

Kodin antaman tuen merkitys oppilaan tiedolliselle oppimiselle

Leena Jalovaara  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevät 2006  
Opettajien lisäkoulutus  
Tampereen yliopisto

TAMPEREEN YLIOPISTO

Opettajien lisäkoulutus

JALOVAARA LEENA

Kodin antaman tuen merkitys

oppilaan tiedolliselle oppimiselle

TUTKIELMA

80 sivua, 36 liitesivua.

Kasvatustiede

toukokuu 2006

---

Tutkimuksen aiheena on kodin antaman tuen merkitys oppilaan tiedolliselle oppimiselle.

Tutkimuksen tarkoituksena on löytää yhteneväisyyksiä ja/tai eroja oppilaan oman suhtautumisen ja koulumotivaation, huoltajien kiinnostuksen ja suhtautumisen sekä heidän kasvatustietämyksensä, -käytäntönsä ja kasvatustietämyksiensä välillä. Lisäksi tutkitaan näiden edellä mainittujen asioiden merkitys oppilaan koulumenestykseen, tarkemmin tiedolliselle oppimiselle, jota mitattiin todistusten lukuaineiden keskiarvoilla.

Tutkimuksen kohdejoukkona on erään kantahämäläisen kunnan alakoulun 4. - 6. luokan oppilaat, yhteensä 58 oppilasta sekä saman koulun kaksi opettajaa. Tutkimusmenetelmänä on kvantitatiivinen informatiivinen kysely, joka suoritettiin henkilökohtaisesti jokaisen vuosiluokan oppilaille. Opettajille suunnattu kyselylomake sisälsi kahdeksan avointa kysymystä, jotka käsitelivät tutkimuksen kohteena olevia asioita opettajien ja koulun näkökulmasta katsottuna.

Tutkimuksen tuloksina saatiin selville, että oppilaan omalla suhtautumisella ja koulumotivaatiolla, huoltajien kiinnostuksella ja suhtautumisella sekä heidän kasvatustietämyksellään, -käytännöillään ja kasvatustietämyksiensä välillä on yhteyttä koulumenestykseen sekä koulumenestykseltään heikoimman että parhaimman kolmanneksen oppilailla.

Oppilaan koulumotivaatiota selittävät sekä huoltajien kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan että heidän kasvatustietämyksensä, -käytäntönsä ja kasvatustietämyksiensä. Sukupuolen mukaan verrattaessa poikien ja tyttöjen välillä on vähän tilastollisesti merkitseviä eroja huoltajien kasvatustietämyksissä ja -käytännöissä, sen sijaan oppilaan koulumotivaatiossa ja huoltajien suhtautumisessa ja kiinnostuksessa tilastollisesti merkitseviä eroja havaittiin enemmän. Kodin fyysisellä oppimisympäristöllä sekä oppilaan sisarusten määrällä ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä koulumenestykseen tässä tutkimuksessa. Harrastusten määrän yhteyttä ei tutkittu, vaikuttaako harrastus positiivisesti vai negatiivisesti koulumenestykseen.

Tutkimustulosten mukaan opettajat pystyvät näkemään koulussa tapahtuvan luokkatoiminnan perusteella, ketkä oppilaista saavat kotoa tukea koulunkäynnilleen ja ketkä selviytyvät itsenäisesti koulutyöstään. He korostavat oppilaan kodin kulttuuritaustan ja kotoa annetun myönteisen asennemallin merkitystä oppilaan koulukäynnille, itsetuntoa ja onnistumisen kokemuksia unohtamatta. Opettajan oma esimerkki ja positiivinen kannustus ovat tärkeä osa oppilaan motivointia koulussa.

asiasanat: motivaatio, kodin antama tuki, tiedollinen oppiminen, koulumenestys, vanhemmat

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	KODIN KANNUSTEET.....	7
	2.1 Kasvatuskäytännöt, -asenteet ja -tyylit.....	7
	2.2 Kasvatusilmapiiri.....	9
	2.3 Vanhemmat koulunkäynnin tukijoina .....	10
	2.4 Sisarusten merkitys.....	15
3	MOTIVAATIO .....	18
	3.1 Motiivi, motivaatio ja koulumotivaatio.....	18
	3.2 Motivaatiota selittäviä tekijöitä.....	20
	3.3 Koulumotivaatioon liittyvät tekijät .....	26
	3.4. Koulumotivaation ilmenemismuotoja .....	29
4	KOULUMENESTYMINEN .....	31
	4.1 Koulumenestymisen käsite.....	31
	4.2. Koulumenestymisen arviointi.....	39
	4.3 Koulumenestyksen yhteys kodin kannusteisiin ja motivaatioon.....	40
5	TUTKIMUKSEN ONGELMAT.....	42
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	43
	6.1 Lähestymistapa.....	43
	6.2 Tiedonhankintamenetelmä .....	43
	6.2.1 Kyselylomakkeen laatiminen .....	44
	6.2.2 Tutkimuksen toteuttaminen.....	46
	6.3 Luotettavuus .....	46
	6.3.1 Mittarin konstruktio ja luotettavuus .....	47
	6.3.2 Tutkimuksen luotettavuus .....	49
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET JA TULKINTA.....	52
8	POHDINTA.....	73

LÄHTEET .....	76
LIITTEET .....	81

# 1 JOHDANTO

Jo 1990-luvun alun tutkimuksista ilmeni, että oppilaan kotitausta, vanhempien kasvatusasenteet, -käytännöt, -tyyli ja -ilmapiiri vaikuttivat merkittävästi oppilaan koulumenestykseen. Vaikka koulu on näistä ajoista monessakin suhteessa muuttunut, monet perusasiat ovat pysyneet ennallaan. Se, mitä vanhemmat puhuvat lasten kuulleen koulusta ja koulun merkityksestä, välittää lapselle tietoa siitä, miten heidän kannattaa suhtautua itsekin kouluun. Lapset haluavat toimia vanhempien odotusten ja arvostusten mukaisesti ja toisaalta myös kunnioittaa heidän ajatuksiaan. Mikäli lapsi ei saa tarvitsemaansa tukea koulunkäynnilleen kotona tai hän ei saa riittävän hyviä arvosanoja, hän voi tuntea olevansa huoltajien silmissä arvoton ja epäonnistunut.

Tutkimuksen aihe on tärkeä koulun käytännön toiminnalle ja perheille. Henkilökohtaisesti haluaisin osoittaa tämän tutkimuksen ja sen tulokset nykypäivän huoltajille, jotka eivät välttämättä huomaa, miten tärkeää kodin antama tuki on oppilaan koulunkäynnille. Tällä tutkimuksella on merkitystä koulun käytännön toimintaan, lähinnä luokanopettajan toiminnalle. Hän voi tehdä omia johtopäätöksiä opetettavan luokkansa oppilaiden huoltajien antaman tuen laadusta ja määrästä. Tämän jälkeen hän voi suunnitella opetustaan niin, että myös vähän kotoa tukea saavat oppilaat pystyvät suoriutumaan oppiainekohtaisista tavoitteista omien voimavarojensa mukaan. Opettajan kannustavalla asenteella on kodin kannusteiden lisäksi suuri merkitys, vaikka sitä ei tässä tutkimuksessa käsiteltykään.

Tutkimuksessa pyritään selvittämään, missä määrin oppilaan kodin antama tuki koulutyöhön nykykoulussa näyttää vaikuttavan oppilaan koulumenestykseen, lähinnä tiedolliseen oppimiseen. Kodin antama tuki näyttäytyy huoltajien kasvatusasenteissa ja -käytännöissä sekä kiinnostuksena oppilaan koulunkäyntiin ja sitä kautta koulumenestykseen. Välillisesti tämä vaikuttaa oppilaan omaan suhtautumiseen koulunkäyntiin ja koulumotivaatioon.

Keskeisiä käsitteitä tutkimuksessa on kolme. Ensimmäisenä on käsite *kodin kannusteet*, joita ovat huoltajien kasvatusasenteet, -käytännöt ja kasvatusilmapiiri, kodin oppimisympäristö. Lisäksi kodin kannustetekijöihin katsotaan kuuluvaksi sisarusten määrä ja harrastukset. Tutkimuksessa puhutaan sekä vanhemmista että huoltajista, joiden katsotaan tarkoittavan samaa asiaa.

*Motivaatio* -käsite kaiken kaikkiaan on erittäin laaja, mutta tässä tutkimuksessa se on rajattu käsittämään oppilaan koulumotivaatio. Koulumotivaatiota selitetään lisäksi tarpeisiin, kannusteisiin, odotuksiin ja arvoihin liittyvillä teorioilla.

Keskeisenä käsitteenä tutkimuksessa esiintyy myös *koulumenestys* -käsite. Koulumenestys käsittää monia eri osa-alueita, kuten ihmisenä kehittymisen, tiedollisen, sosiaalisen, eettisen, esteettisen, uskonnollisen, käytännön taitojen sekä koko persoonallisuuden eheytyksen ja mielenterveyden edistämisen tavoitteet. Tässä tutkimuksessa painotetaan tiedollista puolta eli koulumenestystä mitataan vuonna 2005 jaettujen todistusten lukuaineiden keskiarvoilla. Vaikka muut osa-alueet, esimerkiksi sosiaalinen ympäristö, rajataan tämän tutkimuksen ulkopuolelle, se ei tarkoita, että niiden merkitystä koulumenestykselle vähöksyttäisiin.

Aikaisemmissa tutkimuksissa koulumenestystä on lähestytty kodin kannusteiden ja oppilaan omista lähtökohdista katsottuna. Tämän tutkimuksen näkökulmana on verrata koulumenestykseltään heikointa ja parhaita kolmannesta. Toisena näkökulmana on tarkastella, onko sukupuolten välillä eroja kodin kannusteiden ja oppilaan koulumotivaation merkityksessä oppilaan koulumenestykselle. Kolmas näkökulma on opettajan ja koulun näkökulma, jossa tutkitaan opettajien näkemyksiä kodin antaman tuen merkityksestä oppilaalle hänen koulumenestyksensä kannalta.

Valittujen näkökulmien avulla pyritään saamaan erilaisia käsityksiä oppilaan koulumenestykseen, tässä tutkimuksessa tiedolliseen oppimiseen, vaikuttavista tekijöistä ja niiden merkityksestä oppilaan koulunkäynnille ja koulumotivaatiolle.

## 2 KODIN KANNUSTEET

### 2.1 Kasvatuskäytännöt, -asenteet ja -tyylit

Tapaa, jolla vanhemmat käyttäytyvät lastaan kohtaan, kutsutaan kasvatuskäytännöksi. Kasvatuskäytäntöihin sisältyvät vanhempien kasvatukselliset menetelmät ja toimenpiteet sekä kaikki havaittava käyttäytyminen lasta kohtaan eli vanhempien strateginen toiminta spesifien päämäärien saavuttamiseksi spesifeissä tilanteissa, esimerkiksi läksyjen tekoon puuttuminen ja spesifit rankaisumenettelyt (Aunola 2005a, 359). Kasvatuskäytäntö pohjautuu kasvatusasenteisiin.

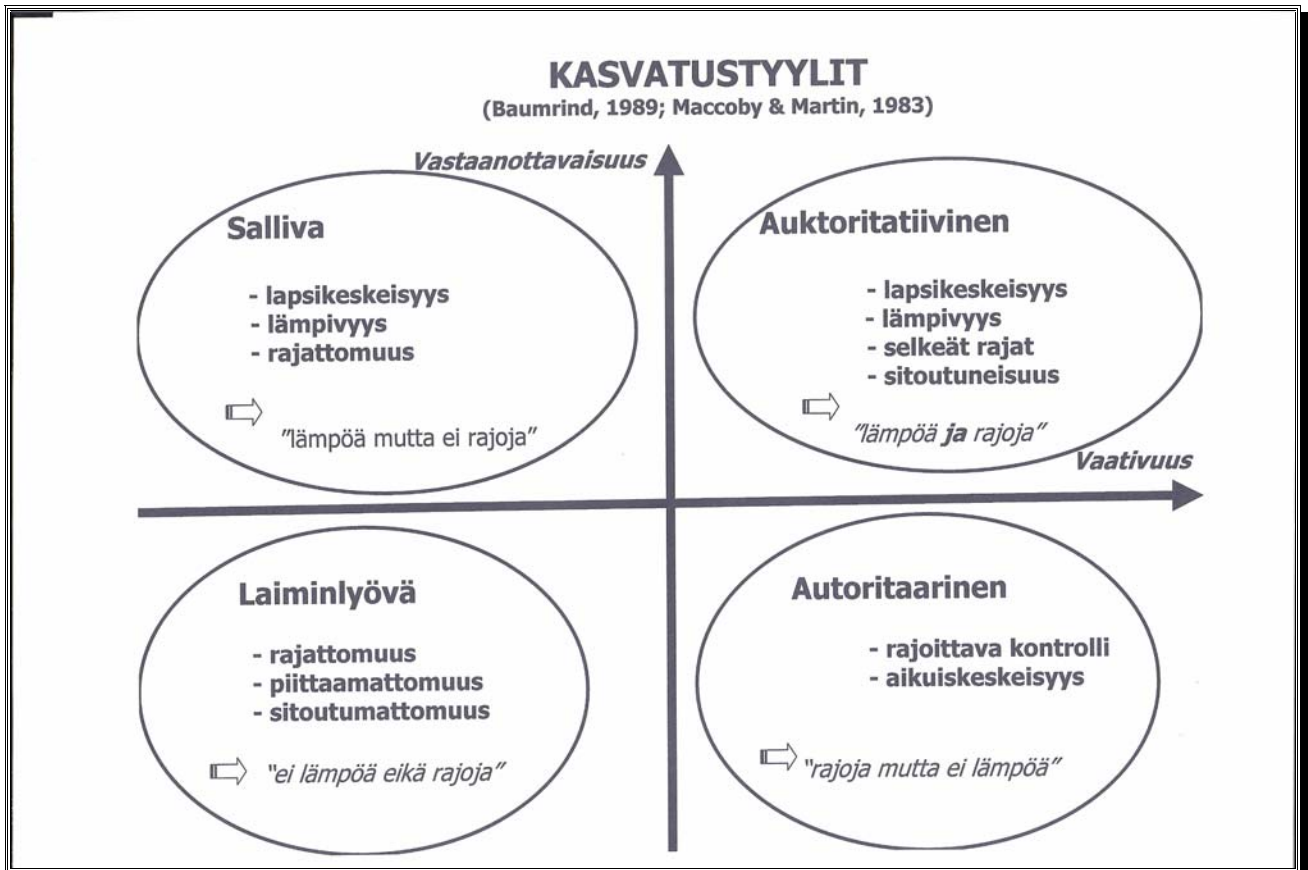
Kasvatusasenteet ovat yleisiä suhtautumistapoja ja periaatteita, joiden mukaan vanhemmat pyrkivät ohjaamaan lastaan. Kasvatusasenteet voivat olla tietoisia tai tiedostamattomia. Vanhemmilla on olemassa jonkinlaiset kasvatusasenteet, vaikka heillä ei olisi minkäänlaista ”kasvatusohjelmaa” (Peltonen & Ruohotie 1992, 90).

