota ei voida pidättäytyä vain esimerkiksi tehtävän vaikeustason tai palkkioiden vaikutusten arvioinnissa motivaatioon, sillä koulussa näiden merkitys vaihtelee tilanteesta toiseen aihealueen, sosiaalisen kontekstin tai aikakontekstin muuttuessa (Dermitzaki & Efklides 2001, 271). Ehkä parhaiten koulumotivaatiota kuvaavat motivaatioteoriat, joissa on huomioitu ympäristön vaikutus yksilön motivaatioon. Koulu on monimutkainen tutkimusympäristö, minkä vuoksi koulumotivaatiotutkimuksissa tutkitaankin usein yksilöä ympäristön ehdoilla (Maehr & Meyer 1997, 391).

Olemassa olevien teorioiden pohjalta McCombs (1996) on luonut mallin, joka kuvaa koulumotivaatiota. Mallissa motivaatio rakentuu kolmesta osasta, jotka ovat tahto (*will*), kyvyt (*skill*) ja sosiaalinen tuki (*social support*). Mallissa *tahto* on kuvattu yksilön sisäisenä ja itseohjautuvana motivaation tasona, joka on sidoksissa ihmisen luonnolliseen motivaatioon oppia. Yksilö on mallin mukaan agentti, joka päättää itse toiminnastaan, ajattelustaan, tunteistaan, motivaatiostaan ja käyttäytymisestään. (McCombs 1996, 78.) Nykyään motivaation ajatellaan olevan voimakkaasti yksilön ominaisuus, jolloin ihmi-

nen ei aina reagoi ärsykkeeseen samalla tavalla kuin toinen ihminen. Esimerkiksi Hyndin ym. (2000) tutkimuksessa arvosana vaikutti motivaatioon monella tapaa: osaa huono arvosana motivoi yrittämään enemmän, osan se lannisti.

Kyky on yksilön kognitiivinen tai metakognitiivinen kompetenssi, johon kuuluvat yksilön itsekontrolli- ja itseohjautuvuusstrategiat. Kompetenssiin liittyvät myös oppilaan kyky oppia, ymmärtää sekä löytää tehtävän suorittamisen kannalta olennaiset strategiat. (McCombs 1996, 78.) Decin ja Ryanin (1985) laatimassa *Self-determinant*-teoriassa kompetenssi nähdään yhtenä motivaation rakentajana: yksilö motivoituu vain, jos hänellä on tunne siitä, että kykenee suorittamaan tehtävän. Tutkijaparin mukaan ihmisellä on luontainen halu kehittyä ja lisätä omaa kyvykkyyttään; mahdollisimman haastavat tehtävät motivoivat oppilasta sisäisesti eniten, sillä oppilaat kokevat ne kiinnostaviksi. Ehkä haastavat tehtävät kehittävät kompetenssia eniten ja lisäävät näin sisäistä motivaatiota. (ks. Deci & Moller 2005, 583.) Vaikka halu oppia onkin ihmiselle luontaista, useat asenne- ja motivaatiotutkimukset osoittavat, että kaikki oppilaat eivät ole kiinnostuneita oppimaan ja kehittämään taitojaan (mm. Devlin 1996; Bouffard & Couture 2003; Guthrie & Davis 2003; Swalander & Taube 2007). Halu oppimiseen on saattanut vähetä esimerkiksi toistuvien epäonnistumisien myötä (Hynd ym. 2000).

*Sosiaalisen tuen* tehtävä on rakentaa ympäristö, jossa tahto voi vahvistua ja kyvyt kehittyä vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (McCombs 1996, 78). Seuraavassa jaksossa syvennytään tarkemmin sosiaalisen tuen, ympäristön ja motivaation yhteyteen.

## **2.4 Ympäristö on osa koulumotivaatiota**

Useiden tutkimusten mukaan ympäristöllä on suuri merkitys oppilaan koulumotivaatioon. Ympäristön positiivinen palaute lisää sisäistä motivaatiota, sillä palaute antaa oppilaalle tiedon, että motivaation yksi perusosa, kompetenssi, on saavutettu (Deci & Moller 2005, 585). Ympäristöön kuuluvat laajasti määriteltynä opettajat, kaverit, eri toiminnat, tapahtumapaikka, vuorovaikutus, normit ja uskomukset (Turner 2001, 90).

Kouluviihtyvyy-, asenne-, motivaatio- ja minäkäsitystutkimuksissa ympäristöä edustaa usein opettaja, koulukaverit, koti ja kulttuuri, joilla kaikilla on oma, erityinen yhteys oppilaan koulumotivaatioon. Patersonin ja Elliottin (2006) tutkimuksen mukaan koulun tuella oli positiivinen vaikutus oppilaiden koulumenestykseen ja motivaatioon. Erityisesti opettajan toiminnalla on merkitystä, sillä opettajan solidaarisuus, hyväksyvä suhtautuminen ja tahdikkaus ennustivat oppilaan sisäistä motivaatiota, ahkeruutta, tehtäväorientoituneisuutta, tarkkaavaisuutta ja vastaanottavaisuutta (Kerssen-Griep, Hess & Trees 2003). Myös kavereiden antama positiivinen kannustus on oppilaille tärkeää (Superstein 1995).

Yläkouluikäiset, erityisesti heikommat oppilaat, ovat orientoituneita arvosanoihin, kykyihin ja kilpailuun (Guthrie & Davis 2003). Jos koulun kulttuuri sallii kilpailun ja palkitsee oppilaita ulkoisesti, vertailevalla ilmapiirillä voi olla haitallisia vaikutuksia oppilaan sisäiseen motivaatioon (Yeung & McInerney 2005). Jos luokan toiminta suuntaa arvosanoihin, menestykseen sekä kykyjen korostamiseen, oppilaat todennäköisesti tavoittelevat enemmän menestystä kuin tehtävien todellista hallintaa (Anderman & Maehr 1994).

Myös kodilla on vaikutusta nuoren koulumotivaatioon ja menestymiseen koulussa. Swalanderin (2006) tutkimuksessa hyvät oppilaat saivat paljon tukea kotoa, mutta heikkojen oppilaiden vanhemmat eivät odottaneet lapsiltaan koulumenestystä. Korpisen (1990) tutkimuksessa nuorten motivaatio selittyi parhaiten kotitaustoilla, vaikka nuoren mielestä opettajan antamat palkinnot nostivat enemmän motivaatiota kuin vanhempien antamat. Ehkä opettajien kanssa vietetty aika ja opettajan antamat numerot vaikuttavat siihen, että opettaja on oppilaille tärkein palkitsija (Davis ym. 2006).

Ympäristön vaikutus motivaatioon huomattiin jo behavioristien aikana (Klausmeier & Goodwin 1975, 219), mutta tutkijat näkivät pitkään motivaation irrallisena kontekstista. Ajateltiin, että motivaatio, sen vaikutukset ja tulokset, voidaan ymmärtää tuntematta asiayhteyttä. Nykytutkimuksen mukaan motivaatioon vaikuttavat kuitenkin ympäristön ja tilanteiden luomat monet, päällekkäiset kontekstit. Konteksti voi olla yhtä hyvin kulttuuri kuin kahden ihmisen välinen toiminta. (Turner 2001, 85.)

Motivaation ja kontekstin yhteyttä sekä motivaation tilannekohtaisuutta selvittävien tut-

kijoiden mukaan motivaatio näyttää vaihtelevan tilanteesta ja kontekstista toiseen (Dermitzaki & Efklides 2001, 271). Tilannekohtainen motivaationäkemyks kuvaa motivaatiota tilanteessa olevien ihmisten jaettuna motivaationa, jolloin konteksti ei ole taustalla oleva vaikuttaja vaan motivaation pääosa; motivaatio on yksilön kokemuksen lisäksi ryhmän kokemus (Turner 2001, 88). Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa Paris ja Turner (1994) ovat rakentaneet teorian, jonka mukaan motivaatio ei ole yksiulotteinen vaan tilanteesta riippuvainen (*situated motivation*). Teorian mukaan motivaatio

1. on yksilön tietystä tilanteesta tekemän kognitiivisen arvioinnin tulos, jolloin oppilas pohtii ja arvioi tapaa, jolla menestyy tietyssä tehtävässä tietyllä osa-alueella.
2. on riippuvainen ympäristöstä. Yksilö tekee omia tulkintojaan tilanteen tavoitteista, päämääristä ja tuloksista.
3. ei ole pysyvä tila. Ihmisen päämäärät eivät ole samat kaikissa tilanteissa; ne vaihtelevat arvojen, oletusten ja päämäärän mukaan. (ks. Hynd ym. 2000.)

Vaikka tilannetta ja kontekstia painottavat tutkijat näkevät motivaation yksilön ja ympäristön vuorovaikutteisena kokemuksena, oppilas nähdään kuitenkin yksilönä, joka tekee oman tulkintansa tilanteesta (Turner 2001, 90). Motivaation tilannekohtaisuus käsittää ympäristön lisäksi oppilaan sisäiset prosessit. Samat tehtävät eivät aina kohota samantyyppistä motivaatiota, eivätkä oppilaat ole aina täsmälleen samalla tavalla motivoituneita (Hynd ym. 2000).

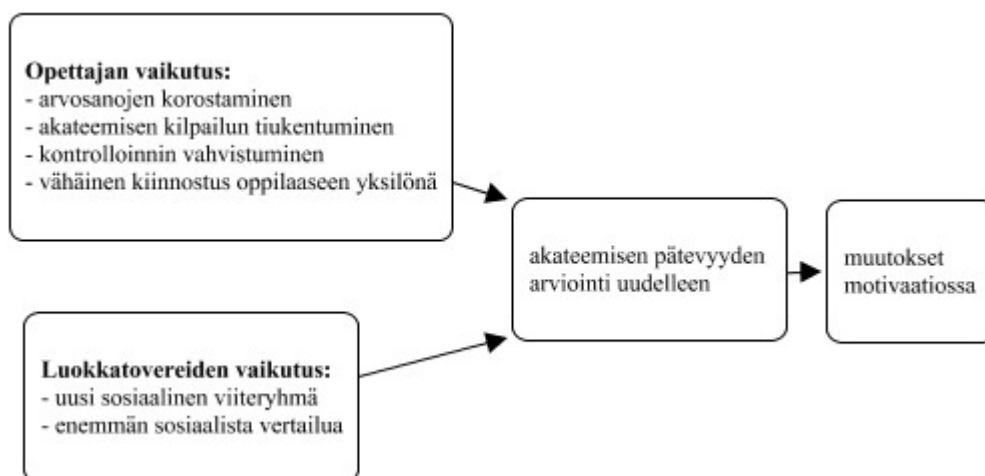
## **2.5 Koulumotivaatio heikkenee nuoruudessa**

Yksi motivaatiotutkimuksen alue on motivaation pysyvyyden (*continuing motivation*) tutkiminen. Tätä tutkimussuuntaa pidetään erityisen tärkeänä, sillä motivaation pysyvyys on olennaista pyrittäessä positiivisiin oppimistuloksiin (Maehr & Meyer 1997, 376). Motivaation pysyvyyttä voidaan tutkia sekä tehtäväkohtaisesti että pidempänä ajanjaksona. Meece ja Miller (1999) tutkivat nuoruutta lähestyvien lasten, 3.–5.-luokkalaisten oppilaiden, motivaatiota lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Muutokset oppilaiden motivaatiossa olivat niin pieniä, että tämänikäisten motivaatiota voidaan tutkitulla alueella pitää suhteellisen pysyvänä. Bongin (2004) mukaan aluekohtainen motivaatio on yhteydessä

yleiseen motivaatioon, joten lukumotivaation voidaan ajatella tässä heijastavan myös yleisen motivaation suuntaa.

Nuoren motivaatiossa tapahtuu kuitenkin muutoksia. Useiden tutkimusten mukaan koulumotivaatio laskee yläkoulun aikana (mm. Korpinen 1990; Monforton & Morton 1995; Zanobini & Usai 2002; Wigfield & Wagner 2005, 225; Yeung & McInerney 2005). Nuoren motivaation lasku näkyy myös motivaatiotutkimusta lähellä olevista asennetutkimuksista: asennetutkijoiden mukaan kouluasenteet muuttuvat kielteisemmiksi nuoruudessa (Marjoribanks 1985; Rask, Åstedt-Kurki, Tarkka & Laippala 2000; Metsämuuronen 2006). On luonnollista, että koulumotivaation ja -asenteen suunta on sama, sillä motivaatio ja asenne ovat läheisesti yhteydessä toisiinsa (Aho 1995, 26; Ruohotie 1998, 41). Yläkoululaisen sisäinen motivaatio laskee myös lukemisessa, mutta ulkoinen motivaatio nousee (Guthrie & Alou 1997; Guthrie & Davis 2003).

Tutkijoiden mukaan nuorten heikkenevä koulumotivaatio johtuu monista eri syistä (Wigfield & Wagner 2005, 225). Harterin (1996, 20) mukaan (Kuvio 1) yläkoulu korostaa kilpailua ja arvosanoja sekä kontrolloi oppilaitaan liikaa. Oppisisällöt tuntuvat oppilaista tylsiltä ja tarpeettomilta, eivätkä opettajat ole kiinnostuneita oppilaistaan yksilöinä. Lisäksi vertailu kavereihin lisääntyy yläkoulun aikana. (Harter 1996, 20.) Selvää on, että motivaation muutos ei ole vain murrosiästä johtuvaa, vaan muutoksella on myös sosiaalinen aspekti, sillä tutkijoiden mukaan oppimisympäristö ja koulukulttuuri vaikuttavat enemmän nuoren kuin lapsen motivaatioon (Anderman & Maehr 1994, 288).



KUVIO 1. Malli opettajan ja luokkatovereidien vaikutuksesta oppilaan akateemisen pätevyyyden tunteeseen ja motivaatioon (Harter 1996, 16)

Yläkouluun siirtyvä nuori joutuu usein uuteen opiskeluryhmään, jolloin taitavassa ryhmässä hyväkin oppilas tuntee itsensä keskitasoiseksi. Arviointi ja sen suhteuttaminen muihin voi lannistaa jonkun oppilaan ja siten vähentää motivaatiota (Wigfield & Wagner 2005, 225). Tutkijoiden mukaan yläkoululaisen työskentelyä ja saavutuksia arvioidaan enemmän kuin ennen, jolloin arvio itsestä tulee realistisemmaksi. Lapsuuden optimistiset ajatukset väistyvät ja nuoren odotukset menestyksestä tulevat herkemmiiksi onnistumisille ja epäonnistumisille (Guthrie & Alou 1997). Tavallisesti oppilas käyttää sellaisia strategioita, joita käyttäessä epäonnistuminen on epätodennäköisintä. Yksi tapa välttää epäonnistuminen onkin olla opiskelematta. (Anderman & Maehr 1994, 290.) Tämä saattaa osin selittää sekä oppilaan motivaation että asenteiden laskua.

Nuorella herää vahva tarve itsenäisyyteen, jolloin koulun säännöt ja itsenäisyyden rajoittaminen saattavat vaikuttaa nuoren koulumotivaatioon (Superstein 1995, Guthrie & Alou 1997; Zanobini & Usai 2002). Decin ja Ryanin (1985) laatimassa motivaatioteoriassa autonomian eli itsenäisyyden tarve on yksi motivaation pysyvyyden ehto. Tutkijat ovatkin huomanneet, että valinnanvapaus lisää tutkittavan sisäistä motivaatiota. (ks. Deci & Moller 2005, 584–587.) Kun Zanobini ja Usai (2002) tutkivat oppilaiden motivaatiomuutoksia alakoulusta yläkouluun siirtymän aikana, oppilaiden sisäinen motivaatio heikkeni yläkouluun siirryttäessä. Tutkijat arvelivat, että syynä on juuri ristiriita tiukentuneen kontrollin ja oppilaan vahvistuneen autonomiatarpeen välillä. deCharmsin (1968, 328) mukaan ihminen on sisäisesti motivoitunut, kun hän kokee voivansa vaikuttaa elämäänsä. Ympäristö, joka tulee oppilaan autonomiaksi, kehittää samalla itseohjautuvuuteen perustuvaa motivaatiota (Wosnitza & Nenniger 2001, 176).

Anderman ja Maehr (1994) osoittivat usean tutkimuksen pohjalta, että koulukulttuurin muutos voisi olla ratkaisu oppilaiden motivaatio-ongelmiin. Kun opettajia ja vanhempia ohjeistettiin suuntaamaan oppilaita tehtävän hallitsijoiksi eikä kykyjen korostajiksi, oppilaiden asenne koulua kohtaan parani, akateeminen minäkäsitys kohosi, oppilaat keskittyivät enemmän tehtävien hallitsemiseen, käyttivät tehokkaampia strategioita, kiinnostuivat haastavammista tehtävistä ja olivat sisäisesti motivoituneempia kuin kontrolliryhmä. Patersonin ja Elliottin (2006) tutkimuksessa motivaation kadottaneita oppilaita tuettiin perustamalla heille tukiryhmä. Ryhmän tuki auttoi oppilaita löytämään oppimisen innon uudestaan, jolloin oppilaiden motivaatio parani. Toisaalta kaikki ohjelmat eivät tuota tulosta: Monfortonin ja Mortonin (1995) tutkimuksessa tuettu yhteistyöohjelma ei



tuonut apua oppilaiden motivaation laskuun. Kuitenkin varsinkin heikkojen oppilaiden tukeminen on tärkeää, sillä heikot oppilaat suuntautuvat yläkoulussa taitavia helpommin arvosanoihin, pätevyyteen ja kilpailuun. Vaikka kaikkien oppilaiden motivaatio laskee yläkoulussa, hyvät oppilaat säilyttävät balanssin sisäisen ja ulkoisen motivaation välillä kun taas heikot lukijat ovat vaarassa orientoitua täysin ulkoisesti ja opiskella vain arvosanojen ja kiitosten varassa. (Guthrie & Davis 2003.)

## **2.6 Tyttöjen ja poikien koulumotivaatio**

Tutkimusten mukaan sukupuoli saattaa vaikuttaa ihmisen motivaatioon (Maehr & Meyer 1997, 400). Osassa tutkimuksia tytöt ovat motivoituneempia kuin pojat, mutta erot eivät ole selviä (Martin 2004; Marsh, Martin & Cheng 2008). Dowsonin, McInerneyn ja Nelsonin (2006) tutkimuksessa erot tyttöjen ja poikien motivaatiossa eivät johtuneet ainoastaan sukupuolesta, vaan eroihin vaikuttivat samanaikaisesti myös muut tekijät, kuten oppimisilmasto ja opiskeltavat aineet.

Maehrin ja Meyerin (1997, 400) mukaan tutkijat unohtavat usein pohtia sukupuolten välisten erojen syitä. Erot saattavat johtua osin ympäristöstä, sillä tutkimusten mukaan opettajat kohtelevat tyttöjä ja poikia eri tavalla. Opettajat rankaisevat poikia useammin, mutta antavat heille tyttöjä enemmän positiivista palautetta (Maehr & Meyer 1997, 400). Opettajat myös ajattelevat tytöistä ja pojista eri tavalla, mikä saattaa vaikuttaa suhtautumiseen oppilaita kohtaan. Martinin (2004) mukaan opettajat ajattelevat, etteivät pojat kykene keskittymään niin hyvin kuin tytöt ja ovat tyttöjä laiskempia. Opettajien mielestä pojat eivät myös kykene ratkaisemaan ongelmia yhtä taitavasti kuin tytöt (Martin 2004). Opettajat suhtautuvat kriittisemmin tyttöjen kuin poikien töihin ja tukevat poikia useammin itseohjautuvuuteen (Maehr & Meyer 1997, 400). Perinteisesti tyttöjä ei rohkaista menestymään koulussa, mikä laskee koulumotivaatiota (Hay, Ashman & Van Kraayenoord 1998). Väite ei välttämättä pidä paikkaansa Suomessa, sillä Korpisen (2000) mukaan suomalainen koulu huomioi ainakin virolaista koulua paremmin tyttöjen kuin poikien tarpeet.

Vaikka opettajan toiminta saattaakin vaikuttaa tyttöjen ja poikien motivaation eroihin, erot saattavat johtua myös sukupuolten erilaisesta tavasta reagoida ympäristöön. Tytöt luottavat poikia useammin, että ympäristön palaute omista kyvyistä ja taidoista on totta

(Maehr & Meyer 1997, 400). Palautteen vaikutus sisäiseen motivaatioon oli tytöillä kuitenkin pienempi kuin pojilla (Deci & Moller 2005, 587). Myös Davisin ym. (2006) mukaan opettajan ja vanhempien antamat palkinnot lisäsivät poikien motivaatiota, mutta eivät vaikuttaneet tyttöjen motivaatioon. Erot tyttöjen ja poikien motivaatiossa ovat kuitenkin niin pieniä, että motivaation erot yksilöillä johtunevat sukupuolta enemmän muista tekijöistä.

### 3 NUOREN ASENNE KOULUNKÄYNTIÄ KOHTAAN

#### 3.1 Asenteen määrittelyä

*Asenne* tarkoittaa psykologista tilaa, joka saa ihmisen toimimaan. Asennetutkimuksen alkuaikoina 1800-luvun puolivälissä käytettiin lukuisia teoreettisia termejä kuvaamaan ihmisen valmistautumista reaktioon ärsykettä kohtaan. Myöhemmin käsitejoukko rajautui ja asenteen määritelmä kaventui ihmisen tunnetilaan asenneobjektia kohtaan. (Triandis, Adamopoulos & Brinberg 1984, 21.) Emotionaalisen näkökulman lisäksi asenteen määritelmään voidaan liittää sosiaalinen aspekti: asenteet opitaan joko suoraan kielestä tai läheisessä yhteydessä samaa kieltä puhuvien ihmisten kanssa. Näin asenteella on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen lähtökohta. (Klausmeier & Goodwin 1975, 356–357.) Asenteen jakaminen emotionaaliseen ja sosiaaliseen näkökulmaan on yksi tapa hahmottaa käsite, mutta asenteella, niin kuin monella muullakin psykologisella ilmiöllä, on nykytutkimuksessa monenlaisia määritelmiä. Tavallisesti eri määritelmistä löytyy kuitenkin kolme asenteelle ominaista erityispiirrettä: asenteen ajatellaan rakentuvan kokemuk- sista, altistavan toimintaan asenneobjektia kohtaan sekä sisältävän positiivisen tai negatiivisen arvostelun (Palmerino, Langer & McGillis 1984, 179). Lyhyesti määriteltynä asenne on taipumus reagoida positiivisesti tai negatiivisesti asenneobjektiin (Aho 1986, 44).

Asenteen ja käyttäytymisen suhde jakaa tutkijoiden mielipiteet. Toiset tutkijat olettavat, että asenne on aina yhteydessä käyttäytymiseen, kun taas toiset ymmärtävät asenteen reaktion, joka saattaa olla yhteydessä käyttäytymiseen (Triandis ym. 1984, 24). Asenne kuvataan ikään kuin mielen suuntana, jolloin asenne ei ole varsinaisesti käyttäytymistä vaan valmistautumista toimintaan. Tällöin asenne ilmenee alttiutena reagoida asenneobjektiin, joka voi olla esimerkiksi ihminen, asia, tilanne tai toiminta. (Oskamp 1991, 6–7.) Kaikki tutkijat eivät kuitenkaan näe epävarmuutta asenteen ja reaktion suhteessa vaan osoittavat, että asenteen ja asenneobjektin välinen suhde johtaa käyttäytymiseen. Palmerino ym. (1984, 179–180) korostavat kuitenkin, että yhteys yksin ei aiheuta käyttäytymistä, sillä ympäristö saattaa radikaalistikin vaikuttaa suhteeseen ja siitä seuraavaan käyttäytymiseen.

Asenteen tarkempi määritelmä jakaa asenteen kolmeen komponenttiin, jotka määrittelevät asenteen ajatuksina, tunteena ja toimintana. Asenne on näin kokonaisuus, joka sisältää sekä rationaalisia että ei-rationaalisia piirteitä (Olkinuora 1971, 33). Komponenteista ensimmäinen, kognitiivinen komponentti, kuvastaa yksilön tietoa, luuloja ja uskomuksia asenneobjektista (Karvonen 1970, 8). Kognitiivinen komponentti on asenteen informaatiosisältö, yksilön tietämys objektista. Toinen, affektiivinen komponentti, kuvaa tunnetta, joka ihmisellä on asenneobjektia kohtaan. (Klausmeier & Goodwin 1975, 358.) Ihmisellä on kokonainen joukko ajatuksia ihmisistä, tilanteista ja ympäristöstä, joihin kaikkiin liittyy jokin tunne, sillä ihminen on ympäristöään arvioiva olento, joka ei pysty ajattelemaan ilman tunnetta (Triandis ym. 1984, 22–23). Kolmas komponentti on toimintakomponentti, joka kuvaa yksilön myönteistä ja kielteistä toimintavalmiutta asenneobjektia kohtaan (Karvonen 1970, 8). Toimintakomponentin mukaan asenteen ja käyttäytymisen yhteys ei ole yksiselitteinen, sillä ihminen ei aina toimi ajatustensa ja tunteidensa mukaan. Reaktioon saattavat vaikuttaa menneisyys, tilanne tai ympäristö, jotka eivät välttämättä ole suoraan yhteydessä yksilön ja asenneobjektin suhteeseen. (Klausmeier & Goodwin 1975, 358; Triandis ym. 1984, 22–23.)

Asenne liitetään usein läheisesti motivaatioon. Asenne on asenneobjektin aiheuttama valmiustila, josta seuraa motivoituminen ja sen mukainen toiminta (Aho 1995, 26). Motivaation ja asenteen läheisestä suhteesta kertoo myös se, että tutkijoiden nimeämä yksi motivaation osa, yleismotivaatio, nähdään joskus asenteen synonyyminä tarkoittamassa motivaation pysyvämpää tilaa. Tutkijoiden mukaan asenne on suhteellisen pysyvä, sisäistynyt ja hitaasti muuttuva ominaisuus, kun taas motivaatio voi olla melko lyhytaikainen ja tilannekohtainen. (Ruohotie 1998, 41.) Asenteen voidaan ajatella myös vaikuttavan toiminnan laatuun, motivaation ennemminkin siihen, millä vireydellä toimitaan (Aho 1995, 26).

