

1024

KESKISUOMALAISTEN PERUSKOULULAISTEN KOULUMOTIVAATIO
OPPILAJDEN ITSENSÄ JA HEIDÄN VANHEMPIENSA ARVIOIMANA

Veikko Matilainen

Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus
Kevät 1998
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Matilainen, Veikko (1997) Keski-suomalaisten peruskoululaisten koulumotivaatio oppilaiden itsensä ja heidän vanhempiansa arvioimana

Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylä

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen teoreettisena perustana oli motivaation systeemiteoria, jossa motivaatio määriteltiin kolmen psykologisen tekijän - suuntaavien kognitiivisten prosessien, henkilökohtaisten toimintaodotusten ja emotionaalisten virittävien prosessien - organisoiduksi malliksi. Oppilaan koulumotivaatio määriteltiin systeemiteorian käsittein: koulumotivaatio = oppilaan tavoitteet x kouluemootiot x henkilökohtaiset kouluun liittyvät toimintaodotukset. Systeemiteorian soveltuvuutta koulumotivaation jäsentämiseen tutkittiin mittarilla, joka sisälsi oppilaan opiskelumotivaatiota, itsetuntoa sekä suhdetta vanhempiin, opettajiin ja koulutovereihin kuvaavia muuttujia. Oppilaat myös arvioivat itse koulumotivaatiotasoaan. Lisäksi tutkittiin oppilaiden tavoitteiden, henkilökohtaisten toimintaodotusten ja emotionaalisten prosessien tasoa ja niiden yhteyttä itse koettuun koulumotivaatioon. Vanhemmat arvioivat vielä lapsensa koulumotivaation ja siihen liittyvät emotionaaliset virittävät prosessit.

Tutkimukseen kuuluivat Keski-Suomen kaupunkien - Jyväskylää lukuun ottamatta - ja alle 4000 asukkaan kuntien peruskoulujen oppilaat ja vanhemmat. Tutkimukseen valittiin näiden kaupunkien ja kuntien keskustaajamien viidensien, seitsemänsien ja yhdeksänsien luokkien oppilaat ja heidän vanhempansa: 3460 oppilasta ja vanhempaa. Otokseen arvottiin 18 koulua, yhteensä 931 oppilasta ja vanhempaa. Tutkimusaineisto koottiin kyselyllä huhti-toukokuussa 1996.

Oppilaiden koulumotivaatio jäsenyi siten, että muuttujista muodostui neljä systeemiteorian suuntaista faktoria. Oppimisen helppous jäsenyi omaksi faktorikseen.

Koko aineistossa oppilaiden oman arvion mukaan koulumotivaatio laskee, mitä ylempällä luokalla oppilas on. Kuitenkin maalaiskuntien oppilailla seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten välillä ja kaupunkien oppilailla viides- ja seitsemäsluokkalaisten välillä koulumotivaatiossa ei ollut merkitsevää eroa. Vanhempien mielestä lapsen koulumotivaatio ei laske hänen siirtyessään ylempille luokka-asteille. Oppilaiden käsityksissä tyttöjen ja poikien koulumotivaatiossa ei ole eroa, mutta vanhempien arvion mukaan tyttöjen koulumotivaatio on merkitsevästi korkeampi kuin poikien.

Oppilaiden tavoitteita, henkilökohtaisia toimintaodotuksia ja emotionaalisia prosesseja kuvaavilla muuttujilla oli runsaasti yhteyksiä koulumotivaatioon.

Enemmistö vanhemmista koki koulun nostaneen lapsensa itsetuntoa. Maalaiskuntien vanhempien käsityksen mukaan kouluitsetunto laskee selvästi yhdeksännellä luokalla.

Koko aineistossa oppilaiden arvion mukaan tyttöjen ja poikien kouluviihtyvyydessä ei ole eroa. Maalaiskuntien vanhempien mukaan oppilaiden viihtyvyydessä ei ole eroja luokka-asteiden välillä; kaupunkien vanhempien mukaan yhdeksäsluokkalaiset viihtyvät koulussa selvästi huonommin kuin seitsemäsluokkalaiset.

Sekä oppilaiden että vanhempien käsityksen mukaan viihtymistaso on korkeampi kuin motivaatiotaso.

Vanhempien mukaan oppilaan saama myönteinen palaute ja luokan hyvä ilmapiiri olivat tärkeimmät lapsen koulumotivaatioon ja -viihtyvyyteen vaikuttavat tekijät.

Oppilailla koulun tärkeimmiksi hyviksi puoliksi kohosivat luokkatoverit ja opettajat; toisaalta opettajia arvosteltiin yhtä paljon kuin kiitettiin. Oppilaat ja vanhemmat moittivat runsaasti koulujen fyysistä ympäristöä. Vanhemmat ovat melko tyytymättömiä nykyiseen peruskouluun. He halusivat edelleen kehitettävän opetusmenetelmiä ja -järjestelyjä.

Oppilaiden motivaation ja viihtymisen parantamiseksi tulisi kokeilla ratkaisuja, joilla oppilaan valinta- ja etenemismahdollisuuksia parannetaan. Myös koulun tasapuolinen - laadullinen ja fyysinen - kehittäminen on tärkeää.

Asiasanat: motivaatio, koulumotivaatio, kouluviihtyminen, kouluitsetunto

SISÄLTÖ

1	TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS	1
2	MOTIVAATIO	4
2.1	Miten motivaatio on määritelty ja jäsennetty?	4
2.2	Motivaatioteorioiden kehitys	6
2.3	Motivaatiotutkimuksen nykyinen kehitysvaihe	10
3	LAPSEN SOSIAALINEN KASVU JA OPPIMISMOTIIVIEN KEHITYS	19
4	KOULUMOTIVAATIO	25
4.1	Koulumielekkyyks	25
4.2	Kouluasenne	27
4.3	Koulumotivaatio systeemiteorian näkökulmasta	28
4.3.1	Tulevaisuuskuva tavoitteiden suuntaajana	28
4.3.2	Henkilökohtaiset toimintaodotukset	30
4.3.3	Kouluun liittyvät emotionaaliset prosessit	37
5	TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	42
5.1	Tutkimustehtävä ja -ongelmat	42
5.2	Tutkimusotteen valinta	43
5.3	Tutkimuksen yleinen asetelma ja mittarit	45
5.4	Aineiston sisäinen luotettavuus	46
5.5	Perusjoukko, otos ja aineiston keruu	48
5.6	Tulosten yleistettävyys	55
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	57
6.1	Oppilaiden koulumotivaation jäsentymisen	57
6.2	Oppilaiden oma motivaatioarvio ja vanhempien arvio	61
6.3	Oppilaiden koulumotivaatioon liittyvät prosessit	69
6.3.1	Suuntaavat kognitiiviset prosessit	69
6.3.2	Henkilökohtaiset toimintaodotukset	75
6.3.3	Emotionaaliset virittävät prosessit	88
6.4	Koulumotivaatioon vaikuttavat seikat oppilaiden itsensä ja vanhempien käsityksen mukaan	106
6.5	Miten oppilaiden motivaatiotasoa voidaan vanhempien mielestä nostaa ? ...	116
7	TULOSTEN TARKASTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	120
7.1	Tutkimusmenetelmän arviointi	120
7.2	Tutkimuksen päätehtävien toteutuminen	120
7.2.1	Koulumotivaation jäsentymisen	120
7.2.2	Keski-Suomen peruskoululaisten koulumotivaatio	122
7.2.3	Koulumotivaatioon liittyvät prosessit	123
7.2.4	Oppilaan koulumotivaatioon vaikuttavat seikat: oppilaiden oma ja vanhempien arvio	130

II

7.2.5	Miten oppilaiden motivaatiotasoa voidaan kohottaa: vanhempien arvio	131
8	OPETUKSEN KEHITTÄMISKOhteita	132
	LÄHTEET	139
	LIITTEET	145

1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Tutkimuksen kokoava käsite on motivaatio, joka on yksilön persoonallisuuden keskeinen alue. Motivaatio liittyy oleellisesti myös oppilaan "tulokuntoon" koulussa.

Motivaatio on monisyinen käsite. Ihmisen fysiologisiin toimintoihin liittyvä motivaatio on helppo ymmärtää: ihminen syö nälkänsä ja lepää väsyttyään, mutta mitä kauemmas erkanemme ihmisen biologisista perustarpeista, sitä monimutkaisempaa motivaation käsittäminen on. Miksi huutaa äänensä käheäksi urheilijan tai jääkiekkjoukkueen takia? Miksi jotkut - kuolemaakin uhmaten - tekevät uhkarohkeita tekoja: esimerkiksi yrittävät hiihtää Grönlannin halki tai nousta Mount Everestille? Miksi ilta illan jälkeen vuodesta toiseen tuhannet ihmiset kokoontuvat opiskelemaan, vaikka siitä ei näy olevan mitään näkyvää hyötyä? Miksi jotkut ovat valmiita monenlaisiin uhrauksiin -fyysisiin, taloudellisiin, sosiaalisiin ja persoonallisiin - ja vaikeissakin oloissa pyrkimään tavoitteeseensa? Monet ihmisen toiminnot näyttävät järjettömältä ajanhukalta, kun tähdellisempääkin tekemistä olisi. Toisaalta miksi joidenkin yksilöiden on vaikea löytää elämässään ensimmäistäkin tavoitetta, johon viitsisi tietoisesti ja tavoitteellisesti pyrkiä?

Motivaatio on yhteiskunnallisestikin tärkeä asia. Miten työntekijä motivoidaan organisaatiossa toimimaan tavoitteiden suuntaisesti? Miten motivoida ihmiset rakentamaan yhteiskuntaa - ja koko maailmaa - eikä tuhoamaan kulttuurien saavutuksia? Entä miten motivoida yksilöä tilanteessa, jossa on pakko olla? Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erästä tällaista "pakkotilannetta", peruskoulua ja oppilaan motivaatiota siellä.

Motivaatiota sinänsä on tutkittu runsaasti. Tutkimustuloksista on kehitetty 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 kannusteteoreettinen (esim. Chung 1977) tai suoritusmotivaatioteoreettinen (esim. Atkinson 1964). Suomessa Ruohotie on kehittänyt kognitiivista motivaatioteoriaa ja soveltanut sitä ammatilliseen koulutukseen.

Oppilaan kouluun suhtautumista on tarkasteltu opiskeluasenteen (esimerkiksi Ruohotie 1977, Aho 1993), koulumielekkyyden (esim. Olkinuora 1983, Olkinuora & Lehtinen, 1984), -viihtyvyyden (esim. Kari 1977, Koivumäki 1980, Kulmala & Pihlajamäki 1987, Nurmi-Lahtinen & Seuranen 1987, Linnakylä 1993, Pohjoismaissa Hannus-Gullmets 1984 ja kansainvälisesti WHO) tai -motivaation näkökulmaan (esim. Ruohotie 1982, 1991a, 1995, Viteli 1990, Lindeberg 1992, Lehtonen 1993).

Varsinaista koulumotivaatiotutkimusta on tehty vähän. Korpinen (1990) sivusi aihetta oppilaan minäkäsitystutkimuksessaan. Ruohotie on käsitellyt aihetta teoreettisesti ja todentanut teoriaa Kauhajoki -projektissa. Viteli (1990) on tarkastellut kodin ja koulun kannusteiden sekä minäarvostuksen yhteyttä oppilaan koulumenestykseen ja koulumotivaatioon peruskoulun 4.-6.-luokkalaisilla. Lehtonen (1993) on tutkinut oppilaan lukutaidon kehittymistä ja sen yhteyttä nimeämiseen, koulumenestykseen ja -motivaatioon.

Vuonna 1995 julkistettiin kansainvälisen WHO-koululaistutkimuksen tulokset teoksessa Koululaisen kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys (Liinamo&Kannas 1995), jossa suomalaisten peruskoululaisten kouluviihtyvyys havaittiin varsin alhaiseksi. Julkisessa keskustelussa suomalaista peruskoulua on arvosteltu autoritaariseksi ja aikuiskeskeiseksi, jossa kiitosta annetaan vain huippusuorituksista. Omassa tutkimuksessani ei ole ollut mahdollisuutta kansainvälisiin vertailuihin, mutta toivon tämän tutkimuksen valottavan suomalaisen peruskoulun motivaatio-viihtyvyysongelmia aikaisempaa laajemmasta näkökulmasta.

Oppilaiden koulumotivaatiotarkasteluun on käytetty erilaisia näkökulmia. Viteli (1990) ja Ruohotie (1985) ovat soveltaneet tutkimuksissaan motivaation kannusteteoriaa. Lehtosen (1993) lähestymistapa perustui integratiiviseen odotusarvoteoriaan. Olkinuora (1983) ja Olkinuora & Lehtinen (1984) ovat lähestyneet motivaatiota opiskelun loogisen mielekkyyden käsitteen avulla. Aho (1993) on tutkinut motivaatiota oppilaiden kouluasenteilla.

Oman tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä on ollut Fordin (1992) motivaation systeemiteoria, joka perustuu kognitiivisen psykologian viimeisimpiin tutkimustuloksiin ja kattaa laajasti yksilön motivaation keskeiset osa-alueet.

Koulunkäynnin hyötyä ja merkitystä perustellaan kasvavalle tulevaisuuteen liittyvillä argumenteilla, jolloin hänelle on tärkeää pystyä asettamaan omia tulevaisuuteen liittyviä toiveita ja ajatuksia. Systeemiteoriassa suuntaavat kognitiiviset prosessit kuvaavat näitä yksilön tavoitteita.

Systeemiteorian henkilökohtaiset toimintaodotukset tarkoittavat yksilön kykykäsityksiä ja käsitystä siitä, missä määrin ympäristö tukee häntä tavoitteiden saavuttamisessa. Kouluikäiselle omien kykykäsitysten tunnistaminen ja käsitys ympäristön - lähinnä vanhempien, kavereiden ja opettajien tuesta - ovat tärkeitä, kun hän arvioi mahdollisuuksiaan menestyä elämässä ja suunnata tavoitteisiinsa.

Emotionaaliset virittävät prosessit liittyvät systeemiteoriassa yksilön toimintavalmiuteen. Ne tuottavat energiaa tavoitteiselle toiminnalle. Kasvavalle 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.

Tämän tutkimuksen päätarkoitus on lisätä tietoa oppilaan koulumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Tutkimuksessa on tarkasteltu teoreettisesti peruskouluikäisen koulumotivaatioon vaikuttavia taustatekijöitä, koulumotivaatiota ja sen yhteyttä muihin kouluun suhtautumistapoihin. Empiirisessä osassa tutkitaan, jäsenyykö peruskoululaisen koulumotivaatio motivaation systeemiteorian suuntaisesti. Lisäksi tarkastellaan oppilaan itsensä kokemaa koulumotivaatiota ja sen osa-alueita. Laajemman näkökulman saamiseksi empiirisessä osassa tutkitaan myös vanhempien käsityksiä lastensa koulumotivaatiosta.

Tutkimuksessa 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 oppilaan itsensä kokemaa lukuvuodenaikaista koulumotivaatiota.

Oppilaiden suuntaavia kognitiivisia prosesseja mitattiin heidän tulevaisuudenkäsityksiinsä, koulunkäyntiinsä ja ammattiin tai elämäntehtävään liittyvillä tavoitteilla.

Oppilaiden henkilökohtaisia toimintaodotuksia mitattiin heidän kykykäsityksillään ja suhteella vanhempiinsa, koulukavereihinsa ja opettajiinsa.

Emotionaalisia virittäviä prosesseja mitattiin kouluitsetunnolla ja -viihtyvyydellä. Kouluviihtyvyyttä tarkastellaan kansainvälisen WHO-koululaistutkimuksen tapaan senhetkisen koulunkäynnin mielekkyyden affektiivisena komponenttina: oman koulun kivaksi ja mukavaksi kokemisenä. Isetuntokäsite rajataan kouluitsetuntoon. Määrittely perustuu Korpisen (1990) minäkuvan prosessikuvauksen kohtaan itsearviointi ja vertailu: missä määrin yksilö tuntee olevansa kykenevä, merkittävä, menestyvä tai arvokas.

Tutkimuksen perusjoukkoon kuuluivat Jyväskylää lukuun ottamatta kaikki Keski-Suomen kaupungit ja sellaiset alle 4000 asukkaan kunnat, joissa on oma yläaste. Tutkimukseen valittiin näiden kaupunkien ja kuntien keskustaajamien viidennet, seitsemännet ja yhdeksännet luokat ja heidän vanhempansa, kaikkiaan 3460 oppilasta ja vanhempaa. Otokseen arvottiin 18 koulua, kaikkiaan 931 oppilasta ja vanhempaa. Tutkimusaineisto koottiin kyselyllä huhti-toukokuussa v. 1996. Kyselyaineiston analyyseissa on käytetty SPSS-ohjelman aineiston kuvailuun liittyviä menetelmiä, erojen testaamiseen riippumattomien keskiarvojen T-testiä ja varianssianalyyseja sekä koulumotivaation yhteydessä olevien muuttujien jäsentämiseen faktorianalyyseja.

2 MOTIVAATIO

2.1 Miten motivaatio on määritelty ja jäsennetty ?

Motivaatio on johdettu latinalaisesta sanasta "movere", joka tarkoittaa liikkumista (Ruohotie 1982, 5). Kasvatustieteen käsitteistön (Hirsjärvi 1982, 119) 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 tarpeisiin, haluihin, vietteihin, sisäisiin yllykkeisiin ja sanktioihin".

Motivaatio määrittelyn perustana ovat olleet joko yksilön kokonaistila tai toimintaa aikaansaavat prosessit:

"Psykologiassa useimmiten motivaatio liitetään prosesseihin, jotka virittävät, suuntaavat ja ylläpitävät käyttäytymistä" (Ball 1977, 2).

(Motivaatiossa) "on kysymys niistä voimista, joiden oletetaan antavan ihmisen käyttäytymiselle energiaa ja ohjaavan sitä, näiden voimien järjestymisestä henkilössä ja niiden liikkeellesaattamisesta ja kontrolloimisesta" (Lazarus 1977, 83).

"Motivaatio on psykologiassa esiintyvä termi, joka viittaa olion päämäärään suuntautuneeseen käyttäytymiseen ja sellaisen käyttäytymisen selityksiin" (Hirsjärvi 1982, 119).

"Motivaatio on prosessi, jossa yksilö pyrkii tyydyttämään jotain tarvetta" (Hills, 1982).

"Motivaatio on kasvatettavan psyykinen tila, joka määrää, millä vireydellä ja miten suuntautuneena hän tietyn tilanteessa toimii" (Ruohotie 1982, 8).

Näissä määritelmissä motivaatiolla on kolmenlaisia ominaisuuksia:

1. *Virittävä funktio*; yksilö aktivoituu käyttäytymään tietyllä tavalla; hänen energiavoimansa virittävät hänet oikeaan tilaan.
2. *Suuntaava funktio*; yksilön toiminta suuntautuu kohti tavoitetta, päämäärää.
3. *Ylläpitävä funktio*; yksilön tavoitteellinen toiminta säilyy, kunnes tavoite on saavutettu.

Motivaatiossa on kysymys vuorovaikutusprosessista, jossa yksilössä ja hänen ympäristössään olevat voimat palauteprosessin kautta joko vahvistavat hänen motiivinsa voimaa ja energian suuntaa tai saavat hänet luovuttamaan. Näiden kolmen yhteisen funktion kautta motivaation voi ymmärtää käyttäytymistä virittävien (vireys) ja ohjaavien (suuntautuneisuus) tekijöiden (motiivien) aikaansaamaksi psyykkiseksi tilaksi. Motivoituneeseen toimintaan liittyy halu ponnistella tavoitteen saavuttamiseksi. Tavoitteellisen aktiivisuuden taustalla yksilöillä on erilaisia ajattelulähtökohtia ja käsityksiä.

Motivaatioon kuuluvat myös metakognitiiviset prosessit, jolloin motivaatio ei liity pelkästään ponnistuksiin vaan motivaatiossa heijastuu myös se, mitä yksilö ajattelee

itsestään, tehtävästään ja suorituksestaan (Ruohotie 1991 a, 87-89). Näin määriteltynä motivaatioon liittyy vahvasti myös yksilön minäkuva. Samalla, kun ihminen oppii tietoja ja taitoja, hän oppii myös jotakin omasta itsestä: millainen olen, mitä osaan, mihin pystyn. Näin määriteltynä yksilön minäkäsitykseen liittyy motivaatio. Yksilön oppimisen perustana voidaan siten pitää kahta toisiinsa kiinnittyvää lenkkiä: vahvaa minäkuva ja motivaatiota.

Ball (1977) korostaa motivaatiomääritelmiin ja -tutkimukseen liittyviä vaikeuksia. Hänen mukaansa motivaatio on konstruktio, joka perustuu oletuksiin. Yksilön motivaatiota ei voida Ballin mukaan havainnoida suoraan, vaan voimme havainnoida vain hänen käyttäytymistään ja toimintaansa ympäristössä. Motivaatiolla ei voida myöskään selittää, miksi yksilö käyttäytyy tietyllä tavalla, vaan on tyydyttävä pelkästään kuvaamaan ihmistä ja hänen toimintaansa. Ball korostaa myös, että motivaatio on vain yksi monista yksilön käyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä. Motivaation lisäksi yksilöön vaikuttavat esimerkiksi opitut ja sisäistetyt taidot. Motivaatio sisältää myös monenlaisia prosesseja, eikä teoria voi antaa täyttä kuvaa siitä. Lopuksi Ball korostaa, että motivaatio sisältää tärkeitä arvoja. Esimerkkinä hän mainitsee koululuokan, jossa opettaja omalla käyttäytymisellään voi vaikuttaa oppilaan motivaatioon ja samalla auttaa lasta muovaamaan persoonallisuuttaan. (Ball 1977, 2-4)

Ekola ja Vaherva (1980, 214) jakavat motivaation tilannemotivaatioon ja koulutusmotivaatioon, joilla on tiivis keskinäinen vuorovaikutus. Tilannemotivaatio tarkoittaa koulutettavan herkkyyttä aktiivisesti, keskittyneesti ja pitkäjänteisesti osallistua kussakin koulutustilanteessa opiskeluun. Koulutusmotivaatio on asenteen kaltainen toimintatapumus joko osallistua vapaaehtoisesti koulutukseen tai negatiivisessa tapauksessa pyrkiä välttämään sitä.

Ruohotie (1991a, 11) kuvaa koulutusmotivaatiota käsitteellä yleismotivaatio. Yleismotivaatiolla hän tarkoittaa käyttäytymisen yleistä suuntaa ja vireyttä, sen eräänlaista keskimääräistä tasoa. Yleismotivaatio on käsitteenä lähellä asennetta, mutta asenne on Ruohotien mukaan motivaatiota pysyvämpi ja hitaammin muuttuva reaktiovalmius.

Palkkiot ja kannusteet vaikuttavat sekä lasten että aikuisten motivaatioon. Käyttäytymistä virittävät ja suuntaavat motiivit jaetaan sisäisiin ja ulkoisiin motiiveihin sen mukaan, palkitsevatko kannusteet sisäisesti vai ulkoisesti (Ruohotie 1982, 9-11)

1. Sisäisessä motivaatiossa käyttäytymisen syyt ovat sisäisiä. Sisäiset motiivit liittyvät ylimmän asteen tarpeiden tyydyttämiseen. Sisäiset palkkiot tulevat tehtävän sisällöstä; ne ovat subjektiivisia.

2. Ulkoinen motivaatio riippuu ympäristöstä; joku ulkopuolinen välittää ne yksilölle ja ne tyydyttävät tavallisesti alemman asteen tarpeita. Ulkoiset palkkiot ovat objektiivisia ja ne ilmenevät usein esineinä tai tapahtumina.

Sisäisen ja ulkoisen motivaation määritelmät eivät ole täysin erillisiä, pikemminkin ne täydentävät toisiaan: ne esiintyvät yhtäaikaaisesti, joskin toiset motiivit ovat hallitsevampia kuin toiset. Myös palkkioiden osuus käyttäytymisen ohjailussa on tärkeää. Ulkoiset palkkiot kestävät yleensä vain vähän aikaa ja siksi tarvetta niihin voi esiintyä hyvinkin usein. Sisäiset palkkiot kestävät pitempään ja niistä voi kehittyä pysyvän motivaation lähde. Tästä syystä sisäiset palkkiot ovat yleensä tehokkaampia kuin ulkoiset. (Ruohotie 1982, 11)

Motivaatiotutkimusta on tehty jo noin sadan vuoden ajan. Psykologisesta kirjallisuudesta löytyy runsaasti teorioita, joilla selitetään yksilön tavoitteellista käyttäytymistä. Motivaatioteorioihin - kuten kaikkeen muuhunkin ihmisen persoonallisuuden psykologiseen tutkimukseen - ovat vaikuttaneet tutkijan ihmiskäsitys, käytetyt tutkimusmenetelmät ja oman aikansa kulttuuriympäristö. Ford (1992, 174-200) esittelee kaikkiaan 32

motivaatioteoriaa. Tarkastelen teorioita suurempina kokonaisuuksina: millä tavalla uusi tutkimus on aikaisempaa motivaatiokäsitystä muuttanut ja sen jälkeen tarkastelen, mikä on motivaatiotutkimuksen nykyinen kehitysvaihe.

2.2 Motivaatioteorioiden kehitys

Sigmund Freudin kehittämä psykoanalyttinen teoria oli ensimmäinen tieteellinen pyrkimys tarkastella yksilön motivaatiota ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Psykoanalyttisen teorian mukaan inhimillisen käyttäytymisen taustalla, sitä suuntaamassa ja liikkeellepanemassa on psyykkisiä viettivoimia. Ihmisen toiminta - tavoitteellinenkin toiminta - johtuu näistä viettivoimista, tiedostamattomista sisäisistä motiiveista. Tärkein viettivoimista Freudin mukaan oli tiedostamattomasta, ihmisen seksuaalisuudesta nouseva vietti, libido. Yksilön kaikki motiivit ovat psykoanalyttisen teorian mukaan alun perin muotoutuneet seksuaalivietistä. Kasvu ympäristön ehdot määräävät sen, miten ristiriita mielihyväperiaatteesta toimivan idin ja realiteetteja edustavan egon välillä ratkeaa. Ihmisen koko käyttäytyminen riippuu näiden ristiriitojen selvittämisestä. Erilaiset ratkaisut eivät näy käyttäytymisessä välttämättä suoraan: Freudin mukaan superegoon sijoittuva torjunta muuntaa vietinomaisten halun uudenlaiseksi, alkuperäistä halua sosiaalisesti hyväksyttävämmäksi toiminnaksi.

Erityisesti oppimisteoreetikot arvostelivat Freudin näkemystä yksipuolisena. Heidän mukaansa yksilö ei voi olla vailla omaa tahtoa toimiva passiivinen olento. Vallitsevaksi oppimisteoriaksi kohosi behaviorismi, joka hylkäsi kaikki ihmisen sisäisyyteen perustuvat selitykset. Behaviorismin mukaan motivaatio on opittua: yksilö motivoituu toimintaan, jos häntä riittävästi palkitaan tai rohkaistaan. Amerikkalainen psykologi E.L. Thorndike kehitti ensimmäisen varsinaisen oppimisen teorian psykobiologian pohjalta. Hänen käsityksensä perustuu assosiaatioteoriaan, mutta lisäksi Thorndikella korosti kahta lisäpiirrettä: käyttäytymismuotojen oppimista ja motivaatiota. Oppimisen Thorndike päätteli tapahtuvan yrityksen ja erehdyksen kautta. Oppimista säätelevät toimintojen seuraukset. Thorndike kutsui tätä ilmiötä vaikutuksen laiksi. (Thorndike 1930). Myöhemmin vaikutuksen laki nimettiin vahvistamisen periaatteeksi. Sen mukaisesti toiminnat liittyvät niitä virittäviin ärsykeisiin; monimutkaiset toiminnot rakentuvat asteittain yksinkertaisista. Aiemmin opitut ärsyke-reaktio -kytkeymät (S-R) siirtyvät muuttumattomina uusiin tilanteisiin, jos uudet ärsykkeet vastaavat aiemmin opittuja asioita. Tätä nimitetään siirtovaikutukseksi, transferiksi. Siirtovaikutusta tehtävästä toiseen esiintyy silloin, kun tehtävillä on yhteisiä osioita. Siirtovaikutusta vahvistetaan palkitsemalla. Yritykset, jotka tavalla tai toisella palkitaan, opitaan. Myös palkitsematta jättäminen tai rangaistuksen uhka tavallaan motivoi yksilöä. Tämä toiminnan seurausten vahvistaminen on behavioristisen oppimis- ja motivaatioteorian keskeinen käsite.

Vastareaktionä psykoanalyysin viettivoimille ja behaviorismin ulkokohtaisuudelle kehittyivät ihmisen biologisiin tarpeisiin pohjautuvat motivaatioteoriat. Tarveteorian perusteet määritteli 1950-luvulla Abraham Maslow. Tarveteorioissa kaikki toiminta perustuu ihmisen perustarpeisiin. Hän loi ihmisen inhimillisistä tarpeista hierarkian, jonka alimpana ovat fysiologiset, elämän ylläpitämiseen liittyvät perustarpeet ja ylinnä yksilön itsensä toteuttamisen tarpeet. Maslowin (1970, 57-59) käsityksen mukaan hierarkiassa alempana olevien tarpeiden pitää olla ainakin osin tyydytettyjä, ennen kuin ihminen voi motivoitua seuraavalla tasolla. Toisaalta Maslowin hierarkkinen järjestelmä ei ole jäykkä ja muuttumaton vaan joustava: useat tarpeet saattavat motivoitua yksilöä samanaikaisesti.

Mutta ihminen ei suinkaan ole olio, jonka käyttäytymisen voisi selittää pelkästään tarpeiden tyydyttämisen kautta, vaan ihmisessä on jotain tietoisempaa. Kannusteteoreetikot lisäsivät tarveorioihin tyytyväisyys-tyytymättömyys -käsitteet. Heidän mukaansa ihmiset tyydyttävät tarpeitaan erilaisten kannusteiden kautta.

Kannusteteoreetikot korostavat, että yksilössä saadaan aikaan tavoitteiden suuntaista käyttäytymistä, jos häneen kohdistetaan ulkopuolisia ärsykeitä, kannusteita. Yksilö tulkitsee tarpeet ja kannusteet odotusten ja havaintojen kautta. Odotukset perustuvat yksilön havaintoihin ja aikaisempiin kokemuksiin ja ne tarkoittavat jonkin tarpeen tyydyttämistodennäköisyyden tai palkkion saavutettavuuden mahdollisuutta. Samat kannusteet saavat aikaan ihmisissä erilaisia reaktioita sen mukaan, miten ihmiset havaitsevat ja tulkitsevat nämä. Yksilö tulkitsee havaintojensa perusteella työn asettamia vaatimuksia (odotusarvo), palkkioiden saavutettavuutta (välinearvo) ja työhön liittyvien palkkioiden arvoa (yllykearvo) (Ruohotie 1980, 26).

Chung (1977, 73-80) on soveltanut kannusteteoriaa työmotivaatiossa. Hän jakaa kannusteet kolmeen ryhmään:

1. Taloudelliset ja fyysisen ympäristön kannusteet ovat yhteydessä toimeentulotarpeisiin. Näistä Chung mainitsee esimerkkeinä palkan, työolot ja työturvallisuuden. Nämä liittyvät työntekijän perustarpeisiin.
2. Vuorovaikutuskannusteet ovat yhteydessä liittymistarpeisiin. Työhön, työtovereihin ja työnjohtoon kohdistuu affektiivisia tunteita. Myönteisiä tunteita voi vahvistaa huomioimalla työntekijä positiivisesti.
3. Tehtäväkannusteet liittyvät kasvutarpeeseen. Mahdollisuus menestyä ja edetä työssä jo sinänsä kannustaa työntekijää.

Herzberg (1959, 1971) kehitti kannusteteoriaa sivuavan motivaation faktoriteorian. Tutkimuksessaan hän havaitsi työntekijöiden olevan tyytyväisimpiä työssään saavutuksiin, ylenemismahdollisuuksiin, tunnustukseen, vastuuseen ja työhön sinänsä. Hän kokosi piirteet kahdeksi faktoriksi: toimeentulofaktoriksi (hygiene factor) ja motivaatiofaktoriksi (motivation factor). Toimeentulofaktorin tekijät liittyvät ihmisen suhteeseen työympäristöön ja muihin ympäristötekijöihin. Motivaatiofaktorin tekijät liittyvät itse työhön ja työsuorituksesta saatavaan palkkioon sekä itsensä toteuttamisen tarpeeseen. Tärkeimmät kannustetekijät työssä ovatkin juuri menestymisen tunne, hyvin suoritetusta työstä saatu tunnustus, työn tarjoamat mahdollisuudet saada virikkeitä ja kehittää itseään sekä työhön liittyvä vastuu. Työ - tai opiskelu - *sinänsä* voivat olla motivaation lähteenä. (Herzberg 1971, 74)

Kun motivaation kannusteteoreetikot korostavat työtä tai opiskelua sinänsä, suoritusmotivaatioteoreetikot painottavat tehtävissä menestymistä.

Suoritusmotivaatioteoria selittää, miten suoriutumisen tarve - ja halu välttää epäonnistumista - vaikuttavat käyttäytymiseen tilanteessa, missä suoriutumista arvioidaan jollakin kriteerillä (Atkinson 1964, 240-268).

Suoritusmotivaatio olettaa, että yksilöllä on suhteellisen pysyvä taipumus pyrkiä menestymään suorituksissa. Yksilön on kyettävä tiedostamaan tavoiteltava suoritus, johon hän vertaa omaa ja muiden suorituksia. Tavoitteen asettaminen helpottaa itsesäätelyä ja itseohjautuvuutta, koska tavoite osoittaa yksilölle hyväksyttävän suoritustason. Menestymisen tunne syntyy, kun yksilö kokee saavuttaneensa tavoitteen.

Weiner liitti suoriutumiseen onnistumisen tai epäonnistumisen yksilöllisen tulkinnan. Tällaista suoriutumisessa onnistumisen tai epäonnistumisen henkilökohtaista tulkintaa korostaa attribuutioteoria. Attribuutioteoria painottaa menestymisen tai

menestymättömyyden tulkintoja käyttäytymiseen vaikuttavina tekijöinä (Weiner 1986, 4-11).

Käyttäytymistä koskevat attribuutiotulkinnat (esimerkiksi kyvyt, onni, ponnistelu, tehtävän vaikeus) vaikuttavat yksilön emotionaalisiin reaktioihin, motivaatioon ja suoriutuksiin. Yksilö käsittelee kokemusperäistä informaatiota menestymisestä, tehtävien vaikeustasosta ja suoriutuksista. Käsittelyn pohjalta hän tekee kausaalipäätelmiä. Nämä syytulkinnat vaikuttavat odotuksiin ja affektioihin ja määräävät käyttäytymisen suuntaa ja voimakkuutta. Vaikutukset riippuvat siitä, miten yksilö tulkitsee attribuutioiden syysuhteet, pysyvyyden ja kontrolloitavuuden. Myös kognitiivinen kehitystaso vaikuttaa syytulkintoihin. Kausaliteetin arvioinnin katsotaankin liittyvän moraalien kehitykseen, nimittäin jo koulutulokkaat arvostavat tehtävässä yrittämistä enemmän kuin tulosta suoriutumistaan arvioidessaan. (Weiner 1986, 51-52)

Forsyth (1986, 20-21) on yliopisto-opiskelijoita tutkiessaan havainnut, että onnistumisen toistuvuus ja muiden oppilaiden suoriutuminen samoissa tehtävissä vaikuttavat oleellisesti kyvykkyyttä koskeviin tulkintoihin. Jatkuva onnistuminen on osoitus osaamisesta. Koulumenestys vaikuttaa attribuutiotulkintoihin:

1. Menestyminen lisää itseluottamusta. Menestyjät näkevät onnistumisen johtuvan henkilökohtaisista ominaisuuksista ja tulkinta lisää itseluottamusta. Epäonnistuneet kieltävät vastuunsa ja syyttävät ulkoisia olosuhteita. Näin itsearvostus ei laske.
2. Kun oppimistulokset vastaavat odotuksia, menestymisen selityksinä ovat sisäiset, pysyvät tekijät, esimerkiksi kyvyt. Epäonnistumisen syynä nähdään jokin muuttuva tekijä, kuten sattuma, mieliala, väsymys tai tehtävän vaikeus.
3. Huonoja arvosanoja saaneet syyttävät ulkoisia tekijöitä epäonnistumisestaan. Näin he välttävät asettamasta pätevyytensä kyseenalaiseksi. Hyviä arvosanoja saaneet näkevät menestymisensä johtuvan yrittämisestä ja kyvyistään. Pätemisen tunne kasvaa.

Kun odotusarvoteoriat ja attribuutioteoriat korostavat yksilön sisäisiä, henkilökohtaisia valintoja ja tulkintoja, sosiaalisen oppimisen teoria tarkastelee käyttäytymistä ja sen muutoksia vuorovaikutusprosessina.

Bandura (1977) on ihmisen sosiaalista oppimista käsittelevissä tutkimuksissaan havainnut, että yksilön käyttäytymisen ja sen muutosten vuorovaikutusprosessin keskeiset tekijät ovat ulkoiset tapahtumat, kognitiiviset prosessit sekä käyttäytymisen ulkoiset ja sisäiset seuraukset. Ihmiset oppivat suuren osan käyttäytymismalleistaan havainnoimalla ympäristöään ja ottamalla mallia toisilta ihmisiltä: kaikkea ei tarvitse itse oppia kokeilemalla. Ihminen osaa käyttää symboleja, joko mentaalisia tai verbaalisia. Ne auttavat meitä jäsentämään todellisuutta ja muodostamaan siitä mielekkäitä johtopäätöksiä.

Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan osa ihmisen motivaatiosta on peräisin tarpeista ja ympäristöstä. Mutta ihmisellä on myös kognitioita, esimerkiksi tulevaisuuteen viittaavia ajatuksia. Tällaiset tulevaisuudentoiveet motivoivat yksilöä. Kun yksilö suunnittelee tulevaisuuttaan, tavoitteiden asettaminen ja tarkentaminen kohottaa motivaatiotasoa. Tavoitteissa Bandura korostaa ensinnäkin tavoitteen tason merkitystä: yrittämisen ja siitä kenties seuraavan tyytyväisyyden määrä riippuu asetetusta tavoitetasosta. Kun yksilö onnistuu alemmilla tasoilla, hän asettaa itselleen korkeampia tavoitteita. Toiseksi Bandura korostaa tavoitteen läheisyyden merkitystä: yksilö pyrkii välittömiin tavoitteisiin pontevasti; etätavoitteisiin asti tahto ei välttämättä riitä. Sen vuoksi Banduran mukaan etätavoitteet on syytä jakaa osatavoitteisiin. Kaikelle inhimilliselle toiminnalle on kuitenkin ominaista itsesäätelykyky. Ihminen voi ennakoita käyttäytymisensä seurauksia, asettaa tavoitteita,

arvostella tekojaan sekä palkita itseään. Hän voi suunnitella toimia, joiden kautta hän voi saavuttaa tärkeiksi katsomiaan tavoitteita. Motivaatio riippuukin yksilön kyvystä säädellä käyttäytymistään. (Bandura 1977, 160-165)

Ihmisen käyttäytymiseen vaikuttavat myös käsitykset omasta kyvystä selviytyä eri tilanteissa. Käsitykset omasta suorituskyvystä määräävät mm. sen, mitä ihmiset tekevät, kuinka paljon he panostavat eri tehtäviin ja kuinka kauan he jatkavat sellaista tehtävää, joka näyttää epäonnistuvan. Tämänkaltaiset piirteet liittyvät odotusarvoteorioihin.

Vroomin (1964) ja Lawlerin (1973) kehittämän odotusarvoteorian mukaan tarpeiden ja kannusteiden lisäksi motivaatioon vaikuttavat myös yksilön havainnot ja odotukset. Tarpeet edustavat sisäistä epätasapainotilaa, joka panee ihmisen toimimaan tasapainon saavuttamiseksi eli tarpeet ohjaavat yksilön toimintoja tyydytyksen saavuttamiseksi. Kannusteiden tarkoituksena on suunnata käyttäytymistä kohti tavoitteita. Kannusteet tyydyttävät tarpeita ja suuntaavat käyttäytymistä niin, että sitä voidaan palkita.

Ruohotie korostaa ihmisten työsuorituksissa - samoissakin työtehtävissä - esiintyviä eroja. Erot johtuvat esimerkiksi siitä, että yksilöt havaitsevat tilanteen eri piirteet eri tavoin ja siitä, että heille muodostuu erilaisia odotuksia näistä havainnoista. Yksilö tulkitsee havaintojensa perusteella ensinnäkin tehtävän asettamia vaatimuksia ja haasteita. Tämä muodostaa odotusarvon. Motivaation kannalta on edullista, jos tehtävä on vaativuudeltaan oikein mitoitettu. Toiseksi yksilön havainnot tulkitsevat palkkioiden saavutettavuutta. Tämä on välinearvo. Kolmanneksi tulkitaan saatavien palkkioiden arvoa. Tästä käytetään nimitystä yllykearvo. Motivaatio syntyy yksilön tarpeiden, kannusteiden ja näitä koskevien havaintojen kautta. (Ruohotie 1991a, 25)

Odotusarvoteorian mukaan työntekijä motivoituu työhönsä, kun hän kokee kannusteet houkutteleviksi, työnteon välineeksi saavuttaa palkkioita ja tehtävässä onnistumisen haasteellisena.

Kaikilla motivaatioteorioilla on edelleen kannattajansa. Yksi ja sama motivaatioteoria ei välttämättä selitäkään yksilön kaikkea käyttäytymistä. Psykologinen tutkimus yksilön kyvystä ottaa vastaan tietoa ja käsitellä sitä - eli kognitioista - on lisännyt tietoa myös yksilöön ja hänen ratkaisuihinsa vaikuttavista perusteista, jolloin myös käsitys yksilön motivaatiosta on muuttunut: näkökulma on laajentunut. Motivaatioteoriat ovat kehittyneet integratiivisiksi malleiksi, joissa on aineksia useammista motivaatioteorioista.

Jo Chungin (1977) kehittämässä motivaation integratiivisessa mallissa on piirteitä lähestyä motivaatiota kognitiivisen psykologian käsittein. Chung korostaa motivoituneen käyttäytymisen tavoitteellisuutta. Tavoitteeseen päästäkseen yksilö itse valitsee ne keinot, joilla hän tavoitteeseen pyrkii. Chung yhdisti tarve-, yllyke- ja odotusarvoteorioissa esitetyt keskeiset osa-alueet: tarpeet, kannusteet, odotusarvon, välinearvon ja yllykearvon. Hänen laatimassaan integratiivisessa mallissa motivaatio syntyy yksilön tarpeista, kannusteista ja näitä koskevista havainnoista. Tarpeet ovat yhteydessä tyytyväisyyteen ja kannusteet palkkioihin. Havaitseminen on mallin tärkein osa: tarkimpia havaintoja yksilö tekee niistä asioista, joita hän pitää itselleen tärkeimpinä; muita asioita hän pystyy havainnoimaan vain pintapuolisesti. Mallissa suoritus toimii valmiuden ja motivaation funktiona: toisen tekijän nousu tai lasku näkyy myös toisessa. Palaute kertoo käyttäytymisen onnistumisesta. Palkittu käyttäytyminen tuottaa tyydytystä ja sellaisen käyttäytymisen todennäköisyys kasvaa. Palkkiotta jääminen aiheuttaa tyytymättömyyttä ja se toistuvana aiheuttaa turhautumista ja tavoitteesta luopumista. (Chung 1977, 7-9, 96-100)

Chungin integratiivista mallia ovat edelleen kehittäneet Deci (1975), Deci & Ryan (1985), Pintrich (1988), Ruohotie (1991b, 1995) ja Ford (1992).

2.3 Motivaatiotutkimuksen nykyinen kehitysvaihe

Tämänhetkisen käsityksen mukaan mikään yksittäinen halu tai tarve ei selitä yksilön tavoitteellista toimintaa. Motivaatio ei myöskään ole pelkästään toimintaa liikkeellepaneva voima, vaan kysymyksessä on monien ajatus-, tunne- ja tahtotoimintojen ryväs. Ne muodostavat keskenään järjestelmän, jossa vallitsevat systeemiteorian mukaiset itsesääätelyjärjestelmän säännöt. Keskeistä on myös kysymys yksilön palkitsemisesta.

Oppimisprosessitutkimuksissa onkin pyritty selvittämään, miten ulkoiset palkkiot ja verbaalinen palaute vaikuttavat yksilön sisäiseen motivaatioon. Deci (1975), Deci & Ryan (1985) ovat eritelleet yksilön sisäisen ja ulkoisen palkitsemisen suhdetta. Decin (1975) mukaan motivaatio perustuu yksilön tarpeelle olla pätevä ja itsenäinen. Ihminen hakee aktiivisesti haasteita ja pyrkii vastaamaan niihin mahdollisimman hyvin. Voittamalla haasteita hän tuntee olevansa sekä pätevä että itsenäinen. Tällaisessa tilanteessa ulkoiset palkkiot voivat lisätä yksilön motivaatiota, mutta ne voivat jossain tapauksessa heikentää sitä. Deci on selittänyt ulkoisten palkkioiden ja sisäisen motivaation välistä ristiriitaista yhteyttä ja päättänyt kognitiivisen evaluaatioteorian nimellä tunnettuun selitysmalliin. Deci esittää kognitiivisen evaluaatioteorian kaksi perusväittämää (Deci 1975, 139-141):

A. Sisäiseen motivaatioon vaikuttaa havaitun syyn sijainnin muutos sisäisestä ulkoiseen. Tämä saattaa alentaa sisäistä motivaatiota. Ilmiötä voi esiintyä tilanteissa, joissa yksilö saa ulkoisia palkkioita sisäisen motivaation vahvistamiseksi.

B. Sisäiseen motivaatioon voidaan vaikuttaa. Ulkoiset palkkiot voivat vaikuttaa sisäiseen motivaatioon kahden prosessin välityksellä:

1. *Havaittu muutos kausaliteetin sijainnissa.* Toiminnan ja ulkoisen palkkion välille voi muodostua välineellinen suhde, jolloin toiminnasta tulee keino palkkion saamiseksi. Kun ihmistä palkitaan, käyttäytymisen syy on ulkoinen ja hän kokee toimintansa vain vähän itseohjautuvaksi. Jos toiminta tapahtuu ilman palkkiota tai yllykettä, käyttäytymisen syy on sisäinen; yksilö työskentelee tällöin toiminnan itsensä vuoksi eikä palkkion toivossa. Toiminta on tällöin itseohjautuvaa.

2. *Havaittu muutos pätemisen tunteessa.* Sisäinen motivaatio lisääntyy pätemisen tunteen vahvistuessa ja vähenee pätemisen tunteen heiketessä. Onnistumisen kokemukset lisäävät ja epäonnistumiset heikentävät pätemisen tunnetta. Niinpä positiivinen palaute lisää sisäistä motivaatiota ja negatiivinen vähentää sitä.

Kognitiivisen evaluaatioteorian mukaan palautteella on ratkaiseva merkitys motivaatioon. Palaute voi olla ensinnäkin kontrolloivaa, jolloin käyttäytymistä säädellään palkkioin ja yllykkein tai informoivaa, joka tuottaa tietoa yksilön pätevydestä. Positiiviset informoivat palautteet lisäävät pätevyden tunnetta ja vahvistavat sisäistä motivaatiota. Negatiivinen palaute saattaa saada yksilön tuntemaan oman epäpätevyytensä. (Deci & Ryan 1985, 245-271)

Kognitiivisessa psykologiassa motivaatio liittyy oleellisesti uuden oppimisen ja oppimaan oppimisen käsitteisiin. Oppiminen on sisäistä informaation käsittelyä ja yksilö on itse lajitellut ja luokitellut sen. Rauste-von Wright & von Wright määrittelevät oppimisen: "Ihmisen ns. kognitiiviset toiminnot, kuten havaitseminen, muistaminen ja ajatteleminen nivoutuvat toisiinsa saumattomasti. Ihmiselle ominainen informaation prosessointi (sen vastaanotto, muokkaus ja tulkinta) on jatkuva, kokonaisvaltainen prosessi. Se (voi)

aiheuttaa muutoksia tiedoissamme, käsityksissämme, taidoissamme, tunteissamme ym. Kun tämä muutos kestää kauemmin kuin hetken, kutsumme sitä *oppimiseksi*". (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 19)

Jo havaitsemisessa informaatiota valikoidaan ja tulkitaan. Informaatio muuttuu tiedoksi, kun se tulkitaan ja nivotaan osaksi jo olemassa olevia tiedollisia rakenteita. Oppimisen tulee kehittää jo olevia tietorakenteita, mutta myös uuden oppimisen valmiuksia.

Kognitiivisen psykologian käsityksen mukaan oppija prosessoi aktiivisesti informaatiota. Hän suuntautuu tavoitteisiin ja etsii tietoa ulkomaailmasta ja omasta minästä.

Oppimisen tutkijoiden keskeinen ongelma on ollut teoreettisen perustan luominen opiskelumotivaation ymmärtämiseksi. Ei ole olemassa yleisesti hyväksyttyä teoriaa tai mallia, jonka pohjalta motivaatiota voisi kehittää. Ongelmina ovat olleet käsitteiden määrittelyn kirjavuus, samojen ilmiöiden kuvaaminen monien eri teorioiden avulla sekä teorioiden painottuminen vain tiettyihin prosesseihin tai toimintoihin. Pintrich (1988) on pyrkinyt omassa odotusarvomallissaan integroimaan ja jäsentämään uusimpien motivaatioteorioiden keskeiset tekijät. Ruohotien johtamassa tutkimusprojektissa Pintrichin mallia on sovellettu suomalaisen ammattikasvatuksen tutkimuksissa, jotka liittyvät laajaan kansainväliseen tutkimusprojektiin (Ruohotie 1991b, 1995). Ruohotie on kehittänyt Pintrichin odotusarvoteoriasta motivaation integratiivisen mallin, jonka taustalla ovat useiden motivaatioteorioiden keskeiset näkemykset.

Ahtaasti eri sekvensseihin painottuvista motivaatioteorioista Ruohotie on ottanut mukaan omaan motivaation integratiiviseen malliinsa oppimisen kannalta tärkeimmät teoriat, koska olemassaolevat teoriat tulisi nähdä toisiaan täydentävinä eikä keskenään kilpailevina.

Ruohotien motivaation integratiivisen mallin sisällöt ovat seuraavat:

OPPIJAN TAVOITEORIENTAATIO: oppijan arvot sekä sisäiset ja ulkoiset tavoitteet.

KÄSITYS ITSESTÄ OPPIJANA (tehokkuusodotukset): oppijan itseluottamus sekä usko omiin kykyihin ja itsesäätelymahdollisuuksiin.

USKOMUKSET ONNISTUMISEN/EPÄONNISTUMISEN SYISTÄ

AFFEKTIIVISET REAKTIOT ARVIOINTITILANTEESSA:
koehermostuneisuus

MENESTYMISEN ODOTUKSET (tulosodotukset): yksilö tulkitsee omia mahdollisuuksiaan, kykyjään, opiskelun vaatimuksia, menestymisen ja epäonnistumisen syitä sekä koetilanteissa koettuja häiriöitä.

OPISKELUN MIELEKKYYS sisältää kolme arvon aspektia:

1. saavutusarvo: miten vaativa tehtävä on
2. mielenkiintoarvo: oppijan sisäinen kiinnostus tehtävään tai asian sisältöön
3. hyötyarvo: oppija voi saavuttaa hyötyarvoa päämäärän saavutettuaan, vaikka hän ei olisi tehtävään motivoitunutkaan.

OPISKELUN MIELEKKYYS ja MENESTYMISEN ODOTUKSET: opiskelun suuntaaminen, tarkoituksenmukaisiksi koettujen strategioiden valinta, kestävyys tehtävän suorittamisessa ja ponnistelun sitkeys vaikeuksia kohdattaessa.

OPPIMISTUOTOKSET: oppijan odotukset siitä, että opiskelu tuottaa toivottuja tuloksia tai seuraamuksia. Koulun vetovoima riippuu siitä, miten tärkeinä oppilaat pitävät koulun tavoitteita.

Ruohotien johtamassa tutkimusprojektissa mallia on sovellettu suomalaisen ammattikasvatuksen tutkimuksissa, jotka liittyvät laajaan kansainväliseen tutkimusprojektiin.

Fordin (1992) **motivaation systeemiteoriassa (Motivational Systems Theory, MST)** on sovellettu systeemiteorian ja kognitiivisen psykologian viimeisimpiä tutkimustuloksia.

Ford sijoittaa inhimillisen käyttäytymisen viitekehukseen, josta hän käyttää käsitettä Living System Framework (LSF). Se on laaja teoria yksilön kehityksestä ja käyttäytymisestä, jossa yhdistyvät ihmisen luonteenpiirteet yleensä ja näiden piirteiden systemaattinen järjestyminen ja toiminta yksilössä.

Teorian mukaan yksilön on saavutettava tietty taso, ennen kuin *tavoitteellinen* toiminta on mahdollista. Systeemiteoria erottaa kolmenlaisia käyttäytymisen säätelytasoja:

1. Yksinkertainen säätelyjärjestelmä, jota Ford vertaa lähinnä termostaattiin. Tavoitteellista ihmistä ei voi verrata termostaattiin.
2. Adaptiivinen säätelyjärjestelmä, jota Ford vertaa korkean automatiikan tasoon. Tavoitteellisilla ihmisillä on jossain määrin adaptiivista, ympäristöön sopeutuvaa käyttäytymistä. Tavoitteellinen ihminen pystyy Fordin mukaan kuitenkin enempään kuin pelkästään sopeutumaan. Hänen on mahdollista saavuttaa erilaisia kykyjä.
- 3.a) Biologiset konstruktiiiviset kyvyt, jotka yksilö saavuttaa biologisen kasvun ja kehityksen kautta ja joita voidaan harjoituksella edistää. Biologisten kykyjen kehittyessä yksilöstä kasvaa biologinen aikuinen.
- 3.b) Ihmisen käyttäytymiseen liittyvät konstruktiiiviset kyvyt, joita ovat esimerkiksi oppiminen ja taitojen kehittyminen. Näiden kehittyessä yksilöstä kasvaa persoonallinen ihminen.

Biologisten ja käyttäytymiseen liittyvien kehitysmahdollisuuksien kautta ihminen on "konstruktiiivinen adaptiivinen säätelyjärjestelmä" eli living system -järjestelmä (Ford 1992, 21-22). LSF:n perusajatus on, että ihminen toimii eräänlaisena yksikkönä eri toimintaympäristöissään. Yksilön käyttäytymismalleja selittäessään LSF käyttää käsitettä käyttäytymistapahtuma (behavior episode) kuvaamaan asioita, joista yksilön elämä koko hänen viitekehysessään koostuu. Käyttäytymisepiodi on eräänlainen "pala elämää". Se on viitekehysidonnainen, tavoitteeseen suuntautunut käyttäytymismalli, joka päättyy, kun jokin seuraavista ehdoista on täyttynyt:

- kun tapahtumaan liittyvä tavoite on saavutettu tai sitä on lähestytty riittävästi
- kun jokin sisäinen tai ulkoinen tapahtuma keskeyttää toiminnan ja jokin muu toiminta alkaa
- tavoite arvioidaan vaikeasti saavutettavaksi, ainakin juuri sillä hetkellä.

Tällaiset tapahtumia on ihmisen elämässä runsaasti, mutta ne muodostavat sen "raaka-aineen", josta ihmiset muodostavat pysyviä ja monimutkaisiakin käyttäytymismalleja. LSF-järjestelmässä behavior episode schema/schemata (BES) tarkoittaa tällaisten käyttäytymisprosessien kokonaisuutta ja edustaa siinä käyttäytymisen itsesäätelyprosessia. BES on tietynlaisten käyttäytymiskokemusten integroitu sisäinen järjestelmä, joukko samanlaisia käyttäytymiskokemuksia eli eräänlainen kokemusvarasto, "pakkaus", joka koostuu yksilön ajattelusta, tunteista, havainnoista, toiminnasta, biologisista prosesseista ja ympäristöstä. Ne ankkuroituvat tavoitteisiin ja viitekehukseen. Näin tapahtumista tulee merkityksellisiä ja hyödyllisiä ja ne muodostavat pohjan yksilön motivaatiolle. (Ford 1992, 22-27)

Tässä kokonaisuudessa motivaatioprosessit hallitsevat käyttäytymiseen liittyvää yksilön toimintaa kahdella eri tavalla. Ensinnäkin käyttäytymisen konstruointi edellyttää vuorovaikutusta yksilön ja ympäristön välillä ja sen lisäksi yksilön omaa, sisäistä konstruktiiivisten prosessien valintaa. Toiseksi motivaation vaikutus yksilöön tapahtuu juuri valikoivien prosessien kautta. Motivaatioprosessit hallitsevat esimerkiksi valikoivaa havaitsemista, joka on perusedellytys uuden tiedon hahmottamisessa. Motivaatioprosessit hallitsevat lisäksi yksilön valikoivaa toimintaa, joka on uusien käyttäytymismuotojen (esimerkiksi taitojen harjoittelun) omaksumisen perusedellytys. Siten motivaatio on oppimisen, taitojen kehittymisen ja käyttäytymismuutosten perustana, kun yksilö valikoi miten ja mihin päämäärään hän kykyjensä mukaisesti tähtää. (Ford 1992, 22)

Varsinaiset motivaatioprosessit löytyvät Fordin mukaan aina persoonallisuudesta ja ne ovat yksilöllisiä. Näin motivaatio ei voi olla biologisesti ohjattu - kuten tarve-teorioissa oletetaan - eikä oppimisen kautta omaksuttu, kuten behaviorismi olettaa. Tavoitteellinen toiminta vaatii monen tekijän vuorovaikutusta: yksilön tulee olla motivoitunut, hänellä pitää olla riittävä taito viedä toiminta loppuun ja hänellä tulee olla kehittynyt biologinen valmius ja ympäristö, joka tukee häntä ja hyväksyy toiminnan. Jos yksikin tekijä puuttuu tai on vajavainen, jää tavoite saavuttamatta.

Ford kuvaa motivaatiojärjestelmänsä eräänlaiseksi "sateenvarjoksi", jonka alle kaikki teoriat mahtuvat. Näin hän ei - Ruohotien tapaan - pyrikään kumoamaan muiden teorioiden oikeutusta ja saavutuksia vaan kokoaa ne oman malliinsa. Tarkentaessaan määritelmänsä Ford korostaa eräitä seikkoja:

1. Yksilön sisäiset, persoonalliset tekijät määräävät motivaatioprosessia enemmän kuin ympäristö.
2. Motivaatioprosessit viittaavat enemmän tulevaisuuteen kuin menneisyyteen tai nykyhetkeen.
3. Motivaatioprosessit ovat luonteeltaan enemmän arvioivia, arvioivia kuin välineellisiä. Toisin sanoen motivaatioprosessit auttavat tyytymään vallitsevaan olotilaan tai pyrkivät muuttamaan sitä. (Ford 1992, 72-73)

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

- 1) suuntaavat kognitiiviset prosessit (Directive Cognitive Processes)
- 2) henkilökohtaiset toimintaodotukset (Personal Agency Beliefs) ja
- 3) emotionaaliset virittävät prosessit (Emotional Arousal Processes).

1) Suuntaavat kognitiiviset prosessit

Suuntaavat kognitiiviset prosessit ovat ennakoivia ja arvioivia psykologisia prosesseja. Ne ovat tulevaisuuden tiloja, jotka valmistavat yksilöä tavoittelemaan haluamaansa tulevaisuutta. Ford käyttää käsitettä "personal goal" kuvaamaan tätä motivaation piirrettä. Ford korostaa, että yksilön käyttäytymistä suuntaavat tavoitteet ovat aina henkilökohtaisia. Vaikka yksilö omaksuisikin tavoitteensa ympäristöstä, niihin sitoutuminen tapahtuu vain henkilökohtaisten ratkaisujen kautta. Tavoitteen vetovoima on suurimmillaan silloin, kun yksilö on itse hyväksynyt sen.

Ford erottaa erilaisia tavoitesisältöjä, joihin lukeutuvat affektiiviset, kognitiiviset, subjektiiviset, sosiaaliset ja tehtävätavoitteet. Motivaation systeemiteoria korostaa, että haastavissa, paineisissa ja työläissä tehtävissä tulee painottaa lyhyttavoitteita, jotka ovat yksilön suorituskyvyin saavutettavissa. Ympäristön tulee tukea niitä. Tehokas suuntautuminen vaatii kuitenkin lyhyttavoitteiden yhdistämistä etätavoitteisiin, jotka organisoivat lyhyttavoitteita ja antavat niille tarkoituksen. Motivaation systeemiteoriassa tavoitteille asetetaan 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.

Yksilöllä ei voi käyttäytyä tavoitehakisesti, jos ei ole olemassa aktiivisia tavoitteita. Tavoitteen voi aktivoida vain silloin, kun tavoitteet ovat niin selkeät, että käyttäytymisen voi suunnata konkreetisti näiden tavoitteiden suuntaisesti juuri sillä hetkellä. Yksilöä tulee auttaa kohottamaan senhetkiset aikomukset sellaisten aikomusten tasolle, jotka ohjaavat käyttäytymistä ja jotka helpottavat yksilön sitoutumista tulevaisuuden tavoitteisiin. Tavoitteiden saavuttamiseksi yksilön on saatava edistymisestään 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. Motivaatio on maksimoitavissa silloin, kun yksilölle voi asettaa haasteen, jossa tavoitteen saavuttaminen ei ole liian helppoa, mutta ei myöskään liian vaikeaa. (Ford 1992, 210)

2) Henkilökohtaiset toimintaodotukset

Toimintaodotukset viittaavat tulevaisuuteen - erotuksena tavanomaisesta vuorovaikutuksesta, joka viittaa menneisyyteen tai nykyhetkeen. Ford käyttää käsitettä 'capability belief' kuvaamaan yksilön arviota siitä, missä määrin hänellä on henkilökohtaisia kykyjä pyrkiä tavoitteeseensa. Hän tarkentaa kykykäsitteen tarkoittavan itsetehokkuusarviota. Ford hylkää pelkän taito -käsitteen, koska se ei suoranaisesti liity motivaatioon. Käsite 'capability belief' sen sijaan 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. Systeemiteoriassa kykykäsitteet liittyvät kaikkiin tavoitteisiin, eivät pelkästään tehtävätavoitteisiin. (Ford 1992, 127-128).

Käsite 'context belief' kuvaa systeemiteoriassa yksilön arviota siitä, minkä verran hän havaitsee ympäristön tukevan ponnisteluaan tavoitteen saavuttamiseksi. Jotta yksilö saavuttaisi optimaalisen ympäristön tuen, ympäristölle asetetaan ehtoja:

- ympäristön ja yksilön tulee toimia asetettujen tavoitteiden suuntaisesti
- motivoijan tulee ottaa huomioon yksilön biologiset, yhteistoiminnalliset ja kognitiivisten kyvyt
- ympäristön fyysisten perusedellytysten - materiaalien ja informatiivisten - tulee olla kunnossa, jotta tavoite saavutetaan helpommin
- ympäristössä tulee vallita sellainen emotionaalinen ilmasto, joka tukee ja helpottaa yksilön tehokasta toimintaa. (Ford 1992, 130-131)

Ford nimeää henkilökohtaiset kykyarviot ja käsityksen ympäristön tuesta yhteisellä käsitteellä henkilökohtaiset toimintaodotukset kuvaamaan näiden molempien piirteiden yhteenkuuluvuutta. Henkilökohtaiset toimintaodotukset vaikuttavat yksilön käsitykseen siitä, missä määrin hän tuntee kykenevänsä saavuttamaan tavoitteensa. Ford arvioi henkilökohtaisten toimintaodotusten merkitystä kriittisesti, nimittäin yksilöllä voi olla myös harhaisia arvioita siitä, missä määrin jokin haluttu tavoite on kenties saavutettavissa, eikä sillä välttämättä ole mitään tekemistä yksilön todellisten kykyjen tai ympäristön tuen kanssa.

