

MAAHANMUUTTAJANUOREN OPPIMISMOTIVAATIO JA SEN  
TAUSTATEKIJÄT

Maria Laitamäki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2011

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## **TIIVISTELMÄ**

Laitamäki, M. 2011. Maahanmuuttajanuoren oppimismotivaatio ja sen taustatekijät. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. 56 s.

Tässä laadullisessa tutkimuksessa selvitettiin, millainen on maahanmuuttajanuorten oppimismotivaatio keskisuomalaisissa yläkouluissa. Tutkimuksessa kartoitettiin myös osatekijöitä maahanmuuttajaoppilaiden motivaation taustalla. Lisäksi haluttiin tietää, mitkä tekijät koulunkäynnistä tekevät mielekkästä.

Tutkimuksessa käytettiin laadullista tutkimusotetta. Tutkimuksen aineisto kerättiin yksilöhaastatteluina teemahaastattelua käyttäen kolmessa keskisuomalaisessa yläkoulussa keväällä 2011. Haastateltavia oli yhteensä kahdeksan ja iältään he olivat 14-17-vuotiaita. Haastateltavat olivat asuneet Suomessa vähintään kaksi vuotta, minkä seurauksena kielitaito oli jokaisella kohtalaisen hyvä. Kerätty aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti.

Tutkimustulokset osoittavat, että yläkouluikäisten maahanmuuttajanuorten oppimismotivaatio on hyvin oppiainesidonnaista. Kilpailua, jonka nähdään heikentävän oppimismotivaatiota, esiintyi nuorten keskuudessa vain vähän. Vanhempien antama palaute ja heidän arvostuksensa koulunkäyntiä kohtaan osoittautuivat oppilaille hyvin tärkeiksi. Hyvä menestyminen ja korkeat arvosanat olivat merkittäviä oppilaille, ne olivat useimmin mainittu tekijä puhuttaessa tyytyväisyydestä koulunkäyntiin.

Avainsanat: maahanmuuttajaoppilas, motivaatio, oppimismotivaatio

## **ABSTRACT**

Laitamäki, M. 2011. Immigrant adolescents learning motivation and its background. University of Jyväskylä. Department of Teacher Education. 56 pages.

The key aim of the present study was to investigate the nature of immigrant student's learning motivation during adolescence. Further, the study aimed at identifying the background components of learning motivation which are remarkable for immigrant students' in Central Finland. Third aim of the study was to clarify which elements make school attendance sensible.

This study was conducted using qualitative methods. The data was collected using theme interviews at three schools located in Central Finland in spring 2011. The participants were seventh to ninth grade students aged 14 to 17 who had lived in Finland more than two years. Therefore their skills in Finnish were quite good. Collected data was analyzed using theory directional content analysis.

The results showed that immigrant student's learning motivation during adolescence varies according to the subject. The competition, which is believed to weaken motivation, appeared only in few participants' answers. The feedback by parents and their positive attitude towards schooling in Finland was very important for the students. Success at school and high grades were also significant. These factors were the most commonly mentioned when speaking about complacency with school.

Key words: immigrant student, motivation, learning motivation

# SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	2
ABSTRACT .....	3
SISÄLLYS .....	4
1 JOHDATUSTA TUTKIMUSAIHEESEEN.....	6
2 MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT.....	8
2.1 Monikulttuurinen Suomi.....	8
2.2 Maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa koulussa .....	9
2.2.1 Kuka on maahanmuuttajaoppilas? .....	9
2.2.2 Koulu ja maahanmuuttajaoppilaat .....	9
2.2.3 Koulutien alku.....	10
2.2.4 Opetus- ja arviointijärjestelyistä .....	11
2.3 Haasteet uudessa kulttuurissa .....	12
3 NUOREN OPPIMISMOTIVAATIO.....	15
3.1 Mitä on motivaatio? .....	15
3.2 Motivaatiotutkimuksen historiaa .....	16
3.3 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio.....	17
3.4 Oppimismotivaation määrittelyä.....	19
3.5 Tavoiteteoria .....	21
3.6 Erot tyttöjen ja poikien motivaatiossa.....	22
3.7 Motivaatio nuoruusiässä .....	23
3.8 Kulttuuri ja motivaatio .....	24
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	26
4.1 Tutkimustavoitteet .....	26
4.2 Laadullisesta tutkimuksesta .....	27
4.3 Fenomenologisesta taustafilosofiasta.....	27

4.4	Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	28
4.5	Tutkimuksen toteutus ja aineistonkeruu .....	29
4.6	Tutkimushenkilöt .....	29
4.7	Aineiston analysointi .....	31
5	TUTKIMUSTULOKSET .....	33
5.1	Motivaation oppiainesidonnaisuus.....	33
5.1.1	Opittavan merkityksellisyys.....	35
5.1.2	Mielekkäiksi koetut työtavat.....	35
5.2	Kilpailu ja vertailu muiden kanssa.....	36
5.3	Tulevaisuudentavoitteet .....	37
5.4	Ulkoinen palaute .....	38
5.4.1	Vanhempien antama palaute .....	38
5.4.2	Palaute opettajilta.....	39
5.5	Tyytyväisyys omaan koulunkäyntiin .....	40
5.6	Tulosten yhteenveto .....	41
6	POHDINTA .....	42
6.1	Tulosten tarkastelua .....	42
6.1.1	Maahanmuuttajanuorten oppimismotivaatiosta .....	42
6.1.2	Motivaatio, ikä ja sukupuoli .....	44
6.1.3	Opittavan aineksen merkityksellisyys.....	45
6.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	45
6.3	Ajatuksia tutkimusaiheen jatkamisesta .....	47
	LÄHTEET .....	49
	LIITTEET	
	Liite 1: Haastattelulupa.....	55
	Liite 2 Teemahaastattelun runko .....	56

# 1 JOHDATUSTA TUTKIMUSAIHEESEEN

Kiinnostuin maahanmuuttajaoppilaiden koulumotivaatiosta kahdessa yhteydessä. Tutustuessani Jyväskylässä järjestettäviin maahanmuuttajien läksykerhoihin, totesin joidenkin oppilaiden työskentelevän koulutehtävien parissa valtaosan päivästä. Parhaassa tai pahimmassa tapauksessa he opiskelivat ensin koulussa, sen jälkeen läksykerhossa ja lukivat vielä illalla muutaman tunnin kokeeseen. Vastakohtiakin löytyi: oppilaita, joille jo pakollisten töiden tekeminen oli vastenmielistä, ja joiden poissaolomäärät olivat suuria. Toisen kerran maahanmuuttajien oppimismotivaatio tuli esiin haastatellessani opettajia kandidaatintutkielmaani varten. Opettajat korostivat haastatteluissa moneen otteeseen maahanmuuttajien hyvää oppimismotivaatiota, asennetta ja innokkuutta koulunkäyntiä kohtaan. Heidän haastatteluvastauksissaan negatiivinen puoli jäi selvästi positiivisten kokemusten varjoon.

Maahanmuuttajista suomalaisessa koulussa on tehty suhteellisen paljon tutkimusta viime vuosina, mutta heidän oppimismotivaationsa on toistaiseksi jäänyt tutkimuksissa varjoon. Tässä tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, mitkä tekijät vaikuttavat nuoren oppimismotivaatioon sitä lisäävästi ja mitkä puolestaan heikentävästi. Taustatekijöinä tarkastelen erityisesti oppilaan koulutaustaa, suomen kielen taitoa, ikää sekä sukupuolta. Lisäksi olen kiinnostunut, ovatko maahanmuuttajanuorta motivoivat tekijät pääasiassa sisäisiä vai ulkoisia, eli lähteekö oppimismotivaatio toiminnasta itsestään vai kannustaako siihen jokin ulkopuolinen taho tai toiminnasta saatu palkkio (Deci & Ryan 1985, 32-34, 49).

Tutkimukseni teorettinen osa jakautuu kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa käsittelen ensin maahanmuuttajia yleisemmin, minkä jälkeen siirrän näkökulman maahanmuuttajaoppilaisiin suomalaisessa koulussa. Toisessa osiossa määrittelen ensin motivaation ja kerron lyhyesti motivaatiotutkimuksen historiasta. Keskityn kappaleessa pääasiallisesti oppimismotivaatioon ja sen taustatekijöihin.

Valitsin tutkimukseni kohderyhmäksi nimenomaan maahanmuuttajanuoret, sillä halusin selvittää motivaatiota tutkiessani, pätevätkö tutkimustulokset motivaation heikentymisestä nuoruusiässä maahanmuuttajanuoriin (Wigfield & Wagner 2005,

226-227, Malmberg & Little 2002, 135-139, Harter 1996, 16-20). Tutkin maahanmuuttajanuoria myös siitä syystä, että uskoin heidän pystyvän refleктоimaan oppimistaan ja opiskeluaan alakouluikäisiä oppilaita paremmin.

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jossa haastattelen kahdeksaa 14–17-vuotiasta maahanmuuttajanuorta. Tavoitteenani on selvittää oppilaiden omia näkökulmia siihen, mikä on heidän oppimismotivaationsa taustalla. Tällaisella tutkimuksella pyrin paitsi lisäämään tietoa, myös vaikuttamaan opettajien asenteisiin maahanmuuttajaoppilaita kohtaan.

## 2 MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT

### 2.1 Monikulttuurinen Suomi

Kulttuurinen monimuotoisuus lisääntyy koko ajan etenkin länsimaisissa kouluissa. Levottomuudet ja sodat ympäri maailmaa ajavat ihmisiä vuosittain maihin, jotka koetaan rauhallisemmiksi ja turvallisemmiksi. (Salili & Hoosain 2007, 5.) Suomessa asui vuonna 2009 yhteensä 155 705 ulkomaiden kansalaista. Ikäryhmittäin tarkasteltuna näistä yhteensä 30 221 henkilöä (19,4 %) on alle 19-vuotiaita. (Tilastokeskus 2009 & 2010). Ulkomaalaisväestöä koskevat luvut eivät kuitenkaan kerro koko totuutta ulkomaalaistaustaisen väestön määrästä, sillä esimerkiksi vuonna 2008 Suomen kansalaisuuden sai 6682 ja vuonna 2009 3413 henkilöä (Tilastokeskus 2010). Suomessa asuvien ulkomaisten suurimmat kansalaisryhmät ovat venäläiset, virolaiset, ruotsalaiset, somalialaiset sekä kiinalaiset. Suurimmat kieliryhmät puolestaan ovat venäjä, viro, englanti, somali ja arabi. (Sisäasiainministeriö 2009, 6.)

Suomen maahanmuuttajaväestö on hyvin heterogeenistä maahantulon syyn sekä kieli-, kulttuuri- ja koulutustaustan kannalta. Maahanmuuttajaväestöön kuuluu sekä vapaaehtoisesti että pakottavasta syystä Suomeen tulevia. Maahanmuuttajien ryhmät voidaan jakaa karkeasti siirtolaisiin, turvapaikanhakijoihin, paluumuuttajiin ja pakolaisiin. Puhuttaessa maahanmuuttajista, tarkoitetaan kaikkia ulkomaalaisia, joiden on aikomus asettua maahan pitkäaikaisesti. (Ikonen 2005, 10; Talib 2002, 18.) Ne henkilöt, jotka muuttavat toiseen maahan hankkiakseen siellä toimeentulonsa, ovat siirtolaisia. Näin ollen esimerkiksi opiskelijoita ja turisteja ei lasketa tähän ryhmään. Pakolainen on henkilö, joka oleskelee kotimaansa ulkopuolella, sillä kotimaassaan hänellä on aiheita pelätä joutuvansa vainon kohteeksi rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai mielipiteensä vuoksi. Turvapaikanhakija on henkilö, joka pyytää oleskeluoikeutta vieraasta maasta. Myönteisen päätöksen jälkeen häntä voidaan kutsua pakolaiseksi. Paluumuuttajia ovat sellaisen suomeen pysyvästi muuttavat, jotka ovat asuneet pidemmän tai lyhyemmän ajanjakson Suomen rajojen ulkopuolella. (Liebkind 1994, 9-10.)



## **2.2 Maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa koulussa**

### **2.2.1 Kuka on maahanmuuttajaoppilas?**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa maahanmuuttajaoppilaan käsite tarkoittaa laajasti sekä Suomeen muuttaneita että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria (Opetushallitus 2004). Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä maahanmuuttajaoppilas, joka on mielestäni hyvin neutraali ja kuvaava termi. Aiemmin maahanmuuttaja-käsitteellä on ollut vahvempi negatiivinen kaiku (vrt. maahanmuuttajalähiö), mutta sittemmin se tuntuu muuttuneen tutkimuksessakin usein käytetyksi yleiskäsitteeksi. Suomalaisessa koulussa maahanmuuttajaoppilaisiin lasketaan käytännössä kaikki, jotka opiskelevat suomea toisena kielenään. Tällöin lapsi saattaa olla syntynyt Suomessa, mutta hänen äidinkieltensä on jokin muu kuin suomi. Näin ollen maahanmuuttajaoppilaiden koko kirjoa kuvaisivat ehkä paremmin käsitteet maahanmuuttajataustainen tai ulkomaalaistaustainen, mutta käytännössä nämä molemmat käsitteet ovat hiukan kömpelöitä. (Lehtinen 2002, 216.)

### **2.2.2 Koulu ja maahanmuuttajaoppilaat**

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan opetuksen lähtökohtana tulisi olla suomalainen kulttuuri, mutta opetuksessa tulee ottaa kuitenkin huomioon myös kulttuurin monipuolistuminen Suomeen tulevien maahanmuuttajien myötä. Maahanmuuttajaoppilasta opettaessa tulisi oppilaan taustat ja tilannetekijät huomioiden noudattaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Haasteena maahanmuuttajaoppilasta opettaessa on hänen kasvamisensa sekä lähtömaan että Suomen kieli- ja kulttuuriyhteisön jäseneksi. (Opetushallitus 2004.)

Maahanmuuttajaoppilaan kotoutumista suomalaiseen kouluun tuetaan yleisimmin perusopetukseen valmistavalla opetuksella, suomi tai ruotsi toisena kielenä – opetuksella, tukiopetuksella, oman äidinkielen opetuksella sekä muiden uskontojen opetuksella. (Kuusela, Etelälahti, Hagman, Hievanen, Karppinen, Nissilä, Rönnberg ja Siniharju 2008, 18.) Opetusta suunniteltaessa olennainen kysymys ei ole, miten pitkään oppilas on oleskellut Suomessa. Tärkeämmäksi nousee oppilaan

aikaisempi koulutausta sekä suomen kielen osaaminen. (Ikonen 2005, 10.) Suomi toisena kielenä (S2) -opetusta järjestetään, mikäli arvioidaan, ettei oppilaan kielitaito ole kaikilla kielen osa-alueilla äidinkielen tasoinen (Opetushallitus 2004, 36).

Kuusela ym. (2008) kuvaavat Opetushallituksen raportissa maahanmuuttajaoppilaiden oppimistuloksia ja koulutusvalintoja. Heidän selvityksensä mukaan maahanmuuttajaoppilaiden keskiarvot ovat koko väestöön nähden selkeästi heikompia, vaikka maahanmuuttajaoppilaiden joukosta löytyy myös erinomaisesti suoriutuvia. Maahanmuuttajaoppilaiden positiiviseksi voimavaraksi havaittiin keskimäärin myönteinen suhtautuminen opiskeluun. Raportissa todetaan maahanmuuttajanuorten koulumenestyksen noudattavan sukupuolieroissa kantaväestön linjaa: tytöt menestyvät koulussa keskimäärin poikia paremmin. (Kuusela ym. 2008, 133; 145.)