Kasvatusasenteisiin vaikuttaa yleensä omasta lapsuudenkodista saatu asennemalli. Lisäksi niihin vaikuttavat yhteiskuntaluokka, uskonto, yleiset arvostukset ja asenteet. Kasvatusasenteet puolestaan vaikuttavat lapsen ja vanhemman väliseen vuorovaikutussuhteeseen, mikä taas muokkaa vanhempien kasvatusasenteita (emt, 90).

Kasvatuskäytäntöjen välityksellä lapsi saa kokemuksia. Monet tutkijat painottavatkin tämän kokemusmaailman tärkeyttä kehityksessä. Sillä, mitä lapsi havaitsee, on paljon suurempi merkitys kuin sillä, mitä vanhempi todellisuudessa tarkoittaa. Lapsi havaitsee vanhemman toiminnan (kasvatuskäytännön), hän ei havaitse vanhemman tajuntaa (asenteita). Tärkeää on se, millä tavalla vanhempi käyttäytyy lasta kohtaan ja miten lapsi ymmärtää vanhempiensa käyttäytymisen (Viteli 1990, 35).

Oppilaiden oppimistuotosten vaihtelua selittävät kodin ja perheen prosessi- ja asenneominaisuudet. Lapsen koulumenestystä ennustavat parhaiten mm. vanhempien koulutusasenteet, koulutukseen liittyvät arvostukset, lapsen kohdistuvat odotukset, kiinnostus lapsen koulunkäyntiin sekä vanhempien tuki ja kannustus. Koulumenestyksen kannalta tärkeitä kodin ominaisuuksia ovat mm. lukemisvirikkeet, kotona saatu apu läksyjen teossa sekä vanhempien osallistuminen kodin ja koulun yhteistyöhön. (Peltonen & Ruohotie 1992, 90-91.)

Aunola (2001, 13; 2005a, 357) esittelee väitöskirjassaan neljä erilaista kasvatustyyliä, jotka kuvaavat vanhemmalle ominaista vuorovaikutustyyliä vanhempi-lapsi -vuorovaikutustilanteissa. Tämä vuorovaikutus kattaa laajasti eri tilanteet ja luo yleisen vuorovaikutusilmapiirin vanhemman ja lapsen välille. Kyse ei ole siitä, mitä vanhempi tekee, vaan miten ja millä asenteella hän tekee. Kuviossa 1 Aunola erottelee kasvatustyyliä Baumrindin (1989) ja Maccoby & Martinin (1983) mukaan seuraavasti:



KUVIO 1. Kasvatustyyliä Baumrindin, Maccobyn ja Martinin mukaan  
(Aunola 2005a, 359)

Aunolan mukaan auktoritatiivinen eli lapsilähtöinen perheympäristö on yhteydessä lasten hyvään itsetuntoon, sopeutuvuuteen, koulumenestykseen ym. Siinä lapselle tarjotaan optimaaliset haasteet, tuetaan hänen itsenäisyyttään sekä lasta autetaan itsenäiseen ja aktiiviseen ongelmanratkaisuun. Tämän seurauksena lapselle kehittyy sisäsyntyinen motivoituneisuus. Lisäksi vanhemmat tarjoavat



myönteisiä oppimiskokemuksia sekä hyväksyvän ja rohkaisevan oppimisympäristön. Vanhemman oma tehtäväsuuntautuneisuus, ohjaavuus, tuki sekä myönteinen roolimalli auttavat lasta ymmärtämään oman työn merkityksen koulumenestykselle. (Aunola 2001, 13-14; 2005a, 358.)

Autoritaarinen ja laiminlyövä kasvatustyyli puolestaan ovat yhteydessä lasten heikkoon itsetuntoon ja ongelmiin koulussa. Laiminlyövästä perheympäristöstä puuttuu rohkaisu ja tuki, kasvatusta on välinpitämätöntä. Lapsi tuntee itsensä arvottomaksi ja hänellä on epäilykset omasta kyvystä selvitä vaikeista tilanteista. Autoritaarisessa perheympäristössä vallitsee luottamuksen puute, annetaan kritiikkiä sekä kontrolloidaan tiukasta tiukoilla rajoilla aikuiskeskeisesti. Lapselle annetaan viestiä, ettei hän kykene suoriutumaan kaikista tehtävistään. Syntyy kielteinen vaikutus kontrollintunteeseen, tehtäväsuuntautuneisuuteen ja aloitteellisuuteen. Nämä puolestaan eivät luo sisäsyntyistä motivaatiota. Salliva perheympäristö on lapsikeskeinen, jossa hallitsee luottamus ja lämpö, mutta rajoja ei ole. Lapselta ei vaadita tiukkaa suoriutumista, jolloin lapsi saattaa olla koulussa alisuoriutuja. (Aunola 2001, 13-14; 2005a, 358).

## 2.2 Kasvatusilmapiiri

Kasvatusasenteet ja -käytännöt sävyttävät kodin kasvatusilmapiiriä. Kodin kasvatusilmapiiri määräytyy Pulkkinen (1977, 134) mukaan niistä keinoista, joiden avulla kasvatusta toteutetaan. Nämä keinot vaikuttavat myös perheen ilmapiiriin ja sekä vanhempien ja lasten väliseen suhteeseen. Käsitteillä kodin ilmapiiri ja kodin kasvatusilmapiiri on eroa. Kodin ilmapiiri on laajempi ja käsittää kaikki perheenjäsenten väliset suhteet. Kodin kasvatusilmapiiri puolestaan liittyy vanhempien ja lasten väliseen suhteeseen (Peltonen & Ruohotie 1992, 91).

Pulkkinen (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980) esitti tutkimuksessaan perheissä esiintyvän kolmea erilaista kasvatusilmapiiriä:

*Itsekkäälle kasvatusilmapiirille* oli ominaista vähäinen vuorovaikutus perheenjäsenten kesken ja vanhempien välinpitämätön suhtautuminen lapseen. Tämän johdosta lapsen huolenpitoa laiminlyötiin ja häntä käsiteltiin kovakouraisesti. Itsekkäässä kasvatusilmapiirissä lapsi ei saanut riittävästi ohjausta muiden huomioon ottamiseen eikä hänen tarpeitaan huomioitu tavalla, joka synnyttäisi luottavaista suhtautumista ympäristöön (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980).

Vanhempijohtoisessa autoritaarisessa kasvatuksessa kasvatusta perustuu nuhteille, kielloille, suorille käskyille ja pakottamiselle. Kasvatukseen ei myöskään kuulu asioiden selittämistä lapselle, lapsen mielipiteen kuuntelua eikä tukemista tunnetasolla, vaan kasvatusta perustuu vanhempien auktoriteettiin, jonka valtaa ei saa kyseenalaistaa. (Hirsto 2001, 30).

*Ylihuolehtivan kasvatusilmapiirin* vallitessa lapsen sosiaalinen kehitys saattoi rajoittua ja tehdä hänestä liian riippuvaisen vanhemmistaan. Ylihuolehtiva kasvatusilmapiiri oli ominaista mukautuville lapsille (Päivähoidon kasvatuskomiteanmietintö 1980).

*Harkitsevasti aktiivisten lasten kasvatusilmapiiri* ei ollut liian huolehtiva eikä välinpitämätön. Näiden lasten itsenäistymistä oli tuettu kohtuullisella huolenpidolla ja koulunkäyntiin ja harrastuksiin kannustettiin. Heidän kasvuolonsa olivat olleet suhteellisen vakaat eikä muutostressit kuluttaneet lapsen voimia (Päivähoidon kasvatuskomiteanmietintö 1980).

Hirsto (2001, 31) puhuu ohjaavasta kasvatuksesta. Vanhemmat kuuntelevat ja ottavat huomioon lapsen mielipiteen, jolloin edellytetään myös kiinteää ja avointa vuorovaikutusta perheenjäsenten kesken. Vanhemmat pyrkivät ohjaamaan lasta rationaalisella tavalla ja käyttävät ehdotuksia, sen sijaan pakottaminen ja kiellot eivät kuulu kasvatustoimenpiteisiin. Toimintojen valvonta, demokraattisuus, odotukset lapsen suoriutumiseen nähden, lämpö sekä lapsen hyvinvointi ovat tyypillisiä toiselta nimeltään auktoritatiiviselle kasvatukselle (Hirsto 2001, 31).

Pulkkisen (Päivähoidon kasvatuskomitean mietintö 1980, 32) tutkimus vahvistaa käsitystä, että kasvatuksen kannalta parhaat kodit ovat sellaiset, joissa vanhemmat ovat riittävän kypsiä ottamaan vastuun kasvatustehtävästään. He tarjoavat lapselle suhteellisen vakaat kasvuolot, mihin sisältyy harvoja asunnon, päivähoidon, koulun jne. vaihtoja. Lapsen asioista ollaan kiinnostuneita, hänen suorituksiaan kannustetaan, häntä neuvotaan ottamaan huomioon muita sekä hänen ajankäyttöään ja kokemuksiaan valvotaan ja suunnataan oikeaan suuntaan. Epäsuotuisien kasvatusilmapiirien vallitessa vanhemmillä ei ole aikaa lapselle, eivätkä he ole kiinnostuneita lapsen asioista.

### 2.3 Vanhemmat koulunkäynnin tukijoina

Vanhempien tuki lapsen koulunkäynnille on tärkeää. Koti voi auttaa lasta koulussa selviytymisessä sekä oleellisten taitojen ja kykyjen kehittämisessä. Vanhemmat pystyvät vaikuttamaan lapsen koulumenestykseen esimerkiksi keskustelemalla hänen kanssaan, hankkimalla hänelle kirjallisuutta,

ottamalla hänet mukaan matkoille, harrastuksiin ja muihin yhteisiin kokemuksiin. Ympäristön virikkeisyys on etenkin laadullinen tekijä. Oleellista on, mitä hänelle tarjotaan kehityksensä rikastamiseksi, ei se, että hän saa kaikkea mahdollista (Jarasto & Sinervo 1998, 158).

Lapsen koulunkäynnin tukemisessa kotona on isällä ja äidillä yhdessä sekä molempien erillisillä suhteilla tärkeä merkitys lapseen. Tuki voi olla rauhallista yhdessäoloa, keskustelua tai lasta kiinnostavien asioiden tekemistä yhdessä. Vanhempien on myös tärkeää kyetä yhteistyöhön kasvatustilanteissa. Keskeistä on, että lapsella on fyysisesti että psyykkisesti saatavilla molemmat vanhemmat, joille voi kertoa kouluun liittyvät asiat ja joihin hän voi tarvittaessa turvautua. (Torkkeli 2001, 68.)

Tukeva vanhemmuus sekä koulunkäyntiin kohdistuvat vaatimukset on todettu tärkeiksi lapsen sosiaaliselle kyvykkyydelle ja itsetunnolle. Lisäksi on kuitenkin huomioitava, että liian kovat vaatimukset koulussa menestymiseen eivät välttämättä saa aikaan hyviä tuloksia. Perheprosessit (mm. konfliktit ja ristiriidat) sekä perhesysteemin ominaisuudet ja rakenteelliset tekijät (mm. perheenjäsenten tunnesiteet ja valtasuhteet) sekä vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus ovat Adamsin (2000) ym. tutkimuksen mukaan yhteydessä lapsen yksilöllisiin ominaisuuksiin. Nämä vaikuttavat edelleen hänen käyttäytymiseensä luokassa ja toimintaan vertaisryhmässä. (Torkkeli 2001, 67-68.)

Lapsi usein tarvitsee vanhempiaan selviytyäkseen tehtävistään. Vanhempien tulisi kannustaa häntä tekemään kotitehtävänsä ja olla läsnä ja apuna tarvittaessa. Tukena oleminen ei tarkoita koulutehtävien tekemistä lapsen puolesta tai ongelman ratkaisemista hänen puolestaan. Vanhempi voi keskustella ja ohjata lasta apukysymyksiin tehtävän omatoimiseen ratkaisuun ja tarvittaessa vastaa lapsen kysymyksiin. (emt, 158-159.)