Myönteiset kykykäsitteet voivat toki jossain määrin korvata yksilön vajavuuksia, mutta ennen pitkää vahvoja henkilökohtaisia kykykäsitteitä on mahdoton ylläpitää ilman yksilön todellisia taitoja ja selviä näyttöjä noista taidoista; näin varsinkin silloin, kun yksilöllä on itsetuntovaikeuksia. Toisaalta myös ne, joilla on myönteinen käsitys ympäristön tuesta, tarvitsevat todellista myötämielistä ympäristöä. Toisinaan paras motivointikeino on vilpittömän pyrkimys edistää oppimista, kohottaa taitotasoa, parantaa terveystasoa tai kehittää yksilön toimintaympäristöä. (Ford 1992, 213)

3) Emotionaaliset prosessit

Emootiot kuuluvat Fordin mukaan motivaatioprosesseihin sen vuoksi, että ne antavat yksilön käyttöön tietoa hänen ongelmistaan tai mahdollisuuksistaan ja ne auttavat yksilöä käsittelemään näitä ongelmia ja mahdollisuuksia. Emootiot liittyvät myös yksilön

toimintavalmiuteen. Koska niillä on virittävä tehtävä, niillä on samalla ratkaiseva merkitys energian tuottajina motivoituneessa käyttäytymisessä. Emotionaaliset virittävät prosessit sisältävät kolme toisiinsa liittyvää alaosiota (Ford 1992, 138):

- affektiivinen - neuropsykologinen -osio (emootion subjektiivinen kokeminen)
- fysiologinen komponentti (biologisten prosessien ylläpitoon liittyvä emootioiden osa)
- yhteistoiminnallinen osio (vaikuttaa yksilö-ympäristö -suhteisiin)

Ford korostaa, että kaikkien kolmen motivaatioon liittyvän osatekijän - suuntaavat kognitiiviset prosessit, henkilökohtaiset toimintaodotukset ja emotionaaliset virittävät prosessit - vaikutus on ratkaiseva, jos motivaation halutaan vaikuttavan menestyksekkäästi. Jokainen osatekijä on välttämätön, mutta mikään näistä ei ole riittävän vahva toimiakseen yksin (Ford 1992, 80). Vahva motivaatio lähes aina pitää sisällään vahvoja tunnetiloja. Siksi eräs motivaatioon vaikuttava keino on yrittää aktivoita juuri emootioita - sekä myönteisiä että kielteisiä. Emootiot oikein käytettynä ovat vahva motivaation lähde.

Motivaation systeemiteorian periaatteiden mukaan motivaatiota voi ja myös pitää säädellä: virittää, suunnata ja tukea. Ford perustelee säätelyn tarvetta systeemiteorian perusajatuksella: "Motivaatio vaikuttaa moniin sellaisiin laajoihin yhteiskunnallisiin ongelmiin, jotka johtuvat heikoista sosiaalisista olosuhteista ja jotka vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen ja persoonallisuuteen". Ford täsmentää tätä perusajatusta. Hän korostaa, ettei tietenkään ole olemassa mitään nappulaa, josta yksilön motivaation voisi käynnistää. Mutta ei ole myöskään mahdollista pakottaa yksilöä noin vain motivoitumaan johonkin. Ford korostaa, että tarjota mahdollisuuksia - ei käskyttää - on johtava ajatus ihmisten motivoinnissa. Motivointipyrkimyksissä pitää kunnioittaa yksilön omia tavoitteita, emootioita ja henkilökohtaisia toimintaodotuksia. Lyhyellä aikavälillä tuloksia aikaansaadaan vastoin tätäkin periaatetta, mutta etätavoitteella tällaiset motivointipyrkimykset on tuomittu epäonnistumaan. Niinpä yksilön toiminnan suora kontrolli on hyväksyttävää vain silloin, kun mikään muu ei ole mahdollista.

Yksilö rakentaa käyttäytymistään Behavior Episode Scheman (BES) ympärille. Kun halutaan vaikuttaa yksilön motivaatioon, etävaikutusten tulee ulottua juuri BES-alueelle, mikäli aiotaan aikaansaada pysyviä ja oikeansuuntaisia muutoksia yksilössä ja kohottaa hänen pätevyudentunnettaan. Toisaalta, jos motivointia laiminlyödään, tai sitä ei tehdä taitavasti, hyvinsuunnatutkin pyrkimykset voivat alentaa pätevyudentunnetta. Ford (1992, 202-203)

Edelleen määritelmäänsä ja teoriaansa tarkentaessaan Ford sulkee systeemiteoriassa motivaatioprosessien ulkopuolelle useita asioita:

- useimmat ympäristötekijät sillä perusteella, että viime kädessä motivaatio syntyy aina yksilössä
- kontrolloivat prosessit (suunnittelu, ongelmanratkaisu ja keinot) ja motoriset sekä kommunikatiiviset toiminnot, koska ne ovat välineitä tavoitteisiin pääsemiseksi, eivät motiiveja
- informaatioprosessit, muisti ja useimmat tarkkaavaisuuden ja tietoiset virikeprosessit, koska niillä on välineellinen merkitys

- biologiset prosessit ja sellaiset aktiiviset virikeprosessit, joilla ei ole evaluoivaa ja tulevaisuuteen suuntautuvaa tarkoitusta
- sellaiset vuorovaikutusprosessit, joilla ei ole tulevaisuuteen liittyvää merkitystä.

Määriteltään ja rajattuaan motivaation systeemiteorian Ford tiivistää motivaatiomääritelmänsä. Hän toteaa, että motivaatiokäsitettä voi kuvata integratiivisena mallina: Siihen kuuluu joukko toisiinsa läheisesti liittyviä prosesseja (Ford 1992, 78)

"Systeemiteoreettisessa motivaatiomallissa motivaation käsite on yksilön persoonallisista tavoitteista, emootioista ja henkilökohtaisista toimintaodotuksista koostuva organisoitu malli".

Ford muotoilee määritelmästä kaavan:

Motivaatio = tavoitteet x emootiot x henkilökohtaiset toimintaodotukset

Ruohotien ja Fordin integratiivisilla motivaatioteorioilla on yhteisiä piirteitä. He käyttävät eri käsitteitä kuvaamaan lähes samoja ilmiöitä:

RUOHOTIE

1. Oppijan tavoiteorientaatio

- oppijan arvot
- sisäiset ja ulkoiset tavoitteet

2. Käsitys itsestä oppijana

- oppijan itseluottamus ja usko omaan kykyihinkin ja itsesäätelymahdollisuuksiin

3. Menestymisen odotukset (tulosodotukset)

- yksilö tulkitsee omia mahdollisuuksiaan, kykyjään, opiskelun vaatimuksia, menestymisen ja epäonnistumisen syitä sekä koetilanteessa koettuja häiriöitä

FORD

1. Suuntaavat kognitiiviset prosessit

- valmistavat yksilöä tavoittelemaan haluttua tulevaisuutta
- henkilökohtaiset tavoitteet

2. Persoonalliset toimintaodotukset

- henkilökohtaiset kykykäsitykset
- ympäristön tuki

3. Emotionaaliset prosessit

- antavat yksilön käyttöön tietoa hänen ongelmistaan tai mahdollisuuksistaan ja auttavat yksilöä käsittelemään näitä ongelmia tai mahdollisuuksia
- yksilön toimintavalmius

Opettajantyössäni peruskoulun viidennellä ja kuudennella luokalla olen havainnut oppilaissa piirteitä, jotka sopivat juuri Fordin motivaation systeemiteoreettiseen jaotteluun.

Ensinnäkin monet oppilaat pystyvät yksilöimään, mihin tavoitteeseen tai tavoitteisiin he pyrkivät ja työskentelevät vastuullisesti ja tunnollisesti. Toiseksi peruskoulun ala-asteen ylimmillä luokilla oppilaalle on vähitellen kypsynyt käsitys omista kyvyistä ja siitä, missä määrin hänelle tärkeät ihmiset - opettajat, vanhemmat ja koulutoverit - hänestä välittävät ja hänen toimintaansa tukevat. Kolmanneksi systeemiteoria korostaa motivaatiota virittävien emotionaalisten prosessien merkitystä. Kun on kysymys lapsista ja nuorista, juuri *tunteisiin* liittyvät motivaatioprosessit ovat tärkeitä. Olenkin valinnut tutkimukseni viitekehikseksi motivaation systeemiteorian, koska se mielestäni parhaiten kuvaa peruskouluikäisen koulumotivaatiota.

Ruhotien ja Fordin motivaatioteoriat ovat "sateenvarjoteorioita", joiden alle kaikki motivaatioteoriat mahtuvat. Ne ovat yleisiä teorioita, eivätkä ne liity erityisesti mihinkään tiettyyn ikään. Fordkaan ei ole määritellyt, missä iässä yksilössä motivaatioprosessit alkavat. Tutkimukseeni kuuluvat oppilaat ovat lapsia ja nuoria - 11-15 -vuotiaita - jonka vuoksi tarkastelen seuraavaksi, missä iässä motivaatioprosessit syntyvät ja miten ne kehittyvät ilmenevät eri-ikäisillä oppilailla. Mitkä ovat siis ne kehitystekijät, joihin kasvavan oppimismotivaatio perustuu?

3 LAPSEN SOSIAALINEN KASVU JA OPPIMISMOTIIVIEN KEHITYS

Havighurst (1972) on muotoillut ihmisen elämänkaariteorian, joka käsittelee eri ikäkausien kehitystehtäviä. Kehitystehtävä Havighurstin teoriassa tarkoittaa ihmisen sopeutumista kussakin elämänvaiheessa tiettyihin vaatimuksiin ja odotuksiin, joita ympäristö ja yksilön biologinen kasvu asettavat. Kunkin kehitystehtävän onnistunut ratkaisu johtaa uuteen tehtävään, kun taas epäonnistuminen johtaa ennen pitkää vaikeuksiin. Kehitystehtävät voivat liittyä fyysiseen kasvuun (esimerkiksi kävelemään oppiminen), kulttuuriin (puhumaan oppiminen) ja persoonallisuuteen - itseen. (Havighurst 1972, 2-5) Havighurst jakaa ihmisen elämänkaaren kuuteen vaiheeseen:

- varhaislapsuus (0 - 6 v.)
- lapsuuden keskivaihe (6 - 12 v.)
- nuoruus (12 - 18 v.)
- varhaisaikuisuus (18 - 35 v.)
- keski-ikä (35 -60 v.)
- myöhäisaikuisuus (60 v. -).

Tutkimukseeni kuuluvat oppilaat sijoittuvat Havighurstin luokittelussa lapsuuden keskivaiheeseen ja nuoruusikään.

Lapsuuden keskivaiheeseen kuuluvat Havighurstin mukaan seuraavat kehitystehtävät:

- peleissä ja leikeissä tarvittavat sosiaaliset perustaidot
- terveelliset asenteet itseä kohtaan kasvavana organismina
- tulla toimeen ikäistensä kanssa
- yleisesti hyväksytyt sukupuolenmukaiset käyttäytymissäännöt
- lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen perustaidot
- jokapäiväisessä elämässä tarvittavat peruskäsitteet
- oikeudentaju ja moraalisisäännöt
- itsenäisyyden kehittyminen
- demokraattisia arvoja heijastavat asenteet.

(Havighurst 1972, 19-35)

Yksilön nuoruusvaiheeseen Havighurstin luokittelussa kuuluvat seuraavat kehitystehtävät:

- *identiteetin tunteen kehittyminen*
- omaksua tytön tai pojan aikaisempaa kehittyneempi rooli sukupuolten välisissä suhteissa ikäistensä ryhmässä
- omaksua maskuliininen tai feminiininen sosiaalinen rooli

- hyväksyä oma ruumis ja ulkonäkö
- *emotionaalisen riippumattomuuden kehittyminen omiin vanhempiin ja muihin aikuisiin*
- valmistautua avioliittoon ja perhe-elämään
- *valmistautuminen koulutus- ja ammattiuralle*
- *käyttäytymistä, toimintaa ja tulevaisuuden suunnitelmia ohjaavien arvojen omaksuminen*
- omaksua sosiaalisesti hyväksyttävä käyttäytyminen.

(Havighurst 1972, 43-82)

Kun Havighurst käyttää käsitettä kehitystehtävä, Erikson (1982) käyttää teoriassaan käsitettä vaihe. Eriksonin vaiheteoria kuvaa ihmisen kehitystä suhteessa sosiaalisen ympäristön muutoksiin. Tämän teorian mukaan ympäristö asettaa yksilön kasvulle aina uusia vaatimuksia. Jokainen uusi vaatimus aiheuttaa yksilössä psykososiaalisen kriisin, jonka onnistunut ratkaisu tuottaa hänelle uuden psyykkisen voiman tai itseä koskevan perustunteen. Tämän perustunteen avulla voi kohdata ympäristöstä tulevat uudet sopeutumisvaatimukset. Erikson on nimennyt kehitysvaiheet psykologisiin vastakohtaparein, joilla hän kuvaa kehitysvaiheen kahta mahdollista ääripäätä. Tutkimukseeni kuuluvat oppilaat sijoittuvat Eriksonin luokittelussa vaiheisiin neljä ja viisi:

Vaihe 4: Ahkeruus vs alemmuudentunne (varhaisnuoruus)

Vaihe 5: Identiteetti vs roolien hajaantuminen (nuoruus)

Ahkeruudella Erikson tarkoittaa kykyä työhön ja toimintaan sen itsensä takia, halua ja kykyä saada aikaan jotain, joka on sinänsä arvokasta. Työn loppuunsaattaminen on tärkeää. Yksilö pystyy myös tekemään työtä innokkaasti. Alemmuudentunne on Eriksonin mukaan seurausta epäonnistumisista, ja nämä voivat johtaa kokemukseen, ettei omalla toiminnalla pääsekään haluamiinsa tuloksiin. Minäidentiteetin tunteeseen Eriksonin mukaan liittyy ammatinvalintaan liittyviä toiveita. Roolien hajaantumisessa sen sijaan nuorella on vaikeuksia vakiintua johonkin ammatti-identiteettiin (Erikson 1982, 247-250).

Piaget on tutkinut lapsen kehitystä ja kognitiivisia prosesseja. Hänen mukaansa lapsen henkinen kehitys tapahtuu aina tiettyjen vaiheiden kautta, samassa järjestyksessä, vaikkakin eri yksilöillä hieman eri aikaan. Jokainen kehitysvaihe on merkityksellinen nuoren muodostaessa kuvaansa maailmasta, ja näiden vaiheiden kautta voimme ymmärtää tätä prosessia. Muodollisten operaatioiden kaudella lapsen ajattelu kehittyy abstraktille tasolle, jolloin hän kykenee hallitsemaan käsitteitä ja symboleja. Näiden vaiheiden kautta lapsi pystyy käsittelemään mielessään myös tulevaisuuttaan. Noin 12 - 15 vuoden iässä nuori pystyy tarkastelemaan uskomustensa johdonmukaisuutta ja arvioimaan aikaisemmin itsestäänselvyyksinä pitämiään asenteita ja arvoja sekä etsimään uusia arvoja ja perusteita, joille rakentaa maailmankuvaansa. Muodollisten operaatioiden kausi on tärkeä lapsen motivaation kehityksessä senkin vuoksi, että hän pystyy asettamaan elämälleen omia tavoitteita ja siten motivoitumaan tavoitteidensa suuntaisesti. (Piaget 1988, 98-109)

Motivaation systeemiteorian eräs ehto on, että yksilöllä tulee olla biologinen valmius motivaation kehittymiselle. Ford ei kuitenkaan määrittele, missä iässä valmiudet kehittyvät. Tutkimukseeni kuuluvat oppilaat ovat 11 - 15 -vuotiaita. Havighurst, Erikson ja Piaget ovat

tutkimuksissaan osoittaneet tämänikäisillä alkavan ja kehittyvän prosesseja, jotka oleellisesti liittyvät yksilön motivaatioon: sen viriämiseen, keston ja suuntautumiseen.

Varhaisnuorten ja nuorten motivaatioon liittyviä perusedellytyksiä näiden teorioiden perusteella ovat ainakin seuraavat:

- itsenäisyyden kehittyminen
- identiteetin tunteen kehittyminen
- valmistautuminen koulutus- ja ammattiuralle
- käyttäytymistä, toimintaa ja tulevaisuudensuunnitelmia ohjaavien arvojen omaksuminen
- identiteettikriisin kautta oman itsen etsiminen: emotionaalisen riippumattomuuden kehittyminen omiin vanhempiin ja ikätovereihin
- identiteetti sitoutuneena maailmankatsomuksellisiin asioihin.

Seuraavaksi tarkastelen, missä iässä ja millä tavalla kouluikäisen motivaatio voi viritä ja suuntautua. Miten kouluikäisen motivaatio siis kehittyy?

Lapsen oppimismotiivit syntyvät aluksi sellaisissa leikeissä, jotka edellyttävät oppimista. Leikki-tilanteessa uuden omaksumiseen liittyy se, että lapsi tajuaa nopeasti, juuri siinä tilanteessa, oppimisen välttämättömyyden. Oppimisen tavoite sitoutuu konkreettiseen tilanteeseen, jonka jatkuminen edellyttää oppimista. Lapsi saa toisin sanoen oppimisesta välitöntä hyötyä. Leikissä toiminta on tärkeämpi kuin tulos, kun taas oppimistoiminnassa - esimerkiksi juuri koulussa - toiminnan tulos muuttuu toimintaa tärkeämmäksi. Kun lapsi kohdistaa huomionsa toiminnan tuloksiin, hän alkaa asettaa itselleen tietoisesti välitavoitteita. Samalla lapsen ns. aikaväli omaan toimintaan pidentyy. Näin oppimistoiminta kehittää lapsen välillisiä motiiveja, jotka vaikuttavat hänen toimintaansa epäsuorasti - aluksi pelkästään ympäristöstä asetettujen päämäärien kautta. (Wahlström 1985, 82)

Näihin ympäristöstä asetettuihin päämääriin lasta ohjaavat vanhemmat ja myöhemmin opettajat.

Alaluokat ovat yleisten oppimismotiivien vaihetta (Wahlström 1985, 82). Tässä iässä lapsilla ei ole vielä kovinkaan eriytynyttä kiinnostusta oppiaineiden ja tehtävien sisältöön, mutta he kokevat oppimisen kuitenkin sinänsä tärkeäksi. Oppimisen yhteiskunnallisen merkityksen lapset näkevät enemmänkin oppimistapahtumassa - siis siinä, että koulua tulee yleensä käydä - kuin oppimistuloksissa, vaikka he jo tietävätkin, että oppimistulokset ovat oppimisessa tärkeitä.

Myönteisten oppimiskokemusten kautta heräävät varsinaiset kognitiiviset motiivit ja oppimismotiivit: lapsi huomaa hankkimiensa tietojen ja taitojen antaman hyödyn. Hän huomaa mahdollisuutensa soveltaa tietojaan muissakin tilanteissa kuin koulussa. Hän ymmärtää, että uudet tiedot ja taidot merkitsevät eräänlaista sosiaalisen aseman nousua. Lapsi saa kokemuksia, joiden pohjalta hänessä syntyy innostus laajentaa kokemuksiaan hankkimalla lisää tietoja ja taitoja. Oppimismotiivien erityispiirteet alaluokilla heijastuvat myös lasten suhtautumisessa opettajaan. Opettajan antamat tehtävät suoritetaan kyselemättä miksi nämä tehtävät tehdään, koska he kunnioittavat opettajaansa, pitävät hänestä ja ennen kaikkea siksi, että hän on opettaja ja opettaa heitä ja tehtävät on suoritettava sen vuoksi, että juuri opettaja antaa ne. Lapsi haluaa oppia myös siksi, että hän haluaa ilahduttaa vanhempiaan. On myös havaittu, että lapsi tuntee kiinnostusta tehtäviin,

joiden avulla hän oppii uusia asioita, saavuttaa uusia kykyjä ja valmiuksia sekä tehtäviin, jotka vaativat häneltä älyllistä aktiviteettia ja henkisiä ponnisteluja. (Wahlström 1985, 83)

Juuri koulunsa aloittavilla on erityisen vahva sosiaalinen motivaatio: kahdella ensimmäisellä luokalla koululaisen rooli on lapselle tärkeä. Samalla myös tiedonhankinta kiinnostaa lapsia. Kahden ensimmäisen vuoden aikana lapset suhtautuvat koulunkäyntiin yleensä hyvin tunnollisesti, mutta into laantuu ja opettajan auktoriteetti vähenee kolmannen ja neljännen luokan aikana. Koululaisena oleminen menettää emotionaalista kiehtovuuttaan. (Wahlström 1985, 83)

Jo ala-asteen ylemmillä luokilla oppimismotivaatio selvästi muuttuu. Yhtäältä oppilaiden kiinnostuksen kohteet alkavat eriytyä eri oppiaineisiin ja erityyppisiin tehtäviin, toisaalta vanhempien ja opettajan vaikutus vähenee ja oppilaiden itsenäistyminen lisääntyy - ilmiö, jonka Havighurst ja Erikson omissa tutkimuksissaan ja luokitteluisaan esittivät. Oppilaan ikätovereiden merkitys myös kasvaa. Sekä koulu yleensä että erityisesti suhteet luokka- ja kouluyhteisössä ja toveripiirissä vaikuttavat tässä iässä paljon oppimismotiiveihin.

Kun oppimismotiivit eriytyvät, mahdollistuu motiivien entistä vakiintuneempi hierarkkisuus ja alistaisuus, joka on tyypillistä murrosikäiselle. Murrosikäinen suuntautuu jo tulevaisuuteen aikaväliltään varsin pitkän motiiviperustein (Wahlström 1982, 83). Jos lapsi ei ole tähän mennessä oppinut asettamaan itselleen välitavoitteita tai hänelle ei ole kehittynyt kykyä suuntautua tiedollisiin päämääriin ja kykyä toimia näiden päämäärien saavuttamiseksi, näiden kykyjen ohjaaminen käy hyvin vaikeaksi, koska suhde aikuisiin auktoriteettina on ratkaisevasti muuttunut. Ulkoisilla keinoilla ei ole enää sellaista vaikutusta lapsen motiivikehitykseen kuin aikaisemmin.

Peruskoulun viimeisillä luokilla alkaa uusi vaihe oppimismotiivien kehityksessä. Oppilaan käsitys ja toiveet tulevasta ammatista, tulevasta asemastaan yhteiskunnassa ja muusta toiminnasta vaikuttavat nyt eniten oppimismotiivien syntyyn. Motiivien kehitykseen vaikuttavat kouluiässä hyvin monet tekijät: oppilaiden kyvyt ja valmiudet, tiedot ja taidot sekä kokemukset koulussa. Koko kouluajan jatkuva kasvatus- ja opetusprosessi sekä oppimisen tietoinen motivointi vaikuttavat oppilaan motiivien kehitykseen ja toiminnan tavoitteellisuuteen (Wahlström 1985, 83).

Tutkimuksissa on havaittu yhteys oppilaan iän ja opettajan vaikutuksen välillä: mitä nuoremmasta oppilaasta on kysymys, sitä enemmän opettajan osuus painottuu. Erityisen selvästi opettajan vaikutus näkyy alkuopetusluokilla (Kari 1977; Vepsäläinen, 1980). Koivumäki (1980) on havainnut, että opettajan vaikutustapa on yhteydessä oppilaan viihtyvyyteen.

Seuraavalla sivulla kuvaan lapsen koulumotivaation taustatekijöitä ja liitän motivaation systeemiteorian niihin.



Kuvio 1. Koulumotivaation taustatekijät

Kasvaessaan lapsi havainnoi *ympäristöönsä*. Tärkeitä havainnoinnin kohteita varhaislapsuudessa ovat vanhemmat, isovanhemmat ja leikkitoverit, kouluiässä opettajat ja koulutoverit. Lapsi liittyy havaintojen kautta siihen kulttuuriin, joka häntä ympäröi. Lapsi laajentaa kuvaansa ympäristöstä nykyisin yhä enemmän myös median kautta. Samalla, kun lapsi havainnoi ympäristöönsä, hän sovittaa nämä havainnot aiemmin opittuun. Lapselle hahmottuu kuva siitä maailmasta, johon hän kuuluu.

Ympäristön muovaama maailmankuva luo puitteet lapsen kasvulle. Varhaislapsuudessa ulkoisten tekijöiden merkitys maailmankuvan hahmottumisessa on suurin. Nämä ulkoiset tekijät eivät vaikuta suoraan, vaan lapsen *kognitioiden* kautta: mitä muut hänestä ajattelevat tai mitä hän luulee tai haluaa muiden hänestä ajattelevan. Tässä prosessissa lapselle asettuu tavoitteita, odotuksia ja toiveita: mitä ympäristö minulta haluaa; mitä minä elämältä haluan. Ympäristön toiveiden ja omien toiveiden tai tavoitteiden pohdinnassa lapselle muodostuu *minäkuva* (ihanneminä) ja *tulevaisuuskuva*. Omien tavoitteiden selkiytyessä viriävät motivaatiota suuntaavat kognitiiviset prosessit. Motivaation systeemiteoriassa yksilö viime kädessä aina itse valitsee henkilökohtaiset tavoitteensa, vaikka ympäristö niihin vaikuttaisikin.

Koulutus on tärkeä väylä henkilökohtaisten toiveiden ja tavoitteiden toteuttamiseksi. Kokemukset kasvattavat oppilaan *itsetuntemusta*. Itsetuntemus kasvaa myös vertailussa muihin ikäisiinsä. Hän arvioi omia kykyjään saavuttaa haluamiaan toiveita tai asettamiaan tavoitteita. Samalla hän havainnoi, missä määrin ympäristö tukee hänen pyrkimyksiään.

Menestyminen kannustaa kohti tavoitetta; toisaalta jatkuva epäonnistuminen masentaa ja saattaa lopulta estää tavoitteeseen pääsyn. Toistuvien onnistumisten kautta motivaation emotionaalinen vire ja pätevyyyden tunne - *itsetunto* - kohoavat, mutta jatkuvat epäonnistumiset masentavat ja seurauksena saattaa pahimmillaan olla kokonaisvaltainen pätemättömyyden tunne koulussa.

4 KOULUMOTIVAATIO

Lapsen suhtautuminen kouluun on yhteydessä siihen ympäristöön, jossa lapsi kasvaa ja joka hänen kasvuunsa vaikuttaa. Tämä kulttuuriympäristö muokkaa hänen ajatteluaan. Kasvavan lapsen ajattelu ja toiminta itsenäistyy; kognitioiden kautta hänelle hahmottuu minäkuva, johon kuuluvat näkemys ihanneminästä, siihen liittyvät odotukset ja toiveet. Myös tulevaisuuskuva selkenee. Kasvava sisäistää henkilökohtaisia tavoitteita. Kasvuympäristöissään kasvava vertailee itseään muihin, jolloin hänen itsetuntemuksensa lisääntyy. 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 ja nuoren kasvuun ja kasvutekijöihin. Jotta tämä menestyksellisesti onnistuisi, koulussa pyritään luomaan olosuhteet, joissa jokainen kykyjensä ja edellytystensä mukaan voisi pyrkiä tavoitteisiinsa. Nämä puitteet vaikuttavat kasvavan suhtautumiseen kouluun.

Oppilaan suhtautumista kouluun on tarkasteltu *koulumielekkyyden, -asenteen, -motivaation ja -viihtyvyyden* näkökulmista ja suhtautuminen kouluun on myös sen vuoksi määritelty eri tavoin. Lisäksi suhtautumista kuvaavien käsitteiden keskinäiset suhteet vaihtelevat.

4.1 Koulumielekkyyys

Olkinuora & Lehtinen ovat tarkastelleet koulua psykologisen mielekkyyden näkökulmasta. Koulunkäynnin psykologisella mielekkyydellä he tarkoittavat sitä, miten tarkoituksenmukaisena oppilas kokee koulumaailman, esimerkiksi millaiselta tulevaisuus näyttää senhetkisen koulussa menestymisen pohjalta. Tarkoituksenmukaisuuskokemuksiin vaikuttavat toisaalta arvot ja arvostukset, joita yksilö on elämässään sisäistänyt ja toisaalta tulkinnat ja käsitykset kohteena olevien ilmiöiden välinearvosta tavoitteiden edistämiseksi. Tarkoituksenmukaisuuskokemuksen lisäksi mielekkyyttä lisää kontrolloitavuuden tunne: missä määrin yksilö tuntee voivansa edistää tavoitteitaan. Kontrolloitavuuden kokemiseen liittyy opiskelussa myös loogisen mielekkyyden käsite. Looginen mielekkyyys tarkoittaa sitä, missä määrin yksilö näkee opiskeltavien asioiden yhteydet muihin asioihin ja mieltää niiden loogisen merkityksen. Lisäksi loogiseen mielekkyyteen liittyy tunne siitä, miten hyvin oppilas pystyy ratkaisemaan ongelmat asetetuilla ehdoilla. Koulunkäynnin psykologinen mielekkyyys perustuu erityisesti sille, että oppilas näkee senhetkisen koulunkäynnin palvelevan koulutuksellisia ja ammatillisia etätavoitteita. (Olkinuora & Lehtinen 1984, 277-278)

Ruohotien mukaan koulunkäynnin mielekkyyys toimii motivaatiotekijän tapaan ja on näin yhteydessä oppimisen tasoon ja menestymiseen. Tämä edellyttää opetukselta kuitenkin laatuvaatimuksia: opetuksen tulee aktivoita oppilaiden prosessivalmiudet eli auttaa oppilaita löytämään looginen mielekkyyys koululle tyypillisistä tehtävistä ja suorituksista. (Ruohotie 1985, 28)

Olkinuora on löytänyt yhteyden koulumielekkyyden, -viihtyvyyden ja -motivaation välille affektiivisen mielekkyyden kautta. Affektiivinen mielekkyyys liittyy oppilaan tarpeisiin, asenteisiin ja tunnetiloihin: miten merkitykselliseksi oppilas kokee koulutyön. Olkinuora jakaa affektiivisen mielekkyyden kahteen merkitykseen:

1. Kielellisen käsitteen, ilmaisun tai symbolin affektiivisesti koettu merkitys muodostuu niihin lähinnä ehdollistumismekanismien välityksellä liittyvien lisämerkitysten kautta.

2. Koulutyön affektiivinen merkitys syntyy siitä, koetaanko sen tyydyttävän yksilön tarpeita joko

- välillisesti, pitkäjänteisesti: millä tavalla koulu pystyy vastaamaan yksilön tulevaisuudensuunnitelmiin). Tällä mielekkyyden alueella on läheinen yhteys ulkoiseen motivaatioon.

tai

- välittömästi koulutyössä juuri sillä hetkellä, esimerkiksi kuinka tehtävät tyydyttävät älyllisiä intressejä, tiedollista uteliaisuutta ja arvostetuksi tulemista, pätemistä ym. ilmaisullisia tarpeita. Tällä alueella on läheinen yhteys sisäiseen motivaatioon, jolla pystytään motivoimaan opiskelua ilman ulkoisia palkkioita. Olkinuoran mukaan koulussa viihtyminen heijastelee eniten tätä aspektia, vaikka muillakin mielekkyyden osa-alueilla on siinä oma merkityksensä. (Olkinuora 1983, 55)

Olkinuoran määritelmän mukaan kouluviihtyvyys sisältyy koulumielekkyyteen ja heijastaa eniten sen affektiivista näkökulmaa. Se liittyy myös oppilaan sisäiseen motivaatioon ilmaisullisten tarpeiden kautta.

Kouluviihtyvyyden lisäksi Olkinuoran mukaan myös koulumotivaatio sisältyy koulunkäynnin mielekkyyteen. Koulutyön affektiivinen merkitys liittyy ulkoiseen motivaatioon silloin, kun koulu välillisesti pystyy vastaamaan yksilön tulevaisuudensuunnitelmiin. Sisäisestä motivaatiosta mielekkyydessä on kysymys silloin, kun tehtävät tyydyttävät oppilaan älykkyyttä, uteliaisuutta tai pätemistä ilmaisullisten tarpeiden kautta.

Koulumielekkyyks Olkinuoran määritelmän mukaan siis sisältää sekä kouluviihtyvyyden että -motivaation. *Tässä tutkimuksessa opiskelumielekkyyks sisältyy koulumotivaatioon, koska systeemiteoriassa yksilön tavoitteellisuus on motivoitumisen perusta. Ei ole tavoitehakuista käyttäytymistä, jos ei ole aktiivisia tavoitetta. Henkilökohtaiset toimintaodotukset ja emotionaaliset prosessit ankkuroituvat vain aktiiviseen tavoitteeseen. Tavoitteelliselle oppilaalle ei ole vaikea perustella laajan yleissivistyksen merkitystä. Motivoitunut oppilas kokee, että "ei sitä koskaan tiedä, mitä sitä elämässä tarvitsee" ja sitoutuu tehtävään, vaikka se ei tuntuisikaan juuri sillä hetkellä mielekkäältä. Sen sijaan heikosti motivoitunut oppilas kysyy helposti tehtävän mielekkyyttä: mihin minä tätä juttua oikein tarvitsen? Olkinuoran määritelmän mielekkyyden affektiivinen komponentti liittyy kuitenkin hyvin kouluviihtyvyyteen, kuvaamaan juuri sen hetkiseen toimintaan liittyvää tunnetilaa. Koulumielekkyyks tässä tutkimuksessa ilmenee siten oppilaan koulumotivaatio- ja viihtyvyysarvioissa.*

4.2 Kouluasenne

Soininen (1989, 151-152) jakaa oppilaan kouluun suhtautumistavat kouluasenteeseen, koulumotivaatioon ja koulumielekkyyteen, joilla voidaan selittää oppilaan kouluviihtyvyyttä. Hänellä kouluviihtyvyys on yläkäsite, selitettävä ominaisuus, jota kouluasenne, -motivaatio ja -mielekkyys selittävät. Soinisen mukaan positiivinen kouluasenne syntyy silloin, kun oppilas motivoituu, osallistuu ja sisäistyy työskentelemään tiettyä tavoitetta kohti. Ennen kaikkea on tärkeää, että oppilas kokee koulutyöskentelyn miellyttävänä ja kiinnostavana. Jos oppilas kuitenkin kokee ahdistuneisuutta ja pettymyksiä, tämä saattaa aiheuttaa välttämiskäyttäytymistä opiskeltavia asioita kohtaan.

Hämäläinen (1973) ja Ruoppila (1985) ovat havainneet, että usein toistuvina pettymykset saattavat synnyttää negatiivista kouluasennetta ja tätä kautta kouluvihtymättömyyttä.

Ruohotie on havainnut, että myös kodin asenneominaisuudet (vanhempien koulutusasenteet ja arvostukset, kiinnostus lapsen koulunkäyntiin, vanhempien tuki ja kannustus) vaikuttavat lapsen asenteisiin. Kodin vaikutus on suurempi heikosti kuin hyvin menestyvillä oppilailla. (Ruohotie 1985, 34-35).

Ahon tutkimuksessa asenteella tarkoitetaan opittua taipumusta reagoida joko myönteisesti tai kielteisesti johonkin kohteeseen. Vaikka asenne onkin suhteellisen pysyvä ominaisuus, sitä on mahdollista muuttaa. Muutos riippuu asenteeseen sisältyvistä sosiaalisista suhteista (Aho 1993, 75). Peruskoulun ensimmäisellä luokalla oppilaiden asennoituminen kouluun oli erittäin myönteistä, mutta muuttui ylemmille luokka-asteille siirryttäessä yhä kielteisemmäksi. Asennemuutokset olivat yhteydessä minäkuvamuutoksiin (Aho 1993, 178-179).

Ruohotie kuvaa motivaation ja asenteen välistä eroa näin: "Asenne on suhteellisen pysyvä, sisäistynyt ja hitaasti muuttuva reaktiovalmius. Motivaatio sen sijaan on suhteellisen lyhytaikainen, ja liittyy yleensä vain yhteen tilanteeseen kerrallaan. Asenne vaikuttaa enemmän toiminnan laatuun, motivaatio taas siihen, millä vireydellä toiminta suoritetaan. Muutokset motivaatiossa eivät välttämättä edellytä muutoksia ko. alueen asenteissa" (Ruohotie 1991 a, 11). Ruohotien määritelmän mukaan heikosti motivoitunutkin voi tehdä hyvää työtä, vaikka ei välttämättä ole innostunut tehtävästään.

Motivaation systeemiteorian näkökulmasta kouluasenne Ruohotien määritelmän mukaan suhteellisen pysyvänä, sisäistyneenä ja hitaasti muuttuvana reaktiovalmiutena ei kerro kovin paljon peruskouluikäisten suhtautumisesta oppimiseen. Yläasteen viimeisillä luokilla suhtautuminen kouluun on todennäköisesti vakiintunut asenteeksi, mutta ei välttämättä vielä viides- tai seitsemäsluokkalaisilla. Kasvavan ja vielä pitkään koulua käyvän suhtautumiseen voi vaikuttaa, jolloin pysyvistä asenteista ei vielä ole kysymys.

Lisäksi jos kouluun suhtautumista mitataan juuri *kouluasenteella*, saadaan varsin lohduttomia tuloksia. Ahon (1993, 186) tutkimuksessa kuudesluokkalaisista yli puolet suhtautuu koulunkäyntiin erittäin kielteisesti, eikä erittäin positiivisesti asennoituvia ole ainuttakaan. Tyttöjen ja poikien välillä ei ole asenne-eroja. Tällaista tulosta asennetutkimukselta voi odottaakin. Oppilaat vertaavat koulunkäyntiä sen vastakohtaan eli iän myötä lisääntyvään ja monipuolistuvaan vapaa-aikaan ja siinä vertailussa koulu vuorenvarmasti häviää. Mutta jos vertailupareina olisivat esimerkiksi koulu ja yhtä pitkä ja uuvuttava työpäivä kuin vuosisata sitten lasten ja nuorten enemmistö Suomessakin teki - ja kovin monissa kehitysmaissa lapset ja nuoret vielä tekevät - siinä vertailussa koulu voittaisi. Motivaatioteorian tavoite- tahto-ominaisuudet ylittävät asenneominaisuudet: ilman kovaa työtä koulussa ei elämässä tule menestymään, olipa asenne kouluun mikä tahansa. Sen vuoksi *tässä tutkimuksessa oppilaiden kouluasenteet sisältyvät heidän motivaatioarvioihinsa.*

4.3 Koulumotivaatio systeemiteorian näkökulmasta

Motivaation systeemiteorian kolme osa-aluetta - yksilön toiminnan tavoitteet, tavoitteen saavuttamiseen tarvittavat selviytymis- eli toimintaodotukset ja toimintaa virittävä tunnelataus eli emootiot kuvaavat mielestäni parhaiten peruskouluikäisen oppimismotivaatiota.

Systeemiteoria on yhtäältä hierarkkinen: hierarkiassa ylinnä ovat tavoitteet, jotka määrittelevät toiminnan suunnan. Koulussa tavoitteet tekevät oppimisesta mielekkään ja koulun tehtävänä juuri on tarjota kasvavalle valmiudet pyrkiä tavoitteisiinsa. Henkilökohtaisissa toimintaodotuksissa yksilö arvioi selviytymisedellytyksiään: onko minulla riittävästi kykyjä saavuttaa tavoitteeni? missä määrin tavoitteitani arvostetaan? tuetaanko minua? Koulussa kasvava vertaa suoriutumistaan aikaisempiin suorituksiinsa ja muiden suorituksiin, jolloin hänen itsetuntemuksensa kasvaa. Yksilön emotionaaliset prosessit määrittävät sen tunnelatauksen, millä voimalla ja miten innostuneesti tavoitteeseen pyritään. Oppilaan affektiiviset kokemukset koulussa liittyvät vaikuttavat hänen viihtymiseensä tai viihtymättömyyteensä siellä. Kasvavan emotionaalinen pohja on vielä herkkä; myönteisillä affektiivisilla kokemuksilla voidaan parantaa oppilaan kouluviihtyvyyttä. Affektiivisten ominaisuuksiensa vuoksi kouluviihtyvyys liittyy tässä tutkimuksessa motivaation emotionaalisiin prosesseihin.

Toisaalta - sen lisäksi, että motivaation systeemiteoria on hierarkkinen - sen osa-alueet liittyvät tiiviisti toisiinsa ja muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Mikään motivaation osista ei voi toimia yksin, vaan kaikkien läsnäolo on välttämätön. Jonkin osa-alueen tason nousu tai lasku vaikuttaa samansuuntaisesti myös muihin osa-alueisiin. Koulu on paikka, jossa tietoisesti vaikutetaan kasvavan kaikkiin motivaation osa-alueisiin.

4.3.1 Tulevaisuuskuva tavoitteiden suuntaajana

Lapsen ja nuoren tulevaisuutta koskeva ajattelu kehittyy Havighurstin elämäkaariteorian mukaan lapsuuden keski- ja nuoruusvaiheessa. Lapsuuden keskivaiheen kehitystehtävistä tulevaisuuskuvan viriämiseen viittaa itsenäisyyden kehittyminen, nuoruusvaiheen kehitystehtävistä emotionaalisen riippumattomuuden kehittyminen omiin vanhempiin, valmistautuminen koulutus- ja ammattiuralle sekä käyttäytymistä, toimintaa ja tulevaisuuden suunnitelmia ohjaavien arvojen omaksuminen.

Viime vuosina yhteiskunnalliset muutokset ovat olleet nopeita. Se on johtanut nuoret uuden kehitystehtävän eteen: olisi nopeasti ja herkästi pystyttävä sopeutumaan muuttuviin olosuhteisiin. Se onkin varsin mahdollista silloin, kun nuori tuntee hallitsevansa elämänsä.

Nurmi ja Nuutinen (1987) ovat tarkastelleet nuorten tulevaisuuskuva. He ovat havainneet, että nuoren oman elämän hallitsemisen tunne antaa hyvän lähtökohdan elämänsuunnittelulle. Käsitys tulevaisuuden maailmasta ja erityisesti oman yhteiskunnan erityispiirteistä tarjoaa kohteet nuoren tarpeiden ja intressien kehittymiselle. On tärkeää tuntea olosuhteita, kun suunnitellaan tavoitteiden toteuttamistapoja. Esimerkiksi ammatin hankinnan suunnittelu vaatii tietoa koulutusteistä. Toisaalta käsitys omasta minästä - minäkuva - luo perustan arvioida omien valmiuksien ja voimavarojen riittävyttä tavoitteisiin pyrittäessä. Vain saavutettaviksi arvioidut tavoitteet voivat saada aikaan pitkäjänteistä toimintaa. (Nurmi & Nuutinen 1987, 6-7)

Nurmi ja Nuutinen tutkivat 16-18 -vuotiaiden nuorten tulevaisuuskuva heidän kirjoittamiensa esseiden perusteella. Otokseen kuului 296 nuorta. Heistä 90% uskoi itse tai lähes itse vaikuttavansa omaan tulevaisuuteensa. Toisaalta näiden nuorten joukosta löytyi

vähemmistö, jota tulevaisuuden elämänkaareen liittyvät kehitystehtävät eivät kiinnostaneet: 30% ei ollut kiinnostunut työstä eikä koulutuksesta.

Nurmi (1989) tutki kolmeosaisessa haastattelu-, kysely- ja tekstianalyysitutkimuksessa nuorten tulevaisuuskuvaa. Tutkimukseen kuului kaikkiaan 154 10-19 -vuotiasta lasta ja nuorta. Tämän tutkimuksessa tulevaisuuden suunnittelutaitojen taso ja suunnitelmien realismi lisääntyivät iän myötä (Nurmi 1989, 48). Lisäksi tulevaisuussuunnitelmien sisäistäminen ja optimismi lisääntyi ikävälillä 11-15 vuotta. Tulevaisuussuunnitelmien ajallinen suuntautuneisuus vaihteli sen mukaan, missä määrin tavoitteet olivat selkiytyneet.

Nurmi määrittelee tulevaisuuteen suuntautumisen kognitiivisen psykologian ja toimintateorian käsittein. Hän erottaa kolme perustekijää: motivaation, suunnitteluaktiiviteetin ja arvioinnin. Hän laati käsitteistä mallin, jonka toimivuutta hän tutkimuksessaan testasi. Mallia koskevat keskeiset johtopäätökset olivat seuraavat:

1. Tulevaisuutta koskevan tiedon määrä, suunnitelmien laajuus ja niiden realismi lisääntyivät iän myötä.
2. Mallin osat jossain määrin korreloivat keskenään. Nämä perustekijät selittävät nuorten tulevaisuussuuntautumista jonkin verran.

Motivaatiota Nurmi mittasi kvantitatiivisesti vain yhdellä mittarilla, jonka vuoksi motivaation ja tulevaisuussuuntautumisen yhteyden tarkasteluun kaivataan lisätutkimusta.

Nurmi & Nuutinen (1987, 5) sisällyttävät myös nuoren maailmankuvan hänen elämänhallintaansa. Heidän mukaansa maailmankuva toiminnan lähtökohtana integroi elämän eri ulottuvuudet ja asettaa yksilön suhteeseen muuhun todellisuuteen. Se on elämänhallinnan väline, joka muuttuu, korjautuu tai täydentyy omasta toiminnasta saadun palautteen ja maailman tapahtumista saadun informaation varassa.

Lapsen ja nuoren elämänsuunnittelua ohjaa hänen tulevaisuuskuvansa. Tulevaisuuskuva kehittyi vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja kulttuurin kanssa. Tulevaisuuskuva kehittyi siten aina sosiaalisissa prosesseissa. Lapsi ja nuori omaksuu jo kotona käsityksiä maailmasta. Myös yhteiskunta koulutuksen kautta rakentaa yksilölle kuvaa menneestä, nykyisestä ja tulevasta. Kaikkiaan tulevaisuuskuvalle on selkeitä yhteyksiä peruskoululaisen motivaation tavoitteita kuvaavaan osa-alueeseen.

Tulevaisuuskuva kehittyi vuorovaikutusprosessissa ympäristön kanssa, mutta siihen vaikuttaa myös se, millaisia tavoitteita yksilö uskaltaa itselleen asettaa. Näin ymmärrettynä tulevaisuuskuvalle ja asetetuille tavoitteille on yhteyksiä Rauste-von Wrightin (1979, 15-17) määrittelemään yksilön *minäkäsitykseen*. Rauste-von Wright sisällyttää minäkuvaan odotukset, arvot ja arvostelmat eli yksilön minäihanteen. Ihanneminäkuvaan kuuluvat ne ympäristön arvot ja odotukset, jotka ihminen on omaksunut omaan ihanneminäkuvaansa.

Usein yksilön minäkuva ja itsearvostusta on käytetty rinnakkaisina käsitteinä. Vaikka niillä on runsaasti yhteisiä piirteitä, niillä on kuitenkin käsitteellinen ero. Minäkuva ja itsearvostuksen (itsetunnon) ero on pyrityt määrittelemään niin, että minäkäsitys on yksilön käsitys itsestään oman tarkkailunsa objektina, kun taas itsetunto ilmenee henkilön itseään subjektina koskevista arvotuksista ja emootioista eli kyvystä hyväksyä itsensä ja kokea elämänsä ymmärrettäväksi, hallittavaksi ja mielekkääksi. Jo James (1913, 187) määritteli itsearvostuksen todellisuuden suhteeksi oletettuihin mahdollisuuksiin:

(Self-esteem = $\frac{\text{Success}}{\text{Pretensions}}$)

Näin käsitettynä minäkuva pitäisi sisällään yksilön ihanneminän, jota tavoitellaan, kun taas itsearvostus-itsetunto muokkautuu niissä kokemuksissa, joita koemme ihanneminään pyrkiessämme.

Shavelson & Bolus ovat löytäneet minäkäsitteestä seitsemän hallitsevaa piirrettä (Shavelson & Bolus 1982, 3):

(a) Se on järjestäytynyt tai strukturoitunut järjestelmä, sillä ihmiset luokittelevat itseään koskevan tiedon ja vielä suhteuttavat luokatkin toisiinsa.

(b) Se on moniulotteinen.

© Se on hierarkia. Alimpana hierarkiassa ovat käyttäytymishavainnot, ylimpänä yksilön itsestä tekemät yleiset päätelmät.

(d) Yleinen minäkäsitys on vakaa, mutta mitä alempana hierarkiassa ollaan, sitä tilannesidonnaisempi ja epävakampi minäkäsitys on.

(e) Minäkäsitys muuttuu yhä moniulotteisemmaksi yksilön kehittyessä lapsesta aikuiseksi.

(f) Minäkäsityksestä löytyy sekä kuvaileva ulottuvuus (olen onnellinen) että arvioiva ulottuvuus (menestyn hyvin koulussa).

(g) Minäkäsitys voidaan erottaa muista rakenteista, esimerkiksi koulusaavutuksista.

Rogersin mukaan minäkäsitys on yksilön itsestään muodostama jäsentynyt, yhdenmukainen ja tietoinen käsittehavainto. Siihen kuuluvat yksilön havainnot itsestään suhteessa muihin, *tavoitteet*, arvot ja ihanteet (Rogers 1965, 483-524).

Ahon (1993) peruskoulun ala-asteen oppilaita koskeneessa seurantatutkimuksessa minäkäsitys määriteltiin Rogersin käsittein. Tutkimuksen 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. Karin (1985) tutkimus osoitti, että oppilaiden minäkäsitys on yhteydessä opettajan ominaispiirteisiin, mutta minäkäsitystä voimakkaammin ominaispiirteisiin on yhteydessä luokan eettissosiaalinen ilmasto (Kari 1985, III).

4.3.2 Henkilökohtaiset toimintaodotukset

Oppilaan kykykäsityksiä ja käsitystä ympäristön tuesta on aiemmin tarkasteltu osana hänen minäkuvaansa tai itsetuntoaan ja kykykäsitysmuuttujat ovat olleet osioina minäkäsitys- tai itsetuntomittareissa (esim. Scheinin, 1990, Korpinen, 1990). Scheinin kokosi eri tutkimuksista osioita, joita on käytetty minäkuvan ja itsearvostuksen mittaamisessa. Kaikki hänen kokoamansa osiot liittyvät motivaation systeemiteorian henkilökohtaisiin toimintaodotuksiin:

1. käsityksen omasta ulkonäöstä ja fyysisestä viehättävyydestä
2. käsityksen omista fyysisistä kyvyistä
3. käsityksen omista kognitiivisista kyvyistä
4. käsityksen omasta luonteesta eli emotionaalisen minäkuvan
5. kotiin ja perheeseen liittyvät suhteet
6. suhteet toveripiiriin
7. suhteen kouluun
8. jonkinlaisen yleisen arvo-orientaation.

(Scheinin 1990, 54)

Oppilaan kyvykäsityksiin liittyviä ilmiöitä on tieteellisesti tutkittu.

Turun yliopiston oppimisvaikeuksien tutkimuslinikalla toteutettiin vuosina 1987 - 1988 laaja oppimistaitojen interventiotutkimus. Tavoitteena oli kehittää lapsille uudenlaista, opeteltavien tekstien merkityssisältöön suuntautuvaa suhdetta ja luoda tältä pohjalta eheää oppimisen taitoa, mikä auttaa lapsia paremmin selviämään koulutehtävistä. Tutkimukseen osallistui 48 oppimisvaikeuslasta, jotka jaettiin neljään opetusryhmään. Motivaatioryhmä sai opetusta yleisissä ja tehtäväspesifeissä sosiaalis-emotionaalisissa hallintakeinoissa. Strategiaryhmän oppilaat saivat opetusta tekstinkäsittelystrategioissa ja itsesäätelyssä. Motivaatio ja strategia -ryhmä sai opetusta molemmissa taidoissa. Vertailuryhmänä oli 19 koulussa erittäin hyvin menestyvää neljännen luokan oppilasta. Jokainen ryhmä sai opetusta kuudentoista viikon ajan kaksi tuntia viikossa. Interventio tapahtui kolmen oppilaan pienryhmissä. Kontrolliryhmien oppimisvaikeuslapset ja hyvin menestyvät oppilaat osallistuivat tavanomaiseen luokkaopetukseen. Tässä tutkimuksessa havaittiin (Vauras 1990, 58-72), että huolellisestikin suunnitellulla erityisopetuksella on vaikea siirtää oppimistaitoja tavanomaiseen koulutyöskentelyyn. Tämä seikka painotti merkittävästi motivaation ja kognitiivisten taitojen yhteenkietoutumista. Opetetut ymmärtämistaidot yleistyivät oppimiseen vain niillä oppilailla, joiden opetuksessa oli laaja-alaisesti otettu huomioon sekä motivaatio että älylliset taidot. Lisäksi havaittiin, että intervention tulokset riippuivat voimakkaasti lasten motivaation suunnasta. Lapset, jotka jo alunperin olivat jossain määrin tehtäväsuuntautuneita eivätkä haavoittuneet herkästi emotionaalisesti, pystyivät jatkuvasti lisäämään taitojaan. Toisaalta pelkkä luokkatyöskentelystä irrallinen opetus ei auttanut kauan vaikeista oppimisvaikeuksista kärsivien lasten kognitiivisissa ongelmissa, koska luokkatilanne laukaisee helposti sosiaalisesta vertailusta kehittyvät kielteiset itsearviointit. Luokan oppimisympäristö ei myöskään välttämättä tue uusia opittuja taitoja. Tämä ongelma näkyi erityisen selvästi niillä lapsilla, jotka vahvasti tukeutuivat aikuisiin. Vaikka näiden lasten taidot lisääntyivät, kehittyneempien taitojen itsenäinen soveltaminen ei kestänyt kauan. Jos itseohjautuvuutta ja vastuuntuntoa ei rohkaista, tuhoaa se helposti erityisopetuksessa saavutetun itsenäisyyden ja taitojen hallinnan. Vasta kun luokan oppimisympäristö vahvistaa myönteistä ja itsenäistä suhdetta sekä itseen että koulutehtäviin, voidaan luoda perusta niin oppimisvaikeuksien ehkäisemiselle kuin niiden korjaamisellekin.

Myös Kossila & Louhenkilpi ovat havainneet oppilaan kognitiivisten ja motivationaalisten orientaatioiden yhteenkuuluvuuden. He seurasivat 12 oppilaan kognitiivisten taitojen ja motivaation kehitystä 5. luokalta 9. luokalle saakka. Hyvin menestyvien oppilaiden koulumotivaatio lisääntyi; he kokivat koulunkäynnin sisällöt

mielekkäinä ja viihtyivät koulussa. Sen sijaan heikosti menestyvien oppilaiden motivaatio laski eikä koulunkäynnin sisältöjä koettu loogisesti mielekkäinä. Kouluviihtyvyys saavutettiin lähinnä oppilastoverien kautta. (Kossila & Louhenkilpi 1989, 193)

Kognitiivisessa psykologiassa oppiminen on sisäistä informaation käsittelyä, jossa yksilö itse on muokannut omaksumansa tiedon. Yksilö valikoi ja tulkitsee informaatiota jo havaitsemisessa. Informaatio muuttuu tiedoksi, kun se tulkitaan ja nivotaan osaksi valmiita tietorakenteita. Oppimisessa tietorakenteet ja uuden oppimisen valmiudet kehittyvät. Tehokas oppiminen vaatii aikaisempia tietorakenteita ja taitoa hankkia tietoa ja tiedon prosessointistrategioita. Siihen tarvitaan kognitiivis-motivatioon taitoja, jotka liittyvät itsetehokkuuteen, attribuutioihin ja itsesäätelyprosesseihin. Näitä kognitioita voidaan kehittää opetuksessa aivan kuten muitakin kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja. (Vauras 1990, 64-69)

Lindeberg (1992) tutki oppilaiden tietoisuutta oppimiseen liittyvistä tekijöistä ja heidän motivationaalista suuntautumistaan kouluun. Tutkimukseen kuului 62 peruskoulun kuudesluokkalaista. Luokanopettajien arvioiden perusteella oppilaat jaettiin tehtävä-, riippuvuus- ja minäorientoituneisiin. Lindeberg havaitsi, että 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.

Lehtosen (1993) tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli selvittää, millainen on suomalaisen peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten lukutaito ja onko lukutaidolla yhteyksiä motivaatioon, koulumenestykseen ja jatkokoulutusvalintaan. Tutkimuksen lähtökohtana oli kognitiivisen psykologian näkemys ihmisestä tiedon käsittelijänä. Opiskelumotivaation selvittäminen pohjautui Pintrichin luomaan ja Ruohotien soveltamaan integratiiviseen odotusarvoteoriaan. Motivaatiota mitattiin opiskelumotivaatiota kuvaavilla väittämillä.

Muuttujat jäsenyivät faktoriavaruudeksi odotusarvomallin mukaisesti; jäsenyminen oli vain karkeampaa. Lehtonen (1993, 239-240) luonnehtii peruskoululaisten motivaatiota tulosten perusteella seuraavasti:

1. Käsitys itsestä oppijana on myönteinen. Positiivisin se on hyvillä lukijoilla. Heikot lukijat uskovat oppimismahdollisuuksiinsa vähiten.
2. Oppilaat pitävät koulunkäyntiä hyödyllisenä. Koulussa opittuja tietoja ja taitoja uskotaan tarvittavan myöhemminkin.
3. Koulunkäyntiin liittyy sellaista, mikä saa oppilaat tuntemaan usein kouluväsymystä. Hyvät lukijat ja erityisesti soveltavasti lukevat oppilaat tuntevat vähiten mielenkiintoa koulua kohtaan.
4. Kuitenkin juuri hyvien lukijoiden sisäinen tavoiteorientaatio on kaikkein voimakkain. Heikkojen lukijoiden tavoiteorientaatio on selkiytymätön.
5. Koulusuoriutuminen on tärkeää. Todistuksella on oppilaalle merkitystä sekä jatko-opintojen takia että oman pätevyyden osoittajana.
6. Koejäännitys ei heikennä suorituksia.
7. Oppilaat ottavat itselleen vastuun oppimisestaan. Heidän käsityksensä on, että yrittämällä tosissaan koulussa menestyy.

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.

Myös henkilökohtaisten toimintaodotusten ympäristön tukeen liittyviä ilmiöitä on tieteellisesti tarkasteltu.

Ruohotie on todennut opetuksen olevan tavoitteellista interaktiota. Tätä prosessia *opettaja* ohjaa muun muassa kannusteilla. Toiminnassa osa kannusteista voi muuttua ulkoisista, tilannesidonnaisista 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. (Ruohotie 1985, 13)

Myös *luokkayhteisö* ohjaa koulumotivaatiota. Luokan ilmapiirille tyypillinen motivaatorakenne vaikuttaa jokaiseen oppilaaseen. Luokassa, jossa vallitsee suoritusmotivaatiota arvostava ilmapiiri, poikkeaa luokasta, jossa arvostetaan liittymismotivaatiota. Suoritusmotivaation eli suoritukseen ja kilpailuun liittyvän motivaation vastakohtana liittymisorientoituneessa ilmapiirissä vallitsevat läheiset, lämpimät suhteet, riittävä tuki ja rohkaisu, suhteellisen paljon vapautta. Se sisältää myös mahdollisimman vähän pakollisia kuvioita sekä antaa yksilölle tunteen, että hän on hyväksytty ”perheen” jäsen. Jokaisessa luokassa on oppilaita, joiden motivaatorakenne voi poiketa luokalle tyypillisestä motivaatorakenteesta voimakkaastikin. (Ruohotie 1985, 33)

Pelkästään oppilas itse ja kouluympäristö eivät vaikuta oppilaan koulumotivaatioon, vaan myös *koti* on siinä tärkeä. Ruohotie on havainnut, että kodin prosessi- ja asenneominaisuudet (vanhempien koulutusasenteet ja arvostukset, kiinnostus lapsen koulunkäyntiin, vanhempien tuki ja kannustus) selittävät oppilaiden oppimistuotosten varianssia enemmän kuin kodin rakenneominaisuudet eli koulutustaso ja sosioekonominen asema. Kodin vaikutus koulumotivaatioon ja opintomenestykseen on suurempi heikosti kuin hyvin menestyvillä oppilailla. Ruohotie olettaa, että mitä vähemmän oppilas saa sisäisiä palkkioita, sitä riippuvaisempi hän on ulkoisista palkkioista. (Ruohotie 1985, 34-35)

Kauhajoki-projektissa tutkittiin myös vanhempien kasvatuskäytäntöjen vaikutusta opiskelumotivaatioon. Projektin tulosten mukaan äidin kasvatusta ohjaa enemmän oppilaan koulumotivaatiota kuin isän kasvatusta etenkin pojilla. Vanhempien kasvatuskäytännöillä oli enemmän vaikutusta poikien motivaatioon kuin tyttöjen. Äidin kannustavalla kasvatuskäytännöllä oli positiivinen yhteys sekä tyttöjen että poikien koulumotivaatioon, mutta isän kannustavalla kasvatuskäytännöllä vain poikien motivaatioon. Korkeasti motivoituneet pojat kokivat enemmän kuin heikosti motivoituneet pojat vanhempiensa painostavan heitä toimimaan omien odotustensa mukaan. Mitä paremmin oppilas menestyi koulussa, sitä vähemmän vanhempien kasvatuskäytännöillä oli merkitystä oppilaan motiivoinnissa.

Ruohotien mukaan koulumotivaatio liittyy oppilaan persoonallisuustekijöihin, fyysiseen ympäristöön, sosiaalinen vuorovaikutukseen ja oppimistilanteeseen eli tämän tutkimuksen viitekehityksessä systeemiteorian käsitteillä vahvasti henkilökohtaisiin toimintaodotuksiin. Koulumotivaatioissa on kysymys jatkuvasta interaktioprosessista, vuorovaikutuksesta oppijan ja ympäristön välillä. Oppijaan liittyvä motivaatiotekijä on persoonallisuus: lahjakkuus, luonne, fyysiset ominaisuudet, asenteet, harrastukset ja tarpeet. Ympäristöön liittyvät motivaatiotekijät Ruohotien mukaan ovat fyysinen ympäristö (opetusmateriaalit ja -välineet, koulun ympäristöolot ja ominaisuudet, kodin ympäristöolot ja muu ympäristö), sosiaalinen vuorovaikutus (sosiaalinen ilmapiiri, opettajan ja oppilaan vuorovaikutus, kodin ja koulun vuorovaikutus, kodin ilmapiiri, toverit, koulun ja yhteiskunnan vuorovaikutus sekä opettajan ominaisuudet) ja oppimistilanne eli opetuksen sisältö, sisäinen palaute sekä tavoitteellisuus. (Ruohotie 1985, 20-21)

Koulumotivaatiota määrää suurelta osin se, minkä verran oppilaat saavat omakohtaisia onnistumisen ja edistymisen kokemuksia oppitunneilla sekä miten hyödyllistä, monipuolista, haasteellista ja kiinnostavaa työskentely oppitunneilla on (Ruohotie 1985, 39).

Kauhajoki -projektin (Ruohotie 1985) tutkimusaineiston pohjalta Ruohotie haki opiskelumotivaation määrittäjiä. Oppitunnin kannustearvon ja ilmapiirin ulottuvuuksia tutkittiin faktorianalyysin pohjalta. Faktoroinnin tuloksena voitiin erottaa kuusi ulottuvuutta: 1. sisäinen palaute (oppilaan kokemukset siitä, missä määrin opiskelussa onnistutaan ja edistytään) eli oppimismotivaatiossa on tärkeää informaatio, jota oppilas saa suorituksistaan 2. tuntityöskentelyn mielekkyys (oppilaan sisäinen käsitys siitä, miten monipuolista, haasteellista ja kiinnostavaa työskentely oppitunneilla on) 3. oppimista koskeva palaute (missä määrin hän saa oppimista koskevaa palautetta opettajiltaan) 4. työrauha (luokan häiriötön ilmapiiri, keskittyminen opetukseen) 5. toverisuhteet (oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus, oppilas-opettaja -suhde) 6. tuki ja kannustus (opettajan ja oppilastovereiden kannustus). Parhaimmat opiskelumotivaation varianssia selittävät muuttujat olivat sisäinen palaute ja tuntityöskentelyn mielekkyys, jotka selittivät 40-50 % motivaation vaihtelusta. Tulokset korostavat yksilöllisyyden ja oppilaskeskeisyyden merkitystä: aktivoivat työtävät ja monipuoliset tehtävät antavat oppilaalle mahdollisuuden kokea sisäisiä palkkioita. Suorituksen onnistuminen toimii palkkiona, joka vahvistaa oppimista, kohottaa motivaatiota ja vaatimustasoa. Epäonnistuminen puolestaan vähentää motivaatiota ja laskee vaatimustasoa. (Ruohotie 1985, 38-39)

Koulumotivaatiossa korostuu oppilaan omien havaintojen ja tulkintojen merkitys opetus- ja oppimisprosessissa. Motivaatiossa ja tuotosmuuttujissa - kuten oppimistuloksissa - tärkeämpiä kuin objektiivinen todellisuus ovat yksilön omat havainnot sekä tulkinnat opetuksesta ja oppimisympäristöstä. Tärkeää on siis se, miten haasteelliseksi ja itsenäiseksi oppilas kokee koulutyöskentelyn, missä määrin ja millaista palautetta hän kokee saavansa, miten kannustavana ja rohkaisevana hän kokee opettajan toiminnan. (Ruohotie 1985, 32)

Ruohotien tapaan myös Heinonen ja Kari (1978, 70) korostavat oppimismotivaatiossa sekä oppilaaseen itseensä että ympäristöön liittyviä prosesseja. He asettavat motivaatiolle luokassa kolme tehtävää: niiden tulee

- suunnata oppilasta tavoitteeseen
- varustaa oppilas oppimistehtävän edellyttämällä energialla ja
- ohjata yksityiskohtaisemmin ärsykkeitten ja reaktioiden assosioitumista oikein oppimisprosessin aikana.