### **2.2.3 Koulutien alku**

Maahanmuuttajaoppilaiden valmistavassa opetuksessa oppilas opiskelee suomen kieltä sekä suomalaisen koulun ja yhteiskunnan tapoja (Talib 2002, 121). Valmistavan opetuksen järjestäminen on kunnille vapaaehtoista, eli laki ei velvoita siihen, joten tilanne vaihtelee suuresti kunnittain. On kuntia, joissa valmistavaa opetusta järjestetään oppilaan tarpeiden mukaan jopa yli vuoden ajan, mutta löytyy myös kuntia, joissa sitä ei järjestetä lainkaan. (Latomaa 2003, 17.)

Maahanmuuttajaoppilas tarvitsee aluksi erillistä tukea opiskeluunsa, sillä sekä uusi kieli että erilainen koulukulttuuri ovat hänelle vieraita. Yleensä maahanmuuttajaoppilas tarvitsee eniten tukea niissä oppiaineissa, joissa on runsaasti vierasta käsitteistöä. Perehdyttäessä maahanmuuttajaoppilasta täysin uuteen aiheeseen, opettaja käyttää usein tukiopetukseen varattuja tunteja. Nämä tunnit koetaan kuitenkin liian vähäisiksi, koska yleensä yleisopetuksen luokilla on maahanmuuttajan lisäksi muitakin lapsia, jotka ovat lisätuen tarpeessa. (Kauhanen, Luokkanen & Manner 1998, 21.) Opetuksen järjestäjän on mahdollista saada erillistä valtionavustusta maahanmuuttajaoppilaan lisäopetukseen, mikäli maahanmuutosta on kulunut alle neljä vuotta. Tätä tukea voidaan käyttää lapsen lisäopetukseen eri

oppiaineissa, ja opetus voi tapahtua joko lapsen äidinkielellä tai suomen kielellä. (Ikonen 2005, 18.)

Valmistavan opetuksen aikana maahanmuuttajaoppilas integroidaan yleisopetuksen ryhmiin mahdollisuuksien mukaan. Integrointia suunniteltaessa on tärkeää ottaa huomioon kielitaidon ja aineiden hallinnan lisäksi myös oppilaan harrastuneisuus ja mielenkiinnon kohteet. Oppilaan integroinnista valmistavan opetuksen aikana on hyötyä sekä oppilaalle itselleen että yleisopetuksen opettajille. Integraation aikana opettaja saa tutustua maahanmuuttajaoppilaaseen ennen kuin oppilas siirtyy kokonaan hänen luokalleen. (Päivärinta 2005, 54-55.)

Maahanmuuttajataustaiselle lapselle taito- ja taideaineet ovat aluksi helpoimpia omaksua, koska niissä puheen rooli on vähäisempi, ja opetus voi perustua esimerkiksi opettajan tai toisen oppilaan näyttöön tai kuvalliseen ohjeeseen (Päivärinta 2005, 55-56). Talibin (2002) mukaan oppilas voi osallistua integroituna yleisopetuksen luokkaan taito- ja taideaineiden tunneille heti kouluun tultuaan. Talib perustelee tätä sillä, että oppilaan suomalaiskontaktit lisääntyvät, ja kielen oppiminen helpottuu, kun sitä voi käyttää myös samanikäisten koulutovereiden kanssa. Lukuaineissa tilanne on maahanmuuttajaoppilaan kannalta hankalampi, koska opetus ja oppiminen perustuvat pääosin käsitteiden ja kielellisten kokonaisuuksien ymmärtämiseen. (Talib 2002, 122.)

#### **2.2.4 Opetus- ja arviointijärjestelyistä**

Maahanmuuttajaoppilaan opetusjärjestelyjen toteutus on erityisen haastavaa, koska sekä hänen äidinkiensä että oppimishistoriansa eroavat yleensä huomattavasti muista oppilaista. Ikonen, Ojalan ja Virtasen (2003) mukaan opetusmenetelmä on tärkeää valita kunkin oppilaan kohdalla erikseen, sillä mikäli opetusta ei toteuteta oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan, se vaikuttaa negatiivisesti lapsen oppimismotivaatioon. He listaavat opetuksen peruslähtökohtia, joista opettajan tulisi olla selvillä kunkin oppilaan osalta. Opettajan toimiessa maahanmuuttajaoppilaan kanssa, tärkeimmäksi peruslähtökohdaksi nousee sellaisen kielen käyttö, joka vastaa oppilaan osaamista. Lisäksi opettajan tulisi hyödyntää opetuksessaan eri aistikanavia ja hänen tulisi osata soveltaa tehtävät sopiviksi oppilaan kykytasolle. (Ikonen ym. 2003, 141.)

Ikosen ym. (2003) mukaan yksilöllistämisessä on kyse kunkin oppilaan henkilökohtaisen opetuksen suunnittelemisesta. Opetusjärjestelyjä voi yksilöllistää opetuksen, oppimisympäristön tai koko oppimäärän tasolla. Yksilöllistämisen tapa löytyy hiljalleen oppilaantuntemuksen myötä, ja vaatii aluksi vieraan oppilaan kanssa paljon aikaa. (Ikonen ym. 2003, 144-145.)

Maahanmuuttajien opetusjärjestelyt yleisopetuksessa voidaan toteuttaa useilla eri tavoilla kunkin koulun mahdollisuuksien mukaan. Yleinen tapa on, että maahanmuuttajaoppilas opiskelee yleisopetuksen luokalla samalla tavalla, kuin kuka tahansa suomalaislapsi. Tällöin opetusta täydennetään yleensä tukiopetuksella. Toinen yleisesti käytetty tapa on se, että luokanopettajan lisäksi luokassa on toinen aikuinen, joka selvittää maahanmuuttajaoppilaalle opetettavaa asiaa. Jos opettajan työparina tässä samanaikaisopetuksessa toimii tulkki, hän voi selittää asioita lapselle myös tämän omalla äidinkielellä. (Peltonen 1998, 8.)

Maahanmuuttajataustaisen oppilaan arviointi tapahtuu joustavasti ja monipuolisesti ottaen huomioon oppilaan kehittyvä kielitaidon taso. Arviointimenetelmien tulisi olla joustavia ja monipuolisia, eikä kielitaidon puutteiden tulisi päästä todellisen osaamisen esteeksi taitoja ja tietoja arvioitaessa. Oppilaalle voidaan esimerkiksi pitää suullisia kokeita, hänen voidaan antaa vastata omalla äidinkielellään tai hänelle voidaan järjestää kokeen tekemiseen muita enemmän aikaa. Ainoastaan perusopetuksen päättöarviointi on pakko tehdä numeroin, muuten vaihtoehtona on sanallinen arvio osaamisesta. (Ikonen 2005, 21-22.) Jatkokoulutukseen hakeutumisen kannalta on tärkeää, että perusopetuksen arviointi vastaa oppilaan todellisia tietoja ja taitoja (Viitalahti & Silvennoinen 1998, 54).

### **2.3 Haasteet uudessa kulttuurissa**

Talibin (1999) mukaan kulttuurilla tarkoitetaan ihmisryhmät toisistaan erottavaa arvomaailmaa, käytöstä ja ajattelutapaa. Huntington (1996, 28) määrittelee kulttuurin konkreettisemmin kielen, uskonnon, arvojen, perinteiden ja tapojen muodostamaksi kokonaisuudeksi. Kulttuurit voidaan jakaa yksilöllisiin ja yhteisöllisiin sen perusteella, miten tiukat rajat ne jäsenilleen asettavat ja miten monimutkaista järjestelmää kulttuuri edustaa. Länsimaille tyypillisessä yksilöllisessä kulttuurissa korostuu

yksilön itsenäisyys ja oma ainutlaatuisuus, joiden saavuttamisessa tärkeää on oma kyky ajatella, tuntea ja toimia. Länsimaisessa kulttuurissa kilpailu yksilöiden välillä korostuu merkittävämmiin kuin yhteistyö, nähdään että yksilö hallitsee itse ominaisuuksiaan, ajatuksiaan ja mielipiteitään. (Samovar & Porter 2004, 60; Talib 1999, 4-5.)

Suurin osa maahanmuuttajista tulee Suomeen länsimaiden ulkopuolelta, ja näin ollen he edustavat yhteisöllistä kulttuuria. Näissä yksilö määrittäyty yhteisön kautta ja yhteisön avulla. Yhteisöllisissä kulttuureissa omat ominaisuudet ja kyvyt eivät useinkaan ohjaa havaittavaa käytöstä, vaan henkilöiden keskinäiset suhteet määrittelevät minuutta. Yhteisön merkitys lapsen kehitykselle on suuri, ja arvomaailmassa korostuvat perinteet, vaatimattomuus, kohtuullisuus sekä omaan asemaan ja kohtaloon tyytyminen. (Talib 1999, 4-5.)

Muutto maasta toiseen vaikuttaa maahanmuuttajaoppilaan elämään hyvin kokonaisvaltaisesti ja siitä syystä aiheuttaa myös stressiä. Useat läheiset ystävät ja sukulaiset jäävät lähtömaahan, uuden sosiaalisen ympäristön tavat poikkeavat kotimaasta sekä ympäröivä kieli ja koulun kulttuuri poikkeavat täysin siitä, mihin oppilas on tottunut. Koulu odottaa melko nopeaa kielen omaksumista, ja aluksi maahanmuuttajaoppilaiden osallistuminen luokan toimintaan jää vajaaksi puutteellisen kielitaidon vuoksi. Lukeminen on hitaampaa, opettajan ja luokkatovereiden puhe liian nopeaa ja kielen eri merkitysten ymmärtäminen on mahdotonta. (Suárez-Orozco, Onaga & de Lardemelle 2010, 16.) Koska kommunikointi ja muiden ymmärtäminen on puutteellista, maahanmuuttaja kokee usein huonommuutta. Lapsen tai nuoren tehtävänä on sekä kehittyä ikä kautensa mukaisesti että selvitä uuden maan haasteista. (Peltonen 1998, 10.)

Maahanmuutto on stressaava kokemus, ja se vaikuttaa lapsen lisäksi koko perheeseen. Erityisesti kollektiivisesta kulttuurista tulevat vanhemmat saattavat kokea vaikeaksi uuden tilanteen, jossa sukuyhteisö ei ole turvaamassa perhettä ja vahvistamassa päätöksentekoa. (Peltonen 1998, 10.) Talib kuvaa perheen tapojen muuttumista näissä tilanteissa toisinaan jopa suvaitsemattoman jäykiksi, sillä omat perinteet halutaan säilyttää myös uudessa maassa (Talib 1999, 10). Perinteinen kokemus sukupolvien välisestä kuilusta on omiaan vahvistamaan

maahanmuuttajaperheessä, kun nuori omaksuu kasvaessaan elementtejä uudesta kulttuurista. Vaikka lapsen sopeutuminen ja kasvaminen uuden maan kulttuuriin on vanhempien mielestä yleensä toivottavaa, kulttuurissa saattaa kuitenkin olla arvoja ja piirteitä, jotka ovat ristiriidassa heidän kotikulttuuriinsa. (Suárez-Orozco ym. 2010, 17.) Lapsi oppii yleensä koulua käydessään uutta kieltä vanhempiaan nopeammin, mikä saattaa johtaa tilanteisiin, joissa lapsi toimii vanhempiensa tulkkina heidän hoitaessaan perheen asioita. Yhteiskunnan tulisikin huolehtia tarpeellisesta tuesta, jotta näin ei pääsisi käymään. (Peltonen 1998, 10.)

Uudessa kulttuurissa myös vanhempien täytyy yleensä mukauttaa odotuksiaan koulua kohtaan. Esimerkiksi Aasialaisessa kulttuurissa vanhemmat ovat usein tottuneet pitämään opettajaa lapsen osaavimpana kasvattajana, mikä saatetaan länsimaisessa kulttuurissa nähdä jopa siten, että vanhemmat laiminlyövät osallisuutensa kasvatukseen. Myös vanhempien käsitys menestyvästä oppilaasta saattaa perustua täysin eri seikkoihin kuin mihin olemme tottuneet, koulumenestyksen tärkeänä edellytyksenä saatetaan nähdä esimerkiksi lapsen sukupuoli. (Suárez-Orozco ym. 2010, 17.)

Monissa maissa, joista maahanmuuttajia tulee Suomeen, sukupuolet ovat keskenään hyvin eriarvoisia. Esimerkiksi useissa aasialaisissa, islamilaisissa ja latinalaisissa kulttuureissa miehet nähdään sekä perhettä että yhteiskuntaa dominoivina merkittävinä päätöksentekijöinä. Täten tyttöjen koulunkäyntiä ei usein pidetä lainkaan tarpeellisena, sillä naiset tekevät työnsä pääasiassa kotona. (Peltonen 1998, 11; Samovar & Porter 2004, 116-118.)

### 3 NUOREN OPPIMISMOTIVAATIO

#### 3.1 Mitä on motivaatio?

Motivaatio-termiä käytetään arkikielessä hyvin useasti, ja sen merkitykset eroavat tilannekohtaisesti. Motivaatio-termi on johdettu sanasta motiivi, joka tarkoittaa toiminnan psyykkistä syytä, sitä ohjaavaa voimaa tai toimintaan vaikuttavaa tekijää. Motiivi saa ihmisen suuntamaan toimintansa tiettyyn tavoitteeseen tai päämäärään. Motivaatio on kokonaisvaltainen tila, johon saattaa sisältyä useita motiiveja. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 10; Vilkkö-Riihelä 1999, 446-447.) Ihminen kokee motivaation subjektiivisesti tiedostettuna haluna johonkin toimintaan (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem & Nolen-Hoksema 2000, 348-349).

Motivaatiopsykologiassa pyritään selittämään, minkä vuoksi ihmiset toimivat juuri kuten toimivat, eivätkä valitse vaihtoehtoisia toimintatapoja. Voidaan ajatella, että kaikki ihmisen toiminta, lukuun ottamatta refleksejä ja automaatioita, on motivoitunutta. Motivaatiosta ei kuitenkaan voida puhua silloin, kun ihmisellä ei ole vapautta valita omaa toimintatapaansa tilanteessa. (Nurmi & Salmela-Aro, 2002, 10; Vilkkö-Riihelä 1999, 446-447.) Ihmisellä on mahdollisuus pidättäytyä toiminnasta, vaikka motivaatio olisi korkea, toisaalta voimme tehdä niitäkin asioita, jotka mieluummin jättäisimme tekemättä. Motivaation lähteet ovat hyvin vaihtelevia: ne voivat olla fysiologisia tapahtumia kehossa tai aivoissa, toisaalta myös ympäröivä kulttuuri ja sosiaalinen vuorovaikutus voivat toimia motivaation taustalla. (Atkinson ym. 2000, 348-349.)

Motivaatio esitetään usein myös vektorisuureena, jonka komponentteja ovat vireys ja suunta. Vireys viittaa tässä yksilön energiaan, joka ajaa häntä käyttäytymään tietyllä tavalla. Suunta viittaa puolestaan käyttäytymiseen, joka on suunnattu jotakin kohti, tiettyyn päämäärään. (Ruohotie 1998, 37.)