### **3.2 Yläkoululaiset suhtautuvat koulunkäyntiin myönteisesti**

Asennetutkijoiden mukaan asenteet vaikuttavat yksilön ajatuksiin, tunteisiin ja reaktioon toisia ihmisiä, kohteita, tapahtumia sekä koko fyysistä että sosiaalista maailmaa kohtaan (Klausmeier & Goodwin 1975, 357). Asenne ei kuitenkaan välttämättä johda käyttäytymiseen, sillä yksilön toimintaan vaikuttavat niin menneisyys, tilanne kuin ympäristökin. Tässä tutkimuksessa tutkittiin oppilaan yleistä asennetta koulunkäyntiä kohtaan.

Koulu on monimutkainen ympäristö, jossa asenteisiin vaikuttavat monet tekijät. Yläkou- lulaisten asennetta koulunkäyntiä kohtaan on tutkittu melko paljon, ja tutkimukset kerto- vat, että nuorilla on pääasiassa positiivinen asenne koulunkäyntiä kohtaan. Erimaalaisten nuorten asenteissa on kuitenkin eroja (Marjoribanks 1985; Elliott, Hufton, Hildreth & Il- lushin 1999; Korpinen 2000; Hufton, Elliott & Illushin 2002), minkä vuoksi olen pyrki- nyt löytämään myös suomalaisia asennetutkimuksia kuvaamaan nuoren asennetta kou- lunkäyntiä kohtaan.

Korpinen (2000) tutkimuksessa, jossa vertailtiin suomalais- ja virolaisnuorten asennetta koulunkäyntiä kohtaan, suomalaisilla nuorilla oli positiivisempi asenne sekä koulutyötä että luokan ilmapiiriä kohtaan. Molemmissa maissa motivaatio osallistua koulutyöhön oli kuitenkin hyvää. Oppilaat pitivät tärkeänä ja arvokkaana koulumenestystä, koulutyö- hön osallistumista sekä opiskelun jatkamista myöhemminkin. Linnakylän (1993) tutki- muksen mukaan suomalaiset 14-vuotiaat kokevat koulun osin innostavana ja osin ikävä- nä ympäristönä. Oppilaiden vastauksissa koulussa viihtyminen oli kuitenkin selvästi yleisempää kuin koulukielteisyys. Noin puolet oppilaista kertoi viihtyvän koulussa to- della hyvin ja puolet ilmoitti käyvän koulua mielellään. Oppilaista 60 prosenttia koki oppimisen mukavaksi. Myöhemmässä Suomessa tehdyssä tutkimuksessa nuorista 33 prosenttia raportoi olevansa todella tyytyväisiä kouluun, 49 prosenttia piti kohtuullisesti koulutyöstä ja 19 prosenttia ei pitänyt koulunkäynnistä (Rask ym. 2002).

Muihin pohjoismaihin verrattuna suomalaisnuorten viihtyvyys on huonompaa, koulu- kielteisyys merkitsevästi yleisempää ja oppilaat ovat useammin masentuneita sekä levot- tomia kuin muissa pohjoismaissa (Linnakylä 1993). Samansuuntaisia tuloksia antoi myös kansainvälinen vertailu, jossa suomalaisista 11–15-vuotiaista pojista 34 prosenttia ja tytöistä 51 prosenttia kertoi viihtyvän koulussa. Esimerkiksi Norjassa vastaavat pro- senttiosuudet olivat pojilla 64 prosenttia ja tytöillä 70 prosenttia. (Peltonen 1995.) Tut- kimukset eivät tosin ole ihan tuoreita, joten asenteet ovat saattaneet muuttua johonkin suuntaan.

Tyttöjen ja poikien kouluviihtyvyydessä ja asenteessa koulua kohtaan on joitakin eroja. Andersonin ja Youngin (1992) mukaan tyttöjen asenne koulua kohtaan oli tilastollisesti merkitsevästi parempi kuin poikien. Kuitenkaan koulukokemuksen positiivisuudessa tyt- töjen ja poikien välillä ei ollut eroa. Martinin (2004, 134) mukaan poikien asenne koulua

kohtaan oli heikompi kuin tyttöjen. Samoin Raskin ym. (2002) tutkimuksessa tytöt viihtyivät paremmin koulussa kuin pojat, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevää.

### **3.3 Kouluasenteisiin vaikuttavat tekijät**

Niin kuin edellä todettiin, asenne ei ole vain suhde ihmisen ja objektin välillä vaan asenne koetaan aina jossain ympäristössä. Ympäristö voi vaikuttaa yksilön ja asenneobjektin väliseen suhteeseen ja muuttaa asenneajatusta johonkin suuntaan. (Palmerino ym. 1984, 179–180.) Asenne koulunkäyntiä kohtaan on vahvasti ympäristösidonnaista: koulu, ja siihen liittyvät tekijät ovat yksi tärkeä vaikuttaja oppilaan asenteeseen koulutusta kohtaan. Koulun lisäksi vanhemmat, kaverit, televisio, musiikki ja osa-aikainen työ vaikuttavat myös vahvasti oppilaan asenteisiin. (Anderson & Young 1992.)

Andersonin ja Youngin (1992) mukaan moni opiskelija tulee yläkouluun tiukasti luoduilla asenteilla, joihin koulu ei voi juurikaan vaikuttaa. Tutkijaparin mukaan jo aikaiset koulukokemukset muokkaavat lapsen asennetta koulunkäyntiä kohtaan yhdessä yhteiskunnan vahvojen vaikutusten kanssa. Havaintoa tukevat minäkäsitys- ja motivaatiotutkimukset, joiden mukaan lapsen koulumotivaatio sekä käsitykset itsestä muotoutuvat koulutaipaleen alussa ja ovat melko pysyviä (Chapman, Tunmer & Prochnow 2000; Pissecco, Wristers, Swank, Silva & Baker 2001). Kuitenkin toisissa lähteissä nuoruutta pidetään tärkeänä ja kriittisenä jaksona asenteiden kehittymiselle, sillä yläkouluikäinen nuori etsii identiteettiään ja kokee ristiriitaa taakse jäävän lapsuuden ja tulevan aikuisuuden roolien välillä. Useiden tutkimusten mukaan nuorten asenteet eivät ole täysin pysyviä vaan osa asenteista säilyy ja vakiintuu ja osa muuttuu (Klausmeier & Goodwin 1975, 370). Joidenkin tutkimusten mukaan nuorten asenteet koulunkäyntiä kohtaan muuttuvat jopa kielteisemmiksi yläkoulun aikana ja heidän kouluviihtyvyytensä laskee (Marjoribanks 1985; Monforton & Morton 1995; Rask ym. 2000; Metsämuuronen 2006). Asenteiden kehittymisen tutkiminen on tärkeää, sillä asenteiden laskulla on todettu olevan vaikutusta nuoren koulutuksellisiin ja ammatillisiin toiveisiin ja valintoihin (Marjoribanks 1985).

Asennetutkimukset osoittavat, että opettajalla on suuri vaikutus oppilaan kouluasenteisiin. Kun Superstein (1995) tutki oppilaiden asennetta koulunkäyntiä kohtaan, selvisi, että opettajan pätevyys, opettajan asenne sekä koulun järjestämät ylimääräiset aktiviteetit

ovat rohkaisevimpiä asioita koulunkäynnissä. Akateemisesti heikot ja taitavat oppilaat arvostivat opettajassa hieman eri asioita. Taitavat oppilaat pitivät pätevyyttä opettajan tärkeimpänä ominaisuutena, kun taas heikot arvostivat opettajan hyvää asennetta oppilaitaan kohtaan. Erityisesti heikot oppilaat kärsivät opettajan kritisoinnista ja lannistavasta asenteesta. Tutkimuksen mukaan yläkouluikäiset halusivat, että heihin luotetaan ja että heidän mielipiteitään kuunnellaan. Oppilaat toivoivat, että opettaja on reilu, huolehtiva, ystävällinen, rohkaiseva ja kunnioittava, mutta rakentaa kurinalaisen ja luovan oppimisympäristön. Myös Korpisen (2000) mukaan opettajan rooli on tärkeä koulun opetusjärjestelmässä. Opettajan luoma positiivinen ilmapiiri, kunnioitus, huolenpito, huomiointi ja hyväksyntä vaikuttavat oppilaan minäkuvaan ja minäkäsitykseen. Linnakylän (1993) tutkimuksessa suomalaisnuorten suhde opettajiin ei kuitenkaan ollut kovin luotamuksellinen. Nuorista vain 49 prosenttia ilmoitti opettajan olevan oikeudenmukainen, 53 prosenttia kertoi opettajan kuuntelevan heitä, 56 prosentin mielestä opettaja oli reilu ja 43 prosentin mielestä opettaja oli kannustava.

Sosiaalisilla suhteilla näyttää olevan sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia oppilaan asenteeseen koulunkäyntiä kohtaan. Positiivista on, että oppilaat näyttävät rohkaisevan toisiaan opinnoissa eteenpäin (Superstein 1995). Sosiaaliset suhteet tulevat erityisen tärkeiksi yläkoulun aikana. Kavereilla saattaa olla suuri vaikutus nuoren tekemiin valintoihin, sillä nuoren voi olla vaikea poiketa ryhmän yhdenmukaisuudesta (Klausmeier & Goodwin 1975, 369). Oppilaat saattavat tehdä koulussa valintoja, joita opettajat eivät pidä järkevinä ja kauaskantoisina. Tutkimuksen mukaan oppilaat tekivät koulutukselliset valintansa yleisen asenteen pohjalta. (Anderson & Young 1992.) Asenne vaikuttaa-kin Andersonin ja Youngin (1992) mukaan moneen valintaan koulussa: opiskelutavat, opiskelutaidot, kotiläksyjen tekeminen, koulukuri, kurssivalinnat, kaverivalinnat, osallistuminen urheiluun ja muihin opetussuunnitelman ulkopuolisiin aktiviteetteihin sekä sosiaaliseen elämään ovat kaikki jollain tapaa yhteydessä oppilaan asenteeseen koulunkäyntiä kohtaan.

Nuori saapuu kouluun tietystä sosiaalisesta taustasta ja asemasta. Vanhempien sosiaalisella asemalla on vaikutusta oppilaan asenteeseen koulunkäyntiä kohtaan (Marjoribanks 1985; Ainley, Foreman & Sheret 1991). Lapsilla, joiden vanhemmilla oli korkea sosiaalinen asema, oli keskimääräinen älykkyys sekä positiivinen suhtautuminen kouluun. Kun perheiden sosiaalinen asema oli matalampi, lapset menestyivät akateemisesti heikom-

min, ja he suhtautuivat kielteisemmin koulunkäyntiin. (Marjoribanks 1985.) Myös Suomessa tehty tutkimus osoittaa, että koulutettujen vanhempien lapset arvostavat koulutusta kouluttamattomien vanhempien lapsia enemmän: mitä ylemmän koulutustason tutkintoon nuori tähtää sitä useammin hän on akateemisesta perheestä. (Kurikka 2001; 16, 29.)

Kodin ongelmat ja huoltajien tuen puuttuminen luovat tutkimusten mukaan riskin peruskoulun keskeyttämiseen (Meriläinen 1995). Heavenin ja Newburyn (2004) tutkimuksen mukaan paras selittäjä nuoren hyvälle asenteelle koulua kohtaan oli isän työllisyys, erityisesti kun isä työskenteli jonkin alan ammattilaisena tai johtotehtävissä. Kodin vaikutus kouluasenteisiin on luonnollista, sillä Klausmeierin ja Goodwinin (1975, 357–358) mukaan kaikki asenteet ovat opittuja, joko tietoisesti tai tiedostamatta. Asenteen vaikutukset saattavat kuitenkin olla monisuuntaisia, sillä ainakin tyttöjen matala koulutyytyväisyys oli yhteydessä ongelmiin koulussa, kotona sekä kavereiden kanssa (Rask ym. 2002).

Myös nuoren omilla persoonallisuudenpiirteillä on vaikutusta asenteeseen koulunkäyntiä kohtaan. Heavenin ja Newburyn (2004) mukaan asenne koulua kohtaan oli negatiivisesti erittäin merkittävästi yhteydessä psykoottisuuteen ja positiivisesti yhteydessä tunnollisuuteen, miellyttävyyteen sekä mukautuvaisuuteen. Tutkimus osoitti myös, että eri persoonallisuudenpiirteet, kuten sinnikkyys, määrätietoisuus sekä hyvä organisointikyky ennustavat ja edistävät positiivista asennetta koulunkäyntiä kohtaan. Myös Raskin ym. (2002) mukaan koulutyytyväisyys oli positiivisesti yhteydessä yleiseen tyytyväisyyteen, positiiviseen asenteeseen elämää kohtaan, elämäniloon sekä itsetuntoon. Mitä tyytyväisempiä oppilaat olivat kouluun sitä paremmin he voivat.



#### 4 AKATEEMINEN MINÄKÄSITYS NUORUUDESSA

Minäkäsitys on yksilön muodostama jäsentynyt, tietoinen ja yhdenmukainen näkemys itsestä (Rogers 1951, 501). Käsitys itsestä vaikuttaa vahvasti ihmisen ajatuksiin, tunteisiin ja käyttäytymiseen mutta on kuitenkin vain yksi osa ihmisen persoonallisuutta (Rosenberg 1979, 7–8). Minäkäsitys onkin eri elementeistä koottu kokonaisuus, johon kuuluu yksilön havainnot omista ominaisuuksista ja kyvyistä, havainnot itsestä osana ympäristöä ja ihmisyhteisöä, positiiviset ja negatiiviset arvot sekä tavoitteet ja ihanteet (Rogers 1951, 501.) Shavelsonin (1976; 11, 14) mukaan ihminen ei kuitenkaan vain muodosta kuvausta itsestään eri tilanteissa vaan myös arvioi omaa toimintaansa. Arviointitapa voi vaihdella tilanteesta toiseen ja se voi olla rakennettu eri perustein riippuen yksilön aikaisemmista kokemuksista, ympäröivästä kulttuurista ja tilanteesta.

Minäkäsitys voidaan määritellä asenteena itseä kohtaan. Rosenberg (1979, 24) kuvaa yksilön minäkäsitystä kahdeksalla itseän kohdistuvalla asennepiirteellä, jotka ovat suunta, intensiteetti, keskeisyys, yhdenmukaisuus, pysyvyys, selkeys, täsmällisyys ja todistettavuus. Ensinnäkin, *suunta* ilmaisee, ovatko yksilön ajatukset itsestään myönteisiä vai kielteisiä. Asenteen *intensiteetti* taas kertoo, kuinka vahvat asenneajatukset ovat. Asenteen *keskeisyyttä* mitataan sillä, onko yksilö tietoinen omista sanomisistaan tai tekemisistään, vai onko hänen ajatuksensa enemmän muissa asioissa. *Yhdenmukaisuus* taas kertoo, ovatko minäkuvan elementit yhdenmukaisia vai ristiriitaisia. Asenteen *pysyvyys* määrittää, vaihteleeko asenne itseä kohtaan hetkestä toiseen vai onko sen rakenne tiukka ja pysyvä. *Selkeys* taas kuvaa, onko kuva itsestä hyvin muotoutunut ja tiivis vai sekasortoinen ja jäsentymätön rakennelma. Asenteen *täsmällisyys* kertoo, onko minäkuva oikea, aito vai vääristynyt ja *todistettavuus* ilmaisee, ovatko minäkuvan osa-alueet alttiita vahvistukselle. Ihmisen asenne ja ajatukset itseään kohtaan voivat olla kokonaisuutena positiiviset tai negatiiviset tai osina positiiviset tai negatiiviset (Rosenberg 1979, 33).

Shavelson (1976, 411–415) määrittelee minäkäsityksen seitsemän piirteen avulla: Minäkäsitys on *järjestäytynyt rakennelma*, jolloin ihminen järjestää itseään koskevan tiedon eri kategorioihin. Minäkäsitys on myös *hierarkkinen* (Kuvio 2), *moniulotteinen* sekä *stabiili*, jonka mukaan yleinen minäkäsitys on vakaa, mutta siirryttäessä aluekohtaisemmaksi aina vain tilannekohtaisempi ja epävakampi. Minäkäsitys on *kehittyvä*, jolloin se

muuttuu moniulotteisemmaksi siirryttäessä lapsesta aikuiseksi. Minäkäsitys on myös *arvioitu*, jolloin siitä voidaan erottaa kuvaileva ja arvioiva näkökulma. Lisäksi minäkäsitys on *eriytynyt*, eli se voidaan erottaa muista rakenteista, esim. koulusaavutuksista. Shavelson on myöhemmin testannut näitä piirteitä empiirisesti ja osoittanut, että piirteet kuvaavat minäkäsitystä kattavasti (Korpinen 1990, 8). Jos minäkäsitystä kuvaa esimerkiksi Rosenbergin (1979) ja Shavelsonin (1976) mallien avulla, voi huomata, että minäkäsitykseen liittyy monia eri puolia ja monenlaisia tulkintoja.

Tutkijat ovat jo pitkään jakaneet minäkäsityksen eri osa-alueisiin (Shavelson 1976; Larned & Muller 1979). Shavelsonin (1976) tutkimus osoittaa, että yleinen minäkäsitys on yhteydessä sen neljään osa-alueeseen: akateemiseen, sosiaaliseen, emotionaaliseen ja fyysiseen minäkäsitykseen. Shavelsonin (1976) tutkijaryhmä loi tutkimuksen pohjalta hierarkkisen mallin (kuvio 2), jonka ylimmällä tasolla on yleinen minäkäsitys. Yleinen minäkäsitys jakaantuu mallissa akateemiseen minäkäsitykseen ja ei-akateemiseen minäkäsitykseen. Akateeminen minäkäsitys jakaantuu eri oppiaineisiin ja niiden sisällä eri aihealueisiin. Ei-akateeminen minäkäsitys taas jakaantuu sosiaaliseen ja fyysiseen minäkäsitykseen, jotka jakaantuvat sisällään pienempiin osasiin ja aihealueisiin. Malli pakottaa minäkäsityksen hierarkkiseksi ja onkin saanut kritiikkiä siitä, että leimaa minäkäsityksen liikkumattomaksi. Tiedetään, että minäkäsitykseen vaikuttavat vahvasti ympäristö ja tilanne, jotka tekevät minäkäsityksestä elävän (Wigfield, Eccles, Mac Iver & Reuman 1991; Superstein 1995; Hay ym. 1998; Korpinen 1990; 2000).



KUVIO 2. Minäkäsityksen hierarkkinen malli (Shavelson 1976, 413)

Shavelsonin (1976, 414) mukaan muutokset minäkäsityksen osa-alueissa eivät ehkä vaikuta paljoakaan yleisempään minäkäsitykseen. Hänen mukaansa yleinen minäkäsitys muuttuu vain, jos useampi aihealue on ristiriidassa sen kanssa. Kuitenkin myöhemmät tutkimukset ovat osoittaneet, että aluekohtaisella minäkäsityksellä on suurikin vaikutus yleisempään minäkäsitykseen (Wigfield ym. 1991; Korpinen 2000). Esimerkiksi Wigfieldin ym. (1991) tutkimuksessa akateemisesti heikoilla oppilailta oli myös urheilussa ja sosiaalisissa aineissa merkitsevästi akateemisesti taitavampia oppilaita alempi minäkäsitys, vaikka siihen ei ollut mitään syytä. Myös Chapmanin ym. (2000) mukaan aluekohtainen minäkäsitys, kuten lukemisen minäkäsitys, on yhteydessä koko akateemiseen minäkäsitykseen. Kuitenkin tutkimukset osoittavat, että aluekohtaisella minäkäsityksellä on erityinen yhteys juuri sen alueen taitoihin. Esimerkiksi akateemisella minäkäsityksellä näyttää tutkimusten mukaan olevan minäkäsityksistä vahvin yhteys akateemiseen menestykseen (Larned & Muller 1979; Zanobini & Usai 2002; Valentine, DuBois & Cooper 2004).

Nykytutkimuksen mukaan minäkäsityksen tutkimista tulisi kohdentaa yhä tarkemmin aluekohtaiseksi (Aunola, Leskinen, Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2002; Wigfield & Wagner 2005, 230). Wigfieldin ja Wagnerin (2005, 230) mukaan akateemista minäkäsitystä pitäisi mieluummin tutkia aihealueittain kuin yhtenä, yleisenä akateemisena minäkäsityksenä, erityisesti jos tutkitaan minäkäsityksen ja saavutusten suhdetta. Esimerkiksi kielellinen ja matemaattinen minäkuva eivät korreloi keskenään, kun taas lukemisen ja matematiikan saavutukset korreloivat. Edelleen, kielelliset saavutukset korreloivat kielellisen minäkuvan kanssa, mutta eivät matemaattisen minäkuvan kanssa.

#### **4.1 Minäkäsityksen kehittyminen**

Lapsen minäkäsitys on laaja, eriytymätön ja tilannekohtainen, sillä lapsi ei vielä näe itseään erillisenä ympäristöstään. Kun lapsen kokemukset lisääntyvät, minuus alkaa kehittyä ja eriytyä ympäröivästä maailmasta. (Shavelson 1976, 414.) Lapsen minäkäsitys on epämääräinen, monitulkintainen, eikä sitä välttämättä varsinaisesti edes löydy (Rosenberg 1979, 196). Lapsen minäkäsitys muodostuu vanhempien osoittamasta rakkaudesta ja hyväksynnästä: kun lapsen tarpeisiin vastataan, hänelle kehittyy käsitys itsestä rakastettuna persoonana (Rogers 1951, 499).

Kun lapsi alkaa rakentaa käsitettä minä, hän alkaa myös luokitella tapahtumia ja tilanteita (Shavelson 1976, 414). Vähitellen lapselle alkaa piirtyä tietoisuus omista kokemuksistaan, mielipiteistään ja haluistaan. Lapsi kuvaa kokemuksiaan mielessään ja alkaa arvottaa itselle mieluisia ja vahvistavia kokemuksia positiivisesti ja itseään vahingoittavia tai hyödyttömiä kokemuksia negatiivisesti. (Rogers 1951, 499.) Lapsi ei vielä pysty kuvailemaan yleisiä ajatuksiaan ja tunteitaan tai sisäisiä, yksilöllisiä tunnetilojaan. Lapsen mielestä *minä* on toimija, joka kuvaa konkreettista käyttäytymistä, kuten lapsen omia saavutuksia ja kykyjä tai fyysisiä piirteitä. (Rosenberg 1979, 200.)

län ja kokemusten myötä lapsen minäkäsitys eriytyy. Kun lapsi koordinoi ja integroi minäkäsityksensä osa-alueita, voidaan alkaa puhua monisäikeisestä, organisoidusta minäkäsityksestä. (Shavelson 1976, 414.) Vanhemmat lapset sekä nuoret pystyivät jo kuvaamaan yleisiä ajatuksiaan tai tunteitaan, sisäisiä yksilöllisiä tunnetilojaan sekä henkilökohtaisia toiveitaan ja halujaan syvällisemmin kuin pienet lapset (Rosenberg 1979, 197). Muiden arvioinnit itsestä ja käyttäytymisestä alkavat myös vaikuttaa enemmän arviointeihin itsestä (Rogers 1951, 499).

Chapmanin ym. (2000) mukaan akateeminen minäkäsitys muodostuu nopeasti koulun alkuaikoina ja on suhteellisen pysyvä. Kuitenkin monien tutkijoiden mukaan nuoruusvuosina minäkäsitys paljastuu, kehittyy ja selkiytyy ollen nuoruusaikana joustavimmillaan (Rosenberg 1979). Muutokset, joita nuoren minäkäsityksessä tapahtuu, ovat systemaattisesti yhteyksissä nuoren sosiaalisen elämän muutoksiin (Wigfield ym. 1991). Jotain yleistä linjaa on toki nähtävissä, sillä useiden tutkimusten mukaan nuorten akateeminen minäkäsitys laskee yläkoulun aikana (Larned & Muller 1979; Korpinen 1990; Wigfield ym. 1991; Zanobini & Usai 2002). Larnedin ja Mullerin (1979) mukaan kuitenkin minäkäsityksen positiivisuus fyysisissä kyvyissä ja kaverisuhteissa säilyi melko pysyvänä, joten muutokset minäkäsityksessä liittyvät ehkä juuri akateemiseen minäkäsitykseen.

Tutkijat ovat pohtineet akateemisen minäkäsityksen laskemisen syitä. Wigfieldin ym. (1991) mukaan muutokset saattavat liittyä nuoren kouluympäristössä tapahtuviin muutoksiin. Muutokset voivat johtua myös tiukemmasta arvioinnista, luokkaympäristön muutoksesta tai negatiivisemmasta oppilaan ja opettajan suhteesta. Yläkoulussa kouluarvosanat usein laskevat ja arviointi lisääntyy (Zanobini & Usai 2002). Tämä saattaa

vaikuttaa myös minäkäsityksiin.

Eri-ikäisten koululaisten akateemista minäkäsitystä on tutkittu melko paljon. Minäkäsitys käsitteenä onkin tärkeä ja käytännöllinen, kun pohditaan ja ennustetaan ihmisen käyttäytymistä. Ihmisen käsitys itsestään ohjaa tämän toimintaa, ja toiminta taas muokkaa ihmisen käsityksiä itsestään (Shavelson 1976, 411). Kun tutkitaan akateemista minäkäsitystä, on tavallista verrata akateemisen minäkäsityksen positiivisuutta akateemisiin saavutuksiin. Koulua aloittavien lasten akateemista minäkäsitystä verrataan usein lukutaitoon ja varhaiseen lukukokemukseen (mm. Chapman ym. 2000; Pisecco ym. 2001; Aunola ym. 2002; Chapman & Tunmer 2003), mikä onkin perusteltua, sillä lukemaan oppiminen on koulua aloittavalla lapsella ensimmäinen merkittävä akateeminen tavoite ja saavutus.

Alakoululaisilla lapsilla akateemista minäkäsitystä on verrattu lukutaidon karttumiseen ja vähitellen muiden akateemisten tavoitteiden saavuttamiseen. Yläkoululaisilla akateemista minäkäsitystä tutkitaan jo laajasti suhteessa akateemisiin tavoitteisiin eri oppiaineissa (mm. Foster 1982; Wigfield ym. 1991; Zanobini & Usai 2002; Valentine ym. 2004; Silverthorn, DuBois & Crombie 2005; Swalander 2006; Swalander & Taube 2007).