Heinosen ja Karin (1978, 62) määritelmän mukaan "koulun oppimistilanteissa motiivit ovat kysymyksessä esimerkiksi silloin, kun pohditaan oppilaiden harrastuksen herättämistä ja ahkeruuden sekä mielenkiinnon ylläpitämistä oppimisen yhteydessä". Heinonen ja Kari erottavat motivaation aktivaatiosta. Aktivaatio on fysiologinen tila, joka seuraa motivaation vaihteluja, mutta ei välttämättä ilmaise motivaatiota, koska aktivaatioon ei aina liity tavoitteellista käyttäytymistä. Motivaatio on oppimisen välttämätön edellytys, joskin satunnaisesti voidaan oppia joitakin vähäpätöisiä yksityiskohtia. Oleellisimman huomaamisessa ja mieleenpainamisessa tarvitaan kuitenkin motivaatiota. Oppiminen on vankempaa, kun se tapahtuu motivoituna. (Heinonen & Kari 1978, 66)

He korostavat myös behaviorismin käsitteistöön kuuluvaa vahvistamista ja sen merkitystä oppimisessa. Vahvistajina - motivoijina- koululuokassa toimivat opettaja, oppilastoverit ja oppilas itse (Heinonen & Kari 1978, 104-106).

Viteli (1990) selvitti kodin ja koulun kannusteiden sekä minäarvostuksen yhteyttä oppilaan koulumenestykseen ja koulumotivaatioon peruskoulun 4.-6.-luokkalaisilla. Viteli tarkoittaa koulumotivaatiolla sitä, miten hyvin oppilas viihtyy koulussa ja pyrkii ponnistelemaan menestyäkseen siellä. Koulumotivaation hypoteettisessa mallissaan Viteli jakaa oppilaan motivaatioon vaikuttavat tekijät kolmeen ryhmään:

(1) yksilöön liittyvät tekijät: persoonallisuuden piirteet, kognitiivinen tyyli ja kyvykkyys

(2) kotiympäristöön liittyvät tekijät: kodin rakenne-, prosessi- ja asenneominaisuudet

(3) koulu- ja luokkakohtaiset tekijät: fyysinen ympäristö, sosiaalinen vuorovaikutus, tehtävä, tavoitteellisuus. Fyysiseen ympäristöön Viteli sisällyttää opetusmateriaalit ja -välineet sekä koulun ympäristöolosuhteet ja -ominaisuudet. Sosiaalinen vuorovaikutus tarkoittaa sosiaalista ilmapiiriä, opettaja - oppilas -vuorovaikutusta, tovereita ja opettajan ominaisuuksia. Tehtävä tarkoittaa opetuksen sisältötekijöitä, sisäistä palautetta (saavutuksia, edistymistä, onnistumisen kokemuksia) ja tavoitteellisuutta.

Vitelin mallissa oppilas tekee havaintoja sekä koti- että kouluympäristöstä ja näiden havaintojen perustalle hänen koulumotivaationsa rakentuu. Malliin liittyy myös oppilaan minäkäsitys.

Vitelin tutkimuksen lähtökohta oli kannusteteoreettinen. Keskeisinä kodin kannusteina Vitelin tutkimuksessa olivat vanhempien kasvatuskäytännöt ja lapsen virikkeet kotona. Kyselylomakkeessa oppilailta tiedusteltiin, millä tavalla heidän mielestään vanhemmat ovat kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään. Näin Viteli pyrki selvittämään oppilaan käsityksiä - havaintoja - vanhempiensa kiinnostuksesta lapsen koulunkäyntiin sekä vanhempien kiinnostusta kodin ja koulun yhteistyöhön.

Koulun kannusteita mitattiin tiedustelemalla oppilailta heidän havaintojaan opetustapahtumasta ja oppimiskokemuksista.

Vitelin tulosten mukaan tytöillä on korkeampi koulumotivaatio kuin pojilla. Mitä paremmin oppilas menestyy koulussa, sitä korkeampi on myös motivaatio. Toisaalta vahva motivaatio on yleensä myös hyvän koulumenestyksen taustalla. Vanhempien kasvatuskäytännöt selittivät vain vähän (16%) oppilaan koulumotivaatiosta. Erityyppisistä kasvatuskäytännöistä kannustava kasvatuskäytäntö vaikutti eniten oppilaan koulumotivaatioon. Tytöillä isän kannustuksella ja pojilla äidin kannustuksella oli eniten merkitystä lapsen motivaatioon. Koulun kannusteista sisäinen palaute - saavutukset, edistyminen ja onnistumisen kokemukset - sekä tuntityöskentelyn mielekkyys vaikuttivat eniten oppilaan motivaatioon koulussa. Kodin ja koulun kannustetekijät selittivät yhdessä 40% oppilaiden koulumotivaation varianssista.

Viteli ei tarkastellut koulumotivaation muutoksia eri luokka-asteilla, mutta Korpinen (1990, 90) on havainnut oppilaan minäkäsitystä koskevassa tutkimuksessaan oppilaan koulunkäyntimotivaation laskevan yläasteen aikana 7. luokalta 9. luokalle siirryttäessä.

Vanhemmat ovat arvioineet peruskoulua ja sen toimintakykyä. Toimintakyky liittyy koulun tarjoamiin opiskelumahdollisuuksiin ja sitä kautta henkilökohtaisten toimintaodotusten ympäristön tukeen.

Räty, Snellman, Mäntysaari-Hetekorpi ja Vornanen (1995) selvittivät 9 - 10 -vuotiaiden lasten vanhempien tyytyväisyyttä peruskouluun ja heidän asenteitaan koulu-uudistukseen.

Tyytyväisimpiä vanhemmat olivat opetukseen (86%), yhteistyöhön (74%) ja arvosteluun (71%). Koulun oikeudenmukaisuutta arvosti 60% vanhemmista. Vaikutusmahdollisuuksiinsa tyytyväisiä oli myös 60%. Tyytymättömmimpiä he olivat koulun kykyyn ottaa huomioon oppilaan yksilöllisyys. Sosioekonominen tausta erotteli vanhempia: esimerkiksi vähän koulutetuilla oli myönteisempi käsitys koulusta kuin korkeasti koulutetuilla, jotka arvelivat koulun tasapäistävän oppilaita. "Markkinakoulu", kilpailu ja lahjakkaiden vahva erityiskohtelu omine kouluineen ja panostuksineen torjuttiin selvästi. Lisäksi uudistusten yksipuolisuutta ja hätäisyyttä moitittiin.

Sermilä (1991) puolestaan selvitti koulun toimivuutta sen *palvelukyvyllä*, joka määrittyi oppilaiden, vanhempien ja opettajien käsitysten kautta. Palvelukyvyllä Sermilä tarkoitti koulun laatua ja tasapuolisuutta. Laatu koostui neljästä osa-alueesta, jotka olivat koulun tehtävä, toiminta, elämisen laatu ja koulun kehittämistarpeet. Tasapuolisuutta kartoitettiin selvittämällä taustaltaan erilaisten oppilaiden ja vanhempien käsityksiä ja niiden eroja. Tutkimukseen kuuluivat Helsingin yläasteiden ja lukioiden oppilaat, vanhemmat ja opettajat. Tutkimuksen tarkoituksena oli hankkia tietoa oppilaiden, vanhempien ja opettajien koulukäsityksistä, niiden perusulottuvuuksista sekä eräiden taustamuuttujien yhteyksistä näihin käsityksiin.

Oppilaiden suhtautuminen koulunkäyntiin oli neutraali tai vain lievästi positiivinen, jonka Sermilä tulkitsee johtuvan siitä, että peruskoululaisille koulunkäynti on velvollisuus. Koulun sisällölliset opetus- ja kasvatustehtävät erottuivat välineellisistä tehtävistä. Sisällölliset tehtävät koettiin tärkeämmiksi, nimittäin vain vähän yli puolet oppilaista piti velvollisuuksien täyttämistä ja työnteon oppimista koulussa tärkeänä, kun taas todistusten ja hyvien arvosanojen saaminen oli tärkeintä 3/4:lle oppilaista. Useimpien oppilaiden mielestä koulussa on tärkeää tavata ystäviä, jonka seikan oppilaat olivat arvioineet toiselle sijalle. Kaikkein myönteisimmin oppilaat arvioivat kuitenkin varsinaisen koulutyön ulkopuolisia asioita, kuten koulutovereita, koulumatkoja ja välitunteja.

Oppilaista joka viides ilmoitti olevansa yleensä tyytymätön koulunkäyntiin. Tyytymättömmimpiä oppilaat olivat harrastusmahdollisuuksiin koulussa. Yli puolet oppilaista oli sitä mieltä, että koulussa ei ole vaikutusmahdollisuuksia ja että opettajat eivät suhtaudu oppilaisiin tasapuolisesti.

Tutkimuksessa myös vanhempien käsityksissä koulun sisällölliset opetus- ja kasvatustehtävät erottuivat koulun välineellisistä tehtävistä. Lähes kaikki vanhemmat pitivät koulun sisällöllisiä tehtäviä oppilaille tärkeinä. Valtaosa (9/10) painotti myös velvollisuuksien täyttämistä ja sääntöjen noudattamista. Lisäksi 60% vanhemmista oli sitä mieltä, että koulussa pitää menestyä myös arvosanoin ja todistuksin mitattuna.

Valtaosalla vanhemmista ei ole säännöllistä henkilökohtaista yhteyttä kouluun. Vanhempien koulua koskevat käsitykset perustuvat todennäköisimmin yleisiin koulua koskeviin käsityksiin ja omiin koulukokemuksiin sekä koulusta lapsen kautta välittyviin tietoihin. Vaikka lähes jokainen vanhemmista piti kodin ja koulun yhteistyötä merkittävänä, vain joka kolmas koki, että vanhemmat voivat vaikuttaa lapsensa koulun toimintaan. Yhteistoiminnan vähyyteen olivat vanhempien ilmoituksen mukaan syynä muut kiireet.

Vanhempien koulua koskevat käsitykset - oppilaiden tavoin - olivat lievästi positiiviset. Lapsen koulunkäyntiin yleensä tyytymättömien osuus oli vain 6%. Valtaosa vanhemmista (9/10) ei haluaisi vaihtaa lapsensa koulua. Vanhemmat arvioivat oppilaiden tavoin myönteisemmin varsinaisen opetustyön ulkopuolisia asioita, kuten koulumatkoja ja koulukavereita, kielteisimmin harrastusmahdollisuuksia koulussa. Tyytymättömien osuudet vaihtelivat osa-alueittain yhdestä kahteenkymmeneen prosenttiin.

4.3.3 Kouluun liittyvät emotionaaliset prosessit

Systemiteoriassa oppilaan tunnetilalla on ratkaiseva merkitys motivoitumisessa. Senhetkinen myönteinen tunnetila antaa energiaa ponnisteluun. Tällaisia energian tuottajia 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.

Kansainvälisen lukutaidon arvioinnin yhteydessä vuonna 1991 tutkittiin oppilaiden kouluviihtymistä kouluelämän laadun näkökulmasta (Linnakylä 1993). Kouluelämän laatu -käsite johdettiin elämän laadun käsitteestä. Elämän laadulla tarkoitettiin yhteiskunnan jäsenten sosiaalisen elämisen tasoa ja monipuolisuutta yksilöiden itsensä kokemana. Yksilön elämän laatua tarkasteltiin kokonaisvaltaisena "hyvänä olona" tai viihtymisenä eli "miltä elämä kaiken kaikkiaan sillä hetkellä ja tietyissä ympäristössä tuntuu". Tällöin arviointi kohdistetaan erityisesti myönteisiin, iloa, mielihyvää ja tyydytystä tuottaneisiin asioihin sekä toisaalta kielteisiin kokemuksiin ja tuntemuksiin. Kouluelämän laatu määriteltiin oppilaiden kokonaisvaltaisena viihtymisenä koulun tyypillisissä toiminnoissa. Kouluelämän laatua mitattiin kyselylomakkeella, jonka osiot kuvasivat yleistä kouluviihtyvyyttä ja koulukielteisyyttä, menestymismahdollisuutta, identiteetin ja statuksen kehittymistä sekä opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Tutkimukseen osallistuivat Suomesta peruskoulun kahdeksasluokkalaiset.

Suomalaisten oppilaiden arvioinneissa koulussa viihtyminen oli yleisempää kuin koulukielteisyys, vaikka hermostuminen ja masentuminen olikin yleistä. Kansainvälisessä vertailussa koulukielteisyys oli Suomessa voimakkainta. Oppilaiden suhde opettajiin oli kielteisempi kuin suhde toisiin oppilaisiin. Suomalaisoppilaiden suhde opettajiin oli osanottajamaiden kielteisempi. Suomalaisessa peruskoulussa tytöt viihtyivät selvästi paremmin kuin pojat. Erityisesti yleinen kouluviihtyvyys, suhde opettajiin ja sosiaalinen identiteetti oli tytöillä huomattavasti parempi kuin pojilla. Sosiaalisen arvostuksen ja menestymismahdollisuuksien arvioinneissa erot olivat pienemmät. Koulukielteisyudessa ei tyttöjen ja poikien välillä ollut eroja. Selvästi myönteisimpinä piirteinä oppilaat kokivat koulun sekä oppimismahdollisuuksien että sosiaalisen kasvun paikaksi. He arvioivat tietävänsä melko varmasti, miten koulussa toimitaan ja menestyään ja he kokivat koulun sekä itsensä löytämisen että toisten kanssa toimimisen ympäristönä. (Linnakylä 1993, 40-55)

"Kouluviihtyvyyteen ovat yhteydessä kaikki ne tekijät, jotka vallitsevat oppilaan ympärillä 360-asteisesti samoin kuin myös tekijät, jotka liittyvät itse oppilaaseen." (Soininen 1989, 150). Soininen määrittelee kouluviihtyvyyden varsin laajasti. Hän toteaa edelleen, että kouluviihtyvyyttä ei voida määrittää yhden tai kahden tekijän avulla, vaan kouluviihtyvyys muodostaa kaikkien näiden lukemattomien tekijöiden summan. Kouluviihtyvyys ei Soinisen mukaan ole myöskään staattinen 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 positiivisen että negatiivisen latauksen. (Soininen 1989, 150).

Soininen luokittelee kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevat tekijät:

1. Kouluun liittyvät tekijät:

- opiskelun mielekkyys, koulutyön rasittavuus, sosiaalinen interaktio, oppiaine, opettaja, kouluväsämys, kouluvieraantuminen, koulupelko jne.

2. Tovereihin liittyvät tekijät:

- koulumenestys, harrastuneisuus, asenteet koulutukseen jne

3. Oppilaaseen liittyvät tekijät:

- kouluasenne, koulumotivaatio, koulumenestys, ikä, luokkataso, sukupuoli, odotukset, vastuuntuntoisuus, harrastuneisuus, arvot ja päämäärät, tulevaisuudentavoitteet jne

4. Kotiin liittyvät tekijät:

- materiaaliset olosuhteet ja virikkeet, koulutus ja koulutusasenteet, toiveet ja odotukset, palkitseminen, auttaminen jne.

Soininen tarkastelee lähemmin kouluun ja oppilaaseen liittyviä viihtyvyystekijöitä. Kouluun liittyvistä tekijöistä Soininen painottaa erityisesti opettajan merkitystä. Tutkimusten mukaan opettajan osuus onkin huomattava erityisesti alaluokilla (Kari 1977, 44, Vepsäläinen 1980, 52). Opettajan opetusteknisistä piirteistä puheen ja opetuksen selkeys, opetuksen kiinnostavuus, mielikuvitus ja kekseliäisyys korreloivat selvimmän kouluviihtyvyyden kanssa (Heinonen & Kari 1978, 92).

Koivumäki (1980, 23, 39) on omassa tutkimuksessaan todennut opettajan vaikutustavan olevan yhteydessä oppilaan kouluviihtyvyyteen. Opettajan liian suora vaikutustapa (rajoittavat ohjeet, määräykset ja kritiikki) on yhteydessä huonoon viihtyvyyteen. Hyvään kouluviihtyvyyteen taas on yhteydessä opettajan epäsuora vaikutustapa, joka laajentaa oppilaan toimintavapautta. Tällaista toimintaa ovat esimerkiksi opettajan antama kiitos, rohkaisu tai kannustaminen.

Myös vanhempien ja toverien suhtautuminen kouluun on yhteydessä oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Erityisesti koulun alkuvaiheessa kodin osuus on suuri. Lapsi projisoi vanhempien käyttäytymistä omassa käyttäytymisessään. Jos vanhemmat osoittavat välinpitämättömyyttä koulutusta kohtaa, se siirtyy helposti myös lapseen ja saattaa aiheuttaa hämmennystä lapsessa (Elkind & Weiner 1978, 420-422).

Ylemmille luokille tultaessa vanhempien merkitys vähenee ja toveripiirin mielipiteiden merkitys kasvaa. Nurmi-Lahtinen & Seuranen havaitsivat tutkimuksessaan peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden sosiaalisilla suhteiden ja kouluviihtyvyyden välillä voimakkaan riippuvuuden. Tutkimuksen mukaan koulussa hyvin viihtyvät oppilaat pitävät koulunkäyntiä mukavana ja tuntevat olevansa hyväksytyjä koulun toveripiirissä. Huonosti viihtyvät puolestaan jännittävät ja pelkäävät epäonnistumista toisten edessä. Oppilaiden kouluviihtyvyytensä laski siirryttäessä viidenneltä luokalta kuudennelle luokalle. Erityisen selvä lasku oli pojilla. (Nurmi-Lahtinen & Seuranen 1987, 100-101)

Sukupuolten välistä eroa havaitsivat myös Kulmala ja Pihlajamäki tutkimuksessaan, joka koski Steiner-koulun ja peruskoulun oppilaiden kouluviihtyvyyttä toisella luokalla. Vaikka kouluviihtyvyys sinänsä oli sekä pojilla että tytöillä kummassakin koulumuodossa varsin positiivinen, tytöt viihtyivät paremmin kuin pojat. Erot kouluasenteissa olivat vähäiset. (Kulmala & Pihlajamäki 1987, 100)

Kari (1977) selvitti haastattelututkimuksessa Suomessa oppivelvollisuutensa suorittaneiden aikuisten kouluviihtyvyyttä. Viihtymättömyys lisääntyi sitä mukaa, mitä pidemmälle koulunkäynti jatkui. Kouluviihtyvyydessä havaittiin vähäiset notkahdukset 3.

ja 7. luokilla. Kari liittyy 3. luokan notkahduksen huomattavaan läksyjen lisääntymiseen ja 7. luokan notkahduksen murrosikäen. Kaikilla luokka-asteilla tytöt viihtyivät paremmin kuin pojat. Koulun ilmapiiriä kuvaavista muuttujista kouluviihtyvyyteen olivat selvimmän yhteydessä koulun ilmapiirin lämpimyyden, iloisuus ja turvallisuus. Myöskin hyvä työrauha edesauttoi kouluviihtyvyyttä.

Hannus-Gulmetsin (1984) kokoaman tutkimuskatsauksen "Kouluviihtyvyys Pohjoismaissa" mukaan tutkimuksissa toistuvat seuraavat tulokset:

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

(Hannus-Gullmets 1984, 24)

Keväällä 1994 kartoitettiin kansainvälisessä WHO -koululaistutkimuksessa oppilaiden kokemaa kouluviihtyvyyttä, koulunkäyntiasenteita, koulumenestystä, koulutusorientaatiota, koulutyön kuormittavuutta ja vaikutusmahdollisuuksia koulutyössä. Kuten vuoden 1991 tutkimuksessa, myös tässä kouluelämän laatu johdettiin elämänlaatu -käsitteestä.

Kouluelämän laatu eli viihtyminen koulussa heijastuu koulun ilmapiirissä, joka kuvaa osaltaan koulun toimintakulttuuria ja kokonaisvaltaisemmin koulun eetosta, joka taas säätelee kaikkea koulussa tapahtuvaa toimintaa. Ilmapiirin laadulla on merkitystä sekä kouluaihana että myöhemmin elämässä. Ilmapiiri vaikuttaa muun muassa siihen, millaisia emotionaalisia kokemuksia lapset kouluaihanaan saavat, millaiseksi heidän käsityksensä ihmisestä muodostuu sekä millaisia arvoja ja asenteita nuoret kouluaihana omaksuvat.

(Liinamo & Kannas 1995, 109)

Tutkimukseen kuului 11-, 13- ja 15 -vuotiaita koululaisia. Tutkimustulosten mukaan suomalaiset peruskoululaiset pitivät koulunkäyntiä hyödyllisenä ja tärkeänä, mutta motivoituminen koulussa vaikutti heikolta. Keskimäärin noin 40% nuorista oli sitä mieltä, että koulussa on kiva olla. Kolmasosa ilmoitti kuitenkin pitävänsä koulunkäyntiä tylsänä. Opettajia ei pidetty liian vaativina: 11-vuotiaista pojista vain 15% ja 15-vuotiaista pojista 22% oli sitä mieltä, että opettajat vaativat heiltä liikaa. Tyttöjen luvut olivat 9% ja 13%. Lähes kaikissa ikäryhmissä alle puolet oppilaista piti koulua ja sen ympäristöä viihtyisänä. Tytöt ilmoittivat viihtyvänsä poikia paremmin ja nuoremmat oppilaat viihtyivät paremmin kuin vanhemmat. Nuorissa oli runsaasti myös sellaisia, jotka eivät osanneet täsmentää mielipidettään kouluviihtyvyyttä: kolmasosa valitsi vaihtoehdon "en osaa sanoa".

(Liinamo & Kannas 1995, 110-116)

Samaisen tutkimuksen kansainvälisessä vertailussa suomalaiset koululaiset viihtyivät useimpien muiden maiden oppilaisiin verrattuna huonommin. Tutkijat pohtivat eri näkökulmista peruskoulumme tilaa, mutta toteavat, että "viihtymättömyyden syitä ja maiden välisiä eroja on vaikea tulkita näiden alustavien kuvailevien analyysien perusteella" (Liinamo & Kannas 1995, 144). Opettajalehden päätoimittaja Hannu Laaksola arvioi Opettajan 42/95 pääkirjoituksessa tätä viihtyvyydestä. Laaksola toteaa: "WHO:n tutkimusta ei pidä sivuuttaa olankohautuksella, vaikka sinällään varsinaiset tutkimustulokset eivät ole mitenkään yllättäviä. Viihtyvyydestä, motivaation puutteesta, kouluväsymyksestä ja stressistä on puhuttu Suomessa jo pitkään, ja poikien on tiedetty viihtyvän koulussa selvästi huonommin kuin tyttöjen. Tälle arkikäsitteelle tutkimus on nyt selvä vahvistus ja myös siksi peruskoulun tilaa on syytä pohtia pikaisesti. Miksi poikien motivaatio ei riitä kouluun samalla tavalla kuin tyttöjen?" Toisaalta hän arvostelee tutkimusta ylitulkinnasta ja yleistyksistä: Laaksolan mukaan tutkimuksesta ei voi tehdä

johtopäätöstä, että suomalaiset koululaiset viihtyisivät kauttaaltaan kehnosti, vaan että "suomalaiset pojat viihtyvät huonosti ja tytöt keskinkertaisesti."

Systeemiteorian motivaatiomääritelmä on vaativa. Siinä motivaatiolta edellytetään ensinnäkin pitkäjänteisyyttä, koska tavoitteiden tulee olla aina läsnä. Tavoitteiden vuoksi motivaatio ei ole lyhytaikainen, eikä myöskään tilannesidonnainen, vaan nämä ominaisuudet liittyvät enemmän viihtyvyyteen. Viihtyvyyteen ei välttämättä liity tavoitteita, vaan se voi olla hetkellinen ja vaihdella nopeasti tilanteesta toiseen. *Viihtyvyyys kuuluu kuitenkin affektiivisten ominaisuuksiensa vuoksi motivaation emotionaalisiin prosesseihin.*

Tässä tutkimuksessa kouluviihtyvyyttä tarkastellaan senhetkisen koulunkäynnin mielekkyyden affektiivisena komponenttina: oman koulun kivaksi ja mukavaksi kokemisena.

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

Korpinen (1990, 13-15) on lähestynyt itsearvostuskäsitettä minäkuvan kehitysprosessin kautta. Hänen mukaansa minäkuva rakentuu mm. seuraavissa prosesseissa:

1. Valinta ja sisäistäminen. Yksilö valitsee uutta informaatiota ja kokemuksia sekä sisäistää arvoja, ihanteita, tavoitteita ja odotuksia ympäristöstä. Sisäistetty informaatio integroituu osaksi ihanneminää, jossa se edustaa uusia ihanneminän ulottuvuuksia entisten joukossa. Aikaisempi minäkäsitys määrää, mitä informaatiota valitaan, sisäistetään ja integroidaan. Uusi informaatio sisäistetään todennäköisemmin silloin, kun se tukee nykyistä minää.

2. Motivoituminen. Ihanneminään sisäistetyt arvot, ihanteet ja tavoitteet toimivat motivoivina voimina, jotka määräävät niiden kokemusten sisällön, joihin yksilö toiminnassaan tähtää. Minäkokemusten tulee sekä tukea entistä minärakennetta että tuoda siihen jotakin uutta, jotta kehitystä tapahtuisi ja motivaatio olisi jatkuva.

3. Itsearviointi ja vertailu. Yksilö arvioi jatkuvasti senhetkistä, todelliseksi kokemaansa minää ihanneminäänsä. Tämän arvioinnin ja vertailun tuloksena muodostuu itsearvostus, joka on tärkein minäkäsityksen osa-alue. Itsearvostuksen kehittyminen on aina sisäinen prosessi, vaikkakin ympäristö on tärkeä itsearvostuksen muodostumisessa. Erityisen tärkeää siinä on yksilön itselleen tärkeäksi kokemien ihmisten palaute. Itsearvostus on minäkäsityksen arvioiva näkökulma. Se on yksilön käsitys siitä, millainen, miten hyvä ja miten arvostettu hän on. Minäkäsitys kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saadun palautteen kautta. Palaute lisää ja täsmentää yksilön itsetuntemusta: millainen olen, mitä osaan. Itsetuntemus ohjaa yksilöä järkeviin tavoitteisiin, jolloin onnistumisen kokemukset ovat todennäköisempiä. Onnistuminen vahvistaa itseluottamusta ja lisää pätevydentunnetta sekä onnistumisen odotuksia. Yksilö uskaltaa asettaa itselleen uusia tavoitteita, laajentaa ihanneminäänsä ja hankkia lisää kokemuksia sekä liittää nämä kokemukset minäkäsitykseensä.

Scheininin (1990, 56) mukaan itsetunto (self-feeling) on käsitteenä hankala siksi, että suomenkielinen sana on käsitteellisesti laajempi kuin vastaavat käsitteet (esimerkiksi self-esteem) anglosaksisissa maissa. Self-esteem tarkoittaa sananmukaisesti itsearvostusta eli sitä, kuinka arvokkaaksi yksilö kokee itsensä.

Coopersmith (1967, 37-39) määrittelee itsearvostuksen arvioinniksi, jonka yksilö tekee itsestään. Se on minän hyväksymistä tai hylkäämistä. Se ilmaisee, missä määrin yksilö uskoo olevansa kykenevä, merkittävä, menestyvä tai arvokas. Itsearvostus on omakohtainen arviointi. Se ilmaistaan asenteilla, jotka yksilöllä on itsestään. Itsearvostus on aina subjektiivinen kokemus.

Rosenberg (1965) määrittelee itsearvioinnin myönteiseksi tai kielteiseksi asenteeksi itseä kohtaan. Hänen mukaansa itsearvostukseen kuuluu ensinnäkin itsensä hyväksyminen tiedostetuista puutteista huolimatta: oleellisinta on tunne "olla riittävän hyvä". Korkeaan itsearvostukseen kuuluvat itsensä kunnioittaminen, itsensä arvokkaana pitäminen - ei kuitenkaan välttämättä pitäminen muita parempana - ja itsensä sekä ympäristönsä hallitsemisen tunne. Heikkoon itsearvostukseen liittyvät erilaiset depressiivisyyttä, pelokkuutta, vihamielisyyttä, katkeroitumista ja vieraantuneisuutta osoittavat piirteet. (Rosenberg 1965, 30-31)

Monissa minäkäsitystä koskevissa tutkimuksissa on saatu esiin faktori, joka sisältää myös itsetuntoon liittyviä piirteitä: itsehyväksynnän, itsearvostuksen, itsetyytyväisyyden, onnellisuuden vs. ahdistuneisuuden (esimerkiksi Scheinin 1984, 39; Korpinen 1983, 38-50).

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 tutkittaville esitetään. Useissa tutkimuksissa itsearvostus onkin tarkoittanut koko minäkäsitystä, kun käsite on operationaalistettu.

Tämän tutkimuksen itsetuntokäsitteen määrittely perustuu Korpisen (1990) minäkuvan prosessikuvauksen kohtaan itsearviointi ja vertailu: missä määrin yksilö tuntee olevansa kykenevä, merkittävä, menestyvä tai arvokas. **Itsetuntokäsite rajataan kouluitsetuntoon: missä määrin oppilas tuntee olevansa kykenevä, merkittävä, menestyvä tai arvokas koulussa.** Vanhemmat arvioivat, millä tavalla koulu on heidän mielestään vaikuttanut näihin kokemuksiin lapsessa.

Motivaation systeemiteoria on integratiivinen malli, joka toimii eräänlaisena "sateenvarjona". Tämän sateenvarjon alle voidaan mahduttaa - s. 16 rajaukset huomioiden - ainesosia monista muista motivaatioteorioista. Kun systeemiteoriassa motivaatio = tavoitteet x henkilökohtaiset toimintaodotukset x virittävät emotionaaliset prosessit, tämä määritelmä kouluun sovellettuna on **koulumotivaatio = oppilaan tavoitteet x kouluun liittyvät toimintaodotukset x kouluun liittyvät emootiot**. Systeemiteorian käsittein määriteltynä koulumotivaatio on se sateenvarjo, jonka alle muut kouluun suhtautumisen tavat - mielekkyys, asenteet, ja viihtyvyys - mahtuvat ja nämä kouluun suhtautumistavat ilmenevät oppilaiden motivaatioarvioissa.

5 TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävä ja -ongelmat

Empiirinen tutkimustehtävä jäsentyy neljään pääalueeseen ja niistä johdettuihin tutkimusongelmiin:

- 1) Motivaation systeemiteorian jäsentyminen peruskouluikäisillä (ongelma 1)
- 2) Oppilaan kokema koulumotivaatio (ongelma 2)
- 3) Systeemiteorian mukaiset motivaation osa-alueet oppilaiden arvion mukaan ja niiden yhteys itse koettuun koulumotivaatioon (ongelma 3)
- 4) Vanhempien arviot lapsen koulumotivaatiosta ja siihen vaikuttavista tekijöistä (ongelmat 2, 4-6)

Oppilaiden kouluun suhtautumistutkimuksissa taustamuuttujina ovat olleet sukupuoli (esim. Viteli 1990) ja luokka-aste (esim. Liinamo&Kannas, 1995). Saadut tulokset tukevat käsitystä, että tytöt suhtautuvat kouluun myönteisemmin kuin pojat ja alemmilla luokka-asteilla kouluun suhtaudutaan myönteisemmin kuin ylemmillä luokka-asteilla. Myös omassa tutkimuksessani sukupuoli ja luokka-aste ovat taustamuuttujina. Näkökulman laajentamiseksi tarkastelen myös, miten koulumotivaatiokäsitykset vaihtelevat erikokoisilla paikkakunnilla: kaupungeissa ja pienissä maalaiskunnissa.

Seuraavassa tutkimustehtävä esitetään ongelmina. Ongelmiin ei liity hypoteeseja, koska tutkimus on luonteeltaan deskriptiivinen. Ongelmissa ei esitetä systemaattisesti tarkasteltavaksi sukupuolten, luokka-asteiden tai asuinpaikkakunnan välisiä eroja vaan mahdolliset erot selvitetään, jos niitä esiintyy.

1. Jäsentyykö oppilaiden koulumotivaatio motivaation systeemiteorian mukaisesti?
2. Millainen on oppilaan itsensä kokema koulumotivaatiotaso oppilaan ja hänen vanhempiansa arvioimana Keski-Suomen peruskouluissa?
3. Millaiset ovat motivaation osa-alueet eli suuntaavat kognitiiviset prosessit, henkilökohtaiset toimintaodotukset ja emotionaaliset virittävät prosessit oppilaiden oman arvion mukaan? Onko oppilaiden suuntaavilla kognitiivisilla prosesseilla, henkilökohtaisilla toimintaodotuksilla ja emotionaalisilla virittävillä prosesseilla yhteyttä heidän itsensä kokemaan koulumotivaatioon?

4. Millaisiksi vanhemmat arvioivat lapsensa emotionaalisten virittävien prosessien tason?
5. Mitkä seikat oppilaiden ja vanhempien mielestä vaikuttavat koulumotivaatioon?
6. Millä tavalla vanhempien mielestä oppilaiden koulumotivaatiotasoa voitaisiin nostaa?

Kuvion 2 tutkimusasetelmassa s. 44 esitetään koulumotivaatiota jäsentävä empirinen asetelma.

5.2 Tutkimusotteen valinta

Tutkimuksen päätarkoitusta - *lisätä tietoa oppilaan koulumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä* - on lähestytty ensinnäkin tarkastelemalla teoreettisesti peruskouluikäisen koulumotivaatioon vaikuttavia taustatekijöitä, koulumotivaatiokäsitettä ja sen yhteyttä muihin kouluun suhtautumistapoihin. Tutkimuksen teoreettiseksi viitekehikseksi valittiin motivaation systeemiteoria, koska sen kolmijako tutkijan kokemukseen perustuen parhaiten jäsentää peruskouluikäisen koulumotivaatiota. Empiirisessä osassa testataan, jäsentyykö peruskoululaisen koulumotivaatio systeemiteorian suuntaisesti. Lisäksi tutkitaan oppilaan itsensä kokemaa koulumotivaatiota ja sen osa-alueita.

Tutkimukseen liitettiin myös laadullista otetta täydentämään pelkkiin tilastoanalyysiin perustuvia tulkintoja. Sekä oppilailta että vanhemmilta tiedusteltiin koulun myönteisiin ja kielteisiin puoliin liittyviä arvioita. Esimerkkejä arvioista on koottu tutkimukseen.

Alun perin oli tarkoitus suorittaa valtakunnallinen kyselytutkimus. Alueellisesti edustava valtakunnallinen kysely olisi kuitenkin paisunut niin suureksi, että yksi tutkija ei olisi pystynyt sitä hallitsemaan, vaan siihen olisi pitänyt koota tutkimusryhmä. Perusjoukko päätettiin rajata Keski-Suomeen. Rajaaminen perustui kahteen seikkaan. Tulosten yleistettävyyden parantamiseksi motivaatiota haluttiin tutkia yhtä koulua tai kuntaa laajemmalla alueella. Keski-Suomi on riittävän suuri alueellinen kokonaisuus, josta löytyy erikokoisia kuntia ja kouluja. Tutkimukseen pyrittiin saamaan syvyyttä ja uusi näkökulma valitsemalla vertailuun pienten maalaiskuntien ja kaupunkien eri luokka-asteiden oppilaita. Keski-Suomi soveltui hyvin tähänkin tarkoitukseen. Tutkimuksen näkökulmaa laajennettiin edelleen valitsemalla mukaan myös oppilaiden vanhemmat arvioimaan lastensa koulumotivaatiota. Näkökulmaa laajennettiin vielä kartoittamalla opettajien mielipiteitä oppilaiden koulumotivaatioon ja -viihtyvyyteen liittyvistä seikoista. Opettajien arvioista on tehty erillinen tutkielma.



Kuvio 2. Tutkimuksen empiirinen asetelma

5.3 Tutkimuksen yleinen asetelma ja mittarit

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

Ongelma	<u>teoreettinen käsite</u>	<u>operationaalinen vastine</u>
1	koulumotivaation jäsentymisen	mittari 1, liite 10, osiot 411-437
2	oppilaiden itsensä kokema koulumotivaatio	oppilaiden arvio - mittari 2, liite 10 osio 12
3	oppilaiden suuntaavat kognitiiviset prosessit, henkilökohtaiset toimintaodotukset ja emotionaaliset virittävät prosessit	Oppilaiden tavoitteet - mittari 3, liite 10 osiot 7,9 ja 10 Oppilaiden kykykäsitykset - mittari 4, liite 10, osiot 3, 6,8 ja 11 Oppilaiden arvio vanhempien tuesta - mittari 5, liite 10, osiot 417, 421, 423, 430 Oppilaiden arvio opettajien tuesta - mittari 6, liite 10, osiot 413,420,425, 432 Oppilaiden arvio kavereiden tuesta - mittari 7, liite 10, osiot 427, 429, 434 Oppilaiden itsetuntokäsitys - mittari 8, liite 10, osiot 419, 422, 424, 426, 428, 431, 433, 435 Oppilaiden kouluviihtyvyys - mittari 9, liite 10, osiot 436, 437, 14
5	Oppilaiden emotionaalisten prosessien taso	Vanhempien arvio -mittari 10, liite 11, osiot 3-7
6	Koulumotivaatioon vaikuttavat seikat oppilaiden mukaan	Oppilaiden arvio - mittari 11, liite 11, osio13 ja 15
6	Koulumotivaatioon vaikuttavat seikat vanhempien mukaan	Vanhempien arvio - mittari 12, liite 11, osio 9
7	Oppilaan koulumotivaation kohottamismahdollisuudet vanhempien mukaan	Vanhempien arvio - mittari 13, liite 11, osio 10

KUVIO 3. Tutkimuksen yleinen asetelma ja mittarit

Tässä tutkimuksessa väliintulevia muuttujia ovat ne yksilölliset seikat, jotka vaikuttavat oppilaan ja hänen vanhempansa käsityksiin vastaushetkellä. Eniten väliintulevat muuttujat vaikuttanevat oppilaan emotionaalisten prosessien viihtyvyysarvioon, koska viihtyvyys mittaa paljon juuri senhetkistä affektiivista tunnetilaa.

Tutkimusajankohta ajoittui huhtikuun puolestavälisestä toukokuun alkupuolelle, jolloin kouluissa työskennellään vielä tiiviisti. Yhdeksäsluokkalaisten käsityksiin on saattanut vaikuttaa se, että peruskoulu heidän osaltaan loppuu. Tutkimuksessa ei ole voitu kontrolloida juuri tutkimushetkellä oppilaaseen vaikuttavia seikkoja; ne vaihtelevat kouluittain. Yhteisenä kontrollona muuttujana tutkimuksessa on kyselyjärjestely, jolla väliintulevien muuttujien vaikutusta on pyritty kontrolloimaan: oppilaat ovat vastanneet kyselyyn valvotusti oppitunnilla.

Vanhemmat ovat vastanneet kyselyyn kotona, vastausaikaa ei rajoitettu.

Testimuuttujia tutkimuksessa ovat oppilaan sukupuoli, luokka-aste ja asuinpaikka.

5.4 Aineiston sisäinen luotettavuus

Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen ja Leskinen (1997, 180-209) käsittelevät laajasti tutkimuksen luotettavuusongelmia. He tarkastelevat niitä ensinnäkin 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. Virhekomponenttien keskiarvo perusjoukossa on nolla, ts. mittausvirhe on harhaton eli vie havaittua pistemäärää yhtä usein ylös- kuin alaspäinkin.
3. Todellinen komponentti ja virhekomponentti ovat toisistaan riippumattomia, ts. mittausvirhe vaikuttaa yhtä lailla suuriin kuin pieniinkin arvoihin.
4. Rinnakkaismittausten virhekomponentit ovat korreloimattomia, ts. yhden mittauksen mittausvirhe ei vaikuta toisen mittauksen mittausvirheeseen.

Todellisen pistemäärän keskiarvo voidaan laskea, vaikka todellisia pistemääriä ei saadakaan jokaiselle henkilölle erikseen: havaitun pistemäärä keskiarvo on perusjoukossa sama kuin todellisten pistemäärien keskiarvo. Reliabiliteettikertoimeksi määritellään havaitun ja todellisen pistemäärän välisen korrelaatiokerroimen neliö. Mittauksen reliabiliteettikerroin on yhtä suuri kuin kahden rinnakkaismittauksen havaittujen pistemäärien välinen korrelaatiokerroin.

Perinteinen testiteoria käyttääkin reliabiliteetin laskemiseksi rinnakkaismittareita. Rinnakkaismittarit määritellään seuraavasti:

- Jokainen rinnakkaismittari antaa henkilölle saman todellisen pistemäärän.
- Mittauksen keskivirhe on jokaisessa rinnakkaismittarissa sama. Kuitenkin henkilön rinnakkaismittausten mittausvirhe eli virhekomponentti vaihtelee

mittauksesta toiseen.

Tässä tutkimuksessa rinnakkaismittausmenetelmänä on käytetty SPSS -ohjelman reliabiliteettianalyysin Cronbachin Alpha -menetelmää ja reliabiliteettikertoimet on laskettu SPSS -ohjelman reliabiliteettianalyysillä Cronbachin alphasuurella. Motivaatiomittarin reliabiliteettikertoimet olivat seuraavat (N= 774)

- kognitiiviset prosessit (liite 9, osiot 401-412, 414-416, 418)	.72
- itsetunto-osiot (liite 9, osiot 419, 422, 424, 426, 428, 431, 433, 435-437)	.81
- opettajaosiot (liite 9, osiot 413,420,425, 432)	.63
- vanhemmat -osiot (liite 9, osiot 417, 421, 423, 430)	.64
- kaveriosiot (liite 9, osiot 427, 429, 434)	.62
- kognitiiviset prosessit -osiot ja itsetunto -osiot	.88
- koko mittari	.91

Virheellisiä tuloksia ja tulkintoja saattavat aiheuttaa tutkijan ja mittavälineen lisäksi vastaajasta ja koetilanteesta johtuvat tekijät. Oppilaat täyttivät oman kyselylomakkeensa oppitunnilla valvotusti. Opettajat antoivat täsmälliset ohjeet lomakkeen täyttämiseksi. Tarvittaessa oppilaat saivat pyytää apua opettajalta. Oppilaslomake testattiin kahteen kertaan ja vanhempien lomake kerran. Vanhemmat täyttivät oman lomakkeensa kotona. Ohjeen mukaan vanhemmilla oli mahdollisuus palauttaa lomake kouluun suljetussa kirjekuudessa.

Pyysin oppilaita arvioimaan motivaatiota ja vanhempia arvioimaan lapsensa 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 hän sen sillä hetkellä kokee.

Tutkimuksen validiteettia tarkastellessaan Nummenmaa ym. (1997) laajentavat tulosten mittausten luotettavuuden ja pätevyuden laajemmiksi metodologisiksi ongelmiksi: miten varmistaa se, että 1) tutkimustulokset eivät ole seurausta satunnaista tai irrelevanteista tekijöistä sekä se, että 2) tuloksista voidaan tehdä juuri ne tulkinnat, johtopäätökset tai käytännön suositukset, jotka tehtiin. Kirjoittajat myös pohtivat, onko ylipäätään järkevää ja hedelmällistä pelkistää reliabiliteetti ja validiteetti juuri näiksi kahdeksi kysymykseksi. Mittaamisesta, reliabiliteetista, mittausrvirheistä, validiteetista keskustellaan jatkuvasti. Yhtäältä on metodologista keskustelua mittaamisen perusteista ja toisaalta keskustelun näkökulmia pyritään systematisoimaan testiteorioissa ja muissa vastaavissa teoreettisissa rakennelmissa. Näiden kahden pyrkimyksen tulokset suodattuvat kirjoittajien mukaan vähitellen kyseisen ajankohdan käyttötiedoksi tiedeyhteisöjen suosituksiin ja oppikirjoihin. Eräs suositusten kokoelma on Standards for Educational and Psychological Testing, jonka ovat laatineet American Educational Research Association, American Psychological Association ja National Council on Measurement in Education. Kirjoittajat esittelevät - käsitteellä Standardit - näiden yhteisöjen laatimat suositukset mittausten luotettavuuden

perusteiksi.

Standardien mukaan mittarin ja mittausten validiteetilla tarkoitetaan niiden päätelmien sopivuutta, mielekkyyttä ja käyttökelpoisuutta, joita mittaustuloksista tehdään.

Tämän tutkimuksen koulumotivaatiota koskevana teoreettisena lähtökohtana on Fordin (1992) kehittämä motivaation systeemiteoreettinen malli. Malliin liittyen tutkimuksen teoreettisia käsitteitä ovat oppilaan koulumotivaatio, suuntaavat kognitiiviset prosessit, henkilökohtaiset toimintaodotukset ja emotionaaliset prosessit. Kun tutkimuksen teoreettisia käsitteitä operationaalistetaan, pyritään osoittamaan teoreettisen käsitteen ja sitä mittaavan muuttujan yhteys. Motivaation systeemiteorian osa-alueiden jäsentämisellä faktorianalysissa selvitettiin, mitkä muuttujat mittaavat ilmiön samaa osa-aluetta.

Koulumotivaatiomittarin suuntaavia kognitiivisia prosesseja ja kyvykäsityksiä kuvaavien osioiden valinnan perustana käytin Ruohotien (1991) projektiryhmän mukailemaa Pintrichin (1988) ja Vitelin (1990) sekä Lehtosen (1993) käyttämää mittaria. Tutkimuksen kouluitsetuntauuttujat olen valinnut Korpisen (1990) ja Scheininin (1990) käyttämistä muuttujista.

Systemaattisten virheiden välttämiseksi motivaatiomittarin osiot hajoitettiin mittarin eri kohtiin.

5.5 Perusjoukko, otos ja aineiston keruu

Tutkin peruskoululaisten koulumotivaatiota ja siihen yhteydessä olevia seikkoja Keski-Suomen pienissä kunnissa ja kaupungeissa. Perusjoukkoon valitsin Jyväskylää lukuun ottamatta kaikki Keski-Suomen kaupungit ja sellaiset alle 4000 asukkaan maalaiskunnat, joissa on oma yläaste. Omaa yläastetta ei ole Leivonmäellä, Luhangassa ja Pylkönmäellä. Arvojn otoksen kaupungit ja kunnat. Kaupunkien arvontajärjestys oli seuraava: Jämsänkoski, Saarijärvi, Jämsä, Äänekoski, Suolahti, Viitasaari ja Keuruu. Kuntien järjestykseksi arvoimme Toivakka, Konnevesi, Multia, Kyyjärvi, Kannonkoski, Kinnula, Petäjävesi, Uurainen ja Kivijärvi. Oppilasotokseen valitsin viidennet, seitsemännet ja yhdeksännet luokat. Testasin oppilaskyselylomakkeen varhaisimman version oman kouluni viidennellä ja kuudennella luokalla. Havaitsin, että lukutaidoltaan heikoimmat viidesluokkalaiset pystyivät vielä ymmärtämään lomakkeen tehtävät. Viidesluokkalaisten ikäisillä Havighurstin elämänkaariteorian mukaan ilmenee kehityspiirteitä, jotka sopivat tutkimukseni viitekehukseen. Siksi valitsin viidesluokkalaiset tutkimukseni nuorimmaksi ikäluokaksi. Motivaation muutoksen oletan havaittavan selkeämmin kahden vuoden kuin yhden vuoden ikäerolla. Sen vuoksi valitsin mukaan seitsemännet ja yhdeksännet luokat.

Koulujen sijoittumiseen ja luonteeseen tutustuttuani päätin rajata tutkimukseni koskemaan sekä kaupunkien kaupunkitaajamien että maalaiskuntien keskustaajamien kouluja, koska niiden ulkopuolella olevat koulut eivät sovi kaupunki - kirkonkyläkuvaan. Sekä kaupunkien että pienten kuntien pienet koulut muistuttavat enemmän toisiaan kuin oman keskustaajamansa kouluja.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen kuuluvien kaupunkitaajamien 5-, 7- ja 9-luokkalaisten oppilasmäärät

Kaupungit	5lk	7lk	9lk
Jämsä	123	164	162
Jämsänkoski	97	129	109
Keuruu	95	130	123
Saarijärvi	73	183	147
Suolahti	98	92	105
Viitasaari	64	104	94
Äänekoski	130	184	180
N	680	986	920

TAULUKKO 2. Tutkimukseen kuuluvien kuntien keskustaajamien 5-, 7- ja 9-luokkalaisten oppilasmäärät

Kunnat	5lk	7lk	9lk
Kannonkoski	33	21	22
Kinnula	26	35	41
Kivijärvi	14	30	24
Konnevesi	20	49	44
Kyyjärvi	23	36	35
Multia	18	35	19
Petäjävesi	31	49	42
Toivakka	33	44	43
Uurainen	20	47	39
N	218	346	309

Lähetin tutkimuspyynnön Jämsänkosken, Jämsän, Saarijärven, Äänekosken, Konneveden, Multian, Kyyjärven ja Toivakan koulutoimenjohtolle. Näiden kaupunkien kaupunkitaajamien koulut ja kuntien keskustaajamien koulut ovat seuraavat: Jämsän Jokivarren koulu ja Vitikkalan ala-aste, Jämsän Seppolan koulu (yläaste), Jämsänkosken

Keskuskoulun ala-aste, Jämsänkosken yläaste, Saarijärven Sivulanpellon ala-aste, Saarijärven yläaste, Äänekosken Keskuskoulun ala-aste, Äänekosken Hiskinmäen yläaste ja Koulunmäen yläaste, Konneveden Kirkonkylän ala-aste, Konneveden yläaste, Multian Kirkonkylän ala-aste, Multian yläaste, Kyyjärven kirkonkylän ala-aste, Kyyjärven yläaste sekä Toivakan kirkonkylän ala-aste ja Toivakan-Leivonmäen yläaste. Arvoimme kouluotokseen Jämsän taajamakouluista Jokivarren koulun ja Äänekosken taajamakouluista Hiskinmäen yläasteen.

Viikoilla 14 ja 15 lähetin tutkimuspyynnöt tutkimukseen kuuluviin kouluihin. Jämsän Seppolan koulussa oli meneillään kaksi muuta suurehkoa tutkimusta, jonka perusteella koulu ei halunnut osallistua tähän tutkimukseen. Esitin tutkimuspyynnön Suolahden yläasteelle, joka lähti tutkimukseen mukaan. Tutkimustulosten yleistettävyyden parantamiseksi esitin tutkimuspyynnön vielä Viitasaaren yläasteelle, joka halusi osallistua tutkimukseen. Koska neljän pienen kunnan viidesluokkalaisten oppilasmäärä jäi alle sadan, esitin tutkimuspyynnön Kannonkosken ala-asteelle, joka lupautui myös mukaan. Tutkimusaineiston lähetin kouluihin 15-19.4-96. Kysely suoritettiin kouluilla 20.5 mennessä.

Kyselylomakkeen muuttujia testasin ensiksi oman kouluni - Jyväskylän maalaiskunnan Liinalammin peruskoulun - viidennellä ja kuudennella luokalla. Varsinaiseen lomakkeen esitestaukseen osallistuivat Jyväskylän maalaiskunnan Keski-Palokan peruskoulun ala-asteen 5A-luokka ja Tikkakosken yläasteen 7A-, 7B-, 9A- ja 9B-luokat, näiden luokkien vanhemmat ja näiden koulujen opettajat. Testaus tapahtui viikolla 11. Testin jälkeen muotoilin useita lomakkeen muuttujia uudelleen. Muotoilin myös lomakkeiden rakennetta ja ulkoasua.

TAULUKKO 3. Otokseen kuuluvien luokkien oppilasmäärät kaupungeissa

Kaupungit	5lk	7lk	9lk
Jämsä	123	-	-
Jämsänkoski	97	129	109
Saarijärvi	73	183	147
Suolahti	-	92	105
Viitasaari	-	104	94
Äänekoski	130	184	180
N	423	692	635

TAULUKKO 4. Otokseen kuuluvien luokkien oppilasmäärät maalaiskunnissa

Kunnat	5lk	7lk	9lk
Kannonkoski	33	-	-
Konnevesi	20	49	44
Kyyjärvi	23	36	35
Multia	18	35	19
Toivakka	33	44	43
N	127	164	141

Maalaiskuntien oppilasotokseen valitsin sekä ala- että yläasteelta koko perusjoukon. Koska kaupunkioppilaita on huomattavasti enemmän, heidän valinnassaan käytin harkinnanvaraista otantaa.

Kaupunkien ala-asteiden otosvalinnassa arvoin ensin yhden luokan kustakin koulusta. Jotta viidesluokkalaisten määrä monimuuttuja-analyysiin olisi riittävä, arvoin otokseen vielä yhden lisäluokan. Arvonnassa olivat Jämsänkosken keskuskoulun ala-aste ja Äänekosken Keskuskoulun ala-aste, koska näissä kouluissa oli selvästi muita enemmän viidesluokkalaista (kummassakin neljä viidettä luokkaa). Arpa osui Äänekosken Keskuskoulun ala-asteelle.

Kaupunkien yläasteiden otosvalinnassa käytin suhteellista otantaa. Arvoin ensin jokaisesta koulusta yhden seitsemännen ja yhden yhdeksännen luokan. Jotta sekä seitsemäsluokkalaista että yhdeksäsluokkalaista tulisi otokseen heidän suhteellista osuuttaan vastaava määrä, toisessa vaiheessa arvoin tarpeellisen määrän lisäluokkia siten, että arvoin yhden kaupungin ja yhden seitsemännen luokan kerrallaan, kunnes seitsemäsluokkalaisten suhteellinen osuus oli saavutettu. Samalla tavoin arvoin otokseen yhdeksäsluokkalaiset.

TAULUKKO 5. Maalaiskuntien ala-asteiden kyselyyn kuuluvat koulut ja oppilaiden lukumäärät

Koulu	5lk
Kannonkosken kirkonkylän ala-aste	32
Konneveden kirkonkylän ala-aste	20
Kyyjärven kirkonkylän ala-aste	23
Multian kirkonkylän ala-aste	18
Toivakan kirkonkylän ala-aste	33
N	126

TAULUKKO 6. Maalaiskuntien yläasteiden kyselyyn kuuluvat koulut ja oppilaiden lukumäärät

koulu	7lk	9lk
Konneveden yläaste	51	44
Kyyjärven yläaste	36	35
Multian yläaste	36	19
Toivakan-Leivonmäen yläaste	44	43
N	167	141

TAULUKKO 7. Kaupunkien kyselyyn kuuluvat koulut ja luokat sekä luokkien oppilasmäärät

ALA-ASTEET:

	luokka oppilasmäärä
Jämsän Jokivarren koulu	5A 28
Jämsänkosken Keskuskoulun ala-aste	5C 25
Saarijärven Sivulanpellon ala-aste	5B 25
Äänekosken Keskuskoulun ala-aste	5B,5D 64
<u>Yhteensä</u>	<u>142</u>

taulukko jatkuu

taulukko jatkuu

YLÄASTEET:

	<u>luokat</u>	7lk	9lk
Jämsänkosken yläaste	7C	22	
	9A		22
	9D		23
Saarijärven Keskuskoulun yläaste	7C	24	
	7D	23	
	9A		25
Suolahden yläaste	7A	23	
	7B	22	
	9E		21
Viitasaaren yläaste	7A	17	
	7C	18	
	9C		16
	9F		16
Äänekosken Hiskinmäen yläaste	7A	20	
	7C	17	
	9A		22
	9C		22
<u>Yhteensä</u>		<u>186</u>	<u>167</u>

Kouluissa oppilaat täyttivät kyselylomakkeen oppitunnilla. Vastattuaan oppilas sai vanhempien lomakkeen kotiin vietäväksi. Täytetyn vanhempien lomakkeen oppilas palautti kouluun luokanopettajalle tai -valvojalle. Kyselyyn oppilaat ja heidän vanhempansa vastasivat seuraavasti:

TAULUKKO 8. Kyselyyn vastanneet oppilaat

luokka	maalaiskunnat			kaupungit		
	5lk	7lk	9lk	5lk	7lk	9lk
oppilaita	219	346	309	680	986	920
otos	128	167	141	142	186	167
vastanneet	123	166	128	140	174	129
vastausprosentti	96	99	91	99	94	77

Viides-, seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten on kaikkiaan 3460 oppilasta. Otoksen koko on 931 oppilasta, joista kyselyyn vastasi 860. Vastausprosentti on 92.4 %.

TAULUKKO 9. Kyselyyn vastanneet vanhemmat

luokka	kunnat			kaupungit		
	5lk	7lk	9lk	5lk	7lk	9lk
vanhempia	219	346	309	680	986	920
otos	128	167	141	142	186	167
vastanneet	101	132	94	133	151	79
vastausprosentti	79	79	67	94	81	47

Viides-, seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten vanhempien (3460) ja otoksen (931) määrä ovat samat kuin oppilailta. Kyselyyn vastasi 690 vanhempaa, jolloin kokonaisvastausprosentti on 74 %. Koska kaupunkien yhdeksäsluokkalaisten vanhempien vastausprosentti on vain 47, heitä koskevia tuloksia pidän suuntaa-antavina. Muilta osin vastausprosentit riittävät päteviin tulkintoihin.

Vastanneet vanhemmat jakautuivat sukupuolen mukaan seuraavasti:

TAULUKKO 10. Kyselyyn vastanneiden vanhempien jakauma sukupuolen mukaan

	äiti		isä		molemmat yhdessä	
	f	%	f	%	f	%
ala-aste, kunnat	67	68.4	10	10.2	21	21.4
ala-aste, kaupungit	85	64.9	12	9.2	34	26.0
yläaste, kunnat	126	56.3	29	12.9	69	30.8
yläaste, kaupungit	141	61.3	26	11.3	63	27.4
N	419	61.3	77	11.3	187	27.4

Äidit ovat täyttäneet suurimman osan vanhempien lomakkeista; yhdessä täytettyjä lomakkeita on noin neljännes. Isien osuus on alhaisin.

Koska pääasiassa äidit ovat täyttäneet vanhempien lomakkeen, saattaisi se vääristää vanhempia koskevia tuloksia. Testasin riippumattomien keskiarvojen T-testillä vanhempien sukupuolen yhteyttä heidän käsityksiinsä lapsensa koulumotivaatiosta, -viihtyvyydestä ja -itsetunnosta. Tuloksen mukaan vanhempien sukupuolella ei ole merkitsevää yhteyttä heidän käsityksiinsä lapsen koulumotivaatiosta, -viihtyvyydestä eikä -itsetunnosta.

5.6 Tulosten yleistettävyys

Nummenmaa ym. toteavat, että "yleistettävyytutkimuksia tarvittaisiin lisää eri aloilta, mutta jo tähänastisten pohjalta voidaan esittää empiirisesti perusteltuja suosituksia otannasta ja koeasetelmista (Nummenmaa ym. 1997, 194-195). Otannasta he esittävät harkittavaksi kolmea näkökohtaa:

1. Osio-otoksen kokoa kannattaa usein suurentaa.

Kirjoittajien mukaan esimerkiksi Koulutuksen tutkimuslaitoksen koulusaavutus-kartoituksissa käytettiin aikaisemmin keskimäärin 30 osion mittareita, mutta nyt jopa useita satoja osioita.

Tämän tutkimuksen mittarivalinnat olen selvittänyt luvussa 5.4. Kouluviihtyvyys on määritelty WHO:n koululaistutkimuksen mukaisesti. Oppilaslomakkeen osioiden kokonaismäärän mitoitin pilottitutkimusteni kokemuksista: hitaimmatkin viidesluokkalaiset ehtivät täyttää lomakkeen oppitunnin aikana. Halusin lisäksi täydentää aikaisemmin käytettyjä mittareita oppilaiden ja vanhempien avoimilla vastauksilla. Niillä sain tutkimukseeni myös laadullista näkökulmaa. Avoimet osiot ovat vastaajille työläisiä eikä halunnut ylimitoittaa kyselylomakkeitani.

2. Osio-otoksen tulisi kattaa kaikki mittariuniversumin ulottuvuudet.

Kirjoittajat esittävät esimerkin luetun ymmärtämisen kokeesta, jonka laadinnasta he toteavat, että “kannattaa siis laatia mieluummin 10 kysymystä 6 tekstistä kuin 60 kysymystä yhdestä (ja vastaavasti pidemmästä) tekstistä”. Kirjoittajat korostavat toisin sanoen tutkittavan alueen mahdollisimman monipuolista hahmottamista ja mittareiden laadintaa sen pohjalta.

Tutkimukseni kouluviihtyvyydessä en ole mitannut kaikkia viihtyvyyden ulottuvuuksia vaan WHO-koululaistutkimuksen tapaan oman koulun kivaksi kokemisenä.

Motivaatiomittarissa motivaation systeemiteorian mukaisia emotionaalisia virittäviä prosesseja edustaa kouluitsetunto-osio; kouluviihtyvyyttä mittarissa edustavat viihtyvyyttä edellyttävät puitteet: arvio koulun ja luokan järjestyssääntöjen toimivuudesta.

3. Myös henkilöotoksen tulisi kattaa tärkeimmät yleistämisen suunnat.

Kirjoittajat toteavat: “Koululuokkien varianssikomponentin suuruus viittaa siihen, että suuri koulujen ja luokkien määrä turvaa yleistettävyyden paremmin kuin suuri määrä oppilaista harvoista kouluista. Voisi olettaa, että yleisemminkin kannattaisi ottaa suuri otos toimintaympäristöjä (kouluja, työpaikkoja, laitoksia, kuntia, mitä ne kussakin tapauksessa olisivatkin) kuin suuri määrä henkilöitä yhdestä ympäristöstä”.

Tähän tutkimukseen kuuluvat Keski-Suomen kaupungit (Jyväskylää lukuun ottamatta) ja sellaiset alle 4000 asukkaan maalaiskunnat, joissa on oma yläaste. Perusjoukon seitsemästä kaupungista otokseen kuuluu viisi kaupunkia ja perusjoukon yhdeksästä maalaiskunnasta viisi kuntaa. Arvoin tutkimukseen kaupunkiyläasteiden otokseen enemmän kaupungeja kuin kaupunkiala-asteiden otokseen, koska kaupunkien yläasteilla luokkien oppilasmäärät ovat pienemmät kuin ala-asteilla. Tästä syystä Suolahden ja Viitasaaren kaupunkien yläasteet ovat otoksessa mukana, mutta viidesluokkalaisten eivät. Arvoin Kannonkosken ala-asteen otokseen mukaan, koska maalaiskuntien viidesluokkalaisten lukumäärä olisi muuten jäänyt heidän suhteellista osuuttaan pienemmäksi. Kannonkosken yläasteelta ei ole otoksessa oppilaita, koska alun perin tutkimukseen arvottujen maalaiskuntien yläasteilta sain otokseen heidän suhteellista osuuttaan vastaavan määrän oppilaita.

Tutkimukseeni jätti vastaamatta Saarijärven yläasteen yksi yhdeksäs luokka. Koska kysymyksessä on normaalisti jakautunut kokonainen luokka (17 oppilasta), en katso sen haittaavan oleellisesti tulosten tulkintaa.

Nummenmaan ym. määrittelemien yleistettävyysohjeiden perusteella tämän tutkimuksen tulokset ovat yleistettävissä Keski-Suomen kaupunkien - Jyväskylää lukuun ottamatta - ja pienten kuntien oppilaisiin ja vanhempiin. Suomessa on runsaasti sekä kooltaan että väestö- ja elinkeinorakenteeltaan samantyyppisiä kaupungeja ja maalaiskuntia kuin Keski-Suomessa. Sillä perusteella tulokset voi yleistää myös muihin samanlaisissa kaupungeissa ja maalaiskunnissa asuviin oppilaisiin ja vanhempiin.

6. TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Oppilaiden koulumotivaation jäsentyminen

Ensiksi tarkastellaan, jäsentyvätkö Keski- Suomen peruskoululaisten koulumotivaatiota kuvaavat muuttujat motivaation systeemiteorian mukaisiksi perusulottuvuuksiksi. Ulottuvuuksien löytämiseksi on ollut tarkoituksenmukaista käyttää faktorianalyysia. Muuttujat koostuvat koulumotivaatiota kuvaavista muuttujista: oppilaan tavoitteita, kouluitsetuntoa, suhdetta vanhempiin, opettajiin ja kavereihin koskevista väittämistä. Näiden lisäksi muuttujajoukkoon kuuluu kaksi väittämää, jotka liittyvät luokan ja koulun järjestyssääntöjen toimivuuteen.

Muuttujajoukon jäsentämisessä on pyritty yksinkertaiseen ja selkeään latausrakenteeseen. Nummenmaan, Konttisen, Kuusisen ja Leskisen (1997, 247) mukaan voisi kasvatusta ja käyttäytymistieteiden tutkimuksissa käyttää varimax-rotatation vaihtoehtona vinokulmaista ratkaisua, sillä "varimax-ratkaisu ei suinkaan aina tuota tulkinnallisesti järkevintä tulosta". Vinokulmainen ratkaisu - jossa faktorit voivat korreloida keskenään - on tulkinnallisesti joustavampi. Siksi tässä tutkimuksessa on käytetty SPSS -ohjelman pääkselifaktorointia ja muuttujajoukko on rotatoitu Direct oblimin -menetelmällä.

Faktorianalyysin kommunaliteetti-arvot ovat muuttujien lopulliset kommunaliteetit viiden faktorin ratkaisussa.