Ruohotie (1998) erottaa toisistaan yleismotivaation ja tilannemotivaation. Yleismotivaatiossa korostuu käyttäytymisen pysyvyys ja sitä käytetään jopa asenteen synonyymina. Asenne on kuitenkin motivaatiota pysyvämpi sisäistynyt ominaisuus. Yhteys motivaatioon on löydettävissä siten, että yksilön onnistuessa toiminnassaan

asenne toimintaa kohtaan muuttuu myönteisemmäksi ja tätä myötä motivaatiokin lisääntyy. Yleismotivaatio korostaa käyttäytymisen pysyvyyttä ja määrittää yleensä myös tilannemotivaation suunnan ja voimakkuuden. Tilannemotivaatio puolestaan on nimensä mukaisesti tilannesidonnainen ja se liittyy tiettyyn tilanteeseen, jossa ärsykkeet virittävät erilaisia motiiveja ja aikaansaavat toimintaa. (Ruohotie 1998, 41-42.)

Temperamenttitutkimuksessa kiistaa on aiheuttanut temperamentin ja motivaation yhteys. Temperamentilla viitataan joukkoon synnynnäisiä taipumuksia ja valmiuksia, ja joidenkin tutkijoiden mielestä yksilön motivaatiota voi selittää nimenomaan temperamentin kautta, sillä sinnikkyys on yksi keskeisistä temperamenttipiirteistä. Motivaation synnynnäisyyttä vastustavat tutkijat perustelevat kantansa siten, että lapsen tavoitetaso muodostuu ja syntyy kasvatuksen myötä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 24.)

### **3.2 Motivaatiotutkimuksen historiaa**

Perusajatus ihmisen motiiveista ja motivaatiosta on vaihdellut aikakausittain vallalla olleiden psykologian teoreettisten suuntausten mukaan. Motivaatiotutkimuksen juuret ovat 1930–1950 -lukujen kokeellisessa psykologiassa (Weiner 1990, 617). Alkuaikojen fysiologiaan pohjautuvien näkemysten mukaan motiivit, tarpeet ja vietit ovat yksilön sisäisiä ominaisuuksia, jotka nousevat elimistöstä ja perustuvat fysiologiseen säätelyjärjestelmään. Näille tarpeille on tyyppillistä ns. homeostaasi-periaate, jonka mukaan elimistössä on olemassa tietty optimaalinen tila, josta poikkeaminen lisää tietyn tarpeen ilmenemistä. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 11.) Fysiologiaan perustuva motivaatiopsykologinen tutkimus oli alkuun erillään kasvatustieteellisestä tutkimuksesta. Ihminen kokonaisuudessaan koettiin liian monimutkaiseksi tutkittavaksi ja pelkistettyjä kokeita tehtiin aluksi esimerkiksi rotilla. (Weiner 1990, 617).

Behaviorismi on klassinen psykologian koulukunta, jolla ei ole varsinaista motivaatioteoriaa. Behaviorismin perusajatuksen mukaan palkitseminen lisää toiminnan jatkuvuutta tai yleistymistä, jolloin motivaatio toimintaa kohtaan lisääntyy. Merkittävin behavioristisen näkemyksen anti motivaatiotutkimukselle on kenties sen



kritiikistä noussut sisäsyntyisen motivaation korostaminen. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 11-12.)

1960-luvun psykologiassa motivaatiota alettiin liittää muihin ominaisuuksiin kuten oppimiseen, havaitsemiseen ja muistiin. Psykologiassa oli yleisemminkin vallalla siirtymä mekanistisesta ajattelusta kohti kognitiivista. Ymmärrettiin, että palkitsemisen vaikutus käyttäytymiseen ei ole yksiselitteinen, vaan eroaa tilannekohtaisesti. Teoreettinen suuntaus ei ollut aikakauden ainut muutos, sillä 1960-luvulla kokeellisesta tutkimuksesta siirryttiin hiljalleen pois ja uutena trendinä oli empiirinen tutkimus. (Weiner 1990, 618.)

Joseph Nuttinin relationaalinen motivaatioteoria (julk. 1984) loi pohjan modernille motivaatiokäsitykselle mullistaen aikaisemman käsityksen motivaatiosta (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 12). Nuttin ei nimitä yksilön tarpeita motiiveiksi, sen sijaan motiivit ovat hänen mukaansa sisäisten tarpeiden ja tarpeisiin vastaavien ulkoisten kohteiden suhteita. Nuttinin teoriassa yksilö, jolla on potentiaali toimia, ja ympäristö, joka on toiminnan kohde, muodostavat kaksisuuntaisen yksikön. Sekä yksilön persoona että ympäristö muodostuvat tämän yksikön sisäisessä dynaamisessa vuorovaikutuksessa. Motivaatio voi nousta joko yksilön sisäisestä tilasta tai kohteesta, joka aktivoi yksilön piilevän tarpeen. (Nuttin 1984, 76-78.) Nuttin korostaa yksilön kognitiivisia mekanismeja ja painottaakin yksikön representaatioiden ulkomaailman kohteista olevan keskeisiä motivaation dynamiikassa. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 12-13.)

### **3.3 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio**

Tutkimuksissa on osoitettu jo monen vuosikymmenen ajan, että suoriutuminen tehtävästä vaihtelee huomattavasti sen mukaan, tehdäänkö se sisäisen vai ulkoisen motivaation lähtökohdista (Ryan & Deci 2000, 55). Ruohotien (1998) mukaan sisäinen ja ulkoinen motivaatio liittyvät oppimisessa toisiinsa, vaikka ne muodostuvat erilaisista sisällöistä. Oppilas toimii kussakin tilanteessa useiden motiivien ohjaamana, osa niistä vain on hallitsevampia kuin toiset. Erilaiset palkkiot ja kannusteet määrittävät paljon sitä, miten tehokkaasti oppija pyrkii tavoitteisiinsa. Kannusteet toimivat palkkiota ennakoivina ja virittävät toimintaan. Ne voivat palkita sisäisesti,

jolloin oppilas kokee mielihyvää tekemästään työstä. Ulkoisesti palkitsevat kannusteet, kuten hyvä arvosana tai rahallinen palkkio, lähtevät jostain muualta kuin oppijasta itsestään. (Ruohotie 1998, 38.)

Sisäinen motivaatio pohjautuu synnynnäisiin itsemääräämisen ja kyvykkyyden tunteen kokemisen tarpeisiin. Nämä tarpeet motivoivat ihmistä tarttumaan itselleen optimaalisiin haasteisiin ja voittamaan ne. Sisäisesti motivoitunut ihminen kokee iloa ja tyydytystä toiminnasta itsestään ja näkee toiminnan syyn olevan sen sisällä, ei ulkoisissa palkkioissa tai kannustimissa. (Deci & Ryan 1985, 32-34.) Oppijan saamat sisäiset palkkiot ovat luonteeltaan usein tehokkaita. Ne ovat pitkäkestoisia ja toimivat pysyvänä motivaation lähteenä. (Ruohotie 1998, 38-39.)

Ulkoisesti motivoituneessa käyttäytymisessä toiminnan syy tai tavoite on toiminnan ulkopuolella. Ulkoisesti motivoitunut yksilö näkee toimintansa seurauksena jonkin itsensä ulkopuolisen tahon vaatimuksen täyttymisen tai toiminnasta seuraavan palkkion. (Deci & Ryan 1985, 49.) Ulkoisten palkintojen vaikutus koetaan usein lyhytaikaiseksi, ja mikäli toiminta perustuu niihin, tarve palkinnon saamiseen toistuu usein. (Ruohotie 1998, 38). Klassisen määritelmän mukaan ulkoista motivaatiota luonnehditaan usein kontrastina sisäiselle motivaatiolle hyvin laimeana ja köyhänä motivaation lähteenä. Tuorempien näkemysten mukaan ulkoisen motivaation määritelmään mahtuu edellä mainitun lisäksi kuitenkin myös oppijan osalta vaikuttavampia ja aktiivisempia tiloja. Ulkoinen motivaatio voi tulla esiin mielenkiinnon puutteen ja vastustuksen lisäksi myös halukkuutena tehtävää kohtaan, mikä heijastaa tehtävän arvon hyväksymistä sisäisesti. (Ryan & Deci 2000, 55.)

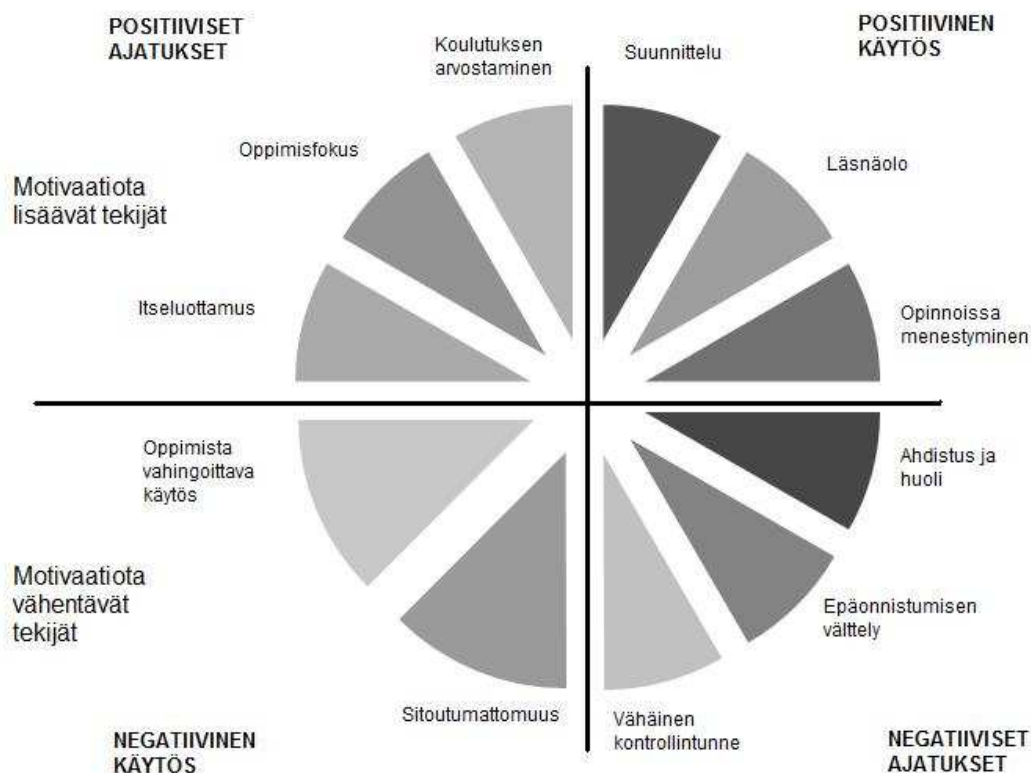
Ryanin ja Decin (2000) mukaan harvat asiat itse asiassa motivoivat ihmistä ainoastaan sisäisesti, vaikka sisäinen motivaatio onkin tärkeä motivaatiotyyppi. Lapsena sisäinen motivaatio on suuressa roolissa, mutta varhaislapsuuden jälkeen ympäristön sosiaaliset vaatimukset ohjaavat lasta ottamaan vastaan muitakin kuin sisäisesti motivoivia tehtäviä. Esimerkiksi koulussa sisäisen motivaation on todettu vähenevän tasaisesti siirryttäessä luokalta toiselle. (Ryan & Deci 2000, 60.)

### 3.4 Oppimismotivaation määrittelyä

Oppimismotivaation käsite voidaan nähdä oppilaiden energian ja innokkuuden suuntaamisena tehokkaasti oppimista kohtaan. Motivoitunut oppilas käyttää tehokkaasti oman opiskelupotentiaalinsa ja oppimismotivaatio näkyy ulkoisesti käytöksenä, joka tästä seuraa. Motivaatiolla on erittäin merkittävä rooli oppilaiden mielenkiintoon ja viihtymiseen koulussa. (Martin 2004, 134.) Peltonen ja Ruohotie korostavat sisäisten tekijöiden ratkaisevan, miten intensiivisesti oppilas keskittyy tehtävään ja pystyy kestämaan häiriötekijöitä. Mikäli oppilaalla on korkea sisäinen motivaatio, hän käyttää paljon energiaa opiskeluun sekä kertaa mielellään oppimaansa. Luokkayhteisön opiskelukulttuuri on myös merkittävä motivaation osatekijä. Luokan motivaatioilmapiiri saattaa olla esimerkiksi joko yhteenkuuluvuutta tai suorituksia korostava. Yksittäisten oppilaiden motivaatorakenne poikkeaa yleensä aina jossain määrin luokan yleisestä motivaatioilmapiiristä, mikä vaikuttaa osaltaan siihen, miten mielekkääksi oppiminen koetaan. (Peltonen & Ruohotie 1992, 86.)

Jones & Jones (2007) esittävät oppimismotivaation muodostuvan kolmesta tekijästä. Heidän mukaansa kaikkien näiden komponenttien on oltava läsnä, jotta oppimismotivaatio voi ylipäätään muodostua. Oppilaan tulee uskoa voivansa suoriutua tehtävästä, toiseksi tehtävälle on kyettävä löytämään jokin merkitys tai arvo ja kolmanneksi tekemisen on tapahduttava ympäristössä, joka tukee oppilaan perustarpeita. (Jones & Jones 2007, 247.)

Martinin motivaatiomalli (*the Student motivation wheel*) jakaa motivaation tekijöihin, jotka osoittavat lisääntyntä tai vähentyntä motivaatiota. Näiden puolikkaiden sisällä mallissa on eroteltu ajatukset ja käytös. Positiivisia ajatuksia koulunkäyntiä kohtaan kuviossa ilmentävät itseluottamus, koulutuksen arvostaminen ja oppimiseen kohdistuva fokus. Positiivista käyttäytymistä puolestaan kuvaavat suunnittelu, läsnäolo ja opinnoissa menestyminen. Negatiivisia, motivaatiota vähentäviä, ajatuksia mallissa ilmentävät ahdistus ja huoli, epäonnistumisen välttely sekä omaan tekemiseen kohdistuva vähäinen kontrollintunne. Negatiivista, motivaatiota vähentävää käytöstä, puolestaan ovat omaa oppimista vahingoittava käytös (*self-handicapping*) ja sitoutumattomuus koulunkäyntiin. (Martin 2010.)



**Kuvio 1.** Motivaatioympyrä. (Martin 2010.)

Oppimismotivaation tutkimuksessa korostetaan koulua oppimisympäristönä sekä kouluympäristön kulttuuria. Oppimismotivaation kannalta tärkeämpää kuin objektiivinen todellisuus, on oppijan omat havainnot ja tulkinnat oppimisympäristöistä ja opetusjärjestelyistä. Oppijan tulkinnoista on syytä korostaa erityisesti kolme eri näkökulmaa. Jos oppija saa tunnilla *oppimis- ja edistymiskokemuksia* ja kokee tuntityöskentelyn mielekkääksi ja monipuoliseksi, hän saa sisäisiä onnistumisen kokemuksia, mitkä koetaan usein voimakkaampana palautteena kuin ulkoiset kannusteet. Toiseksi oppimiskokemukset liitetään voimakkaasti *sosiaaliseen kontekstiin* ja tuen, kannustuksen ja toverisuhteiden onkin todettu korreloivan voimakkaasti opiskelumotivaation kanssa. *Koulun ulkopuolelta tulevan kannustuksen* on todettu olevan voimakkaampaa niillä lapsilla, joiden

opintomenestys on heikkoa. Ainakin osaltaan tämä voidaan selittää sillä, että heikosti opinnoissaan menestyvä saa vähemmän sisäisiä palkkioita, jolloin ulkoinen menestys nousee tärkeämpään rooliin. (Peltonen & Ruohotie 1992, 88-89.)

