

PERUSKOULUN 5.-6.LUOKKALAISTEN MBD-OPPILAJDEN KOULUMOTIVAA-
TIO HEIDÄN ITSENSÄ ARVIOIMANA

Tiina Kukkonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2000

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kukkonen, T. 2000. Peruskoulun 5.- 6.luokkalaisten MBD-oppilaiden koulumotivaatio heidän itsensä arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla 5.-6.luokkalaisten MBD-oppilaiden koulumotivaatiota. Tutkimus on suoritettu 25 diagnosoidulle MBD-oppilaalle ja heille on otettu vertailuryhmäksi 43 saman ikäistä ja samalla luokka-asteella olevaa ei-MBD-oppilasta. Tutkimus on suoritettu keväällä 2000 kyselylomakkeella, joka koostui oppilaan opiskelumotivaatiota, itsetuntoa sekä suhdetta vanhempiin, opettajiin ja koulutovereihin kuvaavista osioista. Oppilaat arvioivat myös itse koulumotivaatiossaan. Lisäksi tutkittiin oppilaiden tavoitteiden, henkilökohtaisten toimintaodotusten ja emotionaalisten prosessien tasoa ja niiden yhteyttä itse koettuun koulumotivaatioon.

Tutkimuksen teoreettisena perustana oli motivaation systeemiteoria, jossa motivaatio määriteltiin kolmen tekijän - suuntaavien kognitiivisten prosessien, henkilökohtaisten toimintaodotusten ja emotionaalisten virittävien prosessien - malliksi. Koulumotivaatio määriteltiin systeemiteorian käsittein: koulumotivaatio = oppilaan tavoitteet x kouluemootiot x henkilökohtaiset toimintaodotukset. Tutkimuksen tehtävät olivat seuraavat: millainen on oppilaan itsensä kokema koulumotivaatio, mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden koulumotivaatioon ja miten systeemiteorian mukaiset motivaation osa-alueet jäsenyivät oppilailla ja mikä on niiden yhteys koettuun koulumotivaatioon. Tuloksia vertailtiin MBD-oppilaiden ja ei-MBD -oppilaiden kesken.

Tutkimustuloksiksi saatiin, että MBD-oppilaiden koulumotivaatiotaso on melko alhainen, samoin ei-MBD -oppilaidenkin. Koulumotivaation vaikuttavien tekijöiden kohdalla ero ei-MBD -oppilaan omaan arvioon on suuri. MBD-oppilaat arvioivat vanhempien vaikuttavan omaan koulumotivaatioonsa kaikkein eniten, kun ei-MBD -oppilaiden kohdalla oman innokkuuden tai haluttomuuden merkitys arvioitiin merkittävimmäksi. Suurin osa oppilaista pyrkii tietoisesti johonkin tulevaisuudentavoitteeseen ja pitää koulua tärkeänä väylänä siihen. Henkilökohtaisten toimintaodotusten osalta MBD-oppilaiden suurimmat erot verrattuna ei-MBD -oppilaisiin ovat epävarmempi tulevaisuuskuva ja käsitys omista vaikutusmahdollisuuksistaan tulevaisuuden suhteen. MBD-oppilaiden kouluitsetunto on melko korkea ja he viihtyvät koulussa melko hyvin. MBD-oppilaiden käsitysten mukaan viihtymistaso on korkeampi kuin motivaatiotaso.

Asiasanat:

- MBD
- motivaatio
- koulumotivaatio
- kouluviihtyminen
- kouluitsetunto

SISÄLLYS

1 JOHDANTO

2 MOTIVAATIO	8
2.1 Motivaation määrittely	8
2.2 Motivaation systeemiteoria (Motivational Systems Theory, MST)	9
3 KOULUMOTIVAATIO	17
3.1 Koulunkäynnin mielekkyys	17
3.2 Kouluasenne	18
3.3 Kouluviihtyvyys	19
3.4 Koulumotivaatio systeemiteorian näkökulmasta	21
3.4.1 Suuntaavat kognitiiviset prosessit	21
3.4.2 Henkilökohtaiset toimintaodotukset	22
3.4.3 Kouluun liittyvät emotionaaliset prosessit	25
4 MBD (Minimal Brain Disfunction)	29
4.1 Mitä MBD tarkoittaa?	29
4.2 MBD:n toteaminen seulontatutkimuksella	30
4.3 MBD:n oireet	32
4.3.1 Motoriset häiriöt	32
4.3.2 Oppimisvaikeudet	33
4.3.3 Hahmottamisvaikeudet	34
4.3.4 Kielelliset vaikeudet	36
4.3.5 Käyttäytymishäiriöt	37
4.4 Yhteenvetoa	38
5 MBD-LASTEN OPETUKSEN MUOTOUTUMINEN SUOMESSA	39
5.1 MBD-lasten koulunkäynti yleisopetuksessa	40
5.2 Luokkamuotoinen erityisopetus	42
5.3 Pienluokkaopetus ns. MBD-luokka	43
5.3.1 Oppilaiden integraatio yleisopetukseen	44

5.4 Yhteistyö kodin, koulun ja kuntoutuksen kesken	46
5.5 Yhteenvetoa	47
6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -ONGELMAT	48
7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN JA LUOTETTAVUUS	51
7.1 Tutkimusote ja -tyyppi	51
7.2 Mittarin laadinta ja rakenne	52
7.3 Tutkimuksen yleinen asetelma	53
7.4 Aineiston sisäinen luotettavuus	54
7.5 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston keruu	57
7.6 Tulosten yleistettävyys	59
8 TUTKIMUSTULOKSET	61
8.1 Oppilaiden oma motivaatioarvio	61
8.2 Oppilaiden koulumotivaatioon liittyvät prosessit	64
8.2.1 Suuntaavat kognitiiviset prosessit	64
8.2.2 Henkilökohtaiset toimintaodotukset	74
8.2.3 Emotionaaliset virittävät prosessit	87
8.3 Koulumotivaatioon vaikuttavat seikat oppilaiden käsitysten mukaan	93
9 TULOSTEN TARKASTELUA	102
9.1 Tutkimusmenetelmän arviointi	102
9.2 Tutkimuksen päätehtävien toteutuminen	103
9.2.1 Oppilaiden koulumotivaatio	103
9.2.2 Koulumotivaatioon liittyvät prosessit	104
9.2.3 Oppilaiden koulumotivaatioon vaikuttavat seikat: oppilaan oma arvio	107
10 POHDINTA	110
LÄHTEET	116
LIITTEET (6KPL)	

1 Johdanto

Käytännön työssä opettaja kohtaa usein oppilaan, joka on levoton, sosiaalisesti hitaasti kehittyvä ja aiheuttaa jatkuvaa häiriötä luokassa. Tästä herää kysymys, huomaako opettaja koulussa häiritsevästi käyttäytyvästä ja koulunkäyntiin kielteisesti suhtautuvasta lapsesta, että kysymyksessä voi olla MBD-oppilas. MBD tarkoittaa lievää aivotoiminnan häiriötä. Vaikka vammaa kutsutaan lieväksi, sillä on laaja-alainen vaikutus MBD-oppilaan elämään. Ellei vammaa huomioida myös koulussa, vaikeuttaa se lapsen psyykkistä, sosiaalista ja kognitiivista kehitystä.

MBD-käsitteen käytössä on ollut aina häilyvyyttä. Samalla käsitteellä on pyritty kuvaamaan erilaisia lapsia erilaisine oireineen ja ongelmineen. Nykyisin vallitsee suuntaus, että MBD-käsite tulisi kokonaan poistaa käytöstä tarpeettomana ja selkiintymättömänä. Lapsia pyrittäisiin kuvaamaan pelkillä käyttäytymispiirre- ja ongelmaluetteloidella. Näin tehtäisiin turhaksi lasten luokittelu. Kuitenkin MBD-oireyhtymä esiintyy edelleen kansainvälisessä tautiluokituksessa. Myös useat MBD-oppilaiden kanssa toimineen henkilöt ovat todenneet määrittelyn helpottaneen toimimista heidän kanssaan. Diagnoosin löytäminen hankalalle lapselle on usein helpotus vanhemmille ja se edesauttaa lapsen ymmärtämistä ja tukemista. Tässä tutkimuksessa käytetään MBD-käsitettä, koska se on käsitteenä laaja-alainen ja pitää sisällään osa-alueita, joista MBD-oireyhtymä muodostuu. Lisäksi Suomessa on edelleen käytössä MBD-nimitys.

Nykyisin pyritään integroimaan erilaiset oppilaat yleisopetukseen. Myös MBD-oppilaat sijoitetaan mahdollisuuksien mukaan normaaliluokkiin. Suomessa on arviolta 20 000 - 50 000 lasta, joilla on vähäinen aivotoiminnan häiriö eli lähes jokaisessa luokassa on yksi MBD-oireinen oppilas. Välttämättä kaikkia MBD-oireisia oppilaita ei ole virallisesti diagnosoitu MBD-oppilaiksi. Siksi on erityisen tärkeää, että jokaisella opettajalla olisi valmiudet tukea luokassaan olevan MBD-oppilaan tai MBD-oireisen oppilaan kehitystä ja koulunkäyntiä niin, että hänestä kehittyisi tasapainoinen ja yhteiskunnassa toimeentuleva yksilö. Tämä edellyttää, että opettaja tietää MBD-oireyhtymästä ja ottaa vastuun oppilaan kehityksen ja koulunkäynnin tukemisesta.

Tutkimuksen teoreettisena perustana on Fordin (1992) kehittämä motivaation systeemiteorian malli. Tässä mallissa motivaatio määritellään yksilön persoonallisten tavoitteiden, emootioiden ja henkilökohtaisten toimintaodotusten kautta. Henkilökohtaiset tavoitteet kuuluvat suuntaaviin kognitiivisiin prosesseihin, jotka valmistavat

yksilöä tavoittelemaan haluttua tulevaisuutta. Henkilökohtaiset toimintaodotukset pitävät sisällään kykykäsitykset ja ympäristön tuen. Emotionaaliset prosessit antavat yksilön käyttöön tietoa hänen ongelmistaan tai mahdollisuuksistaan ja auttavat yksilöä käsittelemään näitä ongelmia tai mahdollisuuksia. Nämä prosessit sisältävät yksilön kouluviihtyvyyden ja -itsetunnon. Systeemiteorian käsittein määriteltynä: koulumotivaatio = oppilaan tavoitteet x kouluemootiot x henkilökohtaiset toimintaodotukset.

Lapsen suhtautuminen kouluun on yhteydessä siihen ympäristöön, jossa lapsi kasvaa ja joka hänen kasvuunsa vaikuttaa. Tämä kulttuuriympäristö muokkaa hänen ajatteluaan. Lapsen kasvaessa hänen ajattelunsa ja toimintansa itsenäistyvät: kognitoiden kautta hänelle hahmottuu minäkuva, johon kuuluvat näkemys ihanneminästä, siihen liittyvät odotukset ja toiveet. Samalla myös tulevaisuuskuva selkenee ja lapsi alkaa sisäistämään henkilökohtaisia tavoitteita. Itsetuntemus lisääntyy kasvavan lapsen alkaessa vertailemaan kasvuympäristössään itseään muihin. Hän saa tietoa omista kyvyistään ja siitä, missä määrin häntä toimissaan ja tavoitteissaan tuetaan. Vertailu ja itsetuntemus vaikuttavat kasvavan itsetuntoon, johon liittyvät pätevyyden - pätemättömyyden tunteet. Koulu on paikka, jossa suunnitelmallisesti vaikutetaan lapsen kasvuun ja kasvutekijöihin. Tässä onnistuakseen pyritään koulussa luomaan olosuhteet, joissa jokainen oppilas voisi pyrkiä tavoitteisiinsa kykyjensä ja edellytystensä mukaan. Näiden olosuhteiden lisäksi MBD-oppilaalla vaikuttavat kouluun suhtautumisessa niin vanhemmat, opettajat, luokka- ja koulukaverit kuin opetusmenetelmät ja -järjestelmätkin. MBD-oppilaille, kuten muillekin oppilaille, on tärkeää tuntea olevansa koulussa hyväksyty sellaisenaan kuin hän on. Lapsen koulumotivaation ja -viihtyvyyden kannalta hyväksyntä on tärkeää, erityisesti MBD-oppilaiden kohdalla.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvailla MBD-oppilaan koulumotivaatiota. Sitä on tärkeää tutkia, koska MBD-oppilaan koulumotivaatiolla on yhteyttä MBD-oppilaan koulunkäynnin onnistumiseen. Koulunkäyntiin motivoituneen MBD-lapsen on helpompi selviytyä eteen tulevista ongelmista ja saada täten myönteisiä kokemuksia itsestään oppijana. Tätä tutkimusmenetelmää selvitetään kvantitatiivisin analyysimenetelmin. Luonteeltaan tämä tutkimus on kuvaileva, yhteyksiä selittävä ja vertaileva.

Tutkimuksessa on mukana 25 MBD-lapseksi diagnosoitua MBD-oppilasta iältään 11-13-vuotiaita. Heille valittiin vertailuryhmä (43 oppilasta) samanikäisestä,

samalla luokka-asteella olevista ns. normaalioppilaista. Koska MBD-oppilaat on valittu Suomen MBD-liiton kautta sattumanvaraisena otoksena, antavat tutkimustulokset harkiten yleistettävää tietoa.

2 Motivaatio

2.1 Motivaation määrittely

Hirsjärven (1982) mukaan motiivi on voima, joka saa aikaan ja/ tai pitää yllä päämäärään suuntautuvaa käyttäytymistä. Motiivit voivat olla joko tiedostettuja tai tiedostamattomia, sisäisiä tai ulkoisia, biologisia tai sosiaalisia. Motiivikäsite on liitetty yksilön vietteihin, tarpeisiin, haluihin ja sisäisiin yllykkeisiin. (Hirsjärvi 1982, 119.)

Ruohotie (1991) puolestaan katsoo motivaatiossa olevan kysymys vuorovaikutusprosessista, jossa yksilön ja hänen ympäristössään olevat voimat palauteprosessin kautta joko vahvistavat hänen motiivinsa voimaa ja energiaa tai saavat hänet luovuttamaan. Motivoituneeseen toimintaan liittyy halu ponnistella tavoitteen saavuttamiseksi. Tavoitteellisen aktiivisuuden taustalla yksilöllä on erilaisia ajattelulähtökohtia ja käsityksiä. Myös metakognitiiviset prosessit liittyvät motivaatioon. Tällöin motivaatio ei liity pelkästään ponnistuksiin vaan motivaatiossa heijastuu myös se, mitä yksilö ajattelee itsestään, tehtävästään ja suorituksestaan. (Ruohotie 1991a, 87 - 89.) Näin määriteltynä motivaatioon liittyy vahvasti yksilön minäkuva. Kun ihminen oppii tietoja ja taitoja, hän oppii samalla myös jotakin omasta itsestään: millainen olen, mihin pystyn. Yksilön minäkäsitykseen liittyy siis motivaatio. Minäkuvaa ja motivaatiota voidaan pitää yksilön oppimisen perustana.

Ballin (1977) mukaan motivaatiota ei voida havainnoida suoraan. Voimme havainnoida vain yksilön käyttäytymistä ja toimintaa ympäristössä. Yksilön käyttäytymistä tietyllä tavalla ei myöskään voida selittää motivaation avulla. On tyydyttävä pelkästään kuvaamaan ihmistä ja hänen toimintaansa. Motivaatio on yksi monista yksilön käyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä. Motivaation lisäksi yksilöön vaikuttavat opitut ja sisäistetyn taidot. Motivaatio sisältää monenlaisia prosesseja, joista teoria ei voi antaa täyttä kuvaa, sekä tärkeitä arvoja. Esimerkkinä arvoista Ball mainitsee koululuokan, jossa opettaja omalla käytöksellään voi vaikuttaa oppilaan motivaatioon ja samalla auttaa lasta muovaamaan persoonallisuuttaan. (Ball 1977, 2 - 4.)

Ekola & Vaherva (1980, 214) jakavat motivaation tilannemotivaatioon ja koulutusmotivaatioon. Tilannemotivaatiolla tarkoitetaan koulutettavan kykyä aktiivisesti ja pitkäjänteisesti osallistua opiskeluun. Koulutusmotivaatio on puolestaan asenteen kaltainen toimintatottumus joko osallistua vapaaehtoisesti koulutukseen tai välttää sitä. Ruohotie (1991) kuvaa koulutusmotivaatiota sanalla yleismotivaatio. Yleismotivaatiolla hän tarkoittaa käyttäytymisen suuntaa ja vireyttä. Yleismotivaatio on käsitteenä lähellä asennetta, mutta asenne on motivaatiota pysyvämpi reaktiovalmius. (Ruohotie 1991a, 11.)

Käyttäytymistä virittävät ja suuntaavat motiivit jaetaan sisäisiin ja ulkoisiin motiiveihin sen mukaan, palkitsevatko kannusteet sisäisesti vai ulkoisesti. Sisäisessä motivaatiossa käyttäytymisen syyt ovat sisäisiä. Sisäiset motiivit liittyvät ylemmän asteen tarpeiden tyydyttämiseen. Sisäiset palkkiot tulevat tehtävän sisällöstä ja ovat täten subjektiivisia. Ulkoinen motivaatio puolestaan riippuu ympäristöstä. Ulkoiset motivaatiot tyydyttävät yleensä alemman asteen tarpeita. Ulkoiset palkkiot ovat objektiivisia ja ilmenevät usein tapahtumina tai esineinä. Sisäisen ja ulkoisen motivaation määritelmät täydentävät toisiaan. Ne esiintyvät yhtäaikaisesti vaikkakin toiset motiivit ovat hallitsevampia kuin toiset. Sisäiset palkkiot ovat yleensä tehokkaampia kuin ulkoiset, koska ne kestävät pitempään ja niistä voi kehittyä pysyvän motivaation lähde. (Ruohotie 1982, 9 - 11.)

2.2 Motivaation systeemiteoria (Motivational Systems Theory, MST)

Fordin (1992) systeemiteoriassa on sovellettu systeemiteorian ja kognitiivisen psykologian tutkimustuloksia. Ford sijoittaa inhimillisen käyttäytymisen viitekehykseen, josta hän käyttää käsitettä elävän järjestelmän kehys, Living System Framework (LSF). Se on laaja teoria yksilön kehityksestä ja käyttäytymisestä. Siinä yhdistyvät ihmisen luonteenpiirteet yleensä ja näiden piirteiden systemaattinen järjestäminen ja toiminta yksilössä. Teorian mukaan tavoitteellinen toiminta on mahdollista vasta sitten, kun yksilö on saavuttanut tietyn tason. Systeemiteorian mukaan käyttäytymisen säätelytasoja on kolmenlaisia:

1. Yksinkertainen säätelyjärjestelmä, josta käytetään vertausta termostaatti. Tavoitteellista ihmistä ei voi verrata termostaattiin.
2. Adaptiivinen säätelyjärjestelmä. Tavoitteellisella ihmisellä on jonkin verran ympäristöön sopeutuvaa käyttäytymistä. Tavoitteellinen ihminen pystyy kuitenkin muuhunkin kuin vain sopeutumaan. Hän kykenee mm. saavuttamaan erilaisia kykyjä.
3. a) Biologiset konstruktiiviset kyvyt, jotka yksilö saavuttaa biologisen kasvun ja kehityksen kautta. Yksilöstä kasvaa biologinen aikuinen näiden kykyjen kehittyessä.
3. b) Ihmisen käyttäytymiseen liittyvät konstruktiiviset kyvyt esimerkiksi oppiminen ja taitojen kehittyminen. Yksilöstä kasvaa persoonallinen ihminen näiden kykyjen kehittyessä.

LSF:n perusajatus on, että ihminen toimii eräänlaisena yksikkönä eri toimintaympyröissä. Selittäessään yksilön käyttäytymismalleja LSF käyttää käsitettä käyttäytymistapahtuma (behavior episode) kuvaamaan asioita, joista yksilön elämä koostuu. KäyttäytymisepISODE on viitekehysidonnainen, tavoitteeseen suuntautunut käyttäytymisjakso, joka päättyy, kun tapahtumaan liittyvä tavoite on saavutettu, tavoite arvioidaan vaikeasti saavutettavaksi tai kun jokin sisäinen tai ulkoinen tapahtuma keskeyttää toiminnan ja jokin muu toiminta alkaa. LSF-järjestelmässä käyttäytymistapahtumaskeema, behavior episode schema (BES), edustaa käyttäytymisen itsesäätelyprosessia. BES on tietynlaisen käyttäytymiskokemusten integroitu sisäinen järjestelmä, joukko samanlaisia käyttäytymiskokemuksia. Tämä kokemusvarasto koostuu yksilön ajattelusta, tunteista, havainnoista, toiminnasta, biologisista prosesseista ja ympäristöstä. Ne ankkuroituvat tavoitteisiin ja viitekehukseen tehden tapahtumista merkityksellisiä ja muodostaen täten pohjan yksilön motivaatiolle. (Ford 1992, 22 - 27.)

Motivaatioprosessit hallitsevat käyttäytymiseen liittyvää yksilön toimintaa kahdella eri tavalla: 1) käyttäytymisen konstruointi edellyttää vuorovaikutusta yksilön ja ympäristön välillä ja sen lisäksi yksilön omaa, sisäistä konstruktiivisen prosessien valintaa, 2) motivaation vaikutus yksilöön tapahtuu juuri valikoivien prosessien kautta. Motivaatioprosessit hallitsevat valikoivaa havaitsemista, joka on perusedellytys uuden tiedon hahmottamisessa, sekä yksilön valikoivaa toimintaa, joka on uusien käyttäyty-

mismuotojen omaksumisen edellytys. Yksilön valikoidessa, miten ja mihin päämäärään hän kykyjensä mukaisesti tähtää, on motivaatio oppimisen, taitojen kehittymisen ja käyttäytymismuutosten perustana (Ford 1992, 22.)

Fordin mukaan varsinaiset motivaatioprosessit löytyvät aina persoonallisuudesta ja ne ovat yksilöllisiä. Motivaatio ei ole siten biologisesti ohjattu. Tavoitteellisessa toiminnassa yksilön tulee olla motivoitunut, hänellä pitää olla riittävä taito viedä toiminta loppuun sekä hänellä tulee olla kehittynyt biologinen valmius ja ympäristö, joka tukee häntä ja hyväksyy toiminnan. Yhdenkin edellä mainitun tekijän puuttuessa tai ollessa vajavainen, tavoite jää saavuttamatta.

Motivaatiojärjestelmäänsä Ford kuvaa eräänlaiseksi "sateenvarjoksi", jonka alle kaikki teorit mahtuvat. Hän ei pyri kumoamaan muiden teorioiden oikeutusta ja saavutuksia vaan kokoaa ne omaan malliinsa. Määritelmä korostaa sitä, että yksilön sisäiset, persoonalliset tekijät määräävät motivaatioprosessia enemmän kuin ympäristö, motivaatioprosessit viittaavat enemmän tulevaisuuteen kuin menneisyyteen tai nykyhetkeen ja prosessit ovat luonteeltaan enemmän arvioivia kuin välineellisiä. (Ford 1992, 72 - 73.)

Motivaation systeemiteoriassa motivaation osat ovat (Ford 1992, 73 - 75):

- 1) suuntaavat kognitiiviset prosessit
- 2) henkilökohtaiset toimintaodotukset
- 3) emotionaaliset virittävät prosessit

1) Suuntaavat kognitiiviset prosessit

Suuntaavat kognitiiviset prosessit ovat ennakoivia ja arvioivia prosesseja. Ne valmistavat yksilöä tavoittelemaan haluamaansa tulevaisuutta. Tästä motivaation piirrettä Ford kuvaa käsitteellä "henkilökohtainen tavoite", personal goal. Yksilön käyttäytymistä suuntaavat tavoitteet ovat aina henkilökohtaisia. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka yksilö omaksuisikin tavoitteensa ympäristöstä, niihin sitoutuminen tapahtuu vain henkilökohtaisten ratkaisujen kautta. Yksilön itse hyväksyessä tavoitteen, sen vetovoima on suurimmillaan.

Ford erottaa erilaisia tavoitesisältöjä, joihin lukeutuvat affektiiviset, kognitiiviset, subjektiiviset, sosiaaliset ja tehtävätavoitteet. Motivaation systeemiteorian mukaan

haastavissa, työläissä ja paineisissa tehtävissä tulee painottaa lyhyttavoitteita, jotka ovat yksilön suorituskyvyn saavutettavissa. Lisäksi ympäristön tulee tukea niitä. Tehokas suuntautuminen vaatii kuitenkin lyhyttavoitteiden yhdistämistä etätavoitteisiin, jotka organisoivat lyhyttavoitteita ja antavat niille tarkoituksen. Motivaation systeemiteorias-
sa tavoitteille on asetettu neljä ehtoa:

- tavoitteen relevanssi (mitkä tavoitteet ovat tarkoituksenmukaisia tai sopivia tietyssä tilanteessa)
- tavoitteen tärkeys (missä määrin tavoite on yksilölle tärkeä)
- tavoitteen saavutettavuusarvio liittyy henkilökohtaisiin toimintaodotuksiin
- tavoitteen saavuttamiseen liittyy aina toiminnan emotionaalinen perusta.

Yksilön motivoinnissa eri tavoitetasot (kognitiiviset, sosiaaliset ja tehtävätavoitteet) tulisi saada nivotuksi yhteen niin, että ne kaikki palvelevat yhtä kokonaisuutta sekä yksilössä että yksilöiden välisissä suhteissa. Ilman aktiivia tavoitetta ei yksilö voi käyttäytyä tavoitehakuisesti. Kun tavoitteet ovat niin selkeät, että käyttäytymisen voi suunnata konkreettisesti näiden tavoitteiden suuntaisesti juuri sillä hetkellä, voidaan tavoite aktivoida. Yksilön on kohotettava aikomuksensa sellaisten aikomusten tasolle, jotka ohjaavat käyttäytymistä ja jotka helpottavat yksilön sitoutumista tulevaisuuden tavoitteisiin. Tavoitteiden saavuttamiseksi yksilön on saatava edistymisestä palautetta. Palaute onkin yksilön motivoinnin kriittinen alue. Jos yksilö palautteessa huomaa, että ei ole yltänyt aikomalleen tasolle, hänen motivaationsa saattaa laskea. Tavoitetta tai tavoitteisiin johtavia keinoja on silloin muutettava. Kun yksilölle voi asettaa haasteen, jossa tavoitteen saavuttaminen ei ole liian helppoa, mutta ei myöskään liian vaikeaa, on motivaatio tällöin maksimoitavissa. (Ford 1992, 210.)

2) Henkilökohtaiset toimintaodotukset

Kun tavanomainen vuorovaikutus viittaa menneisyyteen tai nykyhetkeen, niin toiminta-
odotukset viittaavat tulevaisuuteen. Kykyuskomus -käsite (Capability belief) kuvaa Fordin mukaan yksilön arviota siitä, missä määrin hänellä on henkilökohtaisia kykyjä pyrkiä tavoitteeseensa. Käsite heijastaa kaikkia yksilön vahvuuksia tai heikkouksia: havaintoja, motoriikkaa tai kommunikatiivisia taitoja, informaation prosessointikykyjä,

itsesääätelyä, kykyä toimia paineessa ja kykyä valita tai ylläpitää tarkkaavaisuutta tai toimintaa. Motivaation systeemiteoriassa kykykäsitykset liittyvät kaikkiin tavoitteisiin, eivätkä pelkästään tehtävätavoitteisiin. (Ford 1992, 127 - 128.)

Kontekstiuskomus -käsite (Context belief) kuvaa systeemiteoriassa yksilön arviota siitä, minkä verran hän havaitsee ympäristön tukevan ponnisteluaan tavoitteen saavuttamiseksi. Jotta yksilö saavuttaisi ympäristön tuen, ympäristön ja yksilön tulee toimia asetettujen tavoitteiden suuntaisesti, motivoijan tulee ottaa huomioon yksilön kognitiiviset, biologiset ja yhteistoiminnalliset kyvyt, ympäristön fyysisten perusedellytysten tulee olla kunnossa, jotta tavoite saavutetaan helpommin sekä ympäristössä tulee vallita sellainen emotionaalinen ilmasto, joka tukee ja helpottaa yksilön tehokasta toimintaa. (Ford 1992, 130 - 131.)

Henkilökohtaisten kykyarvioiden ja ympäristön tuen käsitteen yhteenkuuluvuutta Ford kuvaa käsitteellä henkilökohtaiset toimintaodotukset. Henkilökohtaiset toimintaodotukset vaikuttavat yksilön käsitykseen siitä, missä määrin hän tuntee kykenevänsä saavuttamaan tavoitteensa. Yksilöllä voi olla myös harhaisia arvioita siitä, miten jokin haluttu tavoite on kenties saavutettavissa ilman, että sillä olisi mitään tekemistä yksilön todellisten kykyjen tai ympäristön tuen kanssa. Tämän vuoksi Ford arvioi henkilökohtaisten toimintaodotusten merkitystä myös kriittisesti. Myönteiset kykykäsitykset voivat kyllä jossain määrin korvata yksilön vajavaisuuksia, mutta ennen pitkään vahvoja henkilökohtaisia kykykäsityksiä on mahdotonta ylläpitää ilman yksilön todellisia taitoja. Myös ne joilla on myönteinen käsitys ympäristön tuesta, tarvitsevat todellista myötämielistä ympäristöä. Paras motivointikeino on vilpitiön pyrkimys edistää oppimista, kohottaa taitotasoa, parantaa terveystasoa tai kehittää yksilön toimintaympäristöä. (Ford 1992, 213.)

3) Emotionaaliset prosessit

Emootiot antavat yksilön käyttöön tietoa hänen ongelmistaan tai mahdollisuuksistaan ja ne auttavat yksilöä käsittelemään näitä ongelmia ja mahdollisuuksia. Tämän vuoksi emootiot kuuluvat Fordin mukaan motivaatioprosesseihin. Emootiot liittyvät myös yksilön toimintavalmiuteen. Virittävän tehtävän lisäksi emootioilla on samalla ratkaise-

va merkitys energian tuottajina motivoituneessa käyttäytymisessä. Emotionaaliset virittävät prosessit sisältävät kolme toisiinsa liittyvää alaosiota:

- affektiivinen - neuropsykologinen -osio
- fysiologinen komponentti
- yhteistoiminnallinen osio.

Affektiivinen - neuropsykologinen -osiolla tarkoitetaan emotionin subjektiivista kokemista. Fysiologinen komponentti puolestaan tarkoittaa biologisten prosessien ylläpitoon liittyvää emotionoiden osaa. Yhteistoiminnallinen osio vaikuttaa yksilö - ympäristö - suhteisiin. (Ford 1992, 138.)

Jos motivaatioon halutaan vaikuttaa menestyksekkäästi, on kaikkien kolmen motivaatioon liittyvän osatekijän (suuntaavat kognitiiviset prosessit, henkilökohtaiset toimintaodotukset ja emotionaaliset virittävät prosessit) vaikutus ratkaiseva. Jokainen osatekijä on välttämätön, mutta mikään näistä ei ole riittävän vahva toimiakseen yksin. (Ford 1992, 80.) Vahvat tunnetilat sisältyvät lähes poikkeuksetta vahvaan motivaatioon. Siksi emotionoiden, sekä myönteisten että kielteisten, aktivoiminen on eräs keino vaikuttaa motivaatioon. Oikein käytettynä emotionit ovat vahva motivaation lähde.

Motivaation systeemiteorian mukaan motivaatiota voi ja pitää säädellä: virittää, suunnata ja tukea. Säätelyn tarpeen Ford perustelee systeemiteorian perusajatuksella: "Motivaatio vaikuttaa moniin sellaisiin laajoihin yhteiskunnallisiin ongelmiin, jotka johtuvat heikoista sosiaalisista olosuhteista ja jotka vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen ja persoonallisuuteen". Ford korostaa ettei ole olemassa mitään nappulaa, josta yksilön motivaation voisi käynnistää. Mutta ei myöskään ole mahdollista pakottaa yksilöä noin vain motivoitumaan johonkin. Ihmisten motivoinnin johtava ajatus onkin Fordin mielestä se, että tarjotaan mahdollisuuksia - ei käskytetä. Motivointipyrkimyksissä pitää kunnioittaa yksilön omia tavoitteita, emotionioita ja henkilökohtaisia toimintaodotuksia. Lyhyellä aikavälillä tuloksia saadaan vastoin tätäkin periaatetta, mutta etätavoitteella tällaiset motivointipyrkimykset on tuomittu epäonnistumaan. Yksilön toiminnan suora kontrolli on hyväksyttävää vain silloin, kun mikään muu ei ole mahdollista. Yksilö rakentaa käyttäytymistään aikaisemmin mainitun BES:in ympärille. Yksilön motivaatioon vaikuttaessa etävaikutusten tulee ulottua juuri BES-alueelle, mikäli aiotaan aikaansaada pysyviä ja oikeansuuntaisia muutoksia yksilössä ja kohottaa hänen päte-

vyudentunnettaan. Toisaalta hyvin suunnatutkin pyrkimykset voivat alentaa pätevyudentunnetta, jos motivointia laiminlyödään, tai sitä ei tehdä taitavasti. (Ford 1992, 202 - 203.)

Systeemiteoriassa motivaatioprosessin ulkopuolelle Ford sulkee useimmat ympäristötekijät, kontrolloivat prosessit ja motoriset sekä kommunikatiiviset toiminnot, informaatioprosessit ja biologiset prosessit. Ympäristötekijät suljetaan ulkopuolelle sillä perusteella, että viime kädessä motivaatio syntyy aina yksilössä. Kontrolloivat prosessit (suunnittelu, ongelmaratkaisu ja keinot) ja motoriset sekä kommunikatiiviset toiminnot puolestaan jäävät ulkopuolelle, koska ne ovat välineitä tavoitteisiin pääsemiseksi, eivät motiiveja. Informaatioprosessit, muisti ja useimmat tarkkaavaisuuden ja tietoiset virikeprosessit suljetaan ulkopuolelle, koska niillä on välineellinen merkitys. Biologisista prosesseista suljetaan ulkopuolelle ne, joilla ei ole evaluoivaa ja tulevaisuuteen suuntautuvaa tarkoitusta sekä sellaiset vuorovaikutusprosessit, joilla ei ole tulevaisuuteen liittyvää merkitystä.

Ford tiivistää motivaatiomääritelmänsä rajattuaan ja määriteltyään motivaation systeemiteorian. Hänen mukaan motivaatiokäsitettä voi kuvata integratiivisena mallina: Siihen kuuluu joukko toisiinsa läheisesti liittyviä prosesseja. "Systeemiteoreettisesti motivaatiomallissa motivaation käsite on yksilön persoonallisista tavoitteista, emootioista ja henkilökohtaisista toimintaodotuksista koostuva organisoitu malli". (Ford 1992, 78.)

Määritelmä voidaan esittää myös kaavana:

Motivaatio = tavoitteet + emootiot + henkilökohtaiset toimintaodotukset

Tiivistetysti voidaan Fordin motivaation systeemiteoria esittää seuraavasti:

<p>1. Suuntaavat kognitiiviset prosessit</p> <ul style="list-style-type: none"> * valmistavat yksilöä tavoittelemaan haluttua tulevaisuutta * henkilökohtaiset tavoitteet 	<p>2. Henkilökohtaiset toimintaodotukset</p> <ul style="list-style-type: none"> * henkilökohtaiset kyvykäsitykset * ympäristön tuki 	<p>3. Emotionaaliset prosessit</p> <ul style="list-style-type: none"> * antavat yksilön käyttöön tietoa hänen ongelmistaan tai mahdollisuuksistaan ja auttavat yksilöä käsittelemään näitä ongelmia tai mahdollisuuksia * yksilön toimintavalmius
---	---	---

3 Koulumotivaatio

Ympäristö, jossa lapsi kasvaa ja joka vaikuttaa hänen kasvuunsa, on yhteydessä lapsen suhtautumiseen kouluun. Tämä kulttuuriympäristö muokkaa hänen ajatteluaan. Lapsen kasvaessa hänen toimintansa ja ajattelunsa itsenäistyvät: kognitioiden kautta hänelle hahmottuu minäkuva, johon kuuluvat näkemys ihanneminästä, sekä siihen liittyvät odotukset ja toiveet. Samalla myös tulevaisuuskuva selkenee ja lapsi alkaa sisäistämään henkilökohtaisia tavoitteita. Kasvavan lapsen alkaessa vertailemaan kasvuympäristönsään itseään muihin itsetuntemus lisääntyy. Hän saa tietoa omista kyvyistään ja siitä, missä määrin häntä toimissaan ja tavoitteissaan tuetaan. Itsetuntemus ja vertailu vaikuttavat kasvavan lapsen itsetuntoon, johon liittyvät pätevyiden - pätemättömyiden tunteet. Koulu on paikka, jossa suunnitelmallisesti vaikutetaan lapsen kasvuun ja kasvutekijöihin pyrkimällä luomaan olosuhteet, joissa jokainen oppilas voisi pyrkiä tavoitteisiinsa kykyjensä ja edellytystensä mukaan. Myös tulevaisuuskuva selkenee. Kasvava lapsi sisäistää henkilökohtaisia tavoitteita. Kasvuympäristössään kasvava vertailee itseään muihin, jolloin hänen itsetuntemuksensa lisääntyy. Nämä olosuhteet vaikuttavat kasvavan lapsen suhtautumiseen kouluun.

Oppilaan suhtautumista kouluun on tarkasteltu koulumielekkyyden, -asenteen, -viihtyvyyden ja -motivaation näkökulmasta. Tästä johtuen myös suhtautumista kouluun on määritelty eri tavoin. Lisäksi vielä suhtautumista kuvaavien käsitteiden keskinäiset suhteet vaihtelevat.

3.1 Koulukäynnin mielekkyys

Koulunkäynnin psykologisella mielekkyydellä tarkoitetaan sitä, miten tarkoituksenmukaisena oppilas kokee koulumaailman. Näihin tarkoituksenmukaisuuskokemuksiin vaikuttavat toisaalta arvot ja arvostukset, joita yksilön elämä sisältää ja toisaalta tulkinnat ja käsitykset kohteena olevien ilmiöiden välinearvosta tavoitteiden edistämiseksi. Mielekkyyttä lisää myös kontrolloitavuuden tunne: missä määrin yksilö tuntee

voivansa edistää tavoitteitaan. Opiskelussa kontrolloitavuuteen liitetään myös loogisen mielekkyyden käsite eli missä määrin opiskelija huomaa opiskeltavien asioiden yhteydet muihin asioihin, mieltää niiden loogisen merkityksen ja kykenee ratkaisemaan ongelmat asetetuilla ehdoilla. (Olkinuora & Lehtinen 1984, 277 - 278.) Koulunkäynnin mielekkyys toimii motivaatiotekijöiden tapaan ja on täten yhteydessä menestymiseen ja oppimisen tasoon (Ruohotie 1985, 28).