## **4.2 Ympäristö rakentaa minäkäsitystä**

Minäkäsitys on kokonaisuus, jonka rakentumiseen vaikuttavat ympäristö sekä fyysiset ja psyykkiset kokemukset. Minäkäsitys ei ole vain yksilön kuvaus ja arvio itsestä, vaan siihen kuuluu myös ympäristön arviointi yksilöstä. (Shavelson ym. 1976, 411.) Ympäristön vahvistamisella ja yksilölle tärkeiden ihmisten mielipiteillä on varsinkin nuoruudessa suuri vaikutus minäkäsitykseen (Rogers 1951, 499; Shavelson ym. 1976, 411). Sosiaalinen tilanne saattaa vaikuttaa paljonkin oppilaan omien kykyjen arviointiin: kun Wigfieldin ym. (1991) tutkimuksessa akateemisesti taitava oppilas meni heterogeenisesta ryhmästä omiin taitoihin suhteutettuna homogeeniseen ryhmään, hän ei suoriutunut enää niin hyvin, ja kun heikko oppilas meni homogeeniseen ryhmään omien taitojensa mukaan, hänen minäkäsityksensä kohosi.

Korpisen (1990) tutkimuksessa koulukokemukset vaikuttivat eniten yleisen itsearvostuk-

sen kehittymiseen. Korpisen (1990) mukaan minäkäsitykset selittyvätkin kotiympäristöllä selvästi vähemmän kuin esimerkiksi motivaatio, vaikka suhteella vanhempiin on vaikutusta oppilaan minäkäsitykseen (Hay ym. 1998). Kouluympäristössä opettajan toiminta nähdään usein tärkeänä oppilaan minäkäsityksen kehittymiselle ja positiiviselle viritäytymiselle. Erityisesti opettajan asennoitumista, odotuksia, opetuskäyttäytymistä, kunnioitusta sekä opettajan antamaa huomiointia ja hyväksyntää pidetään tärkeänä. (Korpinen 1990; 2000; Superstein 1995.) Koulun arviointiprosessi, jossa opettaja on arvioijana, vaikuttaa niin ikään oppilaan minäkäsitykseen. Arvioinnin tulisi parantaa oppilaan itsetuntemusta ja syventää luottamusta minään sekä parantaa minäkäsitystä. (Korpinen 2000.)

Sosiokulttuurisilla tekijöillä näyttää tutkimusten mukaan olevan vaikutusta minäkäsitykseen. Esimerkiksi Elliottin ym. (1999) tutkimuksessa amerikkalaisilla ja isobritannialaisilla oli positiivisempi käsitys omista taidoistaan sekä positiivisempi minäkäsitys kuin venäläisillä. Korpinen on tutkinut suomalaisten peruskoululaisten minäkäsityksiä 1970-luvulta alkaen. Tutkimukset ovat osoittaneet, että suomalaisen oppilaan yleinen minäkäsitys sekä akateeminen minäkäsitys ovat muuttuneet erittäin merkitsevästi positiiviseen suuntaan. Tämä muutos on ollut voimakas erityisesti tyttöjen joukossa, sillä vielä kymmenen vuotta sitten heidän yleinen minäkäsityksensä oli poikia alhaisempi. Silloin pojat olivat tyytyväisempiä itseensä kuin tytöt. Peruskoulun kokonaisvaikutus oppilaan minäkäsitykseen on ollut viime vuosien aikana myönteinen. (Korpinen 2000.)

### **4.3 Tyttöjen ja poikien akateeminen minäkäsitys**

Tytöt ja pojat saattavat ajatella eri tavoin itsestään, jolloin ajattelun erot voivat vaikuttaa myös minäkäsitykseen (Maehr & Meyer 1997, 400). Larned & Muller (1979) tutkivat sukupuolten välisiä eroja minäkäsityksissä ja huomasivat, että poikien ja tyttöjen välillä oli pientä eroa akateemisessa minäkäsityksessä ja akateemisessa minäkuvassa sekä kouluun sopeutumisessa. Wigfieldin ym. (1991) tutkimuksessa poikien minäkäsitys oli parempi koko yläkoulun ajan. Samoin Swalanderin ja Tauben (2007) mukaan pojilla oli tyttöjä parempi akateeminen minäkäsitys, vaikka taidot olivatkin heikompia. Suomessa tehty tutkimus osoitti, että pojat ovat tyytyväisempiä itseensä kuin tytöt ja että tytöillä on heikompi itsearvostus (Korpinen 1990). Tosin erot ovat kaventuneet viime vuosien aikana (Korpinen 2000).

Vaikka pojilla näyttää tutkimusten mukaan olevan tyttöjä parempi minäkäsitys, minäkäsityksissä on aluekohtaisia eroja. Alueellisesti pojat arvioivat parempaa minäkäsitystä matematiikassa ja liikunnassa ja tytöt kielissä ja lukemisessa (Wigfield ym. 1991; Dermitzak & Efklides 2001; Bouffard & Couture 2003). Aivan selviä erot eivät kuitenkaan ole, sillä Hayn ym. (1998) mukaan sukupuolten välillä taas ei ole eroa matematiikan, yleisen kouluminäkäsityksen ja yleisen minäkäsityksen pisteissä.

Useiden tutkimusten mukaan tytöt suoriutuvat koulussa poikia paremmin (House 1993; Hay ym. 1998; Bouffard & Couture 2003; Martin 2004). Näin luulisi, että tyttöjen akateeminen minäkäsitys olisi parempi kuin poikien, mutta koulunkäynti ei näytä vaikuttavan tyttöjen yleiseen minäkäsitykseen samalla tapaa kuin poikien. Vaikka tytöt suoriutuvat poikia paremmin esimerkiksi matematiikassa, heidän minäkäsityksensä ei parane. Tutkimus osoitti, että lukutaidon kehittyminen on yhteydessä ainoastaan poikien itsearvostukseen. (Hay ym. 1998.) On kuitenkin epävarmaa onko tilanne todella näin, sillä pojat saattavat arvioida itseään suosiollisemmin kuin tytöt.

## **5 MOTIVAATIOTEKIJÖIDEN JA AKATEEMISEN MINÄKÄSITYKSEN YHTEYDET LUKEMISEEN JA KOULUMENESTYKSEEN**

Lukeminen on opiskelun perustyökalu. Yksinkertaisimmillaan sen nähdään rakentuvan kahdesta osasta, dekodeuksesta eli teknisestä lukutaidosta ja luetunymmärtämisestä (Lundberg 1989, 77). Tekninen lukutaito ja luetunymmärtäminen eivät ole toisistaan irrallisia osa-alueita vaan tekninen lukutaito on ikään kuin avain luetunymmärtämiseen; dekodeustaidot on välttämätön hallita, jotta teksti voidaan ymmärtää (Takala 2006, 19).

Lukutaidon kehittyminen alkaa dekodeustaitojen opettelemisella. Kirby (1988) on luonut useiden eri tutkijoiden näkemysten pohjalta informaation prosessoinnin kahdeksan tasoa. Hierarkiaan perustuvassa mallissa lukutaito kehittyy sanan graafisen mallin tunnistamisesta asteittain teemojen tasolle. Malli on ikään kuin pyramidi, jonka alimmalla tasolla on graafiset muodot ja sen päälle rakentuvat kirjaimet, äänteet, sanat, sanaryhmät, ideat (mikrotaso), keskeiset ajatukset (makrotaso) ja teemat. Myös Takalan (2006, 19) mukaan tekninen lukutaito saavutetaan vaiheittain. Ensin opitaan äänteet ja niitä vastaavat kirjaimet, jotka vähitellen opitaan yhdistelemään tavuiksi ja sanoiksi. Kirbyn (1988) mukaan lukija voi prosessoida tietoa kaikilla informaation prosessoinnin tasoilla yhtä aikaa, mutta voidakseen prosessoida, edellisten tasojen täytyy olla automatisoituneita. Informaation prosessoinnin tasojen mukaan oppilaan, jolla on ongelmia teknisessä lukutaidossa, on näin mahdoton päästä asteikon kehittyneimmille tasoille, mitä kuitenkin opiskelussa epäilemättä vaaditaan. Myös muissa tutkimuksissa lukemisen perustaidot ovat nousseet tärkeiksi: Conlonin, Zimmer-Gembeckin, Creedin ja Tuckerin (2006) tutkimuksessa fonologinen koodaus oli selvin yksittäinen asia, joka oli yhteydessä useisiin lukutaidon osa-alueisiin.

Nykyään oppija nähdään aktiivisena tiedon luojana, jolloin lukemistakaan ei enää ajatella tiedon kopioimisena vaan lukeminen on keino muokata omaa ajattelua (Viitala 1991, 12). Lukemalla oppiminen ei ole tiedon muistamista vaan ennemminkin sellaisen keinon kehittämistä, jolla luetun ja opitun tiedon saa myöhemmin käyttöönsä. Erilaisten strategioiden avulla tieto tulee muokata ja tallentaa niin, että sen voi myöhemmin noutaa muistista. (Just & Carpenter 1987, 400.) Tämän hetken tutkijat nimeävät lukemisen transaktioprosessiksi, jossa teksti, lukija ja ympäristö ovat vuorovaikutuksessa (Ahvenainen & Holopainen 2005, 52). Lukuprosessiin vaikuttavat lisäksi tekstin ja tehtävän



luonne, lukijan taidot ja strategiat, entinen tieto asiasta sekä lukijan asettama päämäärä lukutehtävässään (Just & Carpenter 1987; Kirby 1988).

Yläkoulussa luettavat tekstit ovat pitempiä ja vaativampia kuin alakoulussa. Vahva tekninen lukutaito ei enää riitä vaan lukijan tulee osata soveltaa ja arvioida tekstiä. De la Mata Benitez (2002) tutki kokeneiden ja aloittelevien aikuislukijoiden lukutaitoa. Hänen mukaansa kokeneiden lukijoiden suuntautuminen tekstiin ja sen oppimiseen oli aloittelevia taitavampaa ja voimakkaampaa, kun kyseessä oli koko teksti tai vähintään yksi kappale. Kokeneemmat lukijat hahmottivat tekstin laajemmin, työskentelivät monipuolisemmin ja hallitsivat toimintansa paremmin.

Oppilaalla voi olla ongelmia lukemisen eri prosesseissa. Ongelmat lukuprosessissa saattavat johtua lukijasta, tekstin piirteistä tai lukijan ja tekstin välisestä vuorovaikutuksesta (Pressley & Afflerbach 1995, 66). Kun ongelmat johtuvat lukijasta, hänellä on tavallisesti heikko tekninen lukutaito tai hän ei ymmärrä lukemaansa. Tosin hyvä tekninen lukutaito ei välttämättä takaa tekstin ymmärtämistä (Takala 2006, 19), mutta huono tekninen lukutaito ja sen aiheuttama lukemisen hitaus vaikeuttaa tekstin ymmärtämistä ja oppimista. Viitalan (1991) tutkimuksessa 24–68 prosenttia yliopisto-opiskelijoista ilmoitti hitaan lukunopeuden aiheuttavan ongelmia opiskelussa.

Eritasoiset lukijat reagoivat vaikeuteen tekstin ymmärtämisessä eri tavalla. Garnerin (1987, 38) tutkimuksessa hyvät lukijat käyttivät kontekstia apunaan ymmärtämisessä, mutta heikot lukijat hyppäsivät vaikean kohdan yli. Hyvät lukijat ehdottivat myös heikkoja lukijoita useammin tekstin lukemista ääneen. Guthrien ja Davisin (2003) mukaan heikoilla lukijoilla onkin usein puutteellinen kognitiivinen kompetenssi, johon liittyvät muun muassa heikot opiskelutaidot. Heikon lukutaidon lisäksi tekstin piirteet saattavat vaikeuttaa lukemista, teksti voi olla huonosti kirjoitettua tai lukijalle vieraasta aihepiiristä. Tekstin ja lukijan välillä voi myös olla mielipide-eroja, jotka vaikeuttavat tekstin oppimista. (Pressley & Afflerbach 1995, 66.)

Tyttöjen ja poikien lukutaidossa on eroa. Useiden tutkimusten mukaan tytöt ovat taitavampia sekä kielellisissä taidoissa (Hay ym. 1998; Martin 2004) että lukemisessa (Hay ym. 1998; Chiu & McBride-Chang 2006; Swalander & Taube 2007). Tyttöillä on myös parempi asenne lukemista kohtaan, jolloin he välttelevät luku- ja kirjoitustehtäviä har-

vemmin kuin pojat (Meece & Miller 1999; Swalander & Taube 2007). Hayn ym. (1998) tutkimuksessa lukutaidon taso vaikutti kuitenkin poikien itsearvostukseen, mistä voi päätellä, että pojat arvostavat lukemista ja akateemista menestymistä. Chiu ja McBride-Chang (2006) vertailivat 43 kohtuullisen varakkaan maan nuorten lukutaitoa. Tytöt olivat poikia parempia lukijoita joka maassa. Tutkimuksen mukaan tyttöjen paremmuus lukijoina selittyi loppujen lopuksi ainoastaan kiinnostuksella lukemista kohtaan, vaikka myös tutkittavan sukupuoli, vanhempien tulot, vanhempien sosioekonominen status, kavereiden vanhempien sosioekonominen status, kirjojen määrä kotona sekä lukemisesta nauttiminen olivat merkitsevästi yhteydessä lukutaitoon. Maiden välillä oli eroja oppilaiden lukutaidossa, mikä kertoo, että ympäristöllä on vaikutusta lukutaitoon.

### **5.1 Motivaation yhteys lukemiseen ja koulumenestykseen ei ole selvä**

Tutkittaessa motivaation yhteyttä lukemiseen motivaatio voidaan jakaa yleiseen ja aluekohtaiseen motivaatioon. Yksi motivaation osa-alue voi olla esimerkiksi yläkouluikäisten lukumotivaatio. Aluekohtaisen motivaation rinnastamisessa yleiseen motivaatioon tulee olla varovainen, sillä tutkijat ovat eri mieltä aluekohtaisen ja yleisen motivaation suhteesta. Bongin (2004) mukaan aluekohtainen motivaatio on yleensä yhteydessä yleiseen motivaatioon, kun taas Guthrien ja Davisin (2003) mukaan heikkoa lukumotivaatiota ei voida suoraan rinnastaa esimerkiksi heikkoon yleiseen asenteeseen koulunkäyntiä kohtaan. Seuraavissa kappaleissa esitellään motivaation ja lukumotivaation yhteyttä lukemiseen ja akateemiseen menestykseen.

Tutkittaessa motivaation yhteyttä koulumenestykseen tai johonkin muuhun taitoon tutkittavat jaetaan yleensä kahteen tai useampaan ryhmään koulumenestyksen, älykkyyden tai taitojen perusteella ja verrataan ryhmien motivaatiota toisiinsa (mm. Dweck 1998; Hynd ym. 2000; Hall, Spruill & Webster 2002; Bouffard & Couture 2003). Esimerkiksi motivaatiotutkija Dweck (1998, 258) kumppaneineen on muodostanut useiden tutkimustensa pohjalta oppilaista kaksi prototyyppeä. Toinen tyypeistä on mukautuvainen, tehtävän hallintaan orientoitunut tyyppi, joka kohtaa haasteet innostuneena. Tyypillä on intensiiviset, vahvat pyrkimykset, optimistinen ajattelutapa ja tehokkaat ongelmanratkaisustrategiat. Toinen tyyppi taas ei pysty mukautumaan, on neuvoton, välttää haasteita, joissa on mahdollisuus epäonnistua, häpeää itseään ja vähättelee älykkyyttään. Tyypillä on negatiivinen asenne ja heikot ongelmanratkaisustrategiat. Dweckin luomien tyyppien

piirteitä voi löytää myös motivaation laadun tutkijoiden tutkimuksista. Ennen kaikkea tutkijoita on kiinnostanut akateeminen aloitteellisuus, jolloin oppilas joko valitsee tai kieltää haastavat tehtävät tai osallistuu tai välttää tehtävät, joissa onnistuminen on epävarmaa (Maehr & Meyer 1997, 377).

Helposti ajatellaan, että Dweckin (1998) luomassa mallissa älykkäämmät ja menestyvät oppilaat kuuluvat mukautuvaan ryhmään ja vähemmän älykkäät oppilaat ei-mukautuvaan ryhmään. Kuitenkin Dweckin tutkimukset osoittavat, että motivoituneisuus ei ole yhteyksissä älykkyyteen tai saavutuksiin. Moni todella älykäs oppilas tuntee vaikeuksia kohdatessaan avuttomuutta ja moni heikompi oppilas näyttää keskittyvän tehtävän hallitsemiseen tulosten saavuttamisen sijaan. Vaikka Dweckin tutkimuksissa mukautuvan tyyppin piirteet eivät olleetkaan yhteyksissä älykkyyteen ja saavutuksiin, joidenkin muiden tutkijoiden mukaan ei-mukautuvan tyyppin piirteet ovat tyypillisiä heikoille lukijoille (Guthrie & Davis 2003) ja heikosti menestyville oppilaille (Hynd ym. 2000; Bouffard & Couture 2003). Motivoinut oppilas käyttää syviä kognitiivisia strategioita lukemisessa, kun taas vähemmän motivoituneet oppilaat välttävät monimutkaista ajattelua (Guthrie & Alou 1997).

Koulumotivaation yhteyttä lukemiseen ei ole tutkittu kovinkaan paljon. Useiden tutkimusten mukaan lukumotivaatiolla on yhteys lukutaitoon (mm. Cunningham & Stanovich 1998; Guthrie ym. 1999; Guthrie & Davis 2003), mutta yleisen koulumotivaation yhteydestä lukutaitoon on vähemmän tietoa. Kuitenkin yleisellä koulumotivaatiolla saattaa olla yhteyttä myös heikkoon lukutaitoon, sillä lukivaikeuksilla on tutkimuksen mukaan yhteys tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöihin, jotka saattavat ilmetä kielteisenä asenteena koulua ja itseään kohtaan (Liimatainen-Lamberg ym. 1996). Usein heikko lukutaito on myös yhteydessä akateemisen menestyksen puutteeseen (Guthrie & Davis 2003), joten koulumotivaation ja akateemisen menestyksen suhde saattaa antaa viitteitä myös koulumotivaation ja lukutaidon suhteesta. Lukutaidon, koulumenestyksen ja motivaatiotekijöiden yhteys on monimutkainen ja monisuuntainen verkosto. Patersonin ja Elliotin (2006) tutkimuksessa positiivinen lukukokemus paransi minäkäsitystä ja asennetta koulunkäyntiä kohtaan sekä motivoi lukemaan. Kun parantunut koulumotivaatio ja kehittyneet lukutaidot siirtyivät muihinkin aineisiin ja oppilaat alkoivat saada positiivista huomiota tärkeiltä aikuisilta, asenne koko koulunkäyntiä kohtaan parani.

Voisi ajatella, että motivaation ja akateemisen menestymisen yhteys on selvä. Useat tutkijat toteavatkin motivaation ja saavutusten olevan yhteyksissä toisiinsa (Korpinen 1990; Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox 1999; Wigfield & Wagner 2005; Yeung & McInerney 2005). Kuitenkin tutkimustulokset motivaation ja akateemisen menestyksen suhteesta ovat vaihtelevia. Dweckin (1998) tutkimusten perusteella motivaatio ei ollut yhteydessä akateemiseen menestykseen, eivätkä myöskään Zanobini ja Usai (2002) löytäneet yhteyttä sisäisen ja ulkoisen motivaation sekä akateemisen menestyksen välillä. Sen sijaan Hyndin ym. (2000) mukaan motivaation voidaan ennustaa olevan pienempi heikoilla kuin hyvillä oppilailla. Heidän tutkimuksessaan oppimiskokemus lisäsi oppilaan motivaatiota. Myös Bouffard ja Couture (2003) huomasivat, että kyvykkäiden ja heikkojen oppilaiden motivaatiossa oli pieni ero. Oppilaat, joilla oli oppimisvaikeuksia, raportoivat useammin rajoittavansa tavoitteensa minimiin, eivätkä he pitäneet tutkimuksessa ollutta oppiainetta, matematiikkaa, hyödyllisenä. Heikoilla opiskelijoilla oli myös passiivisempi asenne ongelmien ratkaisemiseen. Vaikka Zanobini ja Usai (2002) eivät löytäneet yhteyttä motivaation ja akateemisen menestyksen välillä, heidän tutkimuksessaan motivaation puute oli vahvasti yhteyksissä huonoon koulumenestykseen ja yhteys vahveni iän myötä. Tutkimuksessa sisäinen motivaatio ei ollut merkittävästi yhteydessä arvosanojen kanssa, mutta voimakkaasti akateemisen minäkäsityksen ja kompetenssiminäkäsityksen kanssa. Tutkijoiden mukaan tämä korrelaatio voi peittää sisäisen motivaation mahdollisen yhteyden arvosanoihin.

Myös lukumotivaatio näyttää olevan osittain yhteydessä oppilaan lukutaitoon. Guthrien ja Davisin (2003) mukaan heikot lukijat eivät ole useinkaan motivoituneita lukijoita. Heiltä puuttuu uskoa omaan kykyihinsä lukijana, eivätkä he usko voivansa parantaa lukutaitoaan (Guthrie & Davis 2003; Paterson & Elliott 2006). Heikot lukijat ovat myös useammin ulkoisesti kuin sisäisesti motivoituneita, jolloin lukemiseen kannustavat opettajan vaatimukset ja arvosanat. Nuoruudessa lähes kaikkien oppilaiden lukumotivaatio laskee, mutta hyvät oppilaat säilyttävät tasapainon sisäisen ja ulkoisen motivaation välillä, kun taas heikot lukijat orientoituvat lähes täysin ulkoisesti. (Guthrie & Davis 2003.) Puhuttaessa lukumotivaatiosta puhutaan sitoutumisesta. Lukemiseen sitoutuneet oppilaat ovat hyvin motivoituneita, heillä on usko omaan kykyihinsä, halu oppia, jakaa oppimistaan ja käyttää parhaita mahdollisia kognitiivisia strategioita tekstin ymmärtämiseen ja sen sisällön oppimiseen. (Guthrie & Alou 1997.)

Yksi tapa mitata motivaatiota on tutkia toiminnan voimakkuutta ja kestoja eli intensiteettiä. Toiminnan voimakkuutta on usein mitattu määrittelemällä toiminnan taso, kuten laskeamalla tehtävien määrä, joihin yksilö osallistuu tai jotka tämä selvittää. (Maehr & Meyer 1997, 377.) Kun mitataan lukumotivaatiota, yhtenä mittarina tutkimuksissa pidetään oppilaan vapaaehtoista lukemiseen käyttämää aikaa. Guthrien ym. (1999) tutkimuksessa lukumotivaatio ennusti sekä tekstin ymmärtämistä että lukemisen määrää. Myös Cunninghamin ja Stanovichin (1998) mukaan oppilaan lukemiseen käyttämä aika on suoraan verrannollinen heidän sanavarastoonsa ja yleiseen akateemiseen menestykseensä. Oppilaat itse eivät välttämättä pidä omaehtoista lukemista kouluun liittyvän lukumotivaation mittarina, sillä he määrittävät koululukemisen akateemisenä toimintana, eivätkä siksi näe koulun ulkopuolista lukemista yhtä pätevänä. Tutkimuksen mukaan nuoret lukevat ja kirjoittavat monesta syystä tunteja päivässä, mutta monikaan heistä ei näe itseään lukijana tai kirjoittajana. (Pitcher ym. 2007.) Vapaaehtoisen lukemisen määrä näyttää kuitenkin vaihtelevan, sillä Guthrien ja Aloun (1997) mukaan tavallinen yläkoulun opiskelija lukee vähemmän kuin viisi minuuttia päivässä vapaaehtoisesti kun taas kymmenen prosenttia oppilaista lukee vähintään puoli tuntia. Suurin osa ei lue ollenkaan vapaaehtoisesti.

## 5.2 Myönteiset asenteet tukevat koulunkäyntiä

Asennetutkimuksissa asennetta koulunkäyntiä kohtaan verrataan tavallisesti akateemiseen menestykseen tai yksittäiseen oppiaineeseen. Asennetta koulunkäyntiä kohtaan verrataan harvemmin lukutaitoon, vaikka lukuvaikeuksilla on havaittu olevan yhteys asenteeseen koulunkäyntiä kohtaan (Liimatainen-Lamberg ym. 1996). On kuitenkin tärkeää tutkia yleistä asennetta koulunkäyntiä kohtaan, sillä tutkimuksen mukaan oppilaan yleinen asenne koulua kohtaan vaikuttaa akateemiseen menestykseen yhtä paljon tai enemmän kuin heidän asenteensa tiettyä kurssia, opettajia tai koulupolitiikkaa kohtaan (Anderson & Young 1992). Usein heikko lukutaito on yhteydessä akateemisen menestyksen puutteeseen (Guthrie & Davis 2003), joten asenteiden ja akateemisen menestyksen suhteen selvittäminen saattaa kertoa jotain myös asenteiden ja lukutaidon suhteesta.

Osa tutkijoista näkee asenteen motivaation pysyvämpänä muotona (Aho 1995; Ruohotie 1998). Tutkimuksissa asenne ja motivaatio näyttävätkin molemmat olevan vaihtelevasti yhteydessä lukutaitoon. Kuitenkin lukutaidon osa-alueista ainakin sanan tunnistaminen,

oikeinkirjoitus ja luetunymmärtäminen näyttävät olevan yhteydessä asenteeseen lukemista kohtaan (Conlon ym. 2006). Hyvän kouluasenteen luomat myönteiset ajatukset itsestä, koulusta ja oppimisesta ovat olennaisia, sillä Conlonin ym. (2006) mukaan positiivinen minäkuva lukemisessa ennustaa hyviä lukemisen saavutuksia. Myös Chiun ja McBride-Changin (2006) mukaan lukemisesta nauttiminen oli yhteydessä lukutaitoon. Heikot lukijat muodostivat harvemmin positiivisen suhteen kouluun ja kavereihin.