### **3.5 Tavoiteteoria**

Tavoiteteoria on yksi yleisimmin esitetystä oppimismotivaatiota kuvaavista teorioista. Se kuvaa oppilaan mielessä olevia kognitiivisia edustuksia päämääristä, joita opiskelijoilla on pyrkiessään kohti erilaisia saavutuksia akateemisessa työssä. Tavoitepäämäärä, jonka mukaan oppilas toimii, ennustaa käyttäytymistä, kognitioita ja tunteita. (McInerney, Roche, McInerney & Marsh 1997). Teoriassa on noussut tärkeimmäksi kaksi erilaista päämäärää: päämäärä hallita ja oppia tehtävä sekä päämäärä, jonka tavoitteena on suoriutua tehtävästä ja antaa ympäristölle pätevä vaikutelma itsestään (Aunola 2002, 106). Lisäksi kolmantena voidaan nähdä välttämispäämäärä, joka ilmenee sellaisten asioiden välttämisenä, joissa ei uskota pärjäävän sekä muiden negatiivisen huomion välttelyä. (Malmberg & Little 2002, 130.)

Osaamisen ja hallinnan tunnetta tavoitteleva oppilas tekee päätöksen yrittää ymmärtää aihettaan mahdollisimman syvästi saavuttaakseen uutta tietoa. Hallitsemisuuuntautunut oppilas pitää oppimista arvona itsessään ja näkee työntöön johtavan menestymiseen. Yksilö on orientoitunut uuden kyvyn kehittämiseen tai tekemänsä työn ymmärtämiseen. Tehtävän hallitsemiseen ohjaavan oppimistavoitteen valitsevat usein ne oppilaat, joilla on myönteinen kuva itsestään oppijana ja joilla on tarpeeksi hyvä itsetunto kaikenlaisen arvioinnin käsittelemiseen. Hallitsemisuuuntautuneet oppilaat ovat pitkäjänteisiä työskentelyssään, eivätkä välttele vaikeiden tehtävien valitsemista vaan näkevät ne haasteina. (Aunola 2002, 107; McInerney ym. 1997; Salili & Hoosain 2007, 10).

Suoriutumista ja pätemistä korostavan oppimistyylin valitsevat puolestaan sellaiset lapset, joiden päämääränä on saada myönteinen arvio tai tunnustusta omasta työstään. Oppilaan tavoitteena saattaa olla ylivertaisuus aineen hallinnassa muiden silmissä, mikä saattaa näkyä esimerkiksi kilpailuna oppilastovereitten kanssa. Suoriutumiseen pyrkivät lapset valitsevat usein helppoja tehtäviä tai tehtäviä, joissa

he tietävät olevansa hyviä, menestys pyritään saavuttamaan pienellä vaivalla. (Aunola 2002, 107; McInerney ym. 1997; Salili & Hoosain 2007, 10.)

Oppilaan tavoitepäämäärä ei ole tilanteesta ja oppiaineesta toiseen siirryttäessä oppilaan pysyvä ominaisuus, vaan se vaihtelee. Oppilaan valitsema päämäärä saattaa vaihdella hänen henkilökohtaisten ominaisuuksiensa lisäksi myös koko luokan orientaatioilmapiirin tai opettajan valitsemien opetus- ja arviointimenetelmien mukaan. (Salili & Hoosain 2007, 10).

Toisen näkemyksen mukaan, puhuttaessa ihmisen biologisesta olemuksesta, motivaatio ja motiivit yhdistetään tarpeisiin. Tarpeet koetaan sellaisiksi, ettei ihminen itse voi päättää tai valita niitä. Tarpeet voidaan jakaa saavuttamistarpeisiin ja epäonnistumisen pelkoon. Tarpeiden tyydyttämisen suuntaan ohjaa saavuttamistarve, joka ilmenee haluna saavuttaa oppimistuloksia ja kontrolloida ympäristöä. Mikäli henkilö kokee epäonnistumisen pelkoa, asiat jätetään usein tekemättä, toiminta näyttää epämielellisten tunteiden välttämisenä sekä huonommuuden peittämisenä. (Malmberg & Little 2002, 128.)

Koska tarve on vaikea havaita ulkoisesti, puhutaan yleisemmin tavoitteista, koska ne ovat enemmän valinnaisia ja tietoisia ja täten ihmisen tajunnassa. Tavoite on jotakin, mitä henkilö tahtoo oppia, ymmärtää, hallita tai välttää. Lähes kaikki tavoitteet yksilön elämässä ovat alun perin ulkoisesti asetettuja, mutta sosialisoinnin kautta ne muuttuvat sisäisiksi motiiveiksi. (Malmberg & Little 2002, 129.)

### **3.6 Erot tyttöjen ja poikien motivaatiossa**

Meece, Glienke ja Askew (2009) esittävät, että vaikka sukupuolierot motivaatiossa ovat vähentyneet, niitä esiintyy edelleen. Perinteisesti on nähty tyttöjen alisuoriutuvan koulussa, mutta nykyään sukupuolierot motivaatiossa ymmärretään lähinnä ainekohtaisina. Pojilla on yleisesti ottaen korkeampi motivaatio matematiikassa, liikunnassa ja luonnontieteissä kun taas tytöt ovat motivoituneempia kielissä ja lukemisessa. Sukupuolien väliset motivaatioerot matematiikassa ja luonnontieteissä näyttäisivät vähenevän iän myötä, erot kielellisissä aineissa ovat sen sijaan pysyvämpiä. (Meece, Glienke & Askew 2009, 424.)

Martin (2004) tutki eroja tyttöjen ja poikien motivaation määrässä ja laadussa. Tutkimus osoitti, että tyttöjen ja poikien motivaatiossa on eroja, vaikka erot osoittautuivatkin suhteellisen pieniksi. Tytöillä oli poikia enemmän taipumusta valita oppimiseensa hallitsemistavoite, suunnitella opiskeluaan, suoriutua opiskelusta onnistuneesti ja pitäytyä haasteissa. Tytöt kokivat myös enemmän ahdistusta opiskelustaan. Pojilla esiintyi tyttöjä useammin oppimista sabotoivaa käytöstä. (Martin 2004, 142.)

### **3.7 Motivaatio nuoruusiässä**

Nuoruusikä kehitystehtävineen vaikuttaa merkittävästi motivaatioon ja päätöksiin siitä, mitä nuori haluaa elämässään tehdä. Nuoruusiässä motivaation on havaittu olevan lapsuusikään verrattuna pysyvämpi. Mikäli oppilaan sisäisen motivaation todetaan olevan korkea, on se sitä todennäköisesti myös vuoden kuluttua. Koko ikäryhmää tarkasteltaessa sisäinen motivaatio näyttää kuitenkin vähenevän vuosi vuodelta. Tätä vähenemistä on selitetty pääasiassa kahdella tavalla. Ensimmäinen selitys painottaa pääasiallisesti yksilön sisäisiä, kuten kognitiivisia, muutoksia. Nuori on saanut koulutaustansa aikana hyvin paljon palautetta työskentelystään ja alkaa sisäistää suoritustasonsa suhteessa muihin sekä sen, mitä arvioiva palaute tarkoittaa. Tämän myötä nuori alkaa myös verrata suorituksiaan koulutovereittensa kanssa. Mikäli nuori alkaa epäillä kykyjään suhteessa muihin, nämä kykyuskomukset saattavat vaikuttaa negatiivisesti motivaatioon. Toinen näkemys keskittyy siihen, miten kokemukset koulussa vähentävät motivaatiota. Kuten jo aiemmin todettiin, koulun arviointia korostavassa ilmapiirissä voi olla vaikeaa pitää yllä uskoa omaan kykyihinsä. Tämän lisäksi koulussa tarjotut harjoitukset ovat usein sellaisia, että ne ohjaavat vertailemaan omaa suoritusta muihin. Tämä ajaa helposti pätemistavoitteiden vahvistumiseen sisäisen motivaation kustannuksella. (Wigfield & Wagner 2005, 226-227.)

Malmberg ja Little (2002) tutkivat nuorten sisäistä ja ulkoista motivaatiota sekä näiden yhteyttä koulusaavutuksiin ja hyvinvointiin. He totesivat hyvien koulusaavutusten olevan yhteydessä sisäiseen motivaatioon: mitä parempia arvosanoja oppilas sai, sitä vähemmän ulkoiset tekijät olivat motivaation lähteenä.

Sisäisellä motivaatiolla oli lisäksi voimakas yhteys tavoitteeseen hallita opittava aines ja melko voimakas yhteys hyvinvointiin. Ulkoinen motivaatio sen sijaan ei ollut yhteydessä hallitsemistavoitteeseen. Jos ulkoisen motivaation lähteenä olivat kaverit, pätemisorientaatio oli yleinen tapa suhtautua tavoitteisiin. Ulkoisen motivaation ei havaittu olevan yhteydessä hyvinvointiin. Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa todettiin hallitsemistavoitteiden vähenevän ja pätemistavoitteiden lisääntyvän alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. (Malmberg & Little 2002, 135-139.)

Harter (1996) selvitti nuorten omia näkemyksiä siitä, miksi he menettävät sisäistä motivaatiotaan siirryttäessä lapsuudesta nuoruusikään. Hänenkin mukaansa oppilaiden vähentyvään motivaatioon vaikuttavat sekä opettajan toiminta että vertaisryhmä. Opettaja painottaa tutkimuksen mukaan liikaa arvosanoja ja kilpailua oppilaiden välillä. Oppilaiden ei anneta itse vaikuttaa omaan opiskeluunsa, eikä oppilas koe, että koulu olisi kiinnostunut hänestä yksilönä. Näiden tekijöiden seurauksena nuori arvioi koulu-uransa aikana akateemisia kykyjään yhä uudelleen, mikä muokkaa jatkuvasti myös hänen motivaatorakennettaan. (Harter 1996, 16-20.)

Kaikkien edellä mainittujen tutkimustulosten perusteella voidaan todeta motivaation muodostuvan nuoruusiässä useista eri tekijöistä. Näiden perusteella näyttäisi, ettei ainoastaan ikä vaikuta siihen, millaiseksi motivaatio nuoruusiässä muodostuu. Huomattavia puutteita näyttäisi olevan myös siinä, miten koulu nuoren kehitykseen vastaa. Näiden tutkimusten valossa koulun toimintamallit näyttäisivät painottavan hyvin paljon ulkoisia motivaatiotekijöitä sisäisten kustannuksella.

### **3.8 Kulttuuri ja motivaatio**

Nykyaikainen motivaatiotutkimus on edennyt tutkimaan koulun kulttuuria suhteessa laajempaan sosiaaliseen ympäristöön. Kulttuuriin paneutuva tutkimus selventää jaettava ymmärrystä oppimisen merkityksestä, mikä vaikuttaa voimakkaasti oppilaiden motivaatioon ja suoriutumiseen. Jokaisella kansalla on kulttuuriset arvot ja uskomukset, jotka ovat pohjana sille, miten käsitämme menestyksen. Länsimaissa tällaisia arvoja ovat esimerkiksi yksilöllisyys, kilpailu ja ulkoisesti säädellyt palkkiot ja rangaistukset. Vähemmistöjen sosiaalisen kontekstin ja motivaation taustojen



ymmärtäminen auttaa estämään akateemista alisuoriutumista. (Hudley & Gottfried 2008, 3-4.)

Eri kulttuureista lähtöisin olevat ihmiset asettavat erilaisia merkityksiä saavutuksille. Syyt motivaation taustalla vaihtelevat, toiminnalla on erilaiset päämäärät ja lisäksi päämääriä tavoitellaan kulttuurista riippuen eri tavoin. Kulttuurieroihin keskittyvä tutkimus on tärkeää, sillä hyvää ja tehokasta opetusta suunnitellessaan opettajan on ymmärrettävä, mistä vähemmistökuulttuurista tulevan oppilaan motivaatio muodostuu. (Salili & Hoosain 2007, 12). Vähemmistöjen sosiaalisen kontekstin ja motivaation taustojen ymmärtäminen auttaa estämään akateemista alisuoriutumista.

Monikulttuurisuutta kunnioittavan koulutuksen lähtökohtana voidaan pitää sellaisen oppimisympäristön luomista, jossa jokainen oppilas voi säilyttää kulttuuri-identiteettinsä pyrkiessään kohti koulutuksen päämääriä. Monimuotoisuutta kunnioittava, inklusiivinen ja turvallinen ympäristö lisää myös oppilaiden motivaatiota. (Salili & Hoosain 2007, 7.)

Valtakulttuurin ja vähemmistöjen suoriutumiseroja selitetään kulttuurisella jatkuvuudella kodin ja koulun välillä. Tämä jatkuvuus näkyy esimerkiksi arvoina, odotuksina ja opetuskäytänteinä. Kulttuurinen jatkuvuus kodin ja koulun välillä ennustaa opiskelijoiden motivaatiota sekä akateemisia tuotoksia. (Bogner Warzon & Ginsburg-Block 2008, 122.) Bogner Warzon ja Ginsburg-Block osoittavat tutkimuksessaan kotien olevan tyytyväisiä silloin, kun opettajat kokivat jatkuvuuden huonoksi. He selittävät tämän sillä, että ollessaan tyytymätön, opettaja tekee enemmän töitä parantaakseen tilannetta. Olennaiseksi motivaatioon ja akateemisiin tuotoksiin vaikuttavaksi tekijäksi havaittiin objektiivisen todellisuuden sijaan oppilaiden tekemät havainnot kodin ja koulun käytänteiden jatkuvuudesta. Ne oppilaat, jotka kokivat jatkuvuutta, olivat korkeammin motivoituneita kuin ne, jotka arvioivat ettei jatkuvuutta ole. (Bogner Warzon & Ginsburg-Block 2008, 133-134)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Aloitan tämän luvun kertomalla tutkimukseni tarkoituksesta sekä esittelen tutkimusongelmani. Seuraavana kerron tutkimusmenetelmästäni perustellen valintojani tämän tutkimuksen kannalta. Kerron myös tämän tutkimuksen tekemisen vaiheista teoriataustan kirjoittamisesta aina tutkimusaineiston analyysiin. Esittelen myös tutkimusjoukkoni mahdollisimman kattavasti, mutta kuitenkin yksittäisten haastateltavien anonymiteetin säilyttäen.

### 4.1 Tutkimustavoitteet

Tutkimuksessani on tarkoitus selvittää ja kuvata, millainen maahanmuuttajanuorten oppimismotivaatio on ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat. Tavoitteeni on kuvailla niitä asioita, jotka lisäävät tai heikentävät maahanmuuttajaoppilaan motivoitumista koulutyöhön. Koska maahanmuuttajaoppilaiden ryhmä on hyvin heterogeeninen, tavoitteenani ei ole tehdä yleispäteviä johtopäätöksiä, vaan pikemminkin kuvailla tilannetta. Yläkouluikäisiä oppilaita haastatteleamalla pyrin selvittämään, mitkä tekijät oppilaiden näkökulmasta ovat sellaisia, jotka lisäävät ja vähentävät heidän motivaatiotaan koulutyötä kohtaan.

Tutkimuskysymykset:

1. Millainen on maahanmuuttajanuorten oppimismotivaatio?
2. Mitä motivaation osatekijöitä maahanmuuttajanuoret mainitsevat kuvaillessaan koulunkäyntiään?
3. Minkä tekijöiden pohjalta maahanmuuttajanuoret arvioivat oman koulunkäyntinsä mielekkyyttä?