Olkinuoran mukaan koulumielekkyyden, -viihtyvyyden ja -motivaation välillä on yhteys affektiivisen mielekkyyden kanssa. Affektiivinen mielekkyys liittyy oppilaan tarpeisiin, asenteisiin ja tunnetiloihin: miten merkitykselliseksi oppilas kokee koulutyönsä. Kouluviihtyvyys sisältyy koulumielekkyyteen ja kuvastaa sen affektiivista näkökulmaa. Se liittyy myös oppilaan sisäiseen motivaatioon ilmaisullisten tarpeiden kautta. Myös koulumotivaatio sisältyy koulunkäynnin mielekkyyteen. (Olkinuora 1983, 55.)

Tutkimuksessani opiskelumielekkyys sisältyy koulumotivaatioon, koska systeemit teoriassa yksilön tavoitteellisuus on motivoitumisen perusta.

3.2 Kouluasenne

Positiivinen kouluasenne syntyy silloin, kun oppilas motivoituu, osallistuu ja sisäistyy työskentelemään tiettyä tavoitetta kohti. Erityisen tärkeää on, että oppilas kokee koulutyöskentelyn miellyttävänä ja kiinnostavana. Jos oppilas kuitenkin kokee ahdistuneisuutta, tämä saattaa aiheuttaa välttämiskäyttäytymistä opiskeltavia asioita kohtaan (Soininen 1989, 151 - 152.) Usein toistuvat pettymykset saattavat aiheuttaa negatiivista kouluasennetta ja tätä kautta kouluviihtymättömyyttä. Myös kodin asenteet (vanhempien koulutusasenteet ja arvostukset, kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan, vanhempien tuki ja kannustus) vaikuttavat lapsen asenteisiin. Heikosti menestyvillä oppilailla kodin vaikutus on suurempi kuin menestyvillä. (Ruohotie 1985, 34 - 35.) Ahon (1993) mukaan asenteella tarkoitetaan opittua taipumusta reagoida joko myönteisesti tai kielteisesti johonkin kohteeseen. Asenteella on mahdollisuus muuttua, vaikka se onkin suhteellisen pysyvä ominaisuus. Muutos riippuu asenteeseen sisältyvistä sosiaalisista suhteista. (Aho 1993, 75.)

Asenne on melko pysyvä, sisäistynyt ja hitaasti muuttuva reaktiovalmius. Motivaatio puolestaan on melko lyhytaikainen ja liittyy yleensä vain yhteen tilanteeseen kerrallaan. Asenne vaikuttaa enemmän tekemisen laatuun, motivaatio siihen, millä vireydellä toiminta suoritetaan. Motivaatiossa tapahtuvat muutokset eivät edellytä muutoksia kyseessä olevissa asenteissa. (Ruohotie 1991 a, 11.)

Jos kouluun suhtautumista mitataan juuri kouluasenteella, saadaan varsin lohduttomia tuloksia. Oppilaat vertaavat koulunkäyntiä ja sen vastakohtaa (iän myötä lisääntyvää ja monipuolistuvaa vapaa-aikaa) keskenään ja siinä vertailussa koulu varmasti häviää. Mutta jos verrattaisiinkin koulupäivää ja yhtä pitkää työpäivää keskenään, koulu varmastikin voittaisi. Motivaatioteorian tavoite - tahto -ominaisuudet ylittävät asenneominaisuudet. Ilman kovaa työtä koulussa eikä elämässä tule menestymään, olipa asenne kouluun mikä tahansa. Koska motivaation osalta tavoiteominaisuudet ovat asenteita voimakkaampia, voidaan oppilaiden kouluasenteet sisällyttää heidän motivaatioarvoihinsa.

3.3 Kouluviihtyvyys

Kouluviihtyvyys on usein käytetty ja tunnettu termi. Tieteellisesti sitä ei kuitenkaan ole täsmällisesti määritelty. Kouluviihtyvyys ymmärretään eri tavalla riippuen siitä, kuka sitä määrittelee: oppilas, opettaja vai tutkija. (Soininen 1989, 147 - 149.)

Useat tutkijat ovat määritelleet kouluviihtyvyyden emotionaaliseksi tekijäksi. Kaikkonen (1983, 18) liittää kouluviihtyvyyden oppilaan tarpeiden tyydyttämiseen, motivoituneisuuteen ja emotionaaliseen sopeutumiseen. Myös Olkinuora (1983, 21) katsoo kouluviihtyvyyden liittyvän oppilaan tunne-elämään, sillä hän määrittelee viihtyvyyden olevan koko sen hetkisen koulunkäynnin koetun mielekkyyden affektiivinen aspekti. Myös kouluympäristön fyysinen ja esteettinen olemus vaikuttavat mm. mielihyvän kokemusten ja virikkeisyyden myötä oppilaiden hyvinvointiin (Liinamo & Kannas 1995, 109).

Oppilaan kannalta kouluviihtyvyyttä selittävät piirteet, kuten ikä ja sukupuoli, oppilaan kyvyt, tarpeet ja odotukset, vaikuttavat siihen, miten oppilas kokee koulun. Oppilaan hyvä minäkuva luo edellytykset koulussa viihtymiselle. Myös kotitaustalla ja

varsinkin toverisuhteilla on merkittävä vaikutus hänen kouluviihtyvyyteensä. (Kari 1977, 42 - 45.)

Kouluviihtyvyyteen vaikuttavat myös oppilaaseen vaikuttavat abstraktit tekijät, joita ovat aiemmin luvussa mainitut kouluasenne, -motivaatio ja -mielekkyyys (Peltonen 1985, 52 - 59). Vepsäläinen (1980) toteaa koulumotivaation ja kouluviihtyvyyden yhteyksistä, että vaikka epäonnistumisen pelko tai auktoriteettisidonnaisuus saattavat olla tehokkaita oppilaan työskentelyn ja koulun vaatimusten kannalta, koulussa viihtyminen on oppilaan persoonallisuuden kehitystä ajatellen suotuisampaa ja antaa paremmat edellytykset myös kypsemmän motivaatiosisällön kehittymiselle. (Vepsäläinen 1980, 110 - 124.)

Olkinuora (1983) tarkoittaa oppimisen ja opiskelun mielekkyydellä opiskelussa kohdattavien asioiden ja niihin sisältyvien kielellisten ilmauksien, tekojen ja laajempien toimintojen kokemista merkityksellisinä, erilaisia tarkoitusperiä palvelevina ja opiskeluun sisältyvien prosessien hallinnan kokemista siinä määrin, että niiden avulla tunnetaan voitavan edistää kyseisten tarkoitusperien saavuttamista (Olkinuora 1983, 18). Yhteenvetona voi sanoa, että koulussa hyvin viihtyvä oppilas todennäköisemmin kokee opiskelun mielekkääksi, kouluasenne on positiivinen ja hän on motivoitunut koulunkäyntiin (Soininen 1989, 152).

Oppilaan affektiiviset kokemukset koulussa vaikuttavat hänen viihtymiseensä tai viihtymättömyyteensä siellä. Myönteisillä affektiivisilla kokemuksilla voidaan parantaa oppilaan kouluviihtyvyyttä. Koulumotivaatio sisältyy kouluviihtyvyyteen. Koulutyön affektiivinen merkitys liittyy ulkoiseen motivaatioon silloin, kun koulu välillisesti pystyy vastaamaan yksilön tulevaisuudensuunnitelmiin. Sisäisestä motivaatiosta viihtyvyydessä on kysymys silloin, kun tehtävät tyydyttävät oppilaan älykkyyttä, uteliaisuutta tai pätemistä ilmaisullisten tarpeiden kautta. Motivaation affektiivinen komponentti liittyy kouluviihtyvyyteen kuvaamalla juuri sen hetkiseen toimintaan liittyvää tunnetilaa. Affektiivisten ominaisuuksien vuoksi kouluviihtyvyys liittyy tutkimuksessani motivaation emotionaalisiin prosesseihin motivaation affektiivisena osana. Tutkimuksessani kouluviihtyvyyttä tarkastellaan koulunkäynnin mielekkyyden tunnepitoisena komponenttina: oman koulun kivaksi ja mukavaksi kokemisena.

3.4 Koulumotivaatio systeemiteorian näkökulmasta

Peruskouluikäisen koulumotivaatiota kuvaavat mielestäni parhaiten motivaation systeemiteorian kolme osa-aluetta: yksilön toiminnan tavoitteet, tavoitteen saavuttamiseen tarvittavat toimintaodotukset ja toimintaa virittävät emootiot. Systeemiteoria on ylhäältä hierarkkinen. Hierarkiassa ylinnä ovat toiminnan suuntaa määrittelevät tavoitteet, jotka tekevät oppimisesta mielekkään. Henkilökohtaisissa toimintaodotuksissa yksilö arvioi selviytymisedellytyksiään. Koulussa oppilas vertaa suoriutumistaan aikaisempiin suorituksiin ja muiden suorituksiin, jolloin hänen itsetuntemuksensa kasvaa. Emotionaaliset prosessit määrittävät sen tunnelatauksen, millä voimalla ja miten innostuneesti yksilö tavoitteeseensa pyrkii. Hierarkisuutensa lisäksi motivaation systeemiteorian osat liittyvät tiiviisti toisiinsa ja muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Mikään osista ei voi toimia yksin, vaan kaikkien läsnäolo on välttämätön. Jonkin osa-alueen muutokset vaikuttavat samansuuntaisesti myös muihin osa-alueisiin. Koulu on paikka, jossa tietoisesti vaikutetaan oppilaan kaikkiin motivaation osa-alueisiin.

3.4.1 Suuntaavat kognitiiviset prosessit

Nurmi ja Nuutinen (1987) ovat havainneet, että nuoren oman elämän hallitsemisen tunne antaa hyvän lähtökohdan elämänsuunnittelulle, jota ohjaa nuoren oma tulevaisuuskuva. Käsitys tulevaisuuden maailmasta ja erityisesti oman yhteiskunnan erityispiirteistä tarjoaa kohteet nuoren tarpeiden ja intressien kehittymiselle. On tärkeää tuntea olosuhteita, kun suunnitellaan tavoitteiden toteutumistapoja. Esimerkiksi ammatin hankinnan suunnittelu vaatii tietoa koulutusteistä. Toisaalta minäkuva luo perustan arvioida omien valmiuksien ja voimavarojen riittävyttä tavoitteisiin pyrittäessä. Pitkäjänteisen toiminnan aikaansaamiseksi tarvitaan saavutettaviksi arvioituja tavoitteita. (Nurmi & Nuutinen 1987, 6 - 7.)

Nurmi (1989) on tutkinut nuorten tulevaisuuskuvaan kolmeosaisessa tutkimuksessa. Tutkimukseen kuului 154 10-19 -vuotiasta lasta ja nuorta. Tutkimuksen mukaan tulevaisuuden suunnittelutaitojen taso ja suunnitelmien realistisuus lisääntyivät iän myötä. Lisäksi myös optimismi ja tulevaisuussuunnitelmien sisäistäminen lisääntyivät.

Tulevaisuussuunnitelmien ajallinen suuntautuneisuus vaihteli sen mukaan, missä määrin tavoitteet olivat selkiytyneet. (Nurmi 1989, 48.)

Myös nuoren maailmankuva sisältyy hänen elämänhallintaansa. Maailmankuva integroi toiminnan lähtökohtana elämän eri ulottuvuudet ja asettaa yksilön suhteessa muuhun todellisuuteen. Maailmankuva elämänhallinnan välineenä muuttuu, korjaantuu tai täydentyy toiminnasta saadun palautteen ja informaation varassa. (Nurmi & Nuutinen 1987, 5.)

Tulevaisuuskuva kehittyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja kulttuurin kanssa, mutta siihen vaikuttaa myös se, millaisia tavoitteita yksilö uskaltaa itselleen asettaa. Tulevaisuuskuvalle ja asetetuille tavoitteille on yhteyksiä yksilön minäkäsitykseen. (Rauste-von Wright 1979, 15 - 17.)

Ahon (1993) tekemän peruskoulun ala-asteen oppilaita koskevan seurantatutkimuksen mukaan oppilaiden minäkäsitys oli varsin myönteinen oppilaiden tullessa kouluun, mutta käsitys heikkeni koko ajan. Suurimmat muutokset tapahtuivat ensimmäisenä, neljäntenä ja viidentenä kouluvuotena. (Aho 1993, 122 - 132.) Koulussa erityisesti opettajille asetetaan suuri vastuu myönteisen minäkuvan kehittymisessä ja oppilaan kannustamisessa. Opettajamyönteiset tunteet vaikuttavat myönteisesti koulusaavutuksiin. Oppilaiden minäkäsitys on yhteydessä opettajan ominaispiirteisiin, mutta minäkäsitystä voimakkaammin ominaispiirteisiin on yhteydessä luokan esteettis-sosiaalinen ilmasto. (Kari 1985, III.)

3.4.2 Henkilökohtaiset toimintaodotukset

Oppilaan kyvykäsityksiä ja käsitystä ympäristön tuesta on aiemmin tarkasteltu osana hänen minäkuvaansa tai itsetuntoaan. Scheinin (1990) kokosi eri tutkimuksista osioita, joita on käytetty minäkuvan ja itsearvostuksen mittaamisessa. Kaikki hänen kokoamansa osiot liittyvät motivaation systeemiteorian henkilökohtaisiin toimintaodotuksiin: käsitys omasta ulkonäöstä, fyysisistä ja kognitiivisista kyvyistä ja luonteesta sekä kotiin, perheeseen ja kouluun liittyvistä suhteista ja arvo-orientaatiosta. (Scheinin 1990, 54.)

Kognitiivisessa psykologiassa oppiminen on sisäistä informaation käsittelyä, jossa yksilö itse on muokannut omaksumansa tiedon. Yksilö tulkitsee ja valikoi informaatiota jo havaitsemisessa. Kun informaatio tulkitaan ja nivotaan osaksi valmiita tietorakenteita, se muuttuu tiedoksi. Oppimisessa tietorakenteet ja uuden oppimisen valmiudet kehittyvät. Tehokas oppiminen edellyttää taitoa hankkia tietoa ja tiedon prosessointistrategioita sekä aikaisempia tietorakenteita. (Vauras 1990, 64 - 69.) Lindberg (1992) tutki oppilaiden tietoisuutta oppimiseen liittyvistä tekijöistä ja heidän motivationaalista suuntautumistaan kouluun. Tutkimuksessa oppilaat jaettiin opettajien arvioiden perusteella tehtävä-, riippuvuus- ja minäorientoituneisiin. Tehtäväorientoituneiksi arvioidut oppilaat menestyivät paremmin tietoisuutta oppimis- ja valvontastrategioita mittaavissa kysymyksissä kuin riippuvuus- ja minäorientoituneet oppilaat. Tehtäväorientoituneet oppilaat arvioivat myös oman oppimisensa paremmaksi kuin riippuvuus - ja minäorientoituneet. (Lindberg 1992, 7.)

Koulunkäynnin tärkeys ja hyöty on peruskoululaisen yleisin motiivi opiskeluun. Koulunkäyntiä pidetään tärkeänä, vaikka opiskelu ei herättäisikään mielenkiintoa tai vaikka oppilas ei menestyisi koulussa. Sisäiset tavoitteet, kiinnostus uusien asioiden oppimiseen ja halu perusteelliseen asioihin paneutumiseen ovat tärkeimmät energianlähteet oppimisessa.

Ruohotie (1985) on tutkinut henkilökohtaisten toimintaodotusten ympäristöön liittyviä ilmiöitä. Tutkimuksen mukaan opettaja ohjaa opetusta muun muassa kannusteilla. Toiminnassa osa kannusteista voi muuttua ulkoisista motiiveista sisäisiksi. Opettajan käyttäytyminen voi siis johtaa palkkioihin, joista tulee pitkäaikaisen motivaation lähde. Opettajan omalla motivaatiolla ja opetustaidolla on selvä yhteys oppilaiden motivaatioon ja persoonallisuuteen ja sitä kautta heidän oppimistuloksiinsa. Opettajan lisäksi myös luokkayhteisö ohjaa koulumotivaatiota. Luokassa, jossa vallitsee suorituspäätös- ja suoritusmotivaatiota arvostava ilmapiiri, poikkeaa luokasta, jossa arvostetaan liittymismotivaatiota. Liittymisorientoituneessa luokassa vallitsevat lämpimät, läheiset suhteet, rohkaisu ja riittävä tuki, suhteellisen paljon vapautta ja vähän pakollisia kuvioita, kun taas puolestaan suoritusorientoituneessa luokassa arvostetaan kilpailua ja suorituksia. Jokaisessa luokassa on oppilaita, joiden motivaatorakenne poikkeaa luokan motivaatorakenteesta. Kouluympäristön lisäksi myös koti on koulumotivaation kannalta tärkeä. Kodin asenneominaisuudet (vanhempien koulutusasenteet, arvostukset, tuki ja kannus-

tus) selittävät oppilaan oppimistulosten vaihtelua enemmän kuin kodin rakenneominaisuudet. Kodin vaikutus koulumotivaatioon ja opintomenestykseen on suurempi heikosti kuin hyvin menestyvillä oppilailta. (Ruohotie 1985, 13; 33 - 35.)

Ruohotien mukaan koulumotivaatio liittyy oppilaan kokemaan fyysiseen ympäristöön, sosiaaliseen vuorovaikutukseen, oppilaan persoonallisuustekijöihin ja oppimistilanteeseen eli systeemiteorian käsitteillä henkilökohtaisiin toimintaodotuksiin. Koulumotivaatiossa on kyse jatkuvasta vuorovaikutuksesta oppija ja ympäristön välillä. Persoonallisuus on oppijaan liittyvä motivaatiotekijä: luonne, asenteet, tarpeet, lahjakkuus, fyysiset ominaisuudet ja harrastukset. Fyysinen ympäristö (koulun ja kodin ympäristöolot ja ominaisuudet), sosiaalinen vuorovaikutus (opettajan ja oppilaan vuorovaikutus, kodin ilmapiiri, sosiaalinen ilmapiiri) ja oppimistilanne (opetuksen sisältö, palaute sekä tavoitteellisuus) ovat ympäristöön liittyviä motivaatiotekijöitä. Se, miten hyödyllistä ja haasteellista työskentely oppitunneilla on ja minkä verran oppilaat saavat omakohtaisia onnistumisen kokemuksia oppitunneilla, määräävät suurelta osin koulumotivaatiota. (Ruohotie 1985, 20 - 21; 39.)

Heinonen ja Kari korostavat oppimismotivaatiossa sekä ympäristöön että oppilaaseen itseensä liittyviä prosesseja. Motivaatioiden tulee suunnata oppilasta tavoitteeseen, ohjata ärsykkeitten ja reaktioiden assosioitumista oikein oppimistapahtuman aikana sekä varustaa oppilas oppimistehtävän edellyttämällä energialla. Motivaatio on oppimisen välttämätön edellytys, joskin satunnaisesti voidaan oppia joitakin vähäpätöisiä yksityiskohtia. Motivaatio tarvitaan kuitenkin oleellisemman huomioimisessa ja mieleenpainamisessa. Motivoituna oppiminen on vankempaa. (Heinonen & Kari 1978, 66.)

Viteli (1990) tarkoittaa koulumotivaatiolla sitä, miten hyvin oppilas viihtyy koulussa ja pyrkii ponnistelemaan menestyäkseen siellä. Oppilaan motivaatioon vaikuttavat tekijät Viteli on jakanut kolmeen ryhmään: yksilöön (persoonallisuuden piirteet) tai kotiympäristöön (kodin prosessi- ja asenneominaisuudet) liittyvät tekijät sekä koulu- ja luokkakohtaiset tekijät (fyysinen ympäristö, sosiaalinen vuorovaikutus, tavoitteellisuus). Oppilas tekee havaintoja sekä koulu- että kotiympäristössä ja näiden havaintojen perustalle rakentuu hänen koulumotivaationsa. Läsnä on myös oppilaan minäkuva. (Viteli 1990, 48 - 49.)

3.4.3 Kouluun liittyvät emotionaaliset prosessit

Systeemiteoriassa oppilaan tunnetilalla on ratkaiseva merkitys motivoitumisessa. Sen hetkinen tunnetila antaa energiaa ponnisteluun. Energian tuottajina ovat oppilaan kouluviihtyvyys ja hänen itsetuntonsa -onko kivaa oppia, osaanko, taidanko?

Oppilaan koulumotivaatiota on tutkittu etupäässä kouluviihtyvyytenä. Kouluviihtyvyys on määritelty monin tavoin, ja siitä saatu kuva riippuu määrittelystä ja kysymysten muotoilusta. (Linnankylä 1993, 40.)

Kouluviihtyvyyteen ovat yhteydessä kaikki ne tekijät, jotka vallitsevat oppilaan ympärillä samoin kuin myös tekijät, jotka liittyvät itse oppilaaseen. Kouluviihtyvyyttä ei voida määritellä yhden tai kahden tekijän avulla, vaan kouluviihtyvyys muodostaa kaikkien näiden lukemattomien tekijöiden summa. Kouluviihtyvyys ei myöskään ole muuttumaton käsite, joka kerran muodostettuna pysyisi muuttumattomana, vaan sen voidaan katsoa olevan tilanneherkkä ja alinomaa muuttuva ja niin ollen siihen voidaan myös vaikuttaa. Kouluviihtyvyys-käsite pitää sisällään sekä myönteisen että kielteisen latauksen. (Soininen 1989, 150.)

Soinisen (1989) mukaan kouluviihtyvyyteen vaikuttavat kouluun (opiskelun mielekkyys, oppiaine, opettaja jne.), tovereihin (koulumenestys, harrastuneisuus jne.), oppilaaseen (koulumotivaatio, -asenne, ikä, luokkataso, sukupuoli, tulevaisuudentavoitteet jne.) ja kotiin (koulutus, toiveet, odotukset, auttaminen jne.) liittyvät tekijät. Lähemmin tarkastelen kouluun ja oppilaaseen liittyviä tekijöitä.

Kouluun liittyvistä tekijöistä opettajan osuus on huomattava, erityisesti alaluokilla (Vepsäläinen 1980, 52). Opettajan opetusteknillisistä piirteistä puheen ja opetuksen selkeys, opetuksen kiinnostavuus, mielikuvitus ja kekseliäisyys korreloivat selvimminkin kouluviihtyvyyden kanssa (Heinonen & Kari 1978, 92). Opettajan liian suora vaikutustapa (rajoittavat ohjeet ja määräykset sekä kritiikki) on yhteydessä huonoon kouluviihtyvyyteen. Hyvään kouluviihtyvyyteen taas on yhteydessä opettajan epäsuora vaikutustapa (opettajan antama kiitos, rohkaisu, kannustaminen), joka laajentaa oppilaan toimintavapautta. (Koivumäki 1980, 23, 39.)

Ylemmille luokille tultaessa tovereiden merkitys kasvaa. Nurmi-Lahtinen ja Seuranen (1987) havaitsivat tutkimuksessaan peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden sosiaalisilla suhteiden ja kouluviihtyvyyden välillä voimakkaan

riippuvuuden. Koulussa hyvin viihtyvät oppilaat pitävät koulunkäyntiä mukavana ja tuntevat olevansa hyväksytyjä koulun toveripiirissä. Huonosti viihtyvät puolestaan jännittävät ja pelkäävät epäonnistumista toisten edessä. Viihtyvyys laski siirryttäessä kuudennelle luokalle. Erityisen selvä lasku oli pojilla. (Nurmi-Lahtinen & Seuranen 1987, 100 - 101.)

Hannus-Gulmetsin (1984) kokoamassa Kouluviihtyys Pohjoismaissa -tutkimuskatsauksessa toistuvat seuraavat tulokset:

- * nuoremmat viihtyvät paremmin kuin vanhemmat oppilaat
- * tytöt viihtyvät poikia paremmin
- * hyvin menestyvät huonosti menestyviä paremmin
- * oppilaan sosiaaliryhmän ja kouluviihtyvyyden välillä on yhteys.

(Hannus-Gullmets 1984, 24.)

Keväällä 1994 kartoitettiin kansainvälisessä WHO-koululaistutkimuksessa oppilaiden kokemaa kouluviihtyvyyttä, koulunkäyntiasenteita, koulumenestystä ja vaikutusmahdollisuuksia koulutyössä. Kouluelämän laatu johdettiin elämänlaatu-käsitteestä. Viihtyminen koulussa eli kouluelämän laatu heijastuu koulun ilmapiirissä, jota kuvaa osaltaan koulun toimintakulttuuria. Ilmapiirillä on merkitystä sekä kouluaikana että myöhemmin elämässä. Ilmapiiri vaikuttaa muun muassa lapsen kouluaikana saamiin emotionaalisiin kokemuksiin, ihmiskäsityksiin sekä asenteisiin. (Liinamo & Kannas 1995, 109 - 116.)

Tutkimukseen kuului 11-, 13- ja 15-vuotiaita koululaisia. Tutkimustulosten mukaan suomalaiset peruskoululaiset pitävät koulunkäyntiä hyödyllisenä ja tärkeänä, mutta motivoituminen koulussa vaikutti heikolta. Keskimäärin 40 % nuorista oli sitä mieltä, että koulussa on kiva olla. Kolmasosa ilmoitti kuitenkin pitävänsä koulunkäyntiä tylsänä. Opettajia ei yleensä ottaen pidetty liian vaativina. Alle puolet vastanneista jokaisesta ikäryhmästä piti koulua ja sen ympäristöä viihtyisänä. Tytöt ilmoittivat viihtyvänsä paremmin kuin pojat ja nuoremmat oppilaat viihtyivät paremmin kuin vanhemmat. Kolmasosa vastanneista valitsi vaihtoehdon "en osaa sanoa" kysyttäessä heidän mielipidettään kouluviihtyvyyttämiin. (Liinamo & Kannas 1995, 110 - 116.)

Samaisen tutkimuksen kansainvälisessä vertailussa suomalaiskoululaiset viihtyivät useimpien maiden oppilaisiin verrattuina huonommin. Tutkijat pohtivat eri näkö-

kulmista peruskoulumme tilaa ja totesivat, että viihtymättömyyden syitä ja maiden välisiä eroja on vaikea tulkita näiden alustavien kuvailevien analyysien perusteella. (Liinamo & Kannas 1995, 144.)

Systeemiteorian motivaatiojärjestelmä on vaativa. Motivaatiolta edellytetään siinä pitkäjännitteisyyttä, koska tavoitteiden tulee olla aina läsnä. Tavoitteiden vuoksi motivaatio ei ole lyhytaikainen, eikä myöskään tilannesidonnainen, vaan nämä ominaisuudet liittyvät enemmänkin viihtyvyyteen. Viihtyvyyteen ei puolestaan liity välttämättä tavoitteita, vaan se voi olla hetkellinen ja vaihdella nopeasti tilanteesta toiseen. Mutta affektiivisten ominaisuuksiensa vuoksi viihtyvyys kuuluu kuitenkin motivaation emotionaalisiin prosesseihin.

Systeemiteoria edellyttää yksilön henkilökohtaisten toimintaodotusten olevan kunnossa. Yksilön tulee kokea, että hän itse pystyy menestymään ja että häntä tuetaan. Kouluikäisillä kykykäsitykset liittyvät itsetunnon kautta läheisesti emotionaalisiin virittäviin prosesseihin silloin, kun itsetunto määritellään Korpisen (1990) minäkuvan prosessikuvauksen itsearviointiin ja vertailun mukaan: missä määrin yksilö tuntee olevansa kykenevä, merkittävä, menestyvä ja arvokas muiden joukossa koulussa.

Korpinen (1990) lähestyy itsearviointikäsitettä minäkuvan kehitysprosessin kautta. Minäkuva rakentuu mm. seuraavista prosesseista:

1. Valinta ja sisäistäminen. Yksilö valitsee uutta tietoa ja kokemuksia sekä sisäistää arvoja, ihanteita, tavoitteita ja odotuksia ympäristöstä. Aiempi minäkäsitys määrää, mitä informaatiota valitaan, sisäistetään ja integroidaan. Uusi informaatio sisäistetään todennäköisesti silloin, kun se tukee nykyistä minää.
2. Motivoituminen. Ihanneminään sisäistetyt arvot, ihanteet ja tavoitteet toimivat motivoivina, jotka määräävät niiden kokemusten sisällön, joihin yksilö toiminnassaan tähtää.
3. Itsearviointi ja vertailu. Yksilö arvioi koko ajan sen hetkistä, todelliseksi kokemaansa minää ihanneminäänsä. Tämän vertailun tuloksena muodostuu itsearvostus, joka on minäkäsityksen tärkein osa-alue. Itsearvostus on minäkäsityksen arvioiva näkökulma. Se on yksilön käsitys siitä, miten hyvä ja arvostettu hän on. Sosiaalisesta vuorovaikutuksesta saadun palautteen kautta minäkäsitys kehittyy. Palaute lisää ja täsmentää yksilön itsetuntemusta. Onnistuminen vahvistaa itseluottamusta ja lisää onnistumisen odotuksia. Tämän seurauksena yksilö

uskaltaa asettaa itselleen uusia tavoitteita ja hankkia lisää kokemuksia ja liittää nämä kokemukset minäkäsitykseensä. (Korpinen 1990, 13 - 15.)

Koska minäkuva ja itsetunto on määritelty eri tutkimuksissa eri tavalla, on myös mittareiden laadinnassa eroja. Eroja syntyy esimerkiksi siinä, mitä minäkuvan alueita tutkimuksessa painotetaan tai siinä, millä tavalla osiot tutkittavalle esitetään. Useissa tutkimuksissa itsearvostus onkin tarkoittanut koko minäkäsitystä.

Tutkimukseni itsetuntokäsitteen määrittely perustuu Korpisen (1990) minäkuvan prosessikuvauksen kohtaan itsearviointi ja vertailu: missä määrin yksilö tuntee olevansa merkittävä, kykenevä, menestyvä ja arvokas. Itsetuntokäsite rajataan kouluitsetuntoon: missä määrin oppilas tuntee olevansa merkittävä, kykenevä, menestyvä ja arvokas koulussa.

Motivaation systeemiteoria toimii eräänlaisena "sateenvarjona". Tämän sateenvarjon alle voidaan mahduttaa ainesosia muista motivaatioteorioista. Systeemiteorian määritelmä kouluun sovellettuna on:

koulumotivaatio= oppilaan tavoitteet + kouluun liittyvät toimintaodotukset + kouluun liittyvät emootiot

Koulumotivaatio on siis sateenvarjo, jonka alle koulun liittyvät muut suhtautumistavat (mielekkyyys, asenteet ja viihtyvyys) mahtuvat. Nämä suhtautumistavat ilmenevät oppilaiden motivaatioarvoissa.

4 MBD (Minimal Brain Dysfunction)

4.1 Mitä MBD tarkoittaa?

MBD on lyhennys englanninkielisestä nimityksestä "minimal brain dysfunction" ja se käännetään suomeksi sanoilla "vähäinen aivotoiminnan häiriö" (Michelsson 1990, 5). Kansainvälisessä kirjallisuudessa MBD kuvataan "tarkkaavaisuushäiriöksi neurologisena oireyhtymänä, johon liittyy motoriikan ja oppimisen ja/ tai hahmotuksen häiriöitä". MBD-nimitys sellaisenaan on vanhentumassa ja yleisempi nimitys on hyperaktiivisuus. Viime aikoina tilaa on kutsuttu nimellä tarkkaavaisuuden häiriö (ADD= Attention Deficit Disorder). Termi hyperaktiivisuus viittaa selkeämmin häiriön ilmenemismuotoon. (Murto 1998, 14.) Airaksisen ym. (1988) mukaan MBD on yleisnimi oireistolle, jonka syyt saattavat olla moninaiset. MBD-diagnoosi voidaan tehdä lapsen oireiden perusteella riippumatta niiden lääketieteellisestä syystä. MBD-oireyhtymän diagnoosiin kuuluu elimellisen vaurion tai toimintahäiriön osoitus tai epäily. Diagnoosiin sisällytetyt oireet ovat seurausta vähäisestä keskushermoston häiriöstä tai kehityspoikkeamasta. Kyseessä on jälkitila, ei etenevä sairaus. (Airaksinen ym. 1988, 15.) Vaurio, joka lapsella on, on sinänsä vähäpätöinen ja voi johtaa niin lieviin aivotoiminnan häiriöihin, ettei edes lääkäri huomaa tavanomaisessa rutiinitutkimuksessa mitään poikkeavaa. Vasta tarkoissa erikoistutkimuksissa voidaan todeta poikkeamia lapsen normaalista kehitysmallista. (Michelsson 1990, 5.)

MBD-nimikkeen käyttö on oikeutettua niin kauan, kun aivotoiminnan häiriön yksityiskohtainen määrittely kunkin lapsen kohdalla on mahdotonta. Nimitys MBD sisältää olettamuksen häiriön syytekijöistä. MBD-käsite on eräänlainen "sateenvarjokäsite", joka sisältää erilaisia ongelmia. Niille kaikille on yhteistä aivotoiminnan jonkinlainen poikkeavuus, joka ei välttämättä tule esille neurologisessa tutkimuksessa. (Airaksinen ym. 1988, 15; Michelsson 1990, 6; Teirikko 1994, 4.)

MBD-oireisiin katsotaan kuuluvan mm. tarkkaavaisuushäiriöitä ja/ tai ylivilkkautta, motoristen koordinaatioiden vaikeutta, hahmotushäiriöitä, kielellisiä erityisvaikeuksia, oppimisvaikeuksia sekä ongelmia sosiaalisessa käyttäytymisessä ja kanssa-

käymisessä. MBD:lle on tunnusomaista, että henkilö kärsii useammasta kuin yhdestä erityisvaikeudesta. Koska erityisvaikeuksia on erilaisia ja MBD-lapsella on niitä vielä eri yhdistelminä, MBD-oireyhtymä ilmenee varsin vaihtelevin muodoin. Lisäksi ongelmia voi olla keskushermoston monella eri toiminta-alueella. Oireiden vaikeusaste ja esiintyminen vaihtelee eri lapsilla ja vieläpä samalla lapsella eri ikäkausina. Tästä syystä jokainen MBD-lapsi on yksilönä ainutlaatuinen. (Virallinen kannanotto MBD:hen 1995, 8 - 9.) Kun MBD-diagnoosia käytetään, pitäisi siihen aina liittää tarkka kuvaus niistä toimintahäiriöistä, joita juuri tällä lapsella on. Ilman sitä ei voi saada tarkkaa kuvaa lapsen ongelmista, ja hoidon suunnittelu voi olla vaikeata, koska jokaisella MBD-lapsella on oma yksilöllinen käyttäytymisensä ja vaihtelevat oireet. (Michelsson 1990, 6.)

Michelssonin (1994) mukaan Amerikassa määriteltiin 1980-luvulla MBD ainoastaan käyttäytymistä kuvaavalla diagnoosilla, jonka kriteereihin eivät kuuluneet motoriset tai neurokognitiiviset häiriöt. Tilaa kutsuttiin tarkkaavaisuushäiriöksi, johon joko liittyi tai ei liittynyt ylivilkkautta. Muut oireet, joiden aiemmin katsottiin kuuluvan MBD-diagnoosiin olivat nyt eri tiloja, esimerkiksi puhehäiriöt sekä luku- ja kirjoitushäiriöt. Tautinimistön tuoreimmassa versiossa tilaa kutsutaan tarkkaavaisuus - ylivilkkaus -oireyhtymäksi. Lastensairaalat ja terveyskeskukset ovat ottaneet käyttöön maailman terveysjärjestön WHO:n kansainvälisen tautinimistön. (Michelsson 1994, 3 - 4.) MBD-termiä tulisikin käyttää vain tapauksissa, jolloin tutkimuksissa kliinisten oireiden lisäksi tavataan aivojen toiminnan poikkeavuutta. (Arajärvi & Louhimo 1991, 357.)

4.2 MBD:n toteaminen seulontatutkimuksella

Michelssonin (1994) mukaan pyritään seulonnan avulla löytämään ne lapset, jotka tarvitsevat tarkempia tutkimuksia. MBD-diagnoosi perustuu lapsen oireisiin. Seulonnan voi suorittaa vasta 4 - 5 vuoden iästä lähtien, koska varhaisdiagnostiikan oireettomassa vaiheessa ei lapsen oireita voida diagnosoida. Seulontatutkimuksen tulee sisältää laaja-alaisesti kehityksen eri alueita kartoittavia osia. Oppimisvaikeuksia ajatellen on tarkkaavaisuushäiriön ja kielellisen kehityksen arviointi tärkeää. Päiväkotien ja neuvo-

laiden yhteistyö on ensiarvoisen tärkeää MBD-lasten ongelmien varhaistoteamisessa. Päiväkotien henkilökunnalla on ammattikoulutuksen pohjalta hyvät edellytykset erilaisten kehitysongelmien ja emotionaalisten häiriöiden havaitsemiseen. Koulussa MBD-oppilaat havaitaan kehitysongelmien, oppimisvaikeuksien ja/ tai ryhmävalmiuksien puutteellisuuden vuoksi.

Seulontatutkimuksen tulee olla monipuolinen, jotta kaikki normaalista poikkeavat kehityspoikkeamat saadaan selville. Etukäteen on tiedettävä, mitä poikkeavuuksia etsitään ja miten ne voitaisiin parhaiten löytää. Seulontatutkimuksen tulee sisältää tehtäviä/ arviointeja, jotka kartoittavat lapsen

- kontaktikykyä ja sosiaalisia taitoja (suhtautumista vieraaseen aikuiseen, katsekontaktia, vastavuoroisuutta, kommunikaatiokykyä)
- huomiointikykyä ja keskittymistä (jaksako keskittyä annettuun tehtävään, liikkuko levottomasti)
- puheen tuottoa ja ymmärtämistä (lausetasoinen puhe, kieliopilliset rakenteet, suullisten ohjeiden ymmärtäminen)
- kokonaismotorisia taitoja (tasapaino viivalla kävelyssä, joustavuus ja lihasten yhteistoiminta hyppyissä)
- käden taitojen, käden ja silmän yhteistyötä (kynäote, kuvioiden jäljentäminen, ihmishahmojen piirtäminen)
- näkö- ja kuulohavaintojen hahmottamista (kuva-tausta-hahmotus, samaistaminen, vertailut, toistotehtävät)
- neuropediatrista statusta (kasvutiedot, näkö, kuulo, lihasvoima). (Michelsson 1994, 7 - 8.)