Lisäksi vanhempien on hyvä ohjata lasta omaksumaan tietty rytmi ja aika, jolloin hän läksyt tekee. Vanhempien tehtävänä on siis seurata lapsen koulunkäyntiä ja tukea toiminnallaan koulunkäyntiä tukevien asenteiden syntymistä, joita ovat koulumotivaatio ja oppimisinto. Tärkeintä on saada lapsi luottamaan itseensä oppijana ja ohjata häntä oppimaan tehokkaalla tavalla (Keltikangas-Järvinen 1994, 216).

Vanhempien vaatimusten lasta kohtaan tulisi olla järkeviä ja kohtuullisia ja kasvaa vähitellen. Vaikka koulu asettaa lapselle oppimistavoitteita, vanhempien asettama vaatimustaso puolestaan

määrää sen, mitä lapsi itseltään odottaa ja milloin hän tuntee onnistuneensa. Lapsi arvioi suorituksiaan vanhempien odotusten, ei opettajan, mukaan. Onnistumisen tunne suorituksesta tulee vanhempien odotusten mukaan. Lapsi odottaa onnistuvansa niissä taidoissa, joita vanhemmat hänessä arvostavat. Vanhempien tulisi kuitenkin muistaa, että lähtökohta on lapsessa, ei aikuisen tavoitteissa ja kunnianhimmossa (emt, 218).

Vanhempien tulisi turvata lapselle onnistumisen kokemuksia. Jos niitä ei tule koulussa, niitä olisi tultava muualta. Kaikkein helpoimmin lapselle taataan tunne onnistumisesta, kun huomiota kiinnitetään kaikkeen positiiviseen mitä hän tekee. Pienetkin asiat saadaan tuntumaan onnistumisilta, kun niihin suhtaudutaan myönteisesti. Vanhempien tulisi myös etsiä todellisia onnistumisen mahdollisuuksia. Niitä voi tulla harrastuksista, koulusta, kotoa jne. Pääasia on, että onnistuminen on todellista ja liittyy sellaiseen asiaan, jota lapsi itse osaa arvostaa (emt, 220-221).

Pettymysten ja epäonnistumisen kokemus ei ole mukavaa, mutta vanhempien tulisi opettaa ja auttaa lastaan selviytymään niistä eteenpäin. Tärkeintä on osoittaa lapselle, että pettymys ja epäonnistuminen eivät muuta sitä, miten muut lasta arvostavat ja kuinka paljon he lapsesta pitävät. Vaikka lapsi tuntee itsensä huonoksi epäonnistuessaan koulussa, vanhempien tulee osoittaa, että lapsi on heidän mielestään yhtä hyvä kuin ennenkin. Lapsen tulee saada käsitellä pettymystään itse, mutta vanhempien tulee olla käytettävissä valmiina lohduttamaan, mikäli tilanne sitä vaatii (emt, 222-223).

Koulun rinnalle on noussut myös toisenlaisia kasvattajia. Nuorisokulttuurit, joukkotiedotus ja harrastukset perheen ja koulun rinnalla kasvattavat lapsia ja nuoria sekä tarjoavat heille mahdollisuuksia ja näkökulmia tulkita elämää.

Metson tutkimuksessa vanhemmat näkivät harrastusten tarjoavan vastapainoa koulunkäynnille. Niiden katsottiin tarjoavan koulun ulkopuolista elämänsisältöä, irrottavan lapsen ja nuoren kodin ja koulun maailmasta, virkistävän, avartavan ja tukevan sitä kautta myös koulunkäyntiin keskittymistä. Toisaalta harrastusten kuvattiin antavan myös valmiuksia ja välineitä koulunkäyntiin mm. tukemalla tavoitteellista toimintaa sekä pitkäjänteisyyttä ja vahvistavan hyvää itsetuntoa ja sosiaalisia taitoja. (Metso 2004, 181-182.)

Hoikkalan (1993, 95) mukaan lasten harrastukset ovat vanhempien kunnollisuuden mitta, koska hyvä vanhempi ohjaa lapset hyvien harrastusten pariin. Harrastuksiin ohjaaminen on siis osa vastuullista ja välittävää vanhemmuutta.

Metson tutkimuksessa haastatellut vanhemmat tekivät eroa kunnianhimoisiin vanhempiin, joiden nähtiin toteuttavan omia toiveitaan ja kunnianhimojaan lastensa harrastusten kautta. Paljon harrastavien lasten vapaa-aika täyttyi harrastuksista, jolloin vanhemmat joutuivat pohtimaan myös harrastusten, vapaa-ajan ja koulun suhdetta. Esimerkkinä Ellan äidin kommentti (Metso 2004, 183): ” Ja sit toisekseen, mun mielestä lasta ei pidä ohjelmoida semmoseks, että se menee harrastuksesta toiseen, et mä kannatan sitä, et jokaisella lapsella pitää olla vapaa-aikaa... Et se on kuitenkin sitä lapsen omaa aikaa, jota tarvitaan.” Tutkimuksessa erityisesti korkeasti koulutetut vanhemmat puhuivat harrastuksista koulunkäynnin lisäresurssina, joiden avulla myöhemmin erotutaan muista koulu- ja työmarkkinoilla (Metso 2004, 183).

Grolnick, Ryan ja Deci ( ks. Malmberg & Little 2002, 131) ovat tutkineet vanhempien merkitystä lapsen koulumenestykseen. He osoittivat vanhempien osallistumisen koulunkäyntiin ja lapsen autonomian tukemisen lisäävän lapsen uskoa omiin kykyihinsä ja parantavan näin myös koulumenestystä. Sekä vanhempien että opettajien tuen on osoitettu ehkäisevän myös koulunkäynnin keskeyttämistä (emt. 131).

Aunolan (2002, 117) mukaan tutkimukset ovat myös osoittaneet, että lapsen sisäsyntyiseen motivaatioon vaikuttavat vanhempien tuki lapsen itsemääräämiselle, perhesuhteiden demokraattisuus ja vanhempien sitoutuneisuus sekä kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan. Tällä tavoin voidaan tukea lapsen itsenäisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Mikäli vanhemmat kontrolloivat liiaksi, sen ajatellaan vaikuttavan lapsen ulkosyntyiseen motivaatioon. Esimerkiksi läksyjen ja yleensä koulunkäynnin liiallinen kontrollointi antaa lapselle tunteen, että hänen tekemisiinsä ja kykyihinsä ei luoteta. On eri asia kontrolloida lapsen koulunkäyntiä kuin olla myönteisesti kiinnostunut siitä ja antaa tukea.

Buckingham & Scanlon (2003, 18) toteavat kirjassaan, että vanhempien kasvatustyyli voi erota laajastikin tietyissä sosiaalisissa ryhmissä. Tutkimus ja kokemus vahvistavat, että työväestön ja keskiluokan vanhemmilla on yleisesti erilaiset orientaatiot opettajiin ja kouluihin. Työväestöä edustavat vanhemmat ovat vähemmän kiinnostuneita kasvatuksesta tai he eivät tunne kunnianhimoa siitä, miten heidän lapsensa menestyvät koulussa. He ovat myös vähemmän luottavaisia

kanssakäymiseen koulun kanssa ja heidän kykyynsä tukea lastaan koulunkäynnissä ja tuloksena tästä hyötyvät todennäköisesti vähemmän aloitteista, jotka edistävät vanhempien sitoutuneisuutta.

Amerikkalaisessa tutkimuksessa Lareau vertasi eri sosiaaliryhmiin kuuluvien vanhempien suhdetta kouluun ja opettajiin. Hän totesi, että työväestön vanhempien suhdetta kouluun luonnehti erottautuminen: työväestön vanhemmat eivät yleisesti ottaen puuttuneet lastensa koulunkäyntiin, he antoivat vähän tukea kotitehtävien tekemiseen ja olivat taipuvaisia luottamaan opettajan kokeneisuuteen. (emt, 18.)

Keskiluokan vanhempien suhdetta koulun luonnehti puolestaan yhteenkuuluvuus: he täydensivät koulun työtä kotona, palkkasivat kotiohjaajia ja muita ammattiauttajia ja he olivat ylipäänsä paremmin tietoisia ja silloin tällöin myös kriittisiä heidän lapsensa koulunkäyntiä kohtaan. Kummankin ryhmän vanhemmat halusivat lapsiensa menestyvän, mutta keskiluokan vanhemmat pystyivät käyttämään voimia myös koulun kehittämiseen ja tämän jälkeen varmistamaan lapsilleen paremman opetuksen. (Buckingham & Scanlon 2003, 18.)

Tutkiessaan vanhempien asenteita koulua kohtaan Buckingham ja Scanlon huomasivat tärkeitä eroja, vaikka kaikki vanhemmat olivat tyytyväisiä koulun toimintaan. Ensimmäinen ryhmä on kunnianhimoiset vanhemmat. He olivat motivoituneita kasvattamiseen ja opettamiseen kotona, he halusivat varmistaa lastensa etenemistä niiden avulla. He myös paneutuivat lastensa kotitehtäviin. (emt, 153.)

Toinen ryhmä oli huolestuneet vanhemmat. Heillä oli hyvät tulot ja asuivat omistusasunnoissa. He eivät olleet saaneet hyvää koulutusta, mutta oman elämäkokemuksen kautta olivat saavuttaneet keskiluokan aseman. He olivat huolestuneita siitä, että pystyvätkö heidän omat lapsensa pitämään sen. Nämä vanhemmat investoivat koulutukseen ja kotiohjaajiin ja harkitsivat yksityistä opetusta. He halusivat lapsilleen myös enemmän kotitehtäviä. (emt,153.)

Kolmas ryhmä oli varakkaat vanhemmat. He kuuluivat keskiluokan yläpuolelle, hyvin koulutettuihin ja elivät yltäkylläisyydessä. He luottivat täydellisesti lastensa menestymiseen ja he tukivat heitä tässä. Vanhempien ei tarvinnut auttaa kotitehtävissä, vaan he tarjosivat riittävän määrän tiedon lähteitä kirjojen, tietokoneiden ja ohjelmien muodossa. (emt, 154.)

Buckingham ja Scanlon totesivat, että tärkeintä on havaita vanhempien erilaiset orientaatiot kasvatusta kohtaan ja että ne muodostuvat monesta eri tekijästä. Erot varallisuudessa, perherakenteessa, lasten kasvatustilanteissa ja lasten koulunkäynnin todellisissa kokemuksissa ovat kaikki merkittäviä tekijöitä koulunkäynnille. Sosiaalinen luokka kuitenkin on merkittävässä roolissa tässäkin yhteydessä. Vanhempien kunnianhimon, huolestuneisuuden ja varakkuuden taso kasvatuksen yhteydessä heijastaa sitä, kuinka he tulkitsevat heidän omaa henkilökohtaista historiaansa ja kuinka he näkevät lastensa tulevaisuuden. (Buckingham & Scanlon 2003, 154.)

Millainen on hyvä koti ja vanhemmat opettajan näkökulmasta? Metso tutki yläasteen oppilaita, mutta mielestäni hänen tutkimuksensa tulokset voidaan rinnastaa myös alakoulun oppilaisiin. Metson (2002, 79-82) tutkimuksen mukaan hyvä vanhempi on kiinnostunut lapsensa koulunkäynnistä. Hän myös seuraa ja valvoo, että lapsi tekee kotona hänelle annetut kotitehtävät. Häneen on helppo ottaa yhteyttä ongelmatilanteissa, hän kuuntelee ja kykenee ottamaan vastaan myös negatiivista palautetta.

Hyvä vanhempi ymmärtää myös koulun ja opettajan näkökulmaa ongelmatilanteissa eikä suoraan siirry puolustamaan omaa lastaan. Hyvä vanhempi on myös aktiivinen ja osallistuu koulun järjestämiin tilaisuuksiin. Hän pitää yhteyttä itsekin opettajaan. Metso (emt. 81) kokoaa hyvän vanhemman ominaisuudet seuraavasti: ”Hyvä vanhempi on lapsensa koulunkäynnistä kiinnostunut, vastuuta kantava, yhteistyöhaluinen ja -kykyinen koulutyön taustatukija.”

## 2.4 Sisarusten merkitys

Sisarussuhteet ovat merkityksellisiä, monitahoisia ja monella tavalla elämään vaikuttavia suhteita. Kaikki erilaiset ihmissuhteemme, sisarussuhteet mukaan lukien, vaikuttavat siihen, miten me elämme ja toimimme suhteessa toisiin ihmisiin. Sisarusasemaan vaikuttavia tekijöitä ovat sisarusten syntymäjärjestys, sukupuoli, ominaisuudet ja sisarusten välinen ikäero. Myös vanhempien tuomat omat tietoiset ja tiedostamattomat sisaruskokemukset vaikuttavat omien lasten sisarussuhteiden kehittymiseen (Ollonqvist & Saranpää 2001, 7-9, 11).

Lasten määrä on yksi sisarussuhteiden merkittävyyteen vaikuttava tekijä. Sisarusten välejä tiivistävät ja yhdistävät mm. perheen pieni lapsiluku, lyhyt ikäero lasten välillä, perheen ulkopuolisten kontaktien vähyys ja vanhempien vähäinen saatavillaolo (Pihlakoski 2001, 21).