## 4.2 Laadullisesta tutkimuksesta

Tutkimusmenetelmäni on laadullinen, sillä määrällinen motivaatiomittaus ei antaisi riittävästi tietoa maahanmuuttajaoppilaan motivaation tilasta ja taustatekijöistä. Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena onkin kohteen kokonaisvaltainen tarkastelu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157), mikä sopii mielestäni omaan aiheeseeni. Tutkimuksella halusin toisaalta kartoittaa sitä, millainen on maahanmuuttajaoppilaan oppimismotivaatio, toisaalta kuvailla keskeisiä ja kiinnostavia piirteitä, jotka haastatteluissa tulevat ilmi. (Hirsjärvi ym. 2007, 134-135.) Tavoitteena ei ole tehdä tieteellisiä yleistyksiä, vaan pikemminkin teoriaan pohjaava mielekäs tulkinta jostain ilmiöstä. Näin ollen tutkimusjoukon kokoa tärkeämpää tämänkaltaisessa tutkimuksessa on, että tiedonantajiksi valitaan henkilöitä, joilla on mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85-86.)

Itselläni oli jonkinlainen oletus siitä, että maahanmuuttajaoppilaiden oppimismotivaatio saattaisi olla hyvin polarisoitunut: oletin maahanmuuttajaoppilaista löytyvän sekä erittäin hyvin koulussa menestyviä ja motivoituneita oppilaita sekä ääripäästä huonosti menestyviä, joilla on heikko motivaatio. Laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin puhutaan perinteisesti eräänlaisesta hypoteesittomuudesta. Tutkija ei pyri todistamaan oikeaksi ennakkokäsityksiään, vaan oppii aiheesta tutkimusprosessin kuluessa. On kuitenkin mustavalkoista ajatella, ettei tutkijalla olisi aiheestaan taustakäsityksiä, ja nämä tulisikin tiedostaa eräänlaisina esioletuksina. (Eskola & Suoranta 2008, 19-20.)

## 4.3 Fenomenologisesta taustafilosofiasta

Tutkimuksessani on löydettävissä paljon fenomenologisia piirteitä, vaikkei se noudatakaan kaikilta osin fenomenologista metodia. Fenomenologiassa tutkitaan ihmisen kokemuksia hänen omassa todellisuudessaan, maailmassa jossa hän elää. Ihmistä ei voida tulkita irrallaan hänen elämänsä todellisuudesta. (Laine 2007, 29.) Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilö on maahanmuuttajaoppilas, jonka kokemuksia värittää hänen valtaväestöstä poikkeava kulttuuri- ja kielitaustansa. Kunkin oppilaan yksilöllinen tausta antaa merkityksiä sille, miten hän tämänhetkisen koulunkäyntinsä kokee. Fenomenologiassa ihmisen suhdetta maailmaan pidetään intentionaalisenä,

mikä tarkoittaa, että toiminta suuntautuu johonkin tarkoituksellisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Ei ole olemassa objektiivista todellisuutta, vaan maailma näyttäytyy havaitsijan pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten värittämänä. Kokemus muodostuu yksilön sille antamista merkityksistä, mitkä ovatkin fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. (Laine 2007, 29.)

Tehdessään fenomenologista tutkimusta, myös tutkija on läheisesti yhteydessä tutkittavaan ilmiöön. Fenomenologinen tutkimus on täten vastakohta määrälliselle tutkimukselle, jossa tutkijan tavoitteena on pikemminkin irrottautua ilmiöstä ja tutkia sitä objektiivisin tiedonkeruu- ja menetelmämetodein. (Gall, Gall & Borg 2007, 495.)

Fenomenologiseen taustafilosofiaan sisältyy ajatus, että ihmisyksilön kasvun perusta on yhteisössä, jossa jokainen kasvaa ja johon hänet kasvatetaan. Ihmisten elämysmaailma on erilainen sen mukaan, mihin hänen kulttuuritaustansa sijoittuu. Tämän myötä henkilöt antavat erilaisia merkityksiä asioille, sillä erilaisissa kulttuuripiireissä eläminen tuottaa erilaisia merkityksiä. (Laine 2007, 30.) Merkityksiä pidetään myös intersubjektiivisinä, millä tarkoitetaan sitä, että ne yhdistävät yksilöitä toisiinsa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.)

#### **4.4 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä**

Laadullisen tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi valitsin haastattelun ja tutkimushaastattelun alatyypeistä teemahaastattelun. Teemahaastattelu on puolistrukturoidun haastattelun alatyyppejä. Kuten muillekin puolistrukturoiduille menetelmille, myös teemahaastattelulle on luonteenomaista, ettei kysymysten muotoa tai haastattelun kaikkia näkökohtia ole määritelty tarkkaan. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47; Hirsjärvi ym. 2007, 203.) Teemahaastattelu etenee etukäteen valittujen teemojen ja niitä tukevien apukysymysten varassa. Laadullisen tutkimuksen perinteessä ei ole selkeää linjaa sille, tuleeko teemahaastattelussa esittää kaikki kysymykset jokaiselle haastateltavalle ja tuleeko järjestyksen olla sama. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Haastattelijalla on mahdollisuus toimia joustavasti oikaisten väärinkäsityksiä, toistaen kysymyksiä ja selventäen ilmauksia keskustelun kautta. Joustavuutta lisää myös se, että on tutkijan valittavissa, kysytäänkö kysymykset aina samassa järjestyksessä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Maahanmuuttajaoppilaita haastatellessa vapaus

asetella kysymykset jokaisen haastateltavan kohdalla hiukan eri muotoon on mielestäni merkittävää sen kannalta, että oppilas ymmärtää esittämäni kysymykset.

Kokosin teemahaastattelurungon pääasiassa laatimastani teoriataustasta nousseista aiheista, mutta käytin ideoinnin tukena koulumotivaatiotutkimuksen työvälinettä (*The Inventory of School Motivation, ISM*), joka koostuu alkuperäisessä muodossaan väittämistä ja on osa Maehrin & Braskampin (1986) laajempaa *'the Inventory of Personal Investment'*-testipatteristoa (McInerney ym. 1997).

#### **4.5 Tutkimuksen toteutus ja aineistonkeruu**

Aloitin työskentelyn tämän tutkimuksen parissa keväällä 2010. Prosessin alkuvaiheeseen kuului paljon lukemista, ja aihe tarkentuikin kirjallisuuteen ja tutkimusartikkeleihin perehtyessä. Kirjoitin teoriataustaa pääasiassa syksyllä 2010, jolloin laadin myös haastattelurungon. Teoriatausta kuitenkin eli koko prosessin ajan, ja sen täydentäminen jatkui loppumetreille saakka.

Toteutin haastattelut kolmessa keski-suomalaisessa koulussa tammi-helmikuussa 2011. Opettajien avustuksella keräsimme ensin tutkimusluvut oppilaiden vanhemmilta, sillä kaikki haastateltavat olivat alaikäisiä. Osa opettajista halusi myös nähdä haastattelurungon etukäteen. Kaikki kahdeksan haastattelua toteutettiin oppilaiden koulupäivien aikana. Haastattelut toteutettiin kouluissa rauhallisissa tiloissa, joissa olin kahdestaan haastateltavan kanssa.

#### **4.6 Tutkimushenkilöt**

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusjoukko valitaan harkitusti sen mukaan, miten henkilöt sopivat tiedonantajiksi valittuun aiheeseen. Tutkimushenkilöiden tulisi tietää tai omata kokemusta tutkittavasta asiasta. Tässä tutkimuksessa valitsin haastateltavat käyttäen tietynlaista eliittiotantaa. Eliittiotannassa tiedonantajiksi valitaan ne henkilöt, joilta oletetaan saatavan parhaiten tietoa tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85-86.) Valitsin haastateltavat maahanmuuttajanuoret yhdessä heidän opettajansa kanssa käyttäen kriteerinä oppilaan hyvää kielitaitoa, mikä tarkoitti tässä tapauksessa sitä, että jokainen haastateltava maahanmuuttajanuori oli asunut Suomessa vähintään kaksi vuotta.

Laadullisen tutkimuksen tutkimusjoukon koosta käydään jatkuvaa keskustelua. Saturaatiota, eli aineiston kylläisyyteen viittaavaa käsitettä käytetään paljon. Mikäli haastattelija käyttää aineiston määrän kriteerinä sen kylläntymistä, haastattelujen määrää ei päätetä alussa. Aineistonkeruu aloitetaan ja sitä jatketaan niin kauan, kunnes samankaltaiset asiat alkavat kertaantua tutkimushenkilöiden vastauksissa. (Hirsjärvi ym. 2007, 177.) Keskustelin itse ohjaajani kanssa alustavasti, että noin kuusi haastattelua saattaisi olla sopiva graduaineiston koko. Aloitin neljällä haastattelulla, minkä jälkeen totesin, että aineistoa on vielä kovin vähän. Kuudessa haastattelussa vastausten samankaltaisuus alkoi jo tulla ilmi, mutta sukupuolijakaumaa tasapuolistaakseni haastattelin vielä kahta oppilasta.

Tutkimushenkilöt tässä tutkimuksessa ovat kahdeksan Keski-Suomessa asuvaa maahanmuuttajanuorta. Iältään he olivat tutkimushetkellä 14-17 vuotta. Tutkimushenkilöistä viisi on poikia ja kolme tyttöjä. Aineistonkeruuvaiheessa totesin, että haastateltavia tyttöjä on hyvin vaikea löytää, ja sukupuolijakauma jäi lopulta hieman epätasaiseksi. En koe tällä olevan kuitenkaan suurta merkitystä tulosten kannalta, sillä kuten jo aiemmin on mainittu, laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tieteelliseen yleistykseen.

Hirsjärvi ja Hurme (2001) toteavat nuoria haastatellessa usein erityisongelmaksi sen, että nuoret saattavat olla erityisen herkkiä vastaamaan koulua koskeviin kysymyksiin, sillä koulu edustaa usein instituutiona jotain sellaista, mitä vastaan nuori kapinoi. Tämän vuoksi nuoren vastaaminen saattaa olla ylimalkaista ja lyhyttä. Tätä ongelmaa kuitenkin vähentää se, että haastattelija vaikuttaa aidosti kiinnostuneelta nuoren kertomista asioista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 132-133.) Omissa haastatteluissani sain nuorilta mielestäni yllättävän laajoja vastauksia. Ainoastaan yksi haastateltavista vastasi kysymyksiin hyvin niukkasanaisesti. Koin vastausten ajoittaisen lyhyden enimmäkseen sen syyksi, että 14-17-vuotiaille oppilaille oman oppimisen laajempi reflektointi tuntui olevan hyvin haasteellista.

Ennen varsinaista haastatteluosuutta kysyin jokaiselta taustatietoja lähtömaasta sekä koulunkäynnistä siellä ja Suomessa. Haastateltavista neljä oli lähtöisin Lähi-idästä, kaksi muualta Aasiasta ja kaksi Afrikasta. Kriteerinä haastateltavien valinnassa oli, että he ovat olleet Suomessa vähintään kaksi vuotta, sillä arvelin

suomen kielen taidon olevan näissä tapauksissa riittävä haastatteluun osallistumiseen. Yksi haastateltava oli ollut Suomessa kaksi vuotta ja yksi neljä vuotta. Neljä haastateltavista oli asunut Suomessa noin kahdeksan vuotta ja kaksi yli kymmenen vuotta. Nuorista viisi olivat aloittaneet koulunkäynnin ennen Suomeen tuloa, kolme näistä kertoi käyneensä myös jonkinlaisen esikoulun päiväkodin yhteydessä lähtömaassaan. Kuusi haastateltavaa kertoi tullessa Suomalaiseen kouluun maahanmuuttajien valmistavan opetuksen kautta, kaksi oli aloittanut koulun suoraan ensimmäiseltä luokalta.

Vaikka maahanmuuttajien määrä Keski-Suomessa on nykyään jo kohtalaisen suuri, varmistin haastateltavieni anonymiteetin, enkä raportoinut heidän lähtömaataan tuloksissa. Päädyin tähän, sillä haastattelemini oppilaiden joukossa on sellaisten kansallisuuksien edustajia, joita asuu Keski-Suomessa vain vähän. Käytin tutkimushenkilöistä aineiston litteroinnista lähtien koodeja Haastateltava 1 – Haastateltava 8 (H1-H8). Mainitsen kuitenkin tuloksissa joissain kohdissa oppilaan sukupuolen ja luokkatason mikäli koen ne merkittäviksi tekijöiksi tulosten kannalta.

#### **4.7 Aineiston analysointi**

Litteroin haastattelut siten, että niitä olisi mahdollisimman helppo käyttää apuna aineiston analysoinnissa. Litteroin haastattelut taulukkoon, jonka vasempaan sarakkeeseen sijoitin oman kysymykseni ja oikeaan oppilaan vastauksen. Tällä tavoin toimiessani en tallentanut tarkasti vuoropuhelua, vaan omasta puheestani ainoastaan olennaisen ja oppilaan vastauksen kokonaisuudessaan.

Järjestin haastatteluaineiston teemoittelemalla. Teemoittelulla tarkoitetaan sitä, että aineistosta etsitään piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle (Hirsjärvi & Hurme 2001, 173). Aineistosta pyritään löytämään ne aiheet, jotka ovat olennaisia tutkimusongelmien kannalta. Onnistunut teemoittelu vaatii teorian ja empirian vuorovaikutusta. (Eskola & Suoranta 2008, 174-175.) Voidaan olettaa, että haastattelijan käyttämät lähtökohtaiset teemat nousevat näissä esiin. Tässä on huomioitava, että tutkijan subjektiivinen tulkinta vaikuttaa siihen, miten eri sanoin ilmaistut asiat päätyvät saman teeman alle. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 173.) Teemoitellessani kirjoitin oppilaiden ilmauksia lapuille, tyttöjen ja poikien kommentit

erivärisille, jolloin oli helposti huomattavissa, mikäli vastaukset jakautuivat jonkin teeman alla sukupuolen mukaan.

Käytin aineiston analysoinnissa teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, mikä tarkoittaa että analyysissa empiirisesti hankittu aineisto liitetään lopulta aiemmin tiedettyihin teoreettisiin käsitteisiin. Analyysissa edetään kuitenkin aineiston ehdoilla, eli tutkimustulosten yläkäsitteet luodaan aineistosta, eikä niitä tuoda teorialähtöisen analyysin tapaan valmiiksi tiedettyinä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.) Tässä raportissa esittelen tulokset luvussa viisi ja luvussa kuusi tarkastelen niitä suhteessa aiempaan tutkimustietoon.



## 5 TUTKIMUSTULOKSET

### 5.1 Motivaation oppiainesidonnaisuus

Kysyttäessä koulunkäynnin tärkeydestä oppilaille itselleen, vastauksissa painottui huomattavasti motivaation oppiainesidonnaisuus. Vaikka en kysynyt suoraan kiinnostavuuseroista oppiaineiden välillä, haastateltavat nostivat ne esiin poikkeuksetta. Useimmissa tapauksissa motivaatiota jotakin ainetta kohtaan lisäsi aineen mielenkiintoisuus tai se, että oppilas koki olevansa aineessa hyvä. Joissakin tapauksissa huono arvosana kannusti tekemään jatkossa enemmän töitä aineen eteen. Tulosten perusteella suuremmat erot motivaatiossa ilmenivät yksittäisten oppilaiden suhtautumisessa eri aineisiin kuin varsinaisesti oppilaiden välillä.