Näiden havaintojen perusteella voi muodostaa alustavan kokonaiskuvan lapsen kehityksestä ja mahdollisten ongelmien laadusta (kuten kokonaiskehityksen viive, MBD, erityisvaikeus, kontaktihäiriö, käytöshäiriöt). Jos löydökset ovat poikkeavia normaalista, suoritetaan tarkempi tutkimus, jonka tekevät eri alojen asiantuntijat. Puheterapeutti, psykologi, fysio- tai toimintaterapeutti ja lääkärit muodostavat työryhmän oireiden selvittämiseksi. Lisäksi he antavat lapselle ohjeet jatkotoimenpiteille, kuten kuntoutukselle. Kuntoutussuunnitelmassa määritellään yksilöterapian tarve ja tavoitteet ja ne tavat, joilla esimerkiksi päivähoidon ja koulun erityisjärjestelyillä voidaan tukea lapsen

kehitystä. Lisäksi perheen voimavarojen realistinen arviointi ja perheen tarvitsemien konkreettisten tukitoimien järjestäminen kuuluvat kuntoutussuunnitelmaan. (emt. 7 - 14.)

4.3 MBD:n oireet

Tyypillistä MBD-lasta ei ole. Koska MBD-vammalla ei ole ainoita selviä ilmenemismuotoja vaan erilaisia oireita, MBD-lapset eroavat paljon toinen toisestaan. Kuitenkin on löydettävissä eri-ikäisille ominaisia, helposti havaittavia oireita. Oireiden esiintyminen ja niiden vaikeusaste vaihtelee eri lapsilla, mutta myös samalla lapsella eri ikäkausina. Joskus oireet vaihtelevat myös tilanteesta ja hetkestä toiseen. Häiriö voi vaikuttaa useaan yksilön eri toimintaan ja aiheuttaa monenlaisia ongelmia. (esim. Kemppainen 1995, 45 - 51; Murto 1986, 8 - 12; Turunen toim. 1996, 9).

4.3.1 Motoriset häiriöt

Murron (1998) mukaan MBD-lasten motoriset häiriöt koskevat liikkumista eli kykyä kävellä, juosta, hyppiä ja kiivetä. He ovat usein kömpelöitä ja hitaita liikkeissään. Koordinoimattomuudesta johtuu notkeuden puuttuminen. (Murto 1998, 18.) Kemppainen (1995) toteaa yhtäkkisten pysähtymisten ja liikkeen suunnan muutosten olevan vaikeita MBD-lapsille. Heillä on myös ongelmia hienomotoriikan alueella ja nämä poikkeamat muistuttavat lieviä CP-vammoja. Sorminäppäryyttä vaativat tehtävät esimerkiksi piirtäminen, leikkaaminen saksilla ja kynän pitäminen kädessä ovat vaikeita. Myös pukeutuminen kestää kauan ja kengännauhojen solmiminen ja vaatteiden napittaminen aiheuttavat ongelmia.

Motoriset toiminnot vaativat läheistä yhteistoimintaa eri toimintojen välillä. Motoriset vaikeudet korostuvatkin tilanteissa, joissa lapsi stressaantuu ja joutuu alttiiksi monenlaisille ärsykkeille. Tällöin tarkkaavaisuus häiriintyy ja lapsi ei voi keskittyä hallitsemaan liikkeitään esimerkiksi potkaisemaan palloa oikeaan paikkaan. Jotta lapsi

oppi virheistään, tietoinen tuloskontrolli on välttämätöntä eli MBD-lapsi tekee toiminnastaan arvion. (Kempainen 1995, 47.)

Turusen (1996) toimittamassa MBD-asiantuntijaryhmän oppaassa todetaan hahmotusvaikeuksien ja motorisen koordinaation vaikeuksien liittyvän MBD-lapsella usein toisiinsa. Kun leikki-ikäinen lapsi piirtää heikosti, puhutaan usein hahmottamisvaikeuksista. Kyseessä on kuitenkin monissa tapauksissa käden hienomotoriikan kömpelyys, minkä vuoksi lapsi sotkee herkästi ja rikkoo tavaroita. Tähän hienomotoriikan kömpelyyteen liittyy usein myös artikulaatiovaikeuksia ja yleismotoriikan kömpelyyttä. Tällöin kömpelyys on laaja-alainen ongelma, joka hankaloittaa lapsen elämää. (Turunen toim. 1996, 10 - 11.)

4.3.2 Oppimisvaikeudet

MBD-lapsen koulutyöskentelyä estävät ja hidastavat erilaiset oppimisvaikeudet. Usein käy niin, että oppimisvaikeudet huomataan vasta kouluiässä (Michelsson 1994, 5). Vaikeudet johtuvat pääasiassa hahmotus- ja muistihäiriöistä, mutta oppimisvaikeuksia lisäävät myös keskittymiskyvyn, tarkkaavaisuuden ja motoriikan häiriöt (Kempainen 1995, 50). Tavalliset oppimisvaikeudet ovat luki-, kirjoitus- ja matemaattisia häiriöitä (Murto 1986, 10). Michelssonin (1994) mukaan lapsella voi olla häiriöitä muistitoiminnoissa ja vaikeuksia muistaa ohjeita ja kehotuksia sekä kirjainten ja numeroiden järjestyksiä. Aikaisemmin opitut asiat eivät tule mieleen tarvittaessa, ja käsitteiden muistaminen ja muodostaminen on hankalaa. Lapsella voi olla myös vaikeuksia ymmärtää, mihin aistihavaintoon kulloinkin pitäisi reagoida ja mitkä ovat tärkeitä kokonaisuuden kannalta. (Michelsson 1994, 5.) Murto (1998) korostaa oppimisvaikeuksien vaikutusta koulumotivaatioon ja ennen kaikkea käytännön työskentelyyn koulussa. Tämän vuoksi MBD-lapselle on tärkeää, että hänen ongelmansa huomataan ja hänen opiskeluaan tuetaan. (Murto 1998, 19.) Oppimisvaikeuksien takana on motoriikan, hahmottamisen ja kielenkehityksen häiriöitä (Valkama 1991, 33). Oppimista vaikeuttavat myös huono keskittymiskyky ja tarkkaavaisuuden häiriöt (Simons 1991, 10). Oppimisvaikeuksia tutkittaessa on hyvä muistaa, että kaikilla lapsilla ei ole

oppimisvaikeuksia (Syvälahti 1983, 103) eikä kaikilla, joilla on oppimisvaikeuksia, ole MBD:tä (Valkama 1991, 33).

4.3.3 Hahmottamisvaikeudet

Hahmotusvaikeuksilla tarkoitetaan häiriöitä valmiuksissa, jotka perustuvat viiden aistimme toimintaan: näön, kuulon, haju-, maku- ja tuntoaistin. Vaikeuksia esiintyy visuaalisen, auditiivisen, taktuaalisen (koskettaminen), spatiaalisen (avaruudellinen) ja sosiaalisten tilanteiden havaitsemisen alueilla. (Kempainen 1995, 48 - 49.)

Aistit saattavat toimia moitteettomasti, mutta lapsi ei osaa tulkita aistihavaintojaan eikä jäsentää niitä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi (Murto 1986, 11). MBD-lapsella on myös usein vaikeuksia usealla hahmottamisen alueella ja aistihavaintojen yhdistämisessä (Hellström 1986, 102). MBD-lapsi on usein yliherkkä ympäristölle. Levoton ja sekainen ympäristö häiritsee ja estää häntä keskittymästä. MBD-lapsen havaintokyky on häiriintynyt ja maailman tulkinta on hajanaista ja vaikeasti tulkittavaa. (Kadesjö 1993a, 11.)

Visuaalisen hahmottamisen häiriöt voivat ilmetä nähdyn esineen tunnistamisvaikeutena, visuaalisen erottelun vaikeutena, jolloin MBD-lapsen on vaikea ymmärtää muotoja ja etäisyyksiä, tai visuaalisen synteessin vaikeutena eli osat eivät yhdisty kokonaisuuksiksi (Airaksinen ym.1988, 22). Perspektiivien ja etäisyyksien ymmärtäminen voi olla vaikeata, lapsi ei esimerkiksi osaa varoa liikenteessä lähestyviä autoja ja hänen on erittäin vaikea ottaa kiinni hänelle heitettyä palloa (Michelsson 1990, 11).

Auditiiviset häiriöt aiheuttavat MBD-lapselle vaikeuksia äänellisten ja sanallisten elämyskokonaisuuksien hahmottamisessa, äänilähteen tunnistamisessa, äänteiden erottelukyvyyssä sekä lyhytaikaisen kuulomuistin toiminnassa (Airaksinen ym 1988, 24 - 25). MBD-lapsen voi olla vaikeata erottaa äänteitä, sanoja ja äänimerkkejä toisistaan ja taustamelusta, vaikka hänen kuulonsa olisi normaali (Valkama 1991, 18). Välttämättä lapsi ei aina ymmärrä kuulemaansa, minkä vuoksi aikuisen pitää varmistaa, että lapsi ymmärsi esimerkiksi sen mitä häneltä odotetaan tai annetut ohjeet (Syvälahti 1983, 21). Auditiiviset erityisvaikeudet voivat hidastaa puheen kehitystä (Simons 1991, 9) ja vaikeuttaa kuullun aineksen muistamista (Syvälahti 1983, 23).

Taktuaalisen hahmottamisen vaikeudet ilmenevät MBD-lapsella kosketuksen yliherkkyytenä. MBD-lapsi saattaa kokea hipaisun jopa lyöntinä, mistä hän suuttuu ja saattaa lyödä takaisin. Hän saattaa tarttua toveriinsa liian lujasti, koska ei pysty arvioimaan voimiaan. Hän ei ehkä tiedosta mitä kehonosaa kosketetaan. Vaatteista syntyvät tuntemukset saattavat aiheuttaa kosketukseen yliherkästi reagoivalle lapselle epämielittävän olon, jonka vähentämiseksi hänen on jatkuvasti liikuttava (Kemppainen 1995, 49).

Avaruudellisen hahmottamisen vaikeudet haittaavat lapsen kykyä tajuta suuntia, etäisyyksiä, kokoja ja sijaintia tilassa. Hän törmäilee ja eksyy helposti, ei löydä oikeaa ovea tai tiettyä paikkaa. Hän tarvitsee vihjeitä ja maamerkkejä, joiden varassa suunnistaa. (Valkama 1991, 22.) Oman kehon tuntemus on keskeistä spatiaalisen hahmottamisen kehityksessä. Käsitteet oikea - vasen, yläpuoli - alapuoli, edessä - takana opitaan aluksi oman kehon avulla. (Airaksinen ym. 1988, 23.)

Sosiaalisten tilanteiden havaitsemisen vaikeudet näkyvät havainnoinnin puutteellisuutena. Sosiaalisiin tilanteisiin kuuluu sanomattomia sääntöjä, jotka pitäisi hallita. Olisi osattava asettua toisen asemaan, ymmärtää leikkisäännöt, neuvottelumahdollisuudet ja kompromissit. Nämä kyvyt ovat MBD-lapsella puutteellisia ja aiheuttavat lapsellisuuden leiman MBD-lapselle. Tämä voi aiheuttaa sosiaalisia sopeutumisoongelmia, sillä tällöin MBD-lapsi joutuu lapsellisuutensa takia leikkimään nuorempien lasten kanssa. (Hellström 1995, 38.) Kun lapsen huomiokyky on epätarkka ja eläytymiskyky heikko, toisten ilmeet, eleet ja asento eivät kerro hänelle mitään. Tapahtumien ennakoiminen toisten käyttäytymisestä on yllätyksellistä MBD-lapselle eikä hän osaa yhdistää omaa osuuttaan tapahtumien kulkuun. Hänen mielestään kaikki on toisten syytä. Tästä johtuen hän ei ymmärrä, miksi hänelle suututaan tai miksi hänet hylätään tai torjutaan. (Kemppainen 1995, 49 - 50.)

MBD-lapset joutuvat erityisvaikeuksien vuoksi kokemaan enemmän epäonnistumisen tunteita kuin muut lapset, ja usein tunteet purkautuvat lapsen käyttäytymisessä (Simons 1991, 10). Heikko menestyminen eri asioissa ja tilanteissa sekä jatkuvat moitteet, joiden syytä lapsi ei välttämättä ymmärrä, heikentävät lapsen itsetuntoa (Turunen toim. 1996, 15). Epäonnistumisien seurauksena MBD-lapsi ei pysty omin voimin vaikuttamaan oppimiseensa. Lapsen sisäinen toive oppia joutuu ristiriitaan sen toiveen kanssa, että lapsi käsittää itsensä pätevänä oppijana. MBD-lasten vanhempien

mielestä kaverisuhteet ovat suuri huoli, sillä MBD-lapset ovat usein toimivien kaverisuhteiden ulkopuolella. Tällöin jatkuva hylkiminen ja kiusaaminen toisten taholta on yleistä. (Kemppainen 1995, 50.) MBD-lapsen erityispiirteet sisältävät myös myönteisiä piirteitä. Impulsiivinen lapsi tuo tunteensa spontaanisesti julki ja hänellä on usein inhimillistä tunneherkkyyttä. On hyvä muistaa, että pienikin onnistuminen palkitsee MBD-lastaa ja vahvistaa hänen itsetuntoaan. (Turunen toim. 1996, 15.)

4.3.4 Kielelliset vaikeudet

Valkaman (1991, 26) mukaan MBD-lapsen kypsyttömyys ja ikätasoaan yleensä hitaammin omaksutut valmiudet voivat heijastua kieleen. Äännevirheet ja viivästynyt kielen kehitys ovat tavallisia. Lisäksi MBD-lapsella on usein artikulaatiovirheitä, puhe saattaa olla lapsellisempaa ja kieli kehittymättömämpää kuin muilla samanikäisillä lapsilla. Kielen kehittymättömyys johtuu siitä, että MBD-lapset leikkivät yleensä itseään nuorempien kanssa ja saavat täten kielimallin puheeseensa. MBD-lapsilla voivat lauserakenteet, sanavarasto, käsitteet ja itseilmaisuu olla huomattavasti ikätasoa jäljessä.

MBD-lapsilla voi olla vaikeata seurata kertomusta tai kertoa itse loogisesti jotain tapahtunutta tai kuviteltua. Toisaalta hänelle on eduksi satujen kuuntelu ja kuvista kertominen, koska ne edesauttavat lapsen kielellistä kuntoutumista. Kielellisen kuntoutuksen harjoitusmuotoina ovat virheellisen tarinan oikaisuun liittyvät harjoitukset, aloitetun sanan, lauseen tai tarinan jatkaminen, tunteiden ilmaiseminen ja luetteloiden keksiminen annetusta yläkäsitteestä sekä vuorosanojen keksiminen piirretyille hahmoille. (Valkama 1991, 26.) MBD-lapselle tyypillisiä puhehäiriöitä ovat puheen kehityksen verkkaisuus, kielellisten taitojen hajanaisuus, viivästynyt äännejärjestelmän kehitys, puhelihaksiston käytön kömpelyys sekä puherytmin ohjautumattomuus (Airaksinen ym. 1988, 27).

4.3.5 Käyttäytymishäiriöt

MBD-lapsi kokee muita lapsia enemmän epäonnistumisen tunteita, jotka purkautuvat hänen käyttäytymisessään (Simons 1991, 10). Käyttäytymishäiriöihin kuuluvat MBD-lapsilla tarkkavaisuus- ja keskittymisvaikeudet. Usein näihin liittyy impulsiivisuus ja ylivilkkaus. (Michelsson 1990, 9.)

Turusen (toim.1996) mukaan tarkkaavaisuushäiriöllä tarkoitetaan vaikeutta keskittyä käsillä olevaan toimintaan. Tähän häiriöön liittyy myös vaikeus organisoida omaa toimintaa. Usein tarkkaavaisuushäiriöön liittyy ylivilkkausta, joka voi ilmetä sekä motorisena levottomuutena että puhetulvana. Työskentelytilanteessa ilmenee lyhytjännitteisyyttä ja nopeaa väsymystä. Keskittymispuutteen vuoksi käyttäytymisestä tulee ylivilkasta ja jäsen telemätöntä. Toisaalta, jos MBD-lapsi askartele sellaisen tehtävän parissa, josta hän on kiinnostunut, saattaa hän työskennellä pitkäänkin. Koska MBD-lapsi on impulsiivinen, hän toimii ensin ja miettii vasta sitten. Tämä arvaamattomuus hämmentää toverisuhteita ja ylivilkas lapsi saa ryhmässä jatkuvasti kielteistä huomiota. (Turunen toim. 1996, 9 - 10.)

MBD-lapsella on usein suurimpana vaikeutena keskittymisvaikeus jo varhaisesta lapsuudesta lähtien. Tämän takia keskittymisvaikeus muodostaa ytimen monille lapsen omanarvontunteen loukkauksille ja kielteiseen identiteetikuvaan johtaville tapahtumille. Lisäksi MBD-lastat pidetään usein käytöksensä perusteella ilkeinä ja mahdottomina. Tämä käytös voi johtua siitä, ettei lapsi käsitä, mitä hän saa tehdä ja mitä ei. MBD-lapsi sanoo halukkaasti "ei" kaikelle, mikä on uutta ja outoa. (Valkama 1991, 9 - 24; Ehrnrooth 1993: 7, 67; Hellström 1995, 23.)

Hynynen (1988) on jakanut MBD-lapset käyttäytymisensä ominaispiirteiden mukaan kahteen ryhmään: hypoaktiivisiin ja hyperaktiivisiin. Hypoaktiivisia lapsia kutsutaan ylikeskittyneiksi, koska he eivät häiritse luokan työskentelyä vaan ovat kyvyttömiä lopettamaan työskentelynsä ajoissa. Luokassa hypoaktiiviset lapset ovat arkoja ja passiivisia ja jäävät helposti vaille huomiota. Hyperaktiivisilla lapsilla on usein matala ärsytyskynnys, ja he saattavat kiihtyä pienestäkin yllykkeestä ja saada hillittömiä raivokohtauksia. MBD-lapsella on usein suurimpana ongelmana keskittymisvaikeus, joka saattaa johtaa kielteisen identiteetin muodostumiseen. (Hynynen 1988, 11.)

4.4 Yhteenvetoa

MBD-diagnoosi perustuu lapsen oirekuvaan, mikä vaihtelee paljon, kuten myös oireiden vaikeusaste. MBD-lapsilla on häiriöitä keskushermoston monella eri toiminta-alueella. Tavallisimmat oireet ovat tarkkaavaisuus-, keskittymis- ja hahmotushäiriöt sekä liikuntaan, käden käyttöön, oppimiseen, puheeseen ja kielelliseen kehitykseen liittyvät ongelmat ja erilaiset käyttäytymisen häiriöt.

MBD-lasten kohdalla diagnostisten tutkimusten ja hoitotoimenpiteiden tarve on yksilöllinen. MBD-oireyhtymä voidaan diagnosoida 4 - 5-vuoden iästä lähtien. Puhehäiriöihin, ylivilkkauteen ja keskittymishäiriöihin tulee kiinnittää huomiota jo 2 - 3-vuoden iässä. Mitä myöhemmässä iässä MBD diagnosoidaan, sitä hankalammaksi diagnoosin teko muuttuu, koska psyykkiset syyt saattavat hallita käyttäytymistä ja tällöin ongelmat tulkitaan mm. yksinomaan lukihäiriöksi tai psyykkisiksi ongelmiksi.

MBD-lasten hoidon perustana tulee olla yksityiskohtainen selvittely oireiden laadusta ja vaikeusasteesta. Tämä vaatii eri ammattiryhmien yhteistyötä. Lääkäri, psykologi, toimintaterapeutti, fysioterapeutti, logopedi ja sosiaalityöntekijät muodostavat yhdessä MBD-lapsen diagnosoinnin ja kuntoutussuunnitelman. Hoidon tulee perustua kuntoutussuunnitelmaan ja toteutua yksilöllisten tarpeiden ja edellytysten mukaisesti.

5 MBD-lasten opetuksen muotoutuminen Suomessa

Perusopetuslain (628/1998) 25 §:n mukaan jokainen Suomessa vakinaisesti asuva lapsi on oppivelvollinen. Oppivelvollisuus on yleensä yhdeksän vuotta, mutta oikeus käydä koulua voi myös jatkua, kunnes oppilas on suorittanut peruskoulun oppimäärän. Tarvittaessa oppilaalle voidaan erityisestä syystä myöntää oikeus jatkaa koulua tämän ajankohdan jälkeenkin. MBD-lapset aloittavat yleensä koulun seitsemänvuotiaina. Mikäli heidän oppivelvollisuutensa lykkääntyy, on erittäin tärkeää huolehtia lykkäysvuoden aikana annettavasta opetuksesta ja kuntoutuksesta. (Turunen toim. 1996, 28.) Kemppaisen (1995) mukaan MBD-lapsen tullessa kouluikänsä on mahdollista, että koululykkäyksestä on hyötyä, jos katsotaan kouluvalmiuksien kehittyvän lykkäysvuoden aikana oleellisesti. Täksi ajaksi hänet voidaan sijoittaa päiväkodin esikouluryhmään tai järjestää yksilöllinen kuntoutus, kuten toiminta- ja puheterapia. (Kemppainen 1995, 52.)

Koulumuodon valinta tulisi suunnitella yhteistyössä perheen, lasta tutkineiden asiantuntijoiden, päiväkodin henkilökunnan, koulun opetussuunnitelmat ja paikalliset mahdollisuudet tuntevan asiantuntijan kanssa (Kemppainen 1995, 52). Koulumuotoa harkittaessa on tärkeää informoida opettajaa tarpeeksi. Tiedon lisääminen opettajalle vähentää lapsen epäonnistumisen riskiä, sillä ammattitaitoinen opettaja kykenee ennakoimaan tilanteita, joissa MBD-lapsen turhautumisen tuoma pettymys voisi olla liian suuri. (Valkama 1991, 35.) Sopiva luokkamuoto valitaan kehitystason, erityisvaikeuksien luonteen ja sosioemotionaalisten valmiuksien perusteella. Ratkaisu on tehtävä yksilöllisesti, paikalliset olosuhteet huomioon ottaen. (Michelsson 1994, 16.)

MBD-lapsi selviää ja hyötyy usein eniten yleisopetuksesta, vaikka monissa tapauksissa tarvitaankin tukitoimia (Michelsson 1994, 16). MBD-oppilaan ensisijainen opetusmuoto tulisikin olla peruskoulun yleisopetusta noudattava opetussuunnitelma, jolloin osa-aikainen ja mahdollisimman yksilöity erityisopetus ja luokka-avustaja ovat tärkeitä tukimuotoja. MBD-oppilaita on myös sijoitettu EVY-, ESY- ja EMU-luokille, jolloin luokkasijoitus valitaan hallitsevan oireiston ja paikallisten voimavarojen mukaan. Erityisopetusmuodoista EVY-opetus useimmiten vastaa MBD-oppilaiden

tarpeita parhaiten. Kunnissa on myös voitava tehdä yksilöllisiä koulutussuunnitelmaratkaisuja, jos mikään käytettävissä oleva malli ei tunnu vastaavan lapsen tarpeita. (Kemppainen 1995, 52 - 53.) Turusen (1996) mukaan MBD-oppilaiden opetus voidaan järjestää seuraavilla tavoilla:

- peruskoulun yleisopetuksen yhteydessä osa-aikaisena erityisopetuksena (pienryhmäopetus)
 - peruskoulun yleisopetuksen opetusryhmissä
 - erityisopetuksen opetusryhmissä (esim. EVY, ESY, EMU)
- (Turunen toim. 1996, 30.)

Dannströmin (1994) mukaan MBD-lapset sijoittuvat koulun yleis- ja erityisopetukseen eniten vaikeutta tuottavan oireyhtymän mukaisesti. Normaaliin yleisopetukseen sijoittuvat yleensä lievät MBD-oireyhtymäiset tarvittavien tukitoimien kanssa. Erityisopetukseen siirto tapahtuu vanhempien kanssa yhteistyössä ja asiantuntijoiden lausuntojen perusteella. Päätöstä ei saa tehdä ilman huoltajan suostumusta. Erityisopetukseen siirtyvät lapset, jotka eivät vammautumisen tai kehityksen viivästymisen vuoksi suoriudu perusopetuksen normaaliluokalla tai tunne-elämän häiriön tai muun vuoksi eivät sopeudu tavalliseen luokkaan. (Dannström 1994, 14 - 15.)

Nykyisin MBD-oireinen lapsi sijoitetaan usein normaaliluokkaan. Tästä tilanteesta on vaarana syntyä monenlaisia ongelmia. MBD-lapsen kouluvalinnalla on suuri vaikutus hänen kouluviihtyvyyteensä, motivaatioonsa opiskella ja terveen minäkäsityksen muodostumiselle.

5.1 MBD-lasten koulunkäynti yleisopetuksessa

Yleisopetukseen tulevien ensiluokkalaisten oppimisvalmiudet selviävät ensimmäisten kouluviikkojen aikana. Luokan opettaja selvittää yhdessä erityisopettajan kanssa oppilaan kielellisen tietoisuuden tason, visuomotorisista tehtävistä suoriutumisen sekä matematiikan perusvalmiudet. Tarvittaessa erityisopettaja tutkii lapsen yksilöllisesti. (Michelsson 1994, 17.) MBD-lasten käyminen yleisopetuksessa on mielekästä, jos vamma on lievä ts. lapsi ei ole kohtuuttoman ylivilkas, levoton eikä aggressiivinen.

Lapsella täytyy olla kohtuulliset motoriset taidot ja oppimiskyky, jotta hän pärjää yleisopetuksen opetussuunnitelmaa noudattavissa kouluissa. (Murto 1986, 41.)

Yleisopetuksessa käyviä MBD-lapsia voidaan tukea osa-aikaisella erityisopetuksella tai tukiopetuksella (Michelsson 1994, 17). Osa-aikaisesta erityisopetuksesta käytetään nimeä luokaton eli laaja-alainen erityisopetus, ja siinä toimivan erityisopettajan työkenttä on laaja ja oppilaita paljon (Valta 1991, 16). Murroneen (1986) mukaan osa-aikaisella erityisopetuksella tarkoitetaan pienryhmä- tai yksilöopetusta, ja se on lyhytaikaista. Sitä voidaan antaa peruskoulun oppilaille, joilla on lieviä sopeutumisen- ja oppimisvaikeuksia. Osa-aikainen erityisopetus mahdollistaa MBD-lapsen opettamisen yleisopetuksen yhteydessä. Käytännössä osa-aikainen erityisopetus on puhe-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten sekä sosiaalisista ongelmista kärsivien oppilaiden opetusta. Tukiopetusta puolestaan annetaan oppilaalle, joka on jäänyt jälkeen oppimis- ja opiskeluvaikeuksien vuoksi. MBD-lapselle tukiopetus on ohjausta oppimisen esteiden poistamiseksi, ja sen merkitys korostuu erityisesti niiden MBD-lasten kohdalla, jotka on integroituna erityisopetuksesta yleisopetukseen. (Murto 1986, 44 - 45.)

Yleisopetusta tukee erityisopettajan toimiminen samanaikaisopettajana luokassa. Erityisopettaja suunnittelee yhdessä luokanopettajan kanssa opetuksen mukauttamisesta oppisisällöiltään oppilaalle sopivaksi. Lisäksi he päättävät erityismateriaalien käyttämisestä luokassa. Joskus lapsella on mukanaan luokassa myös henkilökohtainen avustaja. (Michelsson 1994, 18.)

Tarkkaankin harkittu MBD-lapsen yleisopetuksessa oleminen voi osoittautua virheelliseksi, jolloin lapsi joudutaan siirtämään erityisluokalle. Lapsen kannalta tämä on parempi ratkaisu kuin se, että hän ponnisteluistaan huolimatta kokee jatkuvasti epäonnistumisia tai on häirikkönä luokassa. Jokaisesta siirrosta keskustellaan huolellisesti lapsen huoltajien, opettajien ja asiantuntijoiden kanssa. Yleensä siirrot ovat osoittautuneet onnistuneiksi ratkaisuuksi. (Murto 1986, 46.) Siirtoa ei saa tehdä ilman huoltajien suostumusta eikä ilman lapsen psykologista ja tarvittaessa myös lääketieteellistä tutkimusta (Dannström 1994, 14).

5.2 Luokkamuotoinen erityisopetus

Erityisopetus on kiinteä osa koulua. Sitä annetaan ensisijaisesti yleisopetuksen yhteydessä. Mikäli se ei ole mahdollista, järjestetään opetusta erityisluokalla. Erityisopetuksen valtakunnalliset tavoitteet ja sisällöt ovat samat kuin yleisopetuksessakin. (Turunen toim. 1996, 18; 34.) Erityisluokalla noudatetaan samaa opetussuunnitelmaa kuin yleisopetuksessakin (Kalliomäki 1987, 59).

Erityisluokkien etuna on pieni oppilasmäärä (korkeintaan kymmenen oppilasta), ja opettajana toimii erityisopettaja, joka on perehtynyt oppimisvaikeuksiin. MBD-lasten työskentelyvalmiudet ja keskittymiskyky saattavat kehittyä iän myötä ja heidän oppimiskykynsä isommassa luokassa voi parantua. Nykyään pyritään siihen, että MBD-lapset eivät käy koko peruskoulua erityisluokalla vaan siirtyvät takaisin yleisopetukseen, kun valmiudet siihen ovat kehittyneet. (Michelsson 1994, 18.)

Vammautuneiden erityisopetus (EVY) on yleisopetuksen opetussuunnitelmaa noudattava erityisluokkamuoto lapsille, jotka aivovaurion tai aivotoiminnan häiriön vuoksi eivät menesty yleisopetuksessa. Näiden luokkien on todettu olevan hyvä vaihtoehto MBD-lapsille. Valitettavasti näitä luokkia ei ole kuin muutamilla paikkakunnilla eikä niihin ole riittävästi paikkoja. (Michelsson 1994, 18.)

Sopeutumattomien erityisopetus (ESY) on tarkoitettu ensisijaisesti tunne-elämän häiriöistä kärsiville oppilaille. Opetuksessa päähuomio kiinnitetään kasvatukseen, ja täten myös oppimäärien soveltaminen lapsen tarpeiden mukaan on aiheellista. (Kalliomäki 1987, 59.) Tämä luokkamuoto ei välttämättä ole MBD-lapsille sopivin, koska käytöshäiriöt korostuvat usein levottomassa luokahuoneessa. MBD-lasten vaikeudet saattavat korostua käytöshäiriöinä, mutta käyttäytymisen takana ovat oppimisvaikeudet, jotka pitäisi ottaa huomioon. (Michelsson 1994, 18.)

Mukautettu erityisopetus (EMU) on tarkoitettu lapsille, joiden älyllinen peruskapasiteetti jää heikkolahjaisen tasolle. Mukautetun erityisopetuksen opetussuunnitelma on yleisopetuksen opetussuunnitelmasta supistettu ja keskitetty muoto ja sitä voidaan muunnella oppilaan edellytysten mukaisesti. (Michelsson 1994, 18.) Mukautetun opetuksen tavoitteina ovat kehityserojen tasoittaminen, oppimisedellytysten parantaminen ja tiedonhankintaan ja sosiaalistumiseen paneutuminen (Ahola & Langen 1987, 46).

5.3 Pienluokkaopetus ns. MBD-luokka

MBD-lapset tarvitsevat muita yksilöllisempää opetusta. Pienryhmässä voidaan kartoittaa jokaisen oppilaan ongelma-alueet tarkasti ja samalla saadaan selville, millä alueilla oppilas on lahjakas (Valkama 1991, 36). Osa lapsista aloittaa koulun heti MBD-luokassa ja osa siirtyy "normaali-luokalta" MBD-luokalle. MBD-lapsi on kahden luokan oppilas, pienen MBD-luokan ja ison luokan oppilas. (Dietrich 1994, 21.) MBD-luokan tarkoituksena on tarjota MBD-lapsille tai MBD-tyyppisistä oireista kärsiville lapsille mahdollisuus harjoitella koululaisena olemista ennen kuin he siirtyvät normaali-kokoiseen luokkaan. Tämän "sisäänajovaiheen" aikana on tarkoitus varmistua siitä, että oppilaalla on tarvittavat valmiudet selviytyä tavallisessa yleisopetuksessa peruskoulunsa loppuun. Seuraavassa on esitelty Vaasan MBD-luokan kokeilumalli Kristiina Valkaman kirjan pohjalta. Valkama on ollut suunnittelemassa, kehittämässä ja käytännössä toteuttamassa uudenlaista MBD-pedagogiikkaa. (Valkama 1991, 35 - 57.)

MBD-luokassa koulunkäynnin aloittavalla lapsella on sama opetussuunnitelma ja sama opetusmateriaali kuin yleisopetuksessakin. Niitä ei ole sidottu tiettyyn aikatauluun. Oppilaat etenevät omaa vauhtia pyrkien pysymään yleisopetuksen kanssa samassa tahdissa siten, että he viimeistään neljännen luokan lopulla ovat valmiita siirtymään lopullisesti yleisopetukseen. Murron (1986) mukaan opetustoiminnassa tulee ottaa huomioon ongelmat, jotka ovat normaalin oppimäärän saavuttamisen esteenä. Siksi on pyrittävä löytämään jokaiselle lapselle tarpeen vaativat opetusmenetelmät ja oheismateriaalit. (Murto 1986, 50.)

MBD-luokassa on jouduttu tekemään erilaisia luokkajärjestelyjä. MBD-luokalla tarvitaan kaksi luokkaa, jotta oppilaat voitaisiin jakaa oireidensa mukaan toimiviin ja toisiansa hyödyttäviin ryhmiin. Aggressiivisemmat ja helpoimmin häiriintyvät oppilaat voidaan erottaa, ahdistuneille ja sisäänpäinkääntyneille oppilaille voidaan tarjota samastumismalleja sijoittamatta heitä liian samankaltaisten kanssa samaan ryhmään. Kaikkein toimivimmaksi on todettu se, että kumpaakin ryhmään voidaan sijoittaa oppilaita vuosikursseilta 1 - 4. MBD-luokan opettajalta vaaditaan todellisen mielenkiinnon lisäksi työhön soveltuvuutta ja opiskeluintoa ottaa selville MBD-lapsille sopivia opetusmenetelmiä. MBD-luokan sijainnilla on paljon merkitystä: pieni koulu, selkeä

ympäristö liikkumiselle, ei portaita, ei haarautuvia käytäviä, välituntihiha helposti opettajien kontrolloitavissa ja luokka ensimmäisenä ulko-ovesta sisälle tultaessa.

MBD-luokkien oppilaina ovat seulonnan kautta löytyneet oppilaat, joille olisi suurin hyöty pienluokkaopetuksesta. Kysymys on oppilaista, joiden MBD sinänsä tai jotkut sen oireet aiheuttaisivat merkittäviä ongelmia normaaliluokassa. MBD-oppilaalle on ihanteellista, että hänen ongelmansa huomataan ajoissa ja hänet voidaan tarvittaessa ohjata MBD-luokalle tai hän saisi apua ajoissa ongelmiinsa, ettei normaaliluokassa tapahtuva opetus epäonnistuisi.

MBD-luokassa oppi- ja työkirjat samoin kuin vihot ja muut välineet ovat samat kuin vastaavassa yleisopetusluokassa. Kaikkien luokassa käytettävien materiaalien käyttö tähtää siihen päämäärään, että oppilaalla olisi tarvittavat valmiudet isossa luokassa. Tarkoituksena on, että oppilaalla on ennen integraatiota käytössä samat kirjat ja työmenetelmät kuin hänellä tulee olemaan opettajan ja ryhmän vaihdon jälkeen. Tämän vuoksi on tärkeää yhteistyö MBD-luokan ja yleisopetusluokan opettajien välillä. MBD-oppilaalle erityismateriaalia harjaantumista varten on vähän, ja suurin osa valmistetaan opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteisvoimin. MBD-luokkia varten täytyy olla varattuna yksi tyhjä huone, jossa erilaisia harjoituksia voidaan suorittaa. Tila ei saa olla liian avara ettei MBD-oppilaalle tule avaruudellisia hahmotushäiriöitä.

Usein MBD-luokissa on myös erillinen leponurkka, jossa olevalle patjalle lapsi voi mennä lepäämään, jos hän ei kykene keskittymään tunnilla tarpeeksi. Patjan lisäksi eristetyssä nurkassa on myös pulpetti, jonne esimerkiksi keskittymisvaikeuksista kärsivä oppilas voi mennä suorittamaan tehtäviä avustajan opastuksella. Myös liikuteltavat väliseinät ovat tarpeen, koska luokassa on oppilaita, jotka häiriintyvät helposti toisistaan.

5.3.1 Oppilaiden integraatio yleisopetukseen

Kun oppilaan harjaantumistaso ja keskittymiskyky ovat tarpeeksi hyvät, hän siirtyy koulun sisällä yleisopetusryhmän oppilaaksi jossain sellaisessa oppiaineessa, joka on hänen vahvinta aluettaan esimerkiksi musikaalisesti lahjakas lapsi siirtyy yleisopetuksen musiikkiryhmään. Oikean siirtymähetken valitseminen on äärimmäisen tärkeää.

Erityisen tärkeää se on sellaisten lasten kohdalla, jotka ovat jo kerran epäonnistuneet yleisopetuksessa. Toista kertaa ei ole vara epäonnistua. Integroimisen aloittamisesta keskustellaan vanhempien, tulevan luokan opettajan ja mahdollisen terapeutin kanssa. Onnistumisen edellytykset on maksimoitava. Siirtymiskynnyksen madaltamiseksi ja suorituspainoiden vähentämiseksi oppilas tarvitsee paljon myönteistä palautetta.

Kun oppilas on ollut jonkin aikaa normaaliluokassa, nähdään hänen sopeutumisansa tilanteeseen. On jaksettava odottaa tarpeeksi kauan, jotta voitaisiin olla varmoja komplikaatioiden poisjäämisestä. Jos kaikki sujuu hyvin, voidaan ruveta suunnittelemaan oppilaan siirtoa seuraavassa, huolellisesti valitussa oppiaineessa. Näin jatketaan kunnes oppilas on kokonaan mukautunut yleisopetusryhmän jäseneksi. Viimeiseksi siirtymäaineeksi jäävät oppilaalle vaikeimmat aineet, esimerkiksi äidinkieli ja matemaatiikka. Oppiaineiden järjestys integroinnissa on täysin oppilaskohtainen.