FAKTORI 1 Tavoitteellinen yrittäminen	lataus	kommuna- liteetti
410. Minusta on se ja sama, teenkö koulutehtäväni vai en.	-.59	.46
405. Yritän oppia vaikeimmatkin asiat, en anna helposti periksi.	.56	.49
401. Olen kiinnostunut oppimaan uusia asioita.	.55	.35
411. Jaksan ponnistella, vaikka välillä tuntuu hankalalta.	.55	.47
404. En kävisi koulua ollenkaan, jos ei olisi pakko.	-.52	.29
415. Työskentelen ahkerasti saadakseni hyviä arvosanoja kokeista.	.52	.43
406. Olen usein niin tympääntynyt kouluun, että en jaksa yrittää	-.47	.38
412. Koulunkäynnistä on minulle hyötyä tulevaisuudessa; sen vuoksi kannattaa yrittää.	.45	.30

Ensimmäiselle faktorille latautuvat muuttujat, jotka osoittavat oppilaan tavoitteellista ajattelua ja siihen kytkeytyvää sinnikästä yrittämistä ja itseensä luottamista. Muuttujat osoittavat, että faktoriin kuuluvilla oppilailla on sekä lähitulevaisuuteen (hyvät koe-arvosanat) että kauemmas tulevaisuuteen (koulunkäynnistä saatava hyöty

tulevaisuudessa) liittyviä tavoitteita. Oppilas ei anna periksi, vaikka aina ei aina huvittaisikaan. Myös kiinnostus uusien asioiden oppimiseen liittyy tämän faktorin oppilaaseen. Motivaatio on korkea ja usko itseen vahva. Faktori kuvaa Fordin motivaatiokäsitteistössä yksilöä, jonka suuntaavat kognitiiviset prosessit ovat pitkälle kehittyneet. Faktori saa nimen **Tavoitteellinen yrittäminen**.

Faktorin selitysprosentti kokonaisvarianssista on 24%. Muuttujien 404 ja 412 kommunaliteetti-arvot ovat melko alhaisia, mikä johtuu näiden muuttujien vinoista jakaumista. Muuttujakohtainen jakauma osoittaa, että hyvin suuri osa oppilaista pystyy tavoitteelliseen ajatteluun. Kaksi kolmasosaa on täysin vakuuttunut koulunkäynnin hyödyllisyydestä; oppilaita myös kiinnostavat koulussa opittavat uudet asiat. Useimmat myös jaksavat ponnistella ja työskennellä ahkerasti. Koulussa on kuitenkin jotakin, joka silloin tällöin myös tympii. Tosin se näyttäisi olevan vain väliaikaista, sillä ainoastaan muutamat eivät kävisi koulua, jos ei olisi pakko (liite 3).

FAKTORI 2 Epäonnistuminen

	lataus	kommuna- liteetti
433. Koulussa minusta usein tuntuu, että en onnistu minulle tärkeissä asioissa.	.69	.51
419. Koulussa minusta tuntuu, että en ole tarpeeksi hyvä.	.63	.44
431. Minusta tuntuu, että koulussa en onnistu oikein missään.	.62	.60
435. Koulussa tunnen usein olevani muita huonompi	.57	.46
424. Olen menestynyt niin huonosti koulussa, että olen menettänyt uskoni itseeni.	.46	.47
425. Opettajat saavat minut tuntemaan, että olen huono koulussa.	.43	.42
430. Vanhempani odottavat minulta koulussa liikaa.	.41	.35

Faktorin sisältö liittyy Fordin motivaatiokäsitteistössä emotionaalisiin prosesseihin. Oppilaalla on ongelmia minäkuvassaan ja itsetunnossaan: hän ei onnistu tärkeiksi kokemissaan eikä juuri muissakaan asioissa. Hän kokee myös olevansa oppilastovereitaan heikempi, jopa siinä määrin, että usko itseen on kadonnut. Oppilas ei saa mielestään tukea opettajilta ja taustalla ovat vielä vanhempien liialliset odotukset ja toiveet. Faktorille annetaan nimi **Epäonnistuminen**. Faktorin selitysprosentti kokonaisvarianssista on 6.5%

Faktorin muuttujakohtainen jakauma (liite 3) osoittaa, että useat oppilaat haluaisivat pystyä koulussa parempaan kuin mihin kykenevät. Oppilaita, jotka kokevat täysin epäonnistuneensa koulussa, on tutkimuksessa joukossa 28. Noin 5% oppilaista kokee olevansa muita huonompia eikä tunne onnistuvansa juuri missään. He eivät koe saavansa kaipaamaansa tukea myöskään opettajilta eivätkä vanhemmiltaan. Uskon itseen on täysin kadottanut tutkitusta joukosta seitsemän oppilasta.

FAKTORI 3 Koulun ja vanhempien tuki

	lataus	kommuna- liteetti
437. Meidän koulussa on hyvin toimivat käyttäytymissäännöt.	.70	.44
413. Opettajat tukevat ja kannustavat minua riittävästi koulunkäynnissäni.	.62	.48
436. Meidän luokassa on hyvin toimivat käyttäytymissäännöt.	.61	.35
420. Tunnen, että tulen hyvin toimeen koulumme opettajien kanssa.	.43	.44
417. Vanhempani tukevat minua riittävästi koulunkäynnissäni.	.41	.33

Faktorin sisältö liittyy systeemiteorian käsitteistöön oppilaan henkilökohtaisiin toimintaodotuksiin. Faktori kuvaa oppilasta, jonka oppiminen nojaa koulun ja luokan selkeisiin käyttäytymissääntöihin. Oppilas kokee saavansa tukea ja ymmärtämystä opettajiltaan ja vanhemmiltaan. Hän tulkitsee epäamättä oppimisympäristönsä turvalliseksi; suhde vanhempiin on myös kunnossa. Faktori nimetään **Koulun ja vanhempien tueksi**. Faktorin selitysprosentti kokonaisvarianssista on 2.9%

Selvimmän oppilaat kokevat saavansa tukea vanhemmiltaan: lähes puolet oppilaista on täysin tyytyväisiä vanhempiensa tukeen (liite 3). Opettajien kanssa tullaan toimeen ja heiltä koetaan saatavan tukea. Luokan ja koulun järjestyssääntöjä kuvaavat muuttajat ovat jakautuneet tasaisemmin: sama määrä oppilaita on vakuuttunut järjestyssääntöjen toimivuudesta kuin siitä, että ne eivät toimi ollenkaan. Myös tässä faktorissa ovat alhaiset kommunaliteettiarvot muuttajissa 436 ja 417. Vanhempien tuki -muuttujan alhainen kommunaliteetti selittyy vinolla jakaumalla. Muuttajat 436 ja 437 jakautuvat melko tasaisesti, mutta koulun järjestyssääntöjen toimivuus on saanut selvästi korkeamman kommunaliteettiarvon kuin luokan järjestyssääntöjen toimivuus. Todennäköisesti oppilas arvioi koko koulun toimivuuden vain luokan toimivuutta tärkeämmäksi.

FAKTORI 4 Oppimisen helppous

	lataus	kommuna- liteetti
408. Minua harmittaa, kun koulussa edetään niin hitaasti.	.42	.18

Faktorille latautuu vain yksi muuttuja. Oppilasjoukosta löytyy oppijoita, jotka haluaisivat edetä nopeammin kuin mikä on ollut mahdollista. Kysymyksessä on ilmeisen ahkera ja älykäs oppilas. Faktori nimetään **Oppimisen helppoudeksi**. Faktorin selitysprosentti kokonaisvarianssista on 2.7%.

Väittämän kanssa täysin samaa mieltä on 6,5% oppilaista, joka on koko joukosta 55 oppilasta. Kaikkiaan 138 oppilasta kokee olevansa täysin tai melkein täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Suurempi osa oppilaista sijoittuu kuitenkin jakauman toiseen päähän. Se selittää myös alhaisen kommunaliteettiarvon (liite 3)

FAKTORI 5 Koulutovereiden tuki

	lataus	kommuna- liteetti
428. Koulussa olen usein pelokas ja ahdistunut.	-.66	.46
427. Koulussa minulla ei ole kavereita.	-.66	.39
429. Luokkatoverini saavat minut tuntemaan, että olen huono koulussa.	-.56	.47
434. Minusta tuntuu, että luokkatoverini pitävät minusta.	.48	.31

Viidennen faktorin oppija tulee hyvin toimeen kavereitten kanssa koulussa ja kouluympäristössä ei myöskään ole mitään pelottavaa tai ahdistavaa. Faktori liittyy Fordin käsitteistössä henkilökohtaisiin toimintaodotuksiin. Faktori nimetään Koulutovereiden tuki -faktoriksi. Faktorin selitysprosentti kokonaisvarianssista on 2.2%.

Oppilas kokee, että hänellä on koulussa kavereita ja että hän tulee toimeen kavereittensa kanssa. Aniharva tuntee olevansa koulussa pelokas tai ahdistunut. Luokkatoverit pitävät minusta -muuttuja on jakautunut tasaisimmin. Siinäkin käsitysten painopiste on jakauman positiivisessa päässä. Muuttujat 427 ja 437 ovat jakautuneet vinosti, jolloin taas kommunaliteetit ovat jääneet alhaisiksi (liite 3)

Faktoreiden yhteenlaskettu selitysprosentti kokonaisvarianssista on 38.2%. Selitysprosentti on lähes samansuuruinen kuin Vitelin (1990) motivaatiotutkimuksessa (40%).

Oppilaan koulumotivaatiota kuvaavat muuttujat jäsenyivät melko pitkälle systeemiteorian suuntaisesti. Vain yhden muuttujan Oppimisen helppous -faktori poikkesi systeemiteorian rakenteesta. Oppimisen helppous kuvaa todennäköisimmin oppilasta, joka on lahjakas, jonka tavoitetaso on ilmeisen korkea ja jonka motivaatiota parhaiten selittäisi suoritusmotivaatioteoria.

6.2 Oppilaiden oma motivaatioarvio ja vanhempien arvio

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

“Motivaatio tarkoittaa **intoa** tai **halua**. Arvioi, millainen on ollut koulumotivaatiosi (innokkuutesi, halusi käydä koulua) tämän *lukuvuoden* aikana” - siis *elo-huhtikuussa*”.

Vanhemmat arvioivat lastensa koulumotivaatiota oppilaiden tapaan. Vanhempien lomakkeen muotoilu oli seuraava:

“Motivaatio tarkoittaa **intoa** tai **halua** tehdä jotakin. Millaiseksi arvioisitte lapsenne **koulumotivaation** (halun tai innokkuuden käydä koulua) tämän lukuvuoden (elo-huhtikuun) aikana?”

Tutkimustulosten taulukoissa kyselylomakkeen pisteytys 1-6 on käännetty: mitä korkeampi motivaatio on, sitä korkeampi on myös ryhmän keskiarvo. Uudessa pisteytyksessä 0-5 motivaatiotason sanalliset käsitteet kuitenkin vastaavat kyselylomakkeen alkuperäisiä käsitteitä.

Esitän oppilaiden ja vanhempien käsitykset taulukoissa havainnollisuuden vuoksi rinnakkain.

TAULUKKO 11. Oppilaiden koulumotivaatiotaso Keski-Suomen peruskouluissa oppilaiden itsensä ja vanhempien käsityksen mukaan

	OPPILAAT			VANHEMMAT		
	N	x	s	N	x	s
motivaatio	848	3,10	.92	689	3,32	.81

Luokituksen arvo kolme tarkoittaa melko korkeaa motivaatiota. Keskiarvojen perusteella oppilaiden motivaation voi määritellä melko korkeaksi. Vanhemmat arvioivat motivaation hieman korkeammaksi kuin oppilaat.

Asumispaikkakunnan, luokka-asteen ja sukupuolen yhteyttä koulumotivaatioon on testattu SPSS -ohjelman Simple Factorial Anova -menetelmällä kolmesuuntaisella varianssianalyysillä ja erojen merkitsevyyksiä riippumattomien keskiarvojen T-testillä.

TAULUKKO 12. Oppilaan sukupuolen, luokka-asteen ja asuinpaikkakunnan yhteydet koulumotivaatioon

OPPILAAT				VANHEMMAT			
<u>YHTEYDET</u>	df	F	p	<u>YHTEYDET</u>	df	F	p
luokka-aste	2	41,718	.000***	luokka-aste	2	2,447	.087
sukupuoli	1	4,092	.043*	sukupuoli	1	13,213	.000***
asuinpaikka	1	,135	.713	asuinpaikka	1	3,628	.057
<u>2-SUUNTAISET</u>				<u>2-SUUNTAISET</u>			
sp - luokka	2	2,730	.066	sp - luokka	2	,653	.521
sp - asuinpaikka	1	,450	.503	sp - asuinpaikka	1	1,234	.267
luokka - asuinpaikka	2	5,713	.003**	luokka - asuinpaikka	2	,240	.786
<u>3-SUUNTAINEN</u>				<u>3-SUUNTAISET</u>			
sp - luokka - as.paikka	2	1,142	.320	sp - luokka - as.paikka	2	2,286	.103

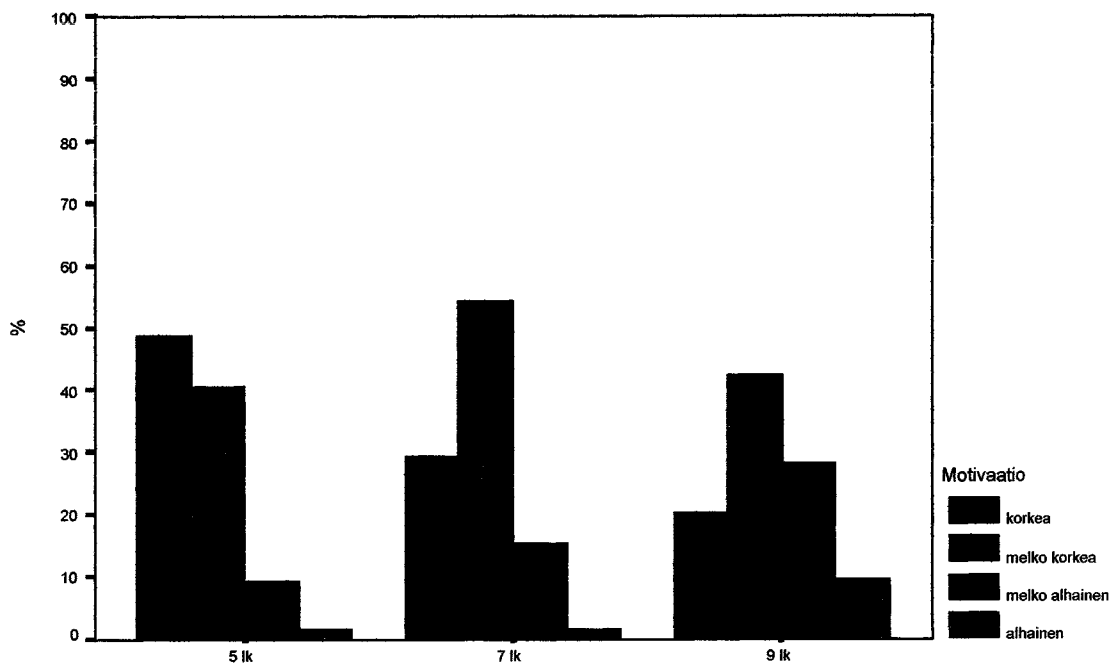
Oppilaiden arvioissa luokka-asteella on erittäin merkitsevä yhteys koulumotivaatioon; sukupuolella yhteys on melkein merkitsevä. Asuinpaikkakunnalla ei sen sijaan ole yhteyttä koulumotivaatioon.

Vanhempien arvioissa sukupuolella on erittäin merkitsevä yhteys koulumotivaatioon; muilla taustamuuttujilla yhteyksiä ei ole.

Oppilaiden arvioissa luokkatasolla ja asumispaikkakunnalla on merkitsevä yhteys, jota havainnollistan kuviossa 7 sivulla 66.

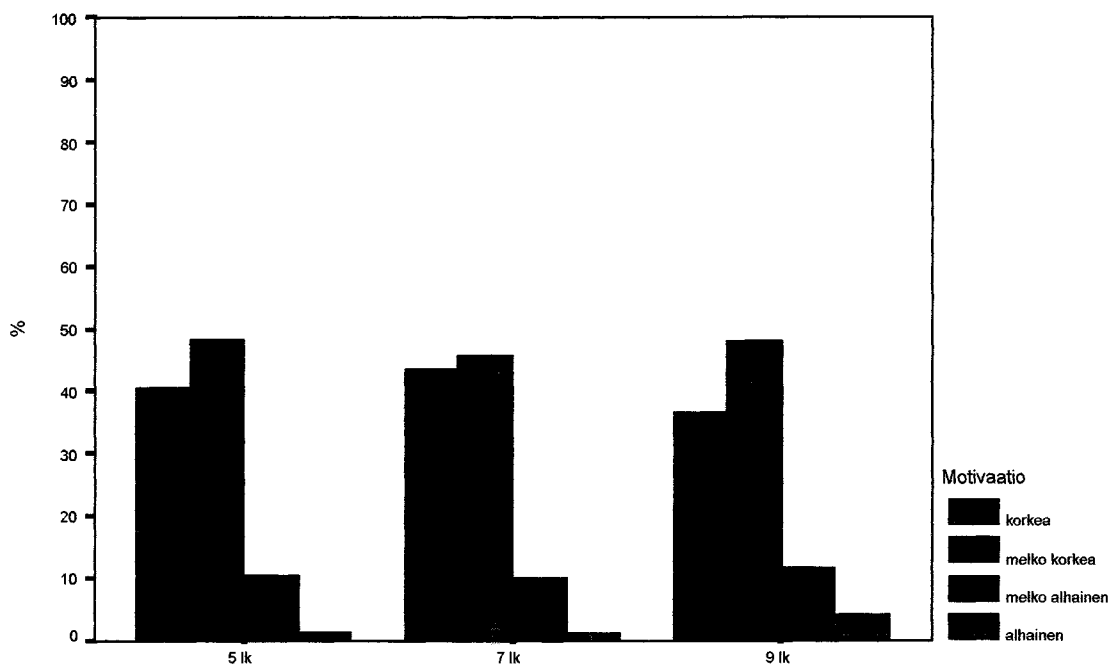
Tarkastelen, miten oppilailla luokka-asteen ja vanhemmilla sukupuolen omavaikutukset koulumotivaatioon muodostuvat ja miltä oppilailla luokka-asteen ja asumispaikkakunnan yhteys näyttää.

Motivaatiokuvioissa olen yhdistänyt ääripäiden luokat 'hyvin korkea' ja 'korkea' luokaksi 'korkea' sekä 'hyvin alhainen' ja 'alhainen' luokaksi 'alhainen', koska ääriluokkiin tuli vain vähän tapauksia.



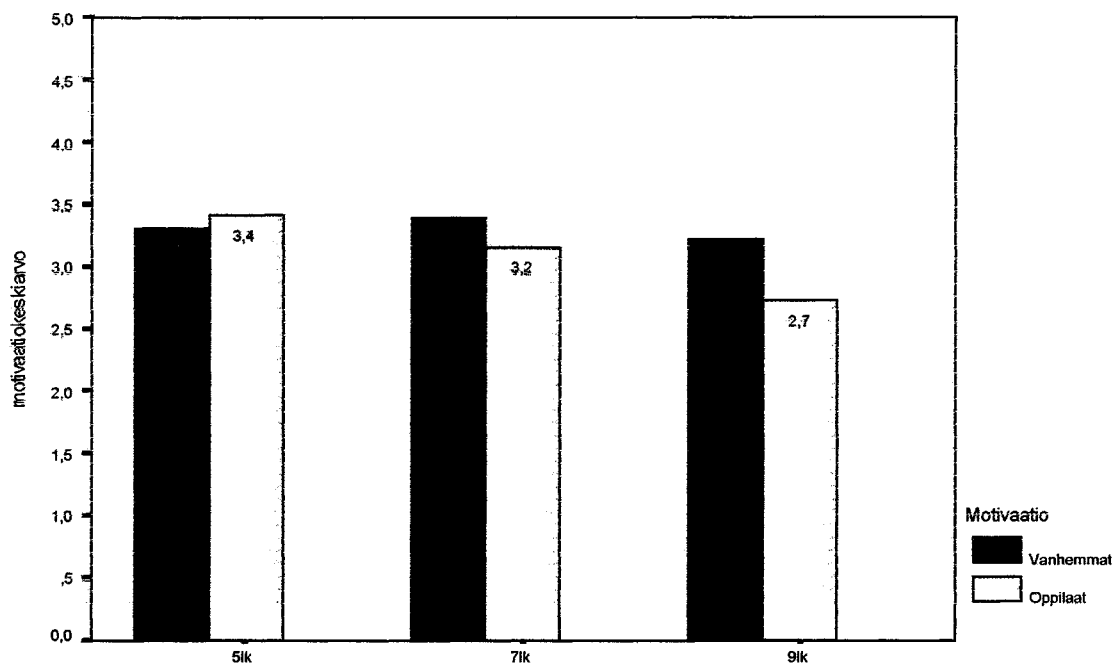
KUVIO 4. Koulumotivaatio luokka-asteittain: oppilaiden arvio

Kuvion mukaan koko aineistossa motivaation suunta on selkeä: mitä ylemmällä luokalla oppilas on, sitä alhaisempi on hänen koulumotivaationsa. Tätä suuntaa noudattavat selvimminkin luokat 'korkea' ja 'melko alhainen'. Seitsemännellä luokalla melko korkea -luokka on selvästi ryhmien korkein.



KUVIO 5. Koulumotivaatio luokka-asteittain: vanhempien arvio

Vanhemmat arvioivat koulumotivaation toisin kuin lapsensa. Heidän käsityksensä mukaan motivaatiossa luokka-asteiden välillä ei ole juurikaan eroa. Luokat "korkea" ja "melko korkea" ovat selvästi muita korkeammat ja kaikilla luokka-asteilla melko tasaiset.



KUVIO 6. Oppilaiden ja vanhempien käsityserot koulumotivaatiosta luokka-asteittain

Viidesluokkalaiset ja heidän vanhempansa arvioivat koulumotivaation melko yhdenmukaisesti; oppilaat jopa hieman korkeammaksi kuin vanhempansa. Seitsemäsluokkalaisten vanhemmat arvioivat motivaation jonkin verran korkeammaksi ja yhdeksäsluokkalaisten vanhemmat jo selvästi korkeammaksi kuin lapsensa. Taustamuuttujatarkastelussa kaupunkien viidesluokkalaisten vanhempien ja tyttöjen käsitykset vastaavat melko tarkasti toisiaan, mutta maalaiskuntien viidesluokkalaisten vanhemmat arvioivat tyttöjensä koulumotivaation tyttöjensä alemmaksi. Kaikissa muissa ryhmissä vanhemmat arvioivat tyttöjensä koulumotivaation tyttöjään korkeammaksi.

Vanhemmat pystyvät arvioimaan poikiensa koulumotivaation tarkemmin kuin tyttöjensä motivaation: maalaiskuntien viidesluokkalaisten ja sekä maalaiskuntien että kaupunkien seitsemäsluokkalaisten vanhempien arviot ovat lähes yhtenevät. Suurimmat erot ovat yhdeksäsluokkalaisten poikien ja heidän vanhempiensa arvioissa.

Kuvioiden perusteella ei voi kuitenkaan voi tehdä johtopäätöksiä erojen merkitsevyyksistä. Taulukossa 13 tarkastellaan koulumotivaation välisiä eroja eri luokka-asteilla.

TAULUKKO 13. Luokka-asteiden väliset koulumotivaatioerot oppilaiden (N = 818) ja vanhempien (N = 689) käsityksen mukaan

koko aineistossa

OPPILAAT					VANHEMMAT					
lk	f	x	s	p	lk	f	x	s	p	
5	259	3,41	.82		5	233	3,30	.75		
	7	336	3,15	.81	.002**	7	283	3,39	.81	.502
	9	253	2,72	1.00	.000***	9	173	3,21	.89	.534
7						7				
	9			.000***		9				.082

maalaiskunnissa

OPPILAAT					VANHEMMAT					
lk	f	x	s	p	lk	f	x	s	p	
5	122	3,44	.83		5	101	3,27	.76		
	7	165	3,05	.85	.001**	7	132	3,33	.84	.841
	9	128	2,85	.98	.000***	9	94	3,14	.93	.569
7						7				
	9			.172		9				.235

kaupungeissa

OPPILAAT					VANHEMMAT					
lk	f	x	s	p	lk	f	x	s	p	
5	137	3,38	.81		5	132	3,33	.74		
	7	171	3,25	.75	.425	7	151	3,44	.77	.529
	9	125	2,58	1.01	.000***	9	79	3,30	.82	.964
7						7				
	9			.000***		9				.461

p<.01 *p<.001

Koko aineistossa oppilaiden arvioissa viidesluokkalaisten motivaatiotaso sijoittuu lähelle melko korkean ja korkean puoliväliä, seitsemäsluokkalaisten motivaatio on lähellä melko korkeaa ja yhdeksäsluokkalaisten melko alhainen. Yhdeksäsluokkalaisten keskihajonta on varsin suuri. Se osoittaa, että yhdeksännellä luokalla on oppilaita, joilla on korkea

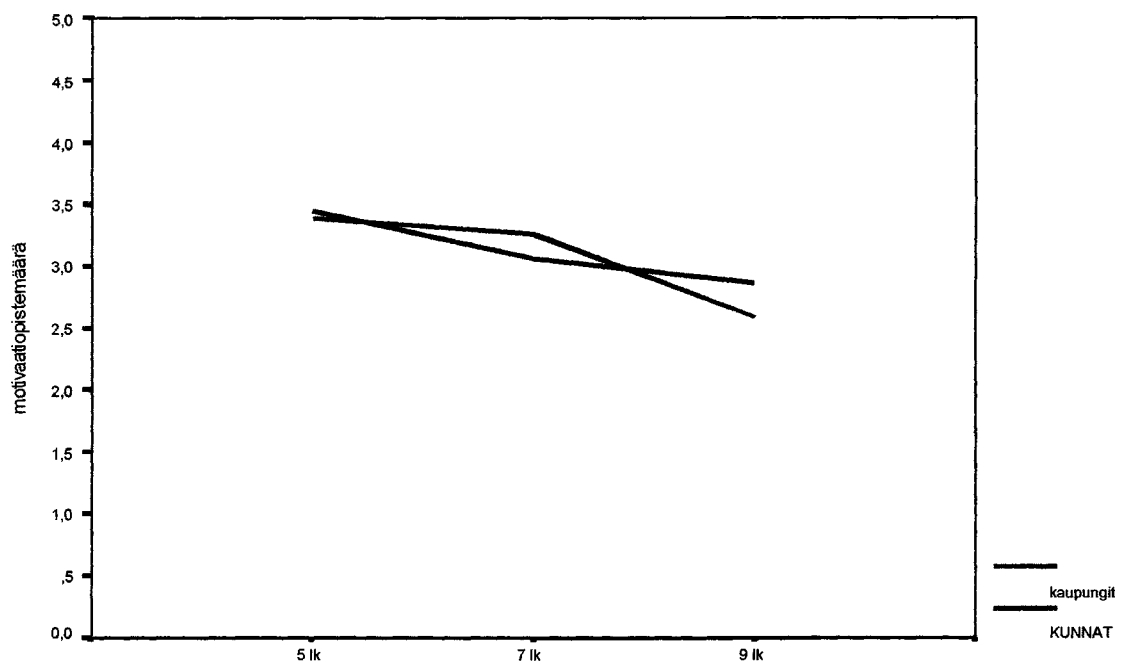
motivaatiotaso ja oppilaita, joilla se on alhainen.

Vanhemmat tulkitsevat motivaatiotason toisin kuin lapsensa: heidän käsityksensä mukaan motivaatio on kaikilla luokka-asteilla melko korkea. Keskiarvojen erot ovat myös huomattavasti pienemmät kuin oppilailla eikä minkään tason merkitseviä eroja luokka-asteiden välillä ole. Lähimpänä toisiaan ovat viidesluokkalaisten oppilaiden ja vanhempien arviot. Vanhempien arviot poikkeavat oppilaiden suoraviivaisesta arvioista myös siten, että seitsemäsluokkalaisten motivaatio on keskiarvojen perusteella korkein, mutta merkitsevää eroa muihin ryhmiin ei kuitenkaan ole. Luokka-asteiden välisessä motivaatiotarkastelussa vanhempien käsitykset koko aineistossa, maalaiskunnissa ja kaupungeissa ovat samansuuntaiset: minkään tason merkitseviä eroja ei ole.

Oppilaiden käsitykset sen sijaan vaihtelevat. Koko aineistossa heidän arvionsa on **suoraviivainen: mitä ylempällä luokalla oppilas on, sitä alempi on hänen koulumotivaationsa**. Ero viides- ja seitsemäsluokkalaisten välillä on merkitsevää, mutta sekä viides- että seitsemäsluokkalaisten ero yhdeksäsluokkalaisiin on jo erittäin merkitsevää.

Toisaalta asuinpaikkakunnan mukaisessa tarkastelussa oppilaiden käsityksissä on vaihtelua. *Maalaiskunnissa* viidesluokkalaisten motivaatiotaso on merkitsevästi korkeampi kuin seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten, mutta seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten motivaatiotasossa ei ole merkitsevää eroa. *Kaupungeissa* taas viides- ja seitsemäsluokkalaisten motivaatiotasossa ei ole merkitsevää eroa, vaan merkitsevät erot ovat viides- ja yhdeksäsluokkalaisten sekä seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten välillä.

Oppilaiden arvioissa asumispaikkakunnalla ja luokka-asteella oli merkitsevää yhteys koulumotivaatioon. Kuvio 7 havainnollistaa yhteyden.



KUVIO 7. Oppilaan luokka-asteen ja asuinpaikkakunnan yhteys koulumotivaatioon: oppilaiden käsitys

Kaupunkioppilaiden motivaatiota kuvaava suora leikkaa maalaiskuntien oppilaiden suoran kahteen kertaan: kaupunkien viidesluokkalaisten motivaatiotaso on hieman alempi kuin maalaiskuntien viidesluokkalaisten; kaupunkien seitsemäsluokkalaisten motivaatiotaso on puolestaan selvästi maalaiskuntien seitsemäsluokkalaisten korkeampi, mutta

yhdeksäsluokkalaisten taas selvästi alempi kuin maalaiskuntien yhdeksäsluokkalaisten. Erojen merkitsevyydet näkyvät liitteessä 4.

Viidennellä luokalla maalaiskuntien ja kaupunkien välillä oppilaiden motivaatiotasossa ei ole merkitsevää eroa. Sen sijaan seitsemännellä luokalla kaupunkioppilailla on jonkin verran korkeampi motivaatiotaso kuin maalaiskuntien oppilailla ja yhdeksännellä luokalla maalaiskuntien oppilailla jonkin verran korkeampi motivaatiotaso kuin kaupunkioppilailla. Erot ovat melkein merkitseviä. Mistä päinvastaiset motivaatiokäsitykset seitsemännellä ja yhdeksännellä luokalla sitten saattavat johtua? Hain vastausta maalaiskuntien ja kaupunkien seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten koulun hyvien ja huonojen puolien lukumäärän ja oppilaiden kouluilleen antamien arvosanojen eroista. Seitsemäsluokkalaisten käsityksissä näiden muuttujien keskiarvoissa ei ollut merkitseviä eroja. Sen sijaan yhdeksäsluokkalaisten käsitykset erosivat. Maalaiskuntien yhdeksäsluokkalaiset ovat löytäneet koulustaan merkitsevästi enemmän hyviä puolia ($x=1,64$) kuin kaupunkien yhdeksäsluokkalaiset ($x=1,25$). Lisäksi maalaiskuntien yhdeksäsluokkalaiset ovat antaneet melkein merkitsevästi korkeampia arvosanoja ($x=7,32$) koululleen kuin kaupunkien yhdeksäsluokkalaiset ($x=6,949$).

Sukupuolella oli oppilailla melkein merkitsevä ja vanhemmilla erittäin merkitsevä yhteys koulumotivaatioon. Seuraavaksi tarkastelen, miten yhteys ryhmien sisällä vaihtelee.

TAULUKKO 14. Tyttöjen ja poikien koulumotivaatioerot oppilaiden ja vanhempien arvion mukaan koko aineistossa, kunnissa ja kaupungeissa

koko aineistossa									
OPPILAAT					VANHEMMAT				
sp	f	x	s	p	sp	f	x	s	p
tytöt	399	3,16	.84		tytöt	331	3,44	.79	
pojat	448	3,05	.98	.075	pojat	350	3,22	.81	.000***

maalaiskunnissa									
OPPILAAT					VANHEMMAT				
sp	f	x	s	p	sp	f	x	s	p
tytöt	190	3,19	.86		tytöt	159	3,41	.84	
pojat	224	3,03	.96	.061	pojat	165	3,12	.84	.002**

taulukko jatkuu

taulukko jatkuu

kaupungeissa

OPPILAAT					VANHEMMAT				
sp	f	x	s	p	sp	f	x	s	p
tytöt	209	3,13	.82		tytöt	172	3,46	.74	
pojat	224	3,07	1.00	.509	pojat	185	3,31	.79	.061

p< .01 *p< .001

Vanhempien käsitysten erittäin merkitsevä ero selittyy maalaiskuntien vanhempien motivaatioarviosta: he näkevät tyttöjen ja poikien motivaatioissa merkitsevän eron; kaupunkien vanhempien arvioissa tätä eroa ei ole.

Vaikka oppilaiden käsityksissä SPSS:n Simple Factorial Anova -analyysin mukaan sukupuolella oli melkein merkitsevä yhteys koulumotivaatioon, SPSS:n toisistaan riippumattomien otosten T -testissä sukupuolten välillä ei ole minkään tason merkitseviä eroja koko aineistossa, maalaiskunnissa eikä kaupungeissa.

Analyysin syventämiseksi tarkastelin sukupuolten välisiä eroja maalaiskunnissa ja kaupungeissa lisäämällä tarkasteluun vielä luokka-asteen.

Vaikka koko aineistossa oppilaiden arvioissa tyttöjen ja poikien välillä ei ollut motivaatioeroja, luokka-asteiden mukaisessa tarkastelussa vaihtelua jonkin verran on. Koko aineistossa yhdeksännellä luokalla tyttöjen motivaatiotaso on merkitsevästi korkeampi kuin poikien. Ero johtuu erityisesti kaupunkioppilaiden käsityksistä: heillä motivaatioero on melkein merkitsevä, mutta maalaiskunnissa tätä eroa ei ole.

Vanhempien käsityksissä sukupuolten välinen erittäin merkitsevä ero johtuu *maalaiskuntien seitsemäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien motivaatioeroista* (liite 5).

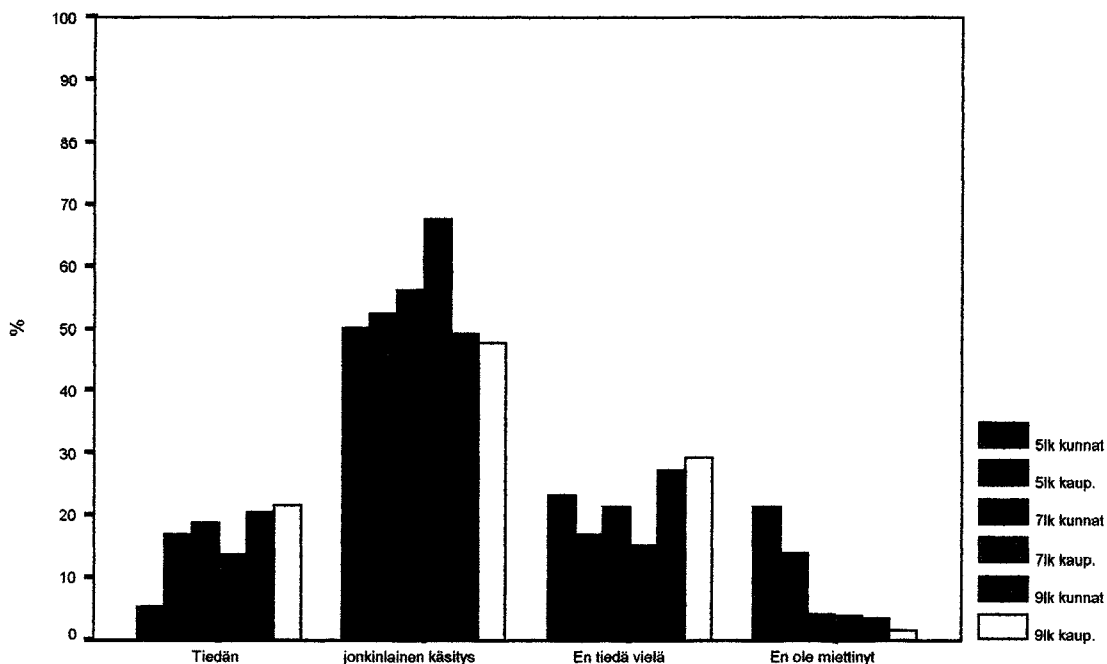
Oppilaiden ja vanhempien käsitykset koulumotivaatioeroista sukupuolen ja asumispaikkakunnan mukaan eri luokka-asteilla on esitetty liitteissä 5, 6 ja 7.

6.3 Oppilaiden koulumotivaatioon liittyvät prosessit

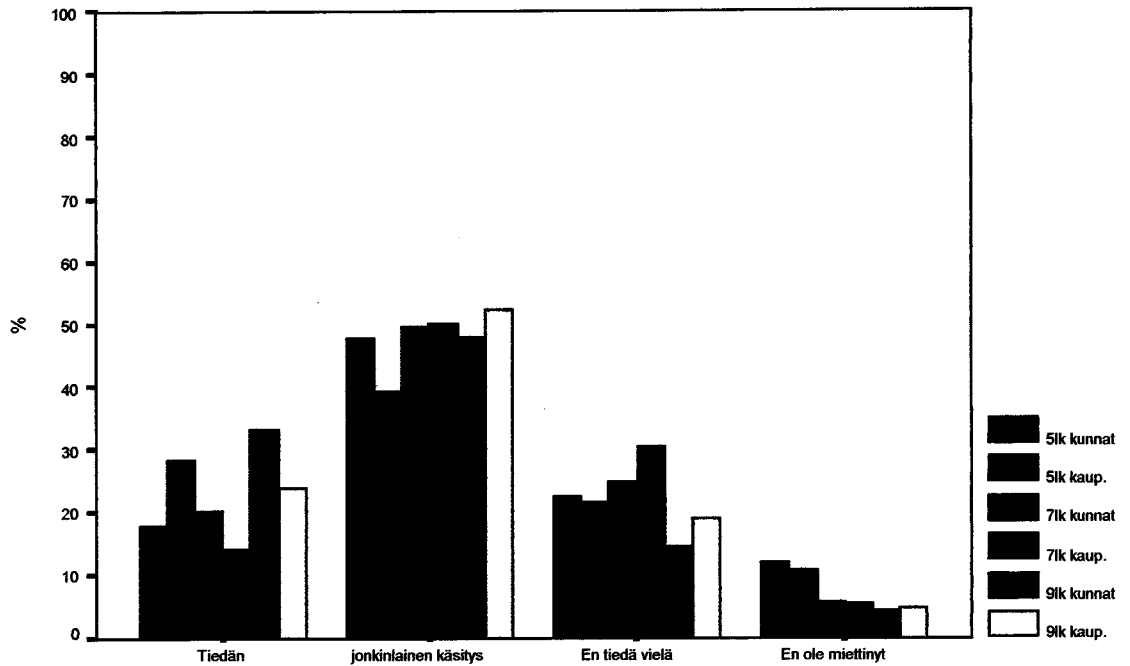
6.3.1 Suuntaavat kognitiiviset prosessit

Yksilön henkilökohtaiset tavoitteet ovat tärkeä motivaation osa-alue. Motivaation systeemiteoriassa tavoitteet ovat ennakoivia ja arvioivia psykologisia prosesseja. Ne ovat aiottuja tulevaisuuden tiloja ja ne valmistavat yksilöä tavoittelemaan haluamaansa tulevaisuutta. Nämä suuntaavat kognitiiviset prosessit ovat viime kädessä aina henkilökohtaisia ratkaisuja. Motivaation yhtenä osa-alueena tarkastelen, millaisia tavoitteita Keski-Suomen peruskoululaisilla on ja onko näillä tavoitteilla yhteyksiä taustamuuttujiin.

Kuvioissa havainnollistan tyttöjen ja poikien tavoitteiden välisiä eroja luokka-asteittain kunnissa ja kaupungeissa.



KUVIO 8. Tyttöjen ammatilliset tavoitteet

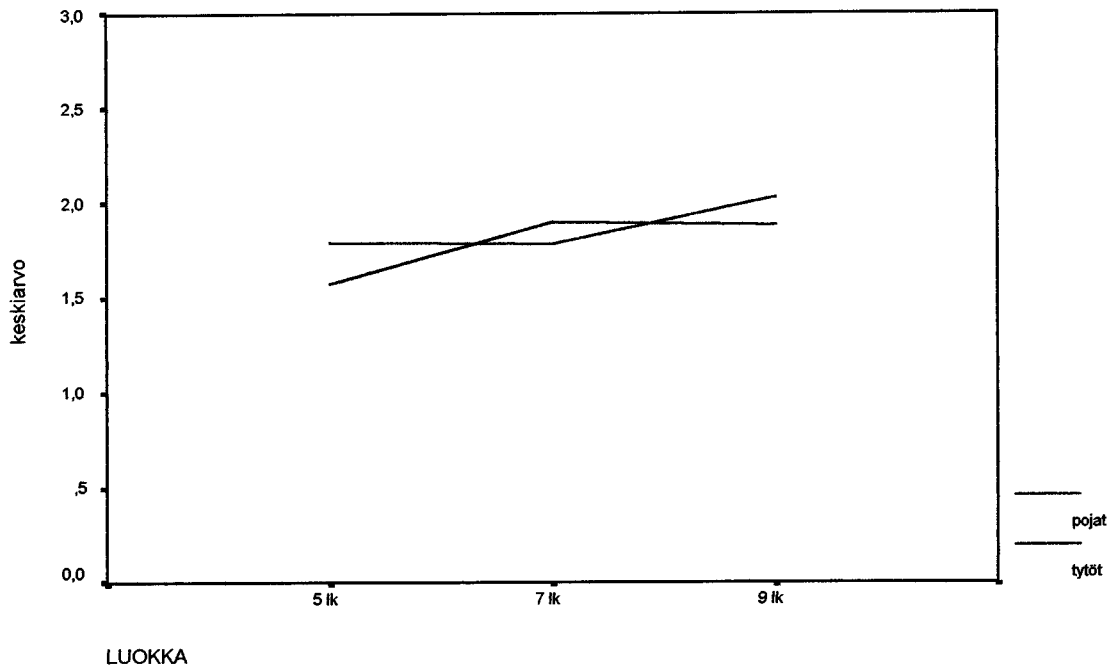


KUVIO 9. Poikien ammatilliset tavoitteet

Pojat kertovat tietävänsä jonkin verran enemmän kuin tytöt, mihin työhön, ammattiin tai elämäntehtävään he tähtäävät. Prosenttiluvut vaihtelevat tytöillä viiden ja 20:n välillä, pojilla 15 ja 35:n välillä. Tyttöillä epävarmimmat tulevaisuudenkäsitykset ovat maalaiskuntien viidesluokkalaisilla. Kun pojat näyttäisivät tietävän varmemmin kuin tytöt, millaiseen tehtävään he tulevaisuudessa ryhtyvät, tytöissä on sitten selvästi poikia enemmän sellaisia, joilla on jonkinlainen käsitys ammatista. Selvimmin 'jonkinlainen käsitys' haluamastaan työstä tai ammatista on kaupunkien seitsemäsluokkalaisilla tytöillä. Kaikissa ryhmissä on oppilaita, jotka ovat asiaa miettineet, mutta eivät vielä tiedä, mihin hakeutua. Yhdeksäsluokkalaisissa tytöissä heitä on eniten; epätietoisten yhdeksäsluokkalaisten poikien ryhmät ovat sen sijaan pienimmät. Viidesluokkalaisissa on eniten sellaisia, jotka eivät ole miettineet koko asiaa.

Tyttöjen ja poikien välinen ero on lopulta hyvin vähäinen, eikä riippumattomien muuttujien t-testissä keskiarvojen ero olekaan merkitsevää. Eroa ei ole myöskään maalaiskuntien ja kaupunkien tyttöjen välillä eikä maalaiskuntien ja kaupunkien poikien välillä. Sen sijaan luokka-asteella ymmärrettävästi on vaikutusta oppilaiden käsityksiin ammatillisista tavoitteista. Viides- ja seitsemäsluokkalaisten välillä ei merkitsevää eroa ollut, mutta yhdeksäsluokkalaisten hahmottivat erittäin merkitsevästi selkeämmin ammatilliset tavoitteet kuin viidesluokkalaisten.

Sukupuolella ja luokka-asteella on melkein merkitsevää yhteys ammatillisiin tavoitteisiin. Kuvion pisteytys on muutettu.

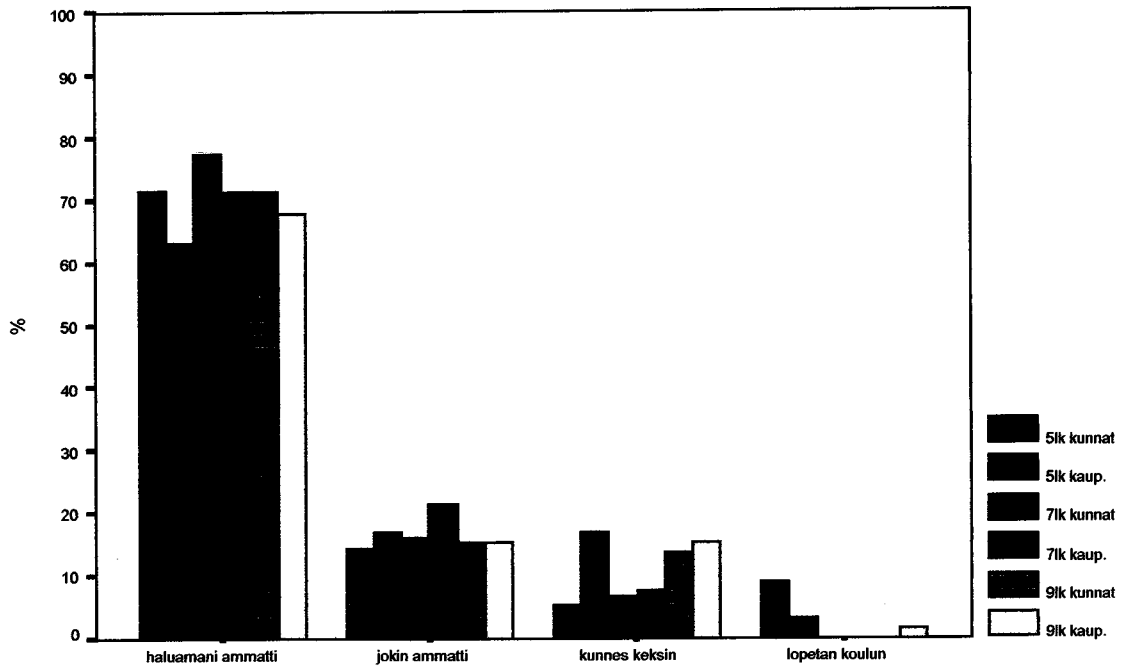


KUVIO 10. Sukupuolen ja luokka-asteen yhteys oppilaan ammatillisiin tavoitteisiin

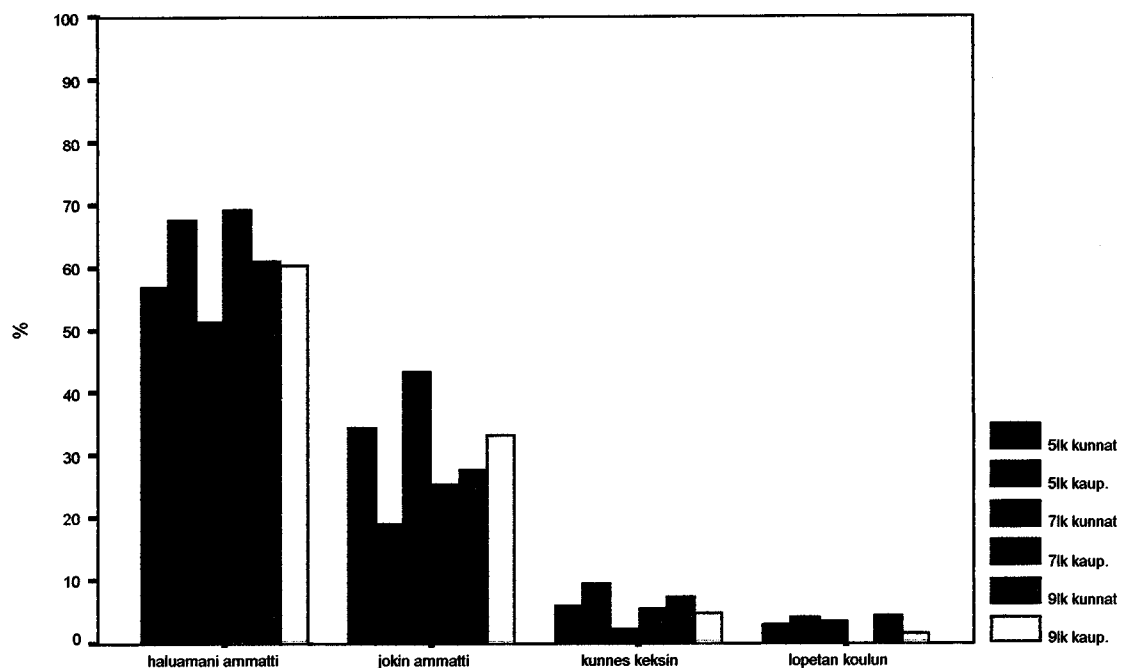
Poikien ja tyttöjen kuviot ovat toistensa peilikuvia. Viidennellä luokalla poikien ammatilliset ajatukset ovat selkeämmät kuin tyttöillä, mutta seitsemännellä luokalla arviot ovat kääntyneet päinvastaisiksi. Seitsemännellä luokalla tytöt osoittavat poikia tavoitteellisempaa ajattelua, kun taas yhdeksännellä luokalla tyttöjen ja poikien osat uudelleen vaihtuvat. Vaihtelu saattaa johtua tyttöjen ja poikien murrosiän eriaikaisuudesta. Tyttöjen murrosikä alkaa aikaisemmin kuin pojilla ja tytöt seitsemännellä luokalla ajattelevat poikia kypsemmin. Yhdeksännellä luokalla poikien kypsyyssikä on saavuttanut tyttöjen iän ja tulevaisuudenajattelu on jo tietoisempaa.

Tytöillä käsityksellä työstä, ammatista tai elämäntehtävästä ja heidän kokemallaan koulumotivaatiolla on Kendallin Tau-b -testin mukaan merkitsevä yhteys .05 merkitsevyystasolla (.101 .021*), mutta pojilla vastaavat käsitykset eivät liity kouluun ja koulumotivaatioon lainkaan (.004 .922). Tyttöillä koulu näyttäisi kytkeytyvän jo varhain heidän ammatillisiin tavoitteisiinsa, mutta pojat eivät koe koulua ammatillisesti tässä vaiheessa tärkeänä.

Tyttöjen ja poikien välinen ero kuitenkin häviää, kun tarkastellaan oppilaiden koulunkäyntitavoitteita ja työskentelytahtoa.



KUVIO 11. Tyttöjen koulunkäyntitavoitteet



KUVIO 12. Poikien koulunkäyntitavoitteet

Suurin osa tytöistä aikoo ponnistella ja käydä koulua niin, että saavuttaa haluamansa ammatin. Paljon eivät pojatkaan jää jälkeen; lähes tyttöjen tason saavuttavat erityisesti kaupunkien pojat. Jokin ammatti on tavoitteena viidesosalla tytöistä. Tähän luokkaan sijoittuu enemmän poikia kuin tyttöjä, erityisesti maalaiskuntien poikia. Viimeiseen

luokkaan - lopetan koulun niin pian kuin mahdollista - jää vain vähän oppilaita. Maalaiskuntien viidesluokkalaiset tytöt ovat suurin ryhmä tässä luokassa.

Sukupuolella, asuinpaikkakunnalla tai luokka-asteella ei ole merkitsevää yhteyttä koulutustavoitteisiin. Sen sijaan sukupuolella ja asumispaikkakunnalla on koulutustavoitteisiin melkein merkitsevä yhteys. Yhteys johtuu siitä, että *maalaiskuntien tyttöjen koulutustavoitteet ovat melkein merkitsevästi korkeammat kuin maalaiskuntien poikien* ($F=0,750$ $df=414$ $.029^*$). Muiden ryhmien välillä ei merkitseviä eroja ole.

Koulutustavoitteiden yhteys oppilaiden itsensä arvioimaan koulumotivaatioon on sekä tytöillä ($.280$ $.000^{***}$) että pojilla ($.309$ $.000^{***}$) erittäin merkitsevä.

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

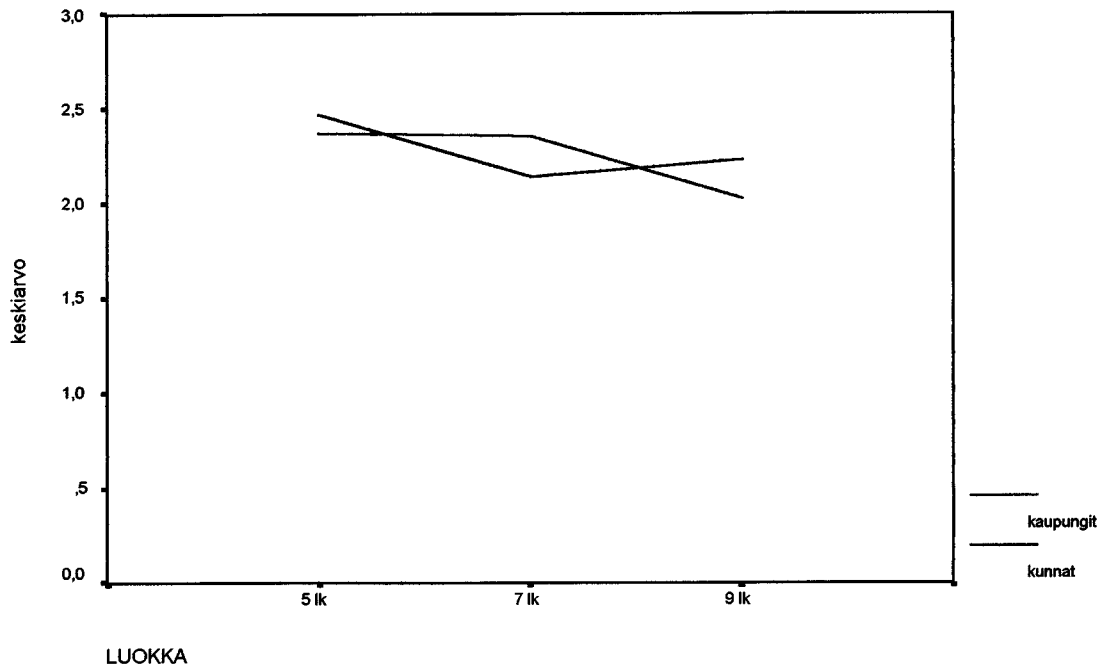
TAULUKKO 14. Oppilaiden työskentely tulevaisuuden hyväksi

Työskentelytapa	TYTÖT		POJAT	
	f	%	f	%
Menestyn ja työskentelen myös ahkerasti	168	41,9	183	40,0
En menesty, mutta työskentelen ahkerasti	189	47,1	208	45,4
Menestyn eikä tarvitse ponnistella	39	9,7	51	11,1
En menesty enkä välitäkään	4	1,0	11	2,8
N	400	98,7	453	99,3

Keski-Suomen peruskoululaiset ovat oman käsityksensä mukaan **ahkeria ja tavoitteellisia**. Tyttöjä, jotka työskentelevät ahkerasti menestyäkseen, on lähes 90% ja poikiakin 85%. Kummassakin ryhmässä noin joka kymmenennelle koulunkäynti on helppoa: menestyään vaikkei juuri ponnistellakaan. Pienelle osalle menestyminen on se ja sama. Ylivoimaisesti suurin osa oppilaista näyttäisi siis tietoisesti pyrkivän johonkin tulevaisuudentavoitteeseen ja pitää koulua tärkeänä väylänä tavoitteiden saavuttamiseksi.

Tyttöjen ja poikien jakaumat ovat hyvin samansuuntaiset ja eikä merkitsevää eroa tyttöjen ja poikien jakaumissa ole. Merkitsevää eroa ei ole myöskään maalaiskuntien ja kaupunkien tyttöjen välillä eikä maalaiskuntien ja kaupunkien poikien välillä. Luokka-asteella sen sijaan on erittäin merkitsevä yhteys työskentelytahtoon. Yhteys ilmenee siten, että viidesluokkalaisten työskentelytahto on hieman korkeampi kuin seitsemäsluokkalaisten ja erittäin merkitsevästi korkeampi kuin yhdeksäsluokkalaisten; sen sijaan seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten välillä eroa ei ole. Yhdeksäsluokkalaisten ovat nähtävästi jo kyllästyneet ponnisteluun peruskoulussa ja odottavat enemmänkin koulun loppumista.

Oppilaiden työskentelytahdossa on asumispaikkakunnan ja luokka-asteen välillä erittäin merkitsevä yhteys. Kuvion numeroini ja suunta on muutettu.



KUVIO 13. Oppilaan luokka-asteen ja asuinpaikkakunnan yhteys hänen työskentelytahtoonsa

Maalaiskuntien ja kaupunkien viidesluokkalaiset työskentelevät yhtä tarmokkaasti, mutta kaupunkien seitsemäsluokkalaiset ponnistelevat selvästi maalaiskuntien seitsemäsluokkalaisia ponnistavammin. Kaupunkien seitsemäsluokkalaisten työskentelytahto on aivan viidesluokkalaisten tasoa. Yhdeksännellä luokalla sen sijaan osat vaihtuvat: maalaiskuntien yhdeksäsluokkalaiset heräävät ponnistelemaan, kun taas kaupunkien oppilaat antavat periksi. Toisaalta sekä maalaiskuntien että kaupunkien oppilaiden kuviot ovat jakauman ahkerassa päässä.

Kendallin Tau-b -testissä työskentelytahdolla ja itse arvioidulla koulumotivaatiolla on erittäin merkitsevä yhteys sekä tytöillä (.366 .000***) että pojilla (.379 .000***).

Suuntaavia kognitiivisia prosesseja mittaavien muuttujien keskinäisiä yhteyksiä tarkasteltaessa havaitsin, että oppilaat kokevat vielä työhön, ammattiin tai elämäntehtävään liittyvän työskentelytahdon etäisenä. Sen sijaan koulunkäyntitavoitteet ovat tällä hetkellä sekä tytöille että pojille läheisemmät ja niillä onkin erittäin merkitsevä yhteys sekä työskentelytahtoon että ammatillisiin tavoitteisiin.

6.3.2 Henkilökohtaiset toimintaodotukset

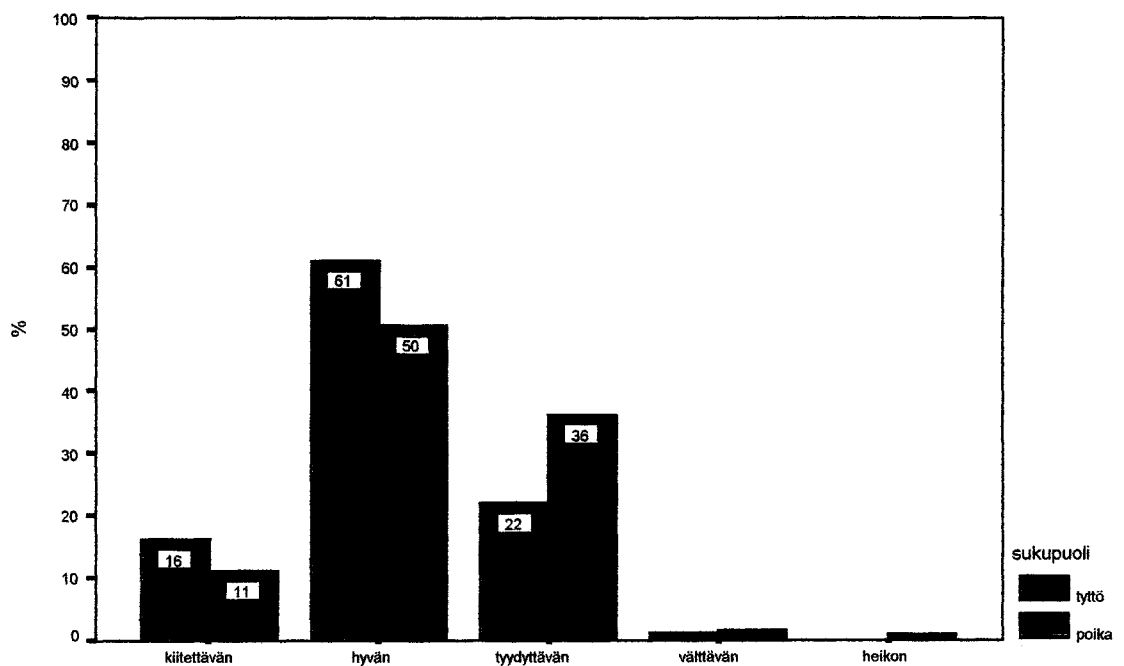
Kykykäsitykset

Oppilaiden henkilökohtaisia kykykäsityksiä mitattiin heidän nykyiseen elämäntilanteeseensa liittyvillä muuttujilla. Oppilaat arvioivat

- koulumenestystään
- millä tavalla he tällä hetkellä tuntevat hallitsevan elämänsä
- millaiselta tulevaisuus näyttää
- missä määrin he tuntevat voivansa itse vaikuttaa tulevaisuuden-suunnitelmiinsa.

Koulumenestyksen mittaaminen on ongelmallista, koska kouluissa käytetään monenlaisia arviointitapoja. Sen vuoksi oppilaat itse arvioivat koulumenestystään viisiluokkaisella asteikolla:

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



KUVIO 14. Oppilaiden koulumenestys sukupuolen mukaan Keski-Suomen peruskouluissa: oma arvio

Tytöt arvioivat koulumenestyksensä poikia korkeammaksi; ero tyttöjen eduksi syntyy kahdessa ylimmässä luokassa. Poikia ovat enemmistönä luokassa 'tyydyttävä'. Kahteen alimpaan luokkaan sijoittuu enää vähän oppilaita. Ero tyttöjen ja poikien koulumenestysarvioissa on erittäin merkitsevä ($F= 27,74$ $df= 847$ $.000^{***}$).

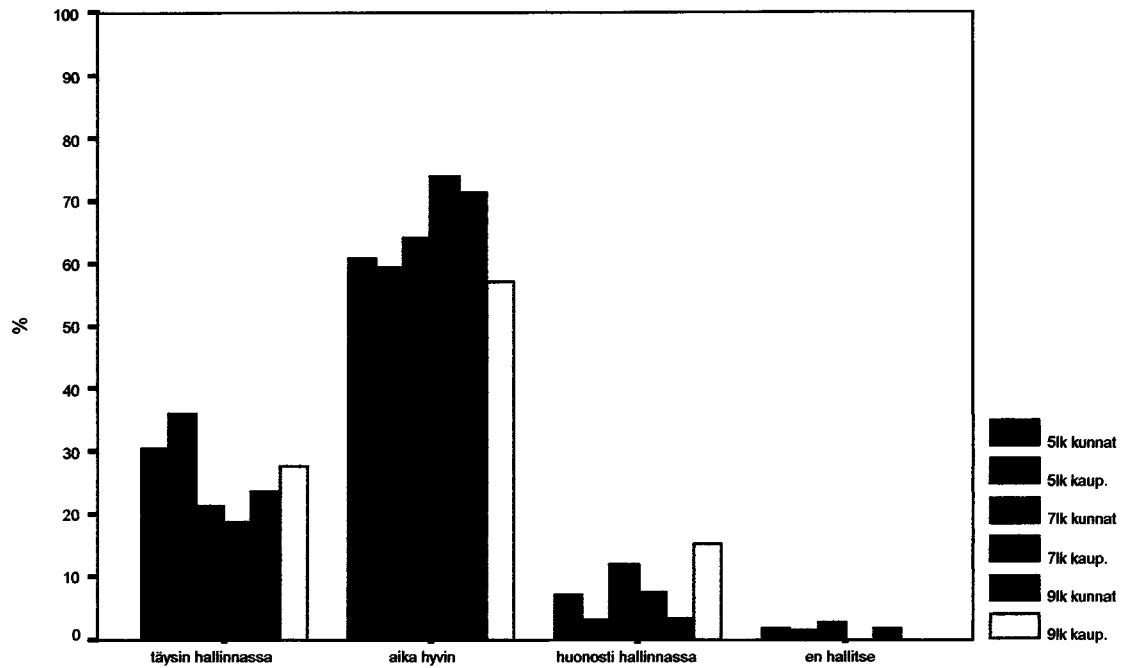
Viidesluokkalaiset arvioivat koulumenestyksensä erittäin merkitsevästi korkeammaksi kuin seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaiset. Sen sijaan seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten koulumenestysarvioissa ei ollut eroa. Maalaiskunnissa viides- ja seitsemäsluokkalaisten ero on merkitsevä, kun taas kaupungeissa ero on vain melkein merkitsevä.