*No esim. terveystiedosta, matikasta ja sitte биологиasta oon kiinnostunut, ihmisbiologia, niin... Kemia ja fysiikka, niistä en oo niin. (H3)*

*Mun lempiaineista kyllä mä kiinnostan siihen, mutta jos se ei tunnu kiinnostavalta niin sitte se on tylsää ja vähän semmosta joo... Matikka, ruotsi ja enkku sellasia, kielet kiinnostaa. Sit vaikka maantieto ja historia. Toki mä en oo, en ikinä oo ollu sellasessa, niinku historiassa tai maantiedossa hyvä, niin ei mua kiinnosta. (H7)*

*Ainakin ruotsia ja kemiaa ja noin. Ne on aika huonosti niin mä haluan parantaa niitä. Mulla on huono arvosana. (H2)*

*Joskus olen vaan kiinnostunut. No aina mä äikästä ja tosta S2:sta. (H8)*

Ne oppilaat, joilla oli selkeä tavoite jatkokoulutuspaikan suhteen (näistä enemmän luvussa 6.3), olivat hyvin tietoisia siitä, minkä aineiden hallintaa kyseinen koulutus vaati.

*Se riippuu siitä mihin ammattiin mä haluan. Fysiikasta, matikasta ja kemiasta oon kiinnostunu, mutta muista en niin paljoo. (H6)*

Myös se, tekikö oppilas mieluummin helppoja vai vaikeita tehtäviä, vaihteli oppiaineen mukaan. Joissakin aineissa kaivattiin haastetta, toisissa taas tavoitteet tähtäsivät lähinnä suoriutumiseen.

*No sekin taas riippuu aineesta. Matikassa mä teen aika vaikeita tehtäviä. Taas, jossain muussa kun on vaikeeta niin helpot mieluummin. (H1)*

*Kummatki. No fysiikassa ja kemiassa mieluummin helppoja, vaikeempia biologia, yhteiskunta. (H3)*

Jotkut haastateltavat eivät tehneet jakoa aineen suhteen, vaan suuntautuivat aineesta riippumatta mieluummin joko helppoon tai haastavaan tekemiseen.

*Mä meen aina niihin vaikeisiin. En tiä mist johtuu, mutta aina mä oon siel tekemäs niitä vaikeita. (H5)*

*Helppoja. No joskus mä tykkään kyllä tehdä vaikeitakin. (H6)*

Tutkimuksessa tuli esiin usean haastateltavan vähäinen motivaatio ruotsin kielen opiskelua kohtaan. Yksi haastateltavista mainitsi opiskelevansa äidinkieltään vapaa-ajallaan ja epäili opiskeltavien kielten kokonaismäärän olevan hänelle liikaa. Muuten haastateltavat perustelivat mielenkiinnottomuuden ruotsin opiskeluun enimmäkseen sillä, etteivät he koe ruotsin kielen olevan elämässä tarpeellinen taito.

*Nyt mä tilitän tätä ruotsia. Mä en tuu... Mä en oo ikinä käyttäny sitä niinku vapaa-ajalla ja tälleen näin, mut silti joutuu aina opiskeleen ja se alentaa keskiarvoa. Paha asia. (H5)*

*Ruotsi, se on taas vastakohta, vaikka on mulla hyvä arvosana siinä, mutta en mä aina jaksa kunnolla sopeutua siihen tehtävään ja tehdä kunnolla. Ehkä mulla on liikaa kieliä, kun mä opiskelen jopa omaa äidinkieltä vapaa-ajalla. Kolme tuntia. (H1)*

*No esim. ruotsi, koko se aine on mun mielestä turha että kyllä englannilla pärjää ihan hyvin. (H4)*

Aineistosta ei tullut esiin sukupuolijakoa sen suhteen, mikä aine koetaan kiinnostavaksi tai mielekkääksi opiskella. Useimmat oppilaat nimesivät matematiikan kiinnostavimpien tai merkityksellisimpien aineiden joukkoon. Fysiikka ja kemia jakoivat eniten mielipiteitä, taito- ja taideaineita puolestaan ei maininnut kukaan.

### 5.1.1 Opittavan merkityksellisyys

Moni haastateltava pohti vastaustaan pitkään kysyessäni, kokeeko hän koulussa opittavat asiat merkityksellisinä elämässään tai kokeeko hän tarvitsevansa koulussa opittua vapaa-ajalla. Tässäkin kohdassa vastaukset koskivat eri oppiaineita. Matematiikka nousi esiin monessa vastauksessa ja oppilaat löysivät sille konkreettisia sovelluksia arjessa. Toinen useammin esiin noussut oppilaiden mielestä merkityksellinen aine oli yhteiskuntaoppi.

*Ainaski matikkaa tarvitaan aika paljon. Kun meillä on sellanen varasto missä on puita ja tälleen niin sitte joko aina isän kanssa tehään vaan hommia. Sit pitää saada vähän käyttää matikkaa siihen leikkaamiseen niinku tarvitaan sitä. (H3)*

*Esim matikassa niin laskuja kun tekee niin sit kun menee esim kauppaan niin tietää että mitä joku tuote maksaa. (H6)*

*Jotkut yhteiskuntaopin tehtävät, ne käsittelee niitä mitä tarvii elämässä, vaikka joku missä käsitellään jotain veroja tai lapsilisiä tai tällasia. (H4)*

Yhdessä vastauksessa oppilas kyseenalaisti opittavan merkityksellisyyden. Opettajat perustelivat hänelle opiskelua jatko-opinnoilla, mikä oli hänen mielestään ilmeisen hatara peruste, sillä yläkoulun jälkeinen opiskelu oli hänelle vielä epäselvää.

*Kun mä itekin joskus kysyn et tarvinks mä tätä juttuu joskus, sit opettaja vaan vastaa et tarvit joskus. Sit kun sä opiskelet peruskoulun jälkeen niin sä tarvit siihen ja mä en vielä tiää ees. (H2)*

### 5.1.2 Mielekkäiksi koetut työtavat

Kartoitin haastateltavien mielestä motivoivimpia työskentelytapoja kysymällä, työskentelevätkö he mieluummin yksin vai ryhmässä. Valintatilanteessa ryhmätyötä

tekisi haastateltavista kuusi. Oppilaat kokivat sen hyväksi puoliksi nopeuden, monet mielipiteet ja muiden ryhmäläisten tuen. Myös se mainittiin, että ryhmässä saa tukea kielellisiin ongelmiin, joihin koulutehtäviä tehdessä törmää.

*Ainakin mulla on kielen ongelma vielä, niin joskus ryhmätyö auttaa mua. (H7)*

*Yleensä mä haluan kyllä ryhmän kanssa työskennellä. Siinä tulee muidenki mielipiteet esille. Sitten jos oma on väärin, niin joku korjaa sen. (H6)*

*Ryhmässä valitsen. Se on vähän helpompi. Ja sit siellä tulee muidenkin juttuja ja sit sun juttuja mut sit kun sä oot yksin niin ei oikein tuu yhtään mitään. (H2)*

Kaksi haastateltavista koki oppivansa tai keskittyvänsä paremmin työskennellessään yksin.

*Yksin hyviä puolia silleen on, että pystyy niinku keskittyy asiaan paremmin ja opiskelee sen paljon sisäsemmin ja ymmärtää koko ajan, ei tarvi selittää tai mitään. (H5)*

*No kun teen töitä yksin. Oppii enemmän. (H3)*

## **5.2 Kilpailu ja vertailu muiden kanssa**

Kysyttäessä, kilpaileeko tai vertaileeko maahanmuuttajaoppilas koulumenestystään muiden kanssa, vastaukset olivat pääasiassa negatiivisia. Oppilaat, jotka eivät kokeneet vertailevansa koulumenestystä lainkaan muiden kanssa, oli tärkeintä oma suoritus ja arvosana, johon itse on tyytyväinen.

*Ei mulle oo niinku, mä teen vaan oman suoritukseni. (H4)*

*No en mä niinku vertaile silleen. Mä vaan käyn koulua ja sitte jos on hyvä keskiarvo sit se riittää mulle. (H3)*

*En mä oikein oo sellanen et mä haluisin kilpailla, et kenel ois parempi. (H1)*

Jotkut kertoivat kilpailevansa ja vertailevansa koulumenestystään muiden kanssa. Siihen en kuitenkaan saanut juurikaan vastauksia, miksi kilpailua ja vertailua tapahtuu.

*No en varsinaisesti tän luokan oppilaiden kanssa, mutta muiden kanssa kyllä. Kokeiden vertailua enemmän. (H6)*

*Öö, joo. Kyllä. No, ainaki arvosanoja mä vertailen ja joo... Ei muuta kuin ne. (H7)*

*Mähän en ikinä kerro mun arvosanoja tai tämmöstä mitä mä oon kokeistaki saanu, mutta sillain että jostain tietojutuista ja tämmösistä. Silleen pieniä väittelyjä. (H5)*

Ainoastaan yksi haastateltava vastasi kysymyksiin vertailusta ja kilpailusta siitä näkökulmasta, että hän on vertaillut omaa käytöstään oppitunneilla suhteessa muihin.

*Mää niinku en halua olla sellanen vähän tyhmä. Niinku jotku ei. Kun mä katson niitä. Kun jotkut ei niinku osaa keskittyä tunnilla, niin musta se tuntuu niinku että ne on vähän niinku. Öö, ei oo hyvä. Ne niinku vaan häiritsee muita ja niin pois päin. (H7)*

### 5.3 Tulevaisuudentavoitteet

Tulevaisuudelle asetetut tavoitteet suuntasivat joidenkin oppilaiden vastauksissa hyvin paljon sitä, mitä oppiaineita he pitivät mielekkäinä ja millaisia odotuksia heillä oli omaa koulunkäyntiään kohtaan. Kysyessäni tavoitteista koulunkäynnin suhteen, vastaukset jakautuivat yllättäen sukupuolen mukaan. Pojat tähtäsivät selkeästi jatkokoulutukseen, tavoitteena oleva koulutusaste vaihteli toiselta asteelta korkeakouluun.

*Mun tavoite on ammatti, et mä oisin diplomi-insinööri. (H1, poika 9. lk.)*

*No mä haluaisin yläkoulun jälkeen autoalalle. (H3, poika 9. lk.)*

*No et mä saan hyvän tulevaisuuden ammatin. Ehkä lakimies. (H4, poika 9. lk.)*

*Valmistuu niinku ihan hyvin arvosanoin ja pääsee sitte niinku jatkokoulutukseen. (H5, poika 9. lk.)*

*No valmistua ylioppilaaks ja sitte armeijan kautta jonnekki. Lentäjäksi.(H6, poika 9.lk.)*

Tässä aineistossa tyttöjen vastauksista ei tullut ilmi niin selkeitä tulevaisuudentavoitteita kuin pojilla. Yksi tytöistä mainitsi kyllä haluavansa opiskella, mutta vielä haastatteluhetkellä yhdeksäsluokkalaisena hän halusi ”kattoo sit tulevaisuudessa et mitä mä teen isona ja tolleen”. Kaksi muuta haastattelemaani tyttöä opiskeli vasta seitsemännellä luokalla, joten on ymmärrettävämpää, ettei heillä ollut tavoitteita sen suhteen, mitä he haluaisivat tehdä yläkoulun jälkeen. Näin ollen tästä ei siis voida tehdä päätelmiä tyttöjen tavoitteellisuuden suhteen.

*Kun en mä ees vielä tiää mitä mä teen peruskoulun jälkeen. (H2, tyttö 9. lk.)*

*En mä tiedä, ei tuu mieleen. (H7, tyttö 7. lk.)*

*Ei, en tiedä vielä. (H8, tyttö 7. lk.)*

## **5.4 Ulkoinen palaute**

### **5.4.1 Vanhempien antama palaute**

Kysyttäessä vanhempien suhtautumisesta oppilaan koulunkäyntiin ja oppilaiden kotoa saadusta palautteesta, haastateltavat kertoivat pääasiassa koulumenestyksen ja koulunkäynnin olevan hyvin tärkeää vanhemmille. Haastateltavat kokivat vanhempiensa olevan hyvin kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään ja koulussa menestymisellä oli vanhemmille suuri merkitys. Maahanmuuttajaoppilaat mainitsivat menestyksen olevan tärkeää vanhemmille muun muassa siksi, että Suomessa opiskeluun on hyvät mahdollisuudet.

*Ne suhtautuu ihan hyvin, ne on ylpeitä musta. Se tuntuu hyvältä, saa mielihyvää. Se on tärkeätä et mä menestyn, koska ei mun vanhemmilla oo ollu ennen tilaisuutta omassa maassa niinku opiskella paljon ja näin. On niille se aika tärkeätä. (H1)*

*Joo. Ne arvostelee aina että miten mulla menee koulussa. Jos menee huonosti, ne sanoo että sä et lue koskaan läksyjä. Sit jos menee hyvin niin ne sanoo että jatka samaan malliin. (H6)*

*No saan kyllä palautetta. Että oon ollu hyvä jossaki. Joo, en mä tiedä. Ne on jotenki vaan ylpeitä musta. (H8)*

*No, ne on vaan ylpeitä musta. Se on ihan jees. Niille on tärkeitä et mulla menee hyvin koulussa. (H3)*

Yhdessä vastauksessa tuli ilmi, että vanhemmat keskustelevat lapsensa koulumenestyksestä Suomessa oman kulttuuriryhmän muiden edustajien kanssa. Lapsen koulumenestys koetaan perheen ylpeydenaiheena.

*Kun meilläpäin on silleen että ne vanhemmat aina vertailee lapsiaan toisten lapsien kanssa. Jos mun isä ja äiti ovat tyytyväinen muhun, niin jos joku tulee kysymään miten mä menestyn koulussa, niin ne voi ylpeenä sanoo että hyvin. Se tapahtuu aina. (H6)*

Ainoastaan yksi oppilas kertoi saavansa kotoa aineellista palkkiota oppimisestaan. Hänen mukaansa vanhemmat eivät juuri muuten ottaneet kantaa koulunkäyntiin.

*Kotona en oikein [saa palautetta] kun en oikein tee läksyjä. Aina jos saan todistukseen hyvän numeron kaikkeen niin mä saan viiskyt euroo. Se on mun kehu, koska mä oon ollut ahkera. Se tuntuu aika hyvältä. (H2)*

#### **5.4.2 Palaute opettajilta**

Opettajilta saatua palautetta haastateltavat kuvailivat ylipäättään huomattavasti vähemmän kuin vanhempien antamaa palautetta. Jotkut eivät muistaneet lainkaan saaneensa opettajilta palautetta opiskelustaan ja oppimisestaan.

*En muista kuulleen opettajilta. Kyllä ne antaa varmaan, mut en mä just nyt muista. (H5)*

Jotkut oppilaat kuvasivat opettajan antavan palautetta koulussa yhdessä sovitun palkkiojärjestelmän mukaan. Yleensäkin haastateltavien kuvaama opettajien antama palaute koski enemmän käyttäytymistä tunneilla kuin oppimista tai koulumenestystä.

*Joo joskus saa plussia. Jos sä oot ollu aktiivinen tunnilla tai olit sillain kiltisti tunnilla ku muut riehu niin sit. (H3)*

*No jos mä oon ollu hyvin tunnilla tai näin, niin sitte yleensä opettajat kehuu. (H4)*

Toisaalta niitä opettajia, jotka ottivat maahanmuuttajan kielitaidon ja mahdolliset siitä syntyvät ongelmat huomioon ja antoivat jatkuvaa palautetta, haastateltavat pitivät erityisen arvokkaina.

*Jotkut huomaa. Ottaa huomioon et mä oon niinku maahanmuuttaja ja kuinka kauan mä oon asunu tai jos mulla on kielen ongelma. Niin jotkut ottaa huomioon mut jotkut ei. Niin jotka, ne ainakin puhuu mulle aika paljon niistä niinku arvosanoista tai semmosesta tunnin jutusta myöhemmin mulle suullisesti. Mut jotka ei ota huomioon niin ne ei sano mitään. Ne on vaan tavallisia opettajia. (H7)*

## **5.5 Tyytyväisyys omaan koulunkäyntiin**

Kokonaisuudessaan oppilaat joita haastattelin, tuntuivat olevan tyytyväisiä koulunkäyntiinsä ja koulumenestykseensä. Tyytyväisyyttä perusteltiin hyvillä arvosanoilla tai viihtymisellä koulussa.

*Joo. Seiskalla mulla oli vaan seiskaa, nyt mulla on melkein kaikki kasia tai ysiä. Aika paljon mä oon niinku parantanu. (H1)*

*Joo. No siitä että mä käyn koulua, saan kavereita täältä ja näitä. (H8)*

*Silleen mulla on mennä hyvin silleen et ei mun tarvi paljon panostaa niinku. Mun keskiarvo on nyt 8,2. (H3)*

Tyytymättömyys koulumenestykseen aiheutui kolmella haastateltavalla siitä, että he tavoittelivat korkeampia arvosanoja kuin tällä hetkellä saavat. Moni oppilas mainitsi tämän kysymyksen yhteydessä oman keskiarvonsa, ja tyytyväisyys ilmenikin suhteessa omaan tavoitteeseen, ei kilpailuun muiden kanssa.

*Yritän parempia arvosanoja. Yheksän on hyvä. Mun keskiarvo on kaheksan piste kuus. (H4)*

*En. Siks koska pyrin aina parempaan. (H5)*

*En oo kovin tyytyväinen nyt, kun ei mee hyvin. Numerot on aika heikkoja. (H6)*



## 5.6 Tulosten yhteenveto

Seuraavana esitetyssä taulukossa on koottuna tutkimuksen olennaisimmat tulokset. Seuraavassa luvussa (6) tarkastelen tuloksia suhteessa aiempaan teoriaan pääasiassa näiden tulosten perusteella.

**Taulukko 1.** Tutkimustulokset tutkimuskysymyksittäin.

<p><b>Kysymys 1</b></p> <p>Millainen maahanmuuttajanuorten oppimismotivaatio on?</p>	<p>Motivaatio koulunkäyntiä kohtaan on hyvin oppiainesidonnaista.</p> <p>Koulumenestys on oppilaille tärkeää, sillä sekä tyytyväisyyttä että tyytymättömyyttä koulunkäyntiä kohtaan perustellaan sen kautta.</p>
<p><b>Kysymys 2</b></p> <p>Mitä motivaation osatekijöitä maahanmuuttajaoppilaat mainitsevat kuvaillessaan koulunkäyntiään?</p>	<p>Ulkoisen palautteen osalta maahanmuuttajanuoret kuvasivat huomattavasti enemmän vanhemmiltaan kuin opettajiltaan saamaa palautetta. Maahanmuuttajanuoren koulunkäynti vaikutti olevan vanhemmille yleisesti ottaen hyvin tärkeää.</p> <p>Oppilaat pitivät opinnoissa menestymistä tärkeänä. Hyvät arvosanat ja hyvä keskiarvo mainittiin usein.</p> <p>Kilpailua muiden oppilaiden kanssa esiintyy vain vähän, oppilaat kokevat opiskelevansa itseään ja omaa tulevaisuuttaan varten.</p> <p>Vain yksi kahdeksasta haastateltavasta kertoi saavansa koulunkäynnistä aineellista palkkiota (raha).</p>
<p><b>Kysymys 3</b></p> <p>Miten maahanmuuttajat arvioivat oman koulunkäyntinsä mielekkyyttä?</p>	<p>Motivaatio opiskelua kohtaan nousi usealla haastateltavalla jatko-opiskelutavoitteista.</p> <p>Ruotsin opiskelu koetaan yleisesti epämieliseksi.</p> <p>Matematiikka ja yhteiskuntaoppi koetaan oppiaineista merkityksellisimmiksi arjessa. Taito- ja taideaineita ei mainittu lainkaan.</p> <p>Sukupuolijakoa sen suhteen, mikä aine koettiin mielekkääksi, ei näkynyt aineistossa.</p> <p>Ryhmätyö koettiin mielekkäämmäksi ja mieluisammaksi työtavaksi kuin yksilötyöskentely.</p>

## **6 POHDINTA**

### **6.1 Tulosten tarkastelua**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen on yläkouluikäisten maahanmuuttajien oppimismotivaatio. Keskityin haastatteluaineiston analyysissä erityisesti maahanmuuttajanuorten mainitsemaan motivaation osatekijöihin. Oppimismotivaation taustatekijänä tarkastelin erityisesti sitä, kokevatko maahanmuuttajanuoret koulunkäynnin ja koulussa opittavat asiat mielekkäiksi ja merkityksellisiksi. Lisäksi tarkastelin sukupuolen ja iän vaikutusta motivaatioon aiemman teorian valossa.

Tutkimusjoukon maahanmuuttajanuoret olivat vastaustensa mukaan pääosin hyvin sitoutuneita koulunkäyntiin, ja haastatteluissa tuli ilmi enemmän motivaatiota lisääviä kuin sitä vähentäviä tekijöitä. Motivaatio ei osoittautunut yksittäisen oppilaan kohdalla pysyväksi ominaisuudeksi, vaan se vaihteli oppiainekohtaisesti. Haastatteluvastauksissa motivaation osatekijöistä painottuivat erityisesti menestyminen opinnoissa sekä ulkoinen, vanhempien antama, kannustus ja tuki. Kilpailua opinnoissa menestymisessä, mikä nähdään teorian valossa oppimismotivaatiota heikentävänä tekijänä, esiintyi maahanmuuttajanuorten keskuudessa vain vähän. Opintojen suunnittelu painottui monella nuorella sen mukaan, mihin jatko-opiskelupaikkaan nuori tähtäsi.

#### **6.1.1 Maahanmuuttajanuorten oppimismotivaatiosta**

Kokonaisuudessaan aineistosta välittyi haastateltavien vahva sitoutuminen koulunkäyntiin. Oppilaan tavoitepäämäärä opiskelua kohtaan vaihteli paljon sen mukaan, mitä ainetta kulloinkin opiskellaan. Suoriutumista korostava päämäärä liitettiin selkeimmin ruotsin opiskeluun. Oppimista ja hallintaa tavoiteltiin sen sijaan haastavia tehtäviä tekemällä erityisesti matematiikassa ja yhteiskuntaopissa. (Aunola 2002, 106; Salili & Hoosain 2007, 10.) Ainoastaan yhden haastateltavan vastauksista välittyi se, ettei hän kunnolla pystynyt perustelemaan koulunkäyntiään itselleen eikä opittava tuntunut merkitykselliselle. Tämä haastateltava olikin ainut, joka mainitsi saavansa vanhemmiltaan aineellisen palkkion opiskelustaan. Tämä havainto tukee

Ruohotien (1998, 88-89) näkemystä, jonka mukaan heikosti koulussa menestyvälle oppilaalle ulkoiset kannusteet ovat tärkeitä, sillä oppilas saa koulunkäynnistään vähemmän oppimiskokemusten tuottamaa sisäistä palkkiota.

Haastattelujen perusteella yksi merkittävä oppimismotivaatiota lisäävä tekijä on suunnitelma siitä, mitä oppilas aikoo tehdä yläkoulun jälkeen. Martinin motivaatiomallissa (2010) suunnittelu motivaation osatekijänä ilmentää oppimiseen kohdistuvaa positiivista käyttäytymistä. Viidellä haastateltavistani oli suunnitelma siitä, millaiseen jatkokoulutukseen he tähtäävät. Kaikki nämä olivat yhdeksäsluokkalaisia poikia. Kaksi seitsemäsluokkalaista tyttöä ja yksi yhdeksäsluokkalainen tyttö olivat vielä epävarmoja sen suhteen, millaiseen jatkokoulutukseen he yläkoulun jälkeen haluavat.

Tarkasteltaessa tutkimustuloksia suhteessa Martinin motivaatiomalliin (2010), voi todeta, että haastatteluvastauksissa painottuvat huomattavasti mallin positiiviset, oppimismotivaatiota lisäävät tekijät. Positiivisten ajatusten lohkoista korostuivat etenkin koulutuksen arvostaminen sekä itseluottamus sen kautta, että oppilaat kertoivat pääosin osaavansa ja hallitsevansa opittavan aineksen. Myös poissaolojen vähäisyys (läsnäolo) ja tulevaisuuden opintojen suunnittelu mainittiin usein. Martinin mallin negatiiviset osa-alueet eivät juuri näkyneet vastauksissa. Ainoastaan yksi maahanmuuttajanuori kertoi jättävänsä pääsääntöisesti läksyt tekemättä, mikä on liitettävissä oppimista vahingoittavan käytöksen lohkoon (Martin 2010). Saman oppilaan puheesta ilmeni myös ahdistusta tulevaisuudesta, sillä jatkokoulutus suunnitelma oli hänen kohdallaan vielä epävarma.

Haastateltavat mainitsivat kokonaisuudessaan vain muutamia maahanmuuttajataustaan liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat oppimismotivaatioon. Haastatteluista nousi esiin opettajien toiminnan arviointia, haastateltava korosti arvostavansa sellaisia opettajia, jotka ottavat huomioon hänen maahanmuuttajataustansa, ja tukevat erityisesti kieleen liittyvien ongelmien kanssa. Maahanmuuttotausta tuli esiin myös kritiikissä ruotsin kielen opiskelua kohtaan. Oppilas arvioi haastattelussa, että kiinnostus ruotsin kieltä kohtaan vähenee, koska opiskeltaessa myös omaa äidinkieltä kielten kokonaismäärä kasvaa liian suureksi. Haastatteluista kävi ilmi myös, että vanhemmat käyvät oman kulttuuriryhmän sisällä

vertailua lastensa koulumenestyksestä, mikä voidaan nähdä ulkoista motivaatiota vahvistavana tekijänä. Vanhempien asenteet ja arvostus Suomen koulunkäyntimahdollisuuksia kohtaan tulivat myös esiin maahanmuuttajanuorten vastauksissa.

Kuuselan ym. (2008) tekemässä koko maata koskevassa selvityksessä maahanmuuttajatyttöjen koulumenestys oli poikia korkeammalla. Haastattelemi kahdeksan oppilaan tilanteet eivät ole samassa linjassa tämän Opetushallituksen raportin kanssa. Vaikka en kysynyt oppilaiden keskiarvoja, melkein kaikki mainitsivat sen, ja havaitsin poikien keskiarvot olevan tyttöjen keskiarvoja korkeampia. Selvityksen mukaan maahanmuuttajaoppilaiden voimavarana on myönteinen suhtautuminen koulunkäyntiä kohtaan, mikä näkyi myös tekemissäni haastatteluissa. Asenne koulunkäyntiä kohtaan on varmasti ainakin jossain määrin yhteydessä oppilaiden kokemaan kannustavaan suhtautumiseen vanhempien taholta.

### **6.1.2 Motivaatio, ikä ja sukupuoli**

Useissa tutkimuksissa (Wigfield & Wagner 2005, 226-227; Malmberg & Little 2002, 135-139; Harter 1996, 16-20) on todettu motivaation heikkenevän nuoruusiässä. Tutkijat mainitsevat syyksi erityisesti koulun kilpailullisuutta, arvosanoja ja vertailua korostavan ilmapiirin. Vertailua ja kilpailua tässä tutkimuksessa tuli esiin hyvin vähän, minkä uskon olevan osaksi seurausta siitä, että haastattelemi olivat kaikki lähtöisin yhteisöllisistä kulttuureista, joissa ei länsimaiden tavoin painoteta yksilön itsenäisyyttä ja omia suorituksia (Talib 1999).

Nuoruusiässä korostuneen kilpailun sijaan haastateltavat tuntuivat tässäkin kahdeksan oppilaan joukossa sisäistäneen vahvasti sen, että oppimista arvioidaan jatkuvasti, ja saavutetuilla arvosanoilla oli heille suuri merkitys. Toisaalta voidaan nähdä, ettei suomalaisessa koulutusjärjestelmässä pääse etenemään oppilaan tavoittelemaan jatkokoulutuspaikkaan ilman tiettyjä arvosanoja, joten arvosanojen tavoittelu on järjestelmän huomioon ottaen suorastaan edellytys.

Aikaisemman tutkimustiedon mukaisia sukupuoli-eroja ei tässä kahdeksan oppilaan joukossa ollut havaittavissa. Meece, Glienke ja Askew (2009) painottavat motivaation olevan oppiaineesidonnaista sukupuolen mukaan. Heidän tutkimuksessaan

pojat kiinnostuvat enemmän matematiikasta ja luonnontieteistä, tytöt kielellisistä aineista. Martin (2004) totesi tytöille olevan poikia ominaisempaa valita opiskeluunsa oppiaineen hallitsemista korostava tavoite. Tässä aineistossa motivaation oppiainesidonnaisuus oli vahvasti esillä, mutta se ei jakautunut sukupuolen mukaan. Myöskään oppimista korostava hallitsemistavoite ei korostunut erityisesti tytöillä, vaan molempien sukupuolien edustajat korostivat aineksen oppimista puhuessaan koulunkäynnistään.

### **6.1.3 Opittavan aineksen merkityksellisyys**

Peltonen ja Ruohotie (1992) korostavat opittavan asian kokemista mielekkääksi merkittävänä motivaatiota lisäävänä tekijänä. Tämän tutkimuksen aineistosta kävi ilmi, että kokemukset opittavan merkityksellisyydestä vaihtelivat paljon oppiaineen mukaan. Matematiikka mainittiin aineena, jota oppilas tarvitsi sekä arjessaan että arveli tarvitsevänsä jatkokoulutuksessa. Yhteiskuntaopin asiat koettiin myös sellaisiksi, joiden osaamisesta on hyötyä muuallakin kuin koulussa. Ruotsin opiskelun mielekkyys sen sijaan kyseenalaistettiin suurimmassa osassa vastauksia.

Peltonen (1998) kuvaa tilannetta, jossa maahanmuuttajaperheen lapsi ajautuu hoitamaan perheen yhteisiä asioita, sillä lapsi on yleensä se, joka omaksuu uuden kielen nopeimmin. Omissa haastatteluissani tällaista ei ilmennyt kysyttäessä koulussa opitun merkityksellisyydestä vapaa-ajalla. Lisäksi jokainen haastateltava koki kysyttäessä käyvänsä koulua omaa itseään ja omaa tulevaisuuttaan varten.

## **6.2 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimuksen luotettavuustarkastelussa on perinteisesti tapana arvioida sitä, miten reliaabeli ja validi tutkimus on. Reliaabeliudella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa saadaan sama tulos mittauskerrasta toiseen. Ihmistutkimuksissa tämä on ongelmallista muun muassa siksi, että ihminen muuttuu ajan kuluessa. Toisaalta reliabiliteetilla tarkoitetaan tulosten riippumattomuutta siitä, kuka tutkimuksen tekee. Käytännössä haastattelutilanteessa ei kuitenkaan päästä täyteen objektiivisuuteen, ja kahden tai useamman tutkijan tulkinnat aineistosta eivät koskaan ole täysin samanlaiset. Tutkimuksen validiudella puolestaan tarkoitetaan sitä, että tutkimusmenetelmä mittaa

juuri sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata. Menetelmät eivät aina kohtaa sen kanssa, mitä tutkija ajattelee tutkivansa, tutkimushenkilö saattaa esimerkiksi ymmärtää kysymyksen aivan eri tavoin kuin tutkija on tarkoittanut. (Hirsjärvi ym. 2007, 226; Hirsjärvi & Hurme 2001, 186-187.)

Vaikka edellä esiteltyjen käsitteiden käyttö on laadullisen tutkimuksen yhteydessä kyseenalaista, tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi arvioida jollain tavalla. Merkittävänä luotettavuutta parantavana seikkana voidaankin nähdä tarkka kuvaus tutkimusprosessista ja aineistonhankinnasta. Lisäksi luotettavuutta parantaa tarkka perustelu siitä, mihin päätelmät perustuvat. Tutkimusraportin lukijaa luotettavuuden arvioinnissa auttavat konkreettiset lainaukset aineistosta. (Hirsjärvi ym. 2007, 227-228.)

Tutkimushenkilöt antavat haastatteluissa usein mielellään sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä saattaa heikentää menetelmän luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2007). Korostin jokaiselle haastateltavalle alkuun sitä, että vaikka haastattelu tapahtuu koulussa koulupäivän aikana, haen heidän rehellisiä mielipiteitään, eivätkä ne vaikuta mitenkään esimerkiksi arviointiin. Uskon kuitenkin, että koulussa järjestetty nuoren ja aikuisen kohtaaminen vastaa niin paljon opettaja-oppilas-lähtökohtaa, ettei tilanne ole tältä osin lähtökohtaisesti neutraali. Haastatteluissa korostuivat huomattavasti koulunkäyntiin liittyvät positiiviset asiat.

Tuloksiin vaikutti varmasti myös oma kokemattomuuteni haastattelijana. Alun perin ajatuksena oli kysyä jokaiselta haastateltavalta teemahaastattelurungon pääkysymys ja täydentää sitä tarvittaessa lisäkysymyksillä. Erityisesti ensimmäisiä haastatteluja litteroidessani huomasin jättäneeni alakysymyksiä kysymättä, vaikka niitä käyttäen olisin luultavasti saanut haastateltavalta laajemman vastauksen. Koin hyväksi tekniikaksi sen, että tein aina yhden tai kaksi haastattelua kerrallaan, minkä jälkeen litteroin ne. Näin ollen osasin seuraavissa haastatteluissa kiinnittää paremmin huomiota siihen, miten kysyn kysymykset ja miten täydennän niitä tarvittaessa.

Kielitaito ei osoittautunut yhdenkään haastateltavan kohdalla ymmärtämisen esteeksi. Kaksi vuotta Suomessa asunut oppilas tarvitsi muita enemmän selvennystä kysymyksiin, mutta hänenkin oma suomen kielen taitonsa oli sillä tasolla, että hänen oman puheensa ymmärtäminen oli hyvin helppoa. Yhden haastateltavan puhe oli niin

hiljaista ja epäselvää, etten saanut joistakin kohdista selvää nauhan perusteella, joten jouduin jättämään ne pois aineistosta.

Kokonaisuudessa koen saavuttaneeni tutkimuksen tavoitteen ja vastanneeni tutkimuskysymyksiin melko hyvin. Parannettavaa olisi mielestäni lähinnä yksittäisen haastateltavan oppimismotivaation kartoittamisessa. Oppimismotivaation taustatekijöitä sen sijaan löysin tutkimusaineistostani tavoitteeni mukaisesti.

Tämän Keski-Suomessa kerätyn aineiston pohjalta tehdyn tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää kuvaamaan tilannetta koko Suomessa. Tulokseni kuvaavat mielestäni hyvin positiivista tilannetta siihen nähden, millaisena ryhmänä maahanmuuttajaoppilaat esimerkiksi pääkaupunkiseudulla koetaan. Oman tulkintani mukaan Keski-Suomessa maahanmuuttajia on niin paljon, että heidän koulunkäyntinsä tukemiseksi on täytynyt kehittää erilaisia keinoja. Toisaalta maahanmuuttajien määrä ei yksittäisissä kouluissa ole kasvanut niin suureksi, ettei heidän tukemisekseen olisi tarpeeksi resursseja. Yksi maahanmuuttajien koulunkäyntimahdollisuuksia parantava tekijä on varmasti Jyväskylän yliopiston läheisyys.

### **6.3 Ajatuksia tutkimusaiheen jatkamisesta**

Koska tutkimustuloksistani kävi ilmi selkeän ammattipäämäärän yhteys oppimismotivaatioon ja oppimisen kokemiseen mielekkääksi, mietin monessa kohdassa koulun oppilaanohjauksen roolia. Yksi jatkotutkimustehtävä voisikin olla selvittää sitä, miten oppilaanohjaus suomalaisissa kouluissa tukee maahanmuuttajaoppilasta. Järjestetäänkö heidän tukemisekseen lisäresursseja? Poikkeako syntyperlältään suomalaisten oppilaiden saama oppilaanohjaus siitä, mitä maahanmuuttajille annetaan?

Tässä tutkimuksessa kaikki haastateltavat kävivät koulua Keski-Suomessa, mikä varmasti vaikuttaa tuloksiin. Pohdin tulosten yhteydessä paljon sitä, miten alue vaikuttaa tuloksiin. Pääkaupunkiseudulla maahanmuuttajia esiintyy ainakin tietyillä alueilla huomattavasti enemmän kuin Jyväskylän seudulla. Toisaalta Suomessa on vielä kuntia, joissa maahanmuuttajia on hyvin vähän. Jatkossa voisikin siis tutkia, onko maahanmuuttajien motivaatiossa eroja asuinalueen suhteen.

Yksi mahdollinen jatkotutkimusaihe voisi koskea maahanmuuttajaoppilaan taustan yhteyttä motivaatioon. Tässä tutkimuksessa haastattelin ainoastaan sellaisia oppilaita, jotka ovat olleet pitkään Suomessa ja näin ollen kielitaitokin oli hyvä. Samoin haastattelemanuoret olivat kaikki syntyneet Suomen ulkopuolella. Mielenkiintoista olisi tietää, onko Suomessa syntyneiden maahanmuuttajataustaisten nuorten oppimismotivaatiolla eroa tähän haastattelemaani ryhmään. Jatkossa voisi siis tutkia, vaikuttavatko maahanmuuttajataustaan liittyvien tekijöiden kuten kielitaidon ja syntymämaan vaihtelu oppilaiden motivaatioon.



## LÄHTEET

- Atkinson, R. L., Atkinson R. C., Smith E. E., Bem D. J., Nolen-Hoksema S. 2000. Hilgard's introduction to psychology. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Aunola, K. 2002. Motivaation merkitys kouluikässä. Teoksessa: K. Salmela-Aro, J-E. Nurmi (toim.). Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 105-126.
- Bogner Warzon, K. & Ginsburg-Block, M. 2008. The role of cultural continuity between home and school settings in predicting student motivation: What we know, what we need to learn, and implications for practice. Teoksessa C. Hudley & A. Gottfried. Academic motivation and the culture of schooling in childhood and adolescence. Oxford; New York. Oxford University Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapano.
- Gall, M, Gall, J, Borg, W. 2007. Educational research. An introduction. New York: Pearson Education.
- 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.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hudley C. & Gottfried A. E. 2008. Academic motivation and the culture of school in childhood and adolescence. Oxford; New York. Oxford University Press.
- Huntington S.P. 1996. The west unique, not universal. *Foreign affairs*, 75 (6), 28-46.
- Ikonen, K. 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus, 10-23.
- Ikonen, O., Ojala, T. & Virtanen, P. 2003. Yksilöllistäminen opiskelun tukena. Teoksessa: O. Ikonen. HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-kustannus.
- Jones, V. & Jones, L. 2007. *Comprehensive classroom management. Creating communities of support and solving problems.* Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Kauhanen, M., Luokkanen, R. & Manner, K. 1998. Maahanmuuttajaoppilaiden opetus normaaliluokassa. Teoksessa: Pitkänen, P. (toim.) Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopisto: Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 17-25.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. *Temperamentti ja koulumenestys.* Helsinki: WSOY.
- Kuusela J., Etelälähti A., Hagman Å., Hievanen R., Karppinen K., Nissilä L., Rönnerberg U. ja Siniharju M. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus. Tutkimus oppimisvalinnoista, koulutuksesta ja työllistämisestä. [http://www.oph.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/46518\\_maahanmuuttajaoppilaat\\_ja\\_koulutus.pdf](http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/46518_maahanmuuttajaoppilaat_ja_koulutus.pdf) viitattu 11.3.2010 Helsinki: Opetushallitus.

- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Latomaa, S. 2003. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja oikeus kahteen kieleen. Teoksessa: L. Nissilä, H. Vaarala & M. Martin (toim.). Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Lehtinen, Tuija. 2002. Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Liebkind, K. (toim.) 1994. Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Maehr, M- L. & Braskamp, L. A. (1986). The Motivation factor: A theory of personal investment. Lexington, MA: Health & co.
- Malmberg, L-E., Little, T. D. 2002. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa: K. Salmela-Aro, J-E. Nurmi (toim.). Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 127-144.
- 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.
- Martin, A. 2010. Positive and practical strategies for building classroom success and student motivation. [Viitattu 3.2.2011.] <http://www.lifelongachievement.com/Building%20Success%20and%20Motivation.pdf>

- McInerney D. M., Roche L. A., McInerney V., Marsh H. W. 1997. Cultural Perspectives on School Motivation: The Relevance and Application of Goal Theory. *American Educational Research Journal* 34 (1), 207-236.
- Meece, Glienke & Askew. 2009. Gender and motivation. Teoksessa: K. R. Wentzel & A. Wigfield. *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge, 411-431.
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2002. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa: K. Salmela-Aro, J-E. Nurmi (toim.). *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 10-27.
- Nuttin, J. 1984. *Motivation, planning and action. A Relational Theory of Behavior Dynamics*. Louvain: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peltonen, A. 1998. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen erityispiirteitä. Teoksessa: P. Pitkänen (toim.) *Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä*. Joensuun yliopisto: Joensuun Yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 7-16.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Helsinki: Otava.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Päivärinta, M. 2005. Oppilaan integrointi perusopetuksen ryhmiin. Teoksessa: Ikonen, K. (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa - opetussuunnitelmasta käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ruohotie, Pekka. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Ryan, R & Deci, E. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54- 67.

- Salili, F., Hoosain, R. 2007. Culture, Motivation and Learning. A Multicultural Perspective. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Samovar, L., Porter, R. 2004. Communication between cultures. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Sisäasiainministeriö. 2009. Maahanmuuton vuosikatsaus. Valtioneuvosto: Sisäasiainministeriön maahanmuutto-osasto. [Viitattu 15.12.2010.] <http://www.migri.fi/download.asp?id=Maahanmuuton+vuosikatsaus+2009;2007;{BFD5E49E-A1D0-4FE3-9E98-9D019F780E2E}>
- Suárez-Orozco, C., Onaga, M., de Lardemelle, C. 2010. Promoting academic engagement among immigrant adolescents through school-family collaboration. *Professional School Counseling* 14, 15-26.
- Talib, M-T. 1999. Monikulttuurinen identiteetti. Teoksessa S. Honkala (toim.) *Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä*. Helsinki: Opetushallitus, 4-12.
- Talib, M-T. 2002. *Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Tilastokeskus 27.5.2009. Suomen kansalaisuuden saaneiden ja ulkomaan kansalaisten ikärakenne 2008. [Viitattu 14.9.2010] [http://www.stat.fi/til/kans/2008/kans\\_2008\\_2009-05-27\\_tau\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/kans/2008/kans_2008_2009-05-27_tau_001_fi.html)
- Tilastokeskus 7.5.2010. Suomen kansalaisuuden saaneiden ja ulkomaan kansalaisten ikärakenne 2009. [Viitattu 14.9.2010] [http://www.stat.fi/til/kans/2009/kans\\_2009\\_2010-05-07\\_tau\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/kans/2009/kans_2009_2010-05-07_tau_001_fi.html)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Viitalahti, M. & Silvennoinen, P. 1998. *Maahanmuuttajaopetuksen erityiskysymyksiä oppilaanohjauksen näkökulmasta*. Teoksessa: Pitkänen, P. (toim.)

Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopisto: Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 53-59.

Vilkko-Riihelä, A. 1999. Psyhyke: Psykologian käsikirja. Helsinki: WSOY.

Weiner, B. 1990. History of Motivational Research in Education. Journal of Educational Psychology 82, 616- 622.

Wigfield A. & Wagner, A. L. 2005. Competence, motivation and identity development during adolescence. Teoksessa: A. Elliot & S. Dweck. Handbook of competence and motivation. New York: The Guilford Press, 222-239.

## LIITTEET

### Liite 1

#### Haastattelulupa

Hei!

Olen luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta. Olen tekemässä tutkintooni kuuluvaa tutkimustyötä (pro gradu -työ) maahanmuuttajaoppilaiden oppimismotivaatiosta. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä opettajien tietoa maahanmuuttajanuorten kanssa työskentelemisestä. Haluaisin haastatella lastanne, ja käyttää hänen kertomiaan oppimiseen liittyviä kokemuksia tutkielmani aineistona.

Oppilaan henkilöllisyys ei missään vaiheessa tule ilmi ulkopuolisille henkilöille, eikä kukaan haastattelemistani nuorista ole tunnistettavissa lopullisesta tutkimusraportista.

Pyydän teitä täyttämään alla olevan tutkimuslupa-osion ja palauttamaan sen kouluun.

Ystävällisin terveisin

Maria Laitamäki

---

Lapseni \_\_\_\_\_

saa

ei saa

osallistua haastatteluun.

---

Vanhemman allekirjoitus

## Liite 2

### Teemahaastattelun runko

#### Taustatiedot

Nimi (sukupuoli)

Ikä, luokka-aste

Lähtömaa

Koulutausta Suomessa / lähtömaassa

---

#### **Onko sinulle tärkeää suoriutua hyvin koulutehtävistä? Miksi?**

Oletko yleensä kiinnostunut tehtävistä?

Onko sinulla tavoitteita koulun suhteen? Millaisia?

Yritätkö parantaa arvosanoja tai koulumenestystäsi?

#### **Vertailetko koulumenestystäsi muiden oppilaiden kanssa?**

Haluatko olla parempi kuin muut?

#### **Työskenteletkö mieluummin yksin vai ryhmässä? Miksi?**

Kummassa olet mielestäsi parempi?

#### **Autatko muita tai auttavatko muut sinua koulussa?**

#### **Saatko koulutyöstä palautetta opettajalta/kavereilta/kotoa? Millaista? Miltä se tuntuu?**

Onko koulumenestyksesi tärkeää vanhemillesi?

#### **Miksi ja ketä varten teet mielestäsi koulutehtäväsi?**

Liittyvätkö ne elämään koulun ulkopuolella?

#### **Teetkö mieluummin helppoja vai haasteellisia tehtäviä?**

Miltä uudenlainen tehtävä tuntuu?

Tuntuvatko koulutehtävät useimmiten siltä, että osaat tehdä ne?

#### **Tuntuuko sinusta, että olet koulussa yhtä hyvä kuin muut?**

Parempi / huonompi? Miksi?

#### **Oletko kokonaisuudessaan tyytyväinen koulunkäyntiisi?**

Miksi olet /

miksi et?