Milloin on sopiva integroitumisen aloittamisen ajankohta? Sen päättää luokanopettaja ja tällöin on pelattava varman päälle, jotta saadaan maksimaalinen MBD-luokan tarjoama apu hyväksi. Oppilaan siirtäminen normaaliluokkaan tehdään sellaiselle tunnille, joka on lukujärjestyksessä mahdollisimman lähellä viikonloppua. Tämä siksi, että siirtyminen saattaa lapsen mielestä olla kovin jännittävää ja voimia kysyvää epäonnistumisen pelkoineen, vaikka oppilaat odottavatkin yleensä yleisopetukseen menoa positiivisena edistysaskeleena. Viikonloppu tai lähellä oleva loma tarjoavat MBD-lapselle levähdystauon siirtymisen jälkeen.

MBD-lapsi siirretään lopulta kokonaan yleisopetukseen. Tämä tapahtuu vasta sitten, kun oppilaalla on tarpeeksi valmiuksia toimia isossa ryhmässä. Ts. Oppilas ei saa siis olla liian riippuvainen henkilökohtaisesta avustajasta ja pienestä ryhmästä, koska tällöin hän ei ole vielä valmis siirtymään yleisopetukseen. Yleisopetukseen siirtyminen tapahtuu yleensä vähän ennen kesälomaa. Silloin lapsesta tulee viimeisessäkin oppiaineessa normaali luokan oppilas viimeistään pari, kolme viikkoa ennen kevätlukukauden päättymistä. Myöhäisen siirtymisajankohdan merkitys on psykologinen: oppilas kokee itsensä normaali luokan oppilaaksi ja siirtyy omaan koulupiiriinsä tavallisesta koululuokasta, millä on merkitystä hänen itseluottamukselle.

5.4 Yhteistyö kodin, koulun ja kuntoutuksen kesken

Turunen (1996) toteaa perheen ja koulun olevan ne yhteisöt, joissa lapsen opetus ja kuntoutus toteutetaan. MBD-lapsen kuntoutuksen onnistuminen edellyttää perheen ja koulun tiivistä yhteistyötä kotipaikkakunnalla. Tämä yhteistyö kirjataan kuntoutus- ja koulutussuunnitelmaan, joka laaditaan jokaiselle MBD-lapselle. (Turunen toim. 1996, 69.) Yhteistyö vanhempien kanssa on ensiarvoisen tärkeää. Kodin ja koulun toimiessa yhdessä tehostuu viestien perillemeno ja oppilas saa voimakkaammin palautetta sekä oikeista että vääristä toiminnoistaan. MBD-luokan opettajan välttämättömiä työmenetelmiä ovat reissuvihkon ahkera käyttö, puhelut ja tapaamiset vanhempien kanssa. (Valkama 1991, 47.) Ollikainen (1992) korostaa erityisesti reissuvihkon merkitystä kodin ja koulun välisessä jokapäiväisessä yhteistyössä. Reissuvihkoon kirjataan kaikki tapahtumat: uinnit, retket ja muutkin lukujärjestyksen muutokset. Myös kotoa tulevat viestit ovat vihkossa. On muistettava, että kodin tuki koulussa annettaviin tehtäviin on merkittävä. (Ollikainen 1992, 19.) Yhteistyön tärkeitä tukipilareita ovat myös avoimuus ja luottamus. Opettajan tuki eri kasvatuskysymyksissä auttaa vanhempia pääsemään eroon epävarmuudesta ja ahdistuneisuudesta. (Valkama 1991, 47.)

MBD-luokkatoiminnan tärkeitä yhteistyökumppaneita ovat sairaalan lasten ja nuorten psykiatrian poliklinikat ja oppilaiden vanhemmat. Toimintaterapeutit ja psykologit muodostavat opettajan kanssa työryhmän, joka pitää MBD-ryhmäterapiaa oppilaille. Ryhmäterapiassa harjoitellaan mm. ryhmäyhteistyötä, kompromissien tekemistä, silmän ja käden koordinaatiota ja itsekontrollia. Ryhmässä harjoittelu on turvallista, sillä asiantuntijat luovat läsnäolollaan turvallisuuden tunnetta sekä opettajille, vanhemmille että oppilaille. Tilaisuutta konsultoida eri alojen asiantuntijoiden kanssa pitäisi käyttää nykyistä enemmän hyödyksi. (Valkama 1991, 46 - 47.)

Koulunkäyntiavustajan roolia ei kylliksi korosteta. MBD-luokan opettajalle on tärkeää, että koulunkäyntiavustaja osaa hoitaa moninaiset tehtävänsä. Luokassa on kuitenkin vain yksi auktoriteetti - opettaja. Avustajan on pidettävä roolinsa selvänä mielessään: hän ei opeta eikä rankaise. Koulunkäyntiavustajan tulee olla kasvatuksen ammattilainen, joka omaa herkkyyttä oivaltaa kuinka pitkälle voi venyttää ennen kuin katkeaa ja kuinka paljon voi vaatia. ettei stressaa oppilasta liikaa. (Kempainen 1995, 64 - 65.)

5.5 Yhteenvetoa

Lapset, joilla on MBD, on tunnistettu noin 25 vuotta, ja viimeisten 15 vuoden aikana heidät on myös huomioitu maassamme. Informaatio MBD-lasten olemassaolosta on yhä enemmän levinnyt kaikkien niiden keskuuteen, jotka joutuvat lasten kanssa tekemisiin. Systemaattinen tieteellinen tutkimus tarkkoine seurantatutkimuksineen on edellytys selvittääksemme eri hoito-ohjelmien tehokkuutta. Tässä tarvitaan hyvää yhteistyötä MBD-lasten ja -nuorten, heidän perheidensä ja poikkitieteellisten asiantuntijoiden kanssa. On paljon mitä emme vielä tunne. Parhaimmat tulokset saadaan todennäköisesti, jos me kaikki yhdessä pyrimme selvittämään, miten parhaiten voidaan auttaa MBD-lapsia. On huomattavasti vaikeampi ennakoita MBD-lapsen tulevaisuus kuin mitä on lasten kohdalla yleensä.

6 Tutkimustehtävä ja -ongelmat

Empiirinen tutkimustehtävä jakautuu kolmeen pääalueeseen ja niistä johdettuihin tutkimusongelmiin:

- 1) Oppilaan kokema koulumotivaatio (ongelma 1)
- 2) Systeemitheorian mukaiset motivaation osa-alueet oppilaiden arvion mukaan ja niiden yhteys itse koettuun koulumotivaatioon (ongelma 2)
- 3) Oppilaiden mielestä koulumotivaatioon vaikuttavat seikat (ongelma 3)

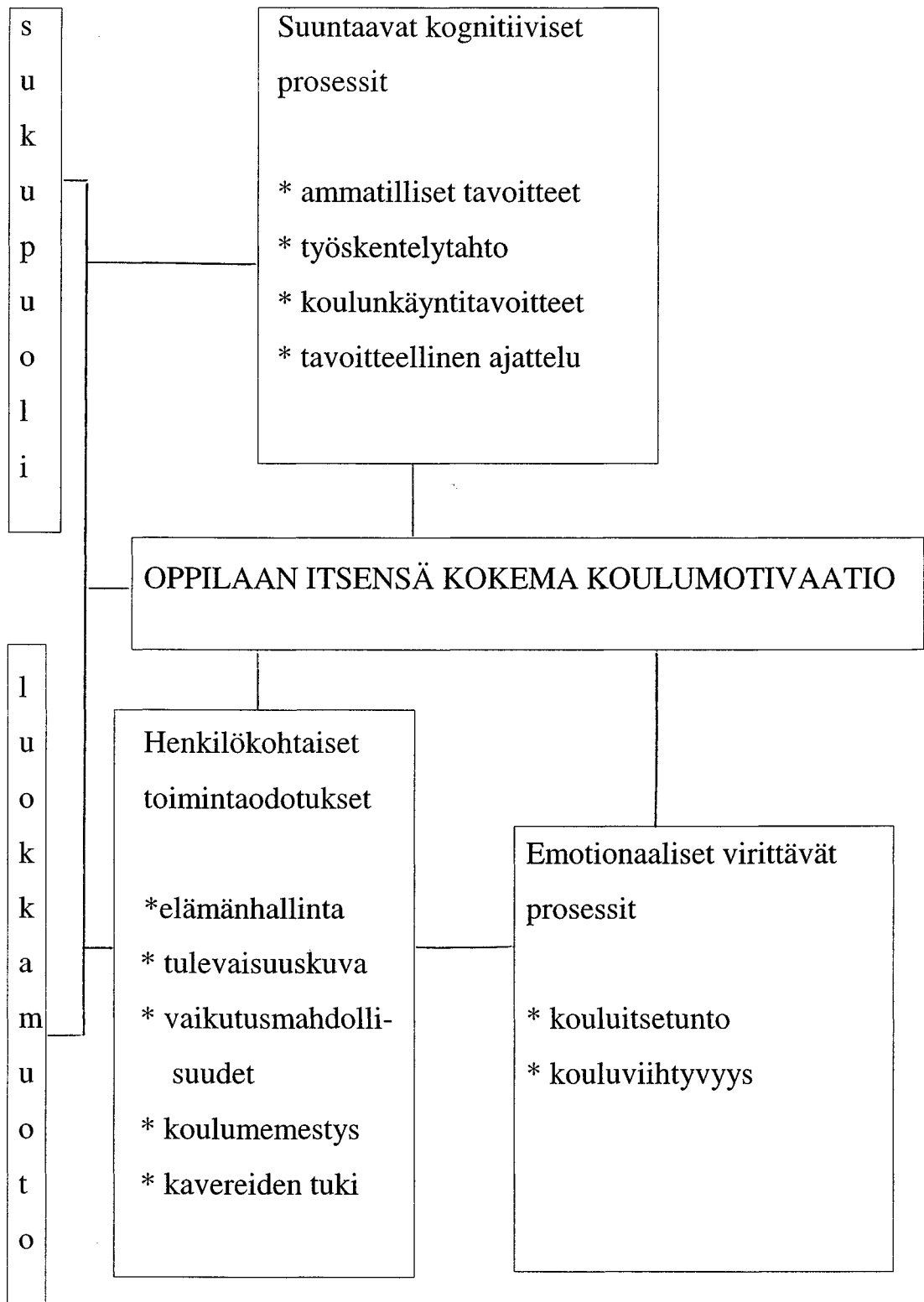
Oppilaiden kouluun suhteutumistutkimuksissa taustamuuttujina ovat olleet sukupuoli ja luokka-aste. Saadut tulokset tukevat käsitystä, että tytöt suhtautuvat kouluun myönteisemmin kuin pojat ja alemmilla luokka-asteilla kouluun suhtaudutaan myönteisemmin kuin ylemmillä luokka-asteilla. MBD-oppilaalla lisäksi kouluun suhtautumisessa vaikuttaa luokkamuoto. Luokkamuodolla on useissa tutkimuksissa todettu olevan merkitystä MBD-oppilaan kouluviihtyvyyteen ja motivaatioon opiskella (esimerkiksi Kempainen 1995, 50; Murto 1998, 19). Omassa tutkimuksessani sukupuoli ja luokkamuoto ovat taustamuuttujina. Luokka-aste ei tutkimusasetelmaani nähden sovi taustamuuttujaksi, koska tutkin pelkästään 5.-6. luokkalaisten MBD-oppilaiden koulumotivaatio ja näillä luokka-asteilla ei ole havaittu selviä eroja kouluun suhtautumisessa.

Seuraavassa tutkimustehtävä esitetään ongelmina. Ongelmiin ei liity olettamuksia, koska tutkimus on luonteeltaan kuvaileva. Ongelmissa ei esitetä järjestelmällisesti sukupuolten tai luokkamuotojen välisiä eroja vaan mahdolliset erot selvitetään, jos niitä esiintyy.

1. Millainen on oppilaan itsensä kokema koulumotivaatiotaso?

2. Millaiset ovat motivaation osa-alueet eli henkilökohtaiset tavoitteet, kykykäsitykset ja kouluemootiot oppilaiden oman arvion mukaan ja millainen on niiden yhteys itse koettuun koulumotivaatioon?
3. Mitkä seikat oppilaiden mielestä vaikuttavat koulumotivaatioon?

Kuvion 1 tutkimusasetelmassa s. 50 esitetään koulumotivaatiota jäsentävä kokemuspohjainen asetelma.



Kuvio 1. Tutkimuksen empiirinen asetelma

7 Tutkimuksen suorittaminen ja luotettavuus

7.1 Tutkimusote ja -tyyppi

Tutkimukseni tutkimusote on kvantitatiivinen l. määrällinen. Kvantitatiivisessa tutkimusotteessa olennaista on hypoteesien esittäminen, käsitteiden määrittely ja päätelmien teko havaintoaineiston tilastolliseen analysointiin perustuen. (Hirsijärvi, Remes, & Sajavaara 1998, 137 - 138.) Kvantitatiivisen tutkimuksen avulla selvitetään lukumääriin ja prosenttiosuuksiin liittyviä kysymyksiä sekä eri asioiden välisiä riippuvuuksia tai tutkittavassa ilmiössä tapahtuneita muutoksia (Heikkilä 1998, 15).

Vertaileva tutkimus on empiirisen tutkimuksen perusmuoto. Se liittyy yleensä osana lähes jokaiseen tutkimukseen ja voi olla jonkin muun tutkimuksen pohjana. Vertailevassa tutkimuksessa tutkijaa kiinnostaa se, esiintyykö ryhmien välillä luokittelevasta muuttujasta aiheutuvia eroja. Tunnuslukujen vertailemiseen käytetyt analyysimenetelmät jakaantuvat kahteen ryhmään: parametrisiin ja nonparametrisiin. Edellä mainittuun ryhmään kuuluvat analyysimenetelmät t-testi ja varianssianalyysi. (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 73.) Tässä tutkimuksessa taustamuuttujien ja muiden muuttujien välistä riippuvuutta on testattu SPSS-ohjelman Independent-Samples T-test -menetelmällä. Muuttujien yhteyttä itse koettuun koulumotivaatioon on testattu varianssianalyysin One-Way ANOVA -menetelmällä.

Tutkimuksen päätarkoitus on lisätä tietoa MBD-oppilaan koulumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Vertailuryhmän avulla pyrittiin saamaan tietoa mahdollisista koulumotivaatioeroista MBD-oppilaiden ja ns. normaalioppilaiden välillä. Päätarkoitusta on lähestytty tarkastelemalla teoreettisesti ala-asteikäisen koulumotivaatioon vaikuttavia taustatekijöitä, koulumotivaatiokäsitettä ja sen yhteyttä muihin kouluun suhtautumistapoihin. Tutkimuksen teoreettiseksi viitekehyykseksi valittiin motivaation systeemiteoria, koska sen kolmijako parhaiten jäsentää tutkijan mielestä peruskouluikäisen koulumotivaatiota. Empiirisessä osassa tutkitaan oppilaan itsensä kokemaa koulumotivaatiota ja sen osa-alueita.

Tutkimukseen on lisätty myös laadullista otetta täydentämään pelkkiin tilasto-analyysihin perustuvia tulkintoja. Oppilailta tiedusteltiin koulun myönteisiin ja kielteisiin puoliin liittyviä arvioita. Arvioista on koottu esimerkkejä tutkimukseen.

Alun perin oli tarkoitus tutkia vain MBD-oppilaita ja koulumotivaatiota heidän arvioimana. Tarpeeksi suuren tutkimusjoukon saaminen olisi kuitenkin vaatinut yli sadan kyselylomakkeen lähettämisen vastauskuorineen MBD-liiton kautta eri puolille Suomea ja siten tullut liian kalliiksi toteuttaa. Tutkimuksen vertailuryhmäksi otettiin mukaan 43 erään Jyväskylän kaupungin koulun saman ikäistä ja samoilla luokka-asteilla olevaa 5.-6.luokkalaista oppilasta kahdesta syystä. Ensinnäkin otantakokoa haluttiin kasvattaa. Toiseksi tutkimukseen pyrittiin saamaan syvyyttä ja uusi näkökulma vertailemalla MBD-oppilaiden ja ns. normaalioppilaiden koulumotivaatiota ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä keskenään.

7.2 Mittarin laadinta ja rakenne

MBD-oppilaiden ja vertailuryhmän oppilaiden koulumotivaatiota mittaava mittari laadittiin kuusiosaiseksi kyselylomakkeeksi (liite 1). Lomakkeen ensimmäisessä osassa selvitetään oppilaiden taustatietoja, joihin sisältyvät luokka-aste, sukupuoli ja koulumenestys. MBD-oppilaiden osalta lisäksi selvitetään luokkamuto (erityisluokka/normaaliluokka). Lomakkeen toisessa osassa tutkitaan vastaajien tavoitteellista ajattelua ja työskentelytahtoa, kouluitsetuntoa sekä suhdetta luokka- ja koulukavereihin. Niitä ilmaistaan Likertin-asteikolla numeroilla 1-5. Mukana olevat 25 väittämää perustuvat Fordin motivaation systeemiteorian osa-alueisiin eli suuntaaviin kognitiivisiin prosesseihin (väittämät 1-12), henkilökohtaisiin toimintaodotuksiin (väittämät 21-26) ja emotionaalisiin virittäviin prosesseihin (väittämät 14-20). Lomakkeen kolmannessa osassa vastaajat arvioivat elämäänsä tällä hetkellä sekä tulevaisuuttaan kuuden kysymyksen avulla. Jokaisessa kysymyksessä on useita vastausvaihtoehtoja, joista vastaajan tulee valita yksi vastaus/ kysymys. Kysymykset 3, 7 ja 8 kuuluvat henkilökohtaisiin toimintaodotuksiin. Ne käsittelevät oppilaan elämänhallintaa, tulevaisuuskuvaavaa sekä vaikutusmahdollisuuksia tulevaisuuden suhteen. Kysymykset 4-6 kuuluvat suuntaaviin kognitiivisiin prosesseihin käsitellen ammatillisia tavoitteita, työskentelytahtoa sekä

koulunkäyntitavoitteita. Lomakkeen neljännessä osassa selvitetään vastaajien omaa koulunmotivaatiota lukuvuoden aikana kuusiluokkaisella muuttujalla sekä neljän muuttujan (oppilas itse, vanhemmat, opettaja, luokkakaverit) vaikutusta vastaajan koulumotivaatioon Likertin-asteikolla numeroin 1-5. Lomakkeen viidennessä osassa tutkitaan vastaajien kouluviihtyvyyttä. Tämä osa kuuluu emotionaalisiin virittäviin prosesseihin. Lomakkeen kuudes eli viimeinen osa selvittää avoimen kysymyksen muodossa vastaajan koulun hyviä ja huonoja puolia. Lisäksi vastaaja saa antaa arvostuksen (4-10) omalle koulullensa. Mittarissa on käytetty hyväksi Fordin (1992) motivaation systeemiteorian mallia.

7.3 Tutkimuksen yleinen asetelma

Seuraavassa kuviossa esitetään tutkimustehtävien mukainen yleinen asetelma tutkimuksen teoreettisten käsitteiden ja niiden operationaalisten vastineiden jäsentämiseksi.

Ongelma	Teoreettinen käsite	Operationaalinen vastine
1	Oppilaiden itsensä kokema koulumotivaatio	Oppilaiden arvio
2	Oppilaiden suuntaavat kognitiiviset prosessit, henkilökohtaiset toimintaodotukset emotionaaliset virittävät prosessit	Oppilaiden tavoitteet ja tavoitteellinen ajattelu Oppilaiden arvio kavereiden tuesta Oppilaiden kykykäsitykset
3	Koulumotivaatioon vaikuttavat seikat oppilaiden mukaan	Oppilaiden arvio

Kuvio 2. Tutkimuksen yleinen asetelma

Tässä tutkimuksessa väliin tulevia muuttujia ovat ne yksilölliset seikat, jotka vaikuttavat oppilaan käsityksiin vastaushetkellä. Eniten väliin tulevat muuttujat vaikuttavat oppilaan emotionaalisten prosessien viihtyvyysarvioon, koska viihtyvyys mittaa paljon juuri senhetkistä affektiivista tunnetilaa.

Tutkimusajankohta ajoittui huhtikuun alusta toukokuun loppuun, jolloin koulussa työskennellään vielä tiiviisti. Tutkimuksessani ei ole voitu kontrolloida juuri tutkimushetkellä oppilaaseen vaikuttavia seikkoja; ne vaihtelevat oppilaskohtaisesti. Vertailuryhmän osalta (N=43) yhteisenä kontrolloituna muuttujana tutkimuksessa on kyselyjärjestely, jolla väliin tulevien muuttujien vaikutusta on pyritty kontrolloimaan valvomalla kyselyä oppitunnilla. MBD-oppilaiden kohdalla tämä oli mahdotonta, koska he vastasivat kyselyihin kotonaan joko itsenäisesti tai vanhempien avustuksella. Testimuuttujina tutkimuksessa ovat oppilaan sukupuoli sekä luokkamuoto.

7.4 Aineiston sisäinen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa puhutaan usein tutkimustiedon pätevyydestä ja pysyvyydestä. Pätevyyden katsotaan tarkoittavan sitä, kuinka tarkoin tutkimus kohdistuu juuri sen ongelman ratkaisemiseen, joka on tutkittavana, toisin sanoen kuinka validi tutkimus on. Pysyvyydellä tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimuksessa saatu aineisto on saatavissa samanlaisena toistotutkimuksessakin kyseisessä kohteessa. Tulosten pysyvyys edellyttää, etteivät tulokset aiheudu satunnaisista tekijöistä. (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 19.)

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on syytä käsitellä tekijöitä, jotka vaikuttavat tutkimuksen validiuteen ja reliabiliuteen. Yleensä tutkimuksen validiteetin kriteereinä pidetään, että tutkimus mittaa asioita, joita sen on tarkoitettu mittaavan (Borg & Galla 1989, 249 - 256.) Tämän tutkimuksen validiteettia tarkasteltaessa on siten syytä selvittää mm. mittarin laadintaan ja otosjoukon valintaan liittyviä tekijöitä. Reliabiliteetin tarkastelussa keskeistä tämän tutkimuksen osalta tutkimuksessa käytettyjen tilastollisten menetelmien reliaabelius.

Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen ja Leskinen (1997) käsittelevät laajasti tutkimuksen luotettavuusongelmia perinteisen testiteorian näkökulmasta. Perinteinen testiteoria perustuu neljään perusoletukseen:

1. Henkilön mittauksessa saman havaitun mittaluvun oletetaan muodostuvan henkilön todellisesta mittaluvusta ja virhekomponentista eli henkilön tämän nimenomaisen mittauksen mittausvirheestä.
2. Mittausvirhe on harhaton ts. virhekomponenttien keskiarvo perusjoukossa on nolla. Havaittua pistemäärää viedään yhtä usein ylös- kuin alaspäin.
3. Mittausvirhe vaikuttaa yhtä lailla suuriin kuin pieniinkin arvoihin ts. todellinen komponentti ja virhekomponentti ovat toisistaan riippumattomia.
4. Yhden mittauksen mittausvirhe ei vaikuta toisen mittauksen mittausvirheeseen ts. rinnakkaismittausten virhekomponentit ovat korreloimattomia.

Vaikka todellisia pistemääriä ei saadakaan jokaiselle henkilölle erikseen, voidaan todellisen pistemäärän keskiarvo laskea. Todellisten pistemäärien keskiarvo on sama kuin perusjoukossa havaitun pistemäärän keskiarvo. Todellisen ja havaitun pistemäärän välisen korrelaatiokerroimen neliö määrittellään reliabiliteettikerroimeksi. Reliabiliteetti-kerroin mittauksessa on yhtä suuri kuin kahden rinnakkaismittauksen havaittujen pistemäärien välinen korrelaatiokerroin.

Reliabiliteetin laskemiseksi perinteinen testiteoria käyttääkin rinnakkaismittareita. Rinnakkaismittari antaa henkilölle saman todellisen pistemäärän. Myös mittauksen keskivirhe on jokaisessa rinnakkaismittarissa sama kuitenkin sillä edellytyksellä, että henkilön rinnakkaismittausten mittausvirhe l. virhekomponentti vaihtelee mittauksesta toiseen. (Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 180 - 209.)

Tässä tutkimuksessa rinnakkaismittausmenetelmänä on käytetty SPSS-ohjelman reliabiliteettianalyysin Cronbachin Alpha -menetelmää ja reliabiliteettikerroimet on laskettu SPSS-ohjelman reliabiliteettianalyysillä Cronbachin alphaskerroimella. Koko

tutkimusjoukon osalta poistin väittämän 212 lisätäkseni summamuuttujien reliabiliteettia ja motivaatiomittarin luotettavuutta.

Motivaatiomittarin reliabiliteettikertoimet MBD-ryhmälle olivat seuraavat (N=25)

- oppilaan tavoitteellinen ajattelu -osio (liite 2, osiot 206-211, 213-217)	.69
- kouluitsetunto-osio (liite 3, osiot 218-224)	.56
- kaveriosio (liite 4, osiot 225-230)	.84
- koko mittari (liite5)	.81

Reliabiliteettikertoimet vertailuryhmälle olivat seuraavat (N=43)

- oppilaan tavoitteellinen ajattelu -osio (osiot 206-211, 213-217)	.76
- kouluitsetunto osio (osiot 218-224)	.76
- kaveriosio (osiot 225-230)	.62
- koko mittari	.78

Koko tutkimusjoukon (N=68) motivaatiomittarin reliabiliteettikerroin oli **.81**

Virheellisiä tuloksia ja tulkintoja saattavat aiheuttaa tutkijan ja -mittavälineen lisäksi vastaajasta ja koetilanteesta johtuvat tekijät. MBD-oppilaat täyttivät kyselylomakkeensa itsenäisesti tai vanhemman avustuksella kotonaan. Vertailuryhmän oppilaat täyttivät omat kyselykaavakkeensa oppitunnilla valvotusti. Annoin itse täsmälliset ohjeet lomakkeen täyttämiseksi. Tarvittaessa oppilaat saivat pyytää apua minulta. Tässä mielessä nämä kaksi ryhmää olivat eriarvoisessa asemassa. MBD-oppilaille ei annettu henkilökohtaisesti ohjeita kyselylomakkeen täyttämistä varten, vaan heidän täytyi selvittää lomakkeessa olleiden ohjeiden turvin. Muutamat MBD-oppilaat olivat kysyneet tarvittaessa apua/ ohjeita vanhemmiltaan. Kyselykaavakkeet MBD-oppilaat palauttivat postimerkein ja osoitteellani varustetuilla kirjekuorilla minulle kotiin.

Pyysin sekä MBD-oppilaita että vertailuryhmän oppilaita arvioimaan motivaatiota ja viihtyvyyttä koko lukuvuoden ajalta, jolloin heidän käsityksensä ei näin liittyisi pelkästään vastaushetkeen. Kyselytutkimuksessa on kuitenkin hyväksyttävä se, että

vastaukseksi saadaan vastaajan antama kuva tutkittavasta ilmiöstä sellaisena kuin hänen sillä hetkellä kokee.

Nummenmaa ym. (1997) tarkastelevat tutkimuksen validiteettia laajentaen tulosten mittausten luotettavuutta ja pätevyyttä laajemmiksi metodologisiksi ongelmiksi. Tutkimuksen validiteettia tarkastellessa olisi mietittävä, miten varmistaa se, että 1) tutkimustulokset eivät ole seurausta satunnaisista tai irrelevanteista tekijöistä sekä se, että 2) tuloksista voidaan tehdä juuri ne tulkinnat, johtopäätökset tai käytännön suositukset, jotka tehtiin. Mittaamista, reliabiliteetista, mittausvirheestä, validiteetista keskustellaan jatkuvasti. Mittarin ja mittausten validiteetilla tarkoitetaan niiden päätelmien sopivuutta, mielekkyyttä ja käyttökelpoisuutta, joita mittaustuloksissa nähdään.

Tämän tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana, koskien koulumotivaatiota, on Fordin (1992) kehittämä motivaation systeemiteorian malli. Malliin liittyen tutkimuksen teoreettisia käsitteitä ovat oppilaan koulumotivaatio, suuntaavat kognitiiviset prosessit, henkilökohtaiset toimintaodotukset ja emotionaaliset prosessit. Teoreettisen käsitteen ja sitä mittaavan muuttujan välinen yhteys pyritään osoittamaan operationaalisoidessa tutkimuksen teoreettisia käsitteitä.

7.5 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston keruu

Tutkin 5.-6.luokkalaisten MBD-oppilaiden koulumotivaatiota ja siihen yhteydessä olevia seikkoja. Vertasin saatuja tuloksia erään Jyväskylän kaupungin koulun 5.-6.luokkalaisten oppilaiden kokemaan koulumotivaatioon. Tavoitteenani oli löytää eri puolilta Suomea koostuva joukko 5.-6.luokkalaisia MBD-oppilaita. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli tärkeää, että kyseisillä lapsilla oli diagnosoitu MBD. Suomen MBD-liiton kautta lähetin 45 kyselykaavaketta eri puolelle Suomea diagnosoiduille 5.-6.luokkalaisille MBD-lapsille. MBD-liitto lähetti kyselylomakkeet tutkimusjoukkooni sopiville MBD-lapsille tietokoneella suoritettuna satunnaisen otannan kautta. Itse en missään vaiheessa saanut tietää kyseisten lasten nimiä, vaan tiedot säilyivät MBD-liitossa. Lähetin kyselyn mukana kirjeen MBD-lapsen kotiväelle kertoen siinä hieman enemmän tutkimuksestani (liite 6). Huoltajansa luvalla lapsi sai osallistua tutkimukseeni.

Vertailuryhmänä tutkimuksessani oli erään Jyväskylän kaupungin koulun 5.-6.luokan oppilaat. Koulun johtaja antoi luokanopettajien suostumuksella suullisen suostumuksensa tutkimukseeni. Näidenkään oppilaiden nimet eivät tulleet tietooni, vaan he vastasivat nimettöminä.

Aineisto koottiin keväällä (huhti-toukokuu) 2000 aikana. MBD-oppilaille kyselylomakkeet lähtivät MBD-liitosta huhtikuun lopulla ja heillä oli aikaa vastata kyselyyni aina toukokuun loppuun asti. Vertailuryhmälle suoritin kyselyn toukokuun alussa. MBD-oppilaat täyttivät kyselylomakkeet kotona joko itsenäisesti tai vanhemman opastuksella. Vertailuryhmän oppilaat täyttivät kyselylomakkeet valvotusti oppitunnin aikana. Valitsin tutkimusjoukokseni 5.-6.luokkalaiset MBD-oppilaat, koska heillä koulunkäynti on siinä vaiheessa, että he ovat joko a) integroituina yleisopetuksen opetusryhmään (viimeistään 4.luokan jälkeen), b) yleisopetuksen opetusryhmässä alusta alkaen tai c) erityisopetuksen opetusryhmässä. Täten pystyin rajaamaan luokkamuodon koskemaan joko normaaliluokkaa tai erityisluokkaa. Tutkimusjoukkooni kuuluvista MBD-oppilaista normaaliluokalla on 12 oppilasta ja erityisluokalla 13. Alla olevista taulukoista on nähtävillä tutkimukseen osallistuneiden MBD-oppilaiden sekä vertailuryhmän oppilaiden oppilasmäärät sekä oppilasmäärän jakautuminen kummassakin ryhmässä sukupuolen ja luokka-asteen mukaan.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen kuuluvien oppilaiden lukumäärät

Luokka-aste	MBD	Vertailuryhmä
5lk	17	15
6lk	8	27
N	25	43

TAULUKKO 2. Tutkimukseen kuuluvien 5.-6.luokkalaisten MBD-oppilaiden oppilasmäärät

Sukupuoli	5lk	6lk
Tytöt	3	1
Pojat	14	7
N	17	8

TAULUKKO 3. Tutkimuksen vertailuryhmään kuuluvien 5.-6.luokkalaisten oppilasmäärät

Sukupuoli	5lk	6lk
Tytöt	7	10
Pojat	9	17
N	16	27

Kyselyyni vastasi MBD-oppilaista 56% kyselyn saaneista. Vertailuryhmän oppilaista 86 % vastasi kyselyyn. Kaikkien kyselyyn osallistuneiden vastausprosentti oli 72%.

7.6 Tulosten yleistettävyys

Tutkimus on suoritettava joillakin henkilöillä, jollakin aikavälillä ja jossakin paikassa. Toisin sanoen tulee valita kohdejoukko, joka on mahdollisimman edustava. Tutkijan on syytä tuoda tarkasti esille, mikä on tutkimuksen perusjoukko. (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 17 - 18).

Nummenmaa ym. (1997, 194 - 195) esittävät otannan ja koeasetelmien yleistettävyydestä kolme näkökohtaa. *Ensinnäkin osio-otoksen kokoa kannattaa suurentaa.* Tämän tutkimuksen mittarivalinnat olen selvittänyt luvussa 7.2. Kouluviihtyvyys on

määritelty WHO:n koululaistutkimuksen mukaisesti. Oppilaslomakkeen osioiden kokonaisuuden mitoitin niin, että hitaimmatkin oppilaat ehtivät täyttää lomakkeen oppitunnin aikana. Aikaisemmin käytettyjä mittareita täydensin oppilaiden avoimilla vastauksilla. Niillä sain tutkimukseeni myös hieman laadullista näkökulmaa. Avoimia kysymyksiä oli vain yksi, koska ne ovat työläisiä vastaajille eikä myöskään halunnut ylivoimistaa muutenkin varsin pitkää kyselylomakettani.

Toiseksi osio-otoksen tulisi kattaa kaikki mittariuniversumin ulottuvuudet. Kirjoittajien mukaan tutkittava alue tulisi hahmottaa mahdollisimman monipuolisesti ja mittarit tulisi laatia sen pohjalta. Tutkimukseni kouluviihtyvyydessä en ole mitannut kaikkia viihtyvyyden ulottuvuuksia vaan WHO-koululaistutkimuksen tapaan oman koulun kivaksi kokemista.

Kolmanneksi henkilöotoksen tulisi myös kattaa tärkeimmät yleistämisen suunnat. Kirjoittajien mukaan koululuokkien varianssikomponentin suuruus viittaa siihen, että suuri koulujen ja luokkien määrä turvaa yleistettävyyden paremmin kuin suuri määrä oppilaita harvoista kouluista. Yleisimminkin kannattaisi siis ottaa suuri otos toimintaympäristöjä kuin suuri määrä henkilöitä yhdestä ympäristöstä.

Nummenmaan ym. määrittelemät yleistettävyysohjeet sopivat myös tähän tutkimukseen melko hyvin. Olen hahmottanut tutkittavan alueen eli koulumotivaation laajasti ja monipuolisesti ja laatinut käytetyt mittarit sen pohjalta. MBD-oppilaat on kerätty eri puolilta Suomea erilaisista ympäristöistä (koulut, perheet, asuinpaikat erilaisia). MBD-oppilaiden pienen otoskoon vuoksi (N=25) tutkimuksen tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä koskemaan kaikkia 5.-6.luokkalaisia MBD-oppilaita Suomessa. Tulokset antavat kuitenkin suuntaviivoja MBD-oppilaiden kokemuksesta koulumotivaatiosta eri puolilla Suomea. MBD-tyttöjen pienestä lukumäärästä johtuen (N=4) heitä koskeviin tutkimustuloksiin tulee suhtautua varauksellisesti. Vertailuryhmän antamat tulokset ovat osaltaan antamassa suuntaa koulumotivaatiosta niin tavallisten oppilaiden kuin MBD-oppilaidenkin kesken.

8 Tutkimustulokset

8.1 Oppilaiden oma motivaatioarvio

Oppilaat arvioivat lukuvuoden aikaista koulumotivaatiotaan kuusiluokkaisella muuttujalla. Oppilaskyselylomakkeen motivaatio-osion muotoilu oli seuraava:

"Motivaatio tarkoittaa intoa ja halua. Arvioi, millainen on ollut koulumotivaatiosi (innokkuutesi, halusi käydä koulua) tämän lukuvuoden aikana - siis elotoukokuussa."

Motivaatio on yksi monista yksilön käyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä. Motivaation lisäksi yksilöön vaikuttavat opitut ja sisäistetyt taidot. Systemiteorian mukaan motivaatioprosessit hallitsevat käyttäytymiseen liittyvää yksilön toimintaa ja löytyvät aina persoonallisuudesta ollen täten yksilöllisiä. Yksilön sisäiset, persoonalliset tekijät määräävät motivaatioprosessia enemmän kuin ympäristö ja motivaatioprosessit viittaavat tulevaisuuteen ollen luonteeltaan arvioivia.

Tutkimustulosten taulukossa kyselylomakkeen pisteytys 1-6 on käännetty: mitä korkeampi motivaatio on, sitä korkeampi on myös ryhmän keskiarvo. Uudessa pisteytyksessä 1 tarkoittaa hyvin alhaista, 2 alhaista, 3 melko alhaista, 4 melko korkea, 5 korkea ja 6 hyvin korkea motivaatiota.

TAULUKKO 4. Vertailuryhmän oppilaiden ja MBD-oppilaiden koulumotivaatiotasot oppilaiden itsensä mukaan

	Vertailuryhmän oppilaat			MBD-oppilaat		
	N	\bar{x}	s	N	\bar{x}	s
Motivaatio	43	2,65	.73	25	2,48	.81

Keskiarvojen perusteella oppilaiden motivaation voi määrittellä melko alhaiseksi. Vertailuryhmän oppilaat arvioivat motivaationsa hieman korkeammaksi kuin MBD-oppilaat.

Sukupuolen ja ryhmämuodon (vertailu-/ MBD-ryhmä) yhteyttä koulumotivaatioon on testattu SPSS-ohjelman Independent-Samples T-test -menetelmällä koskien koko tutkimusjoukkoa. Lisäksi MBD-ryhmän osalta testattiin luokkamuodon (erityis-/ normaaliluokka) yhteyttä koulumotivaatioon.

TAULUKKO 5. Sukupuolen yhteys koulumotivaatioon koko tutkimusjoukossa

SUKUPUOLI	N	OPPILAAT			
		\bar{x}	s	t	p
tytöt	20	2.65	.35		
pojat	48	2.56	.76	.41	.683

TAULUKKO 6. Ryhmämuodon yhteys koulumotivaatioon

RYHMÄMUOTO	N	OPPILAAT			
		\bar{x}	s	t	p
vertailuryhmä	43	2.65	0.37		
MBD-ryhmä	25	2.48	1.1	-.747	.460

*p=.05 **p<.01 ***p<.001

TAULUKKO 7. Sukupuolen yhteys koulumotivaatioon MBD-ryhmässä

SUKUPUOLI	N	OPPILAAT		t	p
		\bar{x}	s		
tytöt	4	2.25	.92		
pojat	21	2.52	1.17	-,472	.641

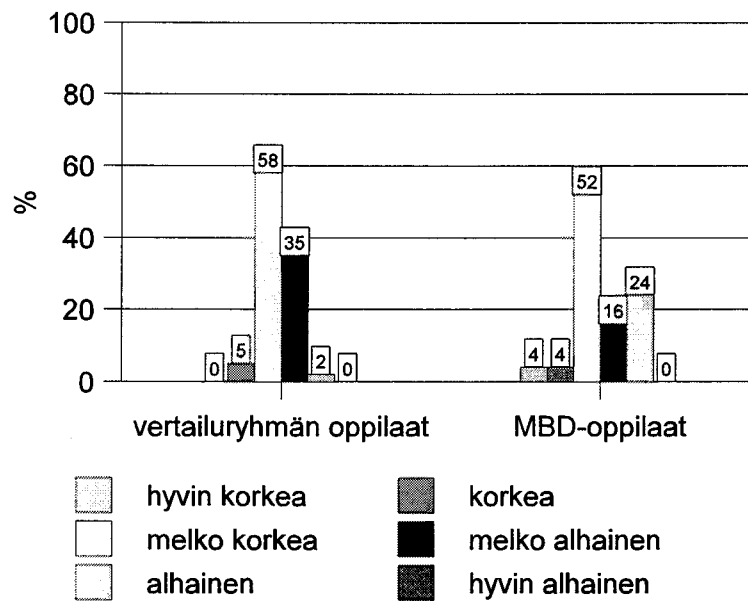
TAULUKKO 8. Sukupuolen yhteys koulumotivaatioon vertailuryhmässä

SUKUPUOLI	N	OPPILAAT		t	p
		\bar{x}	s		
tytöt	17	3.24	.19		
pojat	26	3.42	.49	-1,080	.287

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

Sukupuolella ja ryhmämuodolla ei ole yhteyttä koulumotivaatioon. Koko tutkimusjoukon osalta sukupuolten varianssit poikkesivat toisistaan oireellisesti ($p=.055$) siten, että poikien varianssi oli suurempi. Vertailuryhmässä sukupuolten varianssit poikkesivat toisistaan merkitsevästi ($p=.01$) siten, että poikien varianssi oli suurempi. MBD-ryhmän varianssi oli merkitsevästi suurempi kuin vertailuryhmän ($p=.002$). Sen sijaan vertailuryhmän ja MBD-ryhmän välillä ei ollut eroa koulumotivaatiossa. MBD-oppilailta ei sukupuolella eikä luokkamuodolla ole yhteyttä koulumotivaatioon.

MBD-oppilaita tyttöjä on vain neljä, joten heidän osalta saadut tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan kaikkia MBD-tyttöjä. Tulokset antavat enemmänkin tapauskohtaista tietoa MBD-tyttöjen koulumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä.



Kuvio 3. Oppilaiden koulumotivaatio ryhmittäin: oppilaiden arvio

Oppilaat arvioivat koulumotivaation melko yhdenmukaisesti: vertailuryhmän oppilaat hieman korkeammaksi kuin MBD-oppilaat. MBD-oppilaista 4% on arvioinut koulumotivaationsa hyvin korkeaksi, kun vertailuryhmän oppilaista näin ei ole arvioinut kukaan. Ero vertailuryhmän eduksi syntyy luokissa ‘korkea’ ja ‘melko korkea’, joissa vertailuryhmän oppilaita on 63% ja MBD-oppilaita 56%. Kukaan oppilaista, kummasakaan ryhmässä, ei ole arvioinut koulumotivaatiotansa hyvin alhaiseksi. Luokkamudolla ei ole yhteyttä MBD-oppilaiden arvioimaan koulumotivaatioon.

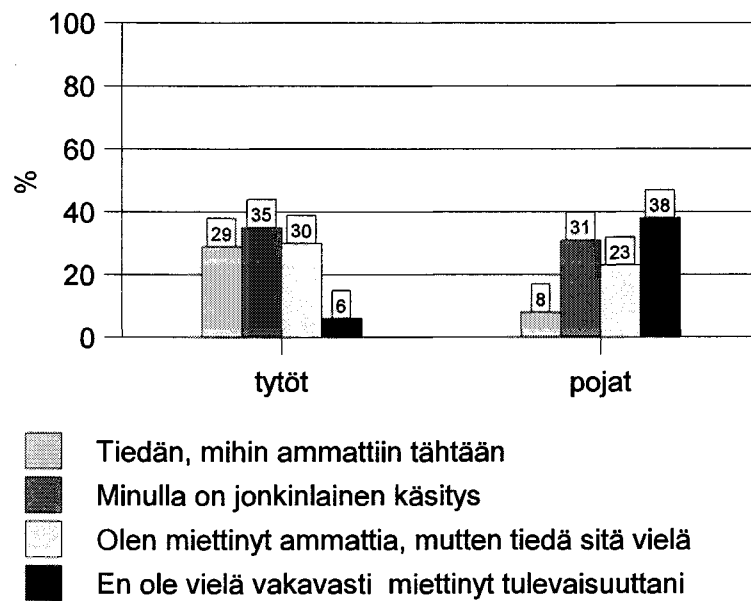
8.2 Oppilaiden koulumotivaatioon liittyvät prosessit

8.2.1 Suuntaavat kognitiiviset prosessit

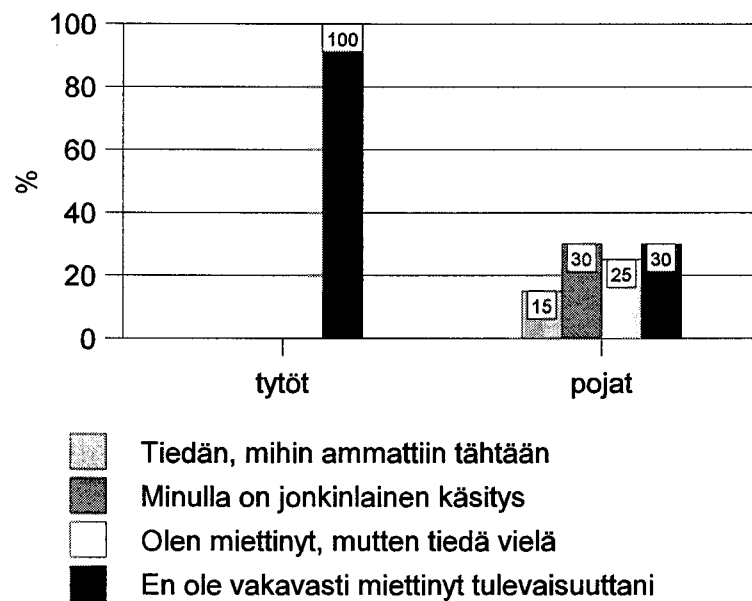
Yksilön henkilökohtaiset tavoitteet ovat motivaation tärkeä osa-alue. Motivaation systeemiteoriassa tavoitteet ovat ennakoivia ja arvioivia psykologisia prosesseja. Ne valmistelevat yksilöä tavoittelemaan haluamaansa tulevaisuutta ja ovat täten aiottuja tulevaisuuden tiloja. Nämä suuntaavat kognitiiviset prosessit ovat viime kädessä aina henkilökohtaisia ratkaisuja. Motivaation yhtenä osa-alueena tarkastelen, millaisia

tavoitteita MBD-oppilailla ja vertailuryhmän oppilailla on ja onko näillä tavoitteilla yhteyksiä taustamuuttujiin. Lisäksi tarkastelen oppilaiden tavoitteellista ajattelua ja siihen kytkeytyvää yrittämistä ja itseensä luottamista.

Kuviossa havainnollistan tyttöjen ja poikien **ammattillisten tavoitteiden** välisiä eroja ryhmien mukaan.



Kuvio 4. Vertailuryhmän tyttöjen ja poikien ammatilliset tavoitteet.



Kuvio 5. MBD-ryhmän tyttöjen ja poikien ammatilliset tavoitteet

Vertailuryhmän tytöillä näyttää olevan selvästi poikia enemmän käsitystä siitä, mihin ammattiin he tulevaisuudessa tähtäävät. Prosenttiluvut vaihtelevat tytöillä 30 ja 35:n välillä, pojilla 8 ja 31:n välillä. Pojista liki 40% ei ole vielä vakavasti miettinyt tulevaisuuttaan, kun puolestaan tytöistä vain 6% on tietämätön tulevaisuutensa suhteen. Lisäksi pojista vain 8% tietää, mihin ammattiin tai työhön tulevaisuudessa tähtää.

MBD-ryhmässä tytöt erottuvat selvästi, sillä heistä kukaan (N=4) ei ole vielä miettinyt vakavasti tulevaisuuttaan. Pojista 30% omaa jonkinlaisen käsityksen tulevasta ammatista ja toiset 30% ei ole vielä vakavasti miettinyt tulevaisuuttaan. MBD-ryhmän pojilla on selvimmin `jonkinlainen käsitys` haluamastaan ammatista. MBD-ryhmän tyttöjä lukuun ottamatta kaikissa ryhmissä on oppilaita, jotka ovat asiaa miettineet, mutta eivät vielä tiedä, mihin hakeutua. Vertailuryhmän tytöissä heitä on eniten.

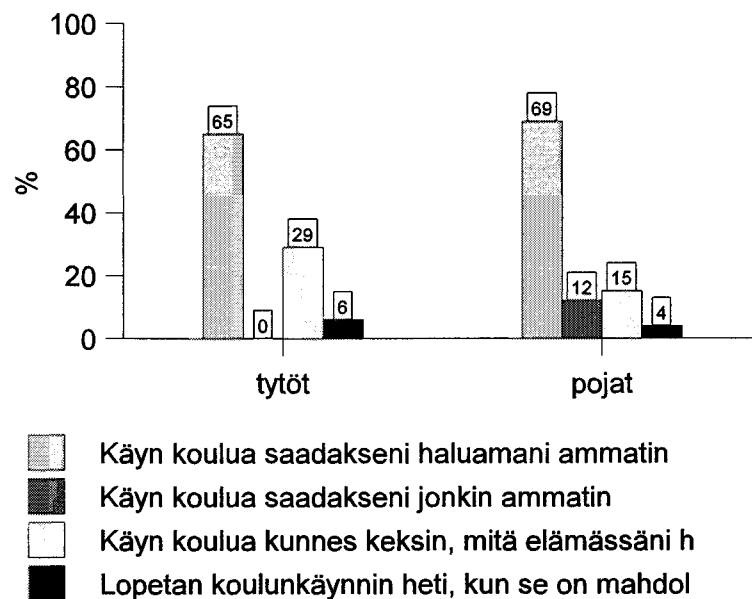
Vertailuryhmässä sukupuolella on suuntaa antava yhteys ($p=0.098$) oppilaiden ammatillisiin tavoitteisiin. Poikien keskiarvo ($\bar{x}=2.92$) on suurempi kuin tyttöjen ($\bar{x}=2.12$). Tulosten perusteella voidaan todeta vertailuryhmän poikien käsitysten ammatillisista tavoitteistaan olevan epäselvempiä kuin tyttöjen. Vertailuryhmän ja MBD-ryhmän välillä ei ollut eroa. Tyttöjen ja poikien välinen ero koko tutkimusjoukon osalta on loppujen lopuksi hyvin vähäinen, eikä riippumattomien muuttujien t-testissä keskiarvojen ero ole merkitsevä. Sen sijaan MBD-ryhmässä sukupuolella on erittäin

merkitsevä yhteys oppilaiden käsityksiin ammatillisista tavoitteista ($p=.000$). Tyttöjen keskiarvo ($\bar{x}=4.00$) on huomattavasti korkeampi kuin poikien ($\bar{x}=2.70$). Poikien varianssi ($p=.002$) on merkitsevästi suurempi kuin tyttöjen. Tulosten perusteella poikien ammatilliset tavoitteet ovat jakautuneet voimakkaasti ryhmän sisällä. Koska sukupuolella on erilainen yhteys ammatillisiin tavoitteisiin eri ryhmissä, on syytä suhtautua varauksellisesti MBD-ryhmän sukupuolten välisiin eroihin. Luokkamuodolla ei ole yhteyttä MBD-oppilaiden ammatillisiin tavoitteisiin.

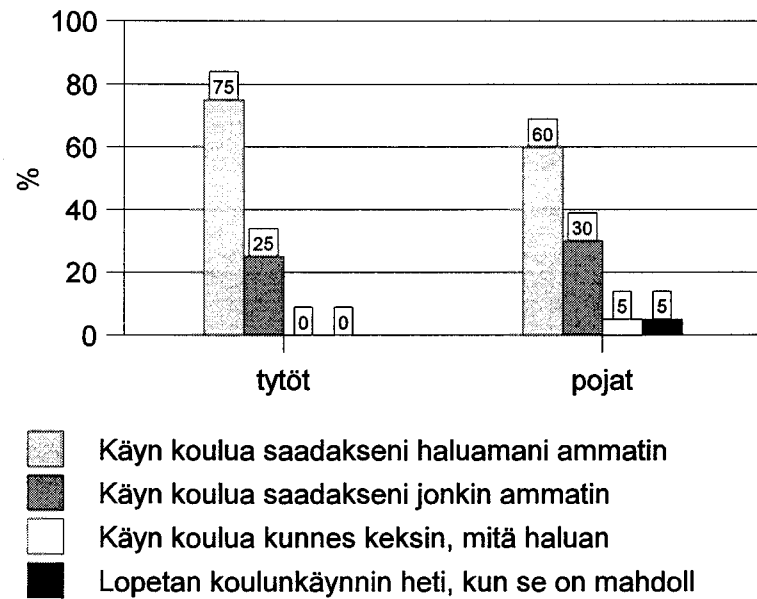
TAULUKKO 9. MBD-ryhmän poikien ammatilliset tavoitteet

	Pojat	%
Tiedän, mihin ammattiin tähtään peruskoulun jälkeen	3	15
Minulla on jonkinlainen käsitys tulevasta ammatista	6	30
En tiedä vielä tulevaa ammattiani	5	25
En ole miettinyt tulevaisuuttani	6	30
N	20	100

Oppilaat arvioivat myös **koulunkäyntitavoitteitaan**.



Kuvio 6. Vertailuryhmän tyttöjen ja poikien koulunkäyntitavoitteet



Kuvio 7. MBD-ryhmän tyttöjen ja poikien koulunkäyntitavoitteet

Suurin osa vertailuryhmän tytöistä ja pojista aikoo ponnistella ja käydä koulua niin, että saavuttaa haluamansa ammatin. Jokin ammatti on tavoitteena 10% pojista, kun vastavasti kenelläkään tytöistä ei ollut tavoitteena käydä koulua saadakseen jonkin ammatin. Peräti joka kolmas tyttö käy koulua keksiäkseen, mitä elämässään haluaa. Viimeiseen luokkaan - lopetan koulunkäynnin heti, kun se on mahdollista - jää vain vähän oppilaita.

Myös MBD-oppilaiden kohdalla suurin osa tytöistä ja pojista aikoo ponnistella saadakseen haluamansa ammatin. MBD-pojista joka kolmannes käy koulua saadakseen jonkin ammatin. Tässä kohdassa MBD-tyttöjen ero vertailuryhmän tyttöjen tulokseen on huomattava. MBD-tytöistä 25% käy koulua saadakseen jonkin ammatin, kun vertailuryhmän tyttöjen kohdalla vastaava luku oli 0%. MBD-tyttöillä on varmempi käsitys koulunkäyntitavoitteistaan kuin vertailuryhmän tytöillä. Yksikään MBD-tyttö ei sijoittunut kahteen alimpaan luokkaan.

Sukupuolella, ryhmä- tai luokkamuodolla ei ole merkitsevää yhteyttä koulunkäyntitavoitteisiin. Vertailuryhmässä sukupuolten varianssit poikkeavat toisistaan oireellisesti ($p=.092$). Tyttöjen varianssi oli suurempi. Tulosten mukaan tyttöjen mielipiteet ovat jakaantuneet epätasaisesti ryhmän sisällä: suurin osa tytöistä käy koulua saadakseen haluamansa ammatin tai keksiäkseen, mitä elämässään haluaa.

Oppilaat arvioivat myös, missä määrin he mielestään panostavat koulussa tällä hetkellä tulevaisuutensa hyväksi.

TAULUKKO 10. Vertailuryhmän oppilaiden työskentely tulevaisuutensa hyväksi

Työskentelytahto	Tytöt		Pojat	
	f	%	f	%
Työskentelen riittävän hyvin koulussa	8	47,1	17	65,4
En menesty, mutta työskentelen ahkerasti	7	41,2	7	26,9
Menestyn eikä minun tarvitse työskennellä paljoa	2	11,8	2	7,7
En menesty, enkä välitäkään	-	-	-	-
N	17	100	26	100

Oppilaat ovat oman käsityksensä mukaan ahkeria ja tavoitteellisia. Vertailuryhmässä tyttöjä, jotka työskentelevät ahkerasti menestyäkseen, on liki 90% ja poikia jopa 93%. Tytöistä joka kymmenellenne koulunkäynti on helppoa: menestytään vaikkei juuri työskennelläkään. Kenellekään tutkimusjoukossa menestyminen ei ollut yhdentekevää. Ylivoimaisesti suurin osa oppilaista näyttäisi siis tietoisesti pyrkivän johonkin tulevaisuudentavoitteeseen ja pitää koulua tärkeänä väylänä tavoitteiden saavuttamiseksi.

TAULUKKO 11. MBD-oppilaiden työskentely tulevaisuutensa hyväksi

Työskentelytahto	Tytöt		Pojat	
	f	%	f	%
Työskentelen riittävän hyvin koulussa	3	75	11	55
En menesty, mutta työskentelen ahkerasti	1	25	8	40
Menestyn, eikä minun tarvitse työskentellä paljoa	-	-	1	5
En menesty, enkä välitäkään	-	-	-	-
N	4	100	20	100

Myös MBD-oppilaat kokevat itsensä ahkeriksi ja tavoitteellisiksi. Tytöistä kaikki työskentelivät ahkerasti menestyäkseen koulussa ja pojistakin peräti 95%. Kenellekään MBD-oppilaista menestyminen ei ollut yhdentekevää. Myös MBD-oppilaat pyrkivät tietoisesti tulevaisuudentavoitteisiinsa ja näkivät koulun merkittäväksi tavoitteiden saavuttamisen kannalta.

Tyttöjen ja poikien jakaumat ovat hyvin samansuuntaiset ja eikä merkitsevää eroa tyttöjen ja poikien jakaumissa ole. Merkitsevää eroa ei myöskään ole MBD-ryhmän oppilaiden ja vertailuryhmän oppilaiden välillä. Sukupuolella, ryhmä- tai luokkamuodolla ei ole yhteyttä oppilaan työskentelytahtoon.

Tavoitteellista ajattelua ja siihen kytkeytyvää yrittämistä ja itseensä luottamista on mitattu yhdellätoista väittämällä, joihin oppilaat ottivat kantaa. Väittämät koskevat oppilaan lähitulevaisuuteen ja kauemmas tulevaisuuteen liittyviä tavoitteita ja kiinnostusta uusien asioiden oppimiseen ja työskentelytahtoa. Väittämämuuttajat ovat:

201. Olen kiinnostunut oppimaan uusia asioita.
202. En kävisi koulua ollenkaan, jos ei olisi pakko.
203. Yritän oppia vaikeimmatkin asiat, en anna helposti periksi.
204. Olen usein tympääntynyt kouluun.
205. Minusta on se ja sama, teenkö koulutehtävät.

206. Jaksan ponnistella, vaikka välillä tuntuu hankalalta.
 208. Työskentelen ahkerasti saadakseni hyviä arvosanoja kokeista.
 209. Minusta on samantekevää, olenko tehnyt koulutehtävät oikein vai väärin.
 210. Minulle on tärkeää, että onnistun koulussa.
 211. Nautin saadessani ratkoa vaikeita tehtäviä.
 212. Minusta koulussa opiskellaan liikaa turhia juttuja.

Edellä luetellut muuttujat olen yhdistänyt yhdeksi summamuuttujaksi, jolle olen antanut nimen tavoitteellinen ajattelu.

TAULUKKO 12. Sukupuolen yhteys oppilaan tavoitteelliseen ajatteluun vertailuryhmässä

SUKUPUOLI	N	OPPILAAT			
		\bar{x}	s	t	p
tytöt	17	3.84	.262		
pojat	26	3.94	.273	-,579	.566

TAULUKKO13. Ryhmämuodon yhteys oppilaan tavoitteelliseen ajatteluun

RYHMÄMUOTO	N	OPPILAAT			
		\bar{x}	s	t	p
vertailuryhmä	43	3.90	.42		
MBD-ryhmä	25	3.65	.26	-1,788	.078

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

Taulukoista huomaa, että sukupuolella ei ole yhteyttä summamuuttujaan tavoitteellinen ajattelu. Sen sijaan ryhmämuodolla on suuntaa antava yhteys (p=.078) oppilaiden tavoitteelliseen ajatteluun. Vertailuryhmän keskiarvo (\bar{x} =3.90) on suurempi kuin

MBD-ryhmän ($\bar{x}=3.64$). Tulosten perusteella voidaan todeta vertailuryhmän oppilaiden suhtautuvan kouluun myönteisemmin ja olevan kiinnostuneimpia uusien asioiden oppimisesta kuin MBD-ryhmän oppilaiden.

Taustamuuttujalla (sukupuoli) on vaikutusta kolmeen muuttujaan. 'Minusta on se ja sama, teenkö koulutehtäväni' -muuttujaan sukupuolella on suuntaa antava yhteys ($p=0.006$). Varianssit poikkeavat toisistaan melkein merkitsevästi siten, että tyttöjen varianssi on suurempi. Ero syntyy toiseksi alimmassa luokassa. Tytöistä 7% on melko paljon samaa mieltä väittämän kanssa, kun pojilla vastaava luku on 3%. Sukupuolella on suuntaa antava yhteys ($p=.085$) myös muuttujaan 'jaksan ponnistella, vaikka välillä tuntuu hankalalta'. Pojista vain 8% on eri tai melko paljon eri mieltä väittämän kanssa, kun tytöillä vastaava luku on 18%. Toiseksi viimeiseen muuttujaan 'nautin saadessani ratkoa vaikeita tehtäviä' sukupuolella on myös suuntaa antava yhteys ($p=.055$). Pojat nauttivat tyttöjä enemmän vaikeiden tehtävien ratkomisesta. Samaa tai melko paljon samaa mieltä väittämän kanssa on pojista 62% ja tytöistä 30%. Ryhmämuodolla on suuntaa antava yhteys oppilaiden tavoitteelliseen ajatteluun ($p=.078$). Vertailuryhmän keskiarvo ($\bar{x}=3.90$) on suurempi kuin MBD-ryhmän ($\bar{x}=3.64$).

Ryhmämuodolla on merkitsevä yhteys ($p=.007$) muuttujaan 'en kävisi koulua ellei olisi pakko'. Vertailuryhmän oppilaat suhtautuvat koulunkäyntiin MBD-oppilaita myönteisemmin. MBD-oppilaista 40% ei kävisi koulua ellei olisi pakko. Vertailuryhmän oppilailla vastaava prosenttiluku on 12%. Ryhmämuodolla on melkein merkitsevä yhteys ($p=.019$) muuttujaan 'minusta on yhdentekevää, teenkö kotitehtäväni vai en'. 95% vertailuryhmän oppilaista on eri mieltä tai melkein eri mieltä väittämän kanssa. MBD-oppilailla luku on 67%. 'Nautin saadessani ratkoa vaikeita tehtäviä' - muuttujaan ryhmämuodolla on melkein merkitsevä yhteys ($p=.034$). MBD-ryhmän keskiarvo ($\bar{x}=4.26$) on vertailuryhmää suurempi ($\bar{x}=3.48$). Myös tämän muuttujan kohdalla MBD-ryhmän oppilaiden suhtautuminen muuttujaan on vertailuryhmän oppilaita kielteisempää. Ero syntyy kahdessa alimmassa luokassa - eri mieltä, melko paljon eri mieltä. MBD-oppilaita edellä mainittuihin luokkiin kuuluu 36% ja vertailuryhmän oppilaita 23%. Ryhmämuodolla on suuntaa antava yhteys ($p=.078$) tavoitteelliseen ajatteluun.

TAULUKKO 14. Sukupuolen yhteys oppilaan tavoitteelliseen ajatteluun MBD-ryhmässä

SUKUPUOLI	N	OPPILAAT			
		\bar{x}	s	t	p
tyttö	4	3.796	.867		
poika	21	3.619	.367	.493	.627

TAULUKKO 15. Luokkamuodon yhteys oppilaan tavoitteelliseen ajatteluun MBD-ryhmässä

LUOKKAMUOTO	N	OPPILAAT			
		\bar{x}	s	t	p
erityisluokka	13	3.454	.502		
normaaliluokka	12	3.856	.274	-1,602	.123

Taulukoista näkee ettei sukupuolella eikä luokkamuodolla ole yhteyttä summamuuttujaan tavoitteellinen ajattelu. Kaikkien muuttujien osalta MBD-ryhmän tyttöjen ja poikien varianssit poikkesivat toisistaan oireellisesti ($p=.098$) siten, että tyttöjen varianssi on suurempi. Tulokseen tulee kuitenkin suhtautua varauksellisesti MBD-tyttöjen vähäisen lukumäärän vuoksi.

Tyttöjen ja poikien tavoitteellisen ajattelun jakaumat on hyvin samansuuntaiset. Tilastollisesti merkittäviä eroja syntyy neljän muuttujan kohdalla. 'En anna helposti periksi' -muuttujan kohdalla varianssit poikkeavat suuntaa antavasti siten, että tyttöjen varianssi on suurempi ($p=.062$). Ero syntyy toiseksi alimassa luokassa - melko paljon eri mieltä - jossa tyttöjä on vastaajana 50% ja poikia vain 5%. Sukupuolella on erittäin merkitsevä yhteys ($p=.000$) muuttujaan 'olen tympääntynyt kouluun'. Tyttöjen keskiarvo ($\bar{x}=4.75$) on suurempi kuin poikien ($\bar{x}=2.81$). Pojat ovat tyttöjä tympääntyneimpiä kouluun. Pojista 43% on samaa tai melko paljon samaa mieltä väittämän kanssa -

tytöistä kahteen ylimpään luokkaan ei vastannut kukaan. Lisäksi varianssit poikkeavat toisistaan merkitsevästi ($p=.007$) siten, että poikien varianssi on suurempi. Pojat jaksavat ponnistella tyttöjä enemmän koulussa, vaikka välillä tuntuukin hankalalta. Pojista kukaan ei ole eri mieltä väittämän kanssa, kun tytöillä luku on 25%. Sukupuolten varianssit poikkeavat toisistaan melkein merkitsevästi ($p=.014$) siten, että tyttöjen varianssi on suurempi. Viimeiseen muuttujaan - koulussa opiskellaan turhia juttuja - on sukupuoli suuntaa antava yhteys ($p=.062$). Tytöistä 50% on eri mieltä ja pojista vain 14%.

Luokkamuodolla on melkein merkitsevä yhteys ($p=.012$) 'työskentelen ahkerasti' -muuttujaan. Ero erityisluokan ja normaaliluokan MBD-oppilaiden välille syntyy kahdessa alimmassa luokassa. Normaaliluokan MBD-oppilaista kukaan ei ole eri tai melko paljon eri mieltä väittämän kanssa. Erityisluokan MBD-oppilaista 16% ei koe työskentelevänsä ahkerasti. Luokkamuodolla on lisäksi suuntaa antava yhteys ($p=.075$) muuttujaan 'minulle on tärkeää, että onnistun koulussa'. Normaaliluokan MBD-oppilaat kokevat koulussa onnistumisen tärkeämmäksi kuin erityisluokan MBD-oppilaat. Normaaliluokan oppilaista kaikki kuuluvat kahteen ylimpään luokkaan, kun erityisluokan oppilailla luku on 77%. Luokkamuodolla ei ole yhteyttä summamuuttujaan tavoitteellinen ajattelu.

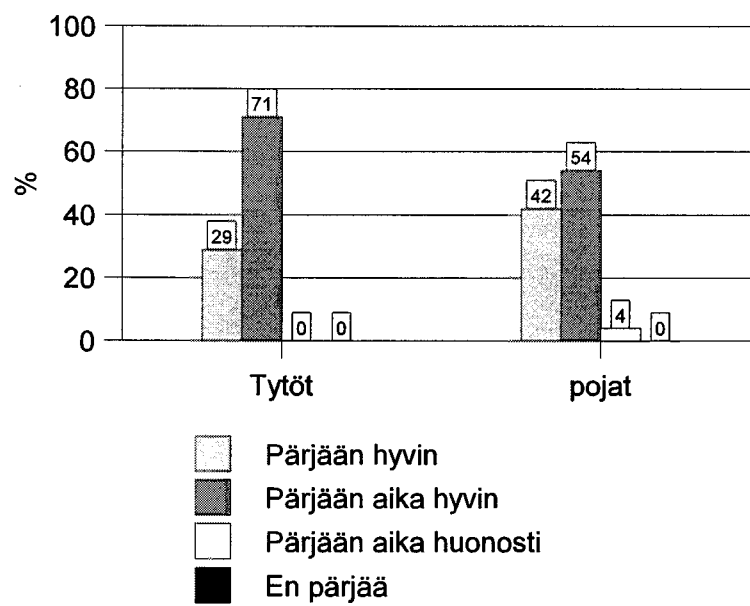
Vertailuryhmän oppilaiden osalta koulumotivaatiolla ja tavoitteellisella ajattelulla on erittäin merkitsevä yhteys ($F=10.094$ $df=3$ $p=.000^{***}$). MBD-ryhmässä koulumotivaatiolla ja tavoitteellisella ajattelulla ei ole yhteyttä.

8.2.2 Henkilökohtaiset toimintaodotukset

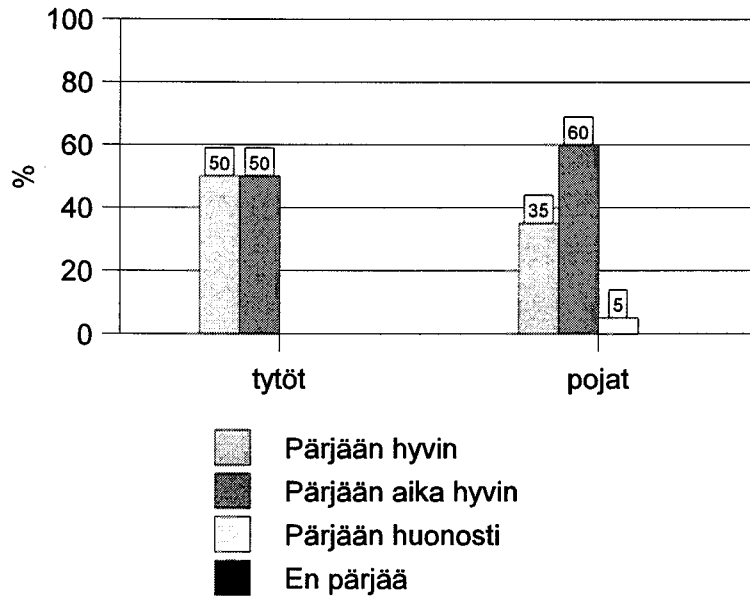
Yksilön henkilökohtaiset kykykäsitykset ja käsitys ympäristön tuesta ovat oleellinen osa motivaatiota. Motivaation systeemiteoriassa kykykäsitykset ovat osa yksilön minäkuvaa tai itsetuntoa ja liittyvät kaikkiin tavoitteisiin, eivätkä pelkästään tehtävätavoitteisiin. Kykykäsitykset vaikuttavat yksilön käsitykseen siitä, missä määrin hän tuntee kykenevänsä saavuttamaan tavoitteensa. Oppilaiden henkilökohtaisia kykykäsityksiä tarkastelen heidän nykyiseen elämäänsä liittyvillä muuttujilla, joita oppilaat arvioivat. Näitä muuttujia ovat:

- * elämänhallinta
- * tulevaisuuskuva
- * vaikutusmahdollisuudet tulevaisuudensuunnitelmiin
- * koulumenestys
- * kavereiden tuki

Oppilaat arvioivat, miten he **hallitsevat elämänsä** tällä hetkellä.



Kuvio 8. Vertailuryhmän tyttöjen ja poikien elämänhallinta

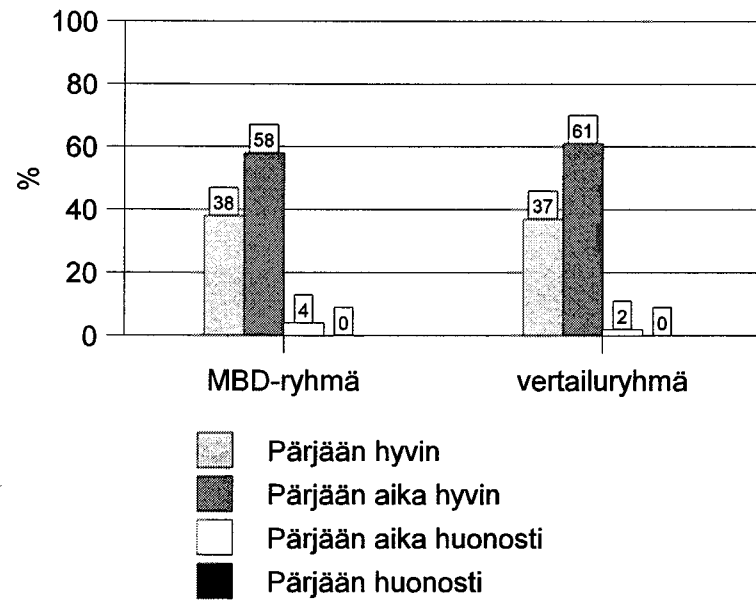


Kuvio 9. MBD-ryhmän tyttöjen ja poikien elämänhallinta

Vertailuryhmän tytöt ja pojat tuntevat elämänsä olevan varsin hyvässä järjestyksessä. Suurin osa oppilaista on sitä mieltä, että pärjää elämässään aika hyvin. Lisäksi tytöistä kolmasosa ja pojista joka toinen ilmoittaa elämänsä olevan täysin hallinnassa. Toiseksi alimpaan luokkaan - pärjään aika huonosti - sijoittuu vain poikia (4%). Alimpaan luokkaan - en pärjää - ei sijoittunut yhtään vastaajaa.

Myös MBD-ryhmän tytöt ja pojat tuntevat elämänsä olevan aika hyvässä järjestyksessä. Tytöistä puolet ja pojista 60% pärjää aika hyvin elämässä. MBD-tytöistä joka toinen (50%) ilmoittaa pärjäävänsä hyvin elämässään, kun vastaava prosenttiluku vertailuryhmän tyttöjen kohdalla oli 30. MBD-pojista kolmasosa pärjää hyvin elämässään. Kahteen alimpaan luokkaan - pärjään huonosti, en pärjää - ei kuulunut yhtään MBD-tyttöä. MBD-pojista 5% ilmoittaa pärjäävänsä huonosti elämässä.

Kummassakaan ryhmässä sukupuoli ei ollut yhteyttä oppilaiden elämänhallintaan. Myöskään ryhmämuodolla ei ollut yhteyttä oppilaiden elämänhallintaan. MBD-ryhmässä lisäksi luokkamuodolla ei ollut yhteyttä oppilaiden elämänhallintaan. Koko tutkimusjoukon osalta sukupuoli on suuntaa antava yhteys ($p=.099$) oppilaan elämänhallintaan. Tytöt kokivat elämänsä olevan hieman paremmassa järjestyksessä kuin pojat.



Kuvio 10. Koko tutkimusjoukon oppilaiden elämänhallinta

Vertailuryhmän oppilaan elämänhallinta on melkein merkitsevästi ($F=2.935$ $df=3$ $p=.045^*$) yhteydessä hänen itsensä arvioimaan koulumotivaatioon. Mitä paremmin oppilas kokee pärjäävänsä koulussa, sitä korkeampi on hänen koulumotivaationsa. MBD-oppilaiden osalta elämänhallinnalla ja koulumotivaatiolla ei ole tilastollista yhteyttä.

Oppilaat arvioivat myös tulevaisuuttaan.

TAULUKKO 16. Vertailuryhmän tyttöjen ja poikien tulevaisuuskuva

Tulevaisuuskuva	Tytöt		Pojat	
	f	%	f	%
Tulevaisuuteni näyttää selkeältä ja valoisalta	3	17,6	3	11,5
Tulevaisuuteni näyttää aika selkeältä ja valoisalta	9	52,9	17	65,4
Tulevaisuuteni ei näytä ihan hyvältä	5	29,4	5	19,2
En välitä tulevaisuudestani vähääkään	-	-	1	3,8
N	17	100	26	100

Sekä tytöillä että pojilla tulevaisuuskuva on samansuuntainen: suurin osa oppilaista ilmoittaa tulevaisuuskuvansa aika selkeäksi. Tulevaisuuteni näyttää selkeältä ja valoisalta -luokkaan kuuluu enemmän tyttöjä kuin poikia. Poikien tulevaisuuskuva (77%) on tulosten perusteella selkeämpi kuin tyttöjen (70%). Pojista 19% ja tytöistä peräti 29% arvioi, ettei tulevaisuus näytä ihan hyvältä. Lisäksi pieni osa pojista ei välitä tulevaisuudestaan vähääkään. Kummassakaan ryhmässä koulumotivaatiolla ja tulevaisuuskuvalle ei ole tilastollista yhteyttä.