Maalaiskuntien ja kaupunkien tyttöjen koulumenestysarvioissa ei ole eroa, mutta sen

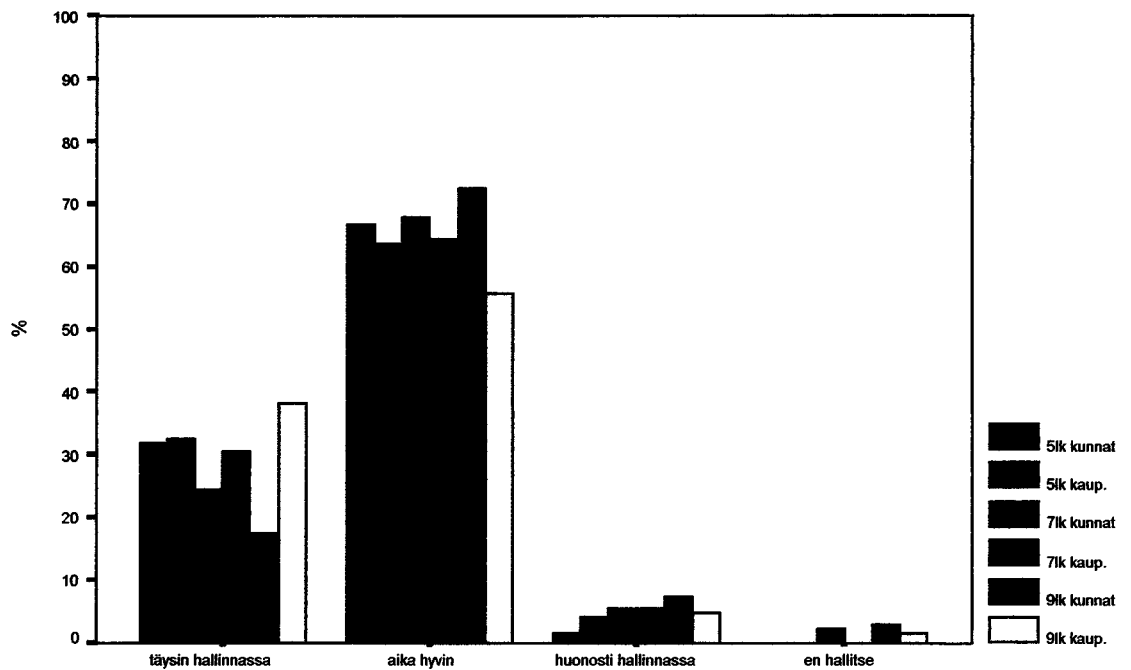
sijaan kaupunkien pojat arvioivat koulumenestyksensä melkein merkitsevästi maalaiskuntien poikia korkeammaksi ($F=,166$ $df=450$ $.039^*$).

Oppilaan koulumenestyksen ja -motivaation välillä on yhteys. Sekä tytöillä että pojilla yhteys on erittäin merkitsevä; tytöillä Kendallin korrelaatiokerroin on $.425$ $.000^{***}$ ja pojilla $.458$ $.000^{***}$.

Miten oppilaat tuntevat hallitsevansa tällä hetkellä elämäänsä?



KUVIO 15. Tyttöjen elämänhallinta



KUVIO 16. Poikien elämänhallinta

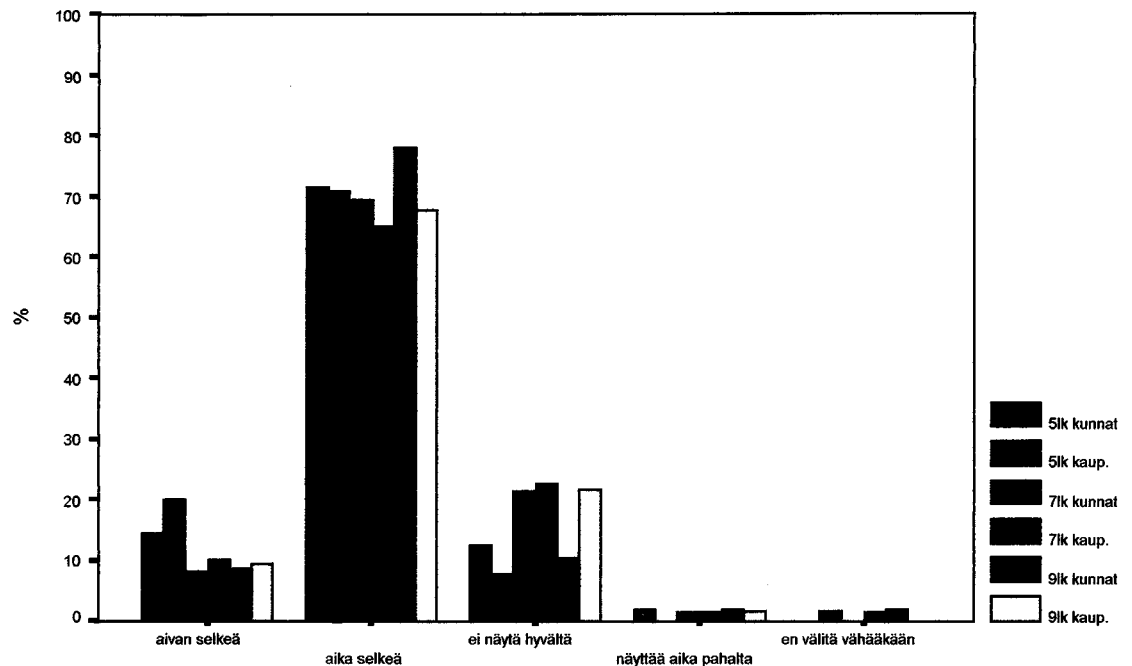
Sekä tytöt että pojat tuntevat elämänsä olevan *varsin hyvässä järjestyksessä*. Suurin osa oppilaista on sitä mieltä, että elämä on aika hyvin hallinnassa. Lisäksi kaikissa ryhmissä vähintään viidesosa - maalaiskuntien yhdeksännen luokan poikia lukuun ottamatta - oppilaista ilmoittaa elämänsä olevan täysin hallinnassa. Kahteen alimpaan luokkaan - elämä on huonosti hallinnassa tai en hallitse elämäni ollenkaan - sijoittuu enemmän tyttöjä kuin poikia. Eniten huonosti elämäänsä hallitsevia tyttöjä on kaupunkien yhdeksäsluokkalaisissa.

Kaupunkien pojat kokevat elämänsä olevan hieman paremmassa järjestyksessä kuin maalaiskuntien pojat. Käsitsero on melkein merkitsevä ($F= 4,32$ $df= 452$ $.034^*$).

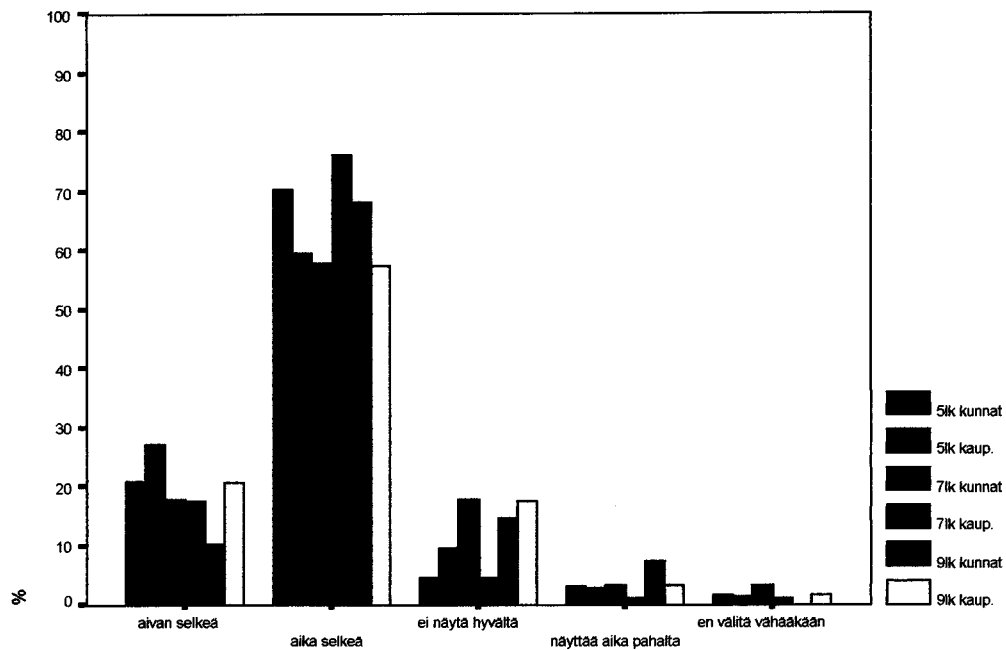
Luokka-asteella on melkein merkitsevä yhteys elämäntalouteen ($F= 3,93$ $df= 2$ $.020^*$). Yhteys johtuu siitä, että viidesluokkalaiset kokevat elämänsä olevan paremmassa järjestyksessä kuin seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaiset.

Oppilaan elämäntalouden tunne on yhteydessä hänen itsensä arvioimaan koulumotivaatioon. Tyttöjen korrelaatiokerroin $.378$ $.000^{***}$ ja poikien $.304$ $.000^{***}$ ovat erittäin merkitsevät.

Oppilaat arvioivat myös tulevaisuuttaan: millaiselta tulevaisuus näyttää tällä hetkellä.



KUVIO 17. Tyttöjen tulevaisuuskuva



KUVIO 18. Poikien tulevaisuuskuva

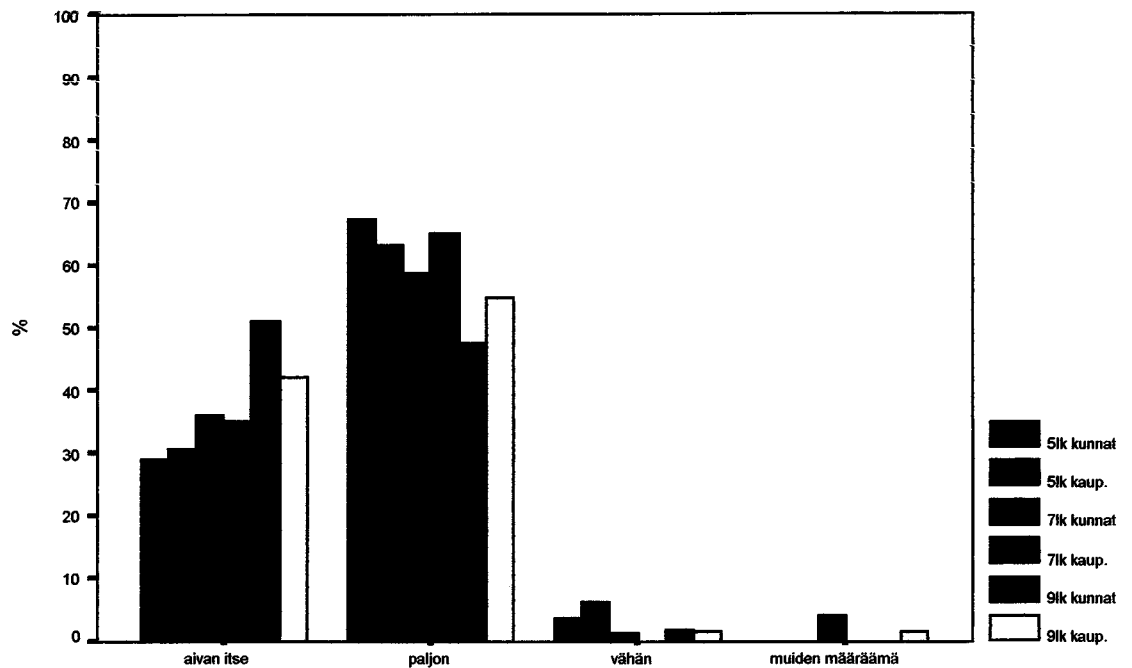
Oppilaiden tulevaisuuskuva on sekä tytöillä että pojilla samansuuntainen: ylivoimaisesti suurin osa oppilaista ilmoittaa tulevaisuuskuvasa *aika selkeäksi*. 'Aivan selkeä' -luokkaan sijoittuu jonkin verran enemmän poikia kuin tyttöjä. Viidesluokkalaisten tulevaisuuskuva on kuvion mukaan selkeämpi kuin muilla ryhmillä. Kaupunkien seitsemäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien arviot luokassa 'ei näytä hyvältä' poikkeavat suuresti toisistaan: pojista n. 5%, mutta tytöistä peräti n. 25% arvioi, ettei tulevaisuus näytä hyvältä tällä hetkellä. Kahteen alimpaan luokkaan ei jää enää paljon oppilaita.

Elämänhallintamuuttujan tapaan kaupunkien poikien tulevaisuuskuva on hieman maalaiskuntien poikia selkeämpi. Ero tässäkin on melkein merkitsevä ($F=2,38$ $df=453$ $.046^*$). Ero kaupunkien ja maalaiskuntien poikien välillä saattaa johtua niistä mahdollisuuksista, joita kaupungeilla on tarjota asukkailleen - myös nuorille - maalaiskuntia enemmän.

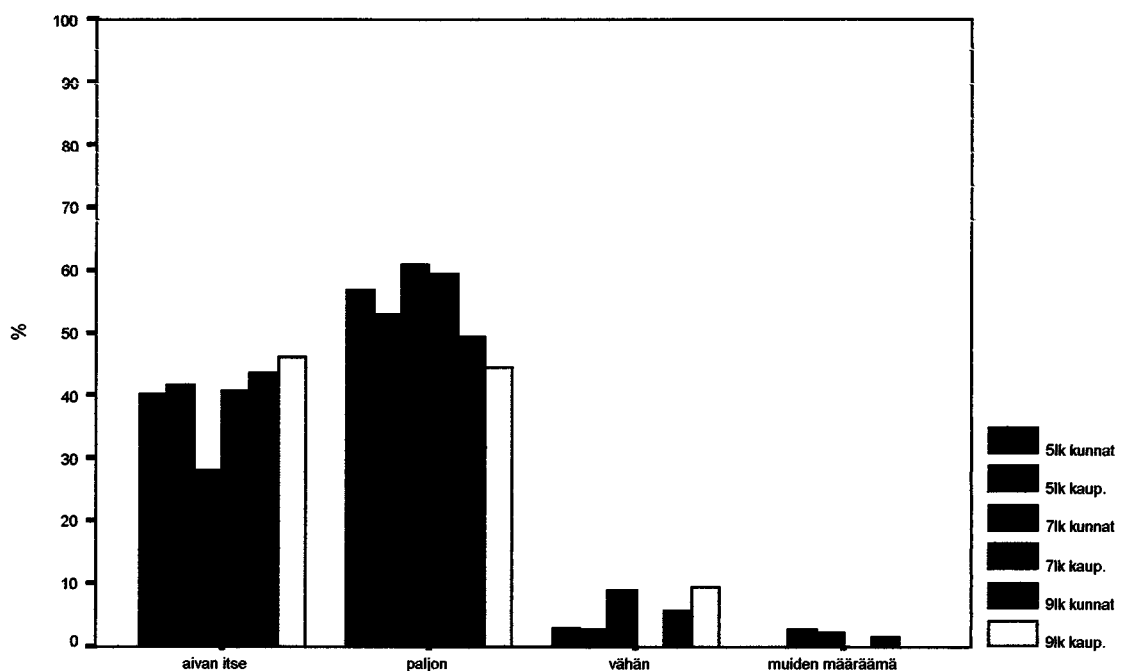
Viidesluokkalaisten tulevaisuuskuva on hieman selkeämpi kuin seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten; ero on melkein merkitsevä. Seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten välillä ei kuitenkaan eroa ole. Viidesluokkalaisten selkeämpi tulevaisuuskuva voi johtua siitä, että heidän ei tarvitse vielä ajatella kovin vakavasti niitä ratkaisuja, joihin yläasteen oppilaita koulussa jo ohjataan.

Elämänhallintamuuttujan tapaan myös tulevaisuuskuvan ja koulumotivaation välillä on yhteys: tyttöjen korrelaatiokerroin $.301$ $.000^{***}$ ja poikien $.286$ $.000^{***}$ ovat erittäin merkitsevät.

Oppilaat arvioivat kykykäsityksissään vielä mahdollisuuksiaan itse vaikuttaa tulevaisuudensuunnitelmiinsa.



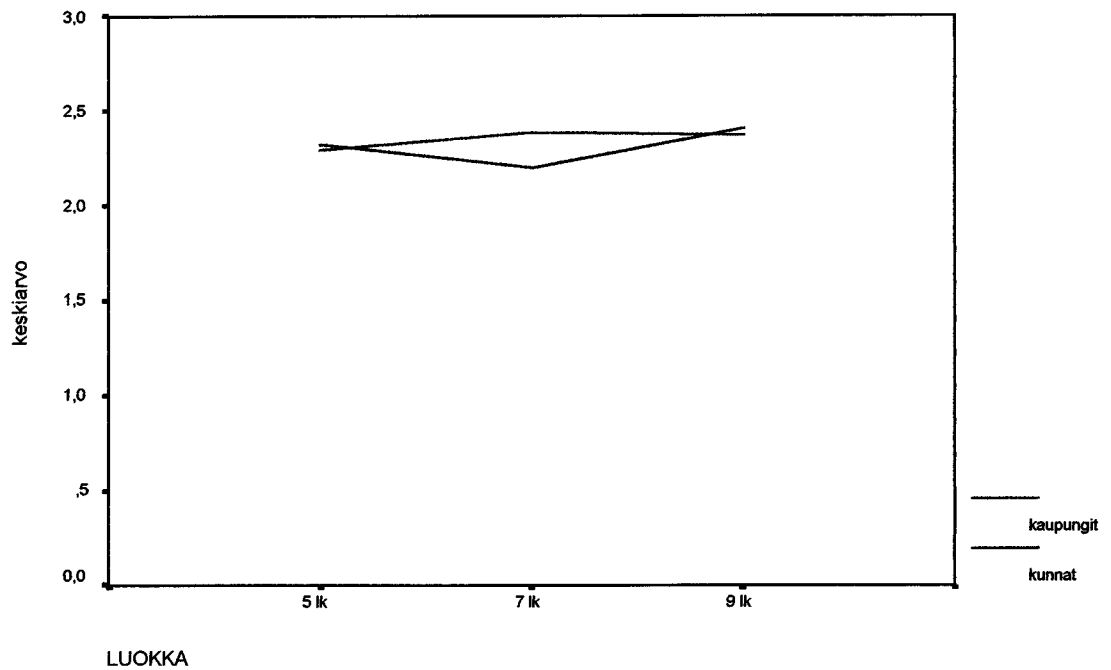
KUVIO 19. Tyttöjen käsitys vaikutusmahdollisuuksistaan



KUVIO 20. Poikien käsitys vaikutusmahdollisuuksistaan

Oppilaat arvioivat mahdollisuutensa vaikuttaa tulevaisuuteensa *varsin korkeaksi*. Pojat ovat jonkin verran tyttöjä vakuuttuneempia 'aivan itse' -käsityksissään. Pojilla 'aivan itse' -luokan jakauma on hieman tyttöjen jakaumaa tasaisempi; ainoastaan maalaiskuntien seitsemännen luokan pojat arvioivat mahdollisuutensa vaikuttaa aivan itse muita ryhmiä alemmaksi. Yhdeksäsluokkalaiset tytöt arvioivat mahdollisuutensa aivan itse ratkaista tulevaisuutensa muiden luokkien tyttöjä paremmiksi.

Luokka-asteella ja asumispaikkakunnalla on melkein merkitsevä yhteys oppilaiden käsityksiin mahdollisuuksistaan vaikuttaa tulevaisuudensuunnitelmiinsa. Kuvion 21 luokitus on käännetty ja numerointi muutettu.



KUVIO 21. Maalaiskuntien ja kaupunkien eri luokka-asteiden oppilaiden käsitykset mahdollisuuksistaan vaikuttaa tulevaisuudensuunnitelmiinsa

Viides- ja yhdeksäsluokkalaisten käsitykset vaikutusmahdollisuuksistaan yhtenevät, mutta kaupunkien seitsemäsluokkalaisten kokevat vaikutusmahdollisuutensa jonkin verran paremmiksi kuin maalaiskuntien seitsemäsluokkalaisten. Miksi juuri maalaiskuntien seitsemäsluokkalaisten kokevat vaikutusmahdollisuutensa muita vähäisemmiksi? Yleensä yläasteelle siirtyminen antaa oppilaalle tunteen, että siirrytään johonkin vapaampaan, jossa oma vastuu lisääntyy ja opettajat eivät enää siinä määrin vahdi kuin ala-asteella. Kokevatko maalaiskuntien seitsemäsluokkalaisten tutkimushetkellä, että yläasteelle siirtyminen ei vastannutkaan niitä odotuksia, joita he asettivat? Vai johtuuko ero kenties siitä, että kodit eivät kenties antaneetkaan sellaisia vapauksia kuin yläasteelle siirryttäessä toivottiin?

Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien yhteydet koulumotivaatioon vaihtelevat tyttöillä ja pojilla. Tyttöjen korrelaatiokerroin $.149$ $.001^{**}$ on merkitsevä, mutta poikien $.091$ $.033^{*}$ vain melkein merkitsevä. Kuitenkin pojat kokivat vaikutusmahdollisuutensa tyttöjä paremmiksi. Kokevatko pojat tyttöjä enemmän pystyvänsä vaikuttamaan tulevaisuuteensa niin, että siinä ei juuri koulua ja koulumotivaatiota tarvita?

Tytöillä kaikkien kykykäsitysmuuttujien välillä on merkitsevät yhteydet.

Koulumenestyksen ja vaikutusmahdollisuuksien yhteys on merkitsevä $.01$ tasolla; kaikki muut yhteydet ovat erittäin merkitsevät.

Pojilla koulumenestyksen ja vaikutusmahdollisuuksien välillä yhteys on vain melkein merkitsevä; muiden muuttujien yhteydet pojillakin ovat erittäin merkitsevät. Erityisen korkea yhteys on sekä tytöillä että pojilla tämänhetkisen elämänhallinnan ja tulevaisuuskuvan välillä. Poikien korrelaatiokertoimet ovat vaikutusmahdollisuuksia lukuun ottamatta tyttöjen kertoimia korkeampia.

Käsitys vanhempien tuesta

Oppilaille esitettiin kouluun liittyviä väittämiä, joissa he arvioivat suhdettaan vanhempiinsa, kavereihinsa ja opettajiinsa.

Oppilaiden suhdetta vanhempiinsa mitattiin seuraavilla muuttujilla:

417. Vanhempani tukevat ja kannustavat minua riittävästi koulunkäynnissäni.

421. Vanhempani moittivat minua, jos en menesty koulussa.

423. Vanhempani ovat tehneet mielestäni tarpeeksi koulunkäyntini hyväksi.

430. Vanhempani odottavat minulta koulussa liikaa.

TAULUKKO 15. Oppilaiden käsitys vanhempien suhtautumisesta heidän koulunkäyntiinsä

muuttujat	...tukevat ja kannustavat		...ovat tehneet tarpeeksi		...moittivat		...odottavat liikaa	
	tytöt	pojat	tytöt	pojat	tytöt	pojat	tytöt	pojat
	%	%	%	%	%	%	%	%
1 täysin samaa mieltä	48,9	45,2	49,1	45,2	5,0	5,7	2,2	3,9
2	27,4	26,0	28,2	29,0	4,5	11,7	4,2	4,8
3	10,7	14,4	11,7	16,2	8,0	14,3	6,2	11,6
4	7,2	7,2	5,0	5,5	8,2	14,8	5,2	11,8
5	4,0	4,1	3,0	2,2	17,2	20,8	20,1	22,1
6 täysin eri mieltä	1,5	2,2	2,7	1,1	56,9	32,7	61,3	45,0
N	401	458	401	458	401	458	401	458

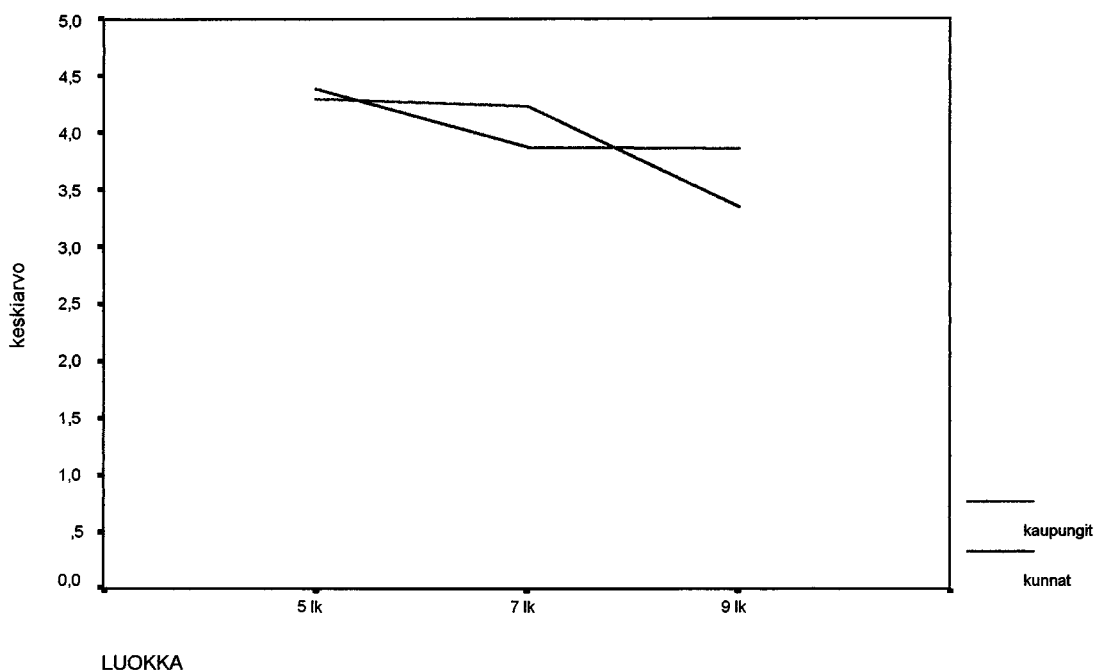
Oppilaat ovat varsin tyytyväisiä vanhempiinsa. Sekä tytöt että pojat kokevat koulunkäynnissään vanhempansa pääasiassa myönteisenä: 2/3 oppilaista ovat täysin tai lähes sitä mieltä, että vanhemmat tukevat, kannustavat ja ovat tehneet tarpeeksi heidän koulunkäyntinsä hyväksi.

Toki vanhemmat moittivatkin, etenkin pojat kokevat niin. Eroa tyttöihin on kaikissa luokissa, mutta ero kasvaa, mitä jyrkemmästä kannasta on kysymys. Ero tasoittuu kuitenkin lopulta luokassa 'täysin samaa mieltä'.

Tilastollisessa testissä viidesluokkalaiset kokevat vanhempien tukevan ja kannustavan jonkin verran enemmän kuin seitsemäsluokkalaiset; ero luokkien välillä on melkein merkitsevä. Sen sijaan viides- ja seitsemäsluokkalaisten ero yhdeksäsluokkalaisiin on jo erittäin merkitsevä. Yhdeksäsluokkalaaiset eivät siis koe siinä määrin kuin muut

vanhempien tukevan heitä riittävästi koulunkäynnissään. Mahtavatko vanhemmat sitten kokea, että yhdeksäsluokkalaiset eivät enää tarvitse niin paljon tukea kuin he kaipaisivat?

Vanhempien tukikäsitelyksissä on myös eroa luokka-asteiden välillä maalaiskunnissa ja kaupungeissa. Kuvion 23 luokitus on käännetty ja luokkien numerointi muutettu.



KUVIO 23. Oppilaiden käsitykset vanhempien tuesta luokka-asteittain maalaiskunnissa ja kaupungeissa

Maalaiskuntien ja kaupunkien viidesluokkalaiset ja kaupunkien seitsemäsluokkalaiset kokevat vanhempien tukevan heitä yhtä riittävästi. Maalaiskuntien seitsemäsluokkalaisten kokema tuki on vähäisempää kuin kaupunkien seitsemäsluokkalaisten, kun taas yhdeksäsluokkalaisten kokemus on täysin päinvastainen. Kaupunkien yhdeksäsluokkalaisten käsitykset ovat selvästi muita alemmat. Maalaiskuntien ja kaupunkien jakaumat poikkeavat erittäin merkittävästi toisistaan ($F = 9,90$ $df = 2$ $.000^{***}$).

Vanhempien tuki ja kannustus -muuttujan kanssa aivan samansuuntainen tulos on myös muuttujassa "Vanhempani ovat tehneet mielestäni tarpeeksi koulunkäyntini hyväksi": maalaiskuntien seitsemäsluokkalaiset kokevat vanhempien tehneen tarpeeksi heidän hyväkseen muita erittäin merkittävästi vähemmän.

Pojat kokevat erittäin merkittävästi enemmän kuin tytöt vanhempien moittivan heitä, jos koulussa ei menestyä ($F = 42,02$ $df = 1$ $.000^{***}$). Koko aineistossa seitsemäsluokkalaiset kokevat jonkin verran enemmän kuin viidesluokkalaisten vanhempien moittivan heitä ($F = 4,98$ $df = 2$ $.010^*$). Viidesluokkalaisten ja yhdeksäsluokkalaisten välillä ei kuitenkaan eroa ole. Yläasteelle siirtyminen tuo ilmeisesti jossain määrin lapseen kohdistuvia menestymispaineita vanhemmille.

Kuten vanhempien moitetta mittaavassa muuttujassa pojat kokevat erittäin merkittävästi enemmän kuin tytöt vanhempien myös odottavan heiltä liikaa koulussa ($F = 21,01$ $df = 1$ $.000^{***}$). Tässä muuttujassa ei ole kuitenkaan luokkien välisiä eroja, vaan pojat eri luokka-asteilla kokevat vanhempien odottavan heiltä tasaisesti liian paljon.

Sekä tytöillä että pojilla vanhempien suhtautumisella on erittäin merkittävä yhteys koulumotivaatioon. Vähäisen poikkeuksen tästä tekevät pojat, joilla vanhempien moitteen

ja motivaation välinen yhteys on vain melkein merkitsevä. Pojat ilmeisesti joutuvat siinä määrin kokemaan moitetta, että sillä ei ole juurikaan vaikutusta motivaatioon ja jos onkin, se on kielteinen.

Kaikkein voimakkaimmin motivaation kanssa korreloi tyttöjen *vanhemmiltaan saama tuki ja kannustus* (.344***). Pojillakaan se ei jää paljon tyttöjä vähäisemmäksi (.293***). Vanhemmat saavat selkeän tunnustuksen: sekä tytöt että pojat ovat sitä mieltä, että vanhemmat ovat sekä tukeneet ja tehneet tarpeeksi heidän koulunkäyntinsä hyväksi; näillä muuttujilla on voimakas korrelaatio keskenään. Myös vanhempien *moite ja liialliset odotukset* ja toiveet korreloivat voimakkaasti keskenään sekä tytöillä että pojilla. *Näillä muuttujilla on kielteinen yhteys koulumotivaatioon* (liite 8)

Käsitys opettajien tuesta

Oppilaiden ja opettajien välistä suhdetta kuvaavat muuttujat ovat seuraavat:

413. Opettajat tukevat ja kannustavat minua riittävästi koulunkäynnissäni.
420. Tunnen, että tulen hyvin toimeen koulumme opettajien kanssa.
425. Opettajat saavat minut tuntemaan, että olen huono koulussa.
432. Minulle on tärkeää saada kiitosta opettajilta.

TAULUKKO 16. Oppilaiden käsitys suhteestaan opettajiin

muuttujat	...tukevat ja kannustavat		...tulen hyvin toimeen		...olen huono koulussa		...tärkeää saada kiitosta	
	tytöt	pojat	tytöt	pojat	tytöt	pojat	tytöt	pojat
sp	%	%	%	%	%	%	%	%
1 täysin samaa mieltä	14,5	16,8	30,4	23,8	4,2	5,5	23,9	15,9
2	26,2	28,8	34,7	38,0	7,0	8,5	20,9	21,2
3	25,7	23,1	17,2	15,5	14,2	12,0	24,7	24,0
4	16,0	12,4	9,7	10,3	12,0	17,0	13,0	15,3
5	10,7	10,0	4,7	7,4	24,2	23,0	13,5	11,6
6 täysin eri mieltä	6,2	8,1	3,0	4,4	37,7	33,8	3,0	10,9
N	398	458	400	458	401	458	401	458

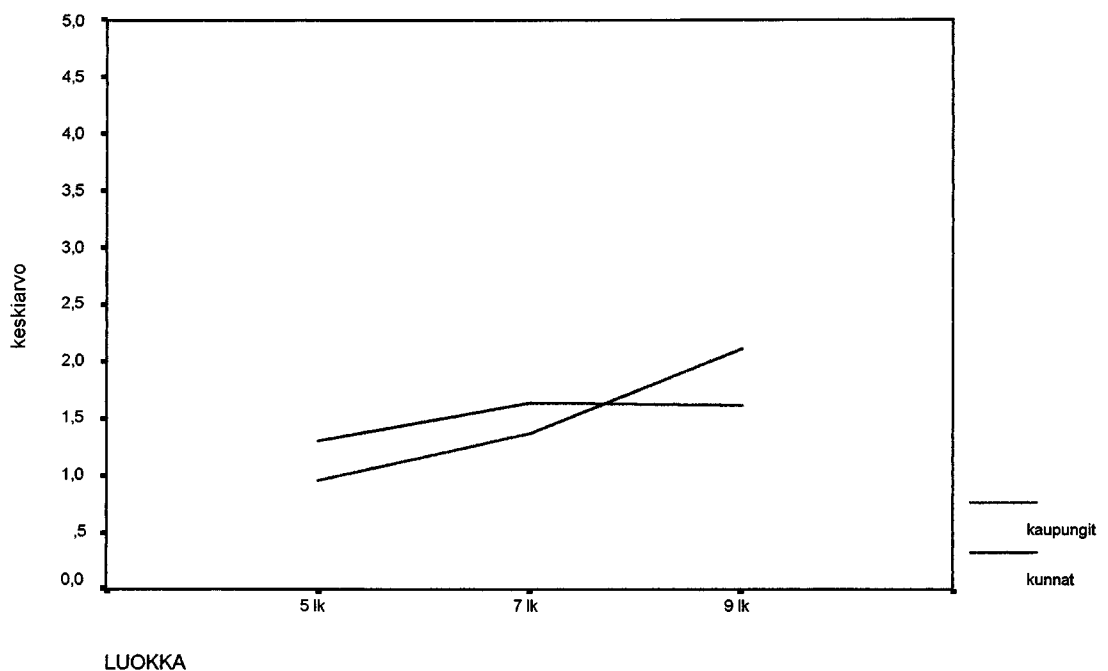
Oppilaat ovat melko tyytyväisiä vanhempiensa lisäksi **myös opettajiinsa**. Selkeimmin tyytyväisyys näkyy muuttujassa 'Tulen hyvin toimeen opettajien kanssa'. Tytöistä lähes 2/3 on täysin tai lähes samaa mieltä väittämän kanssa; pojat ovat kriittisempiä: selvin ero tyttöihin syntyy luokassa 'täysin samaa mieltä'. Sukupuolten välillä on vähäinen ero: tytöt kokevat tulevansa toimeen opettajien kanssa vain melkein merkitsevästi paremmin kuin

pojat ($F= 5,44$ $df= 1$ $.020^*$). Luokka-asteiden erot ovat sen sijaan selvät ($F= 20,35$ $df= 2$ $.000^{***}$): mitä ylempällä luokalla oppilas on, sitä huonommin hän tuntee tulevansa toimeen opettajien kanssa.

Tytöistä 40,7% ja pojista 45,6% on täysin tai lähes täysin sitä mieltä, että opettajat tukevat ja kannustavat heitä riittävästi. Tämän muuttujan jakauma on melko tasainen, joka osoittaa myös monien oppilaiden kokevan jäävänsä ilman opettajien riittävää tukea ja kannustusta. Tyttöjen ja poikien välillä ei ole merkitsevää eroa, mutta luokka-asteiden väliset erot ovat vielä selvemmat kuin tulen toimeen -muuttujan kanssa. Kaikkien luokkien väliset erot ovat erittäin merkitsevät ($F= 48,31$ $df= 1$ $.000^{***}$). Oppilaat tuntuvat selkeästi kokevan opettajien tuen ja kannustuksen vähenevän iän myötä siirryttäessä ylempille luokka-asteille.

Suurin osa oppilaista on kuitenkin sitä mieltä, että opettajat eivät ole syypäitä heidän huonommuudentunteeseensa. Väittämän kanssa täysin tai lähestulkoon eri mieltä on tytöistä n. 60% ja pojista n.56%. Monet oppilaat kuitenkin kokevat opettajien aiheuttavan huonommuudentunteita ja tällaiset käsitykset vaihtelevat runsaasti taustamuuttujien mukaan. Tunne opettajien aiheuttamista huonommuudentunteista lisääntyy merkitsevästi ensinnäkin oppilaan siirtyessä ylempille luokka-asteille ($F= 16,52$ $df= 2$ $.000^{***}$).

Luokka-asteiden välillä on myös eroa asuinpaikkakunnan mukaan. Kuviossa luokitus on käännetty ja numerointi muutettu.



KUVIO 24. Opettajien aiheuttaman huonommuudentunteen erot luokka-asteittain kunnissa ja kaupungeissa

Viidennellä ja seitsemännellä luokalla maalaiskuntien oppilaat kokevat kaupunkioppilaita runsaammin opettajien aiheuttavan huonommuudentunteita. Yhdeksännellä luokalla osat vaihtuvat: kun maalaiskuntien oppilailta kokeminen säilyy seitsemännen luokan tasolla, kaupunkien yhdeksäsluokkalaisilla se nousee selvästi muita korkeammaksi.

Eroa on myös tyttöjen ja poikien välillä maalaiskunnissa ja kaupungeissa. Maalaiskuntien pojat kokevat merkitsevästi tyttöjä enemmän opettajien aiheuttavan heille huonommuudentunteita. Kaupunkien tyttöjen ja poikien välillä eroa ei kuitenkaan ole.

Myös maalaiskuntien ja kaupunkien välillä on eroa: maalaiskuntien pojat kokevat melkein merkitsevästi enemmän kuin kaupunkien pojat opettajien aiheuttavan huonommuudentunteita. Maalaiskuntien ja kaupunkien tyttöjen välillä eroa ei ole.

Oppilailla on opettajan kiitoksen kokemisessa myös eroja.

Tytöt kaipaavat opettajilta kiitosta ja tunnustusta poikia enemmän. Erot ovat jakauman molemmissa ääripäissä: väittämän kanssa täysin samaa mieltä on 23,9% tytöistä, pojista 15,9%; täysin eri mieltä on tytöistä vain 3%, mutta pojista 10,9%. Ero poikien ja tyttöjen välillä on erittäin merkitsevä ($F= 14,81$ $df= 1$.000***)

Maalaiskuntien oppilaat kaipaavat opettajilta merkitsevästi enemmän kiitosta kuin kaupunkioppilaat ($F= ,002$ $df= 849$.006**).

Myös oppilaan luokka-asteella on merkitystä kiitoksen tärkeäksi kokemiseen. Viidesluokkalaiset ja seitsemäsluokkalaiset kaipaavat opettajan kiitosta lähes yhtä paljon; mutta yhdeksäsluokkalaiset tyytyvät jo vähempään.

Selkeimmät yhteydet koulumotivaatioon sekä tytöillä että pojilla ovat tuki ja kannustus- ja tulen toimeen -muuttujilla (liite 9). Pojilla opettajan kiitos -muuttuja korreloi koulumotivaation kanssa, mutta tytöillä ei, vaikka tytöille onkin poikia tärkeämpää saada kiitosta opettajilta. Kiitos -muuttujalla ei tytöillä ole yhteyttä muihin kuin toimeentulemis -muuttujaan. *Tytöt näyttäisivät tämän mukaan kaipaavan kiitosta vain kiitoksen vuoksi - tai sitten he ovat niin tottuneita kiitoksiin, ettei sillä ole sen suurempaa vaikutusta heidän motivaatioonsa.* Pojilla sen sijaan kaikkien opettajamuuttujien yhteydet koulumotivaatioon ja toisiinsa ovat merkitseviä, paitsi huono koulussa- ja kiitos -muuttujilla, joiden yhteys on melkein merkitsevä. Tilanne olisikin tällöin ristiriitainen: jos opettaja koetaan syyppääksi huonommuudentunteeseen, missä määrin hänen kiitoksensa siinä enää auttavat?.

Käsitys kavereiden tuesta

Millä tavalla oppilaat tulevat toimeen tovereittensa kanssa?

Oppilaat arvioivat suhdettaan luokka- ja koulukavereihinsa seuraavilla väittämillä:

427. Koulussa minulla ei ole kavereita.

429. Luokkatoverini saavat minut tuntemaan, että olen huono koulussa.

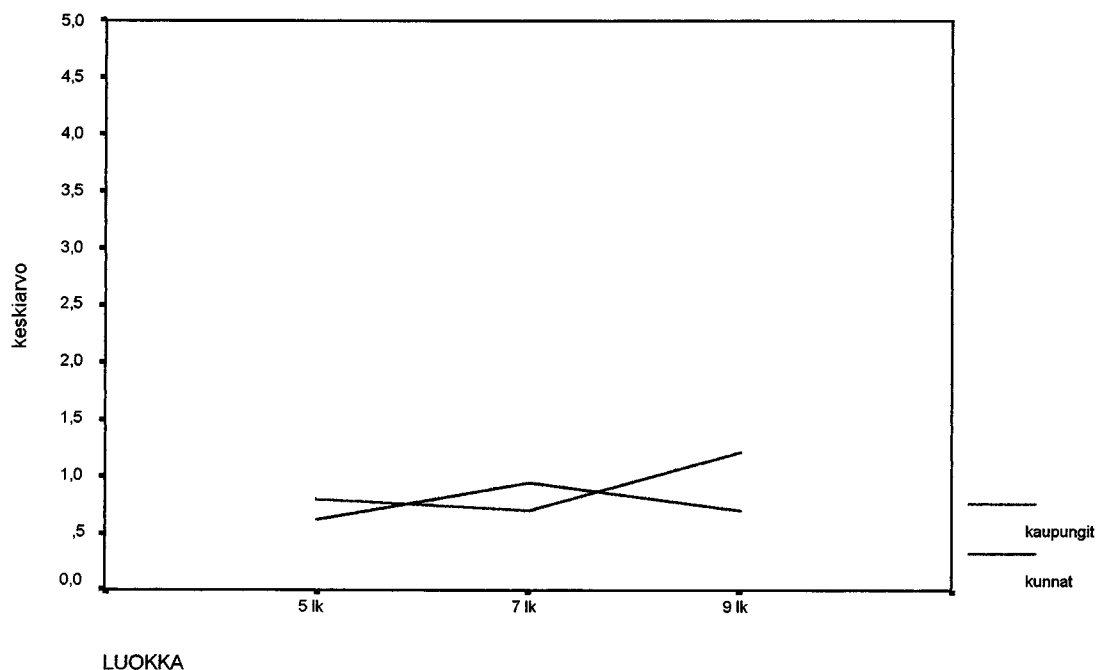
434. Minusta tuntuu, että luokkatoverit pitävät minusta.

TAULUKKO 17. Oppilaan suhde kavereihinsa

muuttujat	...koulussa ei kavereita		...olen huono koulussa		..luokkatoverit pitävät	
	tytöt	pojat	tytöt	pojat	tytöt	pojat
sp	%	%	%	%	%	%
1 täysin samaa mieltä	1,7	1,7	2,0	1,7	20,4	18,8
2	2,7	2,4	5,7	2,6	36,9	39,5
3	3,2	3,1	6,0	7,0	19,7	21,1
4	3,5	3,5	4,2	9,2	8,5	10,0
5	11,5	11,1	20,2	24,7	8,0	7,2
6 täysin eri mieltä	76,1	76,6	61,1	54,1	4,5	3,3
N	401	458	401	458	401	458

Sekä tytöillä että pojilla on kavereita koulussa: lähes 88% on väittämän kanssa täysin tai melkein eri mieltä. Yli 4% vastanneista ilmoittaa, ettei ainuttakaan kaveria ole tai sellaisen löytäminen on epävarmaa.

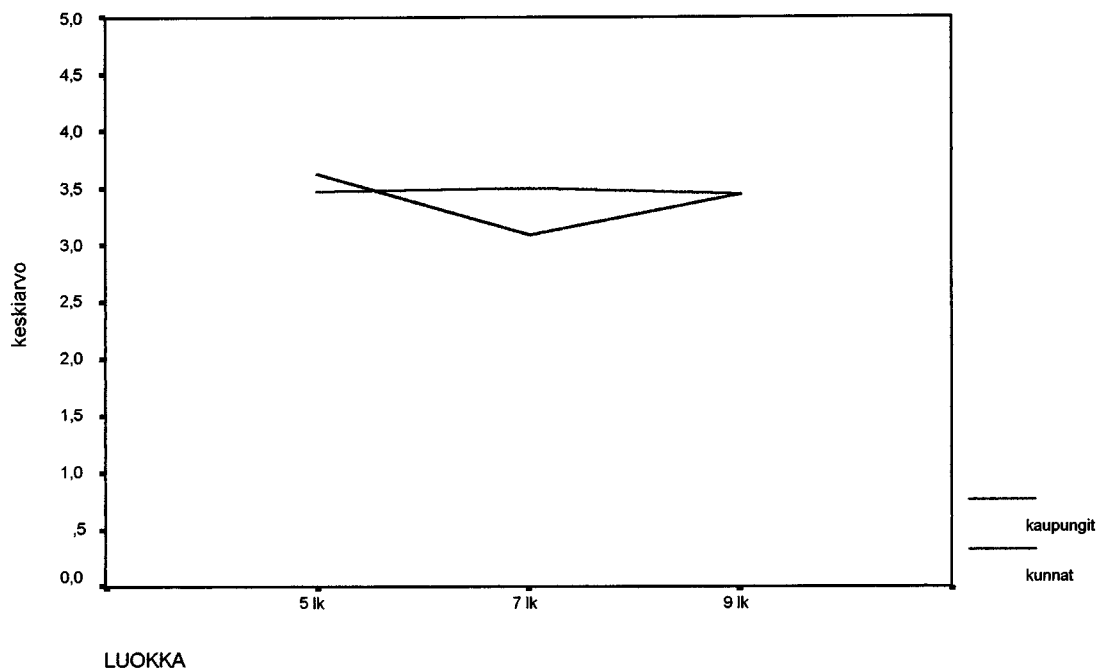
Kunnon kaverit tietysti kannustavat ja tukevat ja jossain määrin tämä näkyy taulukossakin: kahdessa ääriluokassa tytöistä 81,3% ja pojista 71,3% ei syytä huonommuudentunteesta kavereita. Toisaalta pojista 4,3%, mutta tytöistä melkein 8% moittii ääripään luokissa juuri luokkatovereita huonommuudentunteista. Asumispaikkakunnalla ja luokka-asteella on merkitsevä yhteys oppilaan huonommuudentunteisiin ($F=6,99$ $df=2$.001**).



KUVIO 25. Luokkatovereiden aiheuttama huonommuudentunteen erot eri luokka-asteella maalaiskunnissa ja kaupungeissa

Kuvion erot noudattelevat jo aikaisemmin havaittua suuntaa: viidesluokkalaisten välillä ei ole suurta eroa, mutta maalaiskuntien seitsemäsluokkalaisten ja kaupunkien yhdeksäsluokkalaisten kokevat vanhempien ja opettajien tuen lisäksi vielä kavereidenkin tuen vähäisemmäksi kuin muut.

Kun kavereita on, niin monet vastaajat kokevat, että luokkatoverit pitävät minusta. Yli puolet vastaajista on täysin tai lähes samaa mieltä väittämän kanssa. Muuttujan jakauma on kuitenkin tasaisempi kuin kahden muun muuttujan, joka osoittanee, että monet kokevat luokkatoverien paremminkin "sietävän minua kuin pitävän minusta". Edellisen muuttujan tapaan tässäkin muuttujassa asumispaikkakunnalla ja luokka-asteella on yhteys, mutta tässä muuttujassa vain melkein merkitsevä ($F=3,57$ $df=2$ $.029^*$). Luokitus on käännetty ja numerointi muutettu.



KUVIO 26. Oppilaan asumispaikkakunnan ja luokka-asteen yhteys muuttujaan "Minusta tuntuu, että luokkatoverit pitävät minusta"

Tässä muuttujassa kaupunkioppilaat kokevat eri luokka-asteilla tasaisesti luokkatovereiden pitävän minusta. Maalaiskuntien seitsemäsluokkalaisten notkahtavat tässäkin systemaattisesti muuten tasaisesta jakaumasta.

Sekä tytöillä että pojilla kaikilla kaverimuuttujilla on yhteys koulumotivaatioon. Kaverimuuttujilla on merkitsevä yhteys myös toisiinsa. Kummallakin sukupuolella on korkea negatiivinen yhteys muuttujilla 'koulussa ei ole kavereita' ja 'luokkatoverit pitävät minusta'. Ne oppilaat, jotka kokevat, että heillä ei ole kavereita koulussa, kokevat myös luokkatovereiden aiheuttavan huonommuudentunnetta koulussa. Erityisesti pojilla on korkea merkitsevä yhteys ($.415^{***}$) näiden muuttujien välillä.

6.3.3 Emotionaaliset virittävät prosessit

Motivaation systeemiteoriassa emotionaaliset virittävät prosessit ovat kaiken motivoitumisen välttämätön edellytys, sen perusta. Koulumotivaatioon liittyviä virittäviä emotionaalisia prosesseja on tässä tutkimuksessa mitattu kouluitsetunnolla ja kouluviihtymisellä.

Kouluitsetunto oppilaiden itsensä arvioimana

Oppilaiden kouluitsetuntoa on mitattu kahdeksalla väittämällä, joihin oppilaat ottivat kantaa. Väittämämuuttujat ovat seuraavat:

- 419. Koulussa minusta tuntuu, että en ole tarpeeksi hyvä.
- 422. Koulussa olen varma ja luotan itseeni.
- 424. Olen menestynyt koulussa niin heikosti, että olen menettänyt uskoni itseeni.
- 426. Koen usein onnistumisen elämyksiä koulussa.
- 428. Koulussa olen usein pelokas ja ahdistunut.
- 431. Minusta tuntuu, että koulussa en onnistu oikein missään.
- 433. Koulussa minusta usein tuntuu, että en onnistu minulle tärkeissä asioissa.
- 435. Koulussa tunnen usein olevani muita huonompi.

TAULUKKO 18. Tyttöjen kouluitsetunto (N= 400)

muuttujat	1 täysin samaa mieltä	2	3	4	5	6 täysin eri mieltä
	%	%	%	%	%	%
Koen onnistumisen elämyksiä	18,2	31,2	24,2	13,5	8,5	3,2
Luotan itseeni	11,7	36,2	26,2	16,0	6,0	3,5
En ole tarpeeksi hyvä	15,2	24,4	19,2	9,2	21,4	10,2
En onnistu tärkeissä asioissa	5,7	11,7	19,7	17,2	29,4	14,2
En usko itseeni	0,5	3,7	9,0	7,7	22,2	56,1
Olen pelokas ja ahdistunut	1,7	2,7	5,0	8,5	18,2	62,8
En onnistu missään	4,0	4,7	9,0	10,2	27,9	43,4
Olen muita huonompi	6,0	9,7	12,5	16,7	31,2	23,2

TAULUKKO 19. Poikien kouluitsetunto (N= 450)

muuttujat	1 täysin samaa mieltä	2	3	4	5	6 täysin eri mieltä
	%	%	%	%	%	%
Koen onnistumisen elämyksiä	19,9	32,1	24,5	12,9	5,9	3,7
Luotan itseeni	19,4	31,4	30,1	12,2	4,4	1,7
En ole tarpeeksi hyvä	9,8	17,0	24,0	14,8	21,6	12,0
En onnistu tärkeissä asioissa	7,2	9,4	17,5	19,2	25,3	19,7
En usko itseeni	1,1	4,6	9,8	9,2	28,8	46,1
Olen pelokas ja ahdistunut	0,9	1,3	5,9	3,7	20,1	67,2
En onnistu missään	2,6	3,5	9,2	13,3	29,7	41,0
Olen muita huonompi	4,4	9,0	14,6	14,6	31,7	24,7

Sekä tytöt että pojat kokevat koulussa onnistumisen elämyksiä saman verran. Väittämän kanssa samaa tai lähes samaa mieltä on noin puolet vastaajista ja jakauma on kokonaisuudessaan myönteispainotteinen.

Pojat luottavat itseensä koulussa merkitsevästi enemmän kuin tytöt ($F= ,465$ $df= 852$ $.005^{**}$). Lisäksi tytöt kokevat poikia yleisemmin, että he *eivät ole tarpeeksi hyviä koulussa*. ($F= 3,61$ $df= 853$ $.006^{**}$). Ero poikiin syntyy muuttujan kahdessa ylimmässä luokassa.

Muuttujassa 'koulussa en onnistu minulle tärkeissä asioissa' molempien sukupuolien jakauma on melko tasainen. Pojissa hieman alle viisi prosenttia ja tytöissä noin viisi prosenttia 'ei tunne koulussa onnistuvansa missään' ja kokee olevansa 'muita huonompia'. Usko itseen ei vastausten perusteella kuitenkaan ole kokonaan hävinnyt eikä oppilaissa näyttäisi olevan juurikaan pelokkaita tai ahdistuneita.

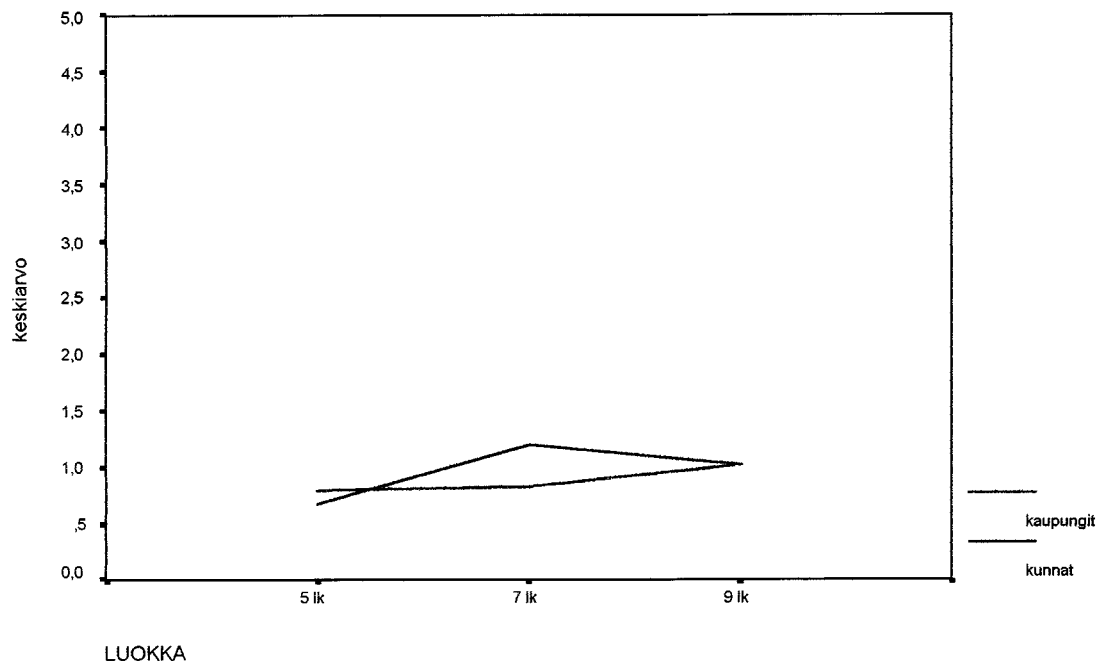
Oppilaiden itsetunnon kokemisessa on eroja taustamuuttujien mukaan. Maalaiskuntien pojat uskovat merkitsevästi useammin kuin tytöt menestyvänsä koulussa niin huonosti, että he ovat menettäneet uskonsa itseensä. Sen sijaan kaupunkien tytöillä ja pojilla ei ole eroa itseensä uskomisessa.

Kaupunkien tyttöjen ja poikien itsetuntoerot liittyvät itseensä luottamiseen ja tarpeeksi hyväksi kokemiseen: pojat luottavat itseensä hieman enemmän kuin tytöt; lisäksi tytöt kokevat poikia enemmän, että he eivät ole tarpeeksi hyviä koulussa.

Maalaiskunnissa seitsemäsluokkalaisten ahdinko jatkuu. He kokevat viidesluokkalaisia enemmän että usko itseen on mennyt. Lisäksi he kokevat jonkin verran enemmän kuin viides- ja yhdeksäsluokkalaiset olevansa muita huonompia. He eivät myöskään luota itseensä aivan yhtä paljon kuin viidesluokkalaiset. Tosin yhdeksäsluokkalaiset luottavat itseensä vielä vähemmän kuin seitsemäsluokkalaiset.

Kaupungeissa suurimmat luokka-asteiden väliset erot ovat onnistumisen elämyksissä. Viides- ja seitsemäsluokkalaiset tuntevat onnistuvansa yhtä usein, mutta yhdeksännellä luokalla onnistumisen elämykset ovat jo selvästi muita vähäisemmät.

Oppilaan luokka-asteella ja asumispaikkakunnalla oli melkein merkitsevä yhteys muuttujaan “Olen menestynyt koulussa niin heikosti, että olen menettänyt uskon itseeni” ($F= 3,32$ $df= 2$ $.037^*$). Luokitus on käännetty ja numerointi muutettu.



KUVIO 27. Oppilaan asuinpaikkakunnan ja luokka-asteen yhteys muuttujaan “Olen menettänyt uskon itseeni”

Maalaiskuntien seitsemäsluokkalaisten alemmuudentunne näkyy tässäkin: nyt he kokevat menettäneensä uskonsa itseensä useammin kuin muut. .

Oppilaan sukupuolella, luokka-asteella ja asumispaikkakunnalla oli myös melkein merkitsevä yhteys muuttujaan “Koulussa tunnen olevani muita huonompi”: maalaiskuntien seitsemäsluokkalaiset kokevat kaupunkioppilaita useammin, että he ovat muita huonompia koulussa.

Oppilaiden itsetuntokäsityksillä on runsaasti yhteyksiä koulumotivaatioon. Pojilla pelokkuuden ja ahdistuneisuuden yhteys motivaatioon on vain melkein merkitsevä ja tytöillä merkitsevä. Kaikkien muiden muuttujien yhteydet motivaatioon sekä tytöillä että pojilla ovat erittäin merkitsevät. Positiivisesti voimakkaimmin koulumotivaation ovat yhteydessä molemmilla ryhmillä *onnistumisen elämykset* ja *itseensä luottaminen*. Toisaalta vahvat negatiiviset yhteydet motivaatioon ovat *itseensä uskomisen puutteella* ja sillä, *ettei onnistu missään*. Tytöillä poikia korkeammat kertoimet ovat muuttujilla ‘pelokkuus ja ahdistuneisuus’, ‘en ole tarpeeksi hyvä’ ja ‘olen muita huonompi’.

Oppilaiden kouluitsetunto vanhempien arvioimana

Vanhemmat arvioivat lapsensa kouluitsetuntoa viisiluokkaisella asteikolla. Vanhempien osio oli seuraava:

Itsetunto (itsearvostus) on jokaiselle tärkeä asia. Se tarkoittaa ihmisen käsitystä siitä, missä määrin hän tuntee olevansa kykenevä, merkittävä, menestyvä tai arvokas. Millä tavalla lapsenne nykyinen koulu on Teidän mielestänne vaikuttanut hänen itsetuntoonsa?

TAULUKKO 20. Asuinpaikkakunnan, lapsen sukupuolen ja luokka-asteen yhteydet kouluitsetuntoon vanhempien käsityksen mukaan (N= 682)

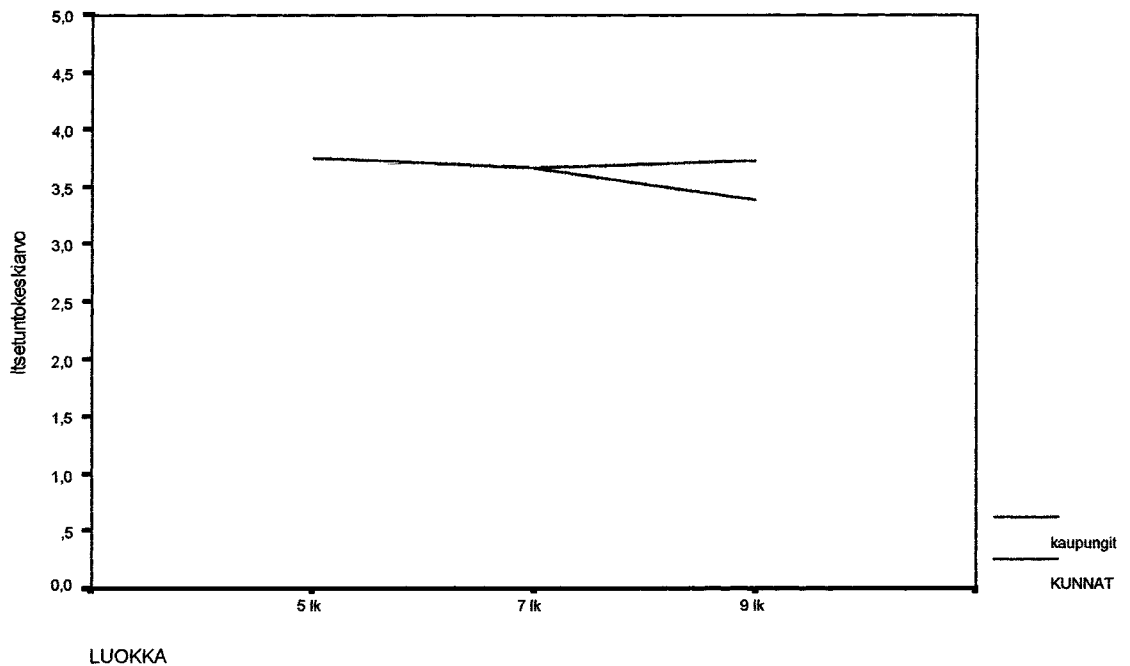
YHTEYDET	ANOVA		
	df	F	p
sukupuoli	1	,040	.841
luokka-aste	2	4,411	.017*
asuinpaikka	1	3,222	.073
2-SUUNTAISET			
sp - luokka	2	,958	.384
sp - asuinpaikka	1	,664	.415
luokka - asuinpaikka	2	4,412	.012*
3-SUUNTAINEN			
sp - luokka - asuinpaikka	2	,801	.449

* $p < .05$

Vanhempien käsityksen mukaan lapsen luokka-asteella on melkein merkitsevä yhteys kouluitsetuntoon: tilastollisessa analyysissä viidesluokkalaisten kouluitsetunto on merkitsevästi korkeampi kuin yhdeksäsluokkalaisten. Viides- ja yhdeksäsluokkalaisten itsetuntoero koko aineistossa johtuu maalaiskuntien vanhempien käsityksistä. Juuri heidän mukaansa viides- ja yhdeksäsluokkalaisten itsetunnossa on merkitsevä ero; lisäksi seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten välinen itsetuntoero on melkein merkitsevä.

Luokka-asteella ja asuinpaikkakunnalla on melkein merkitsevä yhteys itsetuntoon: kaupunkien oppilaiden kouluitsetunto on vanhempien käsityksen mukaan melkein merkitsevästi korkeampi kuin maalaiskuntien oppilaiden.

Lapsen luokka-asteen ja asumispaikkakunnan yhteys on havainnollistettu kuviossa 28.



KUVIO 28. Oppilaan luokka-asteen ja asuinpaikkakunnan yhteys kouluitsetuntoon vanhempien käsityksen mukaan

Kuvion mukaan viides- ja seitsemäsluokkalaisten vanhempien käsitys lapsensa kouluitsetunnosta ovat lähes yhtenevät. Yhdeksännellä luokalla käsitykset eroavat: kuntien vanhemmat näkevät itsetunnon laskevan ja kaupunkien vanhemmat puolestaan nousevan.

Oppilaat eivät arvioineet suoraan omaa itsetuntoaan, vaan käsitys itsetunnosta muodostettiin usean eri muuttujan kautta. Vanhempien ja oppilaiden arviot eroavat eniten siinä, että kuntien seitsemäsluokkalaisten arvioivat itsetuntonsa muita ryhmiä alemmaksi, kun taas vanhemmat arvioivat itsetunnon alenevan vasta yhdeksännellä luokalla. Kaupunkivanhempien tulosten tulkintaa häiritsee heidän alhainen vastausprosenttinsa.

Kouluviihtyvyys

Oppilaat arvioivat lukuvuoden aikaista kouluviihtyvyyttään muuttujalla

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

Vanhemmat arvioivat lapsensa kouluviihtyvyyttä motivaation tapaan kuusiluokkaisella muuttujalla:

3. Viihtymisellä tarkoitetaan muun muassa sellaista tunnetta, että on kivaa tai mukavaa. Miten lapsenne on mielestänne viihtynyt koulussaan tämän lukuvuoden aikana?