Yleisesti tutkimusten mukaan asenne koulua kohtaan, kouluviihtyvyys ja tyytyväisyys koulunkäyntiin ovat positiivisesti yhteydessä akateemiseen menestykseen (Korpinen 1990; Ainley ym. 1991; Abu-Hilal 2000; Lan & Lanthier 2003; Bong 2004; Heaven & Newbury 2004). Monet tutkijat ovat huomanneet, että positiiviset näkemykset johtavat menestykseen. Heikommat oppilaat epäonnistuvat, koska usko itseen horjuu (Swalander 2006). Swalanderin (2006) tutkimuksen mukaan hyvät oppilaat haluavat tulla kouluun ja kokevat koulunkäynnin tyydyttävänä, kun taas heikot ovat tyytymättömiä. Opiskelutaitojen heikkous ja yleinen oppimisen vaikeus saattavatkin olla yhteydessä asenteisiin koulunkäyntiä kohtaan. Devlin (1996) tutki eri-ikäisten opiskelijoiden opiskelutaitojen yhteyttä asenteeseen, motivaatioon, mielialaan ja kokemukseen kurssin vaikeudesta. Tutkimuksessa kurssin mieltäminen vaikeaksi oli yhteydessä asenteisiin ja ahdistukseen. Mitä negatiivisempi opiskelijan mieli oli, sitä vähemmän hän raportoi käyttävänsä tehokkaita opiskelustrategioita.

Heikon koulumotivaation ja -asenteen ehkä vakavin seuraus saattaa olla koulusta putoaminen. Tutkimuksen mukaan oppilaan myönteisillä ajatuksilla koulua kohtaan on vaikutusta koko oppivelvollisuuden suorittamiseen (Ainley ym. 1991). Suomessa arvioidaan olevan vuosittain noin kolme tuhatta nuorta, joilla on suuri riski jäädä ilman peruskoulun todistusta ja pudota pois toisen asteen koulutuksesta (Vilppola 2007). Tähän saattavat Lanin ja Lanthierin (2003) tutkimuksen mukaan olla syynä matala minäkäsitys, heikko motivaatio sekä huono akateeminen menestys. Tutkimuksen koulupudokkaat olivat kahdeksannella luokalla muita oppilaita heikompia ainoastaan akateemisessa suoriutumiskyvyssä. Kahden vuoden päästä tulevien koulupudokkaiden koulumotivaatio, akateeminen suorituskyyky, suhtautuminen opettajiin sekä osallistuminen kouluun olivat laskeneet tilastollisesti merkitsevästi ja lasku jatkui, kunnes koulu keskeytyi. Asenne on kuitenkin hyvin monimutkainen ja henkilökohtainen piirre, joten kaikki heikot oppilaat eivät ole koulupudokkaita, eivätkä kaikki koulupudokkaat ole heikkoja oppilaita. Mielenkiintoista

Andersonin ja Youngin (1992) tutkimuksessa oli, että vaikka monilla opiskelijoilla oli puutteita taidoissa, heidän tutkimuksessaan vain harvat liittivät niitä koulukokemuksiinsa. Nämä oppilaat kuvasivat koulukokemuksensa mieluummin henkilökohtaisen tyytyväisyyden kuin akateemisen oppimisen kautta.

### **5.3 Akateeminen minäkäsitys on yhteydessä lukemiseen ja koulumenestykseen**

Koulua aloittavan lapsen akateemista minäkäsitystä tai siitä irrotettua lukemisen minäkäsitystä verrataan monesti lukemaan oppimiseen ja varhaiseen lukukokemukseen. Aunola ym. (2002) kritisoiivat akateemisen minäkäsityksen ja lukutaidon vertaamista toisiinsa, sillä heidän mukaansa lukeminen kuuluu yhteen lukemisen minäkäsityksen kanssa. Kuitenkin Chapman ja Tunmer (2003) huomasivat tutkimuksessaan, että lapsen akateeminen minäkäsitys ja lukemisen minäkäsitys olivat yhtä lailla yhteydessä lukutaitoon. Tutkimuksessa niillä lapsilla, joilla oli negatiivinen akateeminen minäkäsitys, oli myös pessimistinen asenne lukemiseen. He, joilla oli negatiivinen akateeminen minäkäsitys, eivät tunteneet itseään niin päteviksi lukijoiksi kuin he, joilla oli positiivinen akateeminen minäkäsitys. Tulos ei ole yllättävä, sillä koulua aloittaville lapsille lukemaan oppiminen on akateeminen tavoite, kun taas vanhemmille oppilaille lukutaito on ennemminkin väline saavuttaa muita akateemisia tavoitteita.

Chapman ym. (2000) huomasivat tutkimuksessaan, että niillä koulua aloittavilla oppilailta, joilla oli negatiivinen akateeminen minäkäsitys, oli myös huonompi fonologinen prosessointikyky ja heikompi kirjain-äännevastaavuus kuin heillä, joilla oli positiivinen akateeminen minäkäsitys. Samoin Aunola ym. (2002) havaitsivat, että hyvällä lukutaidolla on yhteys positiiviseen ja heikolla negatiiviseen minäkäsitykseen. Tutkimuksessa tuli kuitenkin esiin minäkäsityksen yksilöllisyys: joillakin oppilailla heikot taidot eivät johdaneetkaan negatiiviseen vaan positiiviseen minäkäsitykseen sekä lukutaidon paranemiseen. Aunolan ym. (2002) mielestä tämä saattaa johtua oppilaan positiivisesta minäkäsityksestä, sillä tällöin oppimisen kohdistaminen heikkoihin alueisiin on helpompaa ja defensiivinen käyttäytyminen epätodennäköisempää.

Chapmanin ym. (2000) mukaan minäkäsitykset muotoutuvat noin kahdessa kuukaudessa koulun aloituksesta ja näyttävät olevan melko pysyviä: tutkimuksessa oppilaat, joilla oli negatiivinen minäkäsitys, lukivat kolmannelle luokalle mennessä edelleen alemmpitasoisia

kirjoja. Lisäksi he tunnustivat sanoja ja ymmärsivät lukemaansa heikommin kuin muut oppilaat. Myös myöhemmissä tutkimuksissaan Chapman ja Tunmer (2003) huomasivat, että lapsen minäkäsitykset näyttävät pohjautuvan ensimmäisiin lukukokemuksiin. Lapsen menestyksenkäs tai huono kokemus alkavana lukijana antaa suunnan minäkäsityksen kehittymiselle. Tätä huomiota tukevat Pisecco ym. (2001), jotka mittasivat lasten lukutaitoa seitsemänvuotiaana ja akateemista minäkäsitystä yhdeksän- ja yksitoistavuotiaana. Aikainen lukukokemus oli tutkimuksessa yhteydessä akateemiseen minäkäsitykseen. Tutkijaryhmä epäilikin, että kielteinen lukukokemus voi lähes estää lapsen akateemisen menestyksen ja motivaation kehittymisen. Minäkäsityksellä näyttää olevan aikasidonnainen positiivinen vaikutus oppimistuloksiin myös muissa oppiaineissa: Silverthornin ym. (2005) mukaan akateemisella minäkäsityksellä kahdeksannella luokalla oli positiivinen vaikutus suorituksiin seuraavana vuonna.

Tutkijoilla on erilaisia mielipiteitä nuorten positiivisen minäkäsityksen ja lukutaidon yhteydestä. Pääasiassa minäkäsitys ja lukutaito ovat tutkijoiden mukaan yhteydessä toisiinsa (mm. Chapman & Tunmer 2003; Conlon ym. 2006; Swalander 2006; Swalander & Taube 2007). Toisaalta Foster (1982) tutkii lukemisen minäkäsityksen ja lukemistaitojen kehittymisen välistä yhteyttä viides ja kuudesluokkalaisilla. Tutkittavat olivat mahdollisimman samankaltaisia lukutaidoiltaan, sukupuoleltaan ja älykkyydeltään, mutta erosivat minäkäsityksiltään. Viidesluokkalaisilla pareilla sanan oppimisessa ei ollut merkitsevää eroa, mutta kappaleen lukemisessa, tekstin ymmärtämisessä ja yksittäisten sanojen lukemisessa oli ryhmien välillä merkitsevä ero. Kuudennella luokalla pariin välillä ei löytynyt missään osioissa eroja, joten kuudesluokkalaisten minäkäsityksellä ei ollut vaikutusta lukutaidon kehittymiseen.

Minäkäsitysten ja menestyksen suhdetta on tutkittu myös vertaamalla akateemista minäkäsitystä ja akateemista menestystä toisiinsa. Suhdetta on tutkittu paljon ja tutkimustulokset auttavat ymmärtämään minäkäsitysten merkitystä akateemisille taidoille kuten lukemiselle. Kausaalisuhte akateemisen minäkuvan ja akateemisten saavutusten välillä onkin kiinnostanut tutkijoita paljon. Calsyn ja Kenny (1977) ovat luoneet kaksi mallia, joihin myöhempi kausaalisuhteen tutkiminen paljolti pohjautuu. *Self-enhancement*-mallissa akateeminen minäkäsitys on ratkaiseva tekijä akateemisten saavutusten suhteen: oppilas, jonka minäkäsitys on positiivinen, menestyy paremmin. *Skill-developmental*-mallissa akateeminen minäkäsitys taas nähdään akateemisten saavutusten seurauksena.



Myöhemmin Marsh ja Yeung (1997) yhdistivät nämä mallit luoden *Reciprocal-effects*-mallin. Mallissa aiempi akateeminen minäkäsitys vaikuttaa myöhempään akateemisiin saavutuksiin ja edeltävät saavutukset vaikuttavat myöhempään akateemiseen minäkäsitykseen. (ks. Wigfield & Wagner 2005, 230.)

Vaikka Marshin ja Yeungin (1997) malli on saanut nykytutkimuksessa tukea, tutkijat eivät ole löytäneet selkeää kausaalisuhdetta akateemisen minäkäsityksen ja akateemisten saavutusten välillä. Pääasiassa tutkimukset kertovat, että akateemisella menestyksellä ja akateemisella minäkäsityksellä on jonkinlainen positiivinen yhteys (Larned & Muller 1979; Korpinen 1990; House 1993; Zanobini & Usai 2002; Bong 2004; Silverthorn ym. 2005). Melko tuoreen meta-analyttisen tutkimuksen mukaan akateemisella minäkäsityksellä on yhteys akateemisiin saavutuksiin; efektikoko ei ole suuri, mutta saavuttaa pienen efektikoon rajan. Näin väittämä, että minäkäsityksillä ei ole yhteyttä saavutuksiin, näyttää epätodennäköiseltä. Kuitenkin efektikoko on niin pieni, ettei se anna tukea myöskään niille tutkimuksille, joiden mukaan minäkäsityksellä on vahva yhteys akateemiseen menestykseen. (Valentine ym. 2004.)

Positiivisella minäkäsityksellä näyttää olevan vaikutusta myös koulumenestystä parantaviin opiskelutaitoihin sekä monipuoliseen opiskelustrategioiden käyttöön (mm. Devlin 1996; Hynd ym. 2000; Swalander & Taube 2007). Swalanderin ja Tauben (2007) tutkimuksessa positiivinen akateeminen minäkäsitys oli vahvin yksittäinen motivoija käyttämään erilaisia oppimisstrategioita. Taas oppilaat, joilla oli negatiivinen minäkäsitys, käyttivät vähemmän aikaa opiskeluun ja kertoivat tämän vuoksi epäonnistuvansa. Tavallisesti oppilas käyttää sellaisia strategioita, mitä käyttäessä epäonnistuminen on epätodennäköisintä (Anderman & Maehr 1994, 290; Guthrie & Davis 2003). Siksi strategiana saattaa olla opiskelematta jättäminen. Bouffardin ja Couturen (2003) mukaan ongelmana on, että ihminen haluaa kehittää itseään ja toisaalta elää pelossa, ettei saavuta taitojaan. Akateemisesti taitaville ongelma on keskimäärin pienempi, sillä heidän minäkäsityksensä on usein selkeä (Martinot & Monteil 2000). Aina heikot oppilaat eivät kuitenkaan ole haluttomia oppimaan, sillä Hallin ym. (2002) tutkimuksessa opiskelijat, joilla oli oppimisvaikeuksia, olivat motivoituneempia saavuttamaan hyviä tuloksia kuin he, joilla oppimisvaikeuksia ei ollut. Tutkimukseen on tosin saattanut valikoitua keskimääräistä motivoituneempia opiskelijoita, sillä tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista.

## 6 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen päätehtävä on selvittää, selittävätkö koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan ja akateeminen minäkäsitys lukemista ja koulumenestystä. Lukeminen jaetaan tässä tutkimuksessa luetun ymmärtämiseen sekä tekniseen lukutaitoon. Lisäksi tutkitaan, onko tyttöjen ja poikien sekä taitavien ja heikkojen lukijoiden välillä eroa koulunkäyntiin liittyvissä tekijöissä, kuten lukutaidossa, koulumenestyksessä, koulumotivaatiossa, asenteessa koulunkäyntiä kohtaan sekä akateemisessa minäkäsityksessä. Tutkimuksessa selvitetään myös taitavien ja heikkojen lukijoiden jatkokoulutussuunnitelmia sekä arvioidaan lukutaidon riittävyttä jatkokoulutukseen.

Tässä tutkimuksessa on kolme päätutkimuskysymystä:

1. Selittävätkö koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan sekä akateeminen minäkäsitys luetunymmärtämistä?
2. Selittävätkö koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan sekä akateeminen minäkäsitys teknistä lukutaitoa?
3. Selittävätkö koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan sekä akateeminen minäkäsitys menestymistä koulussa?

Lisäksi selvitetään,

- onko tyttöjen ja poikien välillä eroa lukutaidossa, koulumenestyksessä, koulumotivaatiossa, asenteessa koulunkäyntiä kohtaan sekä akateemisessa minäkäsityksessä
- onko hyvien ja heikkojen lukijoiden välillä eroa koulumenestyksessä, koulumotivaatiossa, asenteessa koulunkäyntiä kohtaan sekä akateemisessa minäkäsityksessä
- millaisia jatkokoulutussuunnitelmia taitavilla ja heikoilla lukijoilla on.

## **7 TUTKIMUSMENETELMÄT**

### **7.1 Tutkimuksen toteuttaminen**

Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2007. Aineisto koostui mielipidekyselystä ja lukitestistä, jolloin oppilaat vastasivat ensiksi koulumotivaatiota, asennetta koulunkäyntiä kohtaan sekä akateemista minäkäsitystä mittaavaan kyselylomakkeeseen, joka oli muokattu ja suomennettu Marshin (1990; 1993), Goodenowin (1993) ja McCoachin (2002) laatimien kyselyiden pohjalta. Toiseksi oppilaiden lukutaitoa mitattiin lukivaikeuksien seulontamenetelmällä nuorille ja aikuisille (Holopainen, Kairaluoma, Nevala, Ahonen & Aro 2004). Aineiston kerääminen kesti noin viikon, minkä jälkeen aineiston osiot tarkistettiin ja pisteytettiin. Aineiston analysointi alkoi syksyllä 2007.

### **7.2 Tutkittavat**

Tämä tutkimus on osa laajempaa Yläkouluikäisten tyttöjen matematiikan oppimisvaikeudet -projektia. Projektin vastuuhenkilöt ovat Piia Vilenius-Tuohimaa (JY) ja Minna Kyttälä (HY). Projektin osallistui kaksi yläastetta, joista toinen on Helsingistä ja toinen Jyväskylästä. Tässä tutkimuksessa ovat mukana projektiin osallistuneen jyväskyläläisen koulun lukuvuonna 2006–2007 perusopetuksessa olevat yhdeksäsluokkalaiset oppilaat. Tutkittavia oli 114, joista poikia on 66 ja tyttöjä 48. Kohdejoukolla on teetetty Ravenin matriisitesti (ka = 46,72; kh = 5,89), jossa maksimipistemäärä on 60. Pisteet vaihtelivat välillä 31–57, mistä nähdään, ettei keskimääräistä alempia pisteitä tullut. Kohdejoukolla on myös teetetty edellisen lukuvuoden syksyllä ja keväällä lukitestit, jotka osoittivat, että tutkimusjoukon taidot ovat jakautuneet suhteellisen normaalisti (Taulukko 1).

### **7.3 Aineiston kerääminen**

Tutkimuksen molemmat osat, lukitesti ja mielipidekysely, teetettiin luokassa noin 20 oppilaalle kerrallaan. Testit ja mielipidekysely kestivät kutakin luokkaa kohden kaksi oppituntia, joista ensimmäisellä tutkittavat tekivät lukitestistä itsearviointin ja luetun ymmärtämisen osiot sekä vastasivat Asenteeni ja koulutaitoni -kyselylomakkeeseen. Toisella tunnilla teetettiin teknisen lukutaidon osiot sekä sanelut. Kaikille oppilaille ker-

rottiin, mihin tutkimukseen he osallistuvat, ja että mielipidekyselyn vastaukset käsitellään luottamuksellisesti.

TAULUKKO 1. Edellisen lukuvuoden lukitestiä keskiarvot ja keskihajonnat

Muuttuja	Syksy		Kevät	
	ka	kh	ka	kh
Luetunymmärtäminen	32,41	8,46	32,35	8,26
Tekninen lukutaito	102,50	31,80	113,28	25,60

Huom. ka = keskiarvo, kh = keskihajonta

#### 7.4 Mittarit

Tutkimuksessa käytettiin kahta mittaria, Asenteeni ja koulutaitoni -kyselylomaketta (Marsh 1990, 1993; Goodenow 1993; McCoach 2002) sekä Lukivaikeuksien seulontamenetelmää nuorille ja aikuisille (Holopainen ym. 2004).

*Lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille* (Holopainen ym. 2004) on lukemisen ja kirjoittamisen testi, joka sisältää neljä osiota: itsearviointi, luetunymmärtäminen, tekninen lukutaito ja kirjoittaminen. Tässä tutkimuksessa käytettiin osioita itsearviointi, luetunymmärtäminen ja tekninen lukutaito. Itsearviointiosiossa kysytään oppilaan taustatiedot, minkä lisäksi oppilaat arvioivat kyselyssä omaa lukemisen ja kirjoittamisen taitoaan, lukemishistoriaansa, harrastuneisuuttaan ja asennettaan lukemista kohtaan sekä tuen tarvetta menneisyydessä ja nyt. Oppilaalta kysytään myös mahdollista lähisukulaisen lukivaikeutta, kaikkien aineiden keski-arvoa sekä ensisijaista jatkokoulutustoivetta.

*Luetunymmärtämistä* mitataan testistössä fiktiivisellä nelisivuisella kertomuksella, jota on muokattu niin, että siinä on 52 sanaa, jotka eivät sovi asiayhteyteen. Testattavan tulee löytää ja alleviivata ne. Testin ohjeellinen aikaraja on yksi oppitunti; tässä tutkimuksessa oli mahdollista käyttää myös välitunti osion tekemiseen. Tehtävässä saa pisteen jokais-

ta löydetyistä sanoista. Väärät alleviivatut sanat eivät muuta loppupistemäärää, mutta testausohjeen mukaan ne tulee laskea. Tässä tutkimuksessa luetunymmärtämisen pistemääränä käytettiin oikein löydetyistä sanoista saatua pistemäärää.

*Teknistä lukutaitoa* mitataan testistössä kahdella osiolla. Ensimmäisessä osiossa testattavan tulee löytää sanoista virheet (väärä kirjain, puuttuva kirjain, liika kirjain) ja merkitä kohta pystyviivalla. Toisessa osiossa testattavan tulee erottaa pystyviivoin järkeviä sanoja yhteen kirjoitetuista sanajonoista. Ennen testin tekemistä oppilaalle näytetään kalvolta testin oikea tekotapa, ja oppilasta kehoitetaan harjoittelemaan virheiden löytämistä ja sanojen erottamista lomakkeella oleviin harjoitustehtäviin. Molemmissa osioissa maksimipistemäärä on sata. Virheiden löytämiseen on aikaa kolme ja puoli minuuttia ja sanojen erottamiseen puolitoista minuuttia sekuntikellolla mitattuna.

*Asenteeni ja koulutaitoni -mielipidekysely* on kyselylomake, johon on koottu eri tutkijoiden (Marsh 1990, 1993; Goodenow 1993; McCoach 2002) laatimia kyselyjä koulumotivaatiosta, asenteesta koulunkäyntiä kohtaan sekä akateemisesta minäkäsityksestä. Koska kyselyt koottiin useilta tutkijoilta, varmistettiin reliabiliteettitestauksella, että osiot mitaavat samaa asiaa (Taulukko 2). Asenne koulunkäyntiä kohtaan -osio on kokonaan Goodenowin (1993) tekemä, samoin motivaatio-osion on laatinut kokonaisuudessaan McCoach (2002), mutta siinä on kaksi osiota, joiden välillä Cronbachin alfa on ,90. Akateeminen minäkäsitys -osion yleisen osan on koontanut McCoach (2002) ja eri aineiden osiot Marsh (1990, 1993). Näiden osioiden välinen Cronbachin alfa on ,90. Kyselyssä on Likert-asteikko, joka vaihtelee neliportaisesta seitsenportaiseen. Lomake sisältää väittämiä, joihin vastaukseksi koehenkilö valitsee häneen sopivan vaihtoehdon. Väittämänä voi olla esimerkiksi ”Olen hyvä äidinkielessä”, mihin koehenkilö ympyröi vastaukseksi ”Olen täysin eri mieltä”, ”Olen täysin samaa mieltä” tai jonkun vaihtoehdon ääripäiden väliltä. Kysely suomennettiin ja sen joitakin asteikkoja hieman muokattiin tähän tutkimukseen sopivaksi.

Tutkimuksessa käytetään koulumenestyksen mittarina kouluarvosanojen keskiarvoa. Tämä on yleinen käytäntö tutkittaessa koululaisen akateemista menestystä (mm. Bouffard & Couture 2003; Yeung & McInerney 2005).

TAULUKKO 2. Mielopidekyselyn osioiden sisäinen reliabiliteetti

Summamuuttuja	Cronbachin alfa
Koulumotivaatio	,90
Asenne koulunkäyntiä kohtaan	,88
Akateeminen minäkäsitys	,90

## 7.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta kuvataan usein käsitteillä reliabiliteetti ja validiteetti. Tällöin reliabiliteetti liittyy tutkimuksen toistettavuuteen, ja validiteetti siihen, mitataanko tutkimuksessa sitä, mitä on tarkoitus mitata (Metsämuuronen 2005, 65).

### 7.5.1 Reliabiliteetti

Reliabiliteetilla ilmaistaan tulosten tarkkuutta. Tutkimukselta vaaditaan toistettavuutta samanlaisin tuloksin, jolloin tulokset eivät saa olla sattumanvaraisia. (Heikkilä 1998, 29.) Koko tutkimuksen luotettavuus on Metsämuuronen (2005, 64) mukaan voimakkaasti yhteydessä mittarin luotettavuuteen. Tässä tutkimuksessa käytettiin kahta mittaria, lukitaitotestiä ja mielipidekyselyä. Jotta tutkimuksen reliabiliteetti olisi mahdollisimman hyvä, molempien mittareiden tulisi tuottaa tutkimuksen toistettaessa sama tulos kuin ensimmäisellä kerralla.

Lukitestin laatijat ovat tutkineet testin reliabiliteettia. Testistön reliabiliteettia mitattiin kahdella menetelmällä: Luetunymmärtämisen testin luotettavuutta arvioitiin reliabiliteettianalyysillä, josta saatava alfa-arvo kertoo testien luotettavuudesta. Arvo oli ,91, mikä osoittaa, että testi on varsin luotettava. Teknisen lukutaidon osioiden reliabiliteettia taas mitattiin uusintatestauksen avulla, jolloin testin ja uusintamittauksen välinen korrelaatio kertoo testin luotettavuudesta. Korrelaatiot olivat eri tutkimuskohteissa ,83; ,86; ,84 ja ,70. Viimeistä lukuun ottamatta korrelaatiot olivat varsin hyviä, sillä testien ja uusintatestien välisen korrelaation katsotaan olevan riittävä, kun se ylittää ,80. (Holopainen ym.

2004, 23–24.)

Mielipidekyselyssä oli useiden tutkijoiden laatimia osioita samasta aihepiiristä. Mittauksen reliabiliteetti laskettiin käyttämällä reliabiliteetti-indeksinä sisäistä konsistenssia, eli osioiden välistä yhdenmukaisuutta, jonka arvioinnissa käytetään Cronbachin alfa -kerrointa (Erätuuli ym. 1994, 103). Tällöin mittari jaetaan keinotekoisesti kahtia, jolloin puolten välinen korrelaatio kertoo mittarin reliabiliteetin (Metsämuuronen 2005, 67). Tutkijat ovat hyväksyttävän reliabiliteetin rajasta hieman eri mieltä. Metsämuuronen (2005, 130) mukaan yleisesti hyväksyttävä alfakertoimen raja on ,60, kun taas Erätuulen ym. (1994, 104) mukaan kyselytutkimuksissa hyvä reliabiliteetti on yli ,80, ja jos alfa-kerroin on alle ,50 tulisi olla huolissaan. Tässä tutkimuksessa Asenteeni ja koulutaitoni -mielipidekyselyn osiot mittasivat hyvin samaa asiaa, sillä alfa-kertoimet olivat kaikissa osioissa noin ,90. Tarkemmat tulokset näkyvät taulukossa 2. Tutkimuksen summamuuttujien alfa-kertoimet ovat siis hyviä ja mittarin erottelukyky on luotettava (Metsämuuronen 2005, 456).

### 7.5.2 Validiteetti

Validiudella tarkoitetaan mahdollisimman vähäistä systemaattista virhettä tutkimuksessa. Validilla mittarilla mitatut tulokset ovat keskimäärin oikeita. (Heikkilä 1998, 28.) Validiteetti sisältää käsitteet ulkoinen ja sisäinen validiteetti. Sisällön validiteetti mittaa tutkimuksen omaa luotettavuutta; ovatko tutkimuksen käsitteet teorian mukaiset, oikein muodostetut ja kattavatko ne riittävän laajasti tutkittavan ilmiön. Ulkoinen validiteetti taas tarkoittaa tutkimuksen yleistettävyyttä. Siihen liittyvät erityisesti tutkimusasetelma ja otanta, joilla pyritään karsimaan luotettavuuden uhkia pois. (Metsämuuronen 2005, 57, 65.)