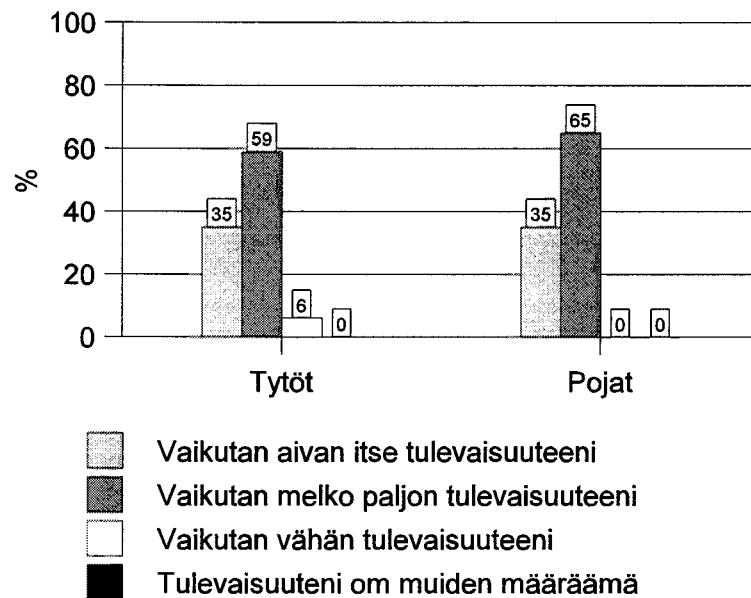
TAULUKKO 17. MBD-ryhmän tyttöjen ja poikien tulevaisuuskuva

Tulevaisuuskuva	Tytöt		Pojat	
	f	%	f	%
Tulevaisuuteni näyttää selkeältä ja valoisalta	-	-	1	5
Tulevaisuuteni näyttää aika selkeältä ja valoisalta	2	50	14	70
Tulevaisuuteni ei näytä ihan hyvältä	2	50	4	20
En välitä tulevaisuudestani vähääkään	-	-	1	5
N	4	100	20	100

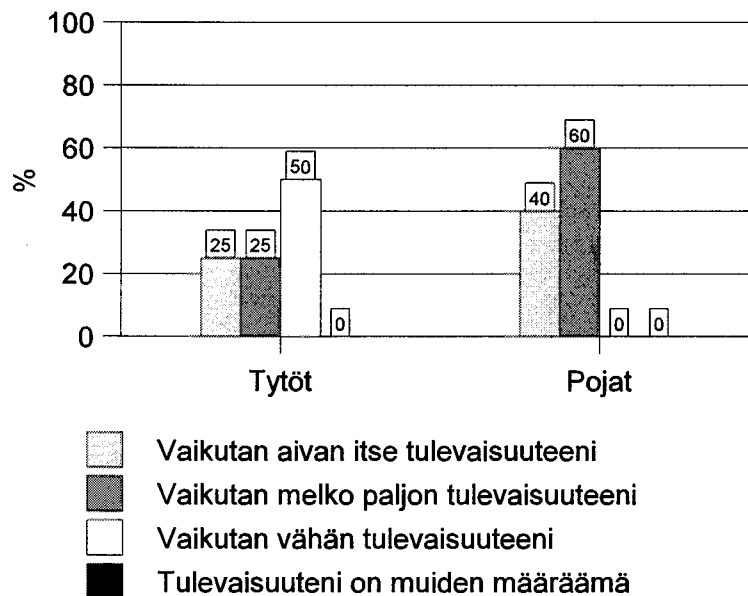
Myös MBD-ryhmässä suurin osa tytöistä ja pojista kokee tulevaisuutensa aika selkeäksi ja valoisaksi. MBD-tytöistä kukaan ei pidä tulevaisuuttaan selkeänä ja valoisana, kun koko tyttöryhmän vastaava prosenttiluku oli 18. Puolet MBD-tytöistä kokee ettei tulevaisuus näytä ihan hyvältä. MBD-pojilla vastaava prosenttiluku oli 15. Vain yksi MBD-poika ilmoitti ettei välitä tulevaisuudestaan vähääkään.

Poikien ja tyttöjen jakaumat ovat samansuuntaiset eikä merkitsevää eroa tyttöjen ja poikien jakaumissa ole. MBD-ryhmän ja vertailuryhmän kesken ei myöskään ole merkitseviä eroja. Sukupuolella, ryhmä- tai luokkamuodolla ei ole yhteyttä oppilaan tulevaisuuskuvaan.

Oppilaat arvioivat mahdollisuuksiaan **vaikuttaa tulevaisuudensuunnitelmiinsa**.



Kuvio 11. Vertailuryhmän tyttöjen ja poikien vaikutusmahdollisuudet



Kuvio 12. MBD-ryhmän tyttöjen ja poikien vaikutusmahdollisuudet

Vertailuryhmän oppilaat arvioivat mahdollisuutensa vaikuttaa tulevaisuuteen melko korkeaksi. Pojat ja tytöt ovat yhtä vakuuttuneita "aivan itse" -käsityksissään. Pojista

kukaan ei koe voivansa vaikuttaa tulevaisuuteensa vain vähän. Vertailuryhmän tytöillä vastaava prosenttiluku on 6 ja MBD-ryhmän tytöillä peräti 50. MBD-tytöt arvioivat mahdollisuutensa vaikuttaa tulevaisuuteen koko tutkimusjoukkoa huonommiksi. Poikien jakaumat ovat hyvin samansuuntaiset. Tytöillä jakaumien ero ilmenee MBD-tyttöjen korkeana lukuna luokassa - vähän.

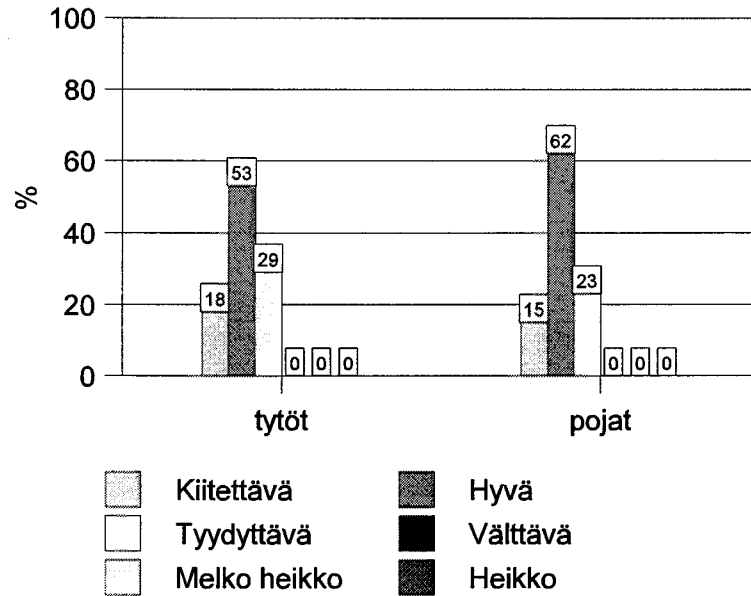
Sukupuolella ja ryhmämuodolla ei ole yhteyttä oppilaiden käsityksiin vaikutusmahdollisuuksistaan tulevaisuutensa suhteen. Vertailuryhmän ja MBD-ryhmän välillä ei ole eroa. MBD-oppilailla ei lisäksi luokkamuodolla ole yhteyttä tulevaisuuden vaikutusmahdollisuuksiin. MBD-ryhmässä sukupuolten varianssit poikkeavat toisistaan merkitsevästi ($p=.011$) siten, että tyttöjen varianssi on suurempi. Tulosten perusteella MBD-tyttöjen käsitykset vaikutusmahdollisuuksistaan ovat jakaantuneet melko voimakkaasti ryhmän sisällä.

TAULUKKO 18. MBD-tyttöjen käsitykset vaikutusmahdollisuuksistaan

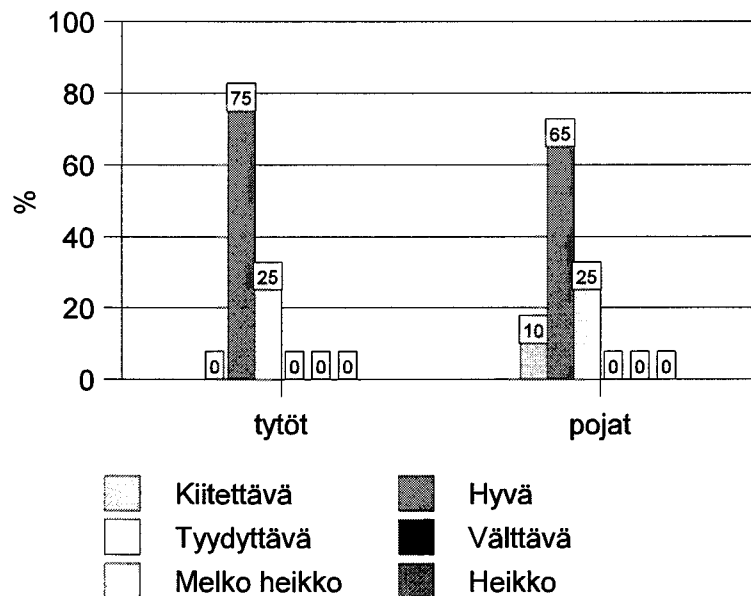
	Tytöt	%
Vaikutan aivan itse tulevaisuuteeni	1	25
Vaikutan melko paljon tulevaisuuteeni	1	25
Vaikutan vähän tulevaisuuteeni	2	50
Tulevaisuuteni on muiden määräämä	-	-
N	4	100

Koulumenestyksen mittaaminen ei ole ongelmaton, koska kouluissa käytetään monenlaisia arviointitapoja. Tästä johtuen oppilaat itse arvioivat koulumenestystään kuusiluokkaisella asteikolla:

- | | | |
|----------------------|-------------------------|-----------------------|
| 1. kiitettävä (9-10) | 2. hyvä (8-8,9) | 3. tyydyttävä (7-7,9) |
| 4. välttävä (6-6,9) | 5. melko heikko (5-5,9) | 6. heikko (4-4,9) |



Kuvio 13. Vertailuryhmän oppilaiden koulumenestys sukupuolen mukaan



Kuvio 14. MBD-ryhmän oppilaiden koulumenestys sukupuolen mukaan

Vertailuryhmän pojat arvioivat koulumenestyksensä hieman tyttöjä korkeammaksi. Ero syntyy poikien eduksi kahdessa ylimmässä luokassa. Tyttöjä on enemmän luokassa 'tyydyttävä'. Tähän luokkaan kuuluu noin joka kolmas tyttö ja joka viides poika. Alimpiin luokkiin ei sijoitu yhtään oppilasta.

MBD-ryhmässä tyttöjen ja poikien jakaumat ovat melko samansuuntaisia keskenään. MBD-pojista 10% arvioi koulumenestyksensä kiitettäväksi ja 65% hyväksi. MBD-tytöistä 75% arvioi koulumenestyksensä olevan hyvä. Kukaan MBD-tytöistä ei arvioi koulumenestystään kiitettäväksi. Tyydyttävä -luokkaan kuuluu sekä MBD-tytöistä että MBD-pojista neljännes. Alimpiin luokkiin - välttävä, melko heikko, heikko - ei sijoitu yhtään MBD-oppilasta.

Sukupuolella, ryhmä- tai luokkamuodolla ei ole yhteyttä oppilaan koulumenestykseen. MBD-ryhmän tulokset ovat hyvin samansuuntaiset vertailuryhmän tulosten kanssa.

Vertailuryhmän oppilaiden osalta koulumenestyksellä ja oppilaiden itsensä arvioimalla koulumotivaatiolla on melkein merkitsevä yhteys ($F=2.914$ $df=3$ $p=.046^*$). MBD-oppilailla ei ole itse arvioidun koulumotivaation ja -menestyksen välillä yhteyttä.

Oppilaat arvioivat lisäksi, miten he tulevat toimeen kavereidensa kanssa. Suhdetta luokka- ja koulukavereihin oppilaat arvioivat seuraavilla väittämillä:

221. Koulussa minulla ei ole kavereita.
222. Luokkatoverini saavat minut tuntemaan, että olen huono koulussa.
223. Minusta tuntuu, että luokkatoverit pitävät minusta.
224. Kaverini kehuvat minua hyvistä numeroista.
225. Luokkatoverini vähättelevät minun taitojani.
226. Kaverini saavat minut opiskelemaan ahkerasti.

Edellä luetellut väittämät yhdistin summamuuttujaksi ja annoin sille nimeksi kaverisuhteet.

TAULUKKO 19. Sukupuolen yhteys oppilaan kaverisuhteisiin vertailuryhmässä

SUKUPUOLI	N	OPPILAAT		t	p
		\bar{x}	s		
tytöt	17	3.96	.266		
pojat	26	3.71	.194	1.695	.098

TAULUKKO 20. Ryhmämuodon yhteys oppilaan kaverisuhteisiin

RYHMÄMUOTO	N	OPPILAAT		t	p
		\bar{x}	s		
vertailuryhmä	43	3.81	1.308		
MBD-ryhmä	24	3.43	.232	-1.568	.128

Taulukosta näkee, että koko summamuuttujan osalta vertailuryhmässä sukupuolella on suuntaa antava yhteys ($p=.098$) oppilaan kaverisuhteisiin. Tyttöjen keskiarvo ($\bar{x}=3.96$) on suurempi kuin poikien ($\bar{x}=3.71$). Tulosten perusteella tytöt kokevat luokka- ja koulukaverisuhteensa sekä kavereiden tuen merkityksellisemmiksi ja myönteisemmiksi kuin pojat. Ryhmämuodolla ei koko summamuuttujan osalta ole yhteyttä oppilaan kaverisuhteisiin.

Sukupuolten varianssit poikkeavat toisistaan melkein merkitsevästi ($p=.018$) muuttujan 'koulussa minulla ei ole kavereita' kohdalla siten, että poikien varianssi on suurempi sekä 'luokkatoverini vähättelevät taitojani' -muuttujan kohdalla oireellisesti ($p=.098$) siten, että poikien varianssi on suurempi. Tyttöjen mielipiteet ovat yhtenäisempiä kuin poikien. Tytöistä kaikki ovat eri tai melko paljon eri mieltä siitä, että koulussa heillä ei ole kavereita. Pojista 8% kokee ettei omaa koulussa kavereita. Tytöt kokevat myös poikia voimakkaammin etteivät luokkatoverit vähättele heidän taitojaan. Tyttöillä 70% on eri tai melko paljon eri mieltä väittämän kanssa. Pojilla luku on 50%.

Ryhmämuodolla on melkein merkitsevä yhteys muuttujiin ‘koulussa ei kavereita’ ($p=.021$) ja ‘luokkatoverit saavat minut tuntemaan, että olen huono koulussa’ ($p=.034$). Vertailuryhmän oppilaat kokevat MBD-oppilaita enemmän, että heillä on koulussa kavereita. Samaa mieltä väittämän kanssa on 88% vertailuryhmän oppilaista, kun MBD-oppilaiden kohdalla luku on 64%. Myös toisen väittämän kohdalla vertailuryhmän oppilaat ovat myönteisempiä. Vertailuryhmän oppilaista 91% on eri mieltä tai melko paljon eri mieltä siitä, että luokkatoverit saavat heidät tuntemaan itsensä huonoiksi koulussa. MBD-oppilaista samoin ajattelee 68%.

Ryhmämuodon varianssit poikkesivat toisistaan erittäin merkitsevästi ($p=.000$) siten, että MBD-ryhmän varianssi oli huomattavasti suurempi.

TAULUKKO 21. MBD-ryhmän tyttöjen käsitykset kaverisuhteistaan

muuttujat	1 samaa mieltä	2	3	4	5 eri mieltä
	%	%	%	%	%
Koulussa ei ole kavereita	-	25	-	25	50
Olen huono koulussa	25	-	25	-	50
Pitävät minusta	-	-	-	50	50
Kehuvat hyvistä numeroista	-	-	50	50	-
Vähättelevät taitojani	-	-	50	-	50
Saavat opiskelemaan ahkerasti	25	-	50	-	25

TAULUKKO 22. MBD-ryhmän poikien käsitykset kaverisuhteistaan

muuttujat	1 samaa mieltä	2	3	4	5 eri mieltä
	%	%	%	%	%
Koulussa ei ole kavereita	19	9,5	-	4,8	66,7
Olen huono koulussa	14,3	9,5	4,8	14,3	57,1
Pitävät minusta	23,8	9,5	14,3	14,3	38,1
Kehuvat hyvistä numeroista	28,6	4,8	19	33,3	14,3
Vähättelevät taitojani	19	9,5	23,8	9,5	38,1
Saavat opiskelemaan ahkerasti	33,3	14,3	23,8	4,8	23,8

Tulosten perusteella MBD-ryhmän oppilaiden käsitykset kaverisuhteistaan ja kavereiden tuesta ovat jakautuneet hyvin voimakkaasti ryhmän sisällä. Vertailuryhmän oppilaiden käsitykset kaverisuhteistaan ja kavereiden tuesta ovat yhtenäisempiä kuin MBD-oppilaiden.

TAULUKKO 23. Sukupuolten yhteys MBD-oppilaiden kaverisuhteisiin

SUKUPUOLI	OPPILAAT				
	N	\bar{x}	s	t	p
tytöt	4	3.75	.750		
pojat	20	3.37	1.433	.596	.557

TAULUKKO 24. Luokkamuodon yhteys MBD-oppilaan kaverisuhteisiin

LUOKKAMUOTO	OPPILAAT				
	N	\bar{x}	s	t	p
erityisluokka	13	3.49	1.388		
normaaliluokka	12	3.38	1.309	.240	.812

Koko summamuuttujan osalta sukupuolella eikä luokkamuodolla ole yhteyttä MBD-oppilaan kaverisuhteisiin.

Sukupuolella on kuitenkin melkein merkitsevä yhteys ($p=.024$) yksittäiseen muuttajaan 'minusta tuntuu, että luokkatoverit pitävät minusta'. MBD-tytöt kokevat MBD-poikia voimakkaammin luokkatovereiden pitävän heistä. Kukaan MBD-tytöistä ei vastannut olevansa eri mieltä tai melko paljon eri mieltä väittämän kanssa, kun MBD-poijista sitä mieltä on 34%.

MBD-ryhmässä koulumotivaatiolla ja kaverisuhteilla on suuntaa antava yhteys ($df=4$ $F=2.338$ $p=.090$). Vertailuryhmässä koulumotivaatiolla ja kaverisuhteilla ei ole tilastollista yhteyttä.

8.2.3 Emotionaaliset virittävät prosessit

Motivaation systeemiteoriassa emotionaaliset virittävät prosessit ovat kaiken motivoitumisen välttämätön edellytys, sen perusta. Oppilaan tunnetilalla on ratkaiseva merkitys motivoitumisessa. Sen hetkinen tunnetila antaa energiaa ponnisteluun. Energian tuottajina ovat oppilaan kouluviihtyvyys ja hänen itsetuntonsa. Virittäviä emotionaalisia prosesseja, jotka liittyvät koulumotivaatioon, on tässä tutkimuksessa mitattu kouluviihtyvyydellä ja kouluitsetunnolla. Kouluviihtyvyyteen ovat yhteydessä kaikki ne tekijät, jotka vaikuttavat oppilaan ympärillä samoin kuin myös tekijät, jotka liittyvät itse oppilaaseen. Kouluviihtyvyys muodostuukin lukemattomien tekijöiden summasta. Itsetuntokäsite on rajattu kouluitsetuntoon: missä määrin oppilas tuntee olevansa menestyvä, kykenevä ja lahjakas koulussa.

Oppilaat arvioivat lukuvuoden aikaista kouluviihtyvyyttä neljäasteisella muuttujalla:

11. Viihtyminen tarkoittaa esimerkiksi sitä, että on *kivaa* tai *mukavaa*. Miten sinä viihdyt nykyisessä koulussasi?

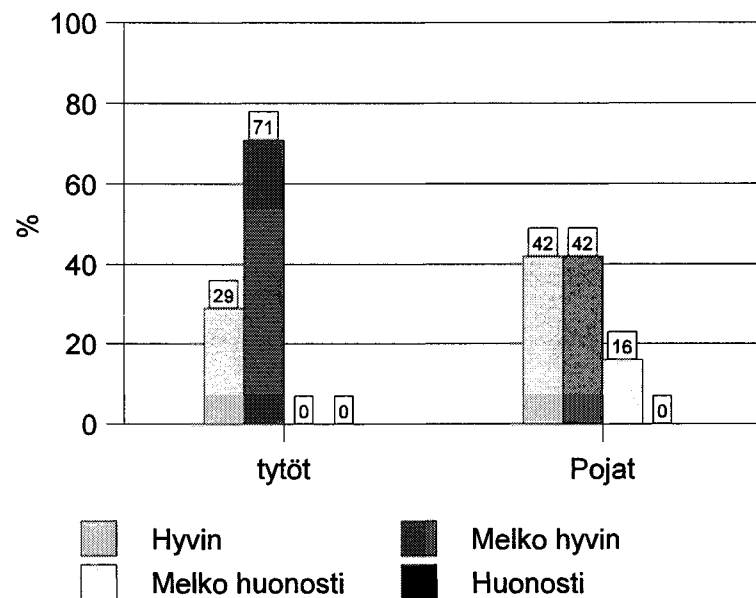
Viihtyvyyttä kuvaavassa taulukossa on alkuperäinen pisteytys (1-4) käännetty: mitä korkeampi viihtyvyytystaso, sitä korkeampi on ryhmän keskiarvo. Uudessa pisteytyksessä

1 tarkoittaa huonoa, 2 melko huonoa, 3 melko hyvää ja 4 hyvää kouluviihtyvyyttä.

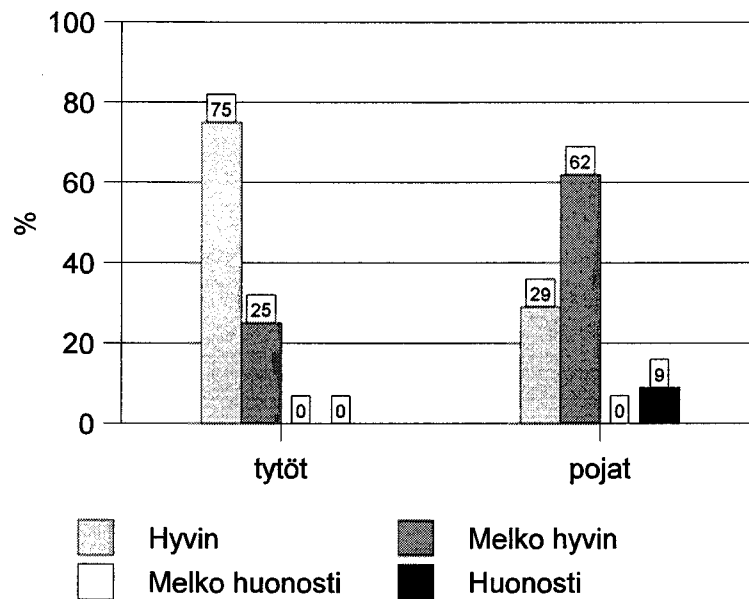
TAULUKKO 25. Oppilaiden kouluviihtyvyys

	VERTAILURYHMÄ			MBD-RYHMÄ		
	N	\bar{x}	s	N	\bar{x}	s
Viihtyminen	43	3.28	.40	25	3.20	.76

Luokituksen keskiarvo on kolme, mikä tarkoittaa sanallisesti melko hyvää viihtyvyyttä. Oppilaiden viihtyvyytensä molemmissa ryhmissä on lähellä 'melko hyvin' - ja 'hyvin' -luokkien puoliväliä. Oppilaiden arviot viihtymisestään ovat hyvin yhdensuuntaiset ryhmien kesken. Vertailuryhmän oppilaat ovat olleet arvioissaan MBD-ryhmän oppilaita yksimielisempiä: heidän käsitystensä hajonta on MBD-ryhmän oppilaiden hajontaa vähäisempi.



Kuvio 15. Vertailuryhmän tyttöjen ja poikien kouluviihtyvyys



Kuvio 16. MBD-ryhmän tyttöjen ja poikien kouluviihtyvyys

Suurin osa oppilaista ilmoitti viihtyvänsä koulussa melko hyvin. Vertailuryhmän tytöt viihtyvät koulussa hieman poikia paremmin. Ero syntyy kahdessa alimmassa luokassa. Kukaan tytöistä ei ilmoittanut viihtyvänsä koulussa melko huonosti tai huonosti, kun pojilla vastaava prosenttiluku oli 16.

MBD-tytöistä suurin osa ilmoitti viihtyvänsä koulussa hyvin. MBD-pojista enemmistö ilmoitti viihtyvänsä koulussa melko hyvin. MBD-tytöistä 75% viihtyy hyvin koulussa, kun vastaava luku vertailuryhmän tyttöjen kohdalla on 29%. Joka neljäs MBD-tyttö ilmoitti viihtyvänsä koulussa melko hyvin. Kukaan MBD-tytöistä ei kokenut viihtyvänsä koulussa melko huonosti tai huonosti. MBD-pojilla ero vertailuryhmän poikiin syntyy viimeisessä luokassa. 9% MBD-pojista kokee viihtyvänsä koulussa huonosti, kun vertailuryhmän pojista tähän luokkaan ei kuulu yhtäkään.

Vertailuryhmässä sukupuolten varianssit poikkesivat toisistaan melkein merkitsevästi ($p=.038$). Poikien varianssi oli suurempi kuin tyttöjen. Tulosten mukaan poikien kouluviihtyvyys arviot vaihtelevat tyttöjen arvioita enemmän. Sukupuolella, ryhmä- tai luokamuodolla ei ole yhteyttä oppilaan kouluviihtyvyyteen.

Motivaation ja viihtyvyyden välillä on vertailuryhmän oppilailta melkein merkitsevä yhteys ($F=3.106$ $df=3$ $p=.037^*$). MBD-oppilailta koulumotivaatiolla ja -viihtyvyydellä ei ole tilastollista yhteyttä.

Oppilaan **kouluissetuntoa** on mitattu kuudella väittämällä, joihin oppilaat ottivat kantaa. Väittäjämuuttujat ovat seuraavat:

214. Koulussa minusta tuntuu etten ole tarpeeksi hyvä.

215. Koulussa luotan itseeni.

216. Koen usein onnistumisen elämyksiä koulussa.

217. Olen menestynyt koulussa niin heikosti, että olen menettänyt uskon itseeni.

219. Minusta tuntuu, että koulussa en onnistu oikein missään.

220. Koulussa minusta usein tuntuu, että en onnistu minulle tärkeissä asioissa.

Edellä luetellut muuttujat yhdistin yhdeksi summamuuttajaksi, jolle annoin nimen kouluissetunto.

TAULUKKO 26. Sukupuolen yhteys oppilaan kouluissetuntoon vertailuryhmässä

SUKUPUOLI	N	OPPILAAT			
		\bar{x}	s	t	p
tytöt	17	3.92	.429		
pojat	26	4.08	.458	-.764	.449

TAULUKKO 27. Ryhmämuodon yhteys oppilaan kouluissetuntoon

RYHMÄMUOTO	N	OPPILAAT			
		\bar{x}	s	t	p
vertailuryhmä	43	3.98	.406		
MBD-ryhmä	25	4.01	.442	-.206	.837

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

TAULUKKO 28. Sukupuolen yhteys oppilaan kouluitsetuntoon MBD-ryhmässä

SUKUPUOLI	N	OPPILAAT			
		\bar{x}	s	t	p
tytöt	4	3.93	.687		
pojat	21	4.03	.337	-.313	.757

Taulukoista näkee, että kummassakaan ryhmässä ei sukupuolella ole yhteyttä oppilaan kouluitsetuntoon. Myöskään luokkamuodolla ei ole MBD-ryhmässä yhteyttä kouluitsetuntoon.

TAULUKKO 29. Vertailuryhmän oppilaiden kouluitsetunto prosentteina

muuttujat	1 samaa mieltä	2	3 en osaa sanoa	4	5 eri mieltä
Luotan itseeni	20,9	51,2	18,6	7,0	2,3
En ole tarpeeksi hyvä	9,3	23,3	23,3	27,9	16,3
Koen onnistumisen elämyksiä	28,6	47,6	21,4	-	2,4
En usko itseeni	2,3	2,3	2,3	14,0	79,1
En onnistu missään	2,3	2,3	4,7	30,2	60,5
En onnistu tärkeissä asioissa	2,3	7,0	25,6	20,9	44,2

TAULUKKO 30. MBD-oppilaiden kouluitsetunto prosentteina

muuttujat	1 samaa mieltä	2	3 en osaa sanoa	4	5 eri mieltä
Luotan itseeni	52	24	20	4	-
En ole tarpeeksi hyvä	16	24	20	20	20
Koen onnistumisen elämyksiä	40	20	28	4	8
En usko itseeni	-	4	12	16	68
En onnistu missään	4	4	12	16	64
En onnistu tärkeissä asioissa	4	8	20	20	48

Molempien ryhmien oppilaat näyttävät pääsääntöisesti luottavan itseensä koulussa. Väittämän kanssa samaa tai lähes samaa mieltä on 70% vastaajista ja jakauma on kokonaisuudessaan hyvin myönteispainotteinen. MBD-oppilaat kokevat vertailuryhmän oppilaita yleisemmin, että he eivät ole tarpeeksi hyviä koulussa. Ero syntyy muuttujan kahdessa ylimmässä luokassa. MBD-oppilaat kokevat myös onnistumisen elämyksiä vertailuryhmän oppilaita vähemmän. Väittämän kanssa samaa tai melkein samaa mieltä on 75% vertailuryhmän oppilaista, kun MBD-ryhmässä heitä on 60%. Muuttujassa 'koulussa en onnistu minulle tärkeissä asioissa' molempien ryhmien jakauma on melko tasainen. Vertailuryhmän oppilaista 5% ja MBD-oppilaista 8% ei tunne koulussa onnistuvansa missään. Usko itseensä ei vastausten perusteella kuitenkaan ole kokonaan hävinnyt eikä oppilaista näyttäisi olevan juurikaan pelokkaita tai ahdistuneita.

MBD-oppilaiden itsetunnon kokemisella on eroja taustamuuttujien mukaan. MBD-ryhmän tytöt uskovat merkitsevästi ($p=.002$) useimmin kuin pojat menestyvänsä koulussa niin huonosti, että he ovat menettäneet uskonsa itseensä. MBD-tytöistä 50% on samaa tai melko paljon samaa mieltä 'en usko itseeni' -väittämän kanssa, kun MBD-pojilla vastaava prosenttiluku on vain 10. Vertailuryhmän tytöillä ja pojilla ei sen sijaan ole eroa itseensä uskomisessa. Ryhmämuodolla on suuntaa antava yhteys ($p=.073$)

‘luotan itseeni’ -muuttujan kanssa. MBD-ryhmän keskiarvo ($\bar{x}=4.24$) on vertailuryhmän keskiarvoa ($\bar{x}=3.81$) suurempi. Samaa mieltä tai melko paljon samaa mieltä väittämän kanssa on 76% MBD-oppilaista, kun luku vertailuryhmän oppilailla on 72%. Tulosten perusteella voidaan todeta MBD-oppilaiden luottavan itseensä koulussa hieman enemmän kuin vertailuryhmän oppilaiden. Luokkamuodolla ei ole yhteyttä oppilaiden kouluitsetuntoon.

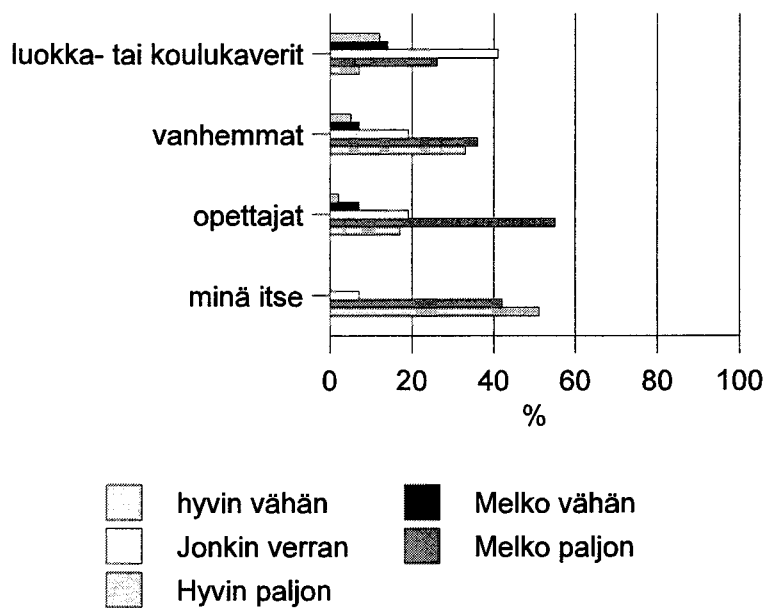
Vertailuryhmän oppilaiden kouluitsetunnon ja koulumotivaation välillä on merkitsevä yhteys ($F=4.429$ $df=3$ $p=.009^{**}$). MBD-oppilaiden kouluitsetunnolla ja koulumotivaatiolla ei ole tilastollista yhteyttä.

8.3 Koulumotivaatioon vaikuttavat seikat oppilaiden itsensä mukaan

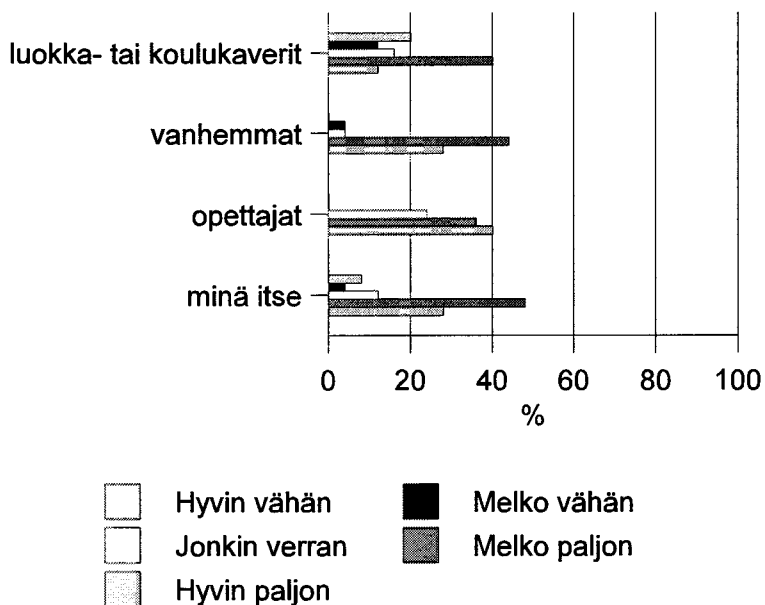
Oppilaat arvioivat, minkä verran seuraavat tekijät ovat vaikuttaneet heidän koulumotivaatioonsa:

1. Minä itse
2. Opettajat
3. Vanhemmat
4. Luokkatoverit tai koulukaverit

Oppilaat arvioivat käsityksiään viisiluokkaisella asteikolla, jossa vaihtoehto yksi tarkoittaa hyvin suurta vaikutusta ja vaihtoehto viisi hyvin vähäistä vaikutusta.



Kuvio 17. Vertailuryhmän oppilaiden koulumotivaatioon vaikuttavat tekijät



Kuvio 18. MBD-oppilaiden koulumotivaatioon vaikuttavat tekijät

Vertailuryhmän oppilailla oman itsensä merkitys on tärkein motivaatiotason määrittäjä: 93% oppilaista ilmoittaa oman itsensä vaikuttavan motivaatioon paljon tai hyvin paljon. Opettajien ja vanhempien merkitys on seuraavaksi tärkeimpänä. Oppilaista 72% ilmoit-

taa opettajien vaikuttavan hyvin tai melko paljon motivaatioonsa. Vanhempien kohdalla luku on lähes sama eli 69%. Luokka- tai koulukavereiden merkitys jää vähäisemmäksi kuin oman vastuun, opettajien tai vanhempien, mutta vaikutusta silläkin toki on: noin 30% oppilaista kokee luokka- tai koulukavereiden vaikuttaneen motivaatioon paljon tai hyvin paljon.

Toisin kuin vertailuryhmän oppilailla, on MBD-oppilailla vanhempien merkitys tärkein motivaatiotason määrittäjä: oppilaista 92% ilmoittaa vanhempien vaikuttavan motivaatioon paljon tai hyvin paljon. Seuraavaksi tärkeimpänä koulumotivaatioon vaikuttavana tekijänä ovat opettajat. MBD-oppilaista 76% ilmoittaa opettajien vaikuttavan motivaatioon paljon tai hyvin paljon. Molemmissa ryhmissä opettajien merkitys motivaatioon on lähes yhtä suuri. Kolmanneksi tärkeimpänä motivaatioon vaikuttavana tekijänä MBD-oppilailla on oppilas itse. Tässä kohdin ero vertailuryhmän oppilaisiin on selvä. MBD-oppilaista 76% ilmoittaa oman itsensä vaikuttavan motivaatioon paljon tai hyvin paljon, kun vertailuryhmän oppilailla luku on päälle 90%. Myös MBD-oppilaiden kohdalla luokka- ja koulukavereiden merkitys jää vähäiseksi: vain 42% kokee luokka- tai koulukavereiden vaikuttavan motivaatioon paljon tai hyvin paljon.

Koulumotivaatioon on tilastollisesti yhteyttä sukupuolella. Vertailuryhmän oppilaiden kohdalla sukupuolella on suuntaa antava yhteys ($p=.053$) muuttujaan 'vanhempien vaikutus koulumotivaatioon'. Tyttöjen keskiarvo ($\bar{x}=2.59$) on suurempi kuin poikien ($\bar{x}=2.04$). Tytöille vanhempien vaikutus koulumotivaatioon on poikia vähäisempää. Tytöistä 18% on sitä mieltä, että vanhemmilla on vähän tai hyvin vähän merkitystä koulumotivaatioon, kun pojista sitä mieltä on vain 4%. Myös MBD-oppilaiden kohdalla sukupuolelle on yhteyttä koulumotivaatioon. MBD-ryhmässä sukupuolella on suuntaa antava yhteys muuttujiin 'vanhempien vaikutus koulumotivaatioon' ($p=.078$) ja 'luokka- tai koulukavereiden vaikutus koulumotivaatioon' ($p=.069$). Pojille vanhempien merkitys koulumotivaatioon on tyttöjä suurempi. 95% pojista ilmoittaa vanhempien vaikuttavan motivaatioon paljon tai hyvin paljon, kun tytöistä 75% on samaa mieltä. Tilanne on päinvastoin kysyttäessä kavereiden vaikutusta motivaatioon. Tytöistä 75% ilmoittaa kavereiden vaikuttavan paljon tai hyvin paljon motivaatioon. Pojilla vastaava luku on vain 48%.

Motivaatioon vaikuttavien tekijöiden lisäksi oppilaat arvioivat koulunsa hyviä ja huonoja puolia avoimen kysymyksen muodossa sekä antoivat koululle arvosanan asteikolla 4-10. Avoimen kysymyksen vastaukset luokiteltiin jälkikäteen. Kaikissa luokitteluisissa vastaukset on sijoitettu luokkiin siten, että samalta vastaajalta kuhunkin luokkaan voi tulla vain yksi merkintä.

TAULUKKO 31. Koulun hyvät puolet: oppilaiden käsitys

	Vertailuryhmän		MBD-ryhmän	
	oppilaat		oppilaat	
	tytöt	pojat	tytöt	pojat
	%	%	%	%
Ei mainintaa	3.2	11.1	0.0	3.1
Kouluympäristö	16.1	17.8	0.0	0.0
Kaverit	22.6	11.1	12.5	12.5
Koulun oppilasmäärä	19.4	8.9	0.0	6.3
Luokan oppilasmäärä	0.0	0.0	12.5	6.3
Opetus-	6.5	6.7	25.0	25.0
Luokan ilmapiiri	3.2	4.4	0.0	0.0
Oma opettaja	16.1	24.4	25.0	28.1
Koulumatka	6.5	11.1	12.5	3.1
Erityisopetus	0.0	0.0	0.0	6.3
Jokin muu arvio	6.5	4.4	12.5	9.4
	%	100	100	100
	N	31	45	8

Vertailuryhmän tytöillä korostetuimmin koulun hyväksi puoliksi erottuvat luokkakaverit ja koulun oppilasmäärä sekä pojilla oma opettaja ja kouluympäristö. Kolmanneksi korkein prosenttiluku on pojilla kavereilla ja tytöillä omalla opettajalla. MBD-oppilailla korkein prosenttiluku sekä tytöillä että pojilla on omalla opettajalla ja seuraavaksi korkein opetusmenetelmillä ja -järjestelyillä. Kaverit ovat MBD-oppilaiden arvioissa

vasta kolmanneksi tärkeimpänä. Kouluympäristöä eivät MBD-oppilaat ole huomioineet vastauksissaan laisinkaan

Vertailuryhmän oppilaiden vastauksissa kouluympäristön ja koulun oppilasmäärän korkeat prosenttiluvut selittyvät, ainakin osaksi, koulun pienellä koolla ja rauhallisella, viihtyisällä sijainnilla metsän keskellä. MBD-oppilailla oman opettajan ja opetusmenetelmien asema korostuu usein mahdollisten koulunkäyntivaikeuksien myötä. Oppimisvaikeuksista kärsivillä MBD-lapsilla opettaja on tärkeä tuki ja turva koulunkäynnin onnistumisen kannalta. Kannustava ja MBD-lapsen tarpeet huomioonottava opettaja on kullanarvoinen niin MBD-lapselle itselleen kuin hänen vanhemmillensakin. Oikeanlaiset opetusmenetelmät puolestaan auttavat MBD-lasta selviytymään koulusta ja saamaan siten myös onnistumisen elämyksiä. Vastauksissaan MBD-oppilaat arvostavat erityisesti menetelmien vaihtelevuutta ja erikoisuutta. Myönteisinä koettiin retket, yökoulut, tutustumiskäynnit, pienryhmätyöskentelyt jne.

Vertailuryhmän oppilailla lisäksi koulun oppilasmäärällä ja koulumatkalla on varsin korkea merkitys koulun hyvinä puolina. MBD-oppilaista tytöt puolestaan arvioivat luokan pienen oppilasmäärän melko korkeaksi. Oppilasmäärän tärkeäksi kokevat erityisesti erityisopetuksessa olevat MBD-tytöt. Koulun oppilasmäärää eivät MBD-oppilaat pidä oleellisena osana koulun hyviä puolia. Erityisopetusta hyvänä puolena pitää pieni osa erityisopetuksessa olevia MBD-poikia.

Vertailuryhmän oppilailla ei mainintaa -luokka on melko suuri: he eivät löytäneet koulustaan siinä määrin hyvää kuin MBD-ryhmän oppilaat. MBD-oppilaiden vastauksissa ei ole merkittäviä eroja normaaliopetuksessa ja erityisopetuksessa olevien MBD-oppilaiden kesken. Ainoa mainittava ero syntyy kouluavustajan merkityksen suhteen. Erityisopetuksessa olevat MBD-oppilaat kokevat kouluavustajan melko tärkeäksi osaksi koulua. Normaaliopetuksessa olevilla MBD-oppilailla ei ole vastauksissa mainintaa kouluavustajasta.

Oppilaiden myönteisiä käsityksiä koulusta olivat mm. seuraavat:

Vertailuryhmän oppilaat

“Täällä on rauhallista ja kivaa.” (tyttö)

“Ei ole liikaa oppilaita.” (tyttö)

“Koulumatka ei ole pitkä.” (poika)

“Koulualue on viihtyisä” (poika)

“Luokassa on hyvä olla oma itsensä, koska luokkakaverit hyväksyvät minut.” (tyttö)

MBD-oppilaat

“Kaverit ja mukava ope.” (poika)

“Saa oppia omaan tahtiin.” (poika)

“Koulussa on kiva avustaja ja mukavat ryhmät.” (tyttö)

“Luokka on parempi kuin normaaliopetuksessa.” (tyttö)

“Mukavan kokoinen luokka.” (poika)

TAULUKKO 32. Koulun huonot puolet: oppilaiden käsitys

	Vertailuryhmän oppilaat		MBD-ryhmän oppilaat		
	tytöt	pojat	tytöt	pojat	
	%	%	%	%	
Ei mainintaa	3.6	25.0	14.3	16.7	
Kouluympäristö	0.0	0.0	0.0	8.3	
Kaverit	7.1	0.0	0.0	16.7	
Luokan oppilasmäärä	0.0	0.0	0.0	8.3	
Opetus-	10.7	3.1	0.0	8.3	
Opettajat	17.9	21.9	28.6	12.5	
Koulukiusaus	7.1	0.0	0.0	4.2	
Kouluruoka	10.7	12.5	14.3	8.3	
Säännöt	3.6	12.5	0.0	0.0	
Kouluilojen puute/ ahtaus	28.6	18.8	0.0	0.0	
Jokin muu arvio	10.7	6.3	14.3	4.2	
	%	100	100	100	100
	N	28	32	7	24

Vertailuryhmän oppilailla korostetuimmin koulun huonoiksi puoliksi erottuvat koulutilojen puute/ ahtaus ja opettajat (ei oma opettaja). Kolmanneksi korkeimman prosenttiluvun saa kouluruoka. MBD-oppilailla korkein prosenttiluku on tyttöjen kohdalla opetusmenetelmillä ja koulukiusauksella sekä poikien kohdalla kavereilla. Seuraavaksi korkein prosenttiluku on tytöillä kouluruoalla ja pojilla opetusmenetelmillä.

Vertailuryhmän oppilaat esittivät tasaisesti kielteisiä arvioita koulun pienestä koosta, luokkien ahtaudesta sekä tilojen puutteesta (koululla ei ole liikuntasalia, ruokalaa eikä teknistä luokkaa). Kouluympäristöä ei sen sijaan kukaan oppilaista kokenut huonoksi. Kun hyvissä puolissa omaa opettajaa arvostettiin, niin huonoissa puolissa muut opettajat saivat moitteita: erityisesti oppilaat tuntuivat suhtautuvan kielteisesti englannin opettajaan. Syynä saattavat olla henkilökemioiden erilaisuudet tai kielten opiskelun vaikeus.

MBD-oppilailla opetusmenetelmät saivat hyvissä puolissa paljon kiitosta, mutta myös huonoja puolia löytyi melko runsaasti: erityisesti kielteistä palautetta saivat tylsät tunnit, vaikeat oppiaineet, huonosti toimivat opetusryhmät ja -menetelmät. Tytöillä kiitosta ja moitteita antaneita on yhtä paljon kummassakin ryhmässä. MBD-pojista vain muutama antoi moitteita, kun kiitosta antaneita oli liki kymmenen. MBD-tytöt tarkoittivat koulukiusauksella erilaisuuden pilkkaamista. Koulukiusauksesta kärsivät vastausten perusteella vain erityisopetuksessa olevat MBD-tytöt. MBD-pojat kokevat jäävänsä erilaisuutensa vuoksi usein koulussa ilman kavereita. Tästä syystä kaverien kohdalla prosenttiluku on niin suuri.

Vertailuryhmän tyttöjä lukuun ottamatta ryhmien oppilailla ei mainintaa -luokat ovat suuremmat kuin hyvien puolien kohdalla. Erityisesti vertailuryhmän pojat eivät löytäneet koulustaan huonoja puolia siinä määrin kuin muut oppilaat. MBD-oppilailla ei luokkamuodolla ollut merkitystä vastausten kannalta kysyttäessä koulun huonoja puolia.

Oppilaiden kielteisiä käsityksiä koulusta olivat mm. seuraavat:

Vertailuryhmän oppilaat

“Ei ole kunnan liikuntasalia, eikä puukäsityöluokkaa.” (poika)

“Muut opettajat ovat tyhmiä, eivät saa kuria.” (poika)

“Koko ajan koulussa ollaan kieltämässä ja käskemässä.” (tyttö)

“Ruoka on aina saman makuista.” (tyttö)

MBD-ryhmän oppilaat

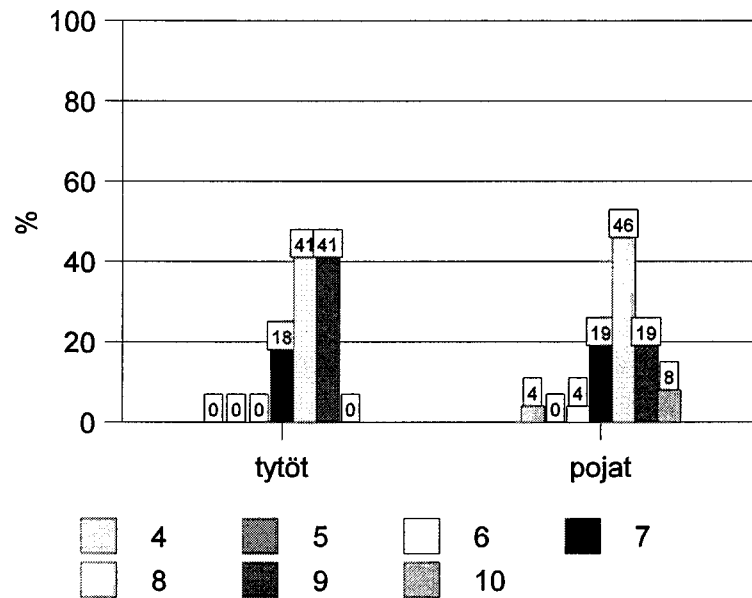
“Ei ole kavereita.” (poika)

“Matikkaa opetetaan liian vaikeasti.” (tyttö)

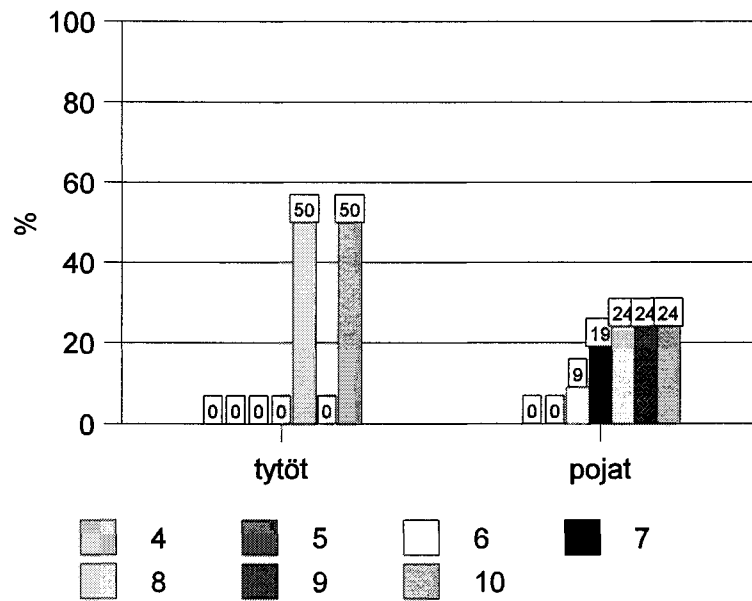
“Normaaliluokan oppilaat kiusaavat meitä.” (tyttö, erityisluokka)

“Luokassa on liikaa oppilaita, on rauhatonta opiskella.” (poika)

Avoimen kysymyksen lisäksi oppilaat saivat antaa kouluarvosanan (4-10) omalle koulullensa.



Kuvio 20. Vertailuryhmän oppilaiden arvosanat kouluillensa



Kuvio 21. MBD-ryhmän oppilaiden arvosanat kouluillaan

Vastausten perusteella MBD-oppilaat pitävät koulujansa parempina kuin vertailuryhmän oppilaat. MBD-tytöistä 50% antoi koulullensa arvosanan 8 ja 50% 10, kun vertailuryhmän tyttöjen arvosanat olivat suurimmaksi välillä 8-9 (82%). Pojilla tilanne oli tasaisempi. MBD-pojilla numerot vaihtelivat 7-10 välillä tasaisesti (91%). Vertailuryhmän pojilla suurimman luokan muodosti numero 8 (46%), mutta myös seitsemän, yhdeksän ja kymmenen esiintyivät arvioissa. Korkein keskiarvo oli MBD-tyttöillä ($\bar{x}=9$) ja alhaisin vertailuryhmän pojilla ($\bar{x}=7.9$).

MBD-ryhmässä ei luokkamuodolla ollut vaikutusta oppilaiden kouluille antamiin arvosanoihin. Normaaliluokalla olevien MBD-oppilaiden arvosanojen keskiarvo oli 8.5, kun erityisluokan MBD-oppilailla se oli 8.4. Sukupuolella ja luokkamuodolla ei ollut yhteyttä oppilaiden kouluille antamiin arvosanoihin. Myöskään ryhmien kesken ei ollut tilastollisesti merkittäviä eroja koulujen arvosanoissa. Kouluarvosanan ja koulumotivaation välillä on suuntaa antava yhteys MBD-ryhmän oppilailla ($F=2.609$ $df=4$ $p=.067$). Vertailuryhmän oppilailla koulumotivaation ja kouluarvosanan välillä ei ollut yhteyttä.

9 Tulosten tarkastelu

9.1 Tutkimusmenetelmän arviointi

Koulumotivaation kuvaamiseen haluttiin saada monipuolinen näkökulma. Sen vuoksi tutkimukseen kuului sekä MBD-oppilaita että ei-MBD -oppilaita. Tutkimusaineisto koottiin kyselyllä 25 MBD-oppilaalta ja 43 vertailuryhmän oppilaalta. MBD-oppilaille kysely lähetettiin postitse vastauskuoren kera ja vertailuryhmän oppilaille kysely suoritettiin koululla oppitunnin aikana.

Tutkittavan kyselyaineiston kokoamiseen liittyi hankaluuksia. Ensinnäkin MBD-oppilaat saivat kyselyn postitse Suomen MBD-liiton kautta ja lähettivät vastaukset minulle. Itse en missään vaiheessa saanut tietooni kyselyn saaneiden MBD-oppilaiden nimiä tai osoitteita. Tästä johtuen en kyennyt ”karhuamaan” vastaamatta jättäneiltä MBD-lapsilta kyselyä. Toiseksi kyselyjen lähettäminen postitse postimerkeillä varustetun vastauskuoren kera oli kallista. Siksi lähetin kyselyt ainoastaan 45 MBD-oppilaalle, joista 25 vastasi kyselyyn. Pienen otoskoon vuoksi tutkimukseen otettiin mukaan myös vertailuryhmä, jolloin tutkittavien määrä kasvoi ja kykenin samalla myös tutkimaan MBD-oppilaiden ja vertailuryhmän oppilaiden mahdollisia eroja arvioimansa koulumotivaation suhteen.

Tutkittavan kyselyaineiston analysoimiseen liittyi myös hankaluuksia. En ollut ennen tutkimustyöhön ryhtymistä tehnyt kvantitatiivista tutkimusta, joten tilastolliset analyysimenetelmät olivat minulle aivan vieraita. Tutustumalla erilaisiin SPSS-ohjelman käyttöä ja kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä käsitteleviin teoksiin, pääsin vähitellen perille määrällisestä tutkimuksesta ja siinä käytettävistä analyysimenetelmistä. Koska tutkimukseni perustuu ryhmien vertailemiseen erilaisten muuttujien osalta, päätin käyttää tulosten analysoinnissa t-testiä ja varianssianalyysia.

Tutkimuslomakkeessa on kvantitatiivisen aineiston lisäksi myös kvalitatiivisia osioita: oppilaat arvioivat koulun hyviä ja huonoja puolia. Suurin osa kvantitatiivisen aineiston keruussa käytetyistä mittareista perustui vastaajaan omaan arviointiin. Kyselytutkimuksessa on hyväksyttävä tosiasia, että monet tekijät vaikuttavat vastaajaan vastaushetkellä, mutta että hän kuitenkin sillä hetkellä ilmaisee aidon mielipiteen.

Tutkimuksessa käytetyn motivaatiomittarin kokonaisreliabiliteettikerroin .81 on riittävän korkea johtopäätösten tekemiseen.

Tutkimuksen laadulliset osiot olivat avoimia: oppilaat kertoivat käsityksiään koulusta. Ongelmana oli se, miten vastaajan mielipiteet tulisivat parhaiten esille. Vastauksia olisi voinut lähestyä jollain tekstianalyttisellä menetelmällä, mutta se olisi ollut tässä tutkimuksessa liian työläs. Päädyin lopulta luokittelemaan vastaukset ja kuvaamaan vastaukset taulukoina. Koska luokittelu hävittää tietoa ja mielipiteiden eroja, kirjasin oppilaiden vastaukset sellaisenaan ja esitin raportissa esimerkkejä vastauksista.

MBD-tyttöjä oli tutkimusjoukossa ainoastaan neljä. Tämän vuoksi heidän osaltaan saatuihin tuloksiin on suhtauduttava varauksellisesti. Pienen lukumäärä aiheuttaa myös sen, etteivät tulokset ole MBD-tyttöjen kohdalla yleistettävissä koskemaan kaikkia Suomen MBD-tyttöjä, vaan saadut tulokset antavat enemmänkin tapauskohtaista tietoa MBD-tyttöjen arvioimasta koulumotivaatiosta ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

9.2 Tutkimuksen päätehtävien toteutuminen

Tutkimustehtävä jaettiin kolmeen pääalueeseen ja niistä johdettuihin tutkimusongelmiin. Raportissa tarkastelen empiirisen tutkimuksen antamia vastauksia näihin päätehtäviin.

9.2.1 Oppilaiden koulumotivaatio

Tutkimuksen ensimmäinen päätehtävä käsittelee MBD-oppilaan itsensä kokemaa koulumotivaatiota ja mahdollisia esiin tulleita eroja vertailuryhmän oppilaiden kokemaan koulumotivaatioon.

Oppilaat arvioivat motivaatiotasonsa keskimäärin melko alhaiseksi: Vertailuryhmän oppilaat hieman korkeammaksi kuin MBD-oppilaat. Oppilaiden arvioissa sukupuolella ei ole yhteyttä oppilaiden koulumotivaatioon. Myöskään vertailuryhmän oppilaiden ja MBD-oppilaiden motivaatiotasossa ei ole merkitsevää eroa. MBD-ryhmässä ei luokkamuodolla (erityisluokka/normaaliluokka) ole yhteyttä MBD-oppilaan koulumotivaatiotasoon.

Tämä tutkimus ei tue yleistä käsitystä siitä, että tyttöjen koulumotivaatio on

korkeampi kuin poikien. Tyttöjen ja poikien koulumotivaatiossa ei tilastollisessa testissä ollut eroa koko aineistossa, MBD-ryhmässä eikä vertailuryhmässä.

9.2.2 Koulumotivaatioon liittyvät prosessit

Tutkimuksen toinen päätehtävä liittyi motivaation osa-alueisiin: millaiset ovat MBD-oppilaiden suuntaavat kognitiiviset prosessit, henkilökohtaiset toimintaodotukset ja emotionaaliset prosessit ja millainen on niiden yhteys itse koettuun koulumotivaatioon. Lisäksi selvitetään motivaation osa-alueissa mahdollisesti esiin tulleita eroja ei-MBD -oppilaiden ja MBD-oppilaiden välillä.

Suuntaavat kognitiiviset prosessit

Oppilaiden ammatillisissa tavoitteissa oli vain vähän eroa: vertailuryhmän oppilailla oli selvemmat ammatilliset tavoitteet kuin MBD-oppilailla.

Ei-MBD -oppilaan sukupuolella ei ole merkitsevää yhteyttä ammatillisiin tavoitteisiin. MBD-oppilaan sukupuolella on erittäin merkitsevä yhteys oppilaan ammatillisiin tavoitteisiin. MBD-poikien ammattiin tai elämäntehtävään liittyvät arviot ovat MBD-tyttöjen arvioita huomattavasti selvemmat. MBD-pojilla on selvemmin, niin vertailuryhmän kuin MBD-ryhmänkin oppilaista, jonkinlainen käsitys haluamastaan ammatista.

MBD-tytöt arvostavat koulua ammattiin liittyvissä tavoitteissa MBD-poikia ja vertailuryhmän oppilaita enemmän. MBD-tytöt kokevat koulun tärkeämmäksi väyläksi ammattiin kuin MBD-pojat. Tämä näkyy oppilaiden koulunkäyntitavoitteissa. MBD-tytöt ovat MBD-poikia hieman määrätietoisempia siinä, että he aikovat kouluttautua haluamaansa ammattiin MBD-poikia tavoitteellisemmin.

Oppilaita, jotka aikovat lopettaa koulunkäynnin heti, kun se on mahdollista, on hyvin vähän. MBD-tyttöjen kohdalla heitä ei ole yhtään. Nurmen & Nuutisen (1987) tutkimuksessa 16-18-vuotiaista enemmistö suuntautui tietoisesti tulevaisuuteen, mutta joukossa oli melko suuri vähemmistö, jota tulevaisuuden elämänkaareen liittyvät kehitystehtävät eivät kiinnostaneet: 30% nuorista ei ollut kiinnostunut työstä tai koulutuksesta. Tämän tutkimuksen oppilaat ovat nuorempia kuin Nurmen & Nuutisen tutki-

muksessa: työhön tai koulutukseen välinpitämättömästi suhtautuminen on peruskoulun 5- ja 6-luokkalaisilla oppilailla selvästi vähäisempää. MBD-oppilaan sukupuolella tai luokkamuodolla ei ole yhteyttä koulunkäyntitavoitteisiin.

Oppilaat kertovat työskentelevänsä tarmokkaasti tulevaisuutensa hyväksi. Vertailuryhmän tytöistä 90% ja pojista 93% ilmoittaa työskentelevänsä ahkerasti menestyäkseen koulussa. MBD-ryhmässä tytöistä jokainen ja pojistakin 95% työskentelee ahkerasti. Kenelläkään oppilaista, kummassakaan ryhmässä, ei menestyminen ole yhdentekevää. Tyttöjen ja poikien jakaumat ovat hyvin samansuuntaiset eikä merkitsevää eroa ole myöskään ryhmien kesken eikä MBD-ryhmässä luokkamuotojen kesken.

MBD-oppilaita voidaan heidän oman käsityksensä mukaan luonnehtia ahkeriksi ja tavoitteellisiksi. Selvästi suurin osa oppilaista kertoo tietoisesti pyrkivänsä johonkin tulevaisuudentavoitteeseen ja pitää koulua tärkeänä väylänä siihen. Sen lisäksi vertailuryhmässä tavoitteellista toimintaa mittaavilla väittämillä ja itse arvioidulla koulumotivaatiolla on selkeät yhteydet. MBD-oppilailla ei tavoitteita mittaavilla väittämillä ja itse koetulle koulumotivaatiolla ollut yhteyttä.

Henkilökohtaiset toimintaodotukset

Henkilökohtaisilla kykykäsityksiä mitattiin tämänhetkisen elämäntilanteeseen liittyvillä muuttujilla. Oppilaat arvioivat:

- * elämänhallintaa
- * millaiselta tulevaisuus näyttää
- * missä määrin he tuntevat kykenevänsä itse vaikuttamaan tulevaisuudensuunnitelmiinsa
- * koulumenestystään
- * kaverisuhteitaan

Sekä tytöt että pojat, molemmissa ryhmissä, kokevat elämänsä olevan varsin hyvässä järjestyksessä: noin 95% MBD-oppilaista ja 98% vertailuryhmän oppilaista kertoo pärjäävänsä elämässään hyvin tai aika hyvin. Kuitenkin MBD-pojat kokevat jonkin verran enemmän kuin vertailuryhmän pojat, että eivät pärjää elämässä. Tytöistä kukaan

ei ilmoittanut pärjäävänsä elämässä huonosti tai ei ollenkaan. Sukupuolella eikä luokkamuodolla ole yhteyttä vertailuryhmän tai MBD-ryhmän oppilaan elämänhallintaan.

Oppilaiden tulevaisuuskuva on elämänhallinta-muuttujan suuntainen. Selvästi suurin osa oppilaista ilmoittaa tulevaisuuskuvasa olevan 'selkeä' tai 'aika selkeä'. Vertailuryhmän oppilaiden tulevaisuuskuva on hieman MBD-oppilaita selkeämpi. MBD-tytöt kokevat muita enemmän, että tulevaisuus ei näytä kovin hyvältä. 50% MBD-tytöistä kokee, ettei tulevaisuus näytä hyvältä, kun muiden oppilaiden kohdalla prosenttiluvut vaihtelevat 19-29 välillä. Ryhmien kesken ei ole merkitsevää eroa oppilaan tulevaisuuskuvasa. Myöskään oppilaan sukupuolella eikä luokkamuodolla ole yhteyttä oppilaan tulevaisuuskuvaan kummassakaan ryhmässä.

Oppilaat kokevat voivansa joko aivan itse vaikuttaa tulevaisuudensuunnitelmiinsa tai vaikuttaa niihin melko paljon. Tulos on samansuuntainen Nurmi & Nuutisen (1987) tutkimustulosten kanssa. Heidän selvityksessään 90% 16-18-vuotiaista uskoi itse tai lähes itse vaikuttavansa omaan tulevaisuuteensa. Ikäeroista huolimatta 5- ja 6-luokkalaiset näyttävät suhtautuvan vaikutusmahdollisuuksiinsa murrosikäisten tavoin. Omassa tutkimuksessani MBD-tytöt arvioivat mahdollisuutensa vaikuttaa tulevaisuudensuunnitelmiinsa koko tutkimusjoukkoa huonommiksi. MBD-tytöistä 16% kokee voivansa vaikuttaa tulevaisuuteensa vain vähän. Pojat arvioivat molemmissa ryhmissä hieman enemmän kuin tytöt voivansa ratkaista tulevaisuutensa aivan itse. Luokkamuodolla ei MBD-ryhmässä ole yhteyttä oppilaan tulevaisuuskuvaan.

Oppilaat arvioivat koulumenestyksensä keskimäärin hyväksi molemmissa ryhmissä. Pojat arvioivat menestyvänsä koulunsa paremmin kuin tytöt. Ero poikien eduksi syntyy luokassa 'hyvä'. Ryhmien tulokset ovat hyvin samansuuntaiset eikä sukupuolella eikä luokkamuodolla ole eroa oppilaan koulumenestyksessä. Kykykäsityksiä mittaavista muuttujista elämänhallinnalla ja koulumenestyksellä on selkeät yhteydet vertailuryhmän oppilaiden itse kokemaan koulumotivaatioon. Elämänhallinta-muuttujalla on lisäksi suuntaa antava yhteys MBD-oppilaiden itse kokemaan koulumotivaatioon.

Emotionaaliset virittävät prosessit

Oppilaiden oman arvion mukaan heidän viihtyvyystasonsa keskiarvo sijoittuu lähelle luokkien 'melko hyvin' ja 'hyvin' puoliväliä. MBD-tytöt arvioivat kouluviihtyvyytensä

selvästi muita oppilaita korkeammaksi. Heidän käsitystensä keskiarvo sijoittuu melko lähelle luokkaa 'hyvin'.

Kun tarkastellaan koko aineistoa, tyttöjen ja poikien kouluviihtyvyydessä ei kummassakaan ryhmässä ole tilastollista eroa. Kouluviihtyvyydessä eroa on MBD-tyttöjen ja muiden oppilaiden välillä. MBD-tytöt viihtyvät koulussa muita oppilaita paremmin. MBD-ryhmässä luokkamuodolla ei ole yhteyttä oppilaan kouluviihtyvyyteen.

Vertailuryhmän osalta kouluviihtyvyyden ja -motivaation välillä on merkitsevä yhteys. Koulumotivaatiolla ja -itsetunnolla on myös merkitsevä yhteys. MBD-oppilaille ei koulumotivaatiolla, -viihtyvyydellä ja -itsetunnolla ole yhteyttä toisiinsa.

Molempien ryhmien oppilaat näyttävät luottavan itseensä koulussa. MBD-oppilaat luottavat itseensä koulussa hieman vertailuryhmän oppilaita enemmän. Toisaalta MBD-oppilaat kokevat vertailuryhmän oppilaita yleisemmin, että he eivät ole tarpeeksi hyviä koulussa. MBD-oppilaat kokevat myös vähemmän onnistumisen elämyksiä koulussa. MBD-oppilaista 60% ja vertailuryhmän oppilaista 78% on samaa tai melko paljon samaa mieltä, että he kokevat onnistumisen elämyksiä koulussa. Vaikka MBD-oppilaat näyttävätkin luottavan itseensä koulussa vertailuryhmän oppilaita enemmän, he tuntevat kuitenkin enemmän epävarmuutta itsestään oppijana ja tästä johtuen onnistumisen elämyksetkin jäävät vertailuryhmän oppilaita vähäisemmiksi.

Muuttujassa 'koulussa en onnistu minulle tärkeissä asioissa' molempien ryhmien oppilaiden jakaumat ovat melko tasaisia. Vertailuryhmän oppilaista 5% ja MBD-oppilaista 8% ei tunne koulussa onnistuvansa missään. Usko itseen ei vastausten perusteella kuitenkaan ole kokonaan hävinnyt.

MBD-tytöt uskovat merkitsevästi enemmän kuin MBD-pojat menestyvänsä koulussa niin huonosti, että ovat menettäneet uskon itseensä. Vertailuryhmän ja MBD-ryhmän ei sen sijaan ole eroa itseensä uskomisessa. Myöskään oppilaan luokkamuodolla ei ole yhteyttä MBD-oppilaan kouluitsetuntoon.

9.2.3 Oppilaiden koulumotivaatioon vaikuttavat seikat: oppilaiden oma arvio

MBD-oppilaille on vanhempien merkitys tärkein motivaatiotason määrittäjä: 92% MBD-

oppilaista ilmoittaa vanhempien vaikuttavan motivaatioon paljon tai melko paljon. Vertailuryhmän oppilaiden kohdalla tulos on toinen: vain 69% ilmoittaa vanhempien vaikuttavan motivaatioon paljon tai melko paljon. Vertailuryhmän oppilaille oma innostuneisuus tai haluttomuus vaikuttavat motivaatioon eniten. Tulos on samansuuntainen kuin Lehtosen (1993) tutkimustulos, jonka mukaan oppilaat itse ottavat päävastuun oppimisestaan. Samassa tutkimuksessa todettiin myös viidesluokkalaisten kohdalla vanhempien merkityksen olevan melko suuri. Tämä tukee MBD-oppilaiden osalta saatuja tuloksia. Kavereiden merkitys on molemmissa ryhmissä vähäisempi kuin oman vastuun, opettajien tai vanhempien, mutta aivan merkityksetön sekään ei ole: vertailuryhmän oppilaista 30% ja MBD-oppilaista 40% ilmoittaa luokka- tai koulukavereiden vaikuttavan motivaatioon paljon tai melko paljon.

Molemmissa ryhmissä sekä oppilaalla itsellään että luokka- ja koulukavereilla on yhteys itsearvioituun koulumotivaatioon.

Oppilaat arvioivat koulun hyviä ja huonoja puolia. MBD-oppilailla tärkeimmiksi hyviksi puoliksi kohoavat oma opettaja ja opetusmenetelmä ja -järjestelyt. Vertailuryhmän oppilailla tärkeimmiksi hyviksi puoliksi erottuvat tytöillä luokka- ja koulukaverit sekä pojilla kouluympäristö. Luokka- ja koulukaverit ovat MBD-oppilaiden arvioissa kolmanneksi tärkeimpänä. MBD-oppilaat löytävät kouluistaan enemmän hyvää kuin vertailuryhmän oppilaat. Koulun hyvien puolien arviointiin ei oppilaan sukupuolella, ryhmä- tai luokkamuodolla ole yhteyttä.

MBD-oppilailla korostetuimmin koulun huonoiksi puoliksi erottuvat tytöillä opetusmenetelmät ja koulukiusaus sekä pojilla kaverit. Vertailuryhmän oppilailla korkein prosenttiluku on koulutilojen puutteella/ ahtaudella sekä opettajilla (ei oma opettaja).

MBD-oppilailla opetusmenetelmät saivat kiitosta, mutta myös huonoja puolia löytyy: erityisesti kielteistä palautetta saavat tylsät tunnit, vaikeat oppiaineet (matematiikka, äidinkieli) sekä huonosti toimivat opetusmenetelmät ja -ryhmät. Koulukiusauksesta kärsivät erityisluokalla olevat MBD-tytöt. Vastausten perusteella he tarkoittavat koulukiusauksella heidän luokkamuodostaan johtuvaa kiusausta normaaliluokalla olevien oppilaiden puolelta. MBD-poikien kohdalla kaverien puute koettiin huonoksi puoleksi koulussa.

Vertailuryhmän oppilaat moittivat runsaasti koulutilojen ahtautta ja puutetta. Erityisesti moitteita saavat luokkien ahtaat tilat sekä liikuntasalin, teknisen käsityöluokan ja ruokalan puuttuminen. Kun omaa opettajaa kiiteltiin, niin huonoja puolia kysyttäessä muut opettajat saavat moitteita: erityisesti kielten opettajiin suhtaudutaan kielteisesti.

Oppilaat eivät löydä kouluistaan hirveästi huonoja puolia. Vertailuryhmän tyttöjä lukuun ottamatta oppilailla ei mainintaa -luokat ovat suuremmat kuin hyviä puolia kysyttäessä. Sukupuolella eikä luokkamuodolla ole merkittävää yhteyttä oppilaan arvioon koulumotivaatioonsa vaikuttavista tekijöistä.

Viimeiseksi oppilaat antoivat arvosanan kouluilleensa. Oppilaiden arvion mukaan MBD-oppilaat pitävät koulujansa hieman parempina kuin vertailuryhmän oppilaat. MBD-oppilailla arvosanat vaihtelevat 7-10 välillä siten, että MBD-tyttöjen arvosanat ovat korkeampia. Vertailuryhmän oppilailla arvosanat liikkuvat 4-10 välillä. Korkeimman arvosanan koululle antavat MBD-tytöt. Sukupuolella ei ole merkitsevää eroa oppilaan koululle antamissa arvosanoissa. MBD-ryhmässä myöskään luokkamuodolla ei ole eroa oppilaan kouluarvosanassa. MBD-ryhmässä kouluarvosanan ja koulumotivaation välillä on yhteys siten, että hyvä kouluarvosana merkitsee myös korkeampaa koulumotivaatiota.

10 Pohdinta

Tutkimuksen kokoava käsite on motivaatio, joka on yksilön persoonallisuuden keskeinen alue. Motivaatio liittyy oleellisesti myös oppilaan “tulokuntoon” koulussa. Motivaatiota on sinänsä tutkittu runsaasti. Tutkimustuloksista on kehitelty monia teorioita. Ford (1992) esittelee 32 eri motivaatioteoriaa, eivätkä siinä ole vielä kaikki. Teorioita on sovellettu eniten työ- ja opiskelumotivaatiotutkimuksessa, jolloin lähtökohta usein on ollut joko kannusteoreettinen tai suoritusteoreettinen. Suomessa Ruohotie on kehittänyt kognitiivista motivaatioteoriaa ja soveltanut sitä ammatilliseen koulutukseen.

Oppilaan kouluun suhtautumista on tarkasteltu opiskeluasenteen (esimerkiksi Aho 1993), koulumielekkyyden (esim. Olkinuora 1983), -viihtyvyyden (esim. Kari 1977, Nurmi-Lahtinen & Seuranen 1987) tai -motivaation näkökulmaan (esim. Ruohotie 1991a, Lindeberg 1992, Lehtonen 1993). Varsinaista koulumotivaatiotutkimusta on tehty vähän. Korpinen (1990) sivusi aihetta oppilaan minäkäsitystutkimuksessaan. Viteli (1990) tarkasteli kodin ja koulun kannusteiden sekä minäarvostuksen yhteyttä oppilaan koulumenestykseen ja koulumotivaatioon peruskoulun 4.-6.luokkalaisilla. Kansainvälisessä WHO-koululaistutkimuksessa (Liinamo & Kannas 1995) suomalaisten peruskoulu-
laisten kouluviihtyvyys havaittiin varsin alhaiseksi. Suomalaista peruskoulua on julkisissa keskusteluissa arvosteltu autoritaariseksi ja aikuiskeskiseksi, jossa kiitosta annetaan vain huippusuorituksista.

Oman tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä on ollut Fordin (1992) motivaation systeemiteoria, joka perustuu kognitiivisen psykologian viimeisimpiin tutkimustuloksiin ja kattaa laajasti yksilön motivaation keskeiset osa-alueet. Systeemiteoriassa suuntaavat kognitiiviset prosessit kuvaavat oppilaan tavoitteita koskien tulevaisuuden toiveita ja ajatuksia. Henkilökohtaiset toimintaodotukset tarkoittavat yksilön kyvykäsityksiä ja käsitystä siitä, missä määrin ympäristö tukee häntä tavoitteiden saavuttamisessa. MBD-oppilaalle omien kyvykäsitysten tunnistaminen ja käsitys opettajien, vanhempien ja kavereiden tuesta ovat tärkeitä, kun hän arvioi mahdollisuuksiaan menestyä elämässä ja suunnata tavoitteisiinsa. Emotionaaliset prosessit liittyvät oppilaan toimintavalmiuteen. MBD-oppilaalle myönteiset tunnetilat koulua ja elämää kohtaan ovat tärkeitä motivaation virittäjiä.

Systeemiteoriassa motivaatio määritellään käsittein motivaatio = tavoitteet x

emootiot x henkilökohtaiset toimintaodotukset. Koulumotivaatiomääritelmässä systeemiteorian motivaatiokäsitteet siirretään kouluun: koulumotivaatio = oppilaan tavoitteet x kouluun kohdistuvat emootiot x henkilökohtaiset kouluun kohdistuvat toimintaodotukset.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin MBD-oppilaan koulumotivaatiota hänen itsensä arvioimana. Tutkimuksen päätarkoituksena oli lisätä tietoa MBD-oppilaan koulumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Tutkimuksessa on tarkasteltu teoreettisesti 5.-6.luokkalaisten MBD-oppilaiden koulumotivaatioon vaikuttavia taustatekijöitä, koulumotivaatiota ja sen yhteyttä muihin kouluun suhtautumistapoihin. Empiirisessä osassa tutkittiin, jäsentyykö MBD-oppilaiden koulumotivaatio systeemiteorian suuntaisesti. Lisäksi tarkasteltiin oppilaan itsensä kokemaa koulumotivaatiota ja sen osa-alueita.

Tutkimuksessa MBD-oppilaiden koulumotivaatiota mitattiin kahdella tavalla. Ensinnäkin koulumotivaatiokäsitteen jäsentämiseksi laadittiin mittari, joka sisälsi suuntaavia kognitiivisia prosesseja, henkilökohtaisia toimintaodotuksia ja emotionaalisia virittäviä prosesseja kuvaavia väittämiä. Toiseksi mitattiin MBD-oppilaan itsensä kokemaa lukuvuodenaikaista koulumotivaatiota. MBD-oppilaiden suuntaavia kognitiivisia prosesseja mitattiin heidän tulevaisuudenkäsityksiinsä, koulunkäyntiinsä ja ammattiin tai elämäntehtävään liittyvillä tavoitteilla. MBD-oppilaiden henkilökohtaisia toimintaodotuksia mitattiin heidän kykykäsityksillään ja suhteella vanhempiinsa, koulukaveriinsä ja opettajiinsa. Emotionaalisia virittäviä prosesseja mitattiin kouluviihtyvyydellä ja -itsetunnolla. Kouluviihtyvyyttä tarkasteltiin kansainvälisen WHO-koululaistutkimuksen tapaan senhetkisen koulunkäynnin mielekkyyden affektiivisena komponenttina: oman koulun kivaksi ja mukavaksi kokemisena. Itsetuntokäsite rajattiin kouluitsetuntoon.

Tässä tutkimuksessa mukana olleet MBD-oppilaat olivat puolet (12 oppilasta) normaaliopetuksen opetusryhmissä ja puolet (13 oppilasta) erityisopetuksen opetusryhmissä. Nykyisten säästöpäätösten sanelemat kunnat joutuvat miettimään uusia säästökohteita. Integraatio niin MBD-oppilaille kuin muillekin erityisopetusta tarvitseville, on monessa kunnassa harkinnanalainen säästökohde. Erityisluokkien ylläpitäminen vaatii kunnilta taloudellisia resursseja, siksi integraatiolla saataisiin organisaation kannalta helposti toteutettavia säästöjä. Seuraukset saattavat kuitenkin olla monitahoiset ja -ulotteiset. Valitsin tämän tutkimuksen yhdeksi taustamuuttujaksi luokkamuodon

(normaali-/erityisluokka) saadakseni selville mahdolliset luokkamuodosta johtuvat erot koulumotivaatioarvioissa. Tämän tutkimuksen tulos ei varsinaisesti puoltanut erityisopetuksen tarvetta, sillä MBD-oppilaille, luokkamuodosta huolimatta, ei ollut eroja koulunkäynnin tärkeäksi kokemisessa, koulumotivaatioarvioissa eikä kouluviihtyvyydessä. Toisaalta tutkimukseeni kuuluvien MBD-oppilaiden määrä on sen verran pieni, etteivät tulokset suoraan ole yleistettävissä koskemaan kaikkia MBD-oppilaita, eikä luokkamuotojen tarpeellisuutta MBD-oppilaiden osalta.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella eri tavoin. Sisäinen validius, johon kuuluu reliabiliteetti eli mittauksen satunnaisvirheettömyys, on saatu tässä tutkimuksessa puolitusreliabiliteetin avulla. Kerroin koko tutkimukselle oli .81 eli sitä voidaan pitää hyvänä. Tämä johtunee valmiiden mittareiden pääasiallisesta käytöstä. Ulkoiseen validiuteen kuuluu mittauksen edustavuus. Koska MBD-oppilaat valittiin tutkimukseen MBD-liitossa suoritetun satunnaisotannan kautta, on otos melko edustava. Tutkimustulokset ovat otoskoon pienuudesta johtuen sattumanvaraisia ja täten yleistettävissä harkiten.

Koko tutkimuksen luotettavuuteen voidaan esittää hieman kritiikkiä. MBD-oppilaat tekivät kyselyn kotona joko aivan itsenäisesti tai vanhempien avustuksella. Tämä saattoi aiheuttaa väärinymmärryksiä kyselyn kysymysten suhteen. Näkyviä virheitä MBD-oppilaiden vastauksissa esiintyi vain yhden MBD-oppilaan kohdalla.

Tutkimuksen keskeisiä tuloksia tarkkaillaan MBD-oppilaan näkökulmasta katsoen, koska tutkimus kohdistuu heidän arvioimaan koulumotivaatioon.

MBD-oppilaat arvioivat koulumotivaatiotasonsa melko korkeaksi. MBD-oppilaiden koulumotivaatioarviot ovat hieman ei-MBD -oppilaiden arvioita matalammat. Suuntaavia kognitiivisia prosesseja mitattiin tulevaisuuteen, ammattiin ja koulunkäyntiin tai elämäntehtävään liittyvillä tavoitteilla. MBD-oppilaat ovat oman käsityksensä mukaan ahkeria ja tavoitteellisia. Suurin osa MBD-oppilaista pyrkii tietoisesti johonkin tulevaisuudentavoitteeseen ja pitää koulua tärkeänä väylänä siihen.

Henkilökohtaisia toimintaodotuksia mitattiin MBD-oppilaiden kykykäsityksillä sekä vanhempiin, opettajiin ja kavereihin liittyvillä suhteilla. MBD-oppilaiden tulevaisuuskuva on melko selkeä ja he tuntevat elämänsä olevan varsin hyvässä järjestyksessä. Tulevaisuudensuunnitelmiinsa MBD-oppilaat kokevat voivansa vaikuttaa joko aivan itse tai melko paljon. Tätä tulosta tukee Nurmi & Nuutisen (1987) tutkimustulos, jonka

mukaan 16-18-vuotiaat uskoivat itse tai lähes itse vaikuttavansa omaan tulevaisuuteensa. Ikäeroista huolimatta 5.-6.luokkalaiset MBD-oppilaat näyttävät suhtautuvan vaikutusmahdollisuuksiinsa murrosikäisten tavoin.

Emotionaalisesti virittäviä prosesseja mitattiin kouluviihtyvyydellä ja -itsetunnotella. MBD-oppilaat viihtyvät koulussa melko hyvin tai hyvin. MBD-oppilaat myös luottavat itseensä koulussa. Toisaalta he kokevat ei-MBD -oppilaita yleisemmin etteivät ole tarpeeksi hyviä koulussa ja kokevat samalla myös vähemmän onnistumisen elämyksiä. Vaikka MBD-oppilaat näyttävätkin luottavan itseensä koulussa, he tuntevat kuitenkin epävarmuutta itsestään oppijana ja tästä johtuen onnistumisen elämykset jäävät vähäisiksi.

Motivaatiotason määrittäjistä vanhemmat ovat MBD-oppilailla tärkeimpänä. Ei-MBD -oppilailla motivaatioon vaikuttavat eniten oma innostuneisuus tai haluttomuus. Molemmat tulokset ovat samansuuntaisia kuin Lehtosen (1993) tutkimustulos, jonka mukaan oppilaat itse ottavat päävastuun oppimisestaan. Samassa tutkimuksessa todettiin myös viidesluokkalaisten kohdalla vanhempien merkityksen oppimiseen olevan suuri.

Koska suurin osa aineiston keruusta perustui oppilaiden koulumotivaatioon liittyvien muuttujien ja taustamuuttujien välisen riippuvuuden selvittämiseen, oli kvantitatiivinen tutkimus perusteltu valinta. Kyselyaineiston analyysissä käytin SPSS-ohjelman aineiston kuvailuun liittyviä menetelmiä, erojen testaamiseen riippumattomien muuttujien Independent-Samples T -testiä ja varianssianalyysin One-Way ANOVA -testiä. Edellisen avulla testasin itse arvioidun koulumotivaation yhteyttä muihin kyselykaavakkeen muuttujiin. Jälkimmäisen avulla testasin kyselykaavakkeen muuttujien erilaisuutta sekä taustamuuttujien (sukupuoli ja luokkamuoto) että MBD-oppilaiden ja vertailuryhmän oppilaiden suhteen. Näiden tilastollisten menetelmien avulla sain melko kattavan kuvan niin MBD-oppilaan kuin ei-MBD -oppilaan koulumotivaatiosta sekä eroista näiden ryhmien välillä.

Tutkimuksessa ehdottomasti hyvänä puolena oli kyselyyn osallistuneiden oppilaiden, erityisesti MBD-oppilaiden, korkea vastausprosentti. Koko tutkimusjoukon osalta vastausprosentti oli 72%. MBD-oppilaidenkin kohdalla päästiin liki 60%, mikä on hyvä tulos postikyselystä. Lisäksi MBD-oppilaiden vanhemmat olivat erittäin kiinnostuneita tutkimuksesta ja kahta tapausta lukuun ottamatta laittoivat lapsensa kyselylomakkeen mukana omat yhteystietonsa mahdollisia lisäkysymyksiä tai -selvityksiä varten. MBD-

oppilaista suurin osa oli vastannut kyselyyn huoltajansa avustuksella, joten virhemarginaali vastauksien osalta oli hyvin pieni. Ainoastaan yksi MBD-oppilas oli ymmärtänyt esittämäni kysymykset osittain väärin. Vertailuryhmän oppilaiden kohdalla olin itse valvomassa koulussa kyselyn suorittamista, joten heillä ei virheitä kysymysten ymmärtämisen suhteen esiintynyt.

Tämän tutkimuksen tietoja voidaan hyödyntää opettajan ja kasvattajan työssä. Koulumotivaatiolla on yhteys MBD-oppilaan koulumenestykseen ja -viihtyvyyteen. Opettajat pystyvät vaikuttamaan MBD-oppilaan koulumotivaatioon omalla tuellaan ja kannustuksellaan sekä oikeanlaisille opetusmenetelmillä ja -järjestelyillä, mitkä edesauttavat MBD-oppilasta oppimaan ja motivoitumaan opiskelua kohtaan. Pelkkä tiedon, määräysten ja ohjeiden jakaminen ei riitä. Huomioitavaa on myös vanhempien erittäin suuri merkitys MBD-oppilaan koulumotivaatioon vaikuttavana tekijänä. Tukemalla vanhempia kasvatustyössään sekä ottamalla heidät mukaan MBD-oppilaan koulunkäyntiin yhteistyön merkeissä edesautetaan MBD-oppilaan selviytymistä koulutilanteista.

Tämän tutkimuksen edetessä havaitsin muutamia kiinnostavia uusia tutkimusaiheita. MBD-oppilaan valinta- ja etenemismahdollisuuksien parantamisen merkitys koulumotivaatiolle ja -viihtymiselle voisi antaa paljon uutta tietoa MBD:hen. Tutkittavat MBD-oppilaat olivat kaikki peruskoulun 5.-6.luokkalaisia, joten heidän osaltaan ammatinvalintakysymykset eivät olleet vielä ajankohtaisia. Olisi mielenkiintoista tietää, millainen merkitys ammatinvalintamahdollisuuksilla on yläasteikäisten MBD-oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja -motivaatioon. Motivoituisivatko he paremmin työskentelemään koulussa, jos heillä tarjottaisiin selkeitä etenemismahdollisuuksia peruskoulun jälkeen esimerkiksi ammattioppilaitoksissa? Olen itse ollut mukana Oulun Merikosken ammattioppilaitoksen AKVA-luokkakokeilussa, jossa peruskoulun päättäneille MBD-pojille tarjottiin mahdollisuus suorittaa ammatillinen tutkinto pienluokkaopetuksena. Ainakin näille pojille kokeilu oli erittäin myönteinen kokemus ja he kaikki, yhtä lukuunottamatta, saivat itselleen ammatillisen loppututkinnon.

Myös vaihtoehtoisten hoitomuotojen tutkiminen voisi antaa osaltaan uutta ja hyödyllistä tietoa MBD:hen. Vaihtoehtoisia hoitomuotoja voisivat olla eri liikuntamuodot, lääkkeet, osteopatia ja ruokavalio. Edellä mainittuja vaihtoehtoja on käytetty Suomessa ja Ruotsissa yksittäisissä tapauksissa, mutta ne eivät ole saaneet tutkijoita selvittämään näitä asioita tarkemmin. Yhdysvaltalaisen tutkijoiden mukaan, mitkään

edellä mainitut keinot eivät auta MBD-lasta. Olisi kuitenkin mielenkiintoista tietää, kuinka paljon niillä loppujen lopuksi voisi olla merkitystä yksittäisen MBD-lapsen hoidossa ja kuntoutuksessa.

Tutkimusjoukkooni kuului vain neljä MBD-tyttöä. Hellström (1995) toteaa kirjassaan, että pitäisi tutkia tyttöjen alidiagnosoitumisen syitä eli miksi tyttöjä diagnosoidaan vähän MBD-lapsiksi. Johtuuko se kenties siitä, että tytöt osaavat peittää sosiaaliset vaikeutensa ja koulunkäyntivaikeutensa hyväksytyyn käyttäytymiseen. Jatkotutkimusta voisi myös tehdä siitä, millainen merkitys eri opetusmenetelmillä on MBD-oppilaan koulumotivaatioon ja viihtymiseen. Löytyisikö jokin erityinen opetusmetodi, joka olisi kaikkein soveliaim käytettäväksi MBD-oppilaan opetuksessa ja mahdollistaisi ehkä osaltansa korkean motivaatiotason.

Tämän tutkimuksen tekeminen on antanut minulle uutta käytännön tietoa sovellettavaksi opettajan työssä. Toivon mukaan tutkijat ja muut tähän työhön tutustuvat henkilöt pystyvät käyttämään tämän tutkimuksen antamia tietoja.

Lähteet

- Airaksinen, E. ym. 1988. MBD ja kuntoutus. Raportti MBD-lasten ryhmäkuntoiluko-
keilusta. Kuopion yliopisto. Lääketieteellinen tiedekunta.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja
kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Seurantatutkimuksen
loppuraportti. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:
167.
- Ahola, E. & Langen, J. 1987. Mukautettu opetus. Käytännön järjestelyt ja opetus.
Teoksessa O. Martikainen (toim.), 46.
- Arajärvi, T & Louhimo, T. 1991. Oppimisvaikeudet. Aivovaurio-oireyhtymiin liittyvät
oppimisvaikeudet. Teoksessa T. Arajärvi & E. Varilo (toim.), 357.
- Arajärvi, T. & Varilo E. (toim.) 1991. Lastenpsykiatria tänään. Porvoo: WSOY.
- Ball, S. 1977. Motivation in Education. New York: Academic Press, Inc.
- Dannström, P. 1994. MBD-lapsen koulumaailma vaihtelee yleisopetuksesta erityisope-
tukseen. MBD 4, 1, 14 - 15.
- Dietrich, M. 1993-1994. Koulunkäyntiä MBD-lapsen tarpeet huomioonottaen. MBD
extra 3, 20 - 22.
- Ehrnrooth, L. 1993. Kuntoutus auttaa MBD-lastia. Kauneus ja Terveys 7, 66 - 68.
- Ekola, J. & Vaherva, T. 1980. Aikuisopetusopas. Helsinki: Tammi.
- Ford, M. E. 1992. Motivating humans. Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs.
Newbury. Sage Publications.
- Hannus-Gullmets, B. 1984. Kouluviihtyvyys pohjoismaissa. Kouluhallitus. Kokeilu ja
tutkimustoimisto. Tiedonantoja koulukokeilusta ja tutkimuksesta 2.
- Heikkilä, T. 1998. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita Oy.
- Heinonen, V. & Kari, J. 1978. Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten.
Helsinki: Otava.
- Hellström, A. 1983. Ni har kunskaperna -använd dem! Förskolan 66, 4, 18 - 20.
- Hellström, A. 1986. Ungar är olika. Hur kan förskolan hjälpa barn med svårigheter?
Liber Utbildningförlaget: Borås.
- Hellström, A. 1995. Nu är det vår tur. Samhällets stöd till barn med MBD. Liber

Utbildning: Falköping.

- Hirsjärvi, S. 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hynynen, E. 1988. MBD-tyyppinen lapsi ja koulukasvatus. Tapaustutkimus. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Hämäläinen, S. (toim.) 1986. Kehittykö koulu? Tutkijoiden arvioiteja peruskoulun ja lukion nykytilasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 1.
- Kadesjö, B. 1993a. Att undervisa (6). Svenska förbundet för special pedagogik. Nyköping. AWJ-kunskaps företaget.
- Kaikkonen, S. 1983. Kouluviihtyvyydestä ja sen yhteydestä kognitiiviseen luovuuteen ja eräisiin sosialisointin osatekijöihin. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kalliomäki, M. 1987. Sopeutumattomien opetus. Käytännön koulutyö. Teoksessa O. Martikainen (toim.), 59.
- Kannas, L. (toim.) 1995. Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus.
- Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisu 1.
- Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettis-sosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaiden minäkäsityksen vahvistajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 366.
- Kari, J. 1986. Opettajan käyttäytymistyyppien merkitys luokkailmaston ja oppilaan minäkäsityksen kannalta. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.), 86.
- Kempainen, T. 1995. MBD-oppilaan sosiaalinen selviytyminen. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Koivumäki, E. 1980. Koulusuoritusten motivaatioperusta. Opettajan vaikutustavan ja oppilaan piirteiden yhdysvaikutuksesta oppilaan koulumenestykseen. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 79.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.

- Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) 1989. Koulu elämän paikkana haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34.
- Lehtonen, H. 1993. Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis A, 380.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: Koulun käynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.), 109-110, 127.
- Lindeberg, M. 1992. Oppilaiden motivationaalinen suuntautuminen ja tietoisuus oppimiseen liittyvistä tekijöistä. Turun yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Linnankylä, P. & Takala, S. (toim.) 1990. Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61.
- Luhtanen, R. (toim.) 1999. Lakikokoelma. Koulusäädökset. Helsinki: Edita.
- Martikainen, O. (toim.) 1987. Peruskoulun erityisopetus. Jyväskylä: Gummerus
- Michelsson, K. 1991. MBD lastenlääkärin näkökulmasta. Suomen lastenhoitoyhdistys. Tammisaari. Idegraf.
- Michelsson, K. 1994. MBD -vähäinen aivotoiminnan häiriö. Helsingin yliopistollinen keskussairaala. Lastenkliniikka. Tutkimusjulkaisuja 4.
- Murto, P. 1998. MBD-lapsi ja koulunkäynti. Häiriköstä tuen tarvitsijaksi. Jyväskylän yliopiston Täydennyskoulutuskeskuksen Oppimateriaaleja 27.
- Murto, P. 1986. MBD-tyyppisen lapsen opetus. Oulun kaupungin kouluvirasto.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, J.-E. 1989. How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. Helsingin yliopisto. Psykologian laitos. Tutkimuksia 11.
- Nurmi, J.-E. & Nuutinen P. 1987. Tähtäimessä tulevaisuus. Suomalaisten nuorten käsityksiä tulevaisuudesta. Kansalaiskasvatuksen keskus. Nuorisopoliittinen kirjasto ja tietopalvelu. Tutkimuksia ja selvityksiä 2/87.
- Nurmi-Lahtinen, E. & Seuranen, H.-M. 1987. Läksyjenlukutottumuksesta ja koulu-

- viihtyvyydestä peruskoulun 5.-6. luokilla. Turun yliopisto. Rauman opettajan-
koulutuslaitos. Projektitutkielma.
- Olkinuora, E. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövai-
heessa: empiirisiä tuloksia. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
Julkaisusarja A: 91.
- Olkinuora, E. & Lehtinen, E. 1984. Koulutuksellinen tasa-arvo, kognitiiviset valmiudet
ja motivaatio. Teoksessa K. Sarmavuori (toim.), 277-278.
- Ollikainen, N. 1992. Koulun ja kodin välinen yhteistyö MBD-opetuksessa on merkit-
tävää. MBD 2, 3, 19.
- Peltonen, H. (toim.) 1991. Kehittyvä kouluyhteisö. VAPK-kustannus. Helsinki:
Opetushallitus.
- Peltonen, M. 1985. Koulutusoppi. Helsinki: Otava. Perusopetuslaki. 1998. Teoksessa
R. Luhtanen (toim.), 14.
- Rauste-von Wright, M. 1979. Sosialisatioprosessi ja maailmankuva. Nuorison ihmis-
ja maailmankuva X. Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 36.
- Ruohotie, P. 1985. Kehittyvä ja kannustava kouluyhteisö: tutkimustulosten avaama
näkökulma koulun sisäiseen kehittämiseen. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan
opettajankoulutuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 2.
- Ruohotie, P. 1991 a. Motivaatio ja työkäyttäytyminen. Työmotivaatioprojektin yleisjul-
kaisu. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu n:o
9.
- Sarmavuori, K. (toim.) 1984. Opetustiede ja opetuksen tutkimus. Professori I. Vikaisen
juhlakirja. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A 103.
- Scheinin, P. M. 1984. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskou-
lussa ja steinerkoulussa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuk-
sia 7.
- Simons, M. & Mentula, T. 1991. Aiheena MBD. Käsikirja.
- Soininen, M. 1989. Peruskoulun oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Korpi-
nen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.), 149 - 151.
- Suomalainen, E. 1991. Oppilaitosten työyhteisön kehittäminen. Teoksessa H. Peltonen
(toim.), 11.
- Syvälähti, R. 1983. Lapsella on oppimisvaikeuksia. Helsinki: Otava.

- Teirikko, A. 1994. MBD-työryhmämuistio on valmistumassa. MBD 4 (3) 4. Turku. Turun kaupungin Kanslerintien työkeskus.
- Turunen, M.-M. (toim.) 1996. Se on pienestä kiinni. MBD-asiantuntijaryhmän opas. Opetushallitus & Stakes. Jyväskylä: Gummerus.
- Valkama, K. 1991. MBD-pedagogiikka: syistä ja seurauksista, keinoista ja menetelmistä sekä toivosta. Suomen MBD-liitto. Vaasa: Helo-set.
- Valta, J. 1991. Mukautetussa erityisopetuksessa olevien ensiluokkalaisten sosiaalisesta sopeutumisesta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -työ.
- Vauras, M. 1990. Miten oppimisvaikeuksia voidaan lievittää motivaatiota ja oppimistaitoja kehittämällä. Teoksessa P. Linnankylä & S. Takala (toim.), 64-69.
- Vepsäläinen, K. 1980. Peruskoulun seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaiden koulunkäynti ja oppimismotivaation sisältö. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 13.
- Virallinen kannanotto MBD:hen. Yleisnimi oireistolle MBD. 1995. Opetushallitus & Stakes. MBD 5, 2, 8 - 12.
- Viteli, J. 1990. Mikä koululaisia kannustaa? Vanhempien kasvatuskäytäntöjen ja oppilaan oppimiskokemusten yhteys koulumotivaatioon eräillä peruskoulun alasteen oppilailla. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu 24/90.

OPPILAIKEN KYSELYLOMAKE

Hei!

Opiskelen Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksessa kuudetta vuotta ja valmistun pian peruskoulun opettajaksi. Ennen valmistumista minun on tehtävä opintoihini liittyvä pro gradu -tutkielma, joka tarkoittaa tieteellistä tutkimusta valitsemastani aiheesta. Minun aiheenani on 5.-6.luokkalaisten MBD-oppilaiden kokema koulumotiivaatio heidän itsensä arvioimana. Tutkin siis sitä, miten itse pärjää/ viihdyt koulussa, mitä ajattelet koulusta ja tulevaisuudesta jne.

Kysymykset eivät ole vaikeita eikä kirjoittamista ole paljon. Lue kysymykset huolellisesti. Toivon, että vastaat rehellisesti ja todenmukaisesti: vain silloin tutkimuksestani on todella hyötyä. Nimesi ei tule minun eikä kenenkään muunkaan tietoon. Kun olet vastannut kysymyksiin, palauta kyselylomake opettajallesi.

Terveisin



Tiina Kukkonen

Monennellako luokalla olet? Olen _____ luokalla.

Ympyröi oikea vaihtoehto: Olen 1. tyttö 2. poika

1. Millaisen arvosanan antaisit itsellesi **koulumenestyksestäsi** tällä lukukaudella (tammi-toukokuu)? Ympyröi oikean vaihtoehdon edessä oleva numero. Ympyröi vain yksi numero. Annan itselleni

1. Kiitettävän (9 - 10) 2. Hyvän (8 - 8,9) 3. Tyydyttävän (7 - 7,9)

4. Välttävän (6 - 6,9) 5. Melko heikon (5 - 5,9) 6. Heikon (4 - 4,9)

2. Alla on **väittämiä**, joihin pyydän sinua vastaamaan. Jos olet väittämän kanssa samaa mieltä, ympyröi numero yksi. Jos olet väittämän kanssa melko paljon samaa mieltä, ympyröi numero kaksi. Jos et osaa sanoa, ympyröi silloin kolmonen. Jos olet väittämän kanssa melko paljon eri mieltä, ympyröi numero neljä. Jos olet väittämän kanssa eri mieltä, ympyröi numero viisi.

	Olen samaa mieltä			Olen eri mieltä	
1. Olen kiinnostunut oppimaan uusia asioita.	1	2	3	4	5
2. En kävisi koulua ollenkaan, jos ei olisi pakko.	1	2	3	4	5
3. Yritän oppia vaikeimmatkin asiat, en anna helposti periksi.	1	2	3	4	5
4. Olen usein tympääntynyt kouluun.	1	2	3	4	5
5. Minusta on se ja sama, teenkö koulutehtäviä vai en.	1	2	3	4	5
6. Jaksan ponnistella, vaikka välillä tuntuu hankalalta.	1	2	3	4	5
7. Koulunkäynnistä on minulle hyötyä tulevaisuudessa.	1	2	3	4	5
8. Työskentelen ahkerasti saadakseni hyviä arvosanoja kokeista.	1	2	3	4	5
9. Minusta on samantekevää, olenko tehnyt koulutehtävät oikein vai väärin.	1	2	3	4	5
10. Minulle on tärkeää, että onnistun koulussa.	1	2	3	4	5

	Olen samaa mieltä			Olen eri mieltä	
11. Nautin saadessani ratkoa vaikeita tehtäviä.	1	2	3	4	5
12. Minusta koulussa opiskellaan liikaa turhia juttuja.	1	2	3	4	5
<hr/>					
14. Koulussa minusta tuntuu etten ole tarpeeksi hyvä.	1	2	3	4	5
15. Koulussa luotan itseeni.	1	2	3	4	5
16. Koen usein onnistumisen elämyksiä koulussa.	1	2	3	4	5
17. Olen menestynyt koulussa niin heikosti, että olen menettänyt uskoni itseeni.	1	2	3	4	5
18. Koulussa olen usein pelokas ja ahdistunut.	1	2	3	4	5
19. Minusta tuntuu, että koulussa en onnistu oikein missään.	1	2	3	4	5
20. Koulussa minusta usein tuntuu, että en onnistu minulle tärkeissä asioissa.	1	2	3	4	5
<hr/>					
21. Koulussa minulla ei ole kavereita.	1	2	3	4	5
22. Luokkatoverini saavat minut tuntemaan, että olen huono koulussa.	1	2	3	4	5
23. Minusta tuntuu, että luokkatoverit pitävät minusta.	1	2	3	4	5

	Olen samaa mieltä			Olen eri mieltä	
24. Kaverini kehuvat minua hyvistä numerois- tani.	1	2	3	4	5
25. Luokkatoverini vähättelevät minun taitoja- ni.	1	2	3	4	5
26. Kaverini saavat minut opiskelemaan ahke- rasti.	1	2	3	4	5

Seuraavaksi haluan sinun mieltä, millaista elämäsi on nyt ja mitä ajattelet tulevaisuudestasi. Tehtävissä **3 - 8** ympyröi oikean tai lähinnä oikean vaihtoehdon edessä oleva kirjain. Ympyröi vain yksi kirjain kussakin tehtävässä.

3. Mieti ensiksi, miten sinä tunnet pärjääväsi - menestyväsi - tällä hetkellä elämässäsi.

- A. Pärjään hyvin elämässäni.
- B. Pärjään aika hyvin elämässäni.
- C. Pärjään aika huonosti elämässäni.
- D. Tunnen, etten pärjää elämässäni, kaikki menee pieleen.

4. Millainen käsitys sinulla on tulevaisuudestasi?

- A. Tiedän tällä hetkellä, mihin työhön tai ammattiin tähtään peruskoulun jälkeen.

B. Minulla on jonkinlainen käsitys tulevasta työstä tai ammatista, mutta en ole siitä aivan varma.

C. Olen miettinyt, mitä tekisin peruskoulun jälkeen, mutta mitään kunnollista ei ole tullut mieleen.

D. En ole vielä vakavasti miettinyt tulevaisuuttani.

5. Millä tavalla työskentelet tällä hetkellä koulussa?

A. Työskentelen riittävän hyvin koulussa.

B. En menesty mielestäni riittävän hyvin koulussa, mutta työskentelen pysyäkseni muiden mukana.

C. Menestyn nyt riittävän hyvin koulussa, eikä minun tarvitse työskennellä sen eteen paljoakaan.

D. En menesty koulussa, mutta en juuri viitsi työskennellä sen hyväksikään.

6. Millaiset koulunkäyntitavoitteet sinulla on?

A. Ponnistelen ja yritän käydä koulua niin pitkälle, että saan haluamani ammatin tai tehtävän.

B. Käyn koulua sen verran, että hankin jonkin homman

C. Käyn koulua ainakin siihen saakka, kunnes keksin, mitä elämässäni haluan.

D. Lopetan koulunkäynnin niin pian kuin se on mahdollista.

7. Millaiselta tulevaisuutesi näyttää tällä hetkellä?

- A. Tulevaisuuteni näyttää aivan selkeältä ja valoisaalta.
- B. Tulevaisuuteni näyttää aika selkeältä ja valoisaalta.
- C. Tulevaisuuteni ei näytä ihan hyvältä.
- D. Tulevaisuuteni näyttää aika pahalta.
- E. En välitä tulevaisuudestani vähääkään.

8. Minkä verran tunnet voivasi itse vaikuttaa tulevaisuudensuunnitelmiisi?

- A. Tunnen, että voin ja saan aivan itse ratkaista tulevaisuudensuunnitelmani.
- B. Tunnen, että voin ja saan suunnitella itse tulevaisuuttani paljon tai melko paljon.
- C. Tunnen voivani vaikuttaa tulevaisuudensuunnitelmiini vähän tai aika vähän.
- D. Tunnen, että tulevaisuuteni on täysin muiden määräämä.

9. **Motivaatio** tarkoittaa **intoa** ja **halua**. Arvioi, millainen on ollut koulumotivaatiosi (innostuksesi, halusi käydä koulua) tämän lukuvuoden aikana- siis **elo-toukokuussa**.

- A. hyvin korkea
- B. korkea
- C. melko korkea
- D. melko alhainen
- E. alhainen
- F. hyvin alhainen

10. **Minkä verran seuraavat viisi asiaa ovat mielestäsi vaikuttaneet koulumotivaatiosi määrään?** Jos asia on vaikuttanut motivaatioosi hyvin paljon, ympyröi numero yksi, jos se on vaikuttanut melko paljon, ympyröi numero kaksi, vain jonkin verran on numero kolme. Jos se on vaikuttanut melko vähän, ympyröi nelonen ja jos se on vaikuttanut motivaatioosi hyvin vähän, ympyröi viitonen.

	vaikuttanut hyvin paljon			vaikuttanut hyvin vähän	
1. Minä itse	1	2	3	4	5
2. Opettajat	1	2	3	4	5
3. Vanhempani	1	2	3	4	5
4. Luokkatoverit tai koulukaverit	1	2	3	4	5

11. **Viihtyminen** tarkoittaa esimerkiksi sitä, että on *kivaa* tai *mukavaa*. Miten sinä viihdyt nykyisessä koulussasi? Ympyröi oikean vaihtoehdon edessä oleva numero.

1. Hyvin 2. Melko hyvin 3. Melko huonosti 4. Huonosti

12. Mitkä ovat mielestäsi koulusi **hyvät puolet**, mitkä **huonot puolet**?

Kouluni hyvät puolet ovat:

Kouluni huonot puolet ovat:

13. Olet miettinyt koulusi hyviä ja huonoja puolia. Nyt saat antaa asteikolla 4 - 10 **arvosanan omalle koulullesi**. Kymppi on paras ja nelonen heikoin. Ympyröi mielestäsi oikea numero.

10 9 8 7 6 5 4

Olet tehnyt tärkeän homman. **Kiitän sinua** kovasti ja toivon sinulle menestystä koulussa, kotonasi ja harrastuksissasi.

Reliability

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
VAR00010	36,6250	36,7663	,5815	,6263
VAR00011	36,4583	46,4330	,1827	,6946
VAR00013	36,2917	40,5634	,6104	,6384
VAR00014	36,8750	37,9402	,4927	,6445
VAR00015	36,0000	44,8696	,3056	,6801
VAR00016	37,3333	38,9275	,4431	,6548
VAR00017	37,6667	36,6667	,6332	,6179
VAR00006	35,8750	48,1141	,1692	,6950
VAR00007	37,7083	46,3895	,0560	,7260
VAR00008	36,5000	45,6522	,2193	,6907
VAR00009	37,2500	44,4565	,1411	,7130

Reliability Coefficients

N of Cases = 24,0 N of Items = 11

Alpha = ,6946

Reliability

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
VAR00018	25,0800	14,8267	,1154	,6038
VAR00019	23,8800	15,8600	,1777	,5594
VAR00020	24,3200	14,1433	,2430	,5433
VAR00021	23,6400	14,8233	,3640	,5068
VAR00022	23,8800	14,6100	,2007	,5593
VAR00023	23,8000	12,9167	,4878	,4478
VAR00024	24,1200	12,2767	,5195	,4272

Reliability Coefficients

N of Cases = 25,0 N of Items = 7

Alpha = ,5633

Reliability

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
VAR00025	16,6800	33,5600	,5749	,8182
VAR00026	16,7600	35,0233	,5150	,8296
VAR00027	17,0800	31,8267	,7131	,7888
VAR00028	17,5200	36,5933	,5131	,8284
VAR00029	17,1200	32,7767	,6998	,7926
VAR00030	17,8400	32,8067	,6615	,7999

Reliability Coefficients

N of Cases = 25,0 N of Items = 6

Alpha = ,8367

Reliability

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
VAR00006	84,4167	187,5580	,1097	,8135
VAR00007	86,2500	179,5000	,1944	,8144
VAR00008	85,0417	178,9112	,3465	,8067
VAR00009	85,7917	185,5634	,0390	,8228
VAR00010	85,1667	171,4493	,3983	,8038
VAR00011	85,0000	184,6087	,1538	,8133
VAR00013	84,8333	175,0145	,4875	,8014
VAR00014	85,4167	170,9493	,3995	,8038
VAR00015	84,5417	178,7808	,3795	,8057
VAR00016	85,8750	174,9837	,3015	,8090
VAR00017	86,2083	164,6069	,6197	,7923
VAR00018	85,9167	180,3406	,1930	,8138
VAR00019	84,6667	182,5797	,2903	,8091
VAR00020	85,2083	182,2591	,1656	,8143
VAR00021	84,4583	179,4764	,4248	,8051
VAR00022	84,7500	176,6304	,3415	,8066
VAR00023	84,6667	179,3623	,2980	,8084
VAR00024	85,0417	175,6069	,3975	,8042
VAR00025	85,1250	168,8098	,4226	,8025
VAR00026	85,2083	161,6504	,6313	,7904
VAR00027	85,5417	164,1721	,5644	,7944
VAR00028	85,9583	180,5634	,1899	,8139
VAR00029	85,5833	167,3841	,5152	,7975
VAR00030	86,3333	163,5362	,6110	,7921

Reliability Coefficients

N of Cases = 24,0 N of Items = 24


Alpha = ,8127

Hyvä kotiväki!

Opiskelen Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksessa kuudetta vuotta ja valmistun pian peruskoulun opettajaksi. Ennen valmistumistani minun on tehtävä pro gradu -tutkielma eli tieteellinen tutkimus valitsemastani aiheesta. Minun aiheenani on 5.- ja 6.-luokkalaisten MBD-oppilaiden koulumotivaatio heidän itsensä arvioimana. Valitsin aiheeksi MBD:n, koska olen toiminut Oulussa Merikosken ammattioppilaitoksessa vv.92-94 MBD-nuorten vapaa-ajanohjaajana ja omasin täten jo etukäteen omakohtaisia kokemuksia ja tietoa MBD:stä sekä kiinnostusta aihetta kohtaan.

Tutkimukseni onnistumisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että mahdollisimman moni tämän kyselykaavakkeen saanut lapsi täyttäisi sen ja palauttaisi lomakkeen ohessa olevalla kirjekuorella minulle. Itse en missään vaiheessa ole nähnyt lapsenne tietoja, vaan Suomen MBD-liitto ry on lähettänyt kyselylomakkeet puolestani valitsemiinsa koteihin. Valitsemiskriteereinä olivat MBD-lapsen ikä (vv.87-89) sekä luokka-aste (5.-6.luokka).

Toivon siis, että luvallanne lapsenne voi osallistua tutkimukseeni täyttämällä mukana tulleen kyselylomakkeen. Saatuaani pro gradu -tutkielmani valmiiksi, on lopputyöni nähtävillä myös Suomen MBD-liitossa. Kiitoksia osallistumisestanne!

Ystävällisin terveisin, 
Tiina Kukkonen

Osoite: Väinönkatu 40 B 11
40100 Jyväskylä
puh: 050-5933362
e-mail: tiikukko@silmu.jyu.fi