Kouluviihtymiseen liittyy usein innostuksen tai masennuksen tunteita. Vanhemmat arvioivat myös näitä piirteitä. Osion muotoilu oli seuraava:

5. Mitkä asiat näyttäisivät lastanne erityisesti **innostavan** koulussa?

6. Mitkä asiat näyttäisivät häntä **masentavan** koulussa?

Motivaatiotaulukoiden tapaan myös viihtyvyyttä kuvaavissa taulukoissa on alkuperäinen pisteytys (1-6) käännetty (0-5): mitä korkeampi viihtyvyytystaso, sitä korkeampi on ryhmän keskiarvo. Uudessa pisteytyksessä viihtyvyyden sanalliset käsitteet vastaavat kyselylomakkeen alkuperäisiä käsitteitä.

TAULUKKO 21. Oppilaiden kouluviihtyvyys Keski-Suomen peruskouluissa

	OPPILAAT			VANHEMMAT		
	N	x	s	N	x	s
viihtyminen	850	3,42	1,05	689	3,70	,84

Luokituksen aritmeettinen keskiarvo on kolme, mikä tarkoittaa sanallisesti 'melko hyvää' viihtyvyyttä. Oppilaiden viihtymistaso on lähellä 'melko hyvin'- ja 'hyvin' -luokkien puoliväliä. Vanhemmat arvioivat lapsensa viihtymisen selvästi korkeammaksi kuin oppilaat itse. Vanhempien viihtyvyyssarvio sijoittuu melko lähelle luokkaa 'hyvin'. Vanhemmat ovat olleet arvioissaan myös oppilaita yksimielisempiä: heidän käsitystensä hajonta on oppilaiden hajontaa selvästi vähäisempi.

TAULUKKO 22. Asuinpaikkakunnan, oppilaan sukupuolen ja luokka-asteen yhteydet ja yhdysvaikutukset kouluviihtyvyyteen oppilaiden ja vanhempien käsityksen mukaan

	OPPILAAT			VANHEMMAT				
	<u>YHTEYDET</u>	df	F	p	<u>YHTEYDET</u>	df	F	s
asuinpaikka		1	1,902	.168	asuinpaikka	1	11,569	.001**
luokka-aste		2	39,073	.000***	luokka-aste	2	13,416	.000***
sukupuoli		1	3,478	.063	sukupuoli	1	10,767	.001**
<u>2-SUUNTAISET</u>				<u>2-SUUNTAISET</u>				
sp - luokka		2	3,126	.044*	sp - luokka	2	1,459	.233
sp - asuinpaikka		1	,000	.993	sp - asuinpaikka	1	,016	.899
luokka - asuinpaikka		2	2,367	.094	luokka - asuinpaikka	2	,880	.415
<u>3-SUUNTAINEN</u>				<u>3-SUUNTAINEN</u>				
sp - luokka - as.paikka		2	,369	.691	sp - luokka - as.paikka	2	,488	.614

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

Vanhempien arvioissa luokka-asteella on erittäin merkitsevä yhteys ja sukupuolella sekä asuinpaikkakunnalla merkitsevä yhteys kouluviihtyvyyteen.

Oppilaiden käsityksissä luokka-asteella on erittäin merkitsevä yhteys kouluviihtyvyyteen - kuten se oli motivaatioonkin. Luokka-asteella ja sukupuolella on melkein merkitsevä

yhteys.

Vaikka oppilaiden arvion mukaan asuinpaikkakunnalla ja sukupuolella ei olekaan merkitsevää yhteyttä kouluviihtyvyyteen, tarkastelen myös oppilaiden taustamuuttujien vaihtelua rinnan vanhempien tarkastelun kanssa näissä muuttujissa.

Vanhempien käsityksissä asuinpaikkakunnalla oli merkitsevä yhteys oppilaan kouluviihtyvyyteen.

TAULUKKO 23. Oppilaiden kouluviihtyvyys maalaiskunnissa ja kaupungeissa

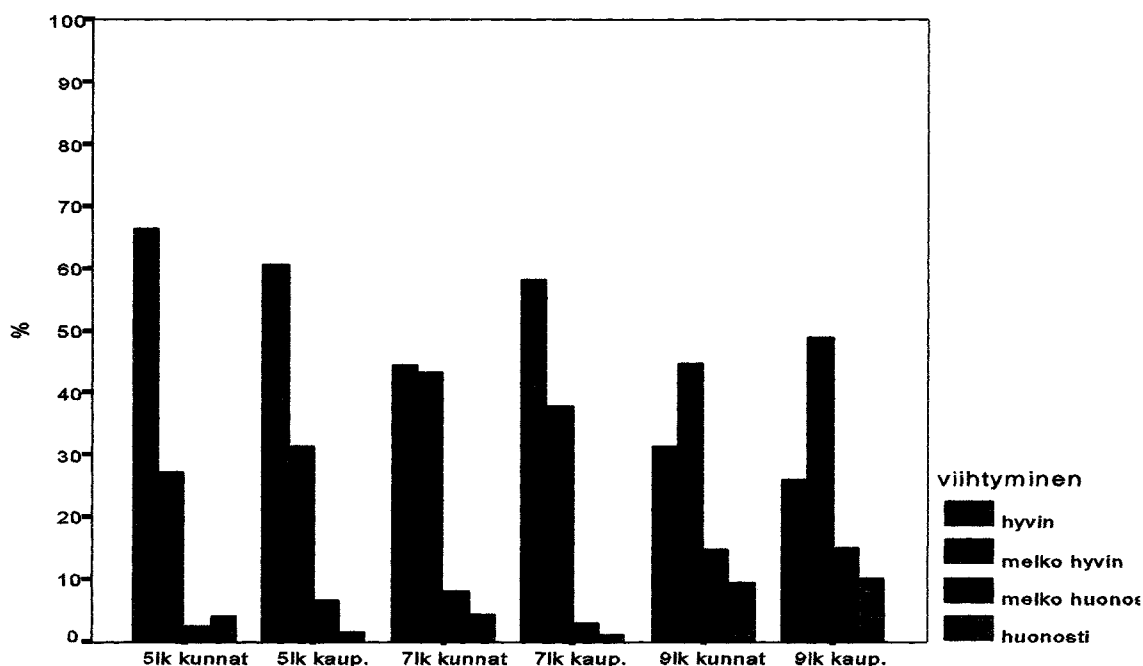
	OPPILAAT				VANHEMMAT			
	n	x	s	p	n	x	s	p
maalaiskunnat	414	3,36	1,08		326	3,59	,90	
kaupungit	436	3,47	1,02	.098	363	3,80	,76	.001**

** p< .01

Oppilaiden arvioissa kaupunkioppilaiden viihtyvyydeskeskiarvo on jonkin verran maalaiskuntien oppilaita korkeampi, mutta merkitsevää eroa käsityksissä ei ole. Sen sijaan kaupunkien vanhemmat arvioivat lastensa viihtyvän koulussa merkitsevästi paremmin kuin maalaiskuntien vanhemmat. Vanhemmat arvioivat sekä maalaiskunnissa että kaupungeissa kouluviihtyvyyden selvästi korkeammaksi kuin oppilaat itse.

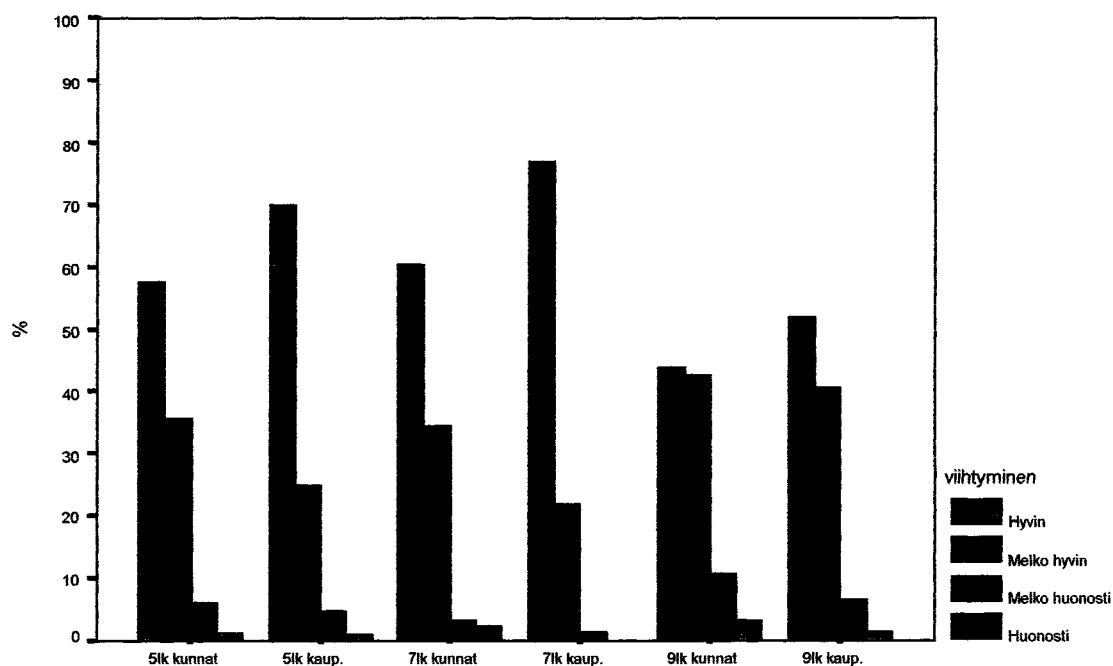
Luokka-asteiden välillä oli sekä oppilailla että vanhemmilla erittäin merkitsevä ero. Kuvioissa yhtenä muuttujana on myös asuinpaikka.

Viihtyvyysskuvioissa olen yhdistänyt luokat 'oikein hyvin' ja 'hyvin' luokaksi 'hyvin' sekä luokat 'huonosti' ja 'hyvin huonosti' luokaksi 'huonosti', koska ääriluokkiin tuli vain vähän oppilaita.



KUVIO 32. Oppilaiden kouluviihtyvyys Keski-Suomen peruskouluissa luokka-asteen ja asuinpaikkakunnan mukaan: oppilaiden käsitys

Parhaiten koulussa viihtyvät viidesluokkalaiset ja kaupunkien seitsemäsluokkalaiset. Maalaiskuntien seitsemäsluokkalaissa on hyvin ja melko hyvin viihtyviä saman verran. Yhdeksäsluokkalaissa noin puolet ilmoittaa viihtyvänsä melko hyvin, mutta heissä on myös eniten sellaisia, jotka viihtyvät melko huonosti tai huonosti.



KUVIO 33. Oppilaiden kouluviihtyvyys asuinpaikkakunnan ja luokka-asteen mukaan: vanhempien käsitys

Vanhemmat arvioivat lastensa viihtyvän koulussa paremmin kuin oppilaat itse. Poikkeuksena tästä ovat maalaiskuntien viidesluokkalaiset, joista lähes 70% arvioi viihtyvänsä hyvin koulussa, kun taas heidän vanhempiensa vastaava osuus on alle 60%. Kaikissa muissa ryhmissä vanhemmat arvioivat kouluviihtyvyyden korkeammaksi kuin lapsensa. Viihtyvyyseroja eri luokka-asteilla kuvaa taulukko 24.

TAULUKKO 24. Kouluviihtyvyyserot eri luokka-asteilla maalaiskunnissa ja kaupungeissa oppilaiden (N= 850) ja vanhempien (N= 699) käsityksen mukaan

koko aineistossa

OPPILAAT					VANHEMMAT				
lk	n	x	s	p	lk	n	x	s	p
5	259	3,73	.97		5	234	3,76	.84	
7	336	3,51	.90	.031*	7	282	3,83	.78	.631
9	255	2,98	1.17	.000***	9	173	3,42	.87	.000***
7					7				
9				.000***	9				.000***

taulukko jatkuu

taulukko jatkuu

maalaiskunnissa

OPPILAAT					VANHEMMAT				
lk	n	x	s	p	lk	n	x	s	p
5	122	3,70	,96		5	101	3,68	,88	
7	164	3,36	1,00	.169	7	131	3,67	,85	1.000
9	128	3,02	1,19	.000***	9	94	3,36	,96	.186
7					7				
9				.027*	9				.165

kaupungeissa

OPPILAAT					VANHEMMAT				
lk	n	x	s	p	lk	n	x	s	p
5	137	3,76	,98		5	133	3,81	,80	
7	172	3,65	,78	.972	7	151	3,96	,69	.802
9	127	2,93	1,16	.000***	9	79	3,48	,75	.151
7					7				
9				.000***	9				.003**

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

Koko aineistossa oppilaiden viihtyvyyssarvio on yksiselitteinen: mitä ylempällä luokalla oppilas on, sitä huonommin hän koulussa viihtyy. Ero viides- ja seitsemäsluokkalaisten välillä on tosin vain melkein merkitsevä, kun ero yhdeksäsluokkalaisiin on jo erittäin merkitsevä.

Kun vanhemmat eivät nähneet eroja lastensa motivaatiossa, viihtyvyydessä sen sijaan on erittäin merkitsevä ero ryhmien välillä. Eroja on myös oppilaiden ja vanhempien käsitysten välillä: viidesluokkalaiset ja heidän vanhempansa arvioivat kouluviihtyvyyden lähes samantasoisiksi, seitsemännellä luokalla keskiarvojen ero on 22 sadasosaa yhdeksännellä luokalla jo 44 sadasosaa.

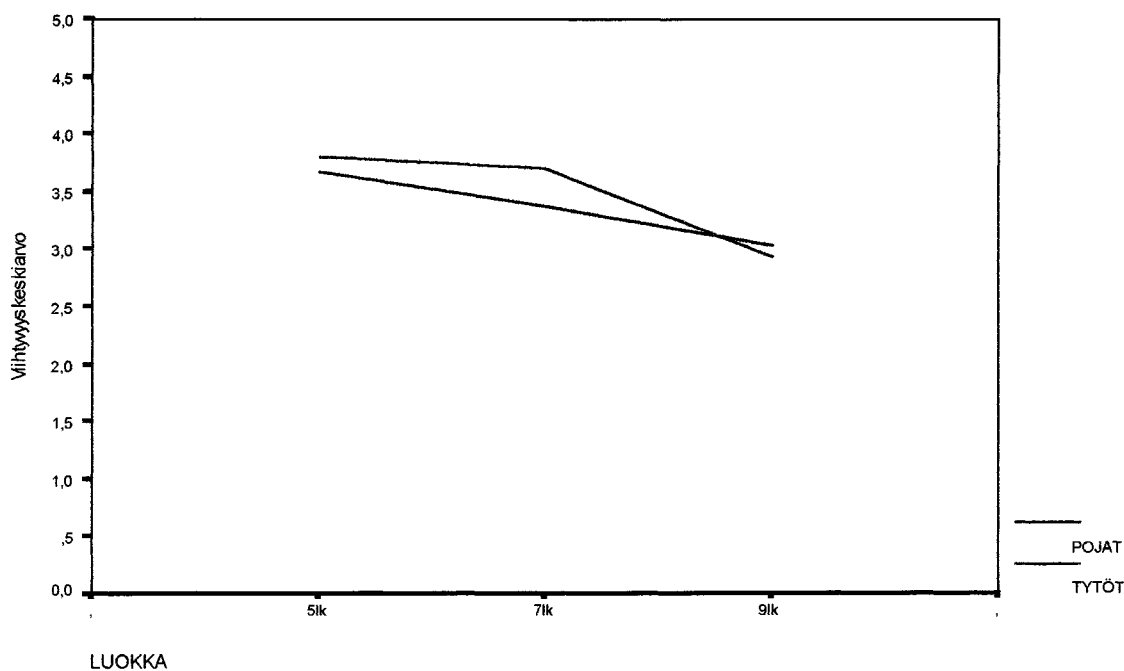
Maalaiskuntien oppilaiden viihtyvyyssarvioissa on koko aineiston tapaan erittäin merkitsevä ero viides- ja yhdeksäsluokkalaisten välillä. Sen sijaan viides- ja seitsemäsluokkalaisten käsityksissä ei ole eroa. Myös seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten ero on vain melkein merkitsevä, kun se koko aineistossa on erittäin merkitsevä. Maalaiskuntien vanhemmat arvioivat lastensa kouluviihtyvyyden kuitenkin eri tavoin kuin koko aineistossa: he eivät näe viihtyvyydessä eroja eri luokka-asteilla.

Kaupunkien oppilaiden käsitykset ovat koko aineiston suuntaiset, poikkeuksena kuitenkin se, ettei viides- ja seitsemäsluokkalaisten välillä ole merkitseviä eroja. Kaupunkien vanhempien käsitysten mukaan seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten välillä viihtyvyydessä

on merkitsevä ero.

Oppilaiden ja vanhempien käsityserot oppilaiden kouluviihtyvyydestä eri luokka-asteilla ovat lähes samanlaiset kuin motivaatiokuviossa s. 64.

Sukupuolella ja luokka-asteella oli oppilaiden oman käsityksen mukaan melkein merkitsevä yhteys kouluviihtyvyyteen. Kuvio 34 havainnollistaa tätä yhteyttä. Numerointi on muutettu ja luokitus käännetty.



KUVIO 34. Oppilaan sukupuolen ja luokka-asteen yhteys kouluviihtyvyyteen: oppilaiden käsitys

Viidesluokkalaisten viihtyvyydestä ei ole juurikaan eroa; tytöt viihtyvät hieman poikia paremmin. Poikien viihtyvyys alenee suoraviivaisesti, mutta tyttöjen viihtyvyys kääntyy selkeään laskuun vasta seitsemännen luokan jälkeen. Yhdeksännellä luokalla tyttöjen viihtyvyydestä putoaakin jopa alle poikien viihtyvyydestä.

Oppilaan sukupuolella oli vanhempien arvioissa merkitsevä yhteys kouluviihtyvyyteen. Taulukossa 25 on testattu tyttöjen ja poikien viihtyvyyseroja. Toisena taustamuuttujana on luokka-aste.

Taulukko 25. Kouluviihtyvyyserot sukupuolen mukaan eri luokka-asteilla: vanhempien käsitys

vertailuryhmät	f	x	s	
5 lk tytöt	111	3,90	.82	
5 lk pojat	121	3,63	.84	.013*
7 lk pojat	146	3.71	.74	.050
9 lk pojat	84	3.40	.85	.000***
7 lk tytöt	131	3.98	.79	
7 lk pojat	146	3.71	.74	.003**
9 lk pojat	84	3.40	.85	.000***
9 lk tytöt	88	3.45	.86	
9 lk pojat	84	3.40	.85	.703

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

Sekä viidesluokkalaisten että seitsemäsluokkalaisten vanhemmat arvioivat tyttöjensä kouluviihtyvyyden varsin korkeaksi ja samantasoiseksi. Vanhemmat arvioivat myös viidesluokkalaisten ja seitsemäsluokkalaisten poikien kouluviihtyvyyden tasokkaaksi. Yhdeksäsluokkalaisten vanhempien arvio sekä tyttöjen että poikien kouluviihtyvyydestä on erittäin merkitsevästi muita alempi.

Oppilaiden käsitykset kouluviihtyvyyseroista sukupuolen mukaan eri luokka-asteilla on esitetty liitteessä 10.

Lasta koulussa innostavat ja masentavat seikat vanhempien arvioimana

Viihtyvyys sisältää Olkinuoran (1983) määritelmän mukaan affektiivisen ominaisuuden. Vanhemmat arvioivat oppilaan koulun affektiivisia ominaisuuksia pohtimalla, mikä heidän lastaan koulussa innostaa ja masentaa.

Vanhempien käsitykset innostuksen aiheista vaihtelivat. Poikien vanhemmat korostivat monissa vastauksissa toimintaan - usein liikuntaan - liittyviä asioita. Tyttöjen vanhemmat korostivat luokkahenkeen ja ystävyysuhteisiin liittyviä piirteitä.

Viidesluokkalaisten vanhemmat mainitsivat koulussa tehtävien projektien tai toimintapäivien - tavallisesta koulupäivästä poikkeavien - tapahtumien innostavan lapsiaan. Opettajat saivat viidesluokkalaisten vanhemmilta runsaasti kiitosta.

Monet seitsemäsluokkalaisten vanhemmat mainitsivat koulun vaihdon sinänsä innostaneen lasta. Vanhemmat aistivat myös lisääntyneen vapaudentunteen, uusien oppiaineiden ja uusien kavereiden innostavan lasta. Tavallisesta poikkeava koulun ohjelma koettiin myös innostavaksi.

Yhdeksäsluokkalaisten vanhemmat olivat jo vaitonaisempia. Kaveruussuhteet olivat muodostuneet jo kiinteiksi ja hyvät kaverit näyttivät vanhempien mielestä innostavan nuoria. Vanhemmat aistivat nuorten kaipaavan enemmän vaihtelua ja jotkut vanhemmatkin mainitsivat nuoren innolla odottavan koulun loppumista.

Olen koonnut muutamia esimerkkejä vanhempien käsityksistä. Taulukkoon 26 olen luokitellut vanhempien vastaukset lapsen innostuksen aiheista.

Maalaiskuntien ala-asteet

“Tavallisesta poikkeavat laajemmat projektit/tehtävät ja luokan yhteistä kunniaa/menestystä mittaavat pelit (tyttö - äiti)

“Opettajan innostava asenne oppilaan edistykseen vaikei oppilas olekaan priimus vaan keskitasoa.” (poika-isä)

“Urheilukerho ja urheilutunnit” (poika-äiti)

Kaupunkien ala-asteet

“Tietokoneet, ja se, että niitä saa käyttää itse.” (poika-molemmat yhdessä)

“Oppiaineet, joissa itse joutuu etsimään vastaukset ja tekemään päätöksiä.” (tyttö-äiti)

“Uusien asioiden opiskelu.” (poika-äiti)

Maalaiskuntien yläasteet

“Luokan yhteishenki.” (poika-molemmat yhdessä)

“Opettajat, jotka laittavat itsensä likoon oppilaiden puolesta.” (tyttö-äiti)

“En osaa eritellä. Siihen olen tyytyväinen, kun hän ei ole 9 vuoden aikana kertaakaan sanonut, ettei hän halua lähteä kouluun.” (poika-äiti)

Kaupunkien yläasteet

“Vaihto pienestä maalaiskoulusta toi mukanaan uusia kavereita ja ainekohtaiset opettajat. Uudet yläasteella tulleet aineet ja mahdollisuus osittain valita itseään kiinnostavia aineita.” (poika-molemmat yhdessä)

“Valinnaisaineita on tosi paljon” (tyttö-äiti)

“Kuulovammaisenakin pystyy käymään tätä koulua.” (poika-äiti)

TAULUKKO 26. Mikä lasta vanhempien mielestä koulussa innostaa

	5lk		7lk		9lk	
	kunnat kaupungit		kunnat kaupungit		kunnat kaupungit	
	%	%	%	%	%	%
Ei mainintaa	9,0	3,0	11,4	14,0	14,0	21,1
kaverit	10,9	17,9	19,2	13,1	9,0	11,9
opettajat	17,9	6,1	7,3	7,2	14,0	9,2
lukuaine	11,5	14,8	12,4	11,7	9,0	7,3
taitoaine	25,0	29,7	27,5	25,2	25,9	22,0
opetusjärjestelyt	0,0	0,0	1,6	4,5	0,0	1,8
opetusmenetelmät	14,7	17,9	7,8	9,5	10,5	10,1
opetussisällöt	5,1	3,5	7,8	4,5	9,8	5,5
onnistuminen	3,8	5,7	3,6	5,4	4,2	7,3
jokin muu arvio	1,9	1,3	1,0	1,8	3,5	3,7
	%	100	100	100	100	100
	N	156	229	193	222	143

Selkeimmin vanhempien mielestä lasta innostavat taitoaineet, johon luokkaan noin viidennes vastauksista sijoittuu. Taitoaineista suosituin oli pojilla liikunta, työillä käsityö ja kuvaamataito. Lukuaineiden innostavuuskaan ei ole aivan mitätön: lukuaineiden osuus on suurimmillaan kaupunkien viidesluokkalaisilla - lähes 15% - ja alimmillaan yhdeksäsluokkalaisilla - alle 10%.

Luokassa ja koulussa on aina kavereita, joiden seura innostaa. Toisaalta siellä on myös joukkoa, joka masentaa; kaverit kuitenkin enemmän innostavat kuin masentavat.

Opettajan merkitys oppilaan innostajana näkyy erityisesti maalaiskuntien viides- ja seitsemäsluokkalaisilla. Kaupunkien viidesluokkalaisten vanhemmat ovat muita tyytyväisempiä käytettyihin opetusmenetelmiin ja -järjestelyihin, joissa korostuivat projektit ja toimintapäivät.

Onnistumisen merkitystä innostajana vanhemmat eivät juurikaan painota; enimmillään sen merkitys on kaupunkien yhdeksäsluokkalaisilla.

'Jokin muu arvio'-luokkaan sijoittuvat koulukohtaiset erityispiirteet, joita ei ole voitu sijoittaa muihin luokkiin tai joista ei ole voinut muodostaa omaa luokkaa. Jokin muu arvio -luokkaan sijoittui erityisen paljon sellaisia koulun erityispiirteitä, jotka vanhempien mielestä masensivat oppilasta.

Innostavien asioiden tapaan vanhemmat kertoivat myös lasta masentavista asioista. Innostuksen tapaan myös käsitykset masennuksen aiheista vaihtelivat paljon. Suurin luokka muodostui vanhemmista, jotka eivät olleet havainneet koulun masentavan lasta millään tavalla. Poikien vanhemmat arvostelivat opettajia enemmän kuin tyttöjen vanhemmat ja löysivät opettajista enemmän myös masennuksen aiheita. Usein masennus liittyi opettajaan hänen opettamansa oppiaineen kautta. Hankalat ystävyysuhteet ja luokan huono ilmapiiri masensivat tyttöjä enemmän kuin poikia.

Viidesluokkalaisten vanhemmat moittivat muita enemmän suurta luokkakokoa ja siitä seuraavia vaikeuksia. Pitkä koulumatka tai koulukyyditys koettiin monissa vastauksissa myös hankalaksi.

Maalaiskuntien seitsemäsluokkalaisten vanhemmat toisaalta kiittivät koulun pienuutta, mutta toisaalta masentavaa oli se, ettei valinnaisuutta pienessä koulussa ole voitu riittävän monipuolisesti toteuttaa.

Yhdeksäsluokkalaisten vanhemmilla oli mielipiteitä, jotka olivat muodostuneet nuoren kolmen yläasteella vietetyn vuoden aikana. Heidän mielipiteensä vaihtelivat kaikkein eniten.

Useat vastaajat sisällyttivät koulun huonon kunnon ja/tai muun fyysisen ympäristön ankeuden koulun huonoon puoliin, mutta monet ilmoittivat sen myös kertakaikkiaan masentavan lasta. Tutkimukseen kuuluvista kouluista monet olivat kyselyhetkellä huonokuntoisia ja olivat odottaneet peruskorjausta kauan.

Olen koonnut esimerkkejä myös koulun masentavista puolista. Taulukkoon 27 olen luokitellut vanhempien vastaukset.

Maalaiskuntien ala-asteet

“Koulukiusaaminen; johon oppilas kokee olevan mahdoton kaverin mennä väliin, koska silloin olet itse seuraava uhri.” (poika-isä)

“Opettajan moite:” (tyttö-äiti)

“Epäoikeudenmukaisuus. Liikuntatunnit: peleissä huutojako, pitkät hiihtoretket, pomoilevat oppilastoverit.” (tyttö-äiti)

Kaupunkien ala-asteet

“Levoton ilmapiiri, meteli tunneilla, työrauhan puute.” (tyttö-äiti)

“Pitkä koulupäivä on aika väsyttävä. Koulukyyditys kotoa lähtee jo varhain.” (tyttö-äiti)

“Kun tunnilla ei kysytä vaikka viittaa.” (poika-äiti)

Maalaiskuntien yläasteet

“Alussa unteen kouluun ja sen työtapoihin sopeutuminen.” (poika-molemmat yhdessä)

“Ei voi opiskella aineita joita haluaisi.” (tyttö-äiti)

Kaupunkien yläasteet

“Pitkä linja-automatka” (äiti-poika)

“Joidenkin opiskelutovereiden koulumotivaation puute” (tyttö-molemmat yhdessä)

TAULUKKO 27. Mikä lasta koulussa vanhempien mielestä masentaa

	5lk		7lk		9lk	
	kunnat kaupungit		kunnat kaupungit		kunnat kaupungit	
	%	%	%	%	%	%
Ei mainintaa	33,6	28,7	32,2	38,3	32,7	35,1
kaverit	14,3	9,8	8,1	10,2	5,6	8,5
opettajat	19,3	11,0	17,4	13,2	23,4	22,3
lukuaine	5,0	11,0	15,4	8,4	12,1	4,2
taitoaine	3,4	5,5	2,0	3,6	0,9	0,0
opetusjärjestelyt	5,9	4,9	6,7	5,4	6,5	3,2
opetusmenetelmät	0,8	0,6	1,3	1,2	1,9	3,2
opetussisällöt	4,2	1,8	4,0	2,4	0,0	0,0
epäonnistuminen	6,7	13,4	2,7	5,4	4,7	3,2
jokin muu arvio	6,7	13,5	10,0	12,0	12,1	10,6
	%	100	100	100	100	100
	N	119	164	149	167	107

Noin kolmannes vastaajista ei löytänyt koulusta lasta masentavia puolia, toisaalta kaikki eivät löytäneet innostuksen aiheitakaan; varsinkin kaupungin viidesluokkalaisten vanhemmilla niitä oli varsin vähän.

Kavereiden merkitys masentajana vaihtelee: viidennellä luokalla se on suurimmillaan ja yhdeksännellä luokalla pienimmillään.

Opettajat sekä innostavat että masentavat. Opettajan osuus masentajana on varsin huomattava erityisesti yhdeksäsluokkalaisilla, mutta myös muilla. Alhaisimmat osuudet ovat kaupunkien viides- ja seitsemäsluokkalaisilla.

Vanhemmat eivät korostaneet onnistumisen merkitystä innostajana, mutta eivät myöskään epäonnistumisen merkitystä masentajana. Ainoastaan kaupunkien viidesluokkalaisten vanhemmat näkivät epäonnistumisella olevan selvemmin merkitystä.

Lukuaineissa vanhempien mielestä oppilaat usein masentuvat; prosenttiosuudet tosin vaihtelevat melkoisesti.

Kouluviihtyvyyden ja -motivaation yhteys

Sekä motivaatio että viihtyvyys sisältävät tunteisiin liittyviä ominaisuuksia, koulumotivaatio lähinnä juuri emotionaalisen (mielihyvän tai -pahan sävyttämän sisäisen tilan) ja viihtyminen affektiivisen (voimakkaasti ja välittömästi tilanteeseen liittyvän tunnelatauksen). Motivaatiota luonnehtivat käsitteet into ja halu yhdessä ovat kuitenkin enemmän kuin pelkkää viihtyvyyttä: ne sisältävät tahtofunktion, halun menestyä jopa tilanteessa, jossa viihtymisen tunnetta välttämättä ei synny. Niinpä tässä tutkimuksessa kouluviihtyvyys on yksi emotionaalisten prosessien kautta koulumotivaatioon liittyvä ominaisuus.

Motivaatio ja viihtyminen ovat joka tapauksessa koulun kokemisen alueita - motivaatio edustaa enemmän rationaalista käsitystä ja viihtyminen affektiivista arviota.

Ristiintaulukoin oppilaiden motivaatio- ja viihtyvyydsarviot. Oikein hyvin viihtyviä on 114 (13,5%) ja hyvin korkeasti motivoituneita 35 (4,1%). Puolet oppilasta kertoo viihtyvänsä oikein hyvin tai hyvin; vastaavasti kolmannes oppilasta arvioi motivaatiotasonsa hyvin korkeaksi tai korkeaksi. Noin neljännes oppilaista arvioi sekä motivaatiotasonsa että viihtymistasonsa hyvin korkeaksi tai korkeaksi. Koko aineistossa oppilaiden viihtymistaso on korkeampi kuin motivaatiotaso.

Selvin suhteellinen ero oppilaiden ja vanhempien välillä on luokassa hyvin korkea motivaatio - viihtyy oikein hyvin: oppilaiden käsityksen mukaan luokkaan sijoittuu 1.5 % vastanneista, vanhempien käsityksen mukaan 3.2 %. Näihin luokkiin kuitenkin sijoittuu lukumääräisesti vähän oppilaita. Eniten oppilaita sekä oppilaiden itsensä että vanhempien vastauksissa sijoittuu luokkiin korkea/melko korkea motivaatio - hyvä/melko hyvä viihtymistaso. Oppilaiden ja vanhempien käsityksissä löytyy eroja myös näissä luokissa. Luokkaan korkea motivaatio - viihtyy hyvin vanhempien mukaan sijoittuu 22.1 % oppilaita, kun oppilaiden omasta mielestä 13.5 %. Jonkin verran on eroa myös luokissa melko korkea motivaatio - viihtyy hyvin: vanhemmat sijoittavat näihin luokkiin 21.4 % ja oppilaat 17.1 % vastauksista.

Oppilaiden omien käsitysten perusteella tarkastelin, miten he ryhmittyvät motivaatio-viihtyvyydsklustereihin. Klusteripisteet muodostuvat motivaatio- ja viihtyvyydskeskisarvoista, joissa 5 tarkoittaa hyvin korkeaa motivaatiota ja oikein hyvää viihtymistasoa ja 0 hyvin alhaista motivaatiota ja hyvin heikkoa viihtymistasoa.

<u>Klusteri</u>	<u>Motivaatio</u>	<u>Viihtyminen</u>	<u>n</u>	<u>%</u>	
A	3,99	4,40	242	28.6 =	Oppilaan motivaatio on korkea ja hän viihtyy hyvin tai oikein hyvin.
B	2,92	3,15	520	61.6 =	Oppilaan motivaatio on melko korkea ja hän viihtyy melko hyvin.
C	2,61	0,50	26	3.1 =	Oppilaan motivaatio on lähellä melko korkeaa, mutta hän viihtyy huonosti tai hyvin huonosti.
D	1,89	4,30	27	3.2 =	Oppilaan motivaatio on melko alhainen, mutta hän viihtyy hyvin tai oikein hyvin.
E	0,69	2,94	16	1.9 =	Oppilaan motivaatio on alhainen tai hyvin alhainen, mutta hän viihtyy melko hyvin.
F	0,60	0,47	15	1.8 =	Oppilaan motivaatio on alhainen tai hyvin alhainen ja hän viihtyy huonosti tai hyvin huonosti.
N			846		

Selvästi suurimman ryhmän - 520 (61,5%) - muodostavat B-klusterin oppilaat, joiden motivaatiotaso on melko korkea ja jotka viihtyvät melko hyvin tai hieman sitäkin paremmin. Suuren ryhmän muodostavat myös A-klusterin oppilaat - 242 (28,6%) - joiden motivaatiotaso on korkea ja joiden viihtymistaso sijoittuu hyvin korkean ja korkean puoliväliin. Muut ryhmät jäävät sitten selvästi edellisiä pienemmiksi.

Klusterointikin osoittaa, että motivaatiotaso ja viihtymistaso ovat samansuuntaiset. Poikkeuksen tekee D-klusteri, jossa 27 oppilaan motivaatiotaso on melko alhainen, mutta he viihtyvät hyvin tai oikein hyvin. Hieman samansuuntainen on E-klusteri, jossa 16 oppilaan motivaatiotaso on selvästi alhainen, mutta he viihtyvät melko hyvin.

Vaikka osa oppilaista koki koulumotivaation ja -viihtyvyyden eri asioiksi, motivaation ja viihtyvyyden välillä on erittäin merkitsevä (.000***) yhteys tytöillä ja pojilla kaikilla muilla luokka-asteilla paitsi kaupunkien seitsemäsluokkalaisilla, joilla yhteys on merkitsevä .01** tasolla.

Vanhempien käsityksen mukaan motivaation ja viihtymisen välillä on erittäin merkitsevä yhteys tytöillä ja pojilla sekä kaikilla luokka-asteilla.

Mutta viihtyvyyden ja motivaation kokemisessa on ryhmien välillä erojakin. Sekä oppilaiden itsensä että vanhempien käsityksissä oppilaiden viihtymistaso on korkeampi kuin motivaatiotaso koko aineistossa, kunnissa ja kaupungeissa, eri luokka-asteilla sekä tytöillä että pojilla. Selvin ero motivaatiotasoon on oppilaiden käsityksissä seitsemäsluokkalaisilla ja erityisesti kaupunkien seitsemäsluokkalaisilla, joiden viihtymistaso yltää lähes viidesluokkalaisten tasolle. Myös sukupuolen mukaan tarkasteltuna oppilaiden käsityksissä viihtymistaso on eri luokka-asteilla korkeampi kuin motivaatiotaso; poikkeuksen tekevät yhdeksännen luokan tytöt, joiden viihtyvyydestä romahtaa motivaatiotasolle.

Vanhemmat arvioivat kauttaaltaan lapsensa kouluviihtyvyyden ja -motivaation korkeammaksi kuin oppilaat itse, mutta myös kouluviihtyvyyden selvästi korkeammaksi kuin koulumotivaation. Keskiarvojen ero viidennellä ja seitsemännellä luokalla on n. 0,5 yksikköä; yhdeksännellä luokalla ero jonkin verran pienenee. Oppilaiden viihtyvyyden arvioissa on jonkin verran enemmän hajontaa kuin motivaatioarvioissa, joten kouluun tunteellasuhtautumisessa syntyy suurempia eroja kuin järjellä suhtautumisessa.

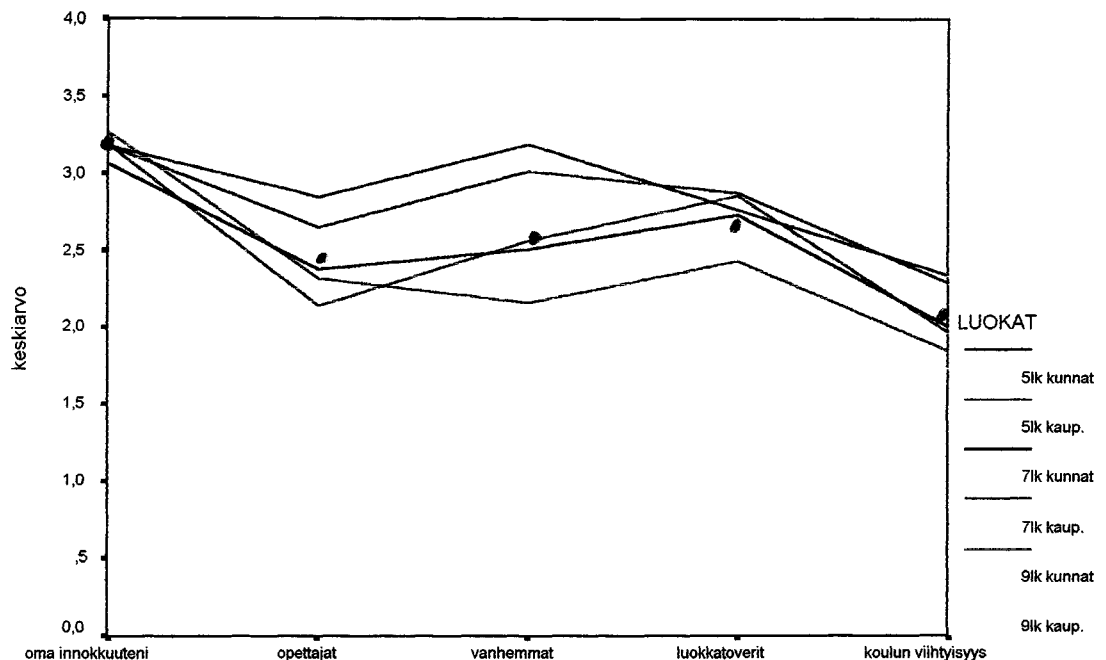
6.4 Koulumotivaatioon vaikuttavat seikat oppilaiden itsensä ja vanhempien käsityksen mukaan

Pyysin oppilaita ensiksi arvioimaan, minkä verran seuraavat tekijät ovat vaikuttaneet koulumotivaatioon:

1. aivan oma innokkuus tai haluttomuus
2. opettajat
3. vanhemmat
4. luokka- tai koulukaverit
5. koulun viihtyisyys (esimerkiksi koulun piha tai luokkien sisustus)

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

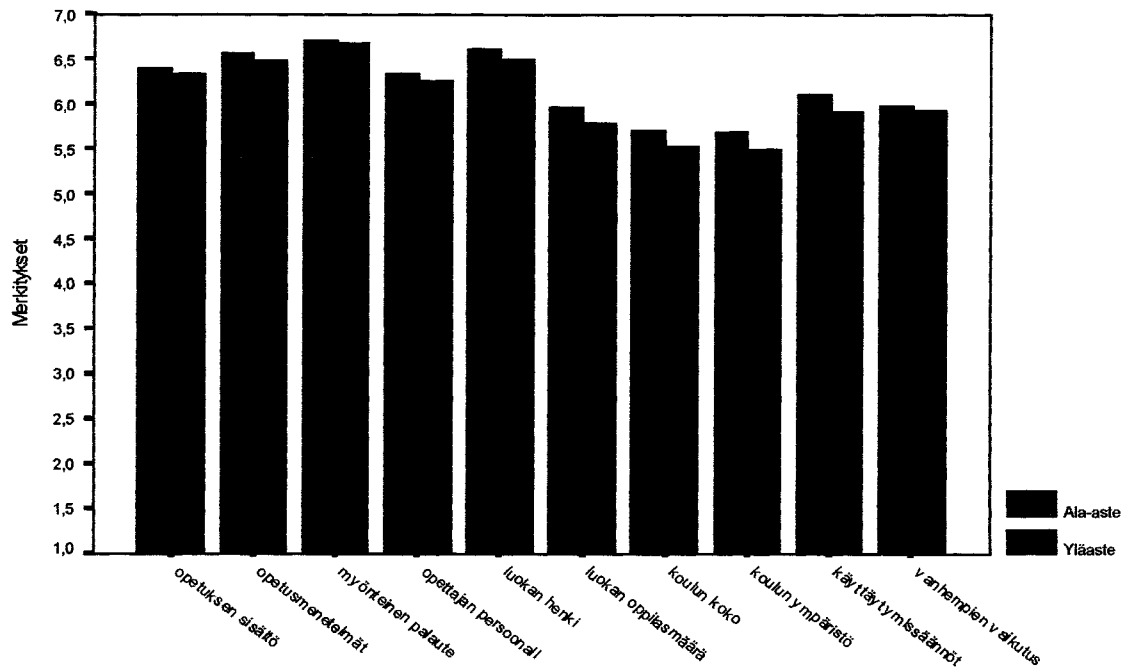
Kuviossa 35 havainnollistetaan motivaatioon vaikuttavien tekijöiden vaihtelua luokittain maalaiskunnissa ja kaupungeissa. Kuvioon on merkitty myös muuttujien keskiarvopisteet.



KUVIO 35. Oppilaan koulumotivaatioon vaikuttavat tekijät luokka-asteittain maalaiskunnissa ja kaupungeissa

Oma innostuneisuus tai haluttomuus on tärkein kaikille ryhmille yhteinen motivaatiotason määrittäjä: yli 3/4 oppilaista ilmoittaa oman innostuneisuuden tai haluttomuuden vaikuttavan motivaatioon paljon tai hyvin paljon. Samaan vaikutustasoon yltävät viidesluokkalaisilla vanhemmat ja kaverit ja kuntien seitsemäsluokkalaisilla kaverit. Tilastollisessa tarkastelussa kavereiden ja vanhempien merkitys ovat yhtä suuret. Opettajien merkitys jää vähäisemmäksi kuin oman vastuun, vanhempien tai kavereiden, mutta vaikutusta silläkin toki on: noin puolet oppilaista ilmoittaa opettajan vaikuttaneen motivaatioon paljon tai hyvin paljon. Koulun fyysisellä ympäristöllä - viihtyisyydelläkin - on merkityksensä, vaikka tämän muuttujan hajonta onkin selvästi muita suurempi.

Vanhemmat arvioivat, missä määrin eräät kouluun liittyvät seikat heidän mielestään vaikuttavat yleensä oppilaiden motivaatioon ja viihtyvyyteen koulussa. Kuvion 36 luokitus on käännetty.



KUVIO 36. Vanhempain käsitys eräiden kouluun liittyvien seikkojen vaikutuksesta lapsen koulumotivaatioon ja -viihtyvyyteen

Eroja ala-asteen ja yläasteen vanhempien välillä ei juurikaan ole, vaan kaikissa muuttujissa käsitykset ovat hyvin yhdenmukaiset. *Myönteinen palaute ja luokan henki* ovat tärkeimmät, mutta hyvin lähellä näitä ovat myös *opetusmenetelmät* ja *opetuksen sisältö*. Vähiten vanhempien mukaan vaikuttavat koulun koko ja ympäristö, mutta kaikki muuttujat mahtuvat vajaan puolentoista pisteen sisään eli vanhemmat näyttävät olevan sitä mieltä, että kaikki se, mitä kouluun liittyy, on tärkeää.

Pyysin oppilaita kertomaan koulunsa hyvistä ja huonoista puolista ja vanhempia kertomaan lapsensa koulun vahvuuksista ja heikkouksista.

Oppilaiden käsitykset koulun hyvistä puolista vaihtelivat - jos mahdollista - vielä enemmän kuin vanhempien käsitykset. Ala-asteiden oppilaiden luetteloissa esiintyivät enimmäkseen opettajat, kaverit ja välituntileikit. Monet yläasteiden oppilaat erittelivät käsityksiään ala-asteiden oppilaita tarkemmin: esimerkiksi opettajia monet arvioivat analyttisesti. He arvostivat opettajia, jotka vaikeuksista huolimatta jaksoivat omalla persoonallisella tavallaan innostaa oppilaita. "Karu tyyppikin" sai arvostusta persoonallisesta otteestaan.

Oppilaat löysivät koulustaan mm. seuraavanlaisia hyviä puolia:

Maalaiskuntien ala-asteet

“Jokavuotiset, koko ala-asteen retket. Toiminta. Koulun pihan siisteys ja mukavuus. Kaikki ovat samanarvoisia. Kouluavustajien työhönotto.” (tyttö)

“Täällä on paljon ystäviä, mukavat opettajat ja hyvä opetus.” (tyttö)

“Hyvä opetus, täällä on hauskaa” (poika)

“Saa ruokaa niin paljon kuin jaksaa syödä ja on välituntikenttä jossa voi pelata jalkapalloa tai jalkatennistä” (poika)

“Liikuntatunnit välitunnit ja ruokatunnit” (poika)

Kaupunkien ala-asteet

“ On kavereita. On tietokoneita. On liikkumisvapautta. On hyvät opettajat.” (tyttö)

“Kivat opet ja kaverit. Viihtyisä luokka ja kiva piha! Ja kaikki on ihan hauskaa...” (tyttö)

“Internet” (poika)

“Hauskoja opettajia.” (tyttö)

“Koulussani tehdään joskus jotain jännittävää tai hauskaa.” (poika)

Maalaiskuntien yläasteet

“Jotkut opettajat todella välittää oppilaiden koulumenestyksestä.” (tyttö)

“Uusi koulu, juuri peruskorjattu, uudet tietokoneet, uusi hyvä liikuntahalli.” (poika)

“Toisten oppilaitten tuki ja kannustus.” (tyttö)

“Luokat voi jakaa pienempiin ryhmiin.” (poika)

Kaupunkien yläasteet

“Siisti piha, hyvät työtilat. Aktiivinen oppilaskunta, joka järjestää mukavia tapahtumia, kuten esim. vappuriehan tänä vuonna. Mukavat työstään pitävät opettajat, jotka osaavat antaa yksilöllistä opetusta, sekä omalla innostuneisuudellaan saavat kaikki mukaan. (heitä on valitettavasti vähän)” (tyttö 9lk)

“Pitkä ruokavälitunti, jotkut opettajat” (poika)

“Tehdään kaikkea tavallisuudesta poikkeavaa, piristystä arkeen.” (tyttö)

“Paljon kelloja” (tyttö)

“Maalatut ja koristellut seinät” (tyttö)

“Paljon puhetta huumeista, viinasta” (tyttö)

Luokittelin vastaukset jälkikäteen. Kaikissa luokitteluissa vastaukset on sijoitettu luokkiin siten, että samalta vastaajalta kuhunkin luokkaan voi tulla vain yksi merkintä.

TAULUKKO 28. Koulun hyvät puolet: oppilaiden käsitys

	5lk		7lk		9lk	
	kunnat kaupungit		kunnat kaupungit		kunnat kaupungit	
	%	%	%	%	%	%
Ei mainintaa	5,4	1,9	4,9	5,0	6,2	16,7
kaverit	23,3	31,9	18,8	21,4	21,2	17,8
opettajat	25,1	18,7	20,1	21,1	13,7	19,9
opetus-	10,7	15,1	15,2	17,4	4,9	5,6
fyysinen ympäristö	17,9	17,9	15,5	12,6	11,9	8,8
koulun oppilasmäärä	0,9	0,8	6,0	1,5	16,8	3,1
luokan oppilasmäärä	0,0	0,0	1,8	0,0	4,4	0,0
koulun ohjeisto	0,9	1,6	5,4	3,5	3,5	10,4
koulun sijainti	1,3	0,4	0,9	1,2	2,2	2,6
kouluruoka	9,9	6,2	6,3	7,6	10,6	8,3
jokin muu arvio	4,5	5,4	4,2	8,5	4,4	6,8
%	100	100	100	100	100	100
N	223	257	329	341	226	192

Selvästi muita korostetummin koulun hyväksi puoliksi erottuvat oppilailla *luokkatoverit* ja *opettajat*. Kaupunkien viidesluokkalaisilla korkein prosenttiluku on kavereilla; maalaiskuntien viidesluokkalaisilla hiuksenhienosti opettajilla. Seitsemäsluokkalaisilla sekä kaverit että opettajat ovat yhtä suosittuja. Jollain tavalla erikoista on siinä, että kaupunkien yhdeksäsluokkalaisilla korkein prosenttiluku on opettajilla ja vasta seuraavaksi korkein kavereilla. Kuntien yhdeksäsluokkalaisilla järjestys on päinvastainen.

Sekä viidesluokkalaiset että seitsemäsluokkalaiset ovat varsin tyytyväisiä erilaisiin opetusmenetelmiin ja -järjestelyihin; yhdeksäsluokkalaiset tuntuvat jo kyllästyneen niihin. Viides- ja seitsemäsluokkalaiset arvostivat menetelmien vaihtelevuutta ja erikoisuutta. Myönteisiä mainintoja saivat esimerkiksi tutustumiskäynnit, retket, esittäminen ja yökoulu.

Fyysisen ympäristön myönteinen merkitys on myös varsin korkea, joskin se vähenee jonkin verran iän myötä. Oppilaat löysivät kouluympäristöstään kiitettävää, vaikka sitä moitittiin huomattavasti enemmän kuin kiitettiin.

Kaupunkien yhdeksäsluokkalaisten ei mainintaa -luokka on suuri: he eivät ole enää löytäneet koulustaan siinä määrin hyvää kuin muut ryhmät: kaikki on jo niin tuttua ja samanlaista. Koulun käyttäytymissääntöjen ja -ohjeiden merkitys tuntuu painottuvan muita enemmän kaupunkien yhdeksäsluokkalaisilla.

Millä tavalla oppilaiden ja vanhempien käsitykset viihtymiseen liittyvistä koulun hyvistä puolista ovat keskenään yhdenmukaisia tai poikkeavat toisistaan?

Vanhempien käsitykset koulun hyvistä puolista osin sivusivat lasta koulussa innostavia piirteitä ja vaihtelivat paljon.

Maalaiskuntien vanhemmat pitivät parhaina puolina sekä koulun pientä kokoa että tuttua ja turvallista ympäristöä. Monet vanhemmat mainitsivat hyvänä puolena sen, että "kaikki tuntevat toisensa". Kaupunkien - erityisesti yläasteiden - vanhemmat kiittivät valinnaisaineiden monipuolisuutta.

Vanhemmat mainitsivat arvioissaan mm. seuraavia lapsen koulun hyviä puolia:

Maalaiskuntien ala-asteet

"Turvallinen, rauhallinen maaseutu ympäristö, tutut lapset ja vanhemmat, koska pieni paikka jossa oppii tuntemaan toiset ihmiset." (poika)

"Pieni koulu, panostettu lasten viihtyvyyteen." (poika-äiti)

"Koulu lähellä. Erittäin hyvää ruokaa. Koulu sijaitsee rauhallisessa pikkukunnassa. Oppilaat tasapainoisempia. Ei ole häiriintyneitä, kiusaajia ja kiusattuja, niin kuin suuressa kaupunkikoulussa. Luulisin. Opettajat taitaa olla ammattitaitoisia ja ehkä osaavat suhtautua "oikein" oppilaisiin." (poika-äiti)

Kaupunkien ala-asteet

"Aikaansa seuraava koulu. Monipuoliset harrastus laitteet." (tyttö-molemmat yhdessä)

"Iso nykyaikainen koulurakennus." (poika-äiti)

"Lämminhenkinen, nuorekkaat opettajat." (tyttö-äiti)

"Hyvä yhteishenki, vaikka on iso koulu." (poika-äiti)

"Hyvä koulukuri ja hyvä ystäväpiiri." (tyttö-äiti)

Maalaiskuntien yläasteet

"Tuttu, turvallinen, lähellä." (poika-äiti)

"Sopivan kokoinen. Oppilaat oppivat tuntemaan toisensa."

"Kioski." (tyttö-äiti)

"Huumeiden ja alkoholin käytön vähyys." (poika-molemmat yhdessä)

Kaupunkien yläasteet

"Hyvän yhteishengen luominen" (poika-molemmat yhdessä)

"En tiedä, mutta täytyy niitä olla, koska poika erittäin mielellään kouluun lähtee." (äiti-poika)

"Paljon erilaisia tapahtumia" (poika-äiti)

Taulukossa 29 ovat vanhempien käsitykset luokiteltuina.

TAULUKKO 29. Koulun hyvät puolet: vanhempien käsitys

	5lk		7lk		9lk	
	kunnat kaupungit		kunnat kaupungit		kunnat kaupungit	
	%	%	%	%	%	%
Ei mainintaa	10,7	8,9	16,1	22,0	12,1	24,1
kaverit	8,1	6,2	4,8	4,0	4,9	6,9
opettajat	15,7	22,7	12,2	19,4	13,7	19,0
opetus-	7,1	16,9	9,1	12,3	5,5	7,8
fyysinen ympäristö	6,6	10,2	5,7	6,2	9,3	2,6
koulun oppilasmäärä	22,3	5,3	22,2	4,4	25,8	10,3
luokan oppilasmäärä	3,6	2,2	2,2	2,2	4,4	0,9
koulun ohjeisto	6,6	2,2	6,1	6,2	3,3	6,0
koulun sijainti	8,6	6,7	8,3	3,5	2,2	7,8
koulun "imago"	2,5	6,2	4,3	8,8	4,9	7,8
yhteistyö	3,0	6,2	4,3	4,8	2,7	1,7
jokin muu arvio	4,5	5,4	4,2	8,5	4,4	6,8
	%	100	100	100	100	100
	N	197	225	230	227	182

Vanhempien käsitys koulun hyvistä puolista on jonkin verran erityyppinen kuin oppilailla. Kavereiden osuutta vanhemmat eivät näe kovin kummoiseksi; sen sijaan tasaisesti kiitellään opettajia, joita erityisesti kaupunkikoulujen vanhemmat arvostavat. Maalaiskuntien koulujen vanhemmat painottivat arvioissaan erityisesti koulun pienen koon ja pienen oppilasmäärän etuja. Opetusmenetelmien monipuolisuutta arvostavat kaupunkien viides- ja seitsemäsluokkalaisten vanhemmat. Melko suuri joukko vanhemmista ei ole löytänyt erityisiä hyviä puolia lapsensa koulusta; sen verran korkea Ei mainintaa -luokka vastauksissa on.

Millaisia huonoja puolia sitten oppilaat ja vanhemmat ovat koulusta löytäneet?

Oppilaiden käsityksissä ala-asteella luokan koolla tuntuu olevan vaikutusta siellä esiintyvään levottomuuteen. Yläasteella on levotonta, vaikka ryhmien koko on pienempi. Erityisesti tytöt kärsivät rauhattomasta ympäristöstä. He toivoivat vastuullisuutta monilta pojilta.

Oppilaat opiskelisivat mieluummin "viihtyisässä kuin karseessa" koulussa. Ala-asteiden oppilaat moittivat herkästi, jos jokin asia häiritsi välituntileikkejä. Mutta myös isommat oppilaat - vaikka eivät enää välituntisin juuri leikikään - kaipasivat koulun pihaan piristystä. Sekä ala- että yläasteella oppilaat toivoivat "väriä myös sisätiloihin". Jotkut yhdeksäsluokkalaisten olisivat olleet valmiita vaikka itse maalaamaan luokkansa seinä.

Monille oppilaille ei tunnu maistuvan kouluruoka. Mielenpito vaihtelivat tietysti

suuresti. Muutamissa kouluissa ruokaa erityisesti kiitettiin (eräs yhdeksäsluokkalainen tyttö kertoi heidän koulussaan valmistettavan Suomen parasta ruokaa), mutta paljon kouluruokaa moitittiin, näin erityisesti kaupunkikouluissa, missä syödään isoissa keskuskeittiöissä valmistettuja aterioita.

Oppilaiden kielteisiä käsityksiä koulusta olivat mm. seuraavat:

Maalaiskuntien ala-asteet

“Jotkut opet on todella rasittavia. Välitunnilla ei voi tehdä oikein mitään kun ei ole esim. kun muutama kiipeilyteline. Koulussa on pari häirikkö jotka rasittavat minua. Opettajat ovat vanhanaikaisia. Luokat pieniä ja tympäännyttäviä.” (tyttö)

“Luokka voisi olla hiukan viihtyisämpi.” (tyttö)

“Jotkut kiusaavat.” (poika)

“oppilaiden paljous. voisi olla pienempiä ryhmiä ja opettajat voisivat kannustaa enemmän olisi myös mukava saada lisää valinnais aineita” (tyttö)

Kaupunkien ala-asteet

“Karseeta ruokaa. Tyypejä, jotka saa näkeen punasta. Pitkät koulumatkat.” (tyttö)

“Kiusaajat.” (poika)

“Rauhaton luokka” (poika)

“Ei ole paljon kukkia eikä ruohoa.” (tyttö)

“Huonot perunat.” (poika)

Maalaiskuntien yläasteet

“Jotkut oppilaat on leikkikouluasteella. Liikaa melua.” (tyttö)

“Idiootit jotka haukkuvat vaikka eivät tunne koko tyyppiä.” (tyttö)

“Ei kansainvälisyyttä.” (tyttö)

“Jauhetaan liian kauan samoja asioita.” (poika)

Kaupunkien yläasteet

“Ilmastointi”

“Koulu on sisältäpäin hieman kalsean näköinen. Saisi olla seinissä enemmän maalauksia.”

“Ainainen häly ja meteli. Opettajat, jotka ovat puolueellisia ja jotka eivät keskity opettamiseen vaan haukkuvat ja valittavat. Liika ryhmätöiden teettäminen, joudun aina tekemään ne saman laiskurin kanssa, joka yleensä tyytyy katselemaan vierestä sekä tuhahtelemaan ‘voi että mua väsyttää’ ikään kuin tekosyynä tekemättömyydelleen.” (tyttö 9lk)

“Huonokuntoiset vessat, ankeat käytävät, seinät.” (poika)

“Koulukiusaus” (tyttö)

“Roskat pihalla, rikutut tavarat, sotketut pulpetit” (poika)

Taulukkoon 30 on luokiteltu oppilaiden vastaukset.

TAULUKKO 30. Koulun huonot puolet: oppilaiden käsitys

	5lk		7lk		9lk	
	kunnat kaupungit		kunnat kaupungit		kunnat kaupungit	
	%	%	%	%	%	%
Ei mainintaa	11,7	8,3	7,2	8,7	10,9	7,8
kaverit	8,2	8,3	15,3	10,3	5,9	2,7
opettajat	17,0	10,9	19,7	16,7	26,7	22,4
opetus-	15,2	12,7	8,8	14,4	5,5	5,5
fyysinen ympäristö	22,2	19,6	23,3	28,9	22,8	29,7
koulun oppilasmäärä	0,6	1,3	0,4	0,0	2,0	0,0
luokan oppilasmäärä	2,3	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0
koulun ohjeisto	8,2	8,3	7,6	5,3	10,4	6,4
koulun sijainti	1,2	1,3	1,6	3,0	2,5	9,1
kouluruoka	7,0	17,0	6,8	8,4	5,4	11,0
jokin muu arvio	6,4	10,4	9,2	4,2	6,9	5,5
	%	100	100	100	100	100
	N	171	230	249	263	202

Eniten - jopa yllättävän selkeästi - oppilaat moittivat koulunsa fyysistä ympäristöä. Sekä tytöt että pojat esittivät tasaisesti kielteisiä arvioita koulunsa kunnosta, sisustuksesta ja pihapiiristä. Muutamissa yläasteen vastauslomakkeissa oppilaat olivat halukkaita esimerkiksi istuttamaan kasveja koulun piha-alueelle.

Jos hyvissä puolissa opettajia arvostettiin, saavat he moitteitakin; erityisesti yhdeksäsluokkalaiset tuntuvat jo kyllästyneen opettajiinsa. Toisaalta arviot vaihtelivat niin, että opettajista löytyy sekä kiitettävää että arvosteltavaa.

Sekä maalaiskuntien että kaupunkien seitsemäsluokkalaiset eivät ole aivan tyytyväisiä kaverisuhteisiinsa. Uudet luokkatoverit yläasteelle siirryttäessä eivät kaikkia miellytä. Opetusmenetelmiä ja -järjestelyjä moitiskelevat erityisesti viidesluokkalaiset ja kaupunkien seitsemäsluokkalaiset. Kouluruoka on jatkuva moitteenaihe: ruokaan selvästi tyytymättömimmät löytyvät kaupunkien viidensiltä luokilta.

Vanhemmat luettelivat mm. seuraavia koulun huonoja puolia:

Maalaiskuntien ala-asteet

“Liian iso luokka” (poika-äiti)

“Kunnan säästöt vaikuttaneet jo opetukseen ja uhkana koulun kehitykseen. Esim. erilaisia lisäkursseja ei ole tarjolla.” (tyttö-isä)

“Opettajien ja vanhempien liiallinen tuttavuus aiheuttaa joissakin tapauksissa “lellimistä”. Säännöt eivät ole kaikille samat.” (tyttö-äiti)

Kaupunkien ala-asteet

“Luokat liian suuria. Ei tule palautetta koulunkäynnistä (ei hyvää eikä huonoa) ja käyttäytymisestä. Todistuksesta vasta näkee miten menee. Vanhempainiltoja enemmän kuin kerran vuodessa.” (poika-äiti)

“Iso kivinen piha. Ei mitään ruohikkoa.” (poika-äiti)

“Koulu huonossa kunnossa.” (poika-äiti)

“Luovia aineita liian vähän.” (poika-äiti)

Maalaiskuntien yläasteet

“Valinnaisaineiden vähyys.” (poika-isä)

“Kuristavat säästötoimet erityisesti rajoittavat valintoja.” (tyttö-isä)

“Kotiin saisi kuulua vielä nykyistä enemmän kouluun liittyviä asioita.” (poika-molemmat yhdessä)

“Kiusaamista esiintyy. Jos kiusaamisesta puhuu, kiusaajat ilmoittavat, että leikkiä se vain oli - kiusatun mielestä ei ole leikkiä.” (poika-äiti)

Kaupunkien yläasteet

“Liian pienet luokkatilat, huono ilmastointi”. (äiti-tyttö)

“Liian suuri oppilasmäärältään. Koulu levinnyt liian laajalle alalle, etäisyys luokasta toiseen liian pitkä.” (tyttö-äiti)

“Liian vähän lapsen yksityistuntemusta, koska luokanvalvoja esim. on vain yhden tunnin viikossa lasten kanssa. Tukiopetus on olematonta, esim. jos on lukihäiriö.” (poika-molemmat yhdessä)

“Lukujärjestykset vaihtuvat monta kertaa vuodessa. Pitäisi olla sama läpi vuoden. (tyttö-molemmat yhdessä)

Sekä maalaiskuntien että kaupunkien ala-asteiden vanhemmat moittivat eniten opetusryhmien kokoa. Monen koulun fyysinen ympäristö kaipasi kyselyhetkellä kohennusta; siihen puuttuivat luonnollisesti vanhemmat, joiden lapset opiskelivat huonokuntoisessa koulussa. Jotkut vanhemmat tuntuivat jossain määrin "putoavan kelkasta", kun lapsi siirtyi yläasteelle. He kaipasivat parempaa tiedon kulkua koulusta kotiin. Myös jakso-opiskelu tuotti päänvaivaa muutamille vanhemmille.

Taulukossa 31 ovat luokiteltuina vanhempien käsitykset lapsen koulun huonoista puolista.