Ollonqvistin & Saranpään (2001) ja Pihlakosken (2001) sekä Postin (2004, 40) mukaan sisarusten lukumäärä ja syntymäjärjestys luo jokaiselle perheen lapselle erilaisen perheympäristön. Vanhemmat sisarukset ovat usein johtajia sisarusten välisissä suhteissa, he ovat vastuuntuntoisia ja tunnollisia, heillä on johtajaominaisuuksia ja kokemusta auktoriteettiasemasta. He voivat kuitenkin kärsiä erilaisista paineista, joita heihin kohdistuu, kuten olla etevä ja erityinen, huolehtia esikoisen velvollisuuksista.

Manneri (2001, 14) painottaa vanhempien tietoista huomiota siitä, mikä on lapsen paikka sisarussarjassa. Hänen mukaan esikoisista kasvaa tai kasvatetaan helposti niitä, jotka kantavat aina vastuuta ja huolehtivat muista. Heidän oletetaan suurimpana osaavan ja tietävän tai ainakin heidän pitäisi osata ja tietää asioita.

Keskimmäisten lasten riskinä on erityisen aseman puuttuminen, heidän täytyy taistella roolistaan ja osastaan perheessä, ellei hän ole ainoa tyttö tai poika. Usein he joutuvat taistelemaan huomatuksi tulemisesta, koska vanhimmat ja nuorimmat lapset huomioidaan perheissä helpommin. Pahimmassa tapauksessa keskimäinen todella jää yksin ja huomiotta. Keskimäisistä lapsista saattaa kuitenkin kehittyä hyviä neuvottelijoita ja luonteeltaan tasaisimpia eikä heihin kohdistu sellaisia paineita kuin esikoislapsiin. (Manneri 2001, 14; Ollonqvist & Saranpää, 2001, 7-8; Pihlakoski 2001, 21-22).

Sisarussarjan nuorimpien lasten on helpompi kapinoida ja luoda uutta, he ovat lapsenomaisia ja huolettomia, hemmoteltuja ja itsekeskeisiä, samoin he ovat erityisen herkkiä turhautumiselle ja pettymyksille. Nuorimmat lapset ovat tottuneet, että heistä huolehditaan ja he kunnioittavat vähemmän auktoriteetteja ja sopimuksia, jolloin heistä tulee kapinoitsijoita ja vallankumouksellisia. (Manneri 2001, 14; Ollonqvist & Saranpää 2001, 7-8; Pihlakoski 2001, 21-22.)

Sisarukset voivat olla korvaamattoman tärkeitä tietyissä elämänvaiheissa, koska yhteiset vanhemmat, koti ja kaikki kokemukset ovat yhteisiä. Vanhemmilla on suuri vaikutus, millaisiksi sisarusten väliset suhteet muodostuvat. Vertailua sisarusten välillä vanhempien tulisi kuitenkin välttää, koska lapset saattavat kokea itsensä epäonnistuessaan arvottomiksi, jopa hylätyksi tai alkavat hakea huomiota negatiivisin keinoin. (Posti 2004, 41.) Vanhempien tulisi muistuttaa lapsilleen, että eri ihmiset oppivat eri tavoilla, eri vauhtia ja eri aikoihin. Lisäksi lapsen on tärkeä tietää, että kukaan ei ole hyvä kaikessa ja että jokainen on hyvä jossakin. Tällaiset asiat ovat vanhemmille itsestään selvyysasioita, mutta lapsi, joka pelkää, ettei hänestä tule yhtä hyvää ja tärkeää



kuin siskosta tai veljestä, kokee tämän vapauttavana ja avartavana tietona (Parker & Stimpson 2004, 192-193).

Lapset saattavat ohjata toisten lasten oppimista luovasti ja tehokkaasti, mutta heidän opetusmenetelmänsä voivat olla arvelluttaviakin. Kun sisarukset opettavat toinen toisiaan, on tässä mahdollisuus syntyä myös eripuraa, vaikka ikä- ja taitoerot toisin sanoisivatkin. Sisarusten välinen satunnainen tuki, apu ja selittäminen voi muodostaa heidän välilleen rakentavaa vuorovaikutusta ja arvostusta, mutta ongelmaksi voi jatkossa muodostua roolien toistuvuus, joka luo pysyviä arvojärjestyksiä sisarusten välille (Parker & Stimpson, 193-194).

Tässä tutkimuksessa huomioin oppilaan sisarusten lukumäärää, vaikuttaako se oppilaan kotoa saamaan tukeen ja hänen koulumotivaatioonsa.

### 3 MOTIVAATIO

#### 3.1 Motiivi, motivaatio ja koulumotivaatio

Vakkurin (1998, 22) mukaan ”motiivi” merkitsee vaikutinta, perustetta, syytä aihetta. Sana ”motiivi” on aktiivinen ja dynaaminen. Hirsjärven mukaan motiivit voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia, ulkoisia tai sisäisiä, biologisia tai sosiaalisia (Hirsjärvi 1982, 119). Motiivien avulla ilmoitetaan yksilön käyttäytymisen yllyke, suunta ja tavoite.

Motiivien tehtävät oppimisprosessissa ovat suunnata oppilas tavoitteeseen, varustaa oppilas oppimistehtävän edellyttämällä energialla ja ohjata ärsykkeiden ja reaktioiden oikeata mieltymistä oppimisprosessin aikana (Viteli 1990,4).

Hakkarainen korostaa tarpeiden tiedostamista motiivien synnyssä. Tiedostamaton tarve on vain olemassa oleva, mahdollisesti käyttäytymistä ohjaava tekijä, jonka vasta tiedostamisprosessi muuttaa käyttäytymistä ohjaavaksi motiiviksi (Hakkarainen 1991, 69).

Motivaatiolla tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa tilaa. Sana motivaatio on johdettu latinalaisesta sanasta ”movere”, joka merkitsee liikkumista. Myöhemmin termin merkitys on laajentunut tarkoittamaan käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää. Motivaation kantasana on motiivi. Motiiveista puhuttaessa usein viitataan tarpeisiin, haluihin, vietteihin, sisäisiin yllykkeisiin sekä palkkioihin ja rangaistuksiin. Motiivit virittävät ja ylläpitävät yksilön yleistä käyttäytymisen suuntaa ja ovat näin päämääräsuuntautuneita, joko tiedostettuja tai tiedostamattomia (Peltonen & Ruohotie 1992, 9).

Motivaatio syntyy yksilön tarpeiden, kannusteiden ja näitä koskevien havaintojen seurauksena Viteli 1990, 4 ja 21). Hirsjärvi (1982, 119) määrittelee motivaation yksinkertaisesti päämääränsuuntautuneena käyttäytymisenä ja sen selityksinä. Motivaatio ohjaa sitä, mihin toimintaan ryhdytään, miten innokkaasti toimitaan ja mikä toiminta tuottaa tyydytystä (Kuusinen 1995, 192).

Kuusisen (1995, 218) mukaan motivaatio ilmenee ensisijaisesti käyttäytymisessä, joka määrää, kuinka vireästi ja minkä suuntaisesti yksilö toimii. Motivaatio näkyy yksilön valinnoissa: miksi

ihminen tekee niin kuin tekee tai jättää jotakin muuta tekemättä. Useat tutkijat sisällyttävät motivaation käsitteeseen kolme sitä luonnehtivaa ominaisuutta:

1. Virittävä funktio, jolloin yksilö aktivoituu käyttäytymään tietyllä tavalla.
2. Suuntaava funktio, jolloin yksilön käyttäytyminen suuntautuu kohti päämäärää
3. Ylläpitävä funktio, jolloin yksilön päämääräsuuntautunut käyttäytyminen pysyy yllä, kunnes tavoite on saavutettu (Viteli 1990, 6).

Vitelin mukaan motivaatiota voidaan tarkastella eri tavoin jäseneltynä riippuen käsitteen määrittelystä ja mittaustavoista. Kun motivaatiota tarkastellaan vektoriluonteen mukaisesti, voidaan motivaatiossa erottaa suunta (esimerkiksi tietty tavoite) ja voimakkuus (esimerkiksi vireyden taso). Keston mukaisesti motivaatio voidaan jäsentää yleismotivaatioon (opiskelumotivaatio), jossa korostuu vireyden ja suunnan lisäksi käyttäytymisen pysyvyys sekä tilannemotivaatioon, jossa sisäiset ja ulkoiset ärsykkeet virittävät joukon motiiveja ja saavat aikaan tavoitesuuntautunutta käyttäytymistä. Tilannemotivaatio on voimakkaasti riippuvainen yleismotivaatiosta. Kolmas motivaation jäsentelytapa on jaottelu sisäisen ja ulkoisen motivaation välillä. Sisäinen motivaatio syntyy yksilön sisäisten tarpeiden pohjalta, kun taas ulkoista motivaatiota määräävät ulkopuolelta tulevat tilannetekijät, esimerkiksi rangaistukset (Viteli 1990, 7-11).

Mikäli haluamme oppia jotakin, kaiken oppimisen ja opiskelun ensisijainen perusta on oman itsen motivoituminen. Tässä yksittäinen tärkeä tekijä on ilon tunne uuden omaksumisesta, johon yhdistyy tietoisuus siitä, että voimme saavuttaa omalla työllämme jotakin meille tärkeää. Oppimisteoriat painottavat motivoitumisessa halua saavuttaa jotakin, iloa itse työskentelystä ja tyytyväisyyttä onnistumisesta. Vakkurin (1998, 22) mukaan psykologit N. E. Miller ja J. Dallard ovat määritelleet oppimisteorian neljä keskeistä piirrettä seuraavasti:

- ”1. Oppilaan täytyy haluta jotakin.
2. Hänen täytyy huomata jotakin.
3. Hänen täytyy tehdä jotakin.
4. Hänen täytyy saada jotakin, mitä on halunnut.”

Positiivisimmin ja tuottoisimmin opiskeluun ja oppimiseen vaikuttava tekijä on oppimisteorian eri kohtien yhdessä muodostama motivoituminen, joka koostuu siis usein monista motiiveista.

Koulumotivaatio muodostuu siitä, miten hyvin oppilas viihtyy koulussa ja pyrkii ponnistelemaan menestyäkseen siellä. Koulumotivaatioon vaikuttavat kodin suhtautuminen lapsen koulunkäyntiin

(mm. kannustaminen, asenteet koulua kohtaan), lapsen persoonallisuuden piirteet sekä koulu- ja luokkakohtaiset tekijät, kuten esimerkiksi luokan koko ja rakenne, sosiaaliset vuorovaikutussuhteet sekä opetuksen sisältö (Viteli 1990, 46-49).

Amerikkalaisissa tutkimuksissa koulumotivaatioon liitetään kouluun ja luokkaan liittyvä kiinnostus, akateemiset päämääräsuuntautuneisuudet ja sosiaalisen päämäärän tavoittelu. Tutkimuksissa on esitetty koulumotivaation kaksi näkökulmaa, jotka ovat sosiaaliset ja tiedolliset päämäärät, joita oppilaat yrittävät tavoitella koulussa sekä heidän kiinnostuksensa tiedollisiin toimintoihin. Tavallisesti päämäärät ohjaavat käyttäytymistä oppilaan tavoittelemien tuloksien suuntaan. Toiminnan kiinnostuksella on taipumusta lisätä todennäköisyyttä siihen, että oppilaat muotoilevat päämääriään suhteessa toimintaan, käytettävään aikaan ja voimavaroihinsa. Vaikka muut motivationaaliset prosessit ovatkin tärkeitä koulumenestystä ymmärrettäessä, päämäärät ja kiinnostuneisuus ovat keskeisiä ymmärrettäessä perimmäisiä syitä siihen, miksi oppilaat käyttäytyvät kuten käyttäytyvät. (Wentzel 1998, 202).

### 3.2 Motivaatiota selittäviä tekijöitä

Motivaatiota on pyritty selittämään ja ymmärtämään jo kauan. Erilaisia motivaation jäsentelyjä on kuitenkin olemassa runsaasti. Tässä tutkimuksessa pyritään esittämään erilaisia motivaatiota selittäviä teorioita, koska eri teorioita yhdistelemällä päästään kattavimpaan kokonaiskäsitykseen motivaation käsitteen moninaisesta kentästä. Mikään tässä esitetty motivaatioteoria ei yksinään pysty selittämään kaikkia motivaatioprosessiin liittyviä tekijöitä.

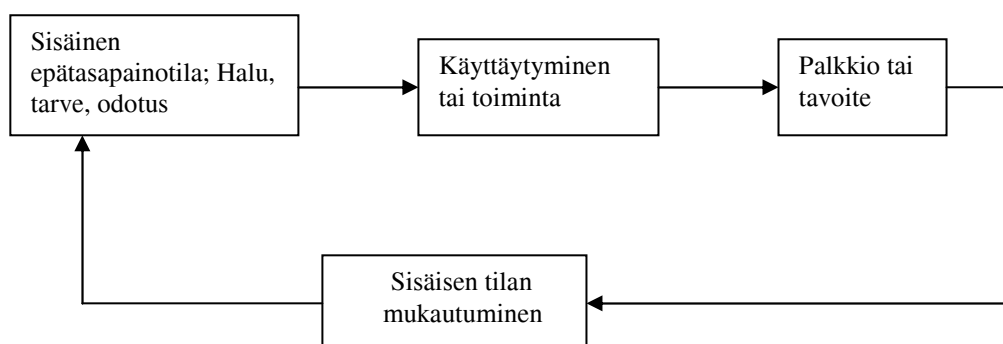
Motivaation syitä voi etsiä menneisyydestä tai tulevaisuudesta. Toiminta voi olla seurausta aikaisemmista tapahtumista tai käyttäytyminen voidaan nähdä pyrkimyksenä johonkin, jolloin motivaation syy on tulevaisuudessa. Motivaation syyt voivat olla joko yksilölliset tai yhteisölliset tekijät. Yksilölliset ja yhteisölliset tekijät voivat toisinaan olla ristiriidassa keskenään. Yksilön vallanhalu voi olla yhteisölle tuhoisaa, kun taas yksilö voi joutua muuttamaan omia pyrkimyksiään yhteisön toiminnan hyväksi. (Kuusinen 1995, 194-195.)