Lukivaikeuksien seulontamenetelmän nuorille ja aikuisille on laatinut tutkijaryhmä. Testistö on laadittu tämänhetkisen tutkimustiedon pohjalta, ja se on standardoitu ja normeerattu suomalaisilla nuorilla. Testistöstä saatavat tulokset olisivat yleistettävissä tutkimuksesta riippuen suomalaisiin nuoriin tai aikuisiin, jos koehenkilöt on valittu sattumanvaraisesti. Tässä tutkimuksessa tutkittavat ovat kaikki samasta keskisuomalaisesta koulusta, minkä vuoksi tuloksia voidaan yleistää varovasti vain samantyyppisiin kouluihin. Tosin oppilaiden luku- ja kirjoitustaito on testattu edellisenä vuonna, ja silloin he

jakaantuivat normaalijakauman mukaan lukitaidoissaan. Lukivaikeuksien seulontamene-  
telmä nuorille ja aikuisille on standardoitu ja normeerattu suomalaisilla nuorilla, joten  
alkuperäinen joukko on hyvin samanlainen kuin tämänkin tutkimuksen kohdejoukko.  
Tämä on tärkeää, sillä Snyderin, Caccamisen ja Wisen (2005) mukaan testi antaa oikean-  
laiset tulokset vain, jos sitä on käytetty siinä joukossa, mihin se on laadittu. Lisäksi luku-  
taitoa mitattiin tässä tutkimuksessa kolmella osiolla, jotta saataisiin kattava kuva nuoren  
lukutaidosta.

Asenteeni ja koulutaitoni -mittariin valittiin usean eri tutkijan laatimia osioita samasta  
aihepiiristä. Osioissa on samaa asiaa saatettu kysyä useammalla väittämällä, esimerkiksi  
osiossa Matematiikka väittämä kaksi ”Olen aina pärjännyt matematiikassa”, ja väittämä  
kolme ”Saan hyviä arvosanoja matematiikassa”, mittaavat samaa asiaa. Oppilaiden vas-  
tausten välinen yhteys on ,86. Useiden väittämien samankaltaisuudella pyrittiin kontrol-  
loimaan sitä, etteivät oppilaat rengasta vastauksia mielivaltaisesti. Mittarista rakennetut  
muuttujat koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan ja akateeminen minäkäsitys  
muodostettiin testin otsikointien mukaan ja varmistettiin teorian pohjalta.

Mittaukset tehtiin luokkahuoneissa. Luokassa oli mittaajan lisäksi opettaja. Tutkittaville  
pyrittiin antamaan selkeät ohjeet ja tilaisuus harjoitella tutkimusosioiden kaltaisia tehtä-  
viä. Kuitenkin tutkijan oli lähes mahdoton kontrolloida, täyttikö joku oppilaista lomaket-  
ta aikarajojen jälkeen. Viidelle oppilaalle teetettiin joitakin tutkimusosioista uusiksi, kos-  
ka he olivat aloittaneet tehtävien teon väärältä sivulta. Kaikille tutkittaville annettiin sa-  
manlaiset ohjeet. Jotkut luokat olivat kuitenkin rauhattomampia kuin toiset, joten ajoit-  
tainen pieni hälinä saattoi vaikeuttaa keskittymistä.

Tutkimuksessa kato oli hyvin pieni: yhtään tapausta ei jouduttu poistamaan kokonaan.  
Eri osioissa puuttuvien vastausten määrä vaihteli yhdestä kahteen.

## **7.6 Aineiston analysointi**

Aluksi saadut testitulokset siirrettiin SPSS -ohjelmaan (SPSS 15.0 for Windows), jolla  
tilastollinen käsittely suoritettiin. Tutkimuksen päätutkimustehtävä oli selvittää, miten  
koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan sekä akateeminen minäkäsitys selittävät  
lukutaitoa ja koulumenestystä. Ongelmaan etsittiin vastausta perinteisellä regressio-



analyysillä (enter-menetelmä). Ennen regressiomallin rakentamista muuttujien välisiä yhteyksiä tarkasteltiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimien avulla. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin t-testin avulla eroja tyttöjen ja poikien sekä taitavien ja heikkojen lukijoiden välillä.

### 7.6.1 Regressioanalyysi

Perinteinen regressioanalyysi on monimuuttujamenetelmä, jossa multippelikorrelaatiokertoimen neliö ( $R^2$ ) kertoo, kuinka paljon muuttujien joukko yhdessä selittää selitettävän muuttujan vaihtelua. Perinteisesti regressioanalyysiä voidaan käyttää kahdessa tilanteessa: regressioanalyysillä voidaan joko etsiä suuresta joukosta muuttujia, jotka yhdessä selittävät jotakin jatkuvaa muuttujaa, tai tutkia jo aiemmin tärkeiksi tiedettyjen muuttujien osuutta selittävinä tekijöinä. (Metsämuuronen 2005, 658, 660–661.) Tässä tutkimuksessa käytetään edellä mainituista vaihtoehdoista jälkimmäistä: tutkitaan, kuinka suuren osan muuttujat koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan sekä akateeminen minäkäsitys selittävät luetunymmärtämisen, teknisen lukutaidon ja akateemisen menestyksen varianssista. Tulokseksi saatua prosenttilukua kutsutaan selitysasteeksi. Tutkimuksessa käytetään myös perinteisen regressioanalyysin kolmatta mahdollista käyttötapaa, missä verrataan muuttujien paremmuutta toisiinsa lukutaidon ja akateemisen menestyksen selittäjinä. Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa sitä, että verrataan Asenteeni ja koulutaitoni -kyselylomakkeesta muodostettujen selittävien muuttujien, koulumotivaation, asenteen koulunkäyntiä kohtaan sekä akateemisen minäkäsityksen, paremmuutta lukutaidon ja koulumenestyksen selittäjänä.

Regressiomalleja on useita. Metsämuuronen (2005, 667) mukaan on hyvä kokeilla useita eri malleja parhaan mallin löytämiseksi. Tässä tutkimuksessa käytettiin perinteistä, pakottavaa, regressiomallia sekä askeltavaa mallia. Pakottavassa mallissa tutkija valitsee selittävät muuttujat, kun taas askeltavassa mallissa tilasto-ohjelma itse valitsee muuttujan, joka selittää parhaiten selitettävää muuttujaa (Erätuuli ym. 1994, 91). Menetelmä karsii automaattisesti mallista ne selittävät muuttujat, jotka eivät ole tilastollisesti tarpeeksi hyviä selittäjiä (Metsämuuronen 2005, 667). Tämän jälkeen ohjelma valitsee jäljellä olevista muuttujista eniten selitysastetta lisäävän muuttujan jatkaen näin, kunnes selitysaste ei enää merkittävästi nouse (Erätuuli ym. 1994, 91).

### 7.6.2 Regressiomallin rakentaminen

Regressioanalyysin rakentamisessa on kolme vaihetta: muuttujien valinta, regressioanalyysin suorittaminen ja saadun mallin diagnostinen tarkastelu (Metsämuuronen 2005, 659–660). Muuttujien valinta voidaan suorittaa eri tavoin. Regressioanalyysi voidaan muodostaa syöttämällä useita muuttujia malliin ja tutkimalla näiden tuottamaa selitysasetta. Sivistyneemmässä muodossaan regressioanalyysillä kuitenkin tutkitaan jo aiemmin teorian pohjalta tärkeiksi tiedettyjen muuttujien osuutta selittävinä tekijöinä. (Metsämuuronen 2005, 660–661.) Tässä tutkimuksessa selittävät muuttujat muodostettiin Asenteeni ja koulutaitoni -kyselylomakkeen pohjalta käyttäen apuna aikaisempia tutkimuksia ja teorioita. Selitettävät muuttujat rakennettiin lukitestien pohjalta, ja koulumenestyksen mittarina käytettiin kaikkien aineiden keskiarvoa.

Tutkimuksessa Asenteeni ja koulutaitoni -kyselylomakkeesta käytettyjen kahden osion perusteella muodostettiin kolme muuttujaa, koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan sekä akateeminen minäkäsitys. Perustana muuttujien muodostamiselle käytettiin aikaisempia tutkimuksia. Mm. Bong (2004) ja Hay ym. (1998) ovat käyttäneet akateemista minäkäsitystä tutkiessaan samantyyllisiä kysymyksiä kuin Asenteeni ja koulutaitoni -kyselylomakkeen kolmannessa osiossa on. Samoin Bong (2004) sekä Yeung ja McInerney (2005) ovat tutkineet koulumotivaatiota samankaltaisin kysymyksin kuin tässä tutkimuksessa. Asennetta koulunkäyntiä kohtaan ovat mitanneet samantyyllisin kysymyksin mm. Heaven ja Newbury (2004).

Tutkimusten mukaan lukutaito koostuu kahdesta osasta, teknisestä lukutaidosta sekä luetunymmärtämisestä (Lundberg 1989, Takala 2006). Lukutaitoa testattiin tässä tutkimuksessa luetunymmärtämisen ja teknisen lukutaidon osioilla. Koska kaksi teknistä lukutaitoa mittaavaa osiota korreloi vahvasti keskenään ( $r=,79$ ;  $p<0,001$ ), ne yhdistettiin yhdeksi muuttujaksi. Myös luetunymmärtäminen korreloi tässä tutkimuksessa tilastollisesti merkitsevästi teknisen lukutaidon kanssa ( $r=,31$ ;  $p<0,01$ ), mutta luetunymmärtäminen ja tekninen lukutaito ovat selkeästi lukemisen kaksi eri osa-aluetta, minkä vuoksi tehtiin kaksi mallinnusta, joissa toisessa selitettävänä muuttujana on luetunymmärtäminen ja toisessa tekninen lukutaito. Lisäksi luetunymmärtäminen ja tekninen lukutaito vaativat oppilaalta erilaista motivaatiota, minkä vuoksi on mielenkiintoista tarkastella niitä erillisinä lukemisen osa-alueina. Yläkoulussa tekstit ovat jo melko vaativia ja pitkiä, jolloin tekstin

ymmärtäminen vaatii sitoutumista ja motivaatiota sisällön selvittämiseen. Heikko tekninen lukutaito taas hidastaa lukemista ja tekee sen vaikeaksi, minkä vuoksi ongelmat teknisessä lukutaidossa saattavat olla yhteydessä motivaatiotekijöihin.

Regressioanalyysin peruslähtökohtana on, että selittävät muuttujat korreloivat selitettävän kanssa, mutta eivät välttämättä toistensa kanssa. Mitä enemmän selittävät muuttujat korreloivat keskenään, sitä enemmän analyysiin tulee harhaa, jolloin tulokset vääristyvät. Puhutaan niin kutsutusta multikollinearisuuden ongelmasta, jossa voimakkaasti keskenään yhteydessä olevat selittävät muuttujat tulevat molemmat mukaan malliin, vaikka tosiasiasa vain toinen niistä lisää mallin selitysasetta. (Metsämuuronen 2005, 662). Tämän tutkimuksen korrelaatiot näkyvät tulososiossa taulukoissa 3 ja 8.

Metsämuurosen (2005, 661) mukaan regressioanalyysissä havaintojen määrä tulisi olla kohtuullinen malliin otettavien muuttujien lukumäärään nähden, sillä jos havaintoja on liian vähän, mallin selitysasaste nousee teknisistä syistä korkeaksi. Kun selvitetään multipelikorrelaatiota, otoskoon tulisi olla  $50 + 8$  kertaa selitettävien määrä ja  $104 +$  selitettävien määrä silloin, kun testataan selittäjiä. Koska tässä tutkimuksessa selitettäviä muuttujia on aina yksi kerrallaan, tutkimuksen minimiotoskooksi muodostuu joko 58 tai 105. Näistä Metsämuurosen (2005, 662) mukaan valitaan suurempi. Tämän tutkimuksen otoskoko on 114, mikä on varsin hyvä lähtökohta regressioanalyysille.

### **7.6.3 Muuttujien jakaumien tarkastelu sekä jatkoanalyysi**

Regressioanalyysin yksi perusoletus on, että mallin selittymättä jäänyt osa, residuaalit, ovat normaalisti jakaantuneita, ja että niiden hajonta on tasainen eli homoskedastinen (Metsämuuronen 2005, 662). Tämän vuoksi ennen regressiomallin muodostamista tutkitaan sekä selittävien että selitettävien muuttujien jakaumat, sillä jos muuttujien jakaumat eivät ole lähes normaalisia, ilmenee myöhemmin ongelmia residuaalien normaaliudessa ja homoskedastisuudessa (Metsämuuronen 2005, 674). Lisäksi ennen mallinnusta selvitetään aineistossa mahdolliset esiintyvät outlierit eli poikkeavat havainnot.

Residuaaleja, jäännöstermejä ja perusoletusten toteutumista tarkastellaan tehtyjen regressiomallien jatkoanalyysissä. Regressioanalyysissä oletetaan, että residuaalit noudattavat normaalijakaumaa. Tavallisesti residuaalien normaaliutta tarkastellaan graafisesti,

jolloin residuaalit järjestetään kuvaan suuruusjärjestyksessä kulmasta kulmaan etenevänä janana. Mikäli residuaalit noudattavat silmämääräisesti suoraa linjaa, voidaan riittävällä tarkkuudella väittää niiden olevan normaalisti jakautuneita. (Metsämuuronen 2005, 673.) Residuaalien jakauman tasaisuutta, eli homoskedastisuutta tarkastellaan puolestaan kuvalla, jossa kuvataan yhtä aikaa residuaalit ja ennustearvot sekä residuaalit ja kunkin yksittäisen muuttujan arvot. Multikollineaarisuutta tarkastellaan tavallisesti toleranssilla tai VIF-arvoilla. Toleranssi saadaan, kun  $R^2$  vähennetään ykkösestä. Mikäli toleranssi on pieni, on syytä epäillä multikollineaarisuutta ja tarkistaa data. (Metsämuuronen 2005; 595, 673.)

#### **7.6.4 Ryhmien väliset erot**

Tutkimuksessa tutkittiin myös sukupuolten välisiä eroja lukemisessa, koulumenestyksessä, koulumotivaatiossa, asenteessa koulunkäyntiä kohtaan sekä akateemisessa minäkäsityksessä. Tutkittavat jaettiin sukupuolen perusteella kahteen ryhmään, jolloin tyttöjä oli osa-alueesta riippuen 46–48 ja poikia 61–64.

Tutkimuksessa haluttiin myös selvittää eritasoisten lukijoiden välisiä eroja koulumenestyksessä sekä motivaatiotekijöissä. Koehenkilöt jaettiin kahteen ryhmään lukemisen testistön laatijoiden suositusten mukaan. Käytimme 12 prosentin rajaa, jolloin testin laatijoiden mukaan 12 prosenttia tutkittavista kuuluu heikkoihin lukijoihin. Tässä tutkimuksessa 11 prosenttia oppilaista kuului heikkojen lukijoiden ryhmään, kun käytimme 12 prosentin rajaa. Heikkojen lukijoiden ryhmässä oli kuusi poikaa ja viisi tyttöä.

## 8 TULOKSET

### 8.1 Koulumotivaation, asenteen koulunkäyntiä kohtaan, akateemisen minäkäsityksen ja lukutaidon väliset yhteydet

Tutkimuksen ensimmäinen päätehtävä oli selvittää perinteisellä regressioanalyysillä, selittävätkö koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan ja akateeminen minäkäsitys lukutaitoa. Lukeminen on tässä tutkimuksessa jaettu luetunymmärtämiseen ja tekniseen lukutaitoon, joita tarkastellaan erillisillä regressiomalleilla. Muuttujista koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan sekä akateeminen minäkäsitys ovat selittäviä muuttujia ja luetunymmärtäminen sekä tekninen lukutaito selitettäviä muuttujia. Ennen regressiomallin rakentamista tarkastelemme muuttujien välisiä korrelaatioita, jotka on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Motivaation, asenteen, akateemisen minäkäsityksen sekä lukemistaitojen keskiarvot, keskihajonnat ja korrelaatiot

Muuttuja	Ka	Kh	1.	2.	3.	4.	5.
1. Luetunymmärtäminen	37,84	8,92	-				
2. Tekninen lukutaito	131,24	33,82	,31**	-			
3. Koulumotivaatio	43,17	12,81	,11	,25**	-		
4. Asenne	58,89	11,59	,09	,21*	,66***	-	
5. Akateeminen minäkäsitys	74,46	19,29	,34***	,38***	,64***	,57***	-

Huom. \*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; \*\*\*  $p < ,001$ ; ka = keskiarvo, kh = keskihajonta

Taulukosta 3 nähdään, että luetunymmärtäminen ja tekninen lukutaito ovat yhteydessä keskenään tilastollisesti merkitsevästi. Koulumotivaatio on tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä teknisen lukutaidon kanssa ja asenne koulunkäyntiä kohtaan on yhteydessä tilastollisesti melkein merkitsevästi teknisen lukutaidon kanssa. Akateeminen minäkäsi-

tys on yhteydessä tilastollisesti erittäin merkitsevästi sekä luetun ymmärtämisen että teknisen lukutaidon kanssa. Selittävät muuttujat siis ovat yhteydessä luetunymmärtämiseen akateemista minäkäsitystä lukuun ottamatta melko heikosti, mutta tekniseen lukutaitoon asennetta koulunkäyntiä kohtaan lukuun ottamatta vahvasti. Selittävien muuttujien väliset korrelaatiot ovat myös melko korkeita, mikä vaatii mahdollisen multikollineaarisuuden selvittämistä analyysin myöhemmässä vaiheessa.

## **8.2 Koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan sekä akateeminen minäkäsitys luetunymmärtämisen taitojen selittäjinä**

Ensimmäinen tutkimuskysymys on, selittävätkö koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan sekä akateeminen minäkäsitys luetunymmärtämistä. Kysymykseen etsitään vastausta perinteisellä regressioanalyysillä.

Ennen regressiomallin rakentamista kaikki muuttujat standardoitiin ja sekä selittävien että selitettävien muuttujien jakaumat tarkastettiin. Jakaumien vinous- ja huipukkuusarvojen perusteella muut jakaumat olivat normaaleja, mutta luetunymmärtämisen jakauma oli vino. Sen skewness-arvo on  $-1,217$  ja keskivirhe  $0,228$ . Kuvan perusteella jakauma oli vino niin, että hyviä luetun ymmärtäjiä on suhteellisen paljon. Myös Kolmogorov-Smirnovin testin mukaan luetunymmärtämisen jakaumassa on tilastollisesti merkitsevä ero suhteessa normaalijakaumaan ( $p < 0,01$ ). Jakaumaa käsiteltiin niin, että yhtä muista arvoista selvästi poikkeavaa havaintoa siirrettiin puoli hajonnan mittaa lähemmäksi muita havaintoja niiden järjestyksen kuitenkin muuttumatta.

Muuttujista tarkistetaan myös, ettei niiden välillä ole outliereita eli poikkeavia havaintoja. Tarkistus tehtiin boxplot-kuvan avulla. Muuttujien luetunymmärtäminen ja asenne koulunkäyntiä kohtaan välillä oli kaksi poikkeavaa havaintoa. Poikkeavien havaintojen poistaminen paransi mallin selitysstetta kuitenkin vain  $1,5\%$ , joten poikkeavat havainnot jätettiin mallinnukseen.

Regressiomallin selittävät muuttujat ovat koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan ja akateeminen minäkäsitys. Selittävistä muuttujista koulumotivaatio ja asenne koulunkäyntiä kohtaan eivät ole yhteydessä luetunymmärtämisen kanssa tilastollisesti merkitsevästi, kun taas akateeminen minäkäsitys on yhteydessä erittäin merkitsevästi lue-

tunymmärtämisen kanssa. Kokonaisuudessaan kolmen selittävän muuttujan yhteys selitettävään muuttujaan on niin heikkoa, että mallin selitysaste tuskin nousee kovin korkeaksi.

TAULUKKO 4. Regressiomalli luetunymmärtämiselle (enter)

Muuttujat	B	Std. Error	Beeta	p
Koulumotivaatio	-,177	,145	-,170	0,23
Asenne	-,067	,138	-,064	0,63
Akateeminen minäkäsitys	,506	,132	,481	0,01***

Huom. N = 99. Riippuva muuttuja = luetunymmärtäminen.  $R^2 = 0,14$ ;  $F = 5,28$ ;  $P < 0,01$

Taulukosta 4 näemme, että mallin selitysasteeksi saadaan 0,14, kun selitettävänä muuttujana on luetunymmärtäminen. Eli koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan ja akateeminen minäkäsitys selittävät yhdessä 14 % luetunymmärtämisen vaihtelusta. Mallin selitysaste on heikohko, sillä tämän mukaan 86 % luetunymmärtämisen vaihtelusta selittyy muilla tekijöillä. Nummenmaan, Konttisen, Kuusisen ja Leskisen (1997, 314) mukaan kasvatustieteissä 20–30 % selitysaste voi olla tyydyttävä, eli valittujen selittävien muuttujien osuus selitettävän muuttujan varianssista jää melko heikoksi. Koska mallin selitysaste jää matalaksi, raportoidaan vielä regressioanalyysi käyttäen askeltavaa menetelmää (stepwise). Tässä menetelmässä malli automaattisesti karsii mallista ne selittävät muuttujat, jotka eivät ole tilastollisesti tarpeeksi hyviä selittäjiä (Erätuuli ym. 1994, 91). Askeltava menetelmä valitsee malliin muuttujia yksi kerrallaan, mutta testaa jokaisen valitun muuttujan jälkeen mallissa jo mukana olevien muuttujien tilastollisen merkitsevyyden. Jos muuttuja ei ole tilastollisesti merkitsevä, se poistuu mallista. (Nummenmaa ym. 1997, 311.)

Regressioanalyysi askeltavalla menettelyllä otti malliin mukaan ainoastaan akateemisen minäkäsityksen, joten koulumotivaatio ja asenne koulunkäyntiä kohtaan eivät olleet tilastollisesti kelpollisia selittäjiä (taulukko 5). Akateeminen minäkäsitys siis selitti yksin 12 % luetunymmärtämisen vaihtelusta. Tätä tosin osattiin ennakoida jo korrelaatiovai-

heessa, koska koulumotivaatio ja asenne koulunkäyntiä kohtaan eivät olleet yhteydessä selitettävän muuttujan, luetunymmärtämisen, kanssa tilastollisesti merkitsevästi.

TAULUKKO 5. Regressiomalli luetunymmärtämiselle (stepwise)

Muuttujat	B	Std. Error	Beeta	p
Akateeminen minäkäsitys	,35	,099	,340	0,001***

Huom. N = 107. Riippuva muuttuja = luetunymmärtäminen.  $R^2 = 0,12$ ;  $F = 12,672$ ;  $P = 0,001$

### 8.3 Koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan sekä akateeminen minäkäsitys teknisen lukutaidon selittäjinä

Seuraavaksi rakennamme regressiomallin, jossa selitettävänä muuttujana on tekninen lukutaito. Kaikkien muuttujat ovat normaalisti jakautuneita, mutta boxplot-kuvien mukaan teknisen lukutaidon ja koulumotivaation välillä on kolme ja teknisen lukutaidon ja asenteen koulunkäyntiä kohtaan välillä yksi poikkeava havainto. Poikkeavien havaintojen poistaminen heikensi mallia 2 %, joten havainnot jätettiin malliin.

TAULUKKO 6. Regressiomalli tekniselle lukutaidolle (enter)

Muuttujat	B	Std. Error	Beeta	p
Koulumotivaatio	-,027	,143	-,027	0,85
Asenne	,038	,137	,037	0,78
Akateeminen minäkäsitys	,359	,131	,349	0,01**

Huom. N = 100. Riippuva muuttuja = tekninen lukutaito.  $R^2 = 0,13$ ;  $F = 4,572$ ;  $P < 0,01$

Kun selitettävänä muuttujana on tekninen lukutaito, mallin selitysaste on 0,13 (taulukko 6). Eli tässäkin mallissa vain 13 % teknisen lukutaidon vaihtelusta selittyy koulumoti-



vaatiolla, asenteella koulunkäyntiä kohtaan sekä akateemisella minäkäsityksellä. Koska mallin selitysaste jää näin heikoiksi, raportoidaan vielä regressioanalyysi käyttäen askeltavaa menetelmää.

Taulukosta 7 näemme, että akateeminen minäkäsitys on ainoa tilastollisesti kelvollinen selittäjä myös, kun tekninen lukutaito on selitettävänä muuttujana. Akateeminen minäkäsitys selittää siis yksin 12 % teknisen lukutaidon vaihtelusta. Akateemisen minäkäsityksen lisäksi myös koulumotivaatio oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä tekniseen lukutaitoon. Yhteys ei kuitenkaan ilmeisesti ollut tarpeeksi vahva, jotta regressioanalyysin askeltava menettely olisi liittännyt myös koulumotivaation teknisen lukutaidon selittäjäksi.

TAULUKKO 7. Regressiomalli tekniselle lukutaidolle (stepwise)

Muuttujat	B	Std. Error	Beeta	p
Akateeminen minäkäsitys	,363	,097	,353	0,001***

Huom. N = 108. Riippuva muuttuja = tekninen lukutaito.  $R^2 = 0,12$ ;  $F = 13,908$ ;  $P < 0,001$

#### 8.4 Koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan sekä akateeminen minäkäsitys koulumenestyksen selittäjinä

Tutkimuksen kolmantena pääkysymyksenä on selvittää, selittävätkö koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan sekä akateeminen minäkäsitys koulumenestystä. Korrelaatiotaulukosta 8 nähdään, että kaikkien aineiden keskiarvo on yhteydessä koulumotivaation ja akateemisen minäkäsityksen kanssa tilastollisesti erittäin merkitsevästi ja asenteiden kanssa tilastollisesti merkitsevästi.

Näemme korrelaatioista, että selittävät muuttujat korreloivat kaikki vahvasti selitettävän muuttujan kanssa, mikä on hyvä lähtökohta regressioanalyysille. Tosin selittävät muuttujat korreloivat myös keskenään tilastollisesti erittäin merkitsevästi, mikä vaatii multikol-

lineaarisuuden tarkastelua myöhemmin.

Ennen regressiomallin tekemistä tarkistetaan muuttujat. Kaikki muuttujat ovat normaalisti jakautuneita, mutta muuttujien koulumenestys ja koulumotivaatio välillä on useita poikkeavia havaintoja, ja koulumenestyksen ja asenteen koulunkäyntiä kohtaan välillä on yksi poikkeava havainto. Poikkeavien havaintojen poistaminen toi malliin vain 3 %:n parannuksen, joten havainnot jätettiin mukaan regressiomalliin.

TAULUKKO 8. Koulumotivaation, asenteiden, akateemisen minäkäsityksen ja koulumenestyksen keskiarvot, keskihajonnat ja korrelaatiot

Muuttujat	Ka	Kh	1.	2.	3.
1. Koulumenestys	7,98	0,93	-		
2. Koulumotivaatio	43,17	12,81	,52***	-	
3. Asenne	58,89	11,59	,35**	,66***	-
4. Akateeminen minäkäsitys	74,46	19,29	,65***	,64***	,57***

Huom. \*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; \*\*\*  $p < ,001$ ; ka = keskiarvo, kh = keskihajonta

TAULUKKO 9. Regressiomalli koulumenestykselle

Muuttujat	B	Std. Error	Beeta	p
Koulumotivaatio	,199	,117	,203	0,09
Asenne	-,131	,110	-,134	0,24
Akateeminen minäkäsitys	,608	,107	,619	0,001***

Huom. N = 89. Riippuva muuttuja = koulumenestys.  $R^2 = 0,47$ ;  $F = 25,29$ ;  $P < 0,001$

Regressioanalyysin selitysaste oli 0,47, eli 47 % koulumenestyksestä selittyy koulumotivaatiolla, asenteella koulunkäyntiä kohtaan sekä akateemisella minäkäsityksellä (taulukko 9). Mallia voidaan pitää ihmistieteissä hyvänä.

## 8.5 Regressiomallien jatkoanalyysi

Jatkoanalyysissä tarkistetaan regressiomallien selittymättä jäänyt osa sekä selvitetään, esiintyykö mallissa multikollineaarisuutta. Tässä tutkimuksessa kaikkien mallien toleranssit ovat noin ,50, minkä voidaan katsoa olevan tarpeeksi suuri, jotta multikollineaarisuutta ei ole. Aineistosta laskettiin myös VIF, joka on toleranssin vastaluku (Metsämuuronen 2005, 595). Tässä aineistossa VIF on matalimmillaan 1,741 ja korkeimmillaan 2,280. Myöskään VIF:n arvot eivät viittaa multikollineaarisuuteen.

Regressiomallien jäännöstermien normaaliutta sekä tasaisuutta tarkasteltiin graafisesti. Mallissa, jossa luetunymmärtäminen oli selitettävänä muuttujana, residuaalit eivät normal probability plot -kuvan mukaan jakautuneet normaalisti. Syynä on luultavasti luetunymmärtämisen jakauman alkuperäinen vinous, jolloin muuttuja on hieman vino niin, että taitavia luetun ymmärtäjiä on suhteellisesti enemmän kuin heikkoja. Mallin vinous ei poistunut, vaikka poikkeavia havaintoja hieman muokattiin ja kokeiltiin poistaa mallista. Muiden regressiomallien jäännöstermit jakautuivat normaalisti.

Jäännöstermien tasaisuutta, homoskedastisuutta, tarkastellaan niin ikään graafisesti. Jäännöstermien asettumisessa kuvaan on lähes kaikissa malleissa hieman väljyyttä. Termit asettuvat melko hyvin keskelle, mutta muutamista poikkeavista havainnoista johtuen kuvassa on arvoja myös keskiön ulkopuolella. Ongelma saattaisi poistua, jos poikkeavat havainnot poistettaisiin mallista, mutta niin kuin edellä todettiin, poikkeavien havaintojen poistaminen mallista paransi selitystasetta niin vähän, että havainnot jätettiin malliin.

## 8.6 Sukupuolten väliset erot

Tyttöjen ja poikien välisiä eroja luetunymmärtämisessä, teknisessä lukutaidossa, koulumenestyksessä, koulumotivaatiossa, asenteessa koulunkäyntiä kohtaan sekä akateemisessa minäkäsityksessä tarkasteltiin t-testillä. Taulukosta 10 nähdään, että ryhmien keskiarvot eroavat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ainoastaan koulumenestyksessä. Luetunymmärtämisessä ero sukupuolten välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä. Tässä kohdejoukossa tytöt ja pojat siis ajattelevat, arvostavat ja suoriutuvat melko samalla tavoin.

TAULUKKO 10. Sukupuolten väliset erot, t-testi

Muuttujat	Tytöt		Pojat		Eroavaisuudet	
	ka	kh	ka	kh	t	p
Luetunymmärtäminen	39,79	8,51	36,35	9,00	-2,06	0,04*
Tekninen lukutaito	136,06	36,67	127,63	31,33	-1,28	0,20
Koulumenestys	8,32	0,76	7,72	0,98	-3,46	0,01**
Koulumotivaatio	43,19	10,19	43,16	14,61	-0,01	0,99
Asenne	57,54	12,15	59,97	11,12	1,05	0,30
Akateeminen minäkäsitys	72,57	18,28	75,92	20,07	0,89	0,37

Huom. Ka = keskiarvo, kh = keskihajonta

### 8.7 Erot taitavien ja heikkojen lukijoiden välillä

Seuraavaksi tarkastellaan taitavien ja heikkojen lukijoiden välistä eroa luetunymmärtämisessä, teknisessä lukutaidossa, koulumenestyksessä, koulumotivaatiossa, asenteessa koulunkäyntiä kohtaan sekä akateemisessa minäkäsityksessä. Lukutaito-muuttujana käytettiin teknisen lukutaidon ja luetunymmärtämisen yhteispistemäärää. Tutkittavat jaettiin kahteen ryhmään käyttämällä lukitestin rakentamaa 12 %:n pisterajaa, jolloin noin 12 % koehenkilöistä tulisi kuulua heikkoihin lukijoihin. Tässä tutkimusjoukossa heikkoihin lukijoihin kuului 11 %.

Tarkastelemme heikkojen ja taitavien lukijoiden ryhmien välisiä eroja t-testillä. T-testin mukaan taitavien ja heikkojen välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevää eroa luetunymmärtämisessä ( $t = -4,046$ ;  $p < 0,001$ ) ja teknisessä lukutaidossa ( $t = -8,291$ ;  $p < 0,001$ ), akateemisessa minäkäsityksessä ero on tilastollisesti merkitsevä ( $t = -2,903$ ;  $p < 0,01$ ). Sen sijaan koulumenestyksessä, asenteissa ja motivaatiossa koulunkäyntiä kohtaan ryhmien välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa. Tarkemmat tulokset näkyvät taulukossa 11.

TAULUKKO 11. Taitavien ja heikkojen lukijoiden väliset erot, t-testi

Muuttujat	Taitavat		Heikot		Eroavaisuudet	
	ka	kh	ka	kh	t	p
Luetunymmärtäminen	38,87	7,95	28,18	11,37	-4,05	0,001***
Tekninen lukutaito	138,60	27,37	68,91	14,68	-8,29	0,001***
Koulumenestys	8,04	0,88	7,45	1,26	-1,43	0,18
Koulumotivaatio	43,49	12,29	37,91	14,86	-1,40	0,17
Asenne	58,98	11,41	56,20	12,59	-0,73	0,47
Akateeminen minäkäsitys	75,98	17,54	58,82	26,44	-2,90	0,01**

Huom. Ka = keskiarvo, kh = keskihajonta

Heikoista lukijoista 36 % valitsivat jatkokoulutukseen lukion. Loput 64 % raportoivat aikovansa mennä ammattikouluun.

### 8.8 Muuttujien väliset poikkeavat havainnot

Poikkeavia havaintoja tarkasteltiin aineistosta boxplot-kuvien avulla. Aineistossa oli joitakin poikkeavia havaintoja, joita ei kuitenkaan poistettu mallista, sillä ne paransivat mallin selitysstetta parhaimmillaankin vain 3 %. Tässä osiossa tarkastellaan poikkeavia havaintoja tarkemmin ja yritetään saada selville, minkä vuoksi havainto on poikkeava.

Luetunymmärtämisen ja asenteen koulunkäyntiä kohtaan välillä poikkeavia havaintoja oli kaksi (taulukko 12). *Henkilöllä 79* oli luetunymmärtämisen pisteet 28, eli 1,10 hajonnan mittaa keskiarvoa alempana. Henkilön asenne koulunkäyntiä kohtaan oli 59, mikä on taas 0,01 hajonnan mittaa keskiarvon yläpuolella. Henkilöllä 79 on siis heikohko luetunymmärtäminen, mutta lähellä keskiarvoa oleva asenne koulunkäyntiä kohtaan. *Henkilöllä 97* luetunymmärtäminen oli 18, eli 2,22 hajonnanmittaa keskiarvoa alempana. Asenne koulunkäyntiä kohtaan oli taas 48, mikä on 0,94 hajonnan mittaa keskiarvon alapuolella. Samoin henkilön 97 lukutaito on heikohko, mutta asenne koulunkäyntiä kohtaan on kohtalainen.

TAULUKKO 12. Poikkeavat havainnot

Henkilö	LY	Poikkeama	AS	Poikkeama
79	28	-1,10	59	0,01
97	18	-2,22	48	-0,94

Huom. LY = luetunymmärtäminen, AS = asenne koulunkäyntiä kohtaan

TAULUKKO 13. Poikkeavat havainnot

Henkilö	TL	Poikkeama	MOT	Poikkeama	AS	Poikkeama
25	91	-1,19	60	1,31		
69	86	-1,34	41	-0,17		
90	66	-1,92	37	-0,48		
32	70	-1,81			48	-0,94

Huom. TL = tekninen lukutaito, MOT = koulumotivaatio, AS = asenne koulunkäyntiä kohtaan

Teknisen lukutaidon ja koulumotivaation välillä oli kolme poikkeavaa havaintoa (taulukko 13). *Henkilöllä 25* oli tekninen lukutaito 91, eli 1,19 hajonnan mittaa keskiarvon alapuolella ja koulumotivaatio 60, mikä on 1,31 hajonnanmittaa keskiarvon yläpuolella. Henkilöllä on siis melko heikko tekninen lukutaito, mutta hyvä koulumotivaatio. *Henkilöllä 69* tekninen lukutaito oli 86, eli 1,34 hajonnan mittaa keskiarvon alapuolella ja koulumotivaatio 41, mikä on 0,17 hajonnan mittaa keskiarvon alapuolella. Samoin henkilöllä 69 tekninen lukutaito on heikko, mutta asenne koulunkäyntiä kohtaan on keskitasoa. *Henkilöllä 90* tekninen lukutaito oli 66, mikä on 1,92 hajonnan mittaa keskiarvon alapuolella ja koulumotivaatio 37, mikä on 0,48 hajonnan mittaa keskiarvon alapuolella. Myös henkilöllä 90 on heikko tekninen lukutaito, mutta keskiöön sijoittuva asenne koulunkäyntiä kohtaan.

Teknisen lukutaidon ja asenteen koulunkäyntiä kohtaan välillä oli yksi poikkeava havainto (taulukko 13). *Henkilöllä 32* teknisen lukutaidon pisteet ovat 70, eli 1,81 hajon-

nanmittaa keskiarvon alapuolella. Asenne koulunkäyntiä kohtaan on 48, mikä on 0,94 hajonnan mittaa keskiarvon alapuolella. Henkilöllä on siis heikohko tekninen lukutaito, mutta keskimääräinen asenne koulunkäyntiä kohtaan.

Koulumenestyksen ja koulumotivaation välillä oli viisi poikkeavaa havaintoa (taulukko 14). *Henkilön 16* keskiarvo oli 7,1, mikä on 0,95 hajonnan mittaa keskiarvon alapuolella ja koulumotivaatio 41, mikä on 0,17 hajonnan mittaa keskiarvon alapuolella. Henkilön koulumotivaatio on siis hyvä suhteessa koulumenestykseen. *Henkilön 47* keskiarvo oli 8,9, mikä on 0,99 hajonnan mittaa keskiarvon yläpuolella. Koulumotivaatio hänellä on 41, mikä on 0,17 hajonnan mittaa keskiarvon alapuolella. Henkilöllä on siis hyvä koulumenestys suhteessa koulumotivaatioon. *Henkilön 60* keskiarvo on 8,0, mikä on 0,02 hajonnan mittaa keskiarvon yläpuolella ja koulumotivaatio 34, mikä on 0,72 hajonnan mittaa keskiarvon alapuolella. Henkilöllä on siis hyvä koulumenestys, mutta heikko motivaatio. *Henkilön 80* keskiarvo on 6,3, mikä on 1,81 hajonnan mittaa keskiarvon alapuolella. Koulumotivaatio on 49, mikä on 0,46 hajonnan mittaa keskiarvon yläpuolella. Henkilön koulumotivaatio on siis hyvä verrattuna koulumenestykseen. *Henkilön 105* keskiarvo on 6,7, mikä on 1,38 hajonnan mittaa keskiarvon alapuolella. Koulumotivaatio 34, mikä on 0,72 hajonnan mittaa keskiarvon alapuolella. Näin henkilön koulumenestys on heikko verrattuna koulumotivaatioon.

Koulumenestyksen ja asenteen koulunkäyntiä kohtaan välillä on yksi poikkeava havainto. *Henkilön 97* keskiarvo on 5,5, mikä on 2,67 keskiarvon alapuolella. Asenne koulunkäyntiä kohtaan on 48, mikä on 0,94 hajonnan mittaa keskiarvon alapuolella. Henkilön koulumenestys on siis heikko verrattuna asenteeseen koulunkäyntiä kohtaan.

TAULUKKO 14. Poikkeavat havainnot

Henkilö	KM	Poikkeama	MOT	Poikkeama	AS	Poikkeama
16	7,1	-0,95	41	-0,17		
47	8,9	0,99	41	-0,17		
60	8,0	0,02	34	-0,72		
80	6,3	-1,81	49	0,46		
105	6,7	-1,38	34	-0,72		
97	5,5	-2,67			48	-0,94

Huom. KM = kaikkien aineiden keskiarvo, MOT = koulumotivaatio, AS = asenne koulunkäyntiä kohtaan



## 9 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tutkittiin, selittävätkö koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan ja akateeminen minäkäsitys yläkouluikäisen nuoren lukutaitoa sekä koulumenestystä. Lukutaito jaettiin luetunymmärtämiseen ja tekniseen lukutaitoon, mikä on tutkimuksissa tavallista, sillä lukemisen katsotaan koostuvan yksinkertaisimmillaan teknisestä lukutaidosta sekä luetunymmärtämisestä (Lundberg 1989, 77). Teknistä lukutaitoa mitattiin kahdella testillä, jotka yhdistettiin yhdeksi muuttujaksi tilastollisesti merkitsevän yhteyden perusteella ( $r = ,79$ ;  $p < 0,001$ ). Tutkimuksessa selvitettiin lisäksi tyttöjen ja poikien sekä taitavien ja heikkojen lukijoiden välisiä eroja lukutaidossa, koulumenestyksessä sekä motivaatiotekijöissä.

### 9.1 Motivaatiotekijät selittävät lukutaitoa heikosti

Koulumotivaation, asenteen koulunkäyntiä kohtaan sekä akateemisen minäkäsityksen suhdetta luetunymmärtämiseen tutkittiin regressioanalyysillä. Selitysasteeksi saatiin 0,14, jolloin koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan sekä akateeminen minäkäsitys selittävät yhdessä 14 prosenttia luetunymmärtämisen vaihtelusta. Malli on heikko, sillä 86 prosenttia luetunymmärtämisen vaihtelusta selittyy muilla tekijöillä. Regressioanalyysin stepwise-mallinnuksen mukaan ainoastaan akateeminen minäkäsitys on kelvollinen selittämään luetunymmärtämistä, sillä akateeminen minäkäsitys selittää yksin 12 prosenttia luetunymmärtämisen vaihtelusta.

Niin ikään teknisen lukutaidon malli jäi heikoksi, sillä koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan sekä akateeminen minäkäsitys selittivät ainoastaan 13 prosenttia teknisen lukutaidon vaihtelusta. Stepwise -mallinnus osoitti, että akateeminen minäkäsitys selitti yksin 12 prosenttia teknisen lukutaidon vaihtelusta.

Mallien heikolle selitysasteelle on varmasti monta selitystä. Metsämuurosen (2005, 682) mukaan ihmistieteissä ei ole mitenkään epätavallinen tilanne, että itse ilmiöstä jää selittämättä suurikin osa. Sosiaalinen todellisuus on niin monimutkainen, ettei ihmisen toiminta aina selity ainoastaan valituilla muuttujilla (Jokivuori & Hietala 2007, 38). Selittäminen ei ole ihmistieteissä koskaan täysin kattavaa, eivätkä tekijöiden yhteisvaikutukset ole aina ennustettavissa (Erätuuli ym. 1994, 83).

Ajatus koulumotivaation, asenteen koulunkäyntiä kohtaan sekä akateemisen minäkäsityksen liittämisestä lukutaitoon saatiin tutkimuksista, joiden mukaan lukivaikeudet saattavat liittyä häiriökäyttäytymiseen sekä heikkoon asenteeseen koulunkäyntiä kohtaan. Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, selittyykö lukutaito koulumotivaatiolla, asenteella koulunkäyntiä kohtaan sekä akateemisella minäkäsityksellä. Tutkimustulokset koulumotivaation ja -asenteen yhteydestä lukutaitoon ovat melko harvinaisia, joten oli vaikea ennen tutkimusta ennustaa, onko asioilla yhteyttä vai ei. Tuloksena saatu heikko selitysaste kertoo, että koulumotivaatio sekä asenne koulunkäyntiä kohtaan eivät ainakaan tällä tavoin mitattuna selitä lukutaitoa. Ehkä heikko lukija on jo nuoruuteen mennessä oppinut selviämään lukutaidollaan, jolloin se ei suoraan vaikuta yleiseen koulumotivaatioon ja -asenteeseen. Tämä tutkimus saattaa antaa viitteitä sille, että lukutaidon heikkoudella ei ole ainakaan selkeää kausaalisuhdetta koulumotivaation ja asenteeseen koulunkäyntiä kohtaan. Tämä tutkimustulos vaatii kuitenkin laajempaa selvittelyä, sillä Liimataisen ym. (1996) mukaan lukivaikeudet heikentävät asennetta koulunkäyntiä kohtaan sekä aiheuttavat häiriökäyttäytymistä.

Tutkimusasetelman lisäksi olen lisäksi etsinyt selityksiä mallin heikkouteen muuttujien valinnalla, regressioanalyysin oletusten toteutumisella, testien pätevyydellä sekä inhimillisillä tekijöillä.

*Muuttujien valinta.* Regressioanalyysin on mahdollista ottaa huomioon vain ne muuttujat, jotka malliin on valittu (Metsämuuronen 2005, 661). Näin tutkija päättää, mitkä tekijät ovat olennaisia selittämään selitettävää muuttujaa. Tässä tutkimuksessa selittävät muuttujat koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan sekä akateeminen minäkäsitys muodostettiin Asenteeni ja koulutaitoni -kyselylomakkeen pohjalta käyttäen muuttujien määrittelyn tukena aikaisempia tutkimuksia sekä testien laatijoiden näkemyksiä. Malliin pyrittiin löytämään muuttujia, jotka ovat olennaisia, ja teorian sekä tutkimuskysymysten pohjalta päteviä. Aina on kuitenkin mahdollista, että jotkin muut muuttujat olisivat voineet selittää riippuvaa muuttujaa paremmin (Metsämuuronen 2005, 661). Useiden tutkimusten mukaan motivaatiotekijät ovat tärkeitä koulunkäynnissä, joten niiden liittäminen koulumenestykseen ja opiskelun perustyökaluun, lukutaitoon lienee perusteltua.

*Mallin oletukset.* Regressioanalyysillä on oletuksia, joiden tulisi toteutua, jotta analyysi antaa tarkan tuloksen. Yksi näistä oletuksista on, että malliin mukaan otettavien muuttu-

jien jakauma tulisi olla lähellä normaalia (Metsämuuronen 2005, 674). Luetunymmärtämisen jakauma jäi hieman vinoksi vielä tehtyjen muutosten jälkeen, mikä saattaa hieman vaikuttaa malliin. Vinous tuskin kuitenkaan muuttaa muuksi lopputulosta, joka osoittaa luetunymmärtämisen ja teknisen lukutaidon selittyvän pääosin muilla tekijöillä kuin koulumotivaatiolla tai asenteella koulunkäyntiä kohtaan. Akateeminen minäkäsitys oli mallinnuksen mukaan tilastollisesti merkitsevä lukutaidon selittäjä, mutta se ei riittänyt nostamaan koko mallin selitysasetta kovinkaan suureksi.

Toinen regressioanalyysin oletus on, että tilastollinen yhteys selittävien ja selitettävien muuttujien välillä on vähintäänkin kohtuullinen (Metsämuuronen 2005, 662). Tässä tutkimuksessa koulumotivaatio ja asenne koulunkäyntiä kohtaan eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä luetunymmärtämiseen, eikä asenne koulunkäyntiä kohtaan ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä tekniseen lukutaitoon. Vahvan yhteyden puuttuminen ennusti osaltaan matalaa selitysasetta. Jo edeltävän teorian pohjalta arveltiin, että koulumotivaation ja asenteen koulunkäyntiä kohtaan yhteydet lukutaitoon saattavat jäädä heikoiksi, sillä tutkimukset antoivat suhteesta monenlaista tietoa.

Toisin kuin koulumotivaatio ja asenne koulunkäyntiä kohtaan, akateeminen minäkäsitys oli jo aikaisempien tutkimusten pohjalta vahvemmin yhteydessä lukutaitoon. Myös tässä tutkimuksessa akateemisen minäkäsityksen yhteys lukutaitoon oli tilastollisesti merkitsevä. Ehkä koulumotivaatio ja asenne koulunkäyntiä kohtaan kuvaavat enemmän yleistä tunnetta koulunkäyntiä kohtaan, johon vaikuttavat monet tekijät, eikä vain yksittäinen taito, kuten lukutaito. Akateeminen minäkäsitys taas on kohdennettu tarkemmin akateemiseen työhön, jossa lukutaitoa tarvitaan. Luonnollisesti näin myös lukumotivaatio ja asenne lukemista kohtaan olisivat saattaneet olla koulumotivaatiota ja -asennetta vahvemmin yhteydessä lukutaitoon, mutta tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää nimenomaan yleisen koulumotivaation ja -asenteen mahdollista yhteyttä lukutaitoon. Lisäksi Chapmanin ja Tunmerin (2003) mukaan akateeminen minäkäsitys on lapsilla yhtä lailla yhteydessä lukutaitoon kuin aluekohtaisempi lukemisenkin minäkäsitys. Tosin lapsilla lukutaito saattaa olla nuoria selkeämmin akateeminen tavoite, sillä nuoruudessa lukutaito muuttuu yhä enemmän oletukseksi ja työvälineeksi.

*Testit.* Regressiomallien heikkous voi johtua myös tutkimuksessa käytetyistä testeistä, jos testit eivät mittaa sitä, mitä ne on tarkoitettu mittaamaan. Lukutaitoa mitattiin tässä

tutkimuksessa luetunymmärtämisen ja teknisen lukutaidon tehtävillä. Luetunymmärtämisen testin tuloksista nähdään, että testi erottelee oppilaita sekä taitaviin että heikkoihin luetun ymmärtäjiin. Tässä tutkimuksessa lukutaitoa mitattiin vain yhdellä testillä, joka pohjautuu yhden tutkijaryhmän näkemykseen lukutaidosta. Fletcherin (2006) mukaan luetunymmärtäminen vaihtelee sen mukaan, miten se on mitattu. Tämän vuoksi ei voi olla ihan varma, mittaako tämä testi parhaalla mahdollisella tavalla lukutaitoa. Testistä käytettiin kuitenkin kolmea osaa, minkä vuoksi testipaketti oli melko kattava. Lisäksi testi on normitettu suomalaisille koululaisille ja on melko tuore, joten testi soveltuu hyvin juuri tämän tutkimuksen koejoukolle. Tämä on Snyderin ym. (2005) mukaan yksi tärkeä perusoletus testiä valitessa.

Luetunymmärtämisen tehtävässä oppilaan tulee löytää novellitekstistä 52 sanaa, jotka eivät sovi tarinaan. Tehtävä on melko vaativa, sillä on kyseenalaista, mikä sana fiktiivisessä tekstissä kuuluu asiayhteyteen ja mikä ei. Moni oli alleviivannut esimerkiksi sanoista *karjuva jäniskoira* sanan karjuva, mikä on perusteltua, sillä eihän koira karju. Tekstissä on myös virke ”Hou, sanoo koira”, josta moni oli alleviivannut *sanoo*-sanan. Tämäkin on perusteltua, sillä *hou* ei ole sanomista vaan haukkumista. Lisäksi tekstissä on murre sanoja sekä vanhanaikaisia sanontoja, jotka eivät välttämättä kuulu tämän päivän kaupunkilaisnuoren sanavarastoon ja erottuvat siksi tekstistä. Novellissa on esimerkiksi kohta, jossa *mentiin kirkolle* eli mentiin kaupunkiin tai keskustaan. Jos sanontaa ei ymmärrä, se saattaa kuulostaa tekstissä vieraalta. Vaikka taitavalla lukijalla ja luetunymmärtäjällä tulee olla laaja sanavarasto, tämän testin olisi tarkoitus mitata luetunymmärtämistä, eikä sanavaraston monipuolisuutta tai kaunokirjallista ymmärtämystä. Kattava luetunymmärtämisen testi olisikin sisältänyt useamman tekstilajin, sillä tutkijoiden mukaan mikään yksiulotteinen testi ei anna todellista kuvaa luetunymmärtämisestä (Fletcher 2006). Tosin tässä testissä oppilaan täytyi todella lukea teksti, eikä testissä pärjännyt edeltävän tiedon pohjalta, mikä on ollut ongelma suuressa osaa luetunymmärtämisen testejä (Snyder ym. 2005).

Teknistä lukutaitoa mitattiin kahdella erillisellä tehtävällä. Osiot olivat vahvasti yhteydessä keskenään, mikä osoittaa, että ne mittaavat hyvin samaa asiaa. Testi erotteli hyvin oppilaita, sillä joukossa oli niin hyviä kuin heikkojakin tuloksia. Oppilaat tekivät teknisen lukutaidon osiot mielellään, joten he ovat melko varmasti tehneet osiot tosissaan ja testituloksia voinee pitää onnistuneina. Tuloksia saattoi väärentää hieman se, että osa

oppilaista merkitsi virheet epäselvästi ja osa käytti kielloista huolimatta pyyhekumia, mutta nämä tuskin muuttivat ratkaisevasti kenenkään pistemääriä.

Koulumotivaatiota, asennetta koulunkäyntiä kohtaan sekä akateemista minäkäsitystä mitattiin tässä tutkimuksessa kyselylomakkeella. Ongelmana kyselylomakkeiden käytössä on se, että oppilas ei aina löydä sopivaa vastausvaihtoehtoa kysymykseen tai väittämään. Valmiiksi asetellut vastaukset kahlitsevat vastaajan tiettyihin vaihtoehtoihin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 196). Motivaatio, asenteet ja arvot ovat monimerkityksisiä ja saattavat merkitä eri ihmisille eri asioita, jolloin voi olla vaikea samaistua valmiiseen vastaukseen. Tässä tutkimuksessa sopivan vaihtoehdon löytämistä pyrittiin auttamaan antamalla useita vastausvaihtoehtoja: kyselyn Likert-asteikko vaihteli neliporaisesta seitsemäportaiseen. Heikkouksistaan huolimatta kyselylomakkeita käytetään paljon, sillä niiden avulla voidaan testata suuria joukkoja vastausten ollessa kuitenkin mahdollista käsitellä. Avoimet vastaukset antavat monesti niin kirjavaa tietoa, että niiden tulkitseminen on kyseenalaista ja työlästä, jolloin tutkimusjoukko on käytännön syistä pieni. (Hirsjärvi ym. 2008; 190, 196.)

*Inhimilliset tekijät.* Regressiomallien heikkouteen saattavat vaikuttaa myös inhimilliset tekijät. Nuoren testaaminen on haastavaa, sillä nuori on vaikea motivoida tekemään testejä tosissaan. Tässä tutkimuksessa nuoria motivoitiin pienellä palkkiolla aktiiviseen työhön. Luetunymmärtämisen tehtävä oli rankka ja vaati oppilailta keskittymistä. Epäilmenkin, etteivät kaikki oppilaat tehneet osiota ihan tosissaan. Esimerkiksi koehenkilö 15 teki luetunymmärtämisen tehtävän todella nopeasti saaden tulokseksi 17 pistettä. Kuitenkin hänen muut osionsa olivat niin vahvoja, että luulen hänen pääsevän parempaan tulokseen halutessaan. Testiä tarkistaessa huomasin myös, että monesti alkusivuilla oppilaalla oli paljon oikeita vastauksia, kun taas viimeisillä sivuilla vääriä oli paljon. Ehkä keskittymiskyky oli herpaantunut tai motivaatio kadonnut. On kuitenkin selvää, että yläkouluikäisen tulee pystyä lukemaan pitkiä tekstejä, joten on hyvä, että testi mittasi myös pitkäaikaista keskittymistä ja jaksamista. Teknisen lukutaidon osiot oppilaat tekivät pääosin todella motivoituneina.

Kyselylomakkeessa pyrittiin luomaan selkeitä väittämiä, jotta oppilaat lukisivat ne huolella. Kyselylomakkeen ongelma kuitenkin on, ettei ole mahdollista tietää, miten rehellisiä tutkittavat ovat vastatessaan olleet (Hirsjärvi ym. 2008, 190). Motivaatiota, arvoja ja

asenteita mittaava kysely saattaa olla nuoren mielestä vaikea täyttää. Oppilaille luvattiin, että kyselylomakkeen tiedot käsitellään luottamuksellisesti. Tämän ajattelisi lisäävän vastausten rehellisyyttä.

Oppilaiden pistemääriin ja sitä kautta muuttujiin saattoi vaikuttaa tutkijan työ. Osioissa oppilaat merkitsivät sanojen virheelliset kohdat sekä erottivat sanat toisistaan pystyviivoin. Vaikka oppilaita pyydettiin merkitsemään viivat tarkasti, välillä oli vaikea päättää, onko viiva oikeassa kohdassa vai ei. Lisäksi aina on mahdollista, että tutkijalla on sattunut jokunen virhe testejä korjatessa. Virheitä pyrittiin kuitenkin välttämään tarkistamalla korjattu osio jälkeinpäin.

## **9.2 Koulumenestys on vahvasti yhteydessä motivaatiotekijöihin**

Tutkimuksen mukaan lahjakkuustekijät selittävät oppimissaavutuksissa esiintyvistä eroista ainoastaan noin kolmanneksen. Koulumenestykseen vaikuttavat lahjakkuuden lisäksi mm. opetusmenetelmät, koulun ilmapiiri, yhteisön toimivuus sekä tukitoimet. (Meriläinen 1995.) Tässä tutkimuksessa 47 prosenttia koulumenestyksen vaihtelusta selittyi koulumotivaatiolla, asenteella koulunkäyntiä kohtaan sekä akateemisella minäkäsityksellä. Nämä kolme selittävää tekijää voisi ajatella kuuluvan Meriläisen (1995) esittämiin muihin tekijöihin, jotka selittävät kaksi kolmannesta lahjakkuustekijöistä.

Mielenkiintoista on, että vaikka tässä tutkimuksessa koulumenestys oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä luetunymmärtämiseen (,44;  $p < ,001$ ) ja tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä tekniseen lukutaitoon (,30;  $p < ,01$ ), vain 13–14 prosenttia lukutaidon vaihtelusta selittyi koulumotivaatiolla, asenteella koulunkäyntiä kohtaan ja akateemisella minäkäsityksellä, kun taas samat muuttujat selittivät koulumenestyksestä 47 prosenttia. On kuitenkin luonnollista, että motivaatiotekijät ovat tiiviimmin yhteydessä koulumenestykseen kuin lukutaitoon, sillä koulumenestys on paljolti työntekoa, mikä vaatii motivaatiota ja asennetta. Lukutaito on taas ennemminkin kyky tai väline, joka helpottaa menestymistä koulussa. Tutkimusten mukaan oppilaan minäkäsitys ja asenne koulunkäyntiä kohtaan ovatkin vahvemmin yhteydessä kouluarvosanoihin kuin testeihin (Abu-Hilal 2000). Ehkä arvosanat ovat näin lähemmin yhteydessä oppilaan persoonallisiin tekijöihin kuin testit, jolloin arvosanojen vahvempi yhteys affektiiviseen alueeseen olisi selitettävissä. Toisaalta taas arvosanoihin saattavat vaikuttaa oppilaan aktiivisuus ja yrit-

teliäisyys, mikä testeissä ei välttämättä paranna suoritusta. Tämän tutkimuksen voisi ajatella antavat viitteitä sille, että menestyminen koulussa on periaatteessa mahdollista heikkollakin lukutaidolla, kunhan koulumotivaatio ja asenne koulunkäyntiä kohtaan ovat hyviä.

Lukutaidon merkitystä koulumenestykselle ei kuitenkaan voida väheksyä, sillä lukutaito on yläkoulussa tärkeä työväline, ja tekstimäärien kasvaessa heikko lukutaito saattaa olla esteenä akateemiselle menestymiselle (Viitala 1991). Lukutaito kehittyy jo lapsena ja antaa hyvälle lukijoille etuaseman opiskelussa ja tietomäärän kartuttamisessa. Heikolla lukutaidolla saattaa näin olla kauaskantoisia vaikutuksia, jotka ovat alkaneet kasautua jo alakoulun ensiluokilta lähtien. Vaikka yläkoululaisen lukutaito olisikin kohtalainen, hän saattaa olla oppimisessaan ja motivaatiossaan jäljessä oppilaita, jotka ovat saavuttaneet varhain tehokkaan lukutaidon.

### **9.3 Tytöt ja pojat ovat erilaisia oppijoita**

Tutkimusten mukaan tyttöjen ja poikien lukutaidossa on eroa. Useat tutkimukset kertovat, että tytöt ovat taitavampia sekä kielellisissä taidoissa (Hay ym. 1998; Martin 2004) että lukemisessa (Hay ym. 1998; Chiu & McBride-Chang 2006; Swalander & Taube 2007). Tämä tutkimus antoi samansuuntaisia tuloksia, sillä tytöt olivat tilastollisesti melkein merkitsevästi parempia luetun ymmärtäjiä kuin pojat. Myös teknisessä lukutaidossa tytöt olivat hieman parempia, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Erot sukupuolten välillä olivat siis tässä tutkimuksessa pieniä. Kun tutkimuksessa käytetty lukivaikeuksien seulontamenetelmä esitettiin ja normeerattiin Suomen populaatiolle, erot naisten ja miesten lukutaidoissa olivat huomattavat: naiset olivat kaikissa lukemisen ja kirjoittamisen osa-alueissa tilastollisesti erittäin merkitsevästi parempia kuin miehet. Myös alimpaan 12 prosenttiin kuului selvästi enemmän miehiä kuin naisia. Tässä tutkimuksessa näin selviä eroja ei ollut, ja alimpaan 12 prosenttiin kuului kuusi poikaa ja viisi tyttöä. Pojat siis olivat tässä tutkimusjoukossa lähes yhtä taitavia kuin tytöt niin luetunymmärtämisessä kuin teknisessä lukutaidossakin.

Tässä tutkimuksessa tyttöjen ja poikien koulumotivaatio oli melko samanlaista. Maehrin ja Meyerin (1997, 400) motivaatiokoosteen mukaan sukupuoli saattaa vaikuttaa ihmisen minäkäsitykseen, motivaatioon ja saavutuksiin. Tutkijaparin varovainen yhteenveto ker-

too motivaatiotutkimusten tuloksista: selkeää eroa tyttöjen ja poikien motivaatiossa ei ole vaan tutkimustulokset riippuvat paljolti tutkimuksista ja niiden asetelmista. Sen sijaan asenne koulunkäyntiä kohtaan näyttää tutkimusten mukaan olevan tytöillä parempi kuin pojilla (Anderson & Young 1992; Rask ym. 2002; Martin 2004, 134). Tässä tutkimuksessa tyttöjen ja poikien asenteella koulua kohtaan ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa, mutta aikaisempien tutkimusten vastaisesti pojilla oli hieman tyttöjä parempi asenne koulunkäyntiä kohtaan.

Useiden tutkijoiden mukaan poikien akateeminen minäkäsitys on parempi kuin tyttöjen, mutta ero ei ole suuri (mm. Korpinen 1990; Wigfield ym. 1991; Swalander & Taube 2007). Jos akateeminen minäkäsitys pilkataan aihealueisiin, erot ovat monimutkaisempia: tytöillä on parempi minäkäsitys kielissä ja lukemisessa, mutta pojat raportoivat parempaa minäkäsitystä matematiikassa, fyysisissä kyvyissä sekä ei-akateemisissa osa-alueissa (Hay ym. 1998; Bouffard & Couture 2003). Tässäkin tutkimuksessa poikien akateeminen minäkäsitys oli parempi kuin tyttöjen, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Tulos noudattelee nykytutkimusta, sillä Korpisen (2000) mukaan tyttöjen ja poikien väliset erot minäkäsityksissä ovat kaventuneet. Erityisesti tyttöjen minäkäsitys on myönteisempi kuin ennen.

On mielenkiintoista, että vaikka useiden tutkimusten mukaan tytöt suoriutuvat koulussa poikia paremmin (House 1993; Hay ym. 1998; Bouffard & Couture 2003; Martin 2004), koulumenestys ei näytä muotoilevan tyttöjen minäkäsitystä samoin kuin poikien: niin Swalanderin ja Tauben (2007) kuin Hayn ym. (1998) mukaan poikien akateeminen minäkäsitys oli parempi kuin tyttöjen, vaikka taidot olivatkin heikompia. Myös tässä tutkimuksessa tytöt menestyivät koulussa tilastollisesti merkitsevästi paremmin kuin pojat, mutta poikien minäkäsitys oli vahvempi kuin tyttöjen. Tyttöjen ja poikien erilaisiin minäkäsityksiin voivat kuitenkin vaikuttaa myös arviointiperusteet, sillä pojat saattavat olla itselleen suosiollisempia arvioidessaan minäkäsitystään kuin tytöt (Hay ym. 1998).

Vaikka tässä tutkimuksessa erot tyttöjen ja poikien välillä olivat pieniä, on syytä pohtia, mistä ne johtuvat. Ehkä liian usein erot kuitataan ajatuksella sukupuolten alkukantaisesta erilaisuudesta. Kuitenkin useiden tutkimusten mukaan esimerkiksi opettajat suhtautuvat tyttöihin ja poikiin eri tavalla, minkä voisi ajatella vaikuttavan motivaatitekijöihin ja suoriutumiseen koulutehtävissä. Opettajat näyttävät reagoivan poikiin tyttöjä herkem-



min: pojat saavat opettajilta enemmän kurinpalautusta, mutta myös enemmän kiitosta kuin tytöt. Pojat myös kommunikoiivat tyttöjä enemmän opettajan kanssa. (Maehr & Meyer 1997, 400.) Opettajien mielestä pojat kykenevät keskittymään tyttöjä huonommin, ovat laiskempia, eivätkä pysty ratkaisemaan ongelmia yhtä hyvin kuin tytöt (Martin 2004, 134). Opettajat myös kritisoivat enemmän tyttöjen kuin poikien koulutehtäviä (Maehr & Meyer 1997, 400). Näiden tekijöiden voisi ajatella olevan yhteydessä tyttöjen heikkoon akateemiseen minäkäsitykseen, mutta huomio vaatii lisää tutkimusta.

Tässä tutkimusjoukossa tytöt ja pojat näyttävät siis ajattelevan, arvostavan ja suoriutuvan koulussa melko samalla tavalla. Tilastollisesti merkitsevää eroa oli ainoastaan koulumenestyksessä. Eroa on kuitenkin havaittavissa keskiarvojen sisällä, sillä tässä tutkimuksessa poikien keskihajonta on tyttöjen keskihajontaa suurempi kaikissa testin osioissa. Pojat näyttävät näin olevan tyttöjä useammin ääripäiden suoriutujia, jolloin osa suoriutuu testeissä erittäin hyvin ja osa erittäin huonosti. Myös Holopainen ym. (2004) huomasi saman ilmiön esitestatessaan tässä tutkimuksessa käytettyä lukemisen ja kirjoittamisen testistöä. Huomio tukee myös tutkimustuloksia, joiden mukaan koulusta puutoijat ovat useammin poikia kuin tyttöjä (Sadker 1999).

#### **9.4 Heikot ja taitavat lukijat menestyvät koulussa samalla tavoin**

Tutkittavat jaettiin luetunymmärtämisen ja teknisen lukutaidon yhteispisteiden perusteella heikkoihin ja taitaviin lukijoihin. Tutkimus selvitti, onko taitavien ja heikkojen lukijoiden välillä eroa koulumenestyksessä, koulumotivaatiossa, asenteessa koulunkäyntiä kohtaan sekä akateemisessa minäkäsityksessä. Tutkimuksen mukaan taitavien lukijoiden akateeminen minäkäsitys oli tilastollisesti merkitsevästi parempi kuin heikkojen lukijoiden. Tulos tukee aikaisempia tutkimuksia, joiden mukaan akateeminen minäkäsitys on pääasiassa yhteydessä lukutaitoon (mm. Chapman & Tunmer 2003; Conlon ym. 2006; Swalander 2006). Tässä tutkimuksessa taitavien lukijoiden koulumotivaatio ja asenne koulunkäyntiä kohtaan olivat myös korkeampia, mutta erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Aikaisemmissa tutkimuksissa koulumotivaation ja asenteen koulunkäyntiä kohtaan yhteydet lukutaitoon ovat olleet vaihtelevia, joten tässä tutkimuksessa esiin tulleet pienet erot kertovat nekin, ettei yhteys ole selkeä.

Mielenkiintoista oli, että tässä tutkimuksessa heikot lukijat eivät menestyneet tilastolli-

sesti merkitsevästi heikommin koulussa kuin taitavat lukijat. Heikkojen lukijoiden koulumenestystä saattavat selittää koulumotivaatio ja asenne koulunkäyntiä kohtaan, jotka eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi heikompia heikoilla kuin taitavilla lukijoilla. Heikko koulumenestys ei aina laske koulumotivaatiota ja asennetta koulunkäyntiä kohtaan, sillä Hallin ym. (2002) tutkimuksessa oppilailla, joilla oli oppimisvaikeuksia, oli parempi koulumotivaatio kuin heillä, jotka oppivat normaalisti. Vaikeudet saattavat kannustaa joitakin oppilaita yrittämään enemmän.

Tutkimuksessa selvitettiin myös tutkittavien jatkokoulutussuunnitelmia. Taitavista lukijoista 60 prosenttia aikoo suuntautua lukioon, 34 prosenttia ammattikouluun, 5 prosenttia johonkin muuhun koulutukseen ja yksi prosentti heistä ei vielä tiedä, mitä seuraavana vuonna tekee. Heikoista lukijoista 36 prosenttia aikoo lukioon ja 64 prosenttia ammattikouluun. Positiivista on, että heikoilla lukijoilla on jatkokoulutustoiheet selvänä. Kuitenkin heikoilla lukijoilla saattaa tulla lukiossa vaikeuksia, sillä esimerkiksi Fisherin (2008) mukaan lukioon menneistä 33 prosenttia putosi joukosta seuraavan vuoden aikana ja putoaminen oli yhteydessä oppilaan lukutaitoon. Tekstimäärien kasvaessa monen lukutaito jääkin puutteelliseksi (Viitala 1991). Lukutaidon mahdollinen vaikutus jatkokoulutuksen keskeyttämiseen Suomessa vaatisi kuitenkin tarkempaa tutkimusta.

## 9.5 Poikkeavien havaintojen analyysi

Regressiomalleja rakennettaessa tutkittiin jakaumien välisiä suhteita. Suhteista löytyi boxplot-kuvan avulla joitakin poikkeavia havaintoja. Poikkeavat havainnot vaativat lähempää tarkastelua, sillä poikkeavuus kertoo, että jokin koehenkilön pistemäärissä poikkeaa oletuksesta.

Kun luetunymmärtäminen tai tekninen lukutaito olivat selitettävänä muuttujina, kaikki kuusi poikkeavaa havaintoa johtuivat siitä, että oppilaalla oli heikko lukutaito, mutta hyvä koulumotivaatio tai myönteinen asenne koulunkäyntiä kohtaan. Oppilaista neljällä oli heikosta lukutaidosta huolimatta lähellä keskiarvoa oleva koulumenestys, jolloin voisi ajatella, että vahva koulumotivaatio ja hyvä asenne koulunkäyntiä kohtaan ovat parantaneet koulumenestystä lukutaidosta huolimatta. Kahdella oppilaalla myös keskiarvo oli heikko, joten heidän korkea koulumotivaationsa ja asenteensa kenties selittyy henkilökohtaisilla syillä.

Kun selitettävänä muuttujana oli koulumenestys, poikkeavia havaintoja oli kuusi. Neljällä oppilaalla oli heikko koulumenestys suhteessa heidän koulumotivaatioon tai asenteeseen koulunkäyntiä kohtaan. Kaikilla heillä oli myös heikko luetunymmärtäminen, mutta yhtä lukuun ottamatta selvästi keskiarvoa vahvempi tekninen lukutaito. Saattaa olla, että heikolla luetunymmärtämisellä on tässä ollut vaikutusta koulumenestykseen, sillä yläkoulussa kokeisiin luettavat tekstit ovat jo pitkiä ja haastavia. Kahdella oppilaalla oli taas hyvä koulumenestys, mutta suhteessa heikko koulumotivaatio. Molemmat heistä olivat tyttöjä ja heillä oli vahva lukutaito. Nämä henkilöt ovat ehkä selvinneet koulussa taitojensa avulla, vaikka koulumotivaatio onkin heikko.

## 9.6 Päätäntö

Vaikka koulumotivaatio ja asenne koulunkäyntiä kohtaan eivät tässä tutkimuksessa olleet yhteydessä lukutaitoon, tutkimus osoitti jälleen motivaatiotekijöiden vaikutuksen koulunkäyntiin: koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan ja akateeminen minäkäsitys selittivät 47 prosenttia koulumenestyksen vaihtelusta. Tutkimus antoi viitteitä sille, että heikollakin lukutaidolla voi menestyä koulussa, kunhan koulumotivaatio ja asenne koulunkäyntiä kohtaan ovat hyviä. Näin voisi ajatella, että koulumotivaatiolla voidaan kompensoida mahdollisia puutteita oppimisessa ja taidoissa.

Suomalaista koulujärjestelmää kehutaan tehokkaaksi. Menestymme PISA-tutkimuksissa ja keräämme positiivista mainetta maailmalla. Viime aikoina nuorten pahoinvointi on kuitenkin ilmennyt rajuina tekoina, mistä johtuen on alettu keskustella, onko suomalainen koulujärjestelmä kykeneväinen opettamaan vain akateemisia tavoitteita. Suuntaudummeko liikaa kilpailuun ja suorittamiseen? Vaikka koulujärjestelmä opettaisi akateemisia taitoja kuinka tehokkaasti, aina tulee olemaan oppilaita, joiden taidot eivät kehity keskimääräisesti tai jotka eivät näe koulunkäyntiä merkityksellisenä. Näissä molemmissa ryhmissä motivoimisella on suuri vaikutus oppilaan tulevaisuuteen.

Oppilaan motivoiminen on haastavaa varsinkin yläkoulussa, sillä useiden tutkimusten mukaan niin nuoren koulumotivaatio, asenne koulunkäyntiä kohtaan kuin akateeminen minäkäsitys laskevat yläkoulun aikana. Syitä tähän on monia: tutkimusten mukaan yläkoulu korostaa kilpailua ja arvosanoja sekä kontrolloi oppilaitaan liikaa. Oppisisällöt

tuntuvat oppilaista tylsiltä ja tarpeettomilta, eivätkä opettajat ole kiinnostuneita oppilais-  
taan yksilöinä. Lisäksi vertailu kavereihin lisääntyy yläkoulun aikana. (mm. Harter 1996,  
20.) Yksi tapa reagoida kilpailun ja vertailun lisääntymiseen on olla opiskelematta. On  
helpompaa selittää epäonnistumista itselleen ja muille kiinnostuksen puutteella kuin taitojen  
tai älykkyyden vajavuudella.

Kilpailun, vertailun ja arvosanojen merkityksen realisoinnissa olisi koululla tärkeä tehtävä.  
Miten saisimme luokkaan sellaisen ilmapiirin, jotta nuoret uskaltaisivat yrittää ja  
epäonnistua? Nuoren elämässä tapahtuu useita kokonaisvaltaisia myllerryksiä, jotka ei-  
vät voi olla vaikuttamatta opiskeluun. Tämän vuoksi olisi olennaista, että yläkoulu olisi  
kokonaisvaltainen, tukeva kasvu ympäristö. Tavoite ei toteudu käytännössä, sillä taide- ja  
taidoaineita vähennetään, yläkouluja yhdistetään valtaviksi koulukeskuksiksi ja muute-  
taan kurssimuotoiseksi, jolloin yhteisöllisyys vähenee. Nuori hukkuu ihmismassaan iäs-  
sä, jolloin hän huutaa tarvetta tulla huomatuksi ja ymmärretyksi. Akateemisia taitoja  
osaamme opettaa, sen ovat tutkimukset kertoneet. Nyt olisi aika kehittää ohjelmia, jotka  
suuntaavat nuoren kokonaisvaltaiseen kasvattamiseen ja kouluttamiseen.

## 10 LÄHTEET

- Abu-Hilal, M. M. 2000. A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and achievement. *Educational Psychology* 20 (1), 75–84.
- Aho, S. 1986. Opettajaksi opiskelevien kasvu koulutuksen aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:112.
- Aho, S. 1995. Lukiolainen nuori: nuorten moraaliajattelu, minäkäsitys, sosiaaliset suhteet, kouluasenteet ja opiskelumotiivit sekä niiden muuttuminen lukioaikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:172.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data.
- Ainley, J., Foreman, J. & Sheret, M. 1991. High school factors that influence students to remain in school. *Journal of Educational Research* 85 (2), 69–80.
- Anderman, E. M. & Maehr, M. L. 1994. Motivation and Schooling in the Middle Grades. *Review of Educational Research* 64 (2), 287–309.
- Anderson, H. L. & Young, V. M. 1992. Holistic attitudes of high school students toward themselves and their school experiences. *Adolescence* 27 (107), 719–729.
- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arviolommi, T. & Nurmi, J-E. 2002. Three methods for studying developmental change: a case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology* 72, 343–364.
- Bong, M. 2004. Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *The Journal of Educational Research* 94 (6), 287–297.

- Bouffard, T. & Couture, N. 2003. Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies* 29 (1), 19–38.
- Calsyn, R. & Kenny, D. 1977. Self-concept of ability and perceived evaluations by others: cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology* 69, 136–145.
- Chapman, J. W. & Tunmer W. E. 2003. Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading and Writing Quarterly* 19, 5–24.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E. & Prochnow, J. E. 2000. Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 92 (4), 703–708.
- Chiu, M. M. & McBride-Chang, C. 2006. Gender, context and reading: a comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of reading* 10 (4), 331–362.
- Conlon, E. G., Zimmer-Gembeck, M. J., Creed, P. A. & Tucker, M. 2006. Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading* 29, 11–32.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind? *American Educator* 22, 8–15.
- Dai, D. Y. 2001. A comparison of gender differences in academic self-concept and motivation between high-ability and average Chinese adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education* 13 (1), 22–32.
- Davis, K. D., Winsler, A. & Middleton, M. 2006. Students' perceptions of rewards for academic performance by parents and teachers: relations with achievement and motivation in college. *The Journal of Genetic Psychology* 167 (2), 211–220.

- deCharms, R. 1968. *Personal causation: the internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. & Moller, A. C. 2005. The concept of competence. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.) *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press, 579–597.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- de la Mata Benitez, M. L. 2002. Text remembering as a social process: the role of teacher-student interaction in the acquisition of structure strategy. *Learning and Instruction* 13, 93–115.
- Dermitzaki, I. & Efklides, A. 2001. Age and gender effects on students' evaluations regarding the self and task-related experiences in mathematics. Teoksessa S. Volet & S. Järvelä (toim.) *Motivation in learning contexts: theoretical advances and methodological implications*. Oxford: Pergamon, 271–293.
- Devlin, M. 1996. Older and wiser? A comparison of the learning and study strategies of mature age and younger teacher education students. *Higher Education Research and Development* 15, 51–60.
- Dowson M., McInerney D. M. & Nelson, G. F. 2006. An investigation of the effects of school context and sex differences on students' motivational goal orientations. *Educational Psychology* 26 (6), 781–811.
- Dweck, C. S. 1998. The development of early self-conceptions: their relevance for motivational processes. Teoksessa J. Heckhausen & C. S. Dweck (toim.) *Motivation and self-regulation across the life-span*. New York: Cambridge University Press, 257–280.
- Eccles, J. S. 2005. Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.) *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press, 105–121.

Elliott, J., Hufton, N., Hildreth, A. & Illushin, L. 1999. Factors influencing educational motivation: a study of attitudes, expectations and behaviour of children in Sunderland, Kentucky and St Petersburg. *British Educational Research Journal* 25 (1), 75–94.

Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. *Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Fisher, D. 2008. Struggling adolescent readers. *Teacher Librarian* 35 (3), 36–37.

Fletcher, J. M. 2006. Measuring reading comprehension. *Scientific Studies of Reading* 10 (3), 323–330.

Foster, G. C. 1982. *The acquisition and transfer of a new reading skill in students with high or low self-concept*. Michigan: Ann Arbor.

Freud, S. 1900. *The interpretation of dreams*. London: Hogarth Press.

Garner, R. 1987. *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, New York: Ablex.

Goodenow, C. 1993. The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology on the Schools* 30, 79–91.

Guthrie, J. T. & Alao, S. 1997. Engagement in reading for young adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* (6) 40, 438–446.

Guthrie, J. T. & Davis, M. H. 2003. Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly* 19, 59–85.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. 1999. Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading* 3, 231–256.



- Hall, C. W., Spruill, K. L., Webster R. E. 2002. Motivational and attitudinal factors in college students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* 25, 79–86.
- Harlow, H. F., Harlow, M. K. & Meyer, D. R. 1950. Learning motivated by a manipulation drive. *Journal of Experimental Psychology* 40, 228–234.
- Harter, S. 1996. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) *Social motivation: understanding children's school adjustment*. New York: Chambridge University Press, 11–42.
- Hay, I., Ashman, A. F. & Van Kraayenoord, C. E. 1998. The influence of gender, academic achievement and non-school factors upon pre-adolescent self-concept. *Educational Psychology* 8 (4), 461–470.
- Heaven, P. C. L. & Newbury, K. 2004. Relationships between adolescent and parental characteristics and adolescents' attitudes to school and self-rated academic performance. *Australian Journal of Psychology* 56 (3), 173–180.
- Heikkilä, T. 1999. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. 13.–14. painos. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, L., Kairaluoma, L., Nevala, J., Ahonen, T. & Aro, M. 2004. *Lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- House, J. D. 1993. Achievement-related expectancies, academic self-concept, and mathematics performance of academically underprepared adolescent students. *The Journal of Genetic Psychology* 154 (1), 61–71.

Huften N. R., Elliott, J. G. & Illushin, L. 2002. Educational motivation and engagement: qualitative accounts from three countries. *British Educational Research Journal* 28 (2), 265–289.

Hull, C. L. 1943. *Principles of behavior*. New York: Appleton.

Hynd, C., Holschuh, J. & Nist, S. 2000. Learning complex scientific information: motivation theory and its relation to student perception. *Reading and Writing Quarterly* 16, 23–57.

Jokivuori, P. & Hietala, R. 2007. *Määrällisiä tarinoita: monimuuttujamenetelmien käyttö ja tulkinta*. Porvoo: WSOY.

Just, M. A. & Carpenter P. A. 1987. *The psychology of reading and language comprehension*. Boston: Allyn and Bacon.

Karvonen, J. 1970. Opettajien asenteet, odotukset ja oppimistulokset jatkokoulutuksessa 1: teoreettinen kehys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 63.

Kerssen-Griep, J., Hess, J. A. & Trees, A. R. 2003. Sustaining the desire to learn: dimensions of perceived instructional facework related to student involvement and motivation to learn. *Western Journal of Communication* 67 (4), 357–381.

Kirby, J. R. 1988. Style, strategy, and skill in reading. Teoksessa R. R. Schmeck (toim.) *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press, 229–274.

Klausmeier, H. J. & Goodwin, W. 1975. *Learning and human abilities: educational psychology*. New York: Harper & Row.

Korpinen, E. 1990. *Peruskoululaisen minäkäsitys*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.

Korpinen, E. 2000. Finnish and Estonian adolescents' self-concept and self-esteem at the end of comprehensive schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research* 44 (1), 27–47.

Kurikka, P. 2001. Elämän eväät. Tutkimus nuorten käsityksistä koulutuksesta, työstä ja moraalista. Nuorten Suomi 2001 -tutkimus nro 3. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Lan, W. & Lanthier, R. 2003. Changes in students' academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 8 (3), 309–332.

Larned, D. T. & Muller, D. 1979. Development of self-concept in grades one through nine. *The Journal of Psychology* 102, 143–155.

Liimatainen-Lamberg, A. E., Kinnunen, P. & Uotinen, S. 1996. Luku- ja kirjoitusvaikeuksien kuvailua. Teoksessa A. E. Liimatainen-Lamberg (toim.) *Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta*. Opetushallitus. Arviointi 7/1996. Helsinki: Yliopistopaino, 121–124.

Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 39–56.

Lundberg, I. 1989. Cognitive aspects of reading. Aikakauskirja *Äidinkielen opetustiede* 6. Helsinki: Yliopistopaino, 75–88.

Maehr, M. L. & Meyer, H. A. 1997. Understanding motivation and schooling: where we've been, where we are and where we need to go. *Educational Psychology Review* 9 (4), 371–409.

Marjoribanks, K. 1985. School attitudes and adolescents' aspirations: ethnic group differences. *International Journal of Psychology* 20, 277–289.

- Marsh, H. W. 1990. The structure of academic self concept: the Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology* 82, 623–636.
- Marsh, H. W., Martin, A. J. & Cheng, J. H. S. 2008. A multilevel perspectives on gender in classroom motivation and climate: potential benefits of male teachers for boys? *Journal of Educational Psychology* 100 (1), 78–95.
- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. 1997. Causal effects of academic self-concept on academic achievement: structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology* 89, 41–54.
- Martin, A. J. 2004. School motivation of boys and girls: differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology* 56 (3), 133–146.
- Martinot, D. & Monteil, J-M. 2000. Use of the self-concept in forming preferences by French students of different levels of academic achievement. *The Journal of Social Psychology* 140, 119–131.
- Maslow, A. H. 1970. *Motivation and personality*. 2. painos. New York: Harper & Row.
- McCoach, D. B. 2002. A validation study of the school assessment survey. *Measurement and evaluation in counseling and development* 35, 66–71.
- McCombs, B. L. 1996. *Alternative perspectives for motivation*. Teoksessa L. Baker, P. Afflerbach & D. Rinking (toim.) *Developing engaged readers in school and home communities*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 67–87.
- Meece, J. L. & Miller, S. D. 1999. Changes in elementary school children's achievement goals in reading and writing: results of longitudinal and intervention studies. *Scientific Studies of reading* 3 (3), 207–229.

Meriläinen, L. 1996. Koulunkäynnin keskeyttäminen–syiden selvittäminen. Teoksessa A. E. Liimatainen-Lamberg (toim.) Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Opetushallitus. Arviointi 7/1996. Helsinki: Yliopistopaino, 107–120.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.

Metsämuuronen, J. 2006. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten ja asenteiden muuttuminen perusopetuksen ylempien vuosiluokkien aikana. Oppimistulosten arviointi 3/2006. Helsinki: Opetushallitus.

Monforton V. & Morton, L. L. 1995. Does the implementation of transition year's philosophy really impact student attitude? *Guidance & Counseling* 11 (1), 25–28.

Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.

Olkinuora, H. 1971. Kansa- ja kansalaiskoulun opetussuunnitelmien ja oppikirjojen alkoholi-informaation sisällön erittely. Alkoholitutkimussäätiön raittiuskasvatusprojekti 1. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Opetushallitus. 2007. Suomen Pisa -menestyksen taustoja. Viitattu 18.9.2008. <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,444,77348,77368>

Oskamp, S. 1991. Attitudes and opinions. New Jersey: Prentice Hall.

Palmerino, M., Langer, E. & McGillis, D. 1984. Attitudes and attitude change: mindlessness-mindfulness perspective. Teoksessa J. R. Eiser (toim.) Attitudinal judgment. New York: Springer, 179–195.

Paris, S. G. & Turner, J. C. 1994. Situated motivation. Teoksessa P. R. Pintrich, D. R. Brown & C. E. Weinstein (toim.) Student motivation, cognition and learning: essays in honor of Wilbert J. Mc Keachie. Hillsdale, New York: Erlbaum, 213–238.

Paterson, P. O. & Elliott, N. L. 2006. Struggling reader to struggling reader: high school students' responses to a cross-age tutoring program. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 49 (5), 378–389.

Peltonen, H. 1996. Koulukiusaaminen ja kouluviihtyvyys. Teoksessa A. E. Liimatainen-Lamberg (toim.) *Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta*. Opetushallitus. Arviointi 7/1996. Helsinki: Yliopistopaino, 97–106.

Pisecco, S., Wristers, K., Swank, P., Silva P. A. & Baker D. B. 2001. The effect of academic self-concept on ADHD and antisocial behaviors in early adolescence. *Journal of Learning Disabilities* 34 (5), 450–461.

Pitcher, S. M., Albright, K. L., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarinesingh, K., Mogge, S., Headley, K. N., Ridgeway, V. G. Peck, S., Hunt, R. & Dunston, P. J. 2007. Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 50 (5), 378–396.

Porter, L. W. & Lawler, E. E. 1968. *Managerial attitudes and performance*. Homewood, Illinois: Irwin.

Pressley, M. & Afflerbach, P. 1995. *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, New Jersey: Hove.

Rask, K., Åstedt-Kurki, P., Tarkka, M-T. & Laippala, P. 2002. Relationships among adolescent subjective well-being, health behavior and school satisfaction. *Journal of school health* 72 (6), 243–249.

Rogers, C. R. 1951/1984. *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*. London: Constable.

Rosenberg, M. 1979. *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

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

Sadker, D. 1999. Gender equity: still knocking at the classroom door. *Educational Leadership* 56 (7), 22–26.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. 1976. Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* 46 (3), 407–441.

Silverthorn, N., DuBois, D. L. & Crombie, G. 2005. Self-perceptions of ability and achievement across the high school transition: investigation of a state-trait model. *The Journal of Experimental Education* 73, 191–218.

Snyder, L., Caccamise, D. & Wise, B. 2005. The assessment of reading comprehension: considerations and cautions. *Topics in Language Disorders* 25 (1), 33–50.

Superstein, D. 1994. Adolescents' attitudes toward their schooling: the influence of encouragement and discouragement. *Individual Psychology* 50 (2), 183–191.

Swalander, L. 2006. Reading achievement: its relation to home literacy, self-regulation, academic self-concept, and goal orientation in children and adolescents. Lund University. Department of Psychology.

Swalander, L. & Taube, K. 2007. Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology* 32 (2), 206–230.

Takala, M. 2006. Lukemaan opettaminen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino, 13–36.

Triandis, H. C., Adamopoulos, J. & Brinberg, D. 1984. Perspectives and issues in the study of attitudes. Teoksessa R. L. Jones (toim.) *Attitudes and attitude change in special education*. Virginia: The Council for Exceptional Children, 21–40.

Turner, J. C. 2001. Using context to enrich and challenge our understanding of motivational theory. Teoksessa S. Volet & S. Järvelä (toim.) *Motivation in learning contexts: theoretical advances and methodological implications*. Oxford: Pergamon, 85–104.

Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena*. Helsinki: Tammi.

Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. 2004. The relation between self-beliefs and academic achievement: meta-analytic review. *Educational Psychologist* 39 (2), 111–133.

Viitala, T. 1991. Ymmärtävätkö yliopisto-opiskelijat lukemansa? Oulun yliopisto. Käytännötieteiden laitos.

Vilkko-Riihelä, A. 1999. *Psykyne: psykologian käsikirja*. Porvoo: WSOY.

Vilppola, T. 2007. Reaalipedagoginen prosessi–sosiaalipedagogisen työn sovellus koulutuksesta syrjäytymässä olevien nuorten kokonaisvaltaisessa tukemisessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Wentzel, K. & Asher, S. 1995. The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development* 66, 754–763.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D. & Reuman, D. A. 1991. Transitions during early adolescence: changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology* 27 (4), 552–565.

Wigfield, A. & Wagner, A. L. 2005. Competence, motivation, and identity development during adolescence. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.) *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press, 222–239.

Wosnitza, M. & Nenniger, P. 2001. Perceived learning environments and the individual learning process: the mediating role of motivation in learning. Teoksessa S. Volet & S. Järvelä (toim.) *Motivation in learning contexts: theoretical advances and methodological implications*. Oxford: Pergamon, 171–187.



Yeung, A. S. & McInerney, D. M. 2005. Students' school motivation and aspiration over high school years. *Educational Psychology* 25 (5), 537–554.

Zanobini, M. & Usai, M. C. 2002. Domain-specific self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology* 22 (2), 203–217.

## 11 LIITTEET

LIITE 1.

**ID:** \_\_\_\_\_ **Pvm:** \_\_\_\_/\_\_\_\_ 2007

### Asenteeni ja koulutaitoni

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

**Luokka:** \_\_\_\_\_

#### 1. Tukeminen

**Ympyröi vastaus, joka on mielestäsi lähinnä totuutta.**

1. On olemassa ihminen, joka on lähellä, kun tarvitsen häntä.	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Yleensä	Aina
2. On olemassa erityinen henkilö, jonka kanssa voin jakaa iloni ja suruni.	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Yleensä	Aina
3. Minulla on ihminen, joka on todellinen hyvinvoinnin lähde minulle.	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Yleensä	Aina
4. Minulla on elämässäni ihminen, joka välittää minun olostani.	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Yleensä	Aina

**Ympyröi ”KYLLÄ!”, jos olet todella samaa mieltä, ”kyllä”, jos olet jokseenkin samaa mieltä, ”ei”, jos olet jokseenkin eri mieltä ja ”EI”, jos olet täysin eri mieltä.**

1. Minulla on ihminen, joka auttaa minua, jos todella tarvitsen apua.	KYLLÄ!	kyllä	ei	EI!
2. Minulla ei ole aikuista, jonka puoleen voin kääntyä, jos minulla on stressiä.	KYLLÄ!	kyllä	ei	EI!
3. Jos jokin menee vikaan, kukaan ei tule avukseni.	KYLLÄ!	kyllä	ei	EI!
4. Minulla on aikuinen, jolle voin puhua elämäni tärkeistä päätöksistä.	KYLLÄ!	kyllä	ei	EI!
5. Tiedän luottamuksen arvoisen aikuisen, jolta voin kysyä neuvoja, jos minulla on ongelmia.	KYLLÄ!	kyllä	ei	EI!
6. Minulla ei ole ihmistä, jolta pyytää apua, jos sitä todella tarvitsen.	KYLLÄ!	kyllä	ei	EI!
7. Minulla ei ole aikuista, jolle on helppo puhua ongelmistani.	KYLLÄ!	kyllä	ei	EI!
8. Tiedän aikuisen, johon voin luottaa hätätilanteessa.	KYLLÄ!	kyllä	ei	EI!
9. Minulla on elämässäni tärkeä henkilö, joka välittää minun tunteista.	KYLLÄ!	kyllä	ei	EI!

**Ympyröi vastaus, joka kuvaa parhaiten mielipidettäsi. Valitse vain yksi vaihtoehto yhdeltä riviltä.**

	Olen täysin eri mieltä	Olen eri mieltä	Olen joihinkin eri mieltä	En ole samaa eikä eri mieltä	Olen joihinkin samaa mieltä	Olen samaa mieltä	Olen täysin samaa mieltä
1. Joillakin oppilailla on opettaja, joka auttaa heitä, kun he ovat surullisia ja heillä on ongelmia.	1	2	3	4	5	6	7
2. Joillain oppilailla ei ole opettajaa, joka auttaa heitä tekemään parhaansa.	1	2	3	4	5	6	7
3. Joillain oppilailla on opettaja, joka välittää heistä.	1	2	3	4	5	6	7
4. Joillain oppilailla ei ole opettajaa, joka on heille reilu.	1	2	3	4	5	6	7
5. Joillain oppilailla ei ole opettajaa, joka välittää heidän pahasta olostaan.	1	2	3	4	5	6	7
6. Joillain oppilailla on opettaja, joka kohtelee heitä yksilöinä.	1	2	3	4	5	6	7

## 2. Asenteeni koulua kohtaan

1. Tunnen kuuluvani tähän kouluun.	Ei pidä lainkaan paikkaansa 1	2	3	4	Pitää täysin paikkaansa 5
2. Ihmiset koulussa huomaavat, kun olen hyvä jossakin.	Ei pidä lainkaan paikkaansa 1	2	3	4	Pitää täysin paikkaansa 5
3. Minunlaiseni ihmisen on vaikea tulla hyväksytyksi koulussa.	Ei pidä lainkaan paikkaansa 1	2	3	4	Pitää täysin paikkaansa 5
4. Muut ihmiset koulussa ottavat mielipiteeni tosissaan.	Ei pidä lainkaan paikkaansa 1	2	3	4	Pitää täysin paikkaansa 5
5. Useimmat kouluni opettajat ovat kiinnostuneita minusta.	Ei pidä lainkaan paikkaansa 1	2	3	4	Pitää täysin paikkaansa 5
6. Joskus tunnen, etten kuulu tähän kouluun.	Ei pidä lainkaan paikkaansa 1	2	3	4	Pitää täysin paikkaansa 5
7. Koulussani on ainakin yksi opettaja tai aikuinen, jolle voin puhua, jos minulla on ongelmia.	Ei pidä lainkaan paikkaansa 1	2	3	4	Pitää täysin paikkaansa 5
8. Ihmiset koulussani ovat ystävällisiä minulle.	Ei pidä lainkaan paikkaansa 1	2	3	4	Pitää täysin paikkaansa 5
9. Opettajat koulussani eivät ole kiinnostuneita minunlaisista ihmisistä.	Ei pidä lainkaan paikkaansa 1	2	3	4	Pitää täysin paikkaansa 5
10. Olen mukana monissa kouluni toiminnoissa.	Ei pidä lainkaan paikkaansa 1	2	3	4	Pitää täysin paikkaansa 5
11. Minua kohdellaan koulussa yhtä kunnioittavasti kuin muitakin oppilaita.	Ei pidä lainkaan paikkaansa 1	2	3	4	Pitää täysin paikkaansa 5
12. Tunnen olevani erilainen kuin monet muut oppilaat koulussani.	Ei pidä lainkaan paikkaansa 1	2	3	4	Pitää täysin paikkaansa 5
13. Voin olla aivan oma itseni koulussa.	Ei pidä lainkaan paikkaansa 1	2	3	4	Pitää täysin paikkaansa 5
14. Kouluni opettajat kunnioittavat minua.	Ei pidä lainkaan paikkaansa 1	2	3	4	Pitää täysin paikkaansa 5
15. Kouluni ihmiset tietävät, että osaan työskennellä hyvin.	Ei pidä lainkaan paikkaansa 1	2	3	4	Pitää täysin paikkaansa 5
16. Toivoisin olevani eri koulussa.	Ei pidä lainkaan paikkaansa 1	2	3	4	Pitää täysin paikkaansa 5
17. Olen ylpeä siitä, että kuulun tähän kouluun.	Ei pidä lainkaan paikkaansa 1	2	3	4	Pitää täysin paikkaansa 5
18. Kouluni oppilaat pitävät minusta tällaisena kuin olen.	Ei pidä lainkaan paikkaansa 1	2	3	4	Pitää täysin paikkaansa 5

	Olen täysin eri mieltä	Olen eri mieltä	Olen joksseenkin eri mieltä	En ole samaa enkä eri mieltä	Olen joksseenkin samaa mieltä	Olen samaa mieltä	Olen täysin samaa mieltä
1. Tämä on hyvä koulu.	1	2	3	4	5	6	7
2. Olen onnellinen, että voin käydä tätä koulua.	1	2	3	4	5	6	7
3. Pidän opettajistani.	1	2	3	4	5	6	7
4. Opettajani tekevät oppimisen mielenkiintoiseksi.	1	2	3	4	5	6	7
5. Pidän koulunkäynnistä.	1	2	3	4	5	6	7
6. Koulunkäynti on mielenkiintoista.	1	2	3	4	5	6	7

### 3. Mielenpiteeni koulutaidoistani

	Olen täysin eri mieltä	Olen eri mieltä	Olen joksseenkin eri mieltä	En ole samaa enkä eri mieltä	Olen joksseenkin samaa mieltä	Olen samaa mieltä	Olen täysin samaa mieltä
1. Työskentelen ahkerasti koulussa.	1	2	3	4	5	6	7
2. Keskityn koulutöihini.	1	2	3	4	5	6	7
3. Olen vastuuntuntoinen oppilas.	1	2	3	4	5	6	7
4. Saan koulutyöni valmiiksi ajallaan.	1	2	3	4	5	6	7

	Olen täysin eri mieltä	Olen eri mieltä	Olen joksseenkin eri mieltä	En ole samaa enkä eri mieltä	Olen joksseenkin samaa mieltä	Olen samaa mieltä	Olen täysin samaa mieltä
1. Olen varma koulutaidoistani.	1	2	3	4	5	6	7
2. Pärjään hyvin koulussa.	1	2	3	4	5	6	7
3. Opin uudet käsitteet nopeasti.	1	2	3	4	5	6	7
4. Olen menestyksekkäs.	1	2	3	4	5	6	7
5. Olen varma kyvyistäni menestyä koulussa.	1	2	3	4	5	6	7

## Matematiikka

	Olen täysin eri mieltä	Olen eri mieltä	Olen joksseenkin eri mieltä	En ole samaa enkä eri mieltä	Olen joksseenkin samaa mieltä	Olen samaa mieltä	Olen täysin samaa mieltä
Matematiikka on yksi suosikkiaineistani.	1	2	3	4	5	6	7
Olen aina pärjännyt matematiikassa.	1	2	3	4	5	6	7
Saan hyviä arvosanoja matematiikasta.	1	2	3	4	5	6	7
En selviä matematiikasta.	1	2	3	4	5	6	7

## Englanti

	Olen täysin eri mieltä	Olen eri mieltä	Olen joksseenkin eri mieltä	En ole samaa enkä eri mieltä	Olen joksseenkin samaa mieltä	Olen samaa mieltä	Olen täysin samaa mieltä
Opin englannin tunnilla nopeasti asioita.	1	2	3	4	5	6	7
Englanti on yksi minun suosikkiaineistani.	1	2	3	4	5	6	7
Saan hyviä arvosanoja englannista.	1	2	3	4	5	6	7
Olen toivoton englannin tunneilla.	1	2	3	4	5	6	7

## Äidinkieli

	Olen täysin eri mieltä	Olen eri mieltä	Olen joksseenkin eri mieltä	En ole samaa enkä eri mieltä	Olen joksseenkin samaa mieltä	Olen samaa mieltä	Olen täysin samaa mieltä
Olen hyvä äidinkielessä.	1	2	3	4	5	6	7
Äidinkieli on minulle vaikeaa.	1	2	3	4	5	6	7
Äidinkieli on mukavaa.	1	2	3	4	5	6	7
Saan hyviä arvosanoja äidinkielestä.	1	2	3	4	5	6	7



#### 4. Matematiikka ja minä

Ympyröi vastaus, joka on mielestäsi lähinnä totuutta. Valitse vain yksi vaihtoehto yhdeltä riviltä.

1. Pelkäätkö suoriutuvasi huonosti, jos opettaja kysyy sinulta vastausta johonkin tehtävään matematiikan tunnilla?	En ollenkaan 1	2	3	4	5	6	Hyvin paljon 7
2. Pelkäätkö luokkakaveriesi ymmärtävän opettajan selittämät asiat paremmin kuin sinä?	En ollenkaan 1	2	3	4	5	6	Hyvin paljon 7
3. Kun olet matematiikan tunnilla, tunnet itsesi yleensä:	Hyvin jäännittyneeksi 1	2	3	4	5	6	Hyvin rentoutuneeksi 7
4. Kun teet matematiikan koetta, tunnet itsesi yleensä:	Hyvin rennoksi 1	2	3	4	5	6	Hyvin hermostuneeksi 7
5. Jännität matematiikan kokeita:	Hyvin harvoin 1	2	3	4	5	6	Hyvin usein 7
6. Pelkäätkö matematiikkaa:	Hyvin paljon 1	2	3	4	5	6	Hyvin vähän 7
7. Sinua pelottaa ajatellakin, että joutuisit tekemään vaativia matematiikan tehtäviä:	Ei ollenkaan 1	2	3	4	5	6	Hyvin paljon 7
8. Kuinka paljon sinä välität siitä, kuinka hyvin menestyt koulussa?	En ollenkaan 1	2	3	4	5	6	Hyvin paljon 7
9. Murehditko jääväsi jälkeen luokkakavereistasi, jos joudut olemaan poissa matematiikan tunnilta?	En ollenkaan 1	2	3	4	5	6	Hyvin paljon 7
10. Kuinka paljon välität siitä, kuinka hyvin menestyt matematiikassa?	En ollenkaan 1	2	3	4	5	6	Hyvin paljon 7
11. Onko matematiikassa menestyminen sinulle tärkeämpää kuin menestyminen muissa aineissa?	Ei 1	2	3	4	5	6	Kyllä 7

## 5. Matematiikka ja tulevaisuus

Ympyröi vastaus, joka on mielestäsi lähinnä totuutta. Valitse vain yksi vaihtoehto yhdeltä riviltä.

	Olen täysin eri mieltä	Olen jokseenkin eri mieltä.	En ole samaa enkä eri mieltä	Olen jokseenkin samaa mieltä	Olen täysin samaa mieltä
1. Tarvitsen matematiikan osaamista tulevaisuudessa.	1	2	3	4	5
2. Matemaattis-tekniset ammatit kiinnostavat minua.	1	2	3	4	5
3. Aion tulevaisuudessa hakeutua alalle, jolla tarvitaan matemaattisia taitoja.	1	2	3	4	5
4. En pärjäisi opiskelupaikassa/työssä, jossa tarvitaan matemaattisia taitoja.	1	2	3	4	5
5. Vanhempani kannustavat minua hakeutumaan matemaattis-teknisille aloille.	1	2	3	4	5
6. Opettajat kannustavat minua hakeutumaan matemaattis-teknisille aloille.	1	2	3	4	5
7. OPO kannustaa minua hakeutumaan matemaattis-tekniselle alalle.	1	2	3	4	5
8. Aion tulevaisuudessa välttää matematiikkaa, jos vain pystyn.	1	2	3	4	5
9. Aion hakeutua sellaiseen opiskelupaikkaan, jossa tarvitaan mahdollisimman vähän matemaattisia taitoja.	1	2	3	4	5
10. Toiveammattini tulevaisuudessa:					
11. Mitä haluaisin opiskella:					