TAULUKKO 31. Koulun huonot puolet: vanhempien käsitys

	5lk		7lk		9lk	
	kunnat kaupungit		kunnat kaupungit		kunnat kaupungit	
	%	%	%	%	%	%
Ei mainintaa	22,4	14,0	33,3	30,6	35,6	25,5
kaverit	3,0	4,3	2,5	2,0	3,4	3,9
opettajat	11,9	13,0	14,2	10,2	17,8	22,5
opetus-	11,2	7,2	11,1	9,2	10,2	7,8
fyysinen ympäristö	11,9	13,0	9,3	17,9	7,6	12,7
koulun oppilasmäärä	0,0	11,1	0,6	4,1	3,4	2,9
luokan oppilasmäärä	15,7	18,8	2,5	2,0	0,8	2,9
koulun ohjeisto	0,7	2,4	4,9	4,1	5,1	3,9
koulun sijainti	1,5	2,4	3,7	9,2	3,4	5,9
koulun "imago"	3,7	0,0	3,1	0,5	3,4	2,0
yhteistyö	5,2	1,4	2,5	1,0	0,8	2,9
jokin muu arvio	11,2	11,6	12,3	9,2	8,4	6,9
	%	100	100	100	100	100
	N	134	207	162	118	102

Suurin osa vanhemmista ei moiti lapsensa koulua. Viidesluokkalaisten vanhempien mielestä luokkien oppilasmäärä on liian suuri; lisäksi kaupunkien vanhemmat moittivat koulujen suurta kokoa. Yläasteilla opetusryhmät ovat pienemmät kuin ala-asteilla eivätkä yläasteiden oppilaiden vanhemmat moitikaan opetusryhmien kokoa.

Opettajia arvostellaan yhtä paljon kuin kiitetäänkin. Opettajien arvostelu lisääntyy, mitä ylemmällä luokalla lapsi on. Poikkeuksen tästä tekee kaupunkien seitsemäsluokkalaisten vanhemmat, jotka moittivat opettajia kaikkein vähiten.

Vanhemmat moittivat lastensa tapaan runsaasti koulujen fyysistä ympäristöä. Erityisesti vanhemmat halusivat parannettavan koulujen viihtyvyyttä. Kyselyn aikana huhtikuussa -96 sai Viitasaaren yläaste peruskorjausmäärärahan, mutta sen myönteinen vaikutus vastauksissa ei ole vielä näy. Äänekosken Hiskinmäen yläasteen oppilaat ja vanhemmat arvostelevat koulun sijaintia ja ympäristöä tehtaan hajuhaitoista: se nostaa kaupungin yläasteiden osuutta näissä luokissa.

Lopuksi pyysin sekä oppilaita että vanhempia antamaan lapsensa koululle “kouluarvosanan” 4 -10. Keski-Suomen peruskoululaisten koululle antamien arvosanojen keskiarvo on 7,63. Tyttöjen arvio on poikien arviota 23 sadasosaa korkeampi. Vanhemmat arvioivat lapsensa koulua oppilaita lempeämmin: heidän arvosanojensa keskiarvo on 7,87. Tyttöjen vanhemmat arvioivat koulun jonkin verran paremmaksi kuin poikien vanhemmat.

6.5 Miten oppilaiden motivaatiotasoa voidaan vanhempien mielestä nostaa?

Vanhemmat saivat arvioitavakseen nykyperuskoulun. Muotoilin osion seuraavasti:

“Eräissä tutkimuksissa on havaittu, että suomalaiset peruskoulun oppilaat - erityisesti pojat - eivät oikein viihdy koulussa eivätkä käy innokkaasti koulua. Millä tavalla Teidän kokemuksenne mukaan peruskoulua pitäisi muuttaa tai kehittää, että siitä tulisi viihtyisämpi ja innostavampi?”

Useat vanhemmat vertasivat nykykoulua oman lapsuutensa ja nuoruutensa kouluun. Tutkimukseen kuuluneilla vanhemmilla ei ollut omakohtaista kokemusta peruskoulusta; niinpä heidän käsityksensä on muotoutunut muuta - pääasiassa omien lasten - kautta. Vaikka kolmannes vanhemmista ei ottanut kantaa koulun kehittämiseen, monet heistä olivat miettineet asiaa perusteellisesti ja muotoilivat mielipiteensä huolella.

Vanhemmat tietävät, että jollakin menetelmällä asiat olisi koulussa opittava ja näihin menetelmiin he paljon puuttuivat. Opettajat ovat vanhempien mielestä koulun kehittämisen tärkein lenkki persoonansa ja käyttämiensä opetusmenetelmien kautta. Opettajien koulutus nousee tätä kautta merkittäväksi välineeksi koulun kehittämisessä. Monissa vanhempien vastauksissa esitettiin huoli myös opettajan jaksamisesta.

Ne vanhemmat, joiden lapset opiskelivat vanhassa, huonokuntoisessa koulurakennuksessa, korostivat koulun ja sen ympäristön viihtyisyyttä.

Esimerkkejä vanhempien vastauksista:

ALA-ASTEET:

“Enemmän itse toimintaa ja oppimistilanteisiin esim. luontoretkiä missä opitaan luonnosta ja ympäristöstä. Omalla toiminnalla etsittäisiin tietoja, ryhmätöillä yhdessä toisten oppilaiden kanssa, opettaja olisi mukana löytöretkillä innostamassa lapsia uusien asioiden löytämisen ilossa.

Kokemusten ja elämysten kautta asiat painuvat lähtemättömästi mieleen!

Vähemmän opetusta periaatteella, yksi puhuu, muut kuuntelevat!” (tyttö-äiti)

“Enemmän huumoria! Vakaviakin asioita pitäisi voida opettaa enempi “pilke silmäkulmassa”. ” (isä-poika)

“Kysyttäs enempi oppilaiden mielipiteitä miten he haluavat opiskella ja mitä?” (äiti-tyttö)

“Peruskoulu on suunniteltu kilteille tytöille jotka eivät turhia ihmettele ja kysele vaan tekevät kaiken mukisematta niin kuin opettaja käskee. Vilkkaat ja toimeliaat pojat leimataan häiriköiksi ja “haukkumalla” opettajat vievät heiltä opiskeluinnon ja polkevat poikien itsetunnon mahdollisimman alas. Opiskelua tulisi muovata enemmän myöskin pojille sopivaksi. Käytännön työskentelyn vähentäminen ala-asteellakin on ollut virhe.” (äiti-poika)

“Peruskoulu sinänsä ok mutta ala- ja yläasteen välillä on mielestäni turhan suuri kuilu,

keskiarvot ylipäättään putoavat kun mennään yläasteelle ja monen koulumotivaatio laskee. Vapaus ja vastuu lisääntyvät huimasti ja siinä ei kaikki pysy mukana. Tapakasvatusta pitäisi olla paljon paljon enemmän.” (tyttö-äiti)

“Jatkuva uudistaminen ja muuttaminen lyö jo yli. Pitäisi päinvastoin ottaa takapakkia monissa asioissa. Kävin itse peruskoulua, kun sitä viriteltiin 30 vuotta sitten. Silloin se oli kuin eri maailmasta verrattuna tähän päivään.” (tyttö-molemmat yhdessä)

“Luokat pitäisi rakentaa enemmän kodin mukaiseksi. Antaa lapsien enemmän vaikuttaa esim. lukujärjestykseen tai joihinkin opetusaineisiin.” (poika-molemmat yhdessä)

YLÄASTEET:

“Koulun tulisi lähentyä ympäröivää yhteiskuntaa. Tutustuttaa nuoria nykyistä enemmän eri ammatteihin.” (tyttö-molemmat yhdessä)

“Enemmän yhteistyötä ammattikoulutuksen kanssa.” (poika-molemmat yhdessä)

“Mielestäni työtavat ja menetelmät ovat avainasemassa. Asioita voi oppia usealla tavalla. Pitäisi löytää toimintatapoja joiden kautta/avulla myös pojat motivoituisivat. En tiedä olisiko se sitten toiminnallisuuden lisääminen.” (tyttö-äiti)

“En osaa sanoa. Mielestäni koulu on nykyisellään viihtyisä ja mielenkiintoinen paikka verrattuna oman aikani kouluun. Opettajat tuntuvat löytävän jokaisesta oppilaasta jotain hyvää.”

“Nykyisessä systeemissä hyvät turhautuvat ja heikommat eivät pysy mukana. Tämän jälkeen aletaan hakea ns. elämyksiä kiusaamisesta koulussa ja häiriökäyttäytymisestä muualla ja koulu tuntuu turhalta. Oliko tasokurssien poistaminen virhe?” (äiti-poika)

*“Kandee mennä kalaan,
kandee mennä kalaan,
skiittareita jallittaan!
eli rytmiä, vauhtia opetukseen - käytäntöä ohi teorian. Opettajat
alas kateederilta samalle tasolle (tai ainakin melkein) oppilaiden kanssa - molemmat ovat
ihmisiä - tuntevia ja epäonnistuvia. (poika-isä)*

“Lomaketta täyttäessämme heräsi kysymys, onko sen koulun aina oltava niin kiva ja viihtyisä paikka; jos oppilaat vietäisiin luokkiin joissa itse olemme koulumme käyneet, tämänpäivän oppilaat nostaisivat kapinan ja alkaisivat lakkoilla! Siitä huolimatta opittiin.” (tyttö-molemmat yhdessä)

“Opettajille työolosuhteet sellaisiksi että jaksavat ohjata ja tukea oppilaita.” (tyttö-molemmat yhdessä)

“Aktivoimalla opettajia jaksamaan tehdä työtään innostaen ja kannustaen oppilaita - ei lyödä jo lyötyjä!” (tyttö-äiti)

“Antakaa lasten panostaa koulumiljööseen. Heillä on mahtavia ideoita. Kuunnelkaa ja keskustelkaa, toimikaa yhdessä.” (tyttö-äiti)

Luokittelin vastaukset taulukkoon 32 jälkikäteen. Luokka 'oppilaat' sisältää vanhempien käsityksen oppilaiden omasta ja luokka 'opettajat' opettajien merkityksestä peruskoulun kehittämisessä.

'Yhteistyö' käsittää kannanotot kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. 'Opetusjärjestelyt' ovat opetuksen rakennetekijöitä (jaksottelu, opiskelun yksilöllinen eteneminen, kurssimuotoisuus, valinnaisuus). Opetusjärjestelyistä otin erikseen ryhmien koon, koska sillä on katsottu olevan vaikutusta opetukseen. 'Opetusmenetelmiin' kuuluvat ehdotetut erilaiset työtavat, esimerkiksi pajat, teemat, tekemällä oppiminen, projektit. 'Fyysiseen ympäristöön' liitin käsitykset koulun työtilojen ja ympäristön kunnosta ja viihtyisyydestä. 'Koulun vahvuudet' sisältää ehdotukset koulun omaleimaisuudesta ja profiloitumisesta. 'Taloudellinen panos' tarkoittaa yhteiskunnan panostusta opetukseen ja koulutukseen. Olen kirjannut jokaisen eri luokkaan kuuluvan käsityksen taulukkoon. Samaan luokkaan kuuluvat eri käsitykset saavat vain yhden merkinnän kultakin vastaajalta.

TAULUKKO 32. Miten peruskoulua voitaisiin vanhempien mielestä kehittää

	5lk		7lk		9lk	
	kunnat	kaupungit	kunnat	kaupungit	kunnat	kaupungit
	%	%	%	%	%	%
Ei mainintaa	30,5	36,7	38,6	46,6	38,5	44,1
oppilaat	5,5	3,8	7,2	5,7	4,3	3,2
opettajat	15,6	6,3	11,4	8,6	14,5	11,8
yhteistyö	2,3	1,9	2,4	3,4	1,7	1,1
opetusjärjestelyt	13,3	11,4	7,8	10,9	15,4	9,7
opetusmenetelmät	12,5	15,8	16,9	15,5	13,7	14,0
taide- tai taitoaineet	5,5	6,3	4,2	1,1	2,6	0,0
ryhmien koko	3,1	5,7	1,2	2,3	0,9	7,5
fyysinen ympäristö	5,5	4,4	2,4	3,4	0,9	7,5
koulun vahvuudet	1,6	1,3	1,2	0,0	2,6	2,2
taloudellinen panos	0,8	1,9	1,2	1,1	1,7	0,0
jokin muu arvio	3,9	4,4	5,4	1,1	1,7	3,2
%	100	100	100	100	100	100
N	128	158	166	174	117	93

Loppujen lopuksi *vanhemmat olivat varsin tyytyväisiä nykyiseen peruskouluun*. Reilusti yli kolmannes vastaajista ei nähnyt aiheelliseksi ehdottaa parannuksia. Se osoittaa osin myös, ettei asia ole helppo eikä yksiselitteisesti ratkaistavissa.

Käytettyjä opetusmenetelmiä ja -järjestelyjä vanhemmat arvostelevat eniten: niitä he haluaisivat edelleen nykyaikaistaa oppilaiden motivaation parantamiseksi.

Maalaiskuntien viidesluokkalaisten sekä maalaiskuntien ja kaupunkien yhdeksäsluokkalaisten vanhemmat korostivat erityisesti opettajan merkitystä peruskoulun

kehittämisessä. Vastauksissa painotettiin sekä varsinaista opettajien peruskoulutusta että jatkokoulutusta taitojen ylläpitämisessä ja lisäämisessä.

Vanhemmat toivoivat myös, että oppilaat voisivat enemmän osallistua opetuksen suunnitteluun.

Varsin vähän merkitystä vanhemmat arvioivat olevan sellaisilla seikoilla kuin koulun vahvuudet, profiloituminen, yhteiskunnan taloudellinen panostus tai ryhmien koko.

7 TULOSTEN TARKASTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

7.1 Tutkimusmenetelmän arviointi

Koulumotivaation kuvaamiseen haluttiin saada monipuolinen näkökulma. Sen vuoksi tutkimukseen kuului sekä ala- että yläasteen oppilaita ja heidän vanhempansa Keski-Suomen kaupungeista ja maalaiskunnista. Tutkimusaineisto koottiin kyselyllä 18 peruskoulusta. Tutkimuskouluihin lähetin myös oman kyselylomakkeen opettajille, joilta sain yhteensä 146 vastausta. Opettajien mielipiteistä on laadittu erillinen artikkeli.

Näinkin laajan kyselyaineiston kokoamiseen liittyy hankaluuksia. Tutkimuksen järjestäminen vie aikaa; esimerkiksi tutkimusluvan myöntämiskäytännöt vaihtelevat. Yhteydenpito näin moniin kouluihin on työlästä ja kyselyn etenemistä on vaikea kontrolloida. Vastuu siitä siirtyikin käytännössä tutkijalta koulujen johtajille ja rehtoreille. Lähes kaikissa kouluissa kysely sujui kuitenkin asianmukaisesti.

Kyselylomakkeessa on kvantitatiivisen aineiston ohella myös kvalitatiivisia osioita: oppilaat ja vanhemmat arvioivat koulun hyviä ja huonoja puolia ja vanhemmat vielä lasta koulussa innostavia ja masentavia asioita. Suurin osa kvantitatiivisen aineiston keruussa käytetyistä mittareista perustui vastaajan 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 .91 on riittävän korkea johtopäätösten tekemiseen.

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

7.2 Tutkimuksen päätehtävien toteutuminen

Tutkimustehtävä jaettiin neljään pääalueeseen ja niistä johdettuihin tutkimusongelmiin. Seuraavassa tarkastelen empiirisen tutkimuksen antamia vastauksia näihin päätehtäviin.

7.2.1 Koulumotivaation jäsentyminen

Ensimmäinen päätehtävä käsitteli koulumotivaation osa-alueiden - suuntaavat kognitiiviset prosessit, henkilökohtaiset toimintaodotukset ja emotionaaliset virittävät prosessit - mahdollista jäsentymistä motivaation systeemiteorian suuntaisesti. Faktorianalysissa koulumotivaatio jäsenyi niin, että muuttujista muodostui neljä motivaation systeemiteorian suuntaista faktoria ja yksi sen ulkopuolelle. Motivaation systeemiteorian kolme pääosaa voidaan "hajottaa" useammaksi osaksi, kuten tämän tutkimuksen viiden faktorin mallissa on tehty. Systeemiteorian henkilökohtaisten toimintaodotusten ympäristön tuki -"faktoria" on tässä tutkimuksessa testattu oppilaiden suhteella vanhempiinsa, opettajiinsa ja oppilastovereihinsa. Viiden faktorin ratkaisuun päädyin siksi, että siinä ympäristön tuki -osiot erottuivat parhaiten omiksi faktoreikseen. Kaikissa kokeilemissani faktorimalleissa -

kolmen, neljän ja kuuden faktorin malleissa tapahtui sama ilmiö: suurin osa latauksista kasautuu ykkösfaktorille, jonka selitysprosentti on selvästi muita korkeampi.

Faktorit nimettiin seuraavasti:

1. Tavoitteellinen yrittäminen

Suuri osa Keski-Suomen peruskoululaisista pystyy tavoitteelliseen ajatteluun. Kaksikolmasosaa oppilaista on vakuuttunut koulunkäynnin hyödyllisyydestä; oppilaita myös kiinnostavat koulussa opittavat uudet asiat. Useimmat myös jaksavat ponnistella ja ahkeroida opiskelun hyväksi.

Suurin osa latauksista kasautuu tälle faktorille: selitysprosentti on 24.

2. Epäonnistuminen

Tämä faktori liittyy motivaation systeemiteorian emotionaalisiin virittäviin prosesseihin, oppilaan itsetuntoon. Koulussa on pieni joukko oppilaita, jotka kokevat olevansa oppilastovereitaan jopa siinä määrin heikompia, että usko itseen on hävinnyt. Myös kaverisuhteissa on ongelmia. Nämä oppilaat eivät myöskään koe saavansa tukea opettajilta. Lisäksi oppilasta ahdistavat vanhempien liialliset odotukset ja toiveet.

Faktorin selitysprosentti on 6.5%.

3. Koulun ja vanhempien tuki

Systeemiteorian käsitteistössä faktori liittyy oppilaan henkilökohtaisiin toimintaodotuksiin. Faktori kuvaa oppilasta, jonka oppiminen nojaa koulussa ja luokassa toimivien selkeiden käyttäytymissääntöjen tukeen. Oppilas kokee saavansa tukea ja ymmärtämystä myös opettajilta ja vanhemmiltaan. Oppilaan oppimisympäristö on turvallinen sekä koulussa että kotona.

Faktorin selitysprosentti on 2.9%.

Faktorianalyysissä jäsenyi yksi muuttuja omaksi faktorikseen:

4. Oppimisen helppous

Peruskouluissa on joukko oppilaita, jotka haluaisivat edetä nopeammin ja tehokkaammin kuin tällä hetkellä on mahdollista. Näille oppilaille esimerkiksi luokka-asteeton tai kurssimuotoinen opiskelu voisi olla ratkaisu tähän ongelmaan.

Selitysprosentti kokonaisvarianssista on 2.7%. Faktorin alhainen kommunaliteetti .18 heikentää faktorin selitysarvoa; enemmän ilmiöstä kertoo muuttujan jakauma (liite 1).

5. Koulutovereiden tuki

Myös tämä faktori liittyy henkilökohtaisiin toimintaodotuksiin. Oppilaalla on koulussa kavereita ja hän tulee toimeen heidän kanssaan. Vain aniharva koki olevansa koulussa pelokas tai ahdistunut.

Faktorin kahden muuttujan vinon jakauman vuoksi näiden kommunaliteetit ovat jääneet alhaisiksi.

Faktorin selitysprosentti kokonaisvarianssista on 2.2%. Faktoreiden yhteenlaskettu selitysprosentti kokonaisvarianssista on 38.2%.

7.2.2 Keski-Suomen peruskoululaisten koulumotivaatio

Tutkimuksen toinen päätehtävä käsittelee oppilaan itsensä kokemaa koulumotivaatiota ja vanhempien arviota oppilaan koulumotivaatiosta.

Oppilaat arvioivat motivaatitasonsa keskimäärin melko korkeaksi; vanhemmat hieman korkeammaksi kuin oppilaat. Vanhempien ja oppilaiden käsitykset poikkesivat toisistaan sitä enemmän, mitä ylemmällä luokalla oppilas koulussa on. Kouluviihtyvyyttä koskevissa arvioissa oppilaiden ja vanhempien ero oli lähes samanlainen. Mistä oppilaiden ja vanhempien erilaiset käsitykset voisivat johtua? Vanhempien kyselylomakkeessa oli osio, jossa tiedusteltiin, kuinka usein he olivat olleet kuluneen lukuvuoden aikana jossakin kouluun liittyvässä tilaisuudessa, esimerkiksi vanhempainillassa, koulun juhlassa, luokkatoimikunnan kokouksessa, arviointitilaisuudessa, luokkaretkirahaston kartuttamisessa tai jossain muussa vastaavassa tilaisuudessa. Vertasin oppilaiden isien ja äitien koulukontaktien määrää eri luokka-asteilla. Tuloksen mukaan viidesluokkalaisten isistä 30%, seitsemäsluokkalaisten isistä 40% ja yhdeksäsluokkalaisten isistä 50% ei ole osallistunut mihinkään koulun tilaisuuteen. Äideillä vastaavat luvut olivat 7%, 18% ja 16%. 1-3 kertaa koulun tilaisuuksiin osallistuneita isiä on viidennellä luokalla 57%, seitsemännellä luokalla 52% ja yhdeksännellä luokalla 43%. 1-3 kertaa osallistuneet äidit jakautuvat vielä tasaisesti: viidennellä luokalla 67%, seitsemännellä luokalla 70% ja yhdeksännellä luokalla jopa 72%. Äideillä vähäinen ero syntyy luokassa 4-6 kertaa osallistuneet: viidennellä luokalla 9%, seitsemännellä 6% ja yhdeksännellä 5%. Jakaumat osoittavat, että oppilaiden isien kontaktit lapseen kouluun jäävät varsin vähäisiksi ja heidän yhteyksiensä määrä vähenee, mitä ylemmällä luokalla lapsi on. Äideillä tulokset eivät suoraan oikeuta tekemään tällaista johtopäätöstä, mutta varsin todennäköistä on se, että *mitä ylemmällä luokalla lapsi on, sitä vähemmän ainakin isät tietävät, mitä lapsen koulussa tapahtuu*. Myös Sermilä (1991) on havainnut, että valtaosalla vanhemmista ei ollut muiden kiireiden takia säännöllistä henkilökohtaista yhteyttä kouluun, jolloin vanhempien käsitykset perustuvat yleisiin koulua koskeviin käsityksiin ja koulusta lapsen kautta välittyviin tietoihin. Omassa tutkimuksessani ei tarkasteltu vanhempien koulukontaktien säännöllisyyttä, mutta ainakin kontaktien lukumäärässä on isien ja äitien välillä selvä ero.

Oppilaiden arvioissa luokka-asteella on erittäin merkitsevä yhteys oppilaan koulumotivaatioon: motivaatio laskee, mitä ylemmällä luokalla oppilas on. Tulos on yleisen käsityksen mukainen, joskin tällaisia tuloksia on saatu nimenomaan kouluviihtyvyytystutkimuksissa, joissa kouluun suhtautuminen on määritelty viihtyvyyksikäsittein. Asuinpaikkakunnan mukaan tarkasteltaessa suunta ei ole enää näin yksiselitteinen: maalaiskunnissa 7. ja 9. ja kaupungeissa puolestaan 5. ja 7. luokan oppilaiden välillä motivaatitasossa ei ole merkitsevää eroa. Käsityserot saattavat johtua siitä, että maalaiskunnissa seitsemäsluokkalaisten ja erityisesti seitsemännen luokan pojat kokivat useat kouluun liittyvät asiat - esimerkiksi vanhempien, opettajien ja koulutoverien tuen - vähäisemmäksi kuin muut, jolloin heidän motivaationsakin lähenee enemmän yhdeksäsluokkalaisten kuin viidesluokkalaisten motivaatiota. Kaupungeissa puolestaan seitsemännen luokan pojat kokivat kouluun liittyvät asiat maalaiskuntien poikia selvästi myönteisempinä, jolloin heidän motivaationsa lähenee viidesluokkalaisten motivaatiota. Tämän tutkimuksen aineisto - laadullisetkaan vastaukset - ei selitä tulosta, vaan ilmiötä tulisi kartoittaa jatkotutkimuksin tarkemmin.

Vanhempien arvion mukaan oppilaiden motivaatitaso ei laske, vaan se pysyy melko tasaisena siirryttäessä luokka-asteelta toiselle.

Tämä tutkimus ei tue myöskään yleistä käsitystä siitä, että tyttöjen koulumotivaatio on korkeampi kuin poikien. Tyttöjen ja poikien koulumotivaatiossa ei tilastollisessa testissä ollut eroa koko aineistossa, maalaiskunnissa eikä kaupungeissa. Ainoastaan yhdeksännen luokan tytöillä on merkitsevästi korkeampi motivaatiotaso kuin yhdeksännen luokan pojilla. Ero johtui erityisesti kaupunkioppilaiden käsityksistä, sillä kaupunkien tytöillä on melkein merkitsevästi korkeampi motivaatio kuin pojilla. Koulumotivaatiomuuttujaan oli vastannut 399 tyttöä ja 448 poikaa, jolloin näytteen koko on riittävä.

Sen sijaan vanhempien mukaan ero koko aineistossa on erittäin merkitsevä. Ero koko aineistossa johtuu maalaiskuntien vanhempien motivaatioarviosta; kaupunkien vanhemmat eivät näe eroa tyttöjen ja poikien motivaatiossa. Maalaiskuntien vanhempien käsityksissä on jotakin, jonka vuoksi ero oppilaiden käsitykseen kasvaa näin suureksi. Koska tämä tutkimus on deskriptiivinen, erojen syyt tulisi selvittää jatkotutkimuksella.

7.2.3 Koulumotivaatioon liittyvät prosessit

Tutkimuksen kolmas päätehtävä liittyi motivaation osa-alueisiin: millaiset ovat Keski-Suomen peruskoululaisten suuntaavat kognitiiviset prosessit, henkilökohtaiset toimintaodotukset ja emotionaaliset prosessit ja millainen yhteys niillä on oppilaan itsensä kokemaan koulumotivaatioon.

Suuntaavat kognitiiviset prosessit

Oppilaiden ammatillisissa tavoitteissa oli vain vähän eroa; ymmärrettävästi yhdeksäsluokkalaiset arvioivat ammatillisia tavoitteita selkeämmin kuin viidesluokkalaiset, mutta eroa seitsemäsluokkalaisiin ei heilläkään ollut.

Oppilaan sukupuolella ja luokka-asteella oli melkein merkitsevä yhteys ammatillisiin tavoitteisiin. Poikien ja tyttöjen kuviot ovat toistensa peilikuvia. Viidennellä luokalla poikien ammattiin tai elämäntehtävään liittyvät arviot ovat tyttöjen arvioita selkeämmät, mutta seitsemännellä luokalla käsitykset ovat päinvastaiset. Yhdeksännellä luokalla tyttöjen ja poikien osat uudelleen vaihtuvat. Vaihtelu saattaa johtua tyttöjen ja poikien murrosiän eriaikaisuudesta.

Tytöt arvostavat koulua ammattiin liittyvissä tavoitteissa poikia enemmän. Tyttöillä käsityksellä työstä, ammatista tai elämäntehtävästä ja heidän kokemallaan koulumotivaatiolla on melkein merkitsevä yhteys, mutta pojilla vastaavat käsitykset eivät liity koulumotivaatioon millään tavalla. Tytöt tuntuvat kokevan koulun tärkeämmäksi väyläksi ammattiin kuin pojat. Tämä näkyy myös maalaiskuntien oppilaiden koulunkäyntitavoitteissa: tytöt ovat poikia hieman määrätietoisempia siinä, että he aikovat kouluttautua haluamaansa ammattiin poikia tavoitteellisemmin. Koko aineistossa kuitenkin sekä tytöillä että pojilla koulutustavoitteiden yhteys itse arvioituun koulumotivaatioon on erittäin merkitsevä.

Oppilaita, jotka aikovat lopettaa koulunkäynnin heti, kun se on mahdollista, on hyvin vähän. Nurmen & Nuutisen (1987) tutkimuksessa 16-18-vuotiaista enemmistö suuntautui tietoisesti tulevaisuuteen, mutta joukossa oli melko suuri vähemmistö, jota tulevaisuuden elämäнкаaareen liittyvät kehitystehtävät eivät kiinnostaneet: 30% nuorista ei ollut kiinnostunut työstä tai koulutuksesta. Tämän tutkimuksen oppilaat ovat nuorempia kuin Nurmen & Nuutisen tutkimuksessa: työhön tai koulutukseen välinpitämättömästi suhtautuminen on peruskoulun oppilailla selvästi vähäisempää.

Oppilaat kertovat työskentelevänsä tarmokkaasti tulevaisuutensa hyväksi. Tytöistä 89% ja pojista 85% ilmoittaa työskentelevänsä ahkerasti menestyäkseen koulussa. Vain pienelle ryhmälle - tytöissä 1% ja pojissa 2,8% - koulussa menestyminen on se ja sama.

Oppilaiden työskentelytahto kuitenkin hiipuu iän myötä. Suurimmillaan se on viidennellä luokalla ja alimmillaan yhdeksännellä luokalla. Yhdeksäsluokkalaisilla oli havaittavissa jo jonkinlaista koulusta luopumista. Eri luokka-asteilla oli kuitenkin eroja maalaiskunnissa ja kaupungeissa: viidesluokkalaiset ponnistelevat yhtä tarmokkaasti, mutta seitsemännellä luokalla kaupunkien oppilaat olivat maalaiskuntien seitsemäsluokkalaisia selvästi ahkerampia, kun taas yhdeksännellä luokalla maalaiskuntien oppilaiden työskentelytahto kääntyy nousuun ja kaupunkien oppilaiden tarmokkuus laskee.

Oppilaiden työskentelytahdolla ja itse arvioidulla koulumotivaatiolla on erittäin merkitsevä yhteys.

Keski-Suomen peruskoululaisia 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 tavoitteita mittaavilla muuttujilla ja itse koetulla koulumotivaatiolla on - poikien ammatillisia tavoitteita lukuun ottamatta - selkeät yhteydet. Motivaation systeemitteorian tavoiteosio näyttäisi toimivalta peruskouluikäisillä.

Oppilaiden kyvykäsitykset

Henkilökohtaisia kyvykäsityksiä mitattiin tämänhetkiseen elämäntilanteeseen liittyvillä muuttujilla. Oppilaat arvioivat

- koulumenestystään
- tämänhetkistä elämänhallintaa
- millaiselta tulevaisuus näyttää
- missä määrin he tuntevat kykenevänsä itse vaikuttaa tulevaisuudensuunnitelmiinsa

Oppilaat arvioivat koulumenestyksensä keskimäärin hyväksi. Tytöt arvioivat menestyvänsä koulussa paremmin kuin pojat. Ero tyttöjen eduksi oli luokissa 'kiitettävä' ja 'hyvä'.

Sekä tytöt että pojat kokivat elämänsä olevan varsin hyvässä järjestyksessä: noin 90% oppilaista kertoi hallitsevansa elämänsä täysin tai aika hyvin. Kuitenkin tytöt - erityisesti kaupunkien yhdeksäsluokkalaiset ja maalaiskuntien seitsemäsluokkalaiset - kokivat jonkin verran enemmän kuin samanikäiset pojat, että elämä on huonosti hallinnassa.

Oppilaiden tulevaisuuskuva oli elämänhallinta -muuttujan suuntainen. Selvästi suurin osa oppilaista ilmoitti tulevaisuuskuvaansa olevan 'aivan' tai 'aika selkeä'. Tässäkin muuttujassa tytöt kokivat poikia enemmän, että tulevaisuus ei näytä kovin hyvältä. Myös Kauppinen-Toropainen (1983) on havainnut tutkimuksessaan murrosikäisten tyttöjen aliarvioivan kykyjään, kun taas samanikäiset pojat arvostavat ja jopa yliarvioivat omia kykyjään. Kauppinen-Toropaisen mukaan itsearvostuksen puute heikentää monien murrosikäisten tyttöjen suorituksia ja alentaa heidän tavoitetasoaan. Korpisen (1993) tutkimuksessa joka toinen 9-luokkalainen tyttö vastasi, että hän ei ole mielestään tarpeeksi hyvä koulussa.

Oppilaat kokevat voivansa joko aivan itse ratkaista tulevaisuudensuunnitelmansa tai vaikuttaa niihin paljon. Tulos on samansuuntainen Nurmi & Nuutisen (1987) tutkimustuloksen kanssa. Heidän selvityksessään 90% 16-18-vuotiaista uskoi itse tai lähes itse vaikuttavansa omaan tulevaisuuteensa. Omassa tutkimuksessaani pojat arvioivat hieman enemmän kuin tytöt voivansa ratkaista tulevaisuutensa aivan itse.

Sekä tytöillä että pojilla kykykäsitysmuuttujilla oli merkitsevä yhteys koulumotivaatioon. Pojilla vaikutusmahdollisuuksien yhteys koulumotivaatioon oli vain melkein merkitsevä, vaikka he kokivatkin mahdollisuutensa ratkaista tulevaisuutensa aivan itse jonkin verran enemmän kuin tytöt. Tämä osoittanee tyttöjen luottavan poikia enemmän koulun tarjoamiin mahdollisuuksiin elämässä. Myös oppilaiden kykykäsitysten ja koulumotivaation yhteydet tuntuvat siten toimivan peruskoululaisilla motivaation systeemitteorian suuntaisesti.

Oppilaiden käsitys vanhempien tuesta

Oppilaat ovat varsin tyytyväisiä vanhempiinsa. 2/3 oppilaista on täysin tai lähes täysin sitä mieltä, että vanhemmat kannustavat ja tukevat heitä ja ovat tehneet riittävästi heidän koulunkäyntinsä hyväksi. Pojat kokevat kuitenkin tyttöjä enemmän vanhempien moittivan heitä ja odottavan heiltä liikaa koulussa.

Vaikka suurin osa oppilaista kertoo vanhempien tukevan ja kannustavan riittävästi koulutyössä, on kokemisessa ryhmien välillä eroja. Oppilaat kokevat vanhempien tuen ja kannustuksen vähenevän iän myötä niin, että viides- ja seitsemäsluokkalaisten ero yhdeksäsluokkalaisiin on jo erittäin merkitsevä. Korpinen (1982, 96-104) on myös havainnut vanhempien merkityksen vähenevän ylemmille luokka-asteille edetessä, mutta opettajan ja koulutoverien merkityksen puolestaan korostuvan. Kumpikaan tutkimus ei anna kuitenkaan vastausta siihen, kokevatko vanhemmat, että lapsen ja nuoren tuen ja kannustuksen tarve vähenisi iän myötä.

Tuen ja kannustuksen määrässä on eroja myös maalaiskuntien ja kaupunkien välillä eri luokka-asteilla. Viidesluokkalaisten ja kaupunkien seitsemäsluokkalaisten arvioivat vanhempien tuen samantasoisiksi, mutta kuntien seitsemäsluokkalaisten arvioivat vanhempiensa tuen vähäisemmäksi kuin kaupunkien seitsemäsluokkalaisten. Yhdeksännellä luokalla käsitykset ovat täysin päinvastaiset: kaupunkien oppilaat arvioivat vanhempien tuen selvästi maalaiskuntien oppilaita ja kaikkia muitakin alemmaksi. Muuttuja "Vanhempani ovat tehneet mielestäni tarpeeksi koulunkäyntini hyväksi" mittaa samoja piirteitä kuin vanhempien tuki ja kannustus -muuttuja, niinpä tuloksetkin ovat samansuuntaiset.

Pojat kokevat enemmän kuin tytöt vanhempien moittivan heitä, jos koulussa ei menestytä. Seitsemäsluokkalaisten kokevat jonkin verran enemmän kuin viidesluokkalaisten vanhempien moittivan heitä; sen sijaan viidesluokkalaisten ja yhdeksäsluokkalaisten välillä ei eroa ole. Yläasteelle siirtyminen tuo ilmeisesti jossain määrin lapseen kohdistuvia suoriutumispaineita vanhemmille.

Pojat kokevat enemmän kuin tytöt vanhempien myös odottavan heiltä liikaa koulussa. Luokka-asteiden välisiä eroja ei ole, vaan pojat saavat kokea koko kouluajan vanhempien vaativan liikaa aina saman verran.

Vanhempien suhtautumisella lapsen koulunkäyntiin on merkitsevä yhteys koulumotivaatioon sekä tytöillä että pojilla. Pojilla vanhempien moitteen ja motivaation yhteys on vain melkein merkitsevä, joka osoittaa moitteella olevan vain vähän vaikutusta koulumotivaatioon.

Kaikkein voimakkaimmin koulumotivaatioon on yhteydessä oppilaiden vanhemmiltaan saama tuki ja kannustus. Tyttöillä yhteys on jonkin verran vahvempi kuin pojilla. Vanhempien moite ja liialliset odotukset -muuttujat korreloivat keskenään selvästi. Molemmilla muuttujilla on kielteinen yhteys koulumotivaatioon. Tulos tukee käänteisesti Vitelin (1990) havaintoa, jonka mukaan vanhempien kannustava kasvatuskäytäntö vaikutti myönteisimmin oppilaan koulumotivaatioon.

Oppilaiden käsitys opettajien tuesta

Oppilaat ovat melko tyytyväisiä myös opettajiinsa, joskaan ei siinä määrin kuin vanhempiinsa tai koulutovereihinsa. Tytöistä 2/3 ja pojista 62% on täysin tai lähes täysin sitä mieltä, että he tulevat hyvin toimeen koulunsa opettajien kanssa; ero poikiin syntyy lähinnä luokassa 'täysin samaa mieltä'. Tytöistä 7,7% ja pojista 11,8% on täysin tai lähes täysin sitä mieltä, että he eivät tule toimeen koulunsa opettajien kanssa. Sukupuolten välillä on vähäinen ero: tytöt kokevat tulevansa toimeen opettajien kanssa vain melkein merkitsevästi paremmin kuin pojat. Sen sijaan luokka-asteiden erot ovat selvät: mitä ylemmällä luokalla oppilas on, sitä huonommin hän arvioi tulevansa toimeen opettajien kanssa.

Alle puolet oppilaista - tytöistä 41% ja pojista 46% - tuntee saavansa riittävästi tukea ja kannustusta opettajiltaan. Muuttujan jakauma on kuitenkin melko tasainen, joka osoittaa myös monien oppilaiden kokevan jäävänsä ilman opettajien riittävästi tukea ja kannustusta. Tulos on samansuuntainen Linnakylän (1993) tutkimustuloksen kanssa, jonka mukaan 43% oppilaista koki opettajien kannustavan heitä. Tuki ja kannustus -muuttujassa ei ole eroa tyttöjen ja poikien välillä, mutta luokka-asteiden väliset erot ovat vielä selvimät kuin tulen toimeen -muuttujassa. Kaikkien luokkien väliset erot ovat erittäin merkitsevät. Oppilaat tuntuvat selkeästi kokevan opettajien tuen ja kannustuksenkin vähenevän iän myötä siirryttäessä ylemmille luokka-asteille.

Oppilaat eivät suuresti moiti opettajia mahdollisista huonommuudentunteistaan koulussa. Tytöistä 60% ja pojista 56% on lähes tai täysin sitä mieltä, että huonommuudentunne koulussa ei ole opettajan syy. Toisaalta tytöistä 8% ja pojista 14% on täysin tai lähes sitä mieltä, että juuri opettajat aiheuttavat heille huonommuudentunteita ja tällaiset käsitykset vaihtelevat runsaasti taustamuuttujien mukaan. Tunne opettajien aiheuttamista huonommuudentunteista lisääntyy selvästi oppilaan siirtyessä ylemmille luokka-asteille. Luokka-asteiden välillä on myös eroa asuinpaikkakunnan mukaan. Maalaiskuntien viides- ja seitsemäsluokkalaiset kokevat kaupunkioppilaita enemmän opettajien aiheuttavan huonommuudentunteita. Yhdeksännellä luokalla osat vaihtuvat: kun maalaiskuntien oppilailla kokeminen säilyy seitsemännen luokan tasolla, kaupunkien yhdeksäsluokkalaisilla arvio huonommuudentunteista kohoaa selvästi muita korkeammaksi.

Eroa on myös tyttöjen ja poikien välillä maalaiskunnissa ja kaupungeissa. Maalaiskuntien pojat arvioivat tyttöjä useammin opettajien aiheuttavan heille huonommuudentunteita. Kaupunkien tyttöjen ja poikien välillä eroa ei ole.

Tytöt kaipaavat poikia enemmän opettajien kiitosta ja tunnustusta. Maalaiskuntien oppilaat kaipaavat opettajilta merkitsevästi enemmän kiitosta kuin kaupunkioppilaat.

Myös oppilaan luokka-asteella on merkitystä kiitoksen arviointiin. Viides- ja seitsemäsluokkalaiset tarvitsevat opettajan kiitosta vielä lähes yhtä paljon, mutta yhdeksäsluokkalaiset eivät enää odota kiitosta ja tunnustusta siinä määrin kuin muut.

Voimakkaimmin opettajamuuttujista ovat koulumotivaatioon yhteydessä 'tuki ja kannustus' - sekä tulen toimeen opettajien kanssa -muuttujat. Pojilla opettajalta saama kiitos korreloi koulumotivaation kanssa, mutta tytöillä ei, vaikka tytöillä oli tärkeämpää kuin pojilla saada kiitosta opettajilta. Tytöt ovat ilmeisesti tottuneet niin kiitoksiin, että se ei nouse erityisen tärkeäksi motivaatiotekijäksi.

Oppilaiden käsitys kavereiden tuesta

Sekä tytöistä että pojista 87% kokee, että heillä on kavereita koulussa. Kaverit myös tukevat ja kannustavat ja yli 3/4 on sitä mieltä, että huonommuudentunteet eivät ole kavereiden vika.

Oppilailla eri luokka-asteilla maalaiskunnissa ja kaupungeissa on samansuuntainen käsitys kuin vanhempien ja opettajienkin tuesta: maalaiskuntien seitsemäsluokkalaiset ja kaupunkien yhdeksäsluokkalaiset kokevat vanhempien ja opettajien tuen lisäksi vielä kavereidenkin tuen vähäisemmäksi kuin muut.

Kun kavereita on, niin monet vastaajat kokevat, että luokkatoverit pitävät minusta. Yli puolet vastaajista on täysin tai lähes samaa mieltä väittämän kanssa. Muuttujan jakauma on kuitenkin tasaisempi kuin kahden muun muuttujan, joka osoittanee, että monet kokevat luokkatoverien paremminkin "sietävän minua kuin pitävän minusta". Kaupunkioppilaat kokevat eri luokka-asteilla tasaisesti luokkatovereiden pitävän minusta, mutta maalaiskuntien seitsemäsluokkalaiset notkahtavat tässäkin muuttujassa muuten hyvin tasaisesta jakaumasta.

Kaverit ovat tärkeitä myös koulumotivaatiossa. Kaikilla kaverimuuttujilla on sekä tytöillä että pojilla merkitsevä yhteys koulumotivaatioon ja toisiinsa.

Tutkimusaineistossa on pieni joukko oppilaita, joilla on ongelmia suhteissaan vanhempiinsa, opettajiinsa ja tovereihin. Kaveriosiossa n. 4% tytöistä ja pojista on täysin tai lähes täysin sitä mieltä, että koulussa ei ole - ainakaan tutkimushetkellä - ainuttakaan kaveria. Vanhempiinsa tyytymättömiä on n. 5%. Lähes saman verran on niitä, jotka kokevat ehdottomasti opettajien aiheuttavan heille huonommuudentunteita koulussa.

Oppilaiden käsityksillä kouluun liittyvästä ympäristön tuesta ja koulumotivaatiolla on voimakkaat yhteydet, mikä osoittaa systeemiteorian tämänkin osion toimivuuden peruskoululaisten koulumotivaation jäsentämisessä.

Kouluitsetunto oppilaiden oman arvion mukaan

Sekä tytöistä että pojista yli puolet oli täysin tai lähes täysin sitä mieltä, että he kokevat onnistumisen elämyksiä koulussa.

Pojat luottavat itseensä koulussa enemmän kuin tytöt ja tytöt kokevat poikia yleisemmin, että he eivät ole tarpeeksi hyviä koulussa. Myös itseensä luottamisessa tämän tutkimuksen tulokset ovat Kauppinen-Toropaisen (1983) tulosten suuntaiset: tytöt luottavat itseensä vähemmän kuin pojat. Toisaalta tyttöjen työskentelytavat ja tavoitetaso erityisesti koulutuksessa kohoavat poikien tason yläpuolelle.

Muuttujassa 'koulussa en onnistu minulle tärkeissä asioissa' molempien sukupuolien jakauma on melko tasainen. Pojista hieman alle viisi prosenttia ja tytöistä noin viisi prosenttia 'ei tunne koulussa onnistuvansa missään' ja kokee olevansa 'muita huonompia'. Usko itseen ei vastausten perusteella kuitenkaan ole kokonaan hävinnyt eikä oppilaissa näyttäisi olevan juurikaan pelokkaita tai ahdistuneita.

Kaikilla itsetuntomuuttujilla on yhteys oppilaiden itsensä arvioimaan koulumotivaatioon. Positiivisesti vahvimmin koulumotivaatioon ovat yhteydessä onnistumisen elämykset ja itseensä luottaminen. Itseensä uskomisen puutteella ja sillä, ettei onnistu missään on

voimakas negatiivinen yhteys motivaatioon. Tyttöillä on poikia korkeammat kertoimet muuttujilla 'pelokkuus ja ahdistuneisuus', 'en ole tarpeeksi hyvä' ja 'olen muita huonompi'.

Tyttöjen koulumenestyksen ja menestymisen kokemisen välillä on ilmeinen ristiriita: he menestyvät koulussa poikia paremmin, mutta eivät kuitenkaan mielestään riittävän hyvin. Tilanne saattaa johtua siitä, että tytöt tunnustavat poikia enemmän koulun tärkeyden tulevaisuudensuunnitelmissa, joka taas aiheuttaa paineita koulussa menestymiseen.

Oppilaiden kouluitsetunto vanhempien arvion mukaan

Vanhemmilla on kokonaisuutena varsin myönteinen kuva lapsen kouluitsetunnosta. Tyttöjen vanhemmista 62% ja poikien vanhemmista 66% kokee koulun nostaneen lapsensa kouluitsetuntoa. Noin kolmannes vanhemmista näkee, että koululla ei ole ollut merkitystä lapsen itsetuntoon. Vain vajaa 5% vanhemmista kokee koulun laskeneen lapsen itsetuntoa.

Taustamuuttujissa on vähän eroja: maalaiskuntien vanhempien käsityksen mukaan kouluitsetunto laskee selvästi, kun oppilas on yhdeksännellä luokalla ja yhdeksäsluokkalaisten kouluitsetunto onkin merkitsevästi alempi kuin viidesluokkalaisilla ja melkein merkitsevästi alempi kuin seitsemäsluokkalaisilla. Kaupunkien yhdeksännen luokan vanhempien tuloksen tulkintaa haittaa heidän alhainen vastausprosenttinsa.

Vanhempien käsityseroja lapsen kouluitsetunnon kehityksestä voi myös - oppilaiden tapaan - tulkita heidän vastauksistaan avoimiin koulua koskeviin kysymyksiin. Sekä oppilaiden että vanhempien vastausten perusteella saa käsityksen suurista koulukohtaisista eroista.

Oppilaiden kouluviihtyvyys

Oppilaiden oman arvion mukaan heidän viihtymistasonsa keskiarvo sijoittuu lähelle luokkien 'melko hyvin' ja 'hyvin' puoliväliä. Vanhemmat arvioivat lastensa kouluviihtyvyyden selvästi lapsiaan korkeammaksi. Heidän käsitystensä keskiarvo sijoittuu melko lähelle luokkaa 'hyvin'.

Oppilaiden arvioissa vain luokka-asteella on yhteys kouluviihtyvyyteen: mitä alemmalla luokalla oppilas on, sitä paremmin hän koulussa viihtyy. Yhteys on erittäin merkitsevä, paitsi viides- ja seitsemäsluokkalaisten välillä, joilla yhteys on vain melkein merkitsevä. Melkein merkitsevä yhteys näiden ryhmien välillä selittyy sillä, että seitsemänsien luokkien tyttöjen kouluviihtyvyys yltää viidesluokkalaisten tyttöjen tasolle. Kun tarkastellaan koko aineistoa, tyttöjen ja poikien koulumotivaatioissa ei ollut tilastollista eroa. Sitä ei myöskään ole kouluviihtyvyydessä. Kun yhdeksännen luokan tytöillä oli merkitsevästi korkeampi koulumotivaatio kuin pojilla, kouluviihtyvyydessä merkitsevä ero on seitsemännen luokan tyttöjen ja poikien välillä. Yläasteelle siirtyminen näyttäisi siis kiehtovan enemmän tyttöjä kuin poikia. Yläaste pystyy tarjoamaan tytöille vielä seitsemännellä luokalla jotain sellaista, mikä pitää heidän viihtyvyytensä samalla tasolla kuin ala-asteella. Yhdeksännellä luokalla tyttöjen viihtyvyys on laskenut aivan romahdusmaisesti.

Karin (1977) tutkimus käsitteli jo oppivelvollisuutensa suorittaneiden aikuisten kouluviihtyvyyttä Suomessa. Viihtymättömyys lisääntyi sitä mukaa, mitä pidemmälle koulunkäynti jatkui. Kouluviihtyvyys notkahti jonkin verran 3. ja 7. luokilla. Kari liittää 3. luokan notkahduksen huomattavaan läksyjen lisääntymiseen ja 7. luokan notkahduksen murrosikään. Tämän tutkimuksen tulokset eivät suoraviivaisesti tue Karin tutkimuksen tuloksia, vaan tässä varsinainen notkahdus tapahtuu - erityisesti kaupungeissa - vasta yhdeksännellä luokalla. Tuloksen erilaisuus saattaa johtua ensiksikin siitä, että murrosikä

on parissa vuosikymmenessä edelleen aikaistunut. Tällä hetkellä Karin havaitsema "notkahdusikä" olisi todennäköisesti lähempänä viidettä kuin seitsemättä luokkaa. Koska tässä tutkimuksessa ei ollut riittävästi eri-ikäisiä oppilaita, varsinaista notkahdusikää ei voi yksiselitteisesti määritellä. Toiseksi Karin ja tämän tutkimuksen tulosten erilaisuuden arviointia vaikeuttaa myös koulujärjestelmän muutos rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiskoulujärjestelmään.

Myös vanhemmat näkivät erittäin merkitsevän yhteyden luokka-asteen ja viihtyvyyden välillä, mutta sen lisäksi vielä sukupuolella ja asuinpaikkakunnalla oli merkitsevä yhteys kouluviihtyvyyteen. Koko aineistossa viides- ja seitsemäsluokkalaisten viihtyvät paremmin kuin yhdeksäsluokkalaisten, mutta viides- ja seitsemäsluokkalaisten välillä viihtyvyyseroa ei ole. Maalaiskuntien vanhemmat arvioivat lastensa kouluviihtyvyyden kuitenkin eri tavoin kuin koko aineistossa: heidän mukaansa oppilaiden viihtyvyydessä ei ole eroja eri luokka-asteilla. Kaupunkien vanhemmat näkevät merkitsevän eron seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten välillä, mutta eivät muita eroja. Kun kaupunkien vanhemmat arvioivat lastensa viihtyvän koulussa merkitsevästi paremmin kuin maalaiskuntien vanhemmat, olisi jatkotutkimuksella hyödyllistä selvittää, mistä vanhempien erilaiset käsitykset asuinpaikkakunnan mukaan johtuvat. Tämän tutkimuksen avoimet osiot eivät antaneet pohjaa systemaattiselle tilastolliselle tarkastelulle.

Mikä lasta koulussa vanhempien mukaan koulussa innostaa ja masentaa?

Viidennes vanhemmista kertoi taitoaineiden innostavan lasta. Suosituin taitoaineista oli pojilla liikunta, tytöillä käsityö ja kuvaamataito. Lukuaineiden innostavuuden osuudet vaihtelevat ryhmittäin kymmenen prosentin molemmin puolin.

Luokassa ja koulussa on aina kavereita, joiden seura innostaa. Toisaalta siellä on myös oppilaita, jotka masentavat; kavereiden innostava vaikutus oli tämän tutkimusaineiston mukaan suurempi kuin masentava vaikutus.

Opettajan merkitys oppilaan innostajana näkyy erityisesti maalaiskuntien viides- ja seitsemäsluokkalaisten välillä. Kaupunkien viidesluokkalaisten vanhemmat olivat muita tyytyväisempiä käytettyihin opetusmenetelmiin ja -järjestelyihin, joissa mainittiin projektit ja toimintapäivät.

Kolmannes vastaajista ei maininnut koulun lainkaan masentavan lasta. Kavereiden merkitys masentajana vaihtelee: viidennellä luokalla se on suurimmillaan ja yhdeksännellä luokalla pienimmillään. Opettajan merkitys masentajana on varsin huomattava erityisesti yhdeksäsluokkalaisten ja maalaiskuntien viidesluokkalaisten välillä. Alhaisimmat osuudet ovat kaupunkien viides- ja seitsemäsluokkalaisten välillä. Vanhemmat eivät korostaneet onnistumisen merkitystä innostajana, mutta eivät myöskään epäonnistumisen merkitystä masentajana. Ainoastaan kaupunkien viidesluokkalaisten vanhemmilla näkevät sillä olevan muita enemmän merkitystä, 13,4%.

Lukuaineissa vanhempien mielestä oppilaat usein masentuvat; prosenttiosuudet tosin vaihtelevat melkoisesti.

Koulumotivaation ja -viihtyvyyden välillä on yhteys. Koulumotivaation ja -viihtyvyyden yhteys on erittäin merkitsevä sukupuolen, luokka-asteen ja asuinpaikkakunnan mukaan sekä oppilaiden että vanhempien käsityksissä.

Mutta viihtyvyyden ja motivaation kokemisessa on eroja. Sekä oppilaiden itsensä että vanhempien käsityksissä oppilaiden viihtymistaso on korkeampi kuin motivaatiotaso. Oppilaiden arvioissa selvimmät erot viihtyvyyden ja motivaation välillä ovat seitsemäsluokkalaisten ja erityisesti kaupunkien seitsemäsluokkalaisten, joiden viihtymiskeskisarvo on 0,40 sadasosaa korkeampi kuin motivaatiokeskiarvo. Myös

sukupuolen mukaan tarkasteltuna oppilaiden viihtymistaso on eri luokka-asteilla korkeampi kuin motivaatiotaso; poikkeuksen tekevät yhdeksännen luokan tytöt, joiden viihtyvyytensä suorastaan romahtaa.

7.2.4 Oppilaan koulumotivaatioon vaikuttavat seikat: oppilaiden oma ja vanhempien arvio

Oppilaan oma vastuu painottuu koulumotivaatiossa kaikkein voimakkaimmin: yli 3/4 ilmoittaa, että oma innostuneisuus tai haluttomuus vaikuttaa motivaatioon paljon tai hyvin paljon. Tulos on samansuuntainen kuin Lehtosen (1993) tutkimustulos, jonka mukaan oppilaat itse ottavat päävastuun oppimisestaan. Kavereiden ja vanhempien merkitys olivat keskenään yhtä suuret. Viidesluokkalaisilla vanhempien merkitys ja seitsemäsluokkalaisilla kavereiden vaikutus ylsivät oman vastuun tasolle saakka. Opettajien merkitys oli vähäisempi kuin oman vastuun, vanhempien tai kavereiden, mutta aivan merkityksetön sekään ei ole: noin puolet oppilaista ilmoittaa opettajan vaikuttaneen motivaatioon paljon tai hyvin paljon. Koulun fyysinen ympäristö vaikuttaa myös, vaikka tämän muuttujan hajonta oli selvästi muita suurempi.

Vanhempien käsityksissä motivaatiossa painottuivat eniten oppilaan saama myönteinen palaute ja luokan hyvä ilmapiiri. Jo Kari (1977) havaitsi luokan ilmapiirin merkityksen oppilaiden kouluviihtyvyydelle. Myönteisen palautteen ja myönteisen ilmapiirin yhteydessä koulumotivaatiota ja siihen liittyvää viihtyvyyttä ei voitane erottaa toisistaan. Vanhempien arvioissa muuttujien välinen hajonta oli vähäinen. Se voidaan tulkita myös niin, että vanhempien mielestä kaikella, mikä liittyy kouluun, on merkitystä motivaatioon.

Oppilaat ja vanhemmat arvioivat koulun hyviä ja huonoja puolia. Oppilailla kaikilla luokka-asteilla tärkeimmiksi hyviksi puoliksi kohosivat luokkatoverit ja opettajat. Myös koulun fyysinen ympäristö kohosi lähes luokkatovereiden ja opettajien tasolle. Vanhemmat kiittävät tasaisesti opettajia. Maalaiskuntien vanhemmat mainitsivat erityisesti koulun pienen koon ja vähäisen oppilasmäärän etuja. Kaupunkioppilaiden vanhemmat korostivat opetusmenetelmien monipuolisuutta.

Oppilaat moittivat runsaasti koulujensa fyysistä ympäristöä. Keski-Suomessakin monissa kouluissa työskennellään puutteellisissa tiloissa ja se näkyy tutkimustuloksissa. Jo kyselyä suoritettaessa Viitasaaren yläaste sai peruskorjausmäärärahan ja seuraavana syksynä Äänekosken Hiskinmäen yläaste. Näiden koulujen huono kunto on vaikuttanut yläasteiden tutkimustuloksiin, mutta toisaalta myös ala-asteiden oppilaat painottivat koulun fyysisen kunnan merkitystä saman verran kuin yläasteiden oppilaat.

Jos opettajia kiiteltiin, heitä myös moitittiin yhtä paljon, varsinkin yhdeksäsluokkalaiset olivat jo kyllästyneet opettajiinsa. Kiitosta saivat opettajat, jotka jaksoivat kannustaa oppilaitaan - kaikesta huolimatta.

Vanhemmista suurin osa ei moiti lapsensa koulua. Tutkimustulos on Sermilän (1991) suuntainen. Hän havaitsi vanhempien koulua koskevat käsitysten olevan lievästi positiivisen. Hänen tutkimuksessaan lapsen koulunkäyntiin tyytymättömien osuus oli 6%.

Opettajia arvostellaan yhtä paljon kuin heitä kiitetäänkin. Arvostelun määrä lisääntyy, kun oppilas siirtyy ylemmille luokille. Poikkeuksen tästä tekivät kaupunkien seitsemäsluokkalaisten vanhemmat, jotka arvostelivat opettajia kaikkein vähiten. Tulos saattaa olla yhteydessä siihen, että kaupunkien seitsemäsluokkalaiset tytöt arvioivat erityisesti kouluviihtyvyytensä huomattavan korkeaksi.

Oppilaiden tapaan vanhemmat moittivat koulujen fyysistä kuntoa. Koulujen viihtyvyyttä haluttiin selkeästi parantaa.

7.2.5 Miten oppilaiden motivaatiotasoa voidaan kohottaa: vanhempien arvio

Vanhemmat arvioivat peruskoulua: “Eräissä tutkimuksissa on havaittu, että suomalaiset peruskoulun oppilaat - erityisesti pojat - eivät oikein viihdy koulussa eivätkä käy innokkaasti koulua. Millä tavalla Teidän kokemuksenne mukaan peruskoulua pitäisi muuttaa tai kehittää, että siitä tulisi viihtyisämpi ja innostavampi?”

Vanhemmat olivat melko tyytyväisiä nykyiseen peruskouluun. Yli kolmannes vastaajista ei ehdottanut mitään parannuksia nykyiseen. Se osoittaa myös, ettei koulun kehittäminen ole helppo eikä yksinkertainen asia.

Vanhemmat halusivat edelleen “nykyaikaistaa” käytettyjä opetusmenetelmiä ja -järjestelyjä. Maalaiskuntien viidesluokkalaisten sekä maalaiskuntien ja kaupunkien yhdeksäsluokkalaisten vanhemmat korostivat muita enemmän opettajan merkitystä peruskoulun kehittämisessä. Vastauksissa mainittiin sekä opettajien peruskoulutus että jatkokoulutus, joilla taitoja voidaan ylläpitää ja lisätä.

Vanhemmat toivoivat myös oppilaiden voivan enemmän osallistua opetuksen suunnitteluun.

Varsin vähän oli merkitystä sellaisilla seikoilla kuin koulun vahvuudet - profiloituminen - yhteiskunnan taloudellinen panostus tai ryhmien koko.

8 OPETUKSEN KEHITTÄMISKOHTEITA

Oppilaan suhtautumista kouluun on tutkittu koulumotivaation, -viihtyvyyden, -mielekkyyden ja -asenteen näkökulmista. Tässä tutkimuksessa motivaatio määriteltiin motivaation systeemiteorian käsittein, jolloin kouluviihtyvyys, -mielekkyys ja -asenteet sisältyvät motivaatiokäsitteeseen. Eniten oppilaan kouluun suhtautumista on tutkittu viihtyvyys -käsitteellä. Tässä tutkimuksessa kouluviihtyvyys liittyi koulumotivaation emotionaalisiin prosesseihin. Tutkimuksessa havaittiin selvä yhteys koulumotivaation ja -viihtyvyyden välillä, mutta kuitenkin osa oppilaista ei kokenut motivaatiota ja viihtyvyyttä edes samansuuntaisiksi asioiksi. Lisäksi oppilaiden kouluviihtyvyys oli korkeampi kuin koulumotivaatio sekä oppilaiden itsensä että vanhempien arvioimana ja vielä vanhempien ja oppilaiden arviot poikkesivat toisistaan sitä enemmän, mitä ylemmällä luokalla lapsi koulussa on.

Osa oppilaiden motivaation ja viihtyvyyden kokemisen eroista saattaa johtua käsitteiden määrittelystä. Motivaation systeemiteoria on vaativa: se edellyttää hyvin monien piirteiden läsnäoloa, ennen kuin kaikki motivaation osa-alueet ovat koossa. Tässä tutkimuksessa kouluviihtyvyys määriteltiin väljemmin, oman koulun kivaksi kokemisena. Jos mittari olisi ollut monipuolisempi, tuloskin olisi saattanut olla toisenlainen. Oman koulun kivaksi kokeminen mittaa kuitenkin oppilaille koulun hyvin tärkeää piirrettä: sen affektiivista ominaisuutta. Jos oppilas kokee koulunsa edes jossain määrin kivaksi koko kouluajan, on saavutettu yksi koulun tärkeimmistä tavoitteista: elinikäinen myönteinen mielikuva koulusta ja oppimisesta.

Osa motivaation ja viihtyvyyden eroista ovat varmasti todellisia. Toki valtaosa - noin 90% - otoksen oppilaista koki motivaationsa ja viihtyvyytensä samantasoiseksi. Kuitenkin 26 tämän tutkimuksen oppilaista (3,1%) ilmoitti motivaatiotasonsa melko korkeaksi, mutta samalla viihtyvänensä huonosti tai hyvin huonosti. Näillä oppilailla on todennäköisesti korkea tavoitetaso, mutta he kokevat oppimisympäristön kahlitsevaksi. Toisaalta otoksessa oli saman verran (27 = 3,2%) oppilaita, jotka ilmoittivat motivaatiotasonsa alhaiseksi tai hyvin alhaiseksi, mutta viihtyvänensä melko hyvin. Heitä puolestaan todennäköisesti innostaa se, että koulussa voi tavata kavereita ja pitää hauskaa - toivottavasti ei kuitenkaan oppilastovereita kiusaten. Motivaatio ja viihtyminen ovat koulun kokemisen alueita, suurelle osalle ne merkitsevät samaa tai lähes samaa asiaa, mutta osalle ne ovat varsin etäällä toisistaan.

Faktorianalyysissä koulumotivaatio jäsenyi melko pitkälle motivaation systeemiteorian suuntaisesti. Systeemiteorian suuntaiset faktorit olivat tavoitteellinen yrittäminen, epäonnistuminen, koulun ja vanhempien tuki, koulutovereiden tuki. Oppimisen helppous jäsenyi omaksi faktorikseen. Näin jäsenyneitä faktoreita voi pitää eräänlaisina koulun kokemisen alueina, jotka vaikuttavat sekä kouluun suhtautumiseen että kouluaktiivisuuteen. Kivinen, Rinne ja Kivirauma (1985, 74-90) ovat laatineet typologian, jonka yhtenä ulottuvuutena oli kouluun suhtautuminen (positiivinen-negatiivinen) ja toisena ulottuvuutena kouluaktiivisuus (passiivinen-aktiivinen). Ulottuvuudet jakoivat oppilaat neljään ryhmään:

(1) *Hyväkseen käyttäjät* haluavat menestyä koulussa mahdollisimman hyvin ja he osallistuivat aktiivisesti luokan ja koulun toimintoihin.

(2) *Sopeutujat* pitävät koulua välttämättömänä pahana, josta on yritettävä selviytyä hyväksyttävästi. Vaikka he eivät suhtaudu kouluun selvästi myönteisesti tai kielteisesti, heitä kuitenkin leimaa tutkijoiden mukaan eräänlainen perusepämielisuuden kokemusulottuvuus.

(3) *Vetäytyjät* kokevat koulun ahdistavana ja pyrkivät vetäytymään siitä.