Motiivit on jaoteltu myös sen mukaan, toteuttaako yksilö ensisijaisesti biologisia vai henkisiä tarpeitaan. Voidaan kysyä, ovatko nämä tarpeet asetettavissa hierarkkiseen järjestykseen sen mukaan, kumpi on tarpeiden tyydyttämisen kannalta tärkeämpi. Esimerkiksi Hull ja Maslow ovat esittäneet tarveteorioita motivaation selittäjinä. (emt. 195.) Motivaatiot voidaan jaotella myös sen

perusteella, ohjaavatko yksilön toimintaa vietit vai tahto. Jos yksilö kokee itsensä passiiviseksi viettien uhriksi, joka toimii vastoin tahtoaan eri viettiensä pakottamana, hän voi samalla välttää vastuun omasta käyttäytymisestään. Useimpien arkielämän kokemusten ja käytäntöjen perustana on kuitenkin jonkinasteinen oletamus tekojen tahallisuudesta ja tietoisesta motivaatiosta. (emt. 197-198.)

Motivaatiota selitettäessä voidaan tehdä ero myös ulkoisten ja sisäisten selitysten perusteella. Ulkoista motivaatiota määräävät ulkoapäin tulevat tilannetekijät. Yksilö on passiivinen ulkoisten ja fysiologisten tekijöiden vuorovaikutuksen reagoija. Ympäristö vaikuttaa yksilön tarpeiden tyydyttämistapoihin ratkaisevasti. Sisäinen eli organistinen selitys korostaa yksilön aktiivisuutta. Yksilö on aktiivisessa suhteessa ympäristöön, ei pelkästään passiivinen reagoija. Hän ratkaisee itse ärsykkeiden merkityksellisyyden eikä pyri ainoastaan fysiologisten perustarpeiden tyydyttämiseen. (Kuusinen 1995, 198-199; Viteli 1990, 9)

Kuviossa 2 on esitetty Dunnetten & Kircherin (Viteli 1990,14) koulumotivaatioprosessia kuvaava, selkeä malli. Mallissa motivaatioprosessi on esitetty hyvin yksinkertaisessa muodossa, mutta siitä käy ilmi motivaatioprosessin keskeiset tekijät ja prosessin kulkusuunta.

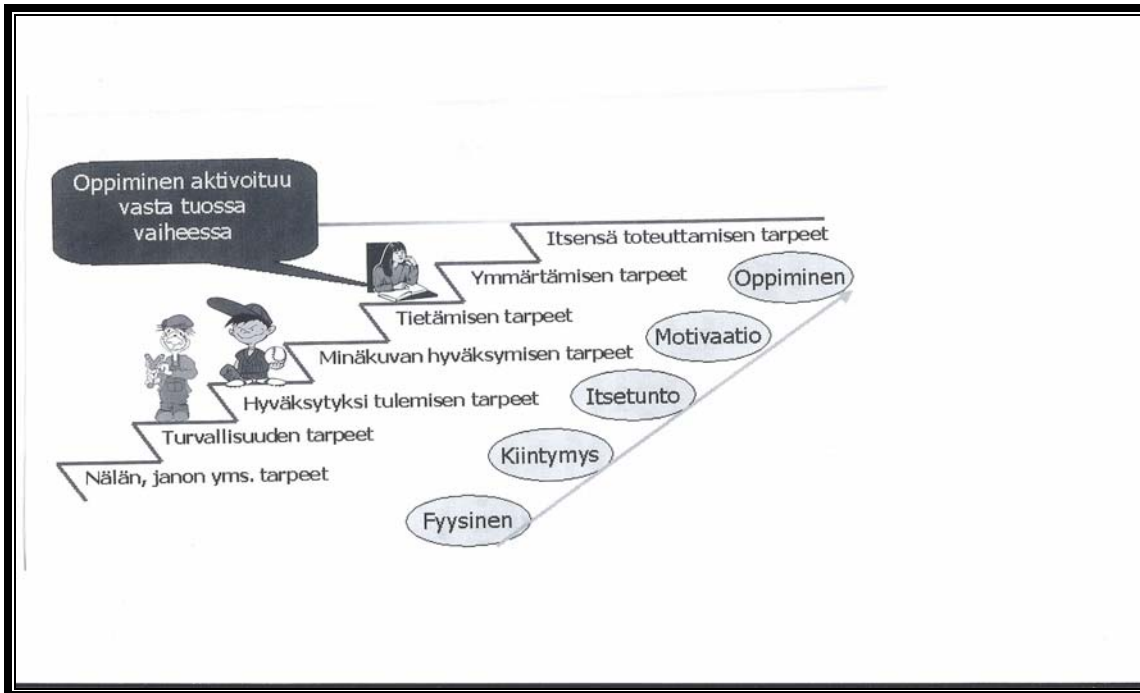


KUVIO 2. Koulumotivaatioprosessi Dunnetten & Kircherin mukaan (Viteli, 1990, 14).

Sisäinen epätasapainotila vaikuttaa yksilöön aiheuttaen halun päästä tasapainotilaan. Jotta yksilö pääsisi tähän tilaan, hänen on valittava ne toimintatavat, joiden avulla hän uskoo pääsevänsä tavoitteeseensa (sisäiseen tasapainoon). Toiminnasta saatu palaute on tärkeä, koska sen perusteella yksilö tekee päätöksensä seuraavasta toiminnosta. Jos yksilö saavuttaa halutun tuloksen ja sisäisen tasapainotilan, hänen toimintonsa suuntautuu muualle. Yhden tarpeen tyydyttäminen ja sisäisen

tilan mukautuminen aiheuttaa jälleen uuden epätasapainotilan jonkin toisen tarpeen suhteen. Yksilö pyrkii jälleen jollakin toisella toiminnolla saavuttamaan uuden tasapainotilan. (Viteli 1990, 14-15.)

Abraham Maslow esitteli jo vuonna 1954 oman viisiportaisen tarvehierarkiateoriansa. Tässä tutkimuksessa käytetään yhtenä teoriana tätä viiden tarpeen teoriaa, johon on lisätty sekä kaksi lisätarvetta että näiden kaikkien tarpeiden yhteys oppimisen aktivoitumiseen (ks. kuvio 3).



KUVIO 3. Tarvehierarkian rappuset sekä niiden yhteys oppimisen aktivoimiseen (Yli-Luoma 2003, 39)

Maslowin tarvehierarkian alimpana ovat fysiologiset tarpeet. Oppilasta on vaikea saada täysipainoisesti motivoitumaan oppimisprosessiin, mikäli fysiologisia tarpeita ei ole tyydytetty. Fysiologisten tarpeiden lisäksi oppilaalla on turvallisuuteen liittyviä tarpeita. Niitä ovat toimiva oppilaan ja vanhemman sekä oppilaan ja opettajan välinen kiintymyssuhde, jossa oppilas voi luottaa, että hänestä huolehditaan vaaran uhatessa. Myös turvallinen oppimisympäristö on tärkeä tekijä oppimiseen motivoitumisessa. Luokan ilmapiiri luo mahdollisuuden kasvaa sosiaalisuuteen, jonka edellytyksenä on edellisten tarpeiden täytyminen. Oppilaan tulee tuntea itsensä hyväksytyksi muiden joukossa. Tämä ei ainoastaan riitä, vaan usein ihminen tarvitsee myös toisten osoittaman luottamuksen. Kun oppilas kokee arvostusta, johtaa se itseluottamuksen, kyvykkyyden, tarpeellisuuden sekä hyödyllisyyden tunteeseen. Oppilaan tulee ymmärtää ja tiedostaa, miksi hän

opiskelee ja mitä hyötyä oppimisesta ja opiskelemisesta on. Ylimpänä on itsensä toteuttamisen tarve, jossa oppilas käyttää hyväkseen koko kapasiteettiaan, hän tuntee, että pystyy vieläkin parempaan suoritukseen. Toki tässä ilmenee eroja eri yksilöiden välillä. Kunkin vaiheen toteutuminen edellyttää edellisten tarpeiden tyydyttämistä. (Yli-Luoma 2003, 37-40; Peltonen & Ruohotie 1992, 54-55.)

Motivaatiota voidaan myös jakaa sisäiseen (sisäsyntyiseen) ja ulkoiseen (ulkosyntyiseen) motivaatioon. Aunolan (2002, 109) mukaan sisäsyntyinen motivaatio tarkoittaa motivoitumista asian tai toiminnan itsensä vuoksi. Tällöin oppilas nauttii oppimistehtävistä ja hän on tehtäväsuuntautunut, utelias, sitkeä ja tehtäviin sitoutunut. Tämä tehtäviin ja toimintaan sitoutuneisuus on itsessään palkitsevaa.

Patrick, Skinner ja Wellborn (ks. Malmberg & Little 2002, 131) ovat tutkineet koululaisten kotitehtäviin liittyviä motivaation lähteitä. Mikäli koululaiset olivat sisäisesti motivoituneita ("läksyjen lukeminen on kivaa" tai "haluan oppia uusia asioita"), he olivat pätevämpiä ja tarmokkaita eivätkä tarvinneet paljoa opettajan huomioita. Sen sijaan ulkoisesti motivoituneet koululaiset ("joudun vaikeuksiin, jos en tee läksyjä") eivät pärjänneet niin hyvin kuin muut ja he tarvitsivat enemmän opettajan huomiota. He myös selittivät koulumenestystään onnella ja sattumalla.

Kannusteiden avulla pyritään muuttamaan yksilön käyttäytymistä tavoitteiden suuntaan. Kannusteet vetoavat yksilön tarpeisiin ja niiden odotetaan tyydyttävän sen hetkiset tarpeet. Sisäiset palkkiot ovat Vitelin (1990, 11) mukaan pitkäaikaisia, joista voi tulla pysyvän motivaation lähde, kun taas ulkoiset palkkiot ovat lyhytkestoisia, joiden tarvetta voi esiintyä useinkin. Kannusteet voivat palkita ulkoisesti (oppilas saa hyvän kouluarvosanan) tai sisäisesti (oppilas kokee tekemisen, onnistumisen, osaamisen iloa) (Viteli 1990, 22-23.)

Käsitteet kannuste ja palkkio eroavat toisistaan seuraavasti Ruohotien (Viteli 1990, 34) mukaan:

"Kannuste on palkkion ennakkointia, siitä tulee palkkio, kun se annetaan yksilölle."

"Kannuste virittää toimintaa, palkkio vahvistaa sitä."

"Kannusteet antavat vihjeitä siitä, että tietynlainen käyttäytyminen tuottaa tietyt seuraukset."

Ruohotie on myös tutkimuksessaan käsitellyt kannustetekijöitä oppilaiden tulkintojen mukaan. Seuraavat kannustetekijät oli havaittavissa: oppilaan omiin kokemuksiin perustuva sisäinen palaute

onnistumisista ja edistymisestä, tuntityöskentelyn mielekkyys, oppimista koskeva palaute opettajalta saatuna, työrauha, toverisuhteet sekä tuki ja kannustus. (Viteli 1990, 24-25.)

Motivoitumiseen liittyy myös odotusarvoteoria, jota voidaan pitää myös tämän tutkimuksen teoriapohjana. Tehtävien valitseminen, sitkeys ja suoriutuminen vaikuttavat motivoituneisuuteen kahdella tavalla: (1) yksilön omaan itseensä ja suoriutumiseen liittyvät uskomukset ja ennakoinnit eli *odotukset* ja (2) yksilön toimintaan tai tehtävään liittämät arvostukset eli *arvot* (Aunola, 2002, 106.)

Sosiokognitiiviset näkemykset tarkastelevat keskeisinä motivaatiotekijöinä oppijan uskomuksia itsestään oppijana sekä hänen tulkintojaan oppimistilanteista ja tehtävistä. Tynjälä jakaa kirjassaan motivaatioon liittyvät käsitykset kahteen pääryhmään. Ensimmäiseen ryhmään sijoittuvat oppijan arvostuksiin ja tehtävän valintaan liittyvät käsitykset. Tällöin etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin: minkälaisiin tavoitteisiin oppilas pyrkii, minkälaisia kiinnostuksen kohteita hänellä on ja mitkä asiat hän kokee tärkeiksi. Toiseen ryhmään taas sijoittuvat oppilaan uskomukset omista kyvyistään eli miten hän pystyy suoriutumaan tietystä tehtävästä (*self-efficacy*), miten hän pystyy hallitsemaan omaa toimintaansa ja oppimistilannetta sekä miten vaikuttamaan itse toiminnan lopputulokseen (*control beliefs*) ja miten hän selittää toimintansa onnistumisen tai epäonnistumisen (*attributions*). (Tynjälä 2000, 100.)

Aunolan (2002, 106) mukaan ”odotuksilla tarkoitetaan kaikkia niitä uskomuksia ja ennakoiteja, joita ihmisellä suoriutumistilanteessa on itsestään ja tehtävästään.” Näitä ovat kykyuskomukset, pystyvyyden ja pätevyyden tunteet, tehtävässä onnistumisen ja epäonnistumisen syytulkinat, arviot ja havainnot tehtävän vaikeudesta, onnistumisodotukset ja tehtävässä menestymisen ennakointi. Uskomusten ja ennakoitien vaikutuksia, jotka liittyvät lapsiin itseensä ja heidän suoriutumiseensa, on tutkittu varsin paljon. Tutkimuksissa on todettu omiin kykyihinsä luottavan lasten yrittävän sitkeästi kohdatessaan vaikeuksia tai epäonnistumisia. He kokevat, etteivät ole yrittäneet tarpeeksi ja yrittävät siten vielä enemmän.

Sen sijaan kykyjään epäilevät lapset, jotka myös ennakoivat enemmän epäonnistuvansa kuin onnistuvansa, luovuttavat helposti vaikeuksien edessä. He pyrkivät välttämään odotetun epäonnistumisen. (Aunola 2002, 106.) Myös Tynjälä kirjoittaa kirjassaan vastaavasta tilanteesta. Hän toteaa, että jos oppilas ei koe pystyvänsä vaikuttamaan omalla toiminnallaan asioiden kulkuun ja toiminnan lopputulokseen, saattaa seurauksena olla opittu avuttomuus (*learned helplessness*).



Tämä on henkinen tila, jossa yksilö lannistuu eikä jaksakaan yrittää, koska kokee yrittämisen turhaksi. (Tynjälä 2000, 102).

Viime aikoina on esitetty myös päämääräteorioita, jotka voidaan lukea odotusluokituksen alle. Päämääräteorioissa puhutaan lapselle ominaisesta motivationaalisesta orientaatiosta ja siihen liittyvistä päämääristä: päämäärä oppia ja päämäärä suoriutua. Lapset, jotka kokevat oppimistilanteen itseään kehittävänä, valitsevat mieluummin haasteellisia tehtäviä ja toimivat tehtäväkeskeisellä tavalla ja ovat tehtäväsuuntautuneita, kun taas lapset, jotka oppimisen sijaan valitsevat suoriutumisen ja myönteisen arvion saamisen, valitsevat helppoja tehtäviä tai tehtäviä, joissa he ovat hyviä. Nämä lapset pelkäävät kritiikkiä, virheitä ja epäonnistumista, koska ne ovat osoitus heidän omasta kyvyttömyydestään. Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että oppimispäämäärän omaavat lapset säilyttävät positiivisen asenteen ja motivaation koulua ja koulunkäyntiä kohtaan verrattuna suoriutumispäämäärän omaaviin lapsiin. (Aunola 2002, 107).

Arvot ovat myös keskeinen motivoituneisuuteen vaikuttava tekijä. Tehtävän arvo määräytyy sen mukaan, miten yksilö kiinnostuu tehtävästä, miten tehtävä vetää häntä puoleensa sekä miten hän haluaa sitoutua siihen. Yksilö tekee tehtäviä, joita hän arvostaa ja välttelee niitä, joita hän ei arvosta. Arvostuksista on tehty vähemmän tutkimuksia kuin odotuksista ja suoriutumiseen liittyvistä uskomuksista. Silti viime aikaiset tutkimukset esittävät, että tehtävän tai toiminnan subjektiivinen arvo olisi olennaisempi kuin kykyuskomusten ja ennakoitien arvo. Perusteluna on, että jos lapsi ei arvosta tehtävää eikä kiinnostu siitä, hän ei sitoudu sen suorittamiseen, vaikka luottaisikin kykyynsä sen ratkaisemisessa. (Aunola 2002, 108.)

Subjektiivinen tehtävän arvo koostuu kolmesta tekijästä, jotka perustuvat Ecclesin ja Wigfieldin kehittämään malliin:

1. saavutusarvo, joka tarkoittaa toiminnan ja tehtävän tärkeyttä yksilölle.
2. kiinnostusarvo tai mieltymys, joka tarkoittaa sitä, kuinka paljon yksilö pitää tai on kiinnostunut tehtävästä tai toiminnasta.
3. hyötyarvo, joka tehtävällä on välineenä saavuttaa lyhyen tai pitkän tähtäimen päämääriä.

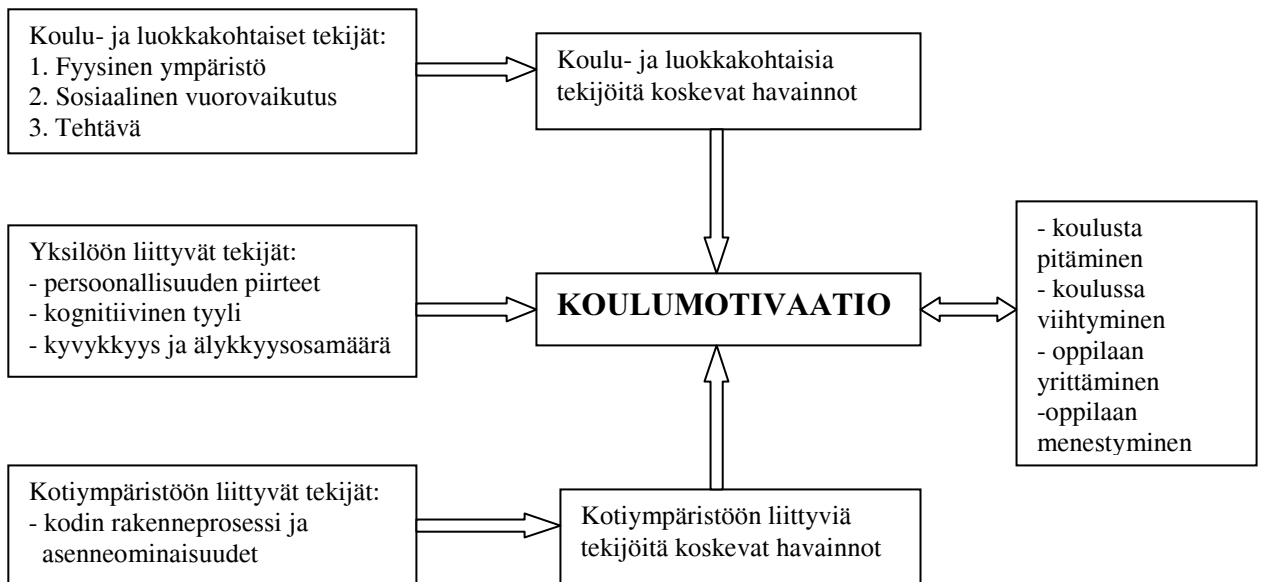
Nämä kolme arvoa vaikuttavat myönteisesti tehtävään sitoutumiseen ja sen mielekkääksi kokemiseen. Vielä on huomioitava tehtävän sitoutumiseen liittyvät kulut, jotka ovat tekijöitä, jotka vähentävät halua sitoutua tehtävään, esimerkiksi onnistumiseen tarvittavien yritysten määrä tai mahdollisen epäonnistumisen psykologinen merkitys yksilölle. (Aunola 2002, 108-109.)

Aivan ensimmäisinä kouluvuosina suoriutuminen näyttää olevan tärkeä motivaation ennustaja. Lasten tehtävälakohtaiset kykyuskomukset kehittyvät ja vakiintuvat pitkälti heidän suoriutumisestaan saadun palautteen pohjalta. Hyvä menestys motivoi tukemalla myönteisen minäkuvan kehitystä. Noin yhdeksännestä ikävuodesta eteenpäin motivaatio ennustaakin paremmin suoriutumista. Lapsen hyvä menestys ruokkii myönteistä suhtautumista, joka puolestaan heijastuu myönteisesti taitojen kehitykseen. Heikko menestys taas vaikuttaa kielteisesti minäkuvan ja asenteiden kehitykseen. (Aunola 2002, 113.)

Varsinkin kykyuskomukset ja onnistumisen odotukset ennustavat lasten arvosanoja ja suoriutumista paremmin kuin aikaisempi suoriutuminen tai subjektiiviset arvostukset. Epäonnistuminen ja epävarmuus aiheuttavat heikompaa menestystä, kun taas omiin kykyihinsä luottavat ja uskovat lapset menestyvät tehtävälalueellaan muita paremmin (emt, 114). Aunolan mukaan vanhempien uskomukset ja havainnot lastensa kyvyistä ovat keskeisin lasten omien kykyuskomusten, onnistumisenennakointien ja tehtävähavaintojen ennustaja. Vanhemmat, jotka luottavat lastensa taitoihin, edesauttavat lastensa positiivisia asenteita koulua kohtaan sekä näkevät myös itsensä myönteisessä valossa. Sen sijaan vanhempien epävarma suhtautuminen lastensa taitoihin näkyy lasten kielteisenä suhtautumisena omaan suoriutumiseen ja omiin kykyihin. (Aunola 2002,116.)

### 3.3 Koulumotivaatioon liittyvät tekijät

Vitelin (1990) mukaan koulumotivaatioon yhteydessä olevat tekijät voidaan jakaa neljään osaluokkaan: oppilaan persoonallisuus, fyysinen ympäristö, sosiaalinen vuorovaikutus ja tehtävä. Kuviossa 4 käy ilmi koulumotivaatioon vaikuttavat tekijät ja niiden väliset suhteet. (Viteli 1990, 44-47.)



KUVIO 4. Koulumotivaatioon vaikuttavat tekijät ja niiden hierarkkinen malli.  
(Viteli 1990, 48.)

Koulu- ja luokkakohtaiset tekijät vaikuttavat osaltaan koulumotivaatioon. Näihin kuuluvat fyysinen ympäristö, sosiaalinen vuorovaikutus ja annettu tehtävä. Fyysinen ympäristö koostuu opetusmateriaaleista ja välineistä sekä koulun ympäristöolosuhteista ja ominaisuuksista, joita ovat luokan koko, sisustus- ja tilajärjestelyt, koulun koko, koulun ikä ja luokan rakenne. (Viteli 1990, 45-49.)

Sosiaalinen vuorovaikutus koostuu sosiaalisesta ilmapiiristä, opettaja-oppilas vuorovaikutuksesta, tovereista ja opettajan ominaisuuksista (emt.). Toverisuhteilla on suuri merkitys motivaation syntyyn ja sen ylläpitämiseen. Oppilaat valitsevat usein luokassa toveripiirinsä samansuuntaisten motivaatioiden perusteella. Oppilaat, joilla on samansuuntaiset motivaatiot, auttavat ylläpitämään toistensa koulua ja oppimista koskevia motivaatioita. (Kindermann 1993, 971 ja 975-976.)

Sosiaalinen riippuvuus voi näkyä esimerkiksi jatkuvana avun pyytämisenä joko opettajalta tai muilta oppilailta. Sosiaalisesti riippuvaisia oppilaita motivoi ensisijaisesti toisilta saatu palaute. Tällaisten oppilaiden motivaatio on riippuvainen ulkoisesta toiminnan ohjauksesta, jolloin heidän oma sisäinen motivaatio ei pääse kehittymään. Oppilaan jatkuva toisten reaktioiden tarkkailu ja palautteen hakeminen ei myöskään edistä yleistä itseohjautuvuutta ja reflektiivisyyttä. (Tynjälä 2002, 104).

Annettu tehtävä koostuu opetuksen sisällöstä, annetusta palautteesta ja toiminnan tavoitteellisuudesta. Koulumotivaation kannalta tärkeitä opetuksen sisällöllisiä tekijöitä ovat monipuolisuus, haasteellisuus, käytännön läheisyys, loogisuus, selkeys, omatoimisuuden aste ja itsenäisyys. Sisäisellä palautteella tarkoitetaan oppilaan omia kokemuksia saavutuksistaan ja edistymisestään koulutyössään. Se, miten hän itse kokee onnistuvansa vaikuttaa koulumotivaatioon virittävällä ja motivaatiotasoa ylläpitävällä tavalla, mutta myös oppilasarvioinnista saadun palautteen ja koulumotivaation välillä on yhteys. (Viteli 1990, 48.)

Stern (1996, 4) kirjoittaa kirjassaan myös oppilaiden oppimisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

Hänen mukaansa oppilaat oppivat paremmin, jos

- he nauttivat työstään
- he itse ja myös opettaja tietävät, miten ja minkä vuoksi he työskentelevät
- työ on haasteellista ja se ei ole mahdoton
- heillä on mahdollisuudet suorittaa tehtävä loppuun
- heillä on joku, jolta kysyä apua, jos he eivät pysty etenemään tehtävässä
- he ovat saaneet valita tehtäviä tai jaksoja tai näkökulmia niihin
- he ovat onnellisia eivätkä koe olevansa ahdistuneita ja sorrettuja
- työ on asiaan kuuluva ja hyödyllinen
- he ymmärtävät syyn työn tekemiselle
- he saavat kiitosta työn tekemisestä
- kaikki oppilaat tekevät tai yrittävät tehdä työn loppuun.

Sternin mukaan oppiminen on monimutkainen prosessi niin koulussa kuin kotonakin, johon kuuluu monta eri osa-aluetta, esimerkiksi uusien taitojen kehittäminen ja niiden soveltaminen vanhoihin opittuihin asioihin, ristiriitaisten näkökulmien ja mielipiteiden käsittely. Tuettu oppiminen on enemmän kuin lisätiedon tarjoamista. Stern painottaa oppilaiden motivaation parantamista, vähentämällä rasismia aiheuttamia oppimisen esteitä, opastamalla oppilaat auttamaan toisiaan ja asettamalla kovia, mutta saavutettavissa olevia tavoitteita ja tehtäviä. (Stern 1996, 4-5).

Koulumotivaatioon vaikuttavana tekijänä on myös yksilö itse. Hänen persoonallisuuden piirteensä, älykkyydosamääränsä, kyvykkyytensä ja kognitiivinen tyyliensä vaikuttavat hänen koulumotivaatioonsa positiivisella tai negatiivisella tavalla. Persoonallisuuteen kuuluvat yksilön lahjakkuus ja kyvyt, hänen luonteensa ja sellaiset fyysiset ominaisuudet, kuten ikä, sukupuoli, terveys ja ulkonäkö. Asenteet itseä kohtaan sekä asenteet tehtäviä, opettajia ja koulua kohtaan ovat

samoin eräs koulumotivaatioon vaikuttava persoonallisuuden piirre. Muita sellaisia ovat harrastukset ja mielenkiinto sekä tarpeet. (Viteli 1990, 45-47.)

Kodin ympäristöolosuhteet ja muun muassa oppilaan asuinpaikka vaikuttavat koulumotivaatioon. Kodin tarjoama virikkeistö, esimerkiksi kirjojen ja kirjaston käyttömahdollisuus ja kodin rohkaiseva asenne lapsen lukemisharrastusta kohtaan ovat yhteydessä koulumotivaatioon. Muita tekijöitä ovat olosuhteet, joissa lapsi työskentelee kotona läksyjä tekemässä sekä kotona tarjottu apu läksyjen lukemiseen. Myös kodin sijainti ja koko saattavat vaikuttaa lapsen motivoituneisuuteen. (Viteli 1990, 34-35, 46.)

Stern puolestaan painottaa neljää asiaa, joiden avulla vanhemmat voivat tukea lastaan koulunkäynnissä. Kotitehtävien aloittaminen voi olla monelle lapselle vaikeaa. Tällöin vanhemmat voivat olla avuksi neuvomalla aloittamaan helpoimmista tai vähiten kiinnostavista tehtävistä. Toiseksi vanhempien tulisi osoittaa tila, jossa lapsi voi tehdä koulutehtäviään. Siellä tulisi olla myös asianmukainen varustus valaistuksineen, tuoleineen ja pöytineen. Kolmanneksi vanhemmat voivat kysyä läksyjen asioista, lukea lapsen kanssa lukuläksyä tai kykyjen mukaan olla apuna vieraan kielen opiskelussa. Neljänneksi vanhempien tulisi huolehtia lapsen rentoutumisesta, he voivat välillä antaa lapselle luvan olla laiskana. (Stern 1996, 100-101.)

Niinikuru ja Pässilä (1995) näkevät kodin osuuden motivaation syntymiselle merkittävänä. Vanhemmat tulisi kytkeä mukaan koulutyöhön tiedotuksen ja keskustelujen avulla. Tämä voi johtaa myös vanhempien kasvavaan kiinnostukseen kouluelämää kohtaan. Kodin kannustava ja lapsen koulunkäynnistä kiinnostunut asenne auttaa ehkäisemään motivaatio-ongelmia. Ilman kotoa lähtevää tukea lapsi ei osaa yksin arvostaa oppimistaan ja koulunkäyntiään riittävästi, jolloin saattaa syntyä motivaatiolähtöisiä oppimisvaikeuksia. (Niinikuru & Pässilä, 1995, 76.)

### 3.4. Koulumotivaation ilmenemismuotoja

Motivaatiotutkimuksen keskeinen ongelma on itse motivaatio ja sen olemus. Motivaatiota ei voi nähdä eikä koskea käsin. Myös motivaation ja koetun suorituksen välinen suhde on ongelmallinen. Useimmat tutkimukset kuitenkin olettavat suorituksen paranevan motivaation lisääntyessä. (Viteli 1990, 44.)

Kauppila (2003, 44-45) on jakanut opiskeluun liittyvän motivaation viiteen tasoon, joiden avulla voi tarkastella omaa motivaatitasoaan: *estynyt motivaatio*, *hajaantunut motivaatio*, *selviytymismotivaatio*, *saavutusmotivaatio* ja *sisäinen motivaatio*. Opiskelussa tavoitellaan kolmea viimeksi mainittua. Seuraavassa lyhyesti kunkin tason kriteerejä Kauppilan (2003, 46-47) mukaan.

*Estynyt motivaatio*: Opiskelija torjuu tietoa, hän tuntee välinpitämättömyyttä tai vastenmielisyyttä opiskeltavaa ainetta kohtaan. Koemenestys heikkoa. Vaikea keskittyä oppiaineen opiskeluun, hän saattaa havaita pakoilevansa opiskelua. Itseluottamus opiskelusaavutusten suhteen melko heikko.

*Hajaantunut motivaatio*: Harrastukset ym. vievät aikaa opiskelulta, jolloin kokeessa opiskelija luottaa hyvään onneen. Hänellä ei ole suuria tavoitteita, mutta hän on aktiivinen ja motiiviristiriidat aiheuttavat sen, että muut asiat ovat tärkeämpiä kuin opiskelu, jolle jää vähän aikaa.

*Selviytymismotivaatio*: Opiskelija pyrkii välttämään epäonnistumisia kokeessa, hän opettelee asioita ulkoa saadakseen hyväksyttävät tulokset. Hän ei ajattele asioiden merkityksiä tai käytä oppimisen strategioita. Hän prosessoi tietoa pinnallisesti. Lisätehtävät ei kiinnosta häntä. Menestyminen on kohtalaista ja vaihtelevaa. Hän myös pyrkii välttämään epäonnistumisia.

*Saavutusmotivaatio*: Opiskelija arvostaa suorituksia, hänellä on kunnianhimoisia tavoitteita. Hän kokee olevansa kilpailutilanteessa, hän haluaa suoriutua hyvin ja tehdä asiat loppuun asti, hänellä on korkeat odotukset. Itseluottamus on korkealla. Hänellä on oppimisstrategioita, joiden avulla hän pääsee hyviin tuloksiin. Hän haluaa huomiota ja odottaa onnistumista hyvien suoritusten kautta.

*Sisäinen motivaatio*: Opiskelija on kiinnostunut oppiaineestaan niin, että haluaa saada lisää tietoa lukemalla muuta aiheeseen liittyvää. Hän käyttää opiskeluun runsaasti aikaa, koska pitää tehdystä työstä. Motivoivana tekijänä on opiskelun sisältö, ei pelkästään menestyminen kokeessa. Hän prosessoi aihetta syvällisesti ja tiedolla on henkilökohtainen sisäistynyt ja positiivinen merkitys.

Heikon motivaation tunnusmerkkejä Kauppilan (2003, 50-51) mukaan on ajankäyttö, jossa opiskelulle jää vähän aikaa. Koulumenestys on heikkoa, opiskelija kokee syyllisyyttä, on kyllästynyt, ärsyyntynyt ja tuskainen. Hän on väsynyt eikä jaksa opiskella. Hänellä on aina muuta tekemistä, kaverit ovat tärkeitä, jolloin aikaa ei jää lukemiseen. Itsetunto opiskelijana on kärsinyt, joka voi johtua kielteisistä elämän kokemuksista, traumaista, joilla taas voi olla yhteyttä opiskelijan persoonallisuuteen.

Monissa motivaatiota käsittelevissä tutkimuksissa on käytetty Patjaksen (1976) käyttämää motivaatiomittaria, joka koostuu 17 väittämästä (Viteli 1990, 58). Myös Viteli on käyttänyt omassa tutkimuksessaan Patjaksen mittaria ja joka on tässäkin tutkimuksessa pohjana motivaation mittaamiselle kyselylomakkeella.

## 4 KOULUMENESTYMINEN

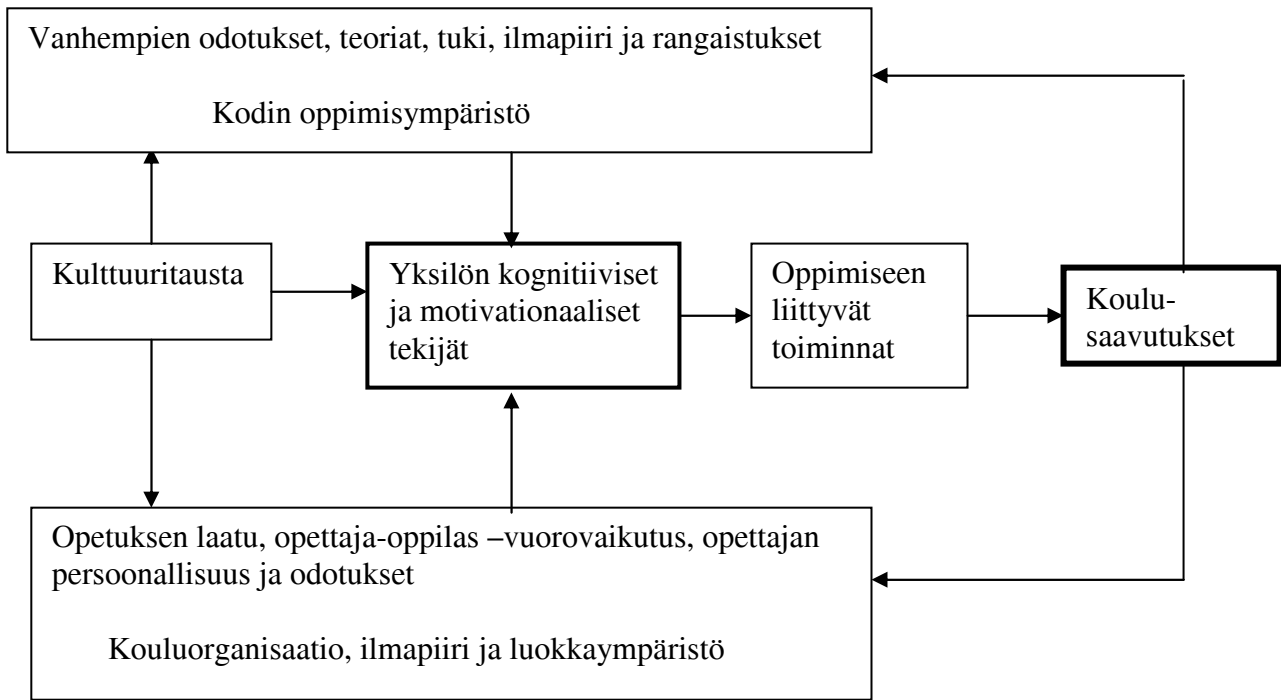
### 4.1 Koulumenestymisen käsite

Koulumenestyminen antaa kuvan oppilaan suoriutumisesta peruskoulun opetussuunnitelman, koulun ja oppilaan itsensä asettamista tavoitteista. Koulussa tavoitteet liittyvät opettajien antamiin harjoituksiin ja oppimistehtäviin, jotka on suoritettava hyväksytysti. Kun oppilas saa tuloksen suorituksestaan, hän tekee sekä sosiaalista vertailua opettajaan, toisiin oppilaisiin ja vanhempiin että sisäistä vertailua, jolloin mukana ovat tavoitteet sekä vahvistus tai vihje toiminnan muuttamisen tarpeellisuudesta (Hautamäki ym. 1999, 22).

Oppilaalle annetaan erilaisia tehtäviä suoritettaviksi, jotka vaikuttavat häneen sen kautta, miten hän kokee tehtävät omikseen. Tällöin niiden suoritukseen liittyy motiiveja, tavoitteita ja suoritusehtoja. Oppilaan tulee hyväksyä ulkoinen tehtäväksianto itselle tärkeäksi, jolloin myös aktivoituu ne prosessit, jotka joko edistävät tai estävät työskentelyä. Oppilaan koko persoonallisuus tulee myös mukaan (Hautamäki et al. 1999, 22).

Hautamäki ym. (emt. 23-24) mukaan oppimiseen ja sen tuloksiin osaamisena sekä minuuden vahvistumiseen voidaan viitata verbeillä tietää, osata, toivoa, tutkia, joihin tulee lisätä subjekti minä, oppilas tai hän. Tietäminen merkitsee tosiasioden hallintaa, osaaminen taitamista, soveltamista, sovittamista. Tutkiminen puolestaan merkitsee itsenäistä ongelmien ja koulutehtävien ratkaisemista, tavoitteen täsmentämistä, tilanteiden erittelyä. Valmius ja halu suuntautua, tavoitteiden muodostaminen, motivoituminen ja uskaltaminen liittyvät toivomiseen, mikä johtaa yrittämiseen ja tutkimiseen.

Helmke & Schrader (2001, 13552) ovat määritelleet koulusaavutus -käsitettä ja siihen liittyviä määritteleviä tekijöitä. Koulusaavutuksia voidaan luonnehtia kognitiivisina oppimistuloksina, jotka ovat opetuksen tulosta tai tarkoitettu kouluopetukseen. Kognitiiviset oppimistulokset sisältävät proseduraalista ja deklaratiiivista tietoa, mutta myös ongelman ratkaisutaitoja ja strategioita.



KUVIO 5. Koulusaavutusten yksilöllisten ja motivationaalisten sekä muiden määrävien tekijöiden vuorovaikutus Helmke & Schraderia (2001) mukaan

Kuviossa 5 on esitettyä koulusaavutusten keskeiset määrävät tekijät. Kognitiiviset ja motivationaaliset tekijät on sisällytetty yksilön, vanhempien ja kouluun liittyviin tekijöihin. Ne ovat myös riippuvaisia saadusta sosiaalisesta ympäristöstä, luokkaympäristöstä sekä kulttuurisesta ympäristöstä. Tämän mallin mukaan kognitiiviset ja motivationaaliset kyvyt ovat suorassa yhteydessä oppimiseen ja koulusaavutuksiin, kun taas muiden määrävät tekijät vaikuttavat koulusaavutuksiin vain epäsuorasti. (Helmke & Schrader 2001, 13552.)

Kuviosta 5 ilmenee muutamia tärkeitä näkökohtia, jotka tulee ottaa huomioon molemminpuolisen opetuksen, ympäristön spesifisyyden sekä voimakkaan vuorovaikutuksen välillä muihin muuttujiin.

1. Vuorovaikutus erilaisten yksilöllisten tekijöiden välillä: Maksimaalinen suoritus vaatii sekä älykkyyttä että tehokkuutta, kun taas normaalissa suorituksessa älykkyyden puute voidaan korvata lisäämällä tehokkuutta oppimiseen.

2. Taipumuksen ja kohtelun yhteisvaikutus luokkahuoneympäristössä: Kokeista ahdistuvat oppilaat näyttävät hyötyvän hyvin rakennetusta oppimisilmapiiristä ja kärsivät myös liian rakenteettomasta oppimisympäristöstä. Vastakkainen oppimisilmapiiri taas sopii itsevarmoille oppilaille, joilla on hyvä aikaisempi tietopohja.



3. Kulttuurinen erikoisuus: Kun kognitiivisten prosessien mallit ja toimintaperiaatteet, jotka ovat ratkaisevia oppimiselle ja saavutuksille, ovat luultavasti yleismaailmallisia, riippuu kuvion 5 moni suhde myös kulttuurisesta taustasta. Esimerkiksi kiinalaisilla oppilailla oppiminen ei ole tehokkaampaa länsimaiden oppilaisiin verrattuna, mutta toiminnallisten kognitiivisten prosessien roolit, esimerkiksi harjoituksissa, ovat erilaisia kuin länsimaisilla oppilailla vastaavassa prosessissa.
4. Voimakas vuorovaikutus: Koulusaavutusten ja sen motivationaalisten tekijöiden välillä on voimakasta vuorovaikutusta: motivaatio vaikuttaa koulusaavutuksiin ja päinvastoin. Tästä perspektiivistä katsottuna koulusaavutukset ja sen määräävät tekijät vaihtavat paikkaa riippumattomana tai riippuvana muuttujana. (Helmke & Schrader 2001, 13555.)

Erilaiset tilanteet ja tapahtumat, joissa tavoitellaan joko oppimista sinänsä tai jo opitun arviointia ovat koulun arkea. Esimerkkeinä näistä oppimistilanteista ovat yksin- ja ryhmätyöskentely, kotitehtävien kuulustelut sekä erilaiset kokeet ja tehtävät. Oppilas, jolla on aikaisempaa kokemusta ja tietoa kykenee helpommin selviytymään oppimistilanteista ja mukautumaan myös täysin uusiin tilanteisiin. (Niemi 1999, 118.)

Jokaisella oppilaalla on tavoitteita, jotka heijastavat juuri sitä, minkälaisia tavoitteita, lopputuloksia tai seurauksia kukin suosii. Tällöin puhutaan tavoiteorientaatiosta, joka kuvastaa oppilaan tavoitteisuutta koulussa ja suuntautumista oppimistoimintaan yleensä. Tavoiteorientaatioon sisältyy myös oppimis- ja suoritusorientaatio. Ensimmäisellä viitataan toimintaan, jonka tavoitteena on oppiminen ja uuden tiedon kartuttaminen, jälkimmäisen tavoitteena on ennen kaikkea sopivien lopputulosten ja hyvien suoritusten aikaansaaminen. Kolmas tavoiteorientaation muoto on välttämisorientaatio, jonka pyrkimyksenä on välttää liikaa työtä ja tilanteita, jotka saattavat altistaa esimerkiksi sosiaaliseen vertailuun. (Niemi 1999, 120-121.)

Oppimisorientoitunut oppilas kohdistaa toimintansa oppimiseen ja tehtävien hallintaan. Hänen omat käsityksensä omista kyvyistään eivät vaikuta oppimiseen. Suoritusorientoituneen oppilaan suoritukseen käsityksellä omista kyvyistä sen sijaan on merkitystä. Jos käsitys on myönteinen, hän pyrkii tilanteisiin, jossa voi päteä ja menestyä ja osoittaa taitonsa. Suoritusorientoitunut oppilas, jolta usko omiin kykyihin puuttuu, pyrkii välttämään ja peittämään epäonnistumisiaan. Käytännössä tämä näkyy tehtävien valinnassa (helppoja vs. haasteellisia) ja suhtautumisina epäonnistumisiin (luovuttaminen vs. sitkeä yrittäminen). Välttämisorientoitunut oppilas keskittyy tilanteen aiheuttaman jännitteen ja ahdistuksen lieventämiseen, jolloin keskittyminen siirtyy epäolennaisiin asioihin eikä varsinaiseen oppimiseen. (Niemi 1999, 121, 123.) He ovat siis

välttämisorientoituneita ja minäsuuntautuneita, jotka suojelevat omaa minäänsä ja kokevat epäonnistumisen pelkoa. Tärkeintä heille on suojella itseään epäonnistumiselta esimerkiksi viivyttämällä tehtävään ryhtymistä tai kiinnittämällä muiden huomio toissijaisiin asioihin, jotka itselle on tärkeitä. Minäsuuntautuneisuus liittyy tilanteisiin, joissa oppilaan keskeiseksi tavoitteeksi nousee oman minän suojeleminen seurauksilta, joita huono suoriutuminen aiheuttaa. Minäsuuntautuneisuus voi liittyä myös yleiseen heikkoon itsearvostukseen, jolloin se epäonnistumisen sattuessa voi yleistyä sellaisiin tilanteisiin, joissa oppilas aikaisemmin on toiminut tehtäväsuuntautuneesti. (Tynjälä 2000, 103-104).

Wentzel on tutkinut koulumenestystä ja siihen liittyviä käsityksiä Amerikassa. Tehtäviin kohdistuva päämääräsuuntautuneisuus osoittaa halua saavuttaa tuloksia, jotka johtuvat todellisesta oppimisprosessista, kuten tyytyväisyyden tunne ja riittävä tai todellinen älyllinen kehitys. Siihen liittyy myös tiedollinen tavoite oppia ja hallita älyllisiä haasteita, jotka liittyvät akateemisiin tehtäviin. Suorituksiin kohdistuva päämääräsuuntautuneisuus puolestaan osoittaa halua saavuttaa tuloksia, jotka johtuvat henkilökohtaisista odotuksista tai arvoista, jotka taas ovat seurausta tehtävän suorittamisesta. Nämä tulokset voivat saada ansaitun positiivisen arvostelun tai välttelevän minään kohdistuvan arvostelun muodon. Suorituksiin liittyvä päämääräsuuntautuneisuus edustaa ainutlaatuista hierarkkista useiden päämäärien järjestelmää, jossa tehtäviin liittyvien ja älyllisten tavoitteiden avulla pyritään saavuttamaan sosiaalisia päämääriä. (Wentzel 1998, 202-203; 1999, 78.)

Niemivirran (2004, 60-69) tutkimuksessa lähtökohtana oli, että oppilaiden henkilökohtaiset tavoitteet ja pyrkimykset vaikuttavat heidän tilannetulkintoihin ja niitä seuraavaan toimintaan. Tavoiteorientaatioiden oletettiin liittyvän keskeisiin tapoihin, joilla lähestyttiin oppimis- ja suoritustilanteille asetettuja haasteita. Eri tavoin orientoituneet oppilaat eroavat siinä, miten he arvioivat itseään oppilaina, miten he kokevat erilaiset suoritustilanteet sekä miten he suoriutuvat tehtävissä ja koulussa yleensä. Ne suorituskeskeiset oppilaat, jotka kokivat osaamista ja menestystä korostavan suoritustilanteen kielteisemmin, yrittivät välttää epäonnistumista ja menestystä muita paremmin. Suuri osa oppilaista ilmoitti välttelevänsä oppimis- ja suoritustilanteita yleensä sekä halusi selvittää koulutyöstä mahdollisimman helpolla. Tilannekohtaiset, motivaatioon positiivisesti vaikuttavat tekijät, kuten kiinnostuneisuus, itseluottamus ja vähäinen ahdistuneisuus, välittävät tavoiteorientaatioiden yhteyksiä suoritukseen.

Niemivirran tulokset ovat yhteneväisiä Atkinsonin ja McClellandin suoritusmotivaatioteorian kanssa. Heidän mukaansa menestykseen orientoituneet yksilöt ponnistelevat menestyäkseen. Sitä lisää ja vahvistaa menestymisen toivominen sekä menestyminen muita paremmin ja sen ennakoiminen. Epäonnistumista ja häpeää pelkäävät yksilöt taas välttävät tilanteita, joissa he uskovat epäonnistuvansa. He myös välttelevät kaikkia vaikeita tehtäviä, kunnes jokin ulkoinen vahvistava tekijä, kuten raha tai rangaistuksen kohtaaminen johtaa vastustuksen ylittymiseen. (Covington 2000, 173.)

Myös Elliot (1999) on raportoinut tutkimuksessaan, että oppimistavoitteiden omaksuminen liitettiin positiivisesti syväoppimiseen, sinnikkyYTEEN ja hyvään tehokkuuteen. Tämä yhdistelmä johti saavutusten paranemiseen. Edistyminen oli samanlaista sekä oppimisorientoituneilla että saavutusorientoituneilla opiskelijoilla. Tämä osoittaa, että saavutukset sinänsä, jopa huippusaavutukset, saattavat olla vähemmän tärkeitä koulunkäynnin laajempia tavoitteita tarkasteltaessa kuin tarkoitukset, joita varten hyvä asema on saavutettu. Oppilas voi suoriutua tehtävistään hyvin, mutta mikäli ne on saavutettu pelottelun ja oppilaan kokemien pelkojen kautta, nämä koettelemukset antavat oppilaalle oppimisesta kielteisen kuvan. (Covington 2000, 177.)

Aunola tutki väitöstyössään lasten ja nuorten suoritusstrategioiden kehitystä perhe- ja kouluympäristöissä. Heikko koulumenestys voi johtua monista eri asioista. Kognitiiviset valmiudet, oppimisvaikeudet, oppilaan käyttämät ajattelu- ja toimintatavat eli suoritusstrategiat ovat yhteydessä heikkoon koulumenestykseen ja vaikeuksiin oppimistilanteissa (Aunola 2001, 39). Aunola tuo esiin samoja johtopäätöksiä kuin Niemivirta. Hyvin koulussa menestyvät oppilaat uskovat omiin kykyihinsä, he keskittyvät ja yrittävät ratkaista vaikeitakin tehtäviä kun taas heikosti koulussa menestyvät oppilaat pelkäävät epäonnistumisia ja välttelevät haasteellisia tehtäviä ja oppimistilanteita. Nämä suoritusstrategiat ja niihin liittyvät vaikeudet voivat heijastua koulussa sopeutumattomuutena tai masentuneisuutena. Nuoret, jotka olivat tyytymättömiä koulunkäyntiin ja joilla oli huonot suhteet opettajiin, ennakoivat epäonnistumista, välttelivät vaikeita tehtäviä ja olivat passiivisia. Heillä esiintyi myös ongelmakäyttäytymistä ja koulusopeutumattomuutta. On siis tärkeää tunnistaa mahdollisimman varhain epämielekkäät suoritusstrategiat, koska ne voivat heijastua sekä oppilaan koulusuoriutumiseen sekä -sopeutuvuuteen ja ongelmakäyttäytymiseen. (emt. 25-27.)

Suoritusstrategioiden pysyvyys ja vaikutus koulutaitoihin ensimmäisellä luokalla tukee oletusta, että strategiat alkavat kehittyä jo ennen kouluikää. Niillä voi olla keskeinen merkitys

oppimisvaikeuksien synnyssä ja kehityksessä. Aunolan tutkimuksessa myös havaittiin, että lukutaidon nopea edistyminen lisäsi lapsen myöhempää tehtäväsuuntautuneisuutta ja vähensi taipumusta tehtävää välttäviin suoritusstrategioihin sekä päinvastoin. (emt. 30-32).

Myös Onatsu-Arviolommi (2003, 32, 38) on tutkimuksessaan saanut vastaavanlaisia tuloksia. Hänen mukaansa alisuoriutuminen ja alhaisia tuloksia esittävät nuoret käyttävät ei-toiminnallisia ja tehtävää välttäviä suoritusstrategioita enemmän kuin muut oppilaat. Nämä oppilaat ovat ahdistuneita, vähän koulutehtäviin keskittyneitä, helposti periksi antavia ja ”häseltyviä” luokassa. Näiden toimintatapojen käyttäminen hidastaa lasten perustaitojen (lukeminen, kirjoittaminen, matematiikka) oppimista. Tästä muodostuu nk. kumulatiivinen kehä, jossa hitaasti oppivat lapset jäävät vaille positiivista palautetta ja oppimisen ilon kokemuksia. Tästä puolestaan seuraa se, kuinka he toimivat tulevissa oppimistilanteissa. Ne oppilaat, jotka käyttäytyivät välttelevästi oppimista kohtaan, paransivat lukutaitojaan vähemmän verrattuna oppilaisiin, jotka olivat tehtäväsuuntautuneita. Toisaalta alhainen akateemisten taitojen taso lisäsi myöhemmin tehtäviä välttelevää käyttäytymistä, kun taas hyvät taidot johtivat tehtävään keskittyvään käyttäytymiseen.

Borlowski & Thorpe (