(4) *Vastustajat* eivät viihdy koulussa, häiritsevät tunteja ja ovat usein luvatta pois.

Helsingin peruskoulun 4.-9. luokkien ja lukion 1.-2. luokkia edustavalla kyselytutkimuksella selvitettiin koulun kokemista tällä typologialla (Siurala 1994, 229-230). Vastaajien enemmistö oli sopeutujia ja hyväksennekäyttäjiä. Suurimmalla osalla vastaajista oli käsitys, että "koulussa ei kannata pingottaa liikaa, mutta ei myöskään jättää läksyjä kokonaan lukematta". Koulu on siis välttämätön paha, johon ei kannata liikaa panostaa, mutta josta täytyy kuitenkin selviytyä.

Sopeutujien käsitysten tärkeä piirre oli suhde opettajiin: 64% "yritytti säilyttää hyvät välit opettajiin, vaikka ei ollutkaan koulunkäynnistä kovin kiinnostunut". Kolmeneljäsosaa vastaajista pyrki ainakin jossain määrin seuraamaan tunneilla opetusta "mahdollisimman tarkasti". Kaksikolmasosaa (68%) vastaajista "viihtyi oikeastaan koulussa ihan hyvin".

Kolmasosa oppilaista koki itsensä vastustajiksi. He ainakin jossain määrin hyväksyivät koulun ohjeiden vastaisen käyttäytymisen: opettajien ärsyttämisen ja koulusta pinnaamisen. Vastustajista 17% oli jossain määrin ja 4% ehdottomasti sitä mieltä, että he "eivät tule oikein hyvin toimeen opettajien kanssa". Vastustajat kokivat koulunkäynnin sujuvan huonosti.

Vetäytyjiä oli selvästi vähiten. Vain 3% oli täysin samaa mieltä ja 10% jokseenkin samaa mieltä siitä, että tunsii olonsa koulussa yksinäiseksi, pelkäsi vastata tunnilla tai tunsii itseään kiusattavan. Toisaalta vain n. 60% oli täysin varma siitä, että ei tarvitse pelätä yksinäisyyttä ja tunnilla vastaamista ja 70% oli varma siitä, ettei tarvitse pelätä kiusaamista.

Tämän tutkimuksen faktori Tavoitteellinen yrittäminen ja Kivisen, Rinteen ja Kivirauman typologian "Hyväksenne käyttäjät" ovat osin yhtenevät. Kuitenkin Kivisen, Rinteen ja Kivirauman jaottelu on koulua kohtaan sävyllään negatiivinen ja antaa oppilaista kuvan, että lähestulkoon kaikki käyvät koulua "hampaat irvessä". "Hyväksenne käyttäjät" -käsite ei myöskään kuvaa aktiivisen, tavoitteellisen oppijan suhtautumista kouluun. Tavoitteellinen oppija ei käytä koulua pelkästään hyväksenne, vaan sen lisäksi, että hän ymmärtää sen merkityksen tulevaisuudelle, häntä myös **innostavat** monet kouluun liittyvät asiat. Tämän kouluun liittyvän puolen hyvin monet oppilaat kertoivat arvioidessaan koulun hyviä puolia ja vanhemmat vahvistivat nämä käsitykset arvioidessaan lasten koulun innostavia ja hyviä puolia. Tavoitteellinen oppija kestää hyvin nekin työvaiheet, kun välillä puuretaan rankasti. Toisaalta heikosti motivoituneen on vaikea jaksaa uuvuttavia työvaiheita ja hän helpommin sortuu leikkimään myös toiminnallisissa työtavoissa.

Kivisen, Rinteen ja Kivirauman "sopeutujat" sijoittuisivat tässä tutkimuksessa osin tavoitteellisen oppimisen faktoriin ja osin faktoreihin, joissa vanhempien, opettajien ja koulutovereiden tuki koetaan tärkeäksi. Ylivoimaista ei ole innostaa myöskään "sopeutujia". Hyviin tuloksiin on mahdollista päästä koulun ja kodin yhteistyöllä, ei ainoastaan alaluokilla, vaan myös oppilaan siirtyessä ylemmille luokka-asteille. Vanhemmat korostivat motivaatioarvioissaan opetusjärjestelyjä ja -menetelmiä. He asettivat myös opettajan henkilökohtaisen panoksen - persoonallisuuden - yhtä tärkeäksi menetelmien rinnalle. Tässäkin monipuolinen opettajakoulutus on aivan oleellista.

Tässä tutkimuksessa vetäytyjät ja vastustajat sijoittuvat faktoriin Epäonnistuminen. Heidän asemansa onkin ongelmallisin. Itsensä epäonnistuneiksi kokeneita on vähän, mutta heidän ongelmansa ovat usein laajat: suhteet opettajiin, vanhempiin ja koulutovereihin ovat vaikeat. Tällä pienellä ryhmällä yhtenä mahdollisuutena ovat HOPSit, joiden toteuttamisessa tarvitaan laajaa yhteistyötä opettajien, erityisopettajan, oppilaanohjaajan ja vanhempien kesken. Omassa työssäni olen kokenut, että opettajien ja vanhempien yhteistyöllä voi parhaiten auttaa moniongelmaista oppilasta.

Keski-Suomen peruskoululaiset arvioivat itse koulumotivaationsa keskimäärin melko korkeaksi, joskin motivaatio laski, kun oppilas siirtyi ylemmille luokille. Viihtyvyytaso oli korkeampi kuin motivaatiotaso. Kouluitsetunto oli myös varsin korkea; vain noin viisi prosenttia oppilaista tunsu, ettei onnistu koulussa juuri missään, mutta uskon itseen oli kadottanut aniharva. Suhteet vanhempiin ja oppilastovereihin ovat pääasiassa kunnossa, ja vaikka opettajia arvostellaan, heitä myös kiitetään ja suurimmalla osalla oppilaista suhteet opettajiin ovat vähintään asialliset. Tutkimukseen kuuluvista oppilaista n. 3% oli sellaisia, joilla oli vaikeuksia suhteissaan vanhempiin, oppilastovereihin ja opettajiin.

Oppilaiden koulumotivaatio ja siihen liittyvät prosessit on tämän tutkimuksen mukaan varsin hyvässä kunnossa. Mutta mitä oppilaat ja vanhemmat eniten kaipasivat?

Oppilaat asettavat kaikilla luokka-asteilla opettajille runsaasti toiveita. Opettajia sekä kiitetään että arvostellaan. Viidesluokkalaisten käsitykset olivat vielä varsin ylimalkaisia, mutta yläasteikäiset pystyivät jo analyttisemmin erittelemään opettajien vahvuuksia ja heikkouksia. Kiitosta saivat sellaiset opettajat, jotka tavallaan astuivat oppilaiden rinnalle ja heidän joukkoonsa. Oppilaat arvostivat myös "karuja tyyppisiä", sellaisia, jotka johdonmukaisesti, tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti toimivat opettajan tehtävässään. Enää nykyisin ei entisajan auktoriteeteilla - aikuisilla, vanhemmilla tai opettajilla - ole sitä aikuisuuden, vanhemmuuden tai opettajuuden antamaa ylevää asemaa kuin ennen. Mutta ei aikuisen esikuvan tai mallin tarve ole mihinkään kadonnut, se on vain muuttunut - on vain astuttava ylhäältä muutama askel alaspäin. Nykyajan lapsilla on laajempi ja monipuolisempi kuva elämästä kuin koskaan - ja se yhä laajentuu. Mielestäni opettajan rooli on tällä hetkellä mitä suurimmassa määrin sitä, millaisena Martti H. Haavio opettajan tehtävän näki: opettajan on muututtava tiedon jakajasta tiedon lähteelle taluttajaksi. Jopa laajentaisin nykyajan opettajan roolia: nykyään yhä enemmän opettaja joutuu lähestymään tiedon lähdeä oppilaan taluttamana - ja sekin on kestettävä. Tässäkin suhteessa nykyajan opettajankoulutukselle asettuu hyvin haasteellisia tehtäviä.

Oppilaat tai vanhemmat eivät suoranaisesti ottaneet kantaa opettajan sukupuoleen. Eräistä vanhempien vastauksista aisti kuitenkin sen, että oppilaat, varsinkin pojat, tarvitsevat koulussa myös miehen malleja.

Viides- ja seitsemäsluokkalaisten olivat innostuneita erilaisista opetusmenetelmistä ja monenlaisesta vaihtelusta koulutyössä. Oppilaat luettelivat useita sellaisia tapahtumia (esimerkiksi retket ja yökoulu), jotka tuovat vaihtelua arkeen. Työssäni olen huomannut, että jonkin tapahtuman suunnittelu ja sen rakentaminen on yhtä tärkeä prosessi kuin itse tapahtuma. Suunnittelu ja valmistautuminen on tavoitteellista toimintaa: voimat on kerättävä ponnistukseen kohti yhdessä sovittua tavoitetta.

Vanhemmat arvostavat edelleen opettajan työtä, vaikka kielteisiä käsityksiä myös esitettiin. Monet vanhemmat olivat huolissaan opettajan jaksamisesta. Monet vanhemmat korostivat opettajien työolojen ja jatkokoulutuksen merkitystä jaksamisessa. Koulumyönteiset vanhemmat on voimavara, josta opettajien työlle on suurta tukea.

Koulun fyysistä ympäristöä kiitettiin ja arvosteltiin, mutta sekä oppilaat että vanhemmat arvostelivat sitä enemmän kuin kiittivät. *Oppimisympäristön parantaminen* nousee oppilaiden ja vanhempien mielipiteissä hyvin tärkeäksi motivaatio- ja viihtyvyytekijäksi. Vanhemmat arvioivat kuitenkin lapsen koulumotivaatioon ja -viihtyvyyteen vaikuttavista seikoista tärkeimmiksi lapsen saaman *myönteisen palautteen ja luokan hengen*. He näkevät tärkeimmäksi motivaatiooperustaksi ensinnäkin *lapsen itsestään saamaa tunnustusta siitä, missä hän on hyvä*. Toiseksi luokan tai ryhmän *hyvä yhteishenki on voimavara, joka nostaa koko ryhmän yhteistä opiskelumotivaatiota ja -viihtyvyyttä*. Viidesluokkalaisten vanhemmat arvostelivat luokkien suuria oppilasmääriä. Kiistämättä suurissa heterogeenisissä ryhmissä on enemmän yhteishengen ja viihtyvyyteen negatiivisesti vaikuttavia puolia kuin pienissä ryhmissä.

Vanhempien mielestä motivaatioon ja viihtyvyyteen vaikuttavissa seikoissa oli vähäiset erot, jolloin koulun kaikinpuolinen kehittäminen on heidän mielestään tärkeää. *Yhtä tärkeää on siis kehittää luokan ja koko koulun sisäistä ilmapiiriä kuin myös koulun ulkoista, fyysistä ympäristöä.*

Mielipiteet vaihtelivat joissakin muuttujissa paljon. Yksilöllisiä eroja oppilaiden ja vanhempien käsityksissä luonnollisesti on. Se on myös eräs osoitus siitä, että kokonaisuus koostuu yksilöistä. Eräs merkittävä vihje yksilöllisemmästä, suoraan opetusmenetelmiin ja -järjestelyihin liittyvistä toiveista on oppilaan käsityksissä koulumotivaatioon liittyvien prosessien jäsentyminen niin, että **oppimisen helppous** jäsenyi omaksi faktorikseen. Tutkitusta oppilasjoukosta 16 % (138 oppilasta) oli täysin tai lähes täysin sitä mieltä, että koulussa edetään liian hitaasti. Näistä oppilaista viidesluokkalaisia oli 57 (41%), seitsemäsluokkalaisia 48 (35%) ja yhdeksäsluokkalaisia 33 (24%). Miten näin kokevien yksilöllisempi oppiminen voitaisiin järjestää?

Eräs ratkaisumalli ovat HOPSit eli henkilökohtaiset opetussuunnitelmat. Tarkkojen, pitkäjänteisten HOPSien laatiminen ison opetusryhmän kaikille oppilaille on kuitenkin hyvin vaativa, jopa ylivoimainen tehtävä. Yksilöllisyyttä ja henkilökohtaista opetussuunnitelmaa voi tuki toteuttaa siinä, missä ajassa oppilas opittavan asian omaksuu ja miten laajana hänen edellytetään se oppivan. Yksilöllisyys toteutuu joka tapauksessa aina niissä tulkinnoissa, joita oppilas opittavasta aiheesta tekee. Lisääntyvät organisatoriset mahdollisuudet - *valinnaisuus ja kurssimuotoisuus* - antaisivat tavoitteellisemmille oppilaille joustavimmat edellytykset edetä omaa vauhtia ajassa ja opittavien asioiden määrässä. Lisääntyvää valinnaisuutta on kiitetty, mutta lisääntyvää kurssimuotoisuutta sen sijaan arvosteltu. Kurssimuotoisuuden ja luokattomuuden yleensä pelätään haittaavan oppilaiden sosiaalisia suhteita ja heidän pelätään myös menettävän mahdollisuuden luokassa syntyviin kiinteisiin ystävyysuhteisiin. Kurssimuotoisuus on kuitenkin nykyaikaisen yhteiskunnan juonne: kehityksen esteitä ja kahleita murretaan koulussakin. Peruskoululuokat ovat heterogeenisiä. Siksi kurssimuotoisuus - luokattomuus - voisi olla onnistunut ratkaisu, joka kiinteyttää saman valinnan tehnyttä joukkoa. Tässä tutkimuksessa oppilaat eivät ottaneet kantaa luokattomuuteen, mutta mielestäni jo oppimisen helppous -faktorin jäsentyminen antaa viitteitä siitä, että melkoinen joukko peruskoulun oppilaista kaipaasi muutosta opetusjärjestelyihin. Sen vuoksi yhtenäisen peruskoulun ja luokka-asteettoman opetuksen kokeilua tulisi edelleen laajentaa ja kehittää.

Monen opettajan kokemus on se, että valinnoissa usein ratkaisee muu kuin oppilaan oma tahto; päätöksiin vaikuttavat esimerkiksi kaverit ja vanhemmat. Tämä tutkimus tukee kuitenkin toisenlaista näkemystä. Motivaatioon yhteydessä olevien muuttujien jäsentymisessä suurin osa oppilaista jäsenyi faktorille 1 Tavoitteellinen yrittäminen. He näkivät koulunkäynnistä olevan hyötyä, mutta sen lisäksi myös mielestään ponnistelivat ja työskentelivät ahkerasti, olivat kiinnostuneita oppimaan uutta ja yrittivät omaksua vaikeimmatkin asiat. Tätä käsitystä tukevat myös oppilaiden tavoitteita, kykykäsityksiä ja elämänhallintaa koskevat tulokset. Näissäkin suurin osa oppilaista koki, että he ovat tavoitteellisia, että elämä on hyvin hallinnassa ja että he voivat paljon tai aivan itse vaikuttaa tulevaisuudensuunnitelmiinsa. Lisäksi tärkein motivaation lähde on oma itse, jolloin oppilaat ottavat päävastuun oppimisestaan.

Koulumotivaatioon liittyvistä asioista oppilaat tunnustivatkin selvimmin oman työn tärkeyden ja koulunkäynnistä koituvan hyödyn tulevaisuudessa. Vain oma yrittäminen viime kädessä auttaa eteenpäin. Oppilaiden suuri enemmistö ei loppujen lopuksi koe koulua paikaksi, jossa vain viitsisi huvitella ja viettää aikaa. He ovat myös valmiita paiskimaan töitä, koska aikuisenakin niin joutuu tekemään. Myös tähän koulun on oppilaita totutettava.

Uusia opetus- ja oppimisprosesseja tutkitaan, kokeillaan ja kehitetään jatkuvasti. Monenlaiset toiminnalliset työtavat ovat suosittuja nykyisin. Toiminnallisista työtavoista

eivät pidä vain pojat; kyllä tytötkin ovat niihin valmiit. Mutta toiminta vain toiminnan vuoksi, ehkä siksi, että oppilaat kenties pääsisivät helpommalla ja olisivat sitten tyytyväisempiä, ei tämän tutkimuksen tulosten mukaan ole tarpeellista: oppilaat ovat valmiit tekemään töitä muillakin tavoilla. Esimerkiksi oma pulpetti on aivan ehdoton yksilöllisen työskentelyn paikka monien asioiden oppimisessa. Onnistunut toiminnallinen työtapa on haasteellinen ja vaatii paljon etukäteistyötä ja ehdottomasti tulosten kriittistä arviointia jälkikäteen yhdessä oppilaiden kanssa.

Toiminnassa olen kokenut erään aivan oleellisen asian pulpettityöskentelyä paremmaksi: oppilaan *kohtaaminen* toiminnassa on toisenlaista kuin hänen kohtaamisensa pulpetissa, varsinkin, jos myös itselleen on voinut järjestää toimijan roolin. Oppilaan tuntemus ja ymmärtäminen lisääntyvät monin tavoin. Mitä parhaimpia toiminnassa kohtaamisen paikkoja ovat koulun *kerhot*. Olkkonen & Palomäki (1983, 103-105) ovat saaneet koulun kerhotoiminnasta koululle myönteisiä tuloksia. He havaitsivat kerhoissa käymisen vaikuttavan myönteisesti oppilaiden asenteisiin koulua kohtaan. Kerholaiset viihtyivät paremmin koulussa kuin muut oppilaat ja ylemmälle luokkatasolle siirryttäessä kerholaisten kouluviihtyvyys jopa lisääntyi, kun muilla oppilailta viihtyvyystaso laski. Kerholaiset olivat myös tyytyväisempiä opiskeluun kuin muut oppilaat. Erityisen myönteinen vaikutus kerhoilla oli koulumenestykseltään heikkoihin oppilaisiin: kouluviihtyvyys oli selvästi parempi kuin niillä heikoilla oppilailta, jotka eivät käyneet kerhossa. Kerholaiset kokivat myös saavansa osakseen enemmän opettajien myönteistä huomiota kuin muut. Lisäksi kerholaiset kokivat suhteensa opettajaan läheisemmäksi kuin muut oppilaat.

Tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa oli myös harrastusluettelo. Oppilaat ottivat kantaa kunkin harrastuksen innostavuuteen tai vastenmielisyyteen. Harrastukset luokiteltiin koulun oppiaineisiin liittyviin aktiivisiin harrastuksiin (lukeminen, kirjoittaminen, liikunta, kädentaidot, musiikki ja näytteleminen), muihin aktiivisiin harrastuksiin ja passiivisiin harrastuksiin. Tarkastelin harrastuneisuuden yhteyttä itse koettuun koulumotivaatioon ja -viihtyvyyteen. Tällä hetkellä vielä julkaisemattomassa tutkielmassa havaitsin, että erityisesti koulun oppiaineisiin liittyvillä harrastuksilla oli selkeitä yhteyksiä sekä tyttöjen että poikien koulumotivaatioon ja -viihtyvyyteen. Tämä myös osoittaa, että koulun ja oppilaiden harrastusten yhteen niveltäminen olisi tärkeää. Oppilaat ovat perinteisesti voineet vaivatta harrastaa koulun kerhoissa. Kuitenkin paine koulun kerhojen vähentämiseksi taloudellisista syistä on melkoinen. Kerhotoimintaa tulisi mieluummin tukea ja tutkia erilaisia mahdollisuuksia *kerhotoiminnan laajentamiseen*.

Oppilaan itsensä ottama päävastuu oppimisesta sopii hyvin motivaation systeemiteoriaan, jonka mukaan yksilö loppujen lopuksi itse ratkaisee valintansa - vaikka hän ensin valitsisikin väärin kavereiden tai vanhempien takia. Jos virheen korjaamisen tekee riittävän yksinkertaiseksi ja joustavaksi, ylivoimaisia ongelmia ei synny. Lopulta oikein valittuaan hän omaehtoisesti sitoutuu tavoitteisiinsa, jos vain pitää niitä riittävän tavoiteltavina. Toki kaikista motivointipyrkimyksistä huolimatta niin koulussa kuin muuallakin yhteiskunnassa tulee aina olemaan yksilöitä, jotka eivät yksinkertaisesti innostu sellaisesta, minkä katsotaan kuuluvan "normaalin" yhteiskunnan toimialaan. Koulun oppilaat ovat eittämättä läpileikkaus - eräänlainen kirjo - tästä monimuotoisuudesta. Joillekin oppilaille tulee aina olemaan vaikeaa perustella laajan yleissivistyksen merkitystä. Ongelmallisinta onkin ollut ja tulee olemaan sen pienen moniongelmaisen oppilasjoukon motivointi ja innostaminen niihin asioihin, joita yhteiskunnassa pidetään tavoiteltavina.

Motivaation systeemiteorian periaatteiden mukaan motivaatiota voi ja myös pitää säädellä: virittää, suunnata ja tukea. Ford perustelee säätelyn tarvetta systeemiteorian perusajatuksella: "Motivaatio vaikuttaa moniin sellaisiin laajoihin yhteiskunnallisiin ongelmiin, jotka johtuvat heikoista sosiaalisista olosuhteista ja jotka vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen ja persoonallisuuteen". Ford täsmentää perusajatusta. Hän korostaa, ettei tietenkään ole olemassa mitään painiketta, josta yksilön motivaation voisi käynnistää. Mutta ei ole myöskään mahdollista pakottaa yksilöä noin vain motivoitumaan johonkin.

Ford korostaa, että tarjota mahdollisuuksia - ei käskyttää - on johtava ajatus ihmisten motivoinnissa. Motivointipyrkimyksissä pitää kunnioittaa yksilön omia tavoitteita, emootioita ja henkilökohtaisia toimintaodotuksia. Lyhyellä aikavälillä tuloksia aikaansaadaan vastoin tätäkin periaatetta, mutta pitkällä aikavälillä tällaiset motivointipyrkimykset on tuomittu epäonnistumaan. Niinpä yksilön toiminnan suora kontrolli on hyväksyttävää vain silloin, kun mikään muu ei ole mahdollista. Yksilö rakentaa käyttäytymistään Behavior Episode Scheman (BES) ympärille. BES on eräänlainen kokemusvarasto, "pakkaus", joka koostuu yksilön ajattelusta, tunteista, havainnoista, toiminnasta, biologisista prosesseista ja ympäristöstä. BES toimii Living System Framework'n (LSF) sisällä ja edustaa käyttäytymisen itsesääätelyprosessia. Kun halutaan vaikuttaa yksilön motivaatioon, etävaikutusten tulee ulottua juuri BES-alueelle, mikäli aiotaan aikaansaada pysyviä ja oikeansuuntaisia muutoksia yksilössä ja kohottaa hänen pätevydentunnettaan. Toisaalta, jos motivointia laiminlyödään, tai sitä ei tehdä taitavasti, hyvin suunnatutkin pyrkimykset voivat alentaa pätevydentunnetta. Ford (1992, 202-203)

Vaikka motivaation systeemiteoria - vahvoine yksilöllisyyden korostuksineen - soveltuu eittämättä parhaiten kuvaamaan keski- ja korkea-asteen opiskelijoiden oppimismotivaatiota, jäsenyivät oppilaiden koulumotivaatio, henkilökohtaiset toimintaodotukset ja emotionaaliset virittävät prosessit tässä tutkimuksessa varsin pitkälle motivaation systeemiteorian periaatteiden mukaisesti, vaikka perusjoukko edustikin pakollista yleissivistävää koulutusta. Ford (1992, 204-219) esittää seitsemäntoista eri kohtaa yksilön motivoimiseksi. Mikään hänen esittämistään periaatteista ei ole ristiriidassa yleissivistävän koulutuksen kanssa tavoitteiden kanssa. Käytännön koulutyössä muutamat periaatteet ovat kuitenkin muita läheisempiä.

Todenmukaisuuden ja palautteen periaatteet liittyvät oleellisesti nykyisin yhä tärkeämmäksi koettuun oppilaan monipuoliseen *arviointiin*. Oppilas voi seurata edistymistään vain, jos hän saa siitä riittävän tarkkaa ja oikeaa tietoa. Tämä taas edellyttää sitä, että kouluissa kehitetään oppilasta kannustavia arviointimenetelmiä.

Ympäristön tuki liittyy palautteen periaatteeseen: ympäristön tuki jää puutteelliseksi, jos se ei tunne riittävästi oppilaan kokonaistilannetta. Erityisesti moniongelmaisen oppilaan kasvussa ympäristön tuki on tärkeää.

Emotionaalinen aktivaatio liittyy ainakin niihin opetusmenetelmiin, joissa asioita opitaan tunnetilojen, esimerkiksi draamapedagogiikan, avulla.

Monien mahdollisuuksien periaate liittyy oppilaan kokonaispersoonallisuuden ymmärtämiseen, valinnaisuuteen ja muihin eriyttämiskäsitteisiin.

Ihmisen kunnioittaminen on välttämätöntä, jos opettaja yleensä aikoo onnistua tehtävässään.

Tämän tutkimuksen mukaan tyttöjen ja poikien koulumotivaatiossa ja -viihtyvyydessä ei ole eroa, vaan erot syntyvät luokka-aste- ja/tai asuinpaikkamuuttujien kautta.

Aineiston koulukohtaisessa tarkastelussa löytyy sukupuoli-, luokka-aste- ja asuinpaikkamuuttujissa myös sellaista **koulukohtaista** vaihtelua, joka vaikuttaa erojen merkitsevyyksiin. Koulujen erityispiirteistä olen toimittanut tietoa kullekin oppilaitokselle erikseen.

Maalaiskuntien seitsemäsluokkalaiset ja kaupunkien yhdeksäsluokkalaiset arvioivat suhteensa vanhempiinsa ja opettajiinsa ja maalaiskuntien seitsemäsluokkalaiset vielä suhteensa kavereihinsa ja kouluitsetuntonsa muita huonommiksi. Myös vanhempien arvioissa maalaiskuntien ja kaupunkien välillä oli eroa oppilaiden itsetunnossa ja viihtyvyydessä. Mistä käsitysten vaihtelu voisi johtua?

Osa vastauksista näihinkin löytyy koulukohtaisista eroista. Monet oppilaiden motivaation ja siihen liittyvien prosessien vaihtelusta johtuu **koulujen yksilöllisistä eroista** sekä **luokan ja koulun ilmapiiriin vaikuttavista tekijöistä**. Myös oppilaiden ja vanhempien avoimien vastausten perusteella voi päätellä, että tutkimukseen kuuluvissa kouluissa vaihtelevat sellaiset piirteet, jotka vaikuttavat oppilaiden itsetuntoon, viihtyvyyteen ja käsityksiin

opettajista - ja yleensä aikuisista - ja myös kavereista. Esimerkiksi oppilaiden motivaatioarvioissa (asteikolla 1 - 6) samanikäisistä oppilaista koostuvien koululuokkien alimman ja ylimmän keskiarvon ero oli 1.45 pistettä; viihtyvyysarvioissa 2.76 pistettä. Ero motivaatio- ja viihtyvyyskeskiarvojen välillä osoittaa suurten erojen lisäksi viihtyvyysmittarin "herkkyyden".

Vanhempien tuki ja kannustus -muuttujassa maalaiskuntien ja kaupunkien seitsemäsluokkalaisten alimman ja ylimmän keskiarvon ero asteikossa 1 - 6 oli 1.09 pistettä ja yhdeksäsluokkalaisten 0.90 pistettä. Myös muissa sellaisissa muuttujissa, joissa merkitseviä eroja ryhmien välillä oli, koulukohtaiset erot olivat samantasoiset sekä oppilailla että vanhemmillä.

Koulukohtaisten erityispiirteiden selvittämiseksi ja tämän tutkimuksen tutkimusotteen syventämiseksi tarvittaisiin **koulukohtaista kvalitatiivista jatkotutkimusta**. Osa tutkimukseen kuuluneiden koulujen johtajista ja rehtoreista pyysi, että tämä tutkimus tehtäisiin koko heidän koulussaan, eikä vain yhdessä tai muutamassa luokassa. Se ei ollut tässä mahdollista, mutta havaitsin, että koulujen laadulliseen tieteelliseen tarkasteluun ja kehittämiseen on sekä tarvetta että halukkuutta.

Tässä tutkimuksessa on esitetty esimerkkejä oppilaiden ja vanhempien mielipiteistä koulun hyvistä ja huonoista puolista sekä vanhempien mielipiteitä lasta koulussa innostavista ja masentavista tekijöistä. Loput oppilaiden ja vanhempien käsitykset on arkistoitu Jyväskylän maalaiskunnan Liinalammin peruskoululle. Myös oppilaiden ja vanhempien vastauslomakkeet löytyvät sieltä.

Opettajien mielipiteet oppilaiden koulumotivaatioon vaikuttavista tekijöistä ja peruskoulun kehittämisestä jätettiin tämän tutkimuksen lopullisesta versiosta. Olen laatinut heidän käsityksistään erillisen tutkielman. Vaikka opettajat eivät kuulukaan tähän tutkimukseen, haluan työni loppuun liittää ajatuksen, jonka eräs opettaja oli kirjoittanut mielipiteenään koulun kehittämisen esteistä tai haitoista:

"Esteitä ja haittoja ei ole. On vain upeita mahdollisuuksia kohdata haastava tulevaisuus".

LÄHTEET

- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Seurantatutkimuksen loppuraportti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:167.
- Atkinson, J. W. 1964. An introduction to motivation. D. van Nostrand company, inc. New Jersey.
- Ball, S. 1977. Motivation in Education. New York: Academic Press, Inc.
- Bandura, A. 1977. Social learning Theory. Prentice - Hall Inc. Englewood Cliffs. N.J. USA.
- Chung, K.H. 1977. Motivational theories and Practices. Grid. Inc. Ohio.
- Coopersmith, S. 1967. The antecedents of self-esteem. San Fransisco. W. H. Freeman and company.
- Deci, E. L. 1975. Intrinsic Motivation. New York and London. Plenum Press. OK
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York and London. Plenum Press. OK
- Ekola, J. & Vaherva, T. 1980. Aikuisopetusopas. Helsinki: Tammi.
- Elkind, D. & Weiner, I.B. 1978. Development of the child. New York. John Wiley & Sons, Inc.
- Erikson, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Jyväskylä. Gummerus.
- Ford, M. E. 1992. Motivating Humans. Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs. Sage Publications, Inc. Newbury Park. USA.
- Forsyth, D.R. 1986. An attributional analysis of students' reactions to succes and failure. Teoksessa Feldman, R. (toim.) The Social Psychology of Education. Current research and theory. Cambridge University Press. London.
- Hannus-Gullmets, B. 1984. Kouluviihtyvyys Pohjoismaissa. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tiedonantoja koulukokeilusta ja tutkimuksesta 2.
- Havighurst, R. J. 1972. Developmental Tasks and Education. New York. Longman Inc.
- Heinonen, V. & Kari, J. 1978. Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten. Helsinki. Kustannusyhtiö Otava.

- Herzberg, F., Mausner, B & Snyderman B.B. 1959. *The Motivation to Work*. New York. John Wiley & Sons, Inc.
- Herzberg, F. 1971. *Work and the Nature of Man*. New York. World Publishing.
- Hirsjärvi, S. 1982. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Hämäläinen, S. 1973. *Opiskelutaidon tavoitteet ja niiden toteutuminen peruskoulussa lukuvuonna 1971-1972*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 195.
- James, W. 1913. *Psychology*. Henry Holt and Company. New York.
- Kari, J. 1977. *Kouluviihtyvyyden ja opettajan rooli*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1/1977.
- Kari, J. 1985. *Opettaja luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 366/1985.
- Kauppinen-Toropainen K. 1983. *Nuorten itsetunnon kehitys työhön suuntautumisen tekijänä*. *Psykologia* 4/1983.
- Kivinen, O. & Rinne, R. & Kivirauma, J. (1985). *Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A 105.
- Koivumäki, E. 1980 *Koulusuoritusten motivaatioperusta. Opettajan vaikutustavan ja oppilaan piirteiden vaikutuksesta oppilaan koulumenestykseen*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 79.
- Korpinen, E. 1982. *Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 319.
- Korpinen, E. 1983. *Luokanopettajiksi opiskelevien Minäkäsityksen kehityksestä I. Minäkäsitysmittarin ominaisuuksien tarkastelua ja alustavia tutkimustuloksia*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 16.
- Korpinen, E. 1990. *Peruskoululaisen minäkäsitys*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Kossila, M. & Louhenkilpi, T. 1989. *Kognitiivis-motivatioonalaalisista orientaatioista ja niiden kehittymisestä erällä peruskoululaisilla*. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Turun yliopisto.
- Kulmala, M. & Pihlajamäki, S. 1987. *Steiner-koulun ja peruskoulun oppilaiden kouluviihtyvyydestä toisella luokalla*. Turun yliopisto. Rauman

opettajankoulutuslaitos. Projektitutkielma.

- Lazarus, R.S. 1977. *Persoonallisuus*. Espoo: W & Gös.
- Lawler, E. E. 1973. *Motivation in work organizations*. Monterey, CA. Brooks & Cole.
- Lehtonen, H. 1993. *Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 380. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. *Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana*. Teoksessa Kannas, L. (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. WHO - koululaistutkimus. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Lindeberg, M. 1992. *Oppilaiden motivationaalinen suuntautuminen ja tietoisuus oppimiseen liittyvistä tekijöistä*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Psykologian laitos.
- Linnakylä, P. 1993. *Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi*. Teoksessa Brunell V. & Kupari P. (toim) *Peruskoulu oppimisympäristönä*. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Maslow, A. H. 1954. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Nummenmaa, T. , Konttinen, R. , Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. *Tutkimusaineiston analyysi*. WSOY Kirjapainoyksikkö. Porvoo.
- Nurmi, J-E. 1989. *How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning*. Helsingin yliopiston psykologian laitos. Tutkimuksia n:o 11. University of Helsinki.
- 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 kouluviihtyvyydestä peruskoulun 5. - 6. Luokilla*. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Projektitutkielma.
- Olkinuora, E. 1983. *Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövaiheessa: 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) Opetustiede ja opetuksen tutkimus. Professori I. Vikaisen juhla-kirja. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A 103.
- Opettaja N:o 42/20.10.1995. Hannu Laaksolan pääkirjoitus: Ylitulkittu epäviihtyvyys. Porvoo. Werner Söderström Oy/Offsetpaino.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. WSOY. Juva.
- Pintrich, P. 1988. A process-oriented view of student motivation and cognition. Teoksessa Stark, J. & Mets, L. (toim.) Improving teaching and learning through research. New directions for Teaching and Learning, 57. San Francisco: Jossey - Bass.
- Rauste-von Wright, M. 1979. Sosialisatioprosessi ja maailmankuva. Nuorison ihmis- ja maailmankuva X. Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 36.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. WSOY. Porvoo-Helsinki-Juva.
- Rogers, C.R. 1965. Client-centered therapy. It's current practise, implications, and theory. Boston. Houghton Mifflin.
- Rosenberg, M. 1965. Society and the Adolescent Self-image. Princeton, New Jersey. Princeton University Press.
- Ruohotie, P. 1977. Teknillisen oppilaitoksen opiskelijoiden harrastuksista ja opiskeluasenteista. Ammattikasvatustutkimuksen suunnittelutoimiston julkaisuja 2/1977.
- Ruohotie, P. 1980. Opettajien työmotivaatio. Tutkimus peruskoulun yläasteen opettajien työmotivaatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos julkaisusarja A. Tutkimusraportti N:o 17 28.1.1980.
- Ruohotie, P. 1982. Aikuisen opiskelumotivaatio. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisu n:o 6.
- Ruohotie, P. 1985. Kehittyvä ja kannustava kouluyhteisö: tutkimustulosten avaama näkökulma koulun sisäiseen kehittämiseen. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 2.
- Ruohotie, P. 1991 a. Motivaatio ja työkäyttäytyminen. Työmotivaatioprojektin yleisjulkaisu. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu n:o 9.
- Ruohotie, P. 1991 b. Motivaatio ja oppimisstrategiat ammatillisissa opinnoissa. Teoksessa Ruohotie, P. (toim.) Ammattikasvatuksen tutkimus

Hämeenlinnan tutkimusyksikössä 1990 - 1991. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 4.

- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos Hämeenlinnan toimipaikka. Ammattikasvatussarja 8.
- Ruoppila, I. (toim.) 1985. Oppilaiden persoonallisuuden tukeminen ja arvomaailman kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 267.
- Räty, H., Snellman, L., Mäntysaari-Hetekorpi, H., Vornanen, A. 1995. Vanhempien tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja koulunuudistuksia koskevat asenteet. Kasvatus 3: 241-260.
- Scheinin, P. M. 1984. Steiner-koulun ja peruskoulun oppilaiden minäkuvien eroista toisen kouluvuoden syksyllä. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Scheinin, P. M. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 77.
- Sermilä, P. 1991. Miten koulu toimii. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien käsityksiä peruskoulusta ja lukiosta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Shavelson, R.J. & Bolus, R. 1982. Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology* 74 (1), 3-17.
- Siurala, L. 1994. Nuoriso-ongelmat modernisaatioperspektiivissä. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 1994:3
- Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa Korpinen, E. - Tiihonen, E. - Tuomi, P. (toim.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä.
- Thorndike E. L. 1930. *Educational psychology Volume II. The psychology of learning*. Teachers College. Columbia University. New York.
- Wahlström, R. 1985. Varhaiset kouluvuodet. Varhaisnuoruuden aika. Teoksessa *Kasvuvuosien psyykinen kehitys - lapsuuden ja nuoruuden kehityopsykologiaa kasvattajia varten*. Suomen Kaupunkiliitto. Lehtikanta Oy.
- Vauras, M. 1990. Miten oppimisvaikeuksia voidaan lievittää motivaatiota ja oppimistaitoja kehittämällä. Teoksessa Linnakylä, P. & Takala, S. (toim.)

Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B n:o 61.

Weiner, B. 1986. An Attributional Theory of Motivation and Education. Springer Series in Social Psychology. New York.

Vepsäläinen, K. 1980. Peruskoulun seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaiden koulunkäynti ja oppimismotivaation sisältö. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 13.

Viteli, J. 1990. Mikä koululaista kannustaa? Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisu n:o 24/1990.

Vroom, V.H. 1964. Work and motivation. New York: Wiley.

LIITE 1: OPPILAIDEN KYSELYLOMAKE

Hei

Opetan viikkiluokkaa Jyväskylän maalaiskunnan Liinalammin koulussa. Luokassa juttelen usein oppilaitteni kanssa siitä, mitä he milloinkin harrastavat, miten pärjäävät opettajiensa, koulutovereittensa, vanhempiensa ja itsensä kanssa, ja mitä he ajattelevat tulevaisuudestaan. Olet nyt mukana tosi tärkeässä jutussa. Haluaisin tutkia, miten peruskoululaiset koko Keski-Suomessa näistä asioista ajattelevat. Kyselen nyt Sinultakin näitä samoja asioita kuin omilta oppilailtani. Kysymykset eivät ole vaikeita eikä kirjoittamista ole juuri ollenkaan, mutta lue kysymykset huolellisesti. Toivon, että vastaat rehellisesti ja todenmukaisesti: vain silloin tutkimuksestani on todella hyötyä koulun kehittämiseksi paremmaksi ja innostavammaksi. Nimesi ei tule minun eikä kenenkään muunkaan tietoon.

Kun olet vastannut, palauta lomakkeesi opettajallesi. Saat häneltä lomakkeen vietäväksi kotiin vanhempiesi tai huoltajiesi vastattavaksi. Kotona ollaan varmaan kiireisiä, mutta kerro, että he ovat mukana samassa tärkeässä jutussa kuin sinä. Palauta vanhempasi lomake kouluun opettajallesi niin pian kuin mahdollista.

Veikko Matilainen

Terveisin Veikko Matilainen

Aluksi tarvitsen sinulta kolme tärkeää tietoa:

1. Koulu, jota käyt, on nimeltään _____
2. Monennellako luokalla olet? Olen _____ luokalla.
3. Ympyröi oikea vaihtoehto: Olen 1. tyttö 2. poika

Tehtävissä 1 - 3 ympyröi oikean vaihtoehdon edessä oleva numero. Ympyröi vain yksi numero kussakin tehtävässä.

1. Minkä verran luet sanomalehteä päivittäin?

1. Käyn lehden kokonaan läpi ja luen kaikki mielenkiintoiset jutut.
2. Käyn lehden kokonaan läpi ja luen ainakin otsikot.
3. Luen lehdestä lähinnä sarjakuvat tai tv-ohjelmat tai urheilu-uutiset.
4. En lue sanomalehteä, ei kiinnosta.
5. Meille ei tule sanomalehteä.

	Olen täysin samaa mieltä				Olen täysin eri mieltä	
7. Olen pystynyt käyttämään koulussa oppimiani asioita myös koulun ulkopuolella.	1	2	3	4	5	6
8. Minua harmittaa, kun koulussa edetään niin hitaasti.	1	2	3	4	5	6
9. Nautin saadessani ratkoa vaikeita tehtäviä.	1	2	3	4	5	6
10. Minusta on se ja sama, teenkö koulutehtäväni vai en.	1	2	3	4	5	6
11. Jaksan ponnistella, vaikka välillä tuntuu hankalalta.	1	2	3	4	5	6
12. Koulunkäynnistä on minulle hyötyä tulevaisuudessa, sen vuoksi kannattaa yrittää.	1	2	3	4	5	6
13. Opettajat tukevat ja kannustavat minua riittävästi koulunkäynnissäni.	1	2	3	4	5	6
14. Minusta koulussa opiskellaan liikaa turhia juttuja.	1	2	3	4	5	6
15. Työskentelen ahkerasti saadakseni hyviä arvosanoja kokeista.	1	2	3	4	5	6
16. Koulunkäynti ei minua kiinnosta: haluan selvittää siitä niin vähällä kuin mahdollista.	1	2	3	4	5	6
17. Vanhempani tukevat ja kannustavat minua riittävästi koulunkäynnissäni.	1	2	3	4	5	6
18. Vaikka tunnilla opetetaan tylsiä juttuja, jaksan istua muita häiritsemättä ja seurata opetusta.	1	2	3	4	5	6
19. Koulussa minusta tuntuu, että en ole tarpeeksi hyvä.	1	2	3	4	5	6
20. Tunnen, että tulen hyvin toimeen koulumme opettajien kanssa.	1	2	3	4	5	6
21. Vanhempani moittivat minua, jos en menesty koulussa.	1	2	3	4	5	6
22. Koulussa olen varma ja luotan itseeni.	1	2	3	4	5	6
23. Vanhempani ovat tehneet mielestäni tarpeeksi koulunkäyntini hyväksi.	1	2	3	4	5	6

5. Mitä kaikkea vapaa-aikanasi teet tai harrastat? Luettelen sinulle joitakin **harrastuksia** tai **tapoja viettää vapaa-aikaa**. Miten mieluisia tai kiinnostavia ne omalla kohdallasi ovat? Jos harrastus tai vapaa-ajanviettotapa on sinulle hyvin mieluinen ja kiinnostava, ympyröi numero yksi (1). Jos se on melko mieluinen ja kiinnostava, ympyröi kakkonen (2). Jos se miellyttää ja kiinnostaa sinua melko vähän, ympyröi numero kolme (3). Jos se innostaa ja kiinnostaa sinua vähän, ympyröi numero neljä (4) Jos et ole kiinnostunut etkä välitä harrastuksesta tai vapaa-ajanviettotavasta ollenkaan, ympyröi numero viisi (5). Vastaa kaikkiin 20 kohtaan.

	hyvin mieluinen ja kiinnostava					en välitä ei kiinnosta
1. Käyn kirjastossa tai kirjastoautossa.	1	2	3	4	5	
2. Luen kirjoja (esimerkiksi lasten tai nuorten tai aikuisten tai tietokirjoja).	1	2	3	4	5	
3. Harrastan urheilua tai liikuntaa (jääkiekko, hiihto, tanssi, tanhu, sähly, laskettelu, lautailu, kuntosali, lentopallo, retkeily, koripallo ja niin edelleen).	1	2	3	4	5	
4. Käyn näytelmäkerhon tai -ryhmän harjoituksissa.	1	2	3	4	5	
5. Piirrän tai maalaan tai teen käsitöitä tai askartelen, kokoan pienoismalleja tai rakennan lennokkeja.	1	2	3	4	5	
6. Käyn partiossa tai 4H -kerhossa tai seurakunnan kerhossa.	1	2	3	4	5	
7. Käyn ratsastamassa, hoidan hevosta tai hoidan kotieläintä.	1	2	3	4	5	
8. Laulan kuorossa tai käyn soittotunneilla, harjoittelen laulua tai soittoa.	1	2	3	4	5	
9. Pelaan shakkia.	1	2	3	4	5	
10. Kirjoitan kirjeitä tai kertomuksia tai runoja.	1	2	3	4	5	
11. Tutkin Internetiä tai järjestelen tietokoneen ohjelmia tai tiedostoja tai ohjelmoin.	1	2	3	4	5	
12. Kalastan tai metsästän tai hoidan riistaa.	1	2	3	4	5	
13. Käyn teatterissa tai elokuvissa.	1	2	3	4	5	
14. Kerään postimerkkejä, kortteja tai tarroja.	1	2	3	4	5	

7. Millainen käsitys sinulla on tulevaisuudestasi?

1. Tiedän tällä hetkellä, mihin työhön, ammattiin tai elämäntehtävään tähtään.
2. Minulla on jonkinlainen käsitys tulevasta työstä, ammatista tai elämäntehtävästä, mutta en ole siitä aivan varma.
3. Olen miettinyt, mitä aikuisena tekisin, mutta mitään kunnollista ei ole tullut mieleen.
4. En ole vielä vakavasti miettinyt tulevaisuuttani.

8. Millä tavalla työskentelet tällä hetkellä tulevaisuutesi hyväksi?

1. Menestyn riittävän hyvin koulussa. Teen töitä ja ponnistelen menestyäkseni myös tulevaisuudessa.
2. En menesty mielestäni riittävän hyvin koulussa, mutta teen töitä ja ponnistelen pysyäkseni mukana ja menestyäkseni sitten tulevaisuudessa.
3. Menestyn nyt riittävän hyvin koulussa, eikä minun tarvitse ponnistella sen eteen juuri ollenkaan.
4. En menesty koulussa, mutta en viitsi tehdä juuri mitään sen hyväksikään. Kyllä kai sitä sitten joskus jotain keksii.

9. Millaiset koulunkäyntitavoitteet sinulla on? Mieti asiaa aikuisuuteen asti.

1. Ponnistelen ja yritän käydä kouluja niin pitkälle, että saavutan haluamani ammatin tai tehtävän.
2. Käyn kouluja sen verran, että hankin jonkin ammatin.
3. Käyn kouluja ainakin siihen saakka, kunnes keksin, mitä elämässäni haluan.
4. Lopetan koulunkäynnin niin pian kuin se on mahdollista.

10. Millaiselta tulevaisuutesi näyttää tällä hetkellä?

1. En ole yhtään huolissani tulevaisuudestani; se näyttää aivan selkeältä ja valoisaalta.
2. En ole juurikaan huolissani tulevaisuudestani; se näyttää aika selkeältä ja valoisaalta.
3. Olen jonkin verran huolissani tulevaisuudestani; ei näytä ihan hyvältä.
4. Olen huolissani tulevaisuudestani, näyttää aika pahalta.
5. En välitä tulevaisuudestani vähääkään.

15. Kerro, mitkä asiat koulussasi vaikuttavat viihtymiseesi tai viihtymättömyyteesi. Toisin sanoen, mitkä ovat mielestäsi koulusi hyvät puolet, mitkä huonot puolet?

Kouluni hyvät puolet ovat:

Kouluni huonot puolet ovat:

16. Olet miettinyt koulusi hyviä ja huonoja puolia. Suomen kouluissa annetaan kokeista ja todistukseen arvosanat yleensä asteikolla 4 -10. Kymppi on paras ja nelonen heikoin. Nyt saat antaa samalla asteikolla **arvosanan omalle koulullesi**. Minkä arvosanan antaisit? Ympyröi mielestäsi oikea numero.

10 9 8 7 6 5 4

Olet tehnyt tärkeän homman. **Kiitän Sinua** kovasti ja toivon sinun menestyvän koulussa, kotonasi ja harrastuksissasi. Moikka!

LIITE 2: VANHEMPIEN KYSELYLOMAKE

Hyvät lapsen vanhemmat/hooltajat

Nimeni on Veikko Matilainen. Olen työskennellyt Jyväskylän maalaiskunnassa luokanopettajana 20 vuotta. Tammikuussa aloitin työni ohella jatko-opinnot. Opintoihin kuuluu tutkimus, johon tämä kyselylomake liittyy. Lapsenne on koulussa täyttänyt oppilaita koskevan lomakkeen.

Minulla on vuosien varrelta hyvin myönteisiä kokemuksia yhteistyöstä vanhempien kanssa - itse asiassa ilman vanhempien tukea opettajan työ valuu hiekkaan - kuin vesi hanhen selästä.

Tutkimukseni vanhempia koskevan osuuden aiheena ovat 1) vanhempien käsitys lapsensa koulusta ja lapsen viihtymisestä siellä 2) vanhempien käsitys siitä, miten koulua voisi kehittää.

Tutkimukseni tavoitteena on koulun kehittäminen. Toivon, että voisitte olla mukana tässä kehitystyössä. Lomakkeeseen vastataan nimettömänä, kuten lapsennekin on koulussa tehnyt. Tuloksia käsitellen tilastollisesti isoina kokonaisuuksina. Lapsenne koulussa opettajat hoitavat lomakkeet postitukseen; he eivät tutki vastauksia. Halutessanne voitte palauttaa lomakkeen kouluun lapsenne mukana suljetussa kirjekuoressa.

Nykyisin yhä useammassa perheessä lasten kanssa asuu vain jompikumpi vanhemmista tai huoltajista. Nämä lapset menestyvät koulussa aivan samalla tavalla kuin muutkin. Toivon, että ette pahastu, vaikka lomakkeen kysymykset ovat monikkomuodossa.

Lomakkeeseen voi vastata jompikumpi perheen aikuisista tai molemmat yhdessä. Älkää kuitenkaan kysykö lapsenne mielipidettä; hän on ilmaissut sen omassa lomakkeessaan.

Pyydän ystävällisesti vastaamaan kysymyksiin joko ympyröimällä oikean vaihtoehdon edessä oleva numero tai kirjoittamaan vastaus sille varattuun tilaan. Pyydän vastaamaan kaikkiin kohtiin. Jokainen mielipide on yhtä arvokas ja oikea ja tärkeä.

1. Perheemme tutkimukseen kuuluva lapsi on 1. tyttö 2. poika Hän on _____ luokalla.

Koulu, jota lapsemme käy, on nimeltään _____

2. Motivaatio tarkoittaa **intoa** tai **halua** tehdä jotakin. Millaiseksi arvioisitte lapsenne **koulumotivaation** (halun tai innokkuuden käydä koulua) tämän lukuvuoden (elo - huhtikuun) aikana? Lapsemme koulumotivaatio on mielestämme ollut

1. hyvin korkea 2. korkea 3. melko korkea 4. melko alhainen
5. alhainen 6. hyvin alhainen

3. **Viihtymisellä** tarkoitetaan muun muassa sellaista tunnetta, että on kivaa tai mukavaa. Miten lapsenne on mielestänne viihtynyt nykyisessä koulussaan tämän lukuvuoden aikana? Hän on

1. viihtynyt *oikein hyvin*. 2. viihtynyt *hyvin*. 3. viihtynyt *melko hyvin*.
4. viihtynyt *melko huonosti* 5. viihtynyt *huonosti*. 6. viihtynyt *hyvin huonosti*.

4. **Itsetunto** (*itsearvostus*) on jokaiselle tärkeä asia. Se tarkoittaa ihmisen käsitystä siitä, missä määrin hän tuntee olevansa kykenevä, merkittävä, menestyvä tai arvokas. Millä tavalla lapsenne nykyinen koulu on Teidän mielestänne vaikuttanut hänen itsetuntoonsa? Se on

1. nostanut paljon 2. nostanut jonkin verran verran 3. Koululla ei ole ollut merkitystä
lapsemme itsetuntoon. 4. laskenut jonkin verran 5. laskenut paljon

5. Mitkä asiat näyttäisivät lastanne erityisesti **innostavan** koulussa?

6. Mitkä asiat näyttäisivät häntä **masentavan** koulussa?

7. Kun olette näin arvioineet lapsenne koulumotivaatiota, kouluitsetuntoa ja hänen viihtymistään koulussa, pyydän Teitä arvioimaan lapsenne nykyistä koulua. Mitkä ovat mielestänne lapsenne koulun hyvät puolet? Entä huonot puolet?

Lapsemme koulun hyvät puolet:

Lapsemme koulun huonot puolet:

8. Millaisen arvosanan kaiken kaikkiaan antaisitte lapsenne koululle asteikolla 4 - 10, kun kymppi on se paras ja nelonen heikoin?

Arvosana: _____

9. Minkä verran mielestänne seuraavat seikat vaikuttavat yleensä *oppilaiden motivaatioon ja viihtyvyyteen* koulussa? Ympyröikää se numero, joka mielestänne parhaiten vastaa käsitystänne. Vaihtoehtojen ääripäät ovat seuraavat: numero yksi tarkoittaa vaihtoehtoa "*hyvin paljon merkitystä*" ja numero seitsemän vaihtoehtoa "*hyvin vähän merkitystä*".

	hyvin paljon merkitystä					hyvin vähän merkitystä	
	1	2	3	4	5	6	7
1. opetuksen sisältö	1	2	3	4	5	6	7
2. opetuksessa käytettävät työtavat tai -menetelmät	1	2	3	4	5	6	7
3. oppilaan saama myönteinen palaute	1	2	3	4	5	6	7
4. opettajan persoonallisuus	1	2	3	4	5	6	7
5. luokan ilmapiiri, "henki"	1	2	3	4	5	6	7
<hr/>							
6. luokan oppilasmäärä	1	2	3	4	5	6	7
7. koulun koko	1	2	3	4	5	6	7
8. koulun ympäristö, pihapiiri	1	2	3	4	5	6	7
9. luokan/koulun käyttäytymissäännöt	1	2	3	4	5	6	7
10. vanhempien vaikutus	1	2	3	4	5	6	7

10. Eräissä tutkimuksissa on havaittu, että suomalaiset peruskoulun oppilaat - erityisesti pojat - eivät oikein viihdy koulussa eivätkä käy innokkaasti koulua. Millä tavalla Teidän kokemuksenne mukaan peruskoulua pitäisi muuttaa tai kehittää, että siitä tulisi viihtyisämpi ja innostavampi?

Koulumotivaation jäsentymistä kuvaavien faktoreiden muuttujakohtaiset jakaumat N=850

Faktori 1: Tavoitteellinen yrittäminen

	1 täysin samaa mieltä	2	3	4	5	6 täysin eri mieltä
muuttuja	%	%	%	%	%	%
401 Olen kiinnostunut oppimaan uusia asioita	35,9	44,5	15,2	3,4	0,7	0,3
412 Koulunkäynnistä on hyötyä	67,1	20,6	7,3	2,5	1,8	0,8
405 Yritän oppia vaikeimmatkin asiat	23,4	39,0	23,2	9,0	3,9	1,4
411 Jaksan ponnistella	22,3	37,4	25,3	9,9	3,6	1,4
415 Työskentelen ahkerasti	22,2	38,0	23,0	9,9	5,1	1,5
406 Olen usein tympääntynyt kouluun	10,4	12,4	17,7	16,3	28,2	15,1
404 En kävisi koulua, jos ei olisi pakko	7,7	6,8	10,5	14,4	25,9	34,7
410 Se on se ja sama, teenkö tehtäväni vai en	2,5	5,3	7,3	10,3	25,0	49,6

liite jatkuu

Motivaatioerot maalaiskuntien ja kaupunkien välillä eri luokka-asteilla oppilaiden käsityksen mukaan

lk/kunta	OPPILAAT			
	f	x	s	p
5lk				
kunnat	122	3,44	.83	
kaupungit	137	3,38	.81	.540
7lk				
kunnat	165	3,05	.85	
kaupungit	171	3,25	.75	.022*
9lk				
kunnat	128	2,85	.98	
kaupungit	125	2,58	1.01	.034*

p < .05*

Koulumotivaatioerot sukupuolen mukaan eri luokka-asteilla koko aineistossa, maalaiskunnissa ja kaupungeissa

koko aineistossa

sp/lk	OPPILAAT				VANHEMMAT			
	f	x	s	p	f	x	s	p
5lk								
tytöt	121	3,42	.77		111	3,38	.71	
pojat	138	3,40	.87	.822	120	3,24	.78	.165
7lk								
tytöt	155	3,17	.82		132	3,55	.80	
pojat	180	3,13	.80	.647	146	3,25	.79	.002**
9lk								
tytöt	123	2,89	.84		88	3,33	.84	
pojat	130	2,56	1.11	.009**	84	3,12	.90	.115

maalaiskunnissa

sp/lk	OPPILAAT				VANHEMMAT			
	f	x	s	p	f	x	s	p
5lk								
tytöt	56	3,50	.79		51	3,27	.72	
pojat	66	3,39	.87	.486	49	3,27	.81	.952
7lk								
tytöt	75	3,13	.88		63	3,59	.80	
pojat	89	2,98	.84	.249	67	3,10	.79	.001**
9lk								
tytöt	59	2,98	.84		45	3,31	.97	
pojat	69	2,74	1.08	.154	49	2,98	.88	.087

taulukko jatkuu

kaupungeissa

sp/lk	OPPILAAT				VANHEMMAT			
	f	x	s	p	f	x	s	p
5lk								
tytöt	65	3,35	.76		60	3,47	.70	
pojat	72	3,40	.87	.725	71	3,23	.76	.061
7lk								
tytöt	80	3,21	.77		69	3,52	.80	
pojat	91	3,29	.73	.528	79	3,38	.79	.270
9lk								
tytöt	64	2,80	.84		43	3,35	.69	
pojat	61	2,36	1.13	.016*	35	3,31	.90	.852

*p< .05 **p< .01

Tyttöjen vs. poikien motivaatioerot luokka-asteittain kuntamuodon mukaan

OPPILAAT				VANHEMMAT			
vertailuryhmät	f	x	p	vertailuryhmät	n	x	p
5 kun tytöt	56	3,50		5 kun tytöt	51	3,27	
7 kun poj	89	2,98	.000***	7 kun poj	67	3,10	.273
9 kun poj	69	2,74	.000***	9 kun poj	49	2,98	.069
9 kau poj	61	2,36	.000***	9 kau poj	35	3,31	.821
5 kau tytöt	65	3,35		5 kau tytöt	60	3,47	
7 kun poj			.005**	7 kun poj			.009**
9 kun poj			.000***	9 kun poj			.002**
9 kau poj			.000***	9 kau poj			.360
7 kun tytöt	75	3,13		7 kun tytöt	63	3,59	
9 kun poj			.017*	9 kun poj			.000**
9 kau poj			.000***	9 kau poj			.129
7 kau tytöt	80	3,21		7 kau tytöt	69	3,58	
9 kun poj			.002**	9 kun poj			.001**
9 kau poj			.000***	9 kau poj			.233
9 kun tytöt	59	2,98		9 kun tytöt	45	3,31	
9 kau poj			.001**	9 kau poj			.988
9 kau tytöt	64	2,80		9 kau tytöt	43	3,35	
9 kau poj			.015*	9 kau poj		3,31	.848

Poikien vs. tyttöjen motivaatioerot luokka-asteittain kuntamuodon mukaan

OPPILAAT				VANHEMMAT			
vertailuryhmät	f	x	p	vertailuryhmät	f	x	p
5 kun pojat		66	3,39	5 kun pojat	49	3,27	
9 kun tyt	59	2,98	.009**	9 kun tyt	45	3,31	.804
9 kau tyt	64	2,80	.000***	9 kau tyt	43	3,35	.598
5 kau pojat		72	3,40	5 kau pojat	71	3,23	
9 kun tyt			.006**	9 kun tyt			.597
9 kau tyt			.000***	9 kau tyt			.385
7 kau pojat		91	3,29	7 kau pojat	79	3,38	
9 kun tyt			.021*	9 kun tyt			.663
9 kau tyt			.000***	9 kau tyt			.824

Vanhemmat -muuttujien keskinäiset yhteydet ja yhteys koulumotivaatioon: tytöt

muuttujat	motivaatio	...tuki ja kannustus	...moittivat	...ovat tehneet tarpeeksi	...odottavat liikaa
motivaatio	1.000	.344 ***	-.218 ***	.261 ***	-.242 ***
...tuki ja kannustus		1.000	-.232 ***	.580 ***	-.311 ***
...moittivat			1.000	-.297 ***	.505 ***
...ovat tehneet tarpeeksi				1.000	-.315 ***
...odottavat liikaa					1.000

Vanhemmat -muuttujien keskinäiset yhteydet ja yhteys koulumotivaatioon: pojat

muuttujat	motivaatio	...tuki ja kannustus	...moittivat	...ovat tehneet tarpeeksi	...odottavat liikaa
motivaatio	1.000	.293 ***	-.100 *	.233 ***	-.183 ***
...tuki ja kannustus		1.000	-.149 **	.521 ***	.221 ***
...moittivat			1.000	-.137 **	.402 ***
...ovat tehneet tarpeeksi				1.000	-.239 ***
...odottavat liikaa					1.000

Opettajamuuttujien keskinäiset yhteydet ja yhteydet koulumotivaatioon: tyttöt

muuttujat	motivaatio	...tuki ja kannustus	...tulen toimeen	...huono koulussa	...tärkeää saada kiitosta
motivaatio	1.000	.352***	.330***	-.302 ***	.054
...tuki ja kannustus		1.000	.464***	-.432***	.039
...tulen toimeen			1.000	-.372***	.145**
...huono koulussa				1.000	-.037
...tärkeää saada kiitosta					1.000

Opettajamuuttujien keskinäiset yhteydet ja yhteydet koulumotivaatioon: pojat

muuttujat	motivaatio	...tuki ja kannustus	...tulen toimeen	...huono koulussa	...tärkeää saada kiitosta
motivaatio	1.000	.342***	.364***	-.277***	.200***
...tuki ja kannustus		1.000	.452***	-.315***	.217***
...tulen toimeen			1.000	-.330***	.203***
...huono koulussa				1.000	-.093*
...tärkeää saada kiitosta					1.000

Kouluviihtyvyyserot sukupuolen mukaan eri luokka-asteilla: oppilaiden käsitys

vertailuryhmät	f	x	s	
5 lk tytöt	121	3,80	.77	
5 lk pojat	138	3,67	.87	.822
7 lk pojat	179	3.37	.91	.000***
9 lk pojat	132	3.03	1.25	.000***
7 lk tytöt	156	3.69	.83	
7 lk pojat	179	3.37	.91	.001**
9 lk pojat	132	3.03	1.25	.000***
9 lk tytöt	123	2.92	1.08	
9 lk pojat	132	3.03	1.25	.447

p<.01 *p<.001

Oppilaiden koulumotivaation, -itsetunnon ja henkilökohtaisten toimintaodotusten jäsentyminen: Oblimin-rotatoitu faktorimatriisi

Osio	kommunaliteetit	Ominaisarvo				
		I 8.87	II 2.40	III 1.07	IV 0.98	V 0.82
x401	.35	.55	-.09	-.01	.17	.00
x402	.39	-.62	-.17	.03	.16	.01
x403	.44	.66	.16	.06	.07	.04
x404	.29	-.52	.11	.12	.15	-.00
x405	.49	.55	-.09	.08	.28	.05
x406	.38	-.47	.26	-.04	.08	.03
x407	.23	.39	-.00	.05	.15	.12
x408	.18	-.01	-.03	.01	.42	-.04
x409	.32	.38	-.15	.00	.37	-.01
x410	.46	-.59	-.04	-.09	.22	-.02
x411	.47	.55	-.09	.10	.21	.04
x412	.30	.45	.02	.10	.02	.13
x413	.48	.12	-.03	.62	-.05	-.01
x414	.25	-.36	.05	-.16	.16	.05
x415	.43	.52	-.04	.16	.11	.07
x416	.55	-.72	.06	.04	.12	-.05
x417	.33	.09	-.00	.41	-.14	.19
x418	.32	.36	-.00	.31	-.01	-.10
x419	.44	.10	.63	-.10	-.10	-.03
x420	.44	.30	-.13	.43	-.04	-.07
x421	.19	-.09	.28	-.08	.26	-.01
x422	.45	.19	-.32	.19	.27	.14
x423	.23	.02	-.11	.36	-.09	.12
x424	.47	-.24	.46	-.07	.05	-.13
x425	.42	-.12	.43	-.27	.10	-.01
x426	.30	.32	-.16	.16	.12	.09
x427	.39	-.04	-.07	.09	.04	-.66
x428	.46	.03	.06	.03	.01	-.66
x429	.47	.03	.22	-.03	.08	-.56
x430	.35	-.10	.41	-.08	.29	-.07
x431	.60	-.11	.62	-.05	-.15	-.18
x432	.19	.33	.29	.12	-.07	-.02

x433	.51	-.00	.67	.07	-.05	-.08
x434	.31	-.02	.00	.19	.06	.48
x435	.46	-.05	.57	-.03	-.07	-.14
x436	.35	-.08	.00	.61	.10	.03
x437	.44	-.07	.02	.70	.03	-.02
		24%	6.5%	2.9%	2.7%	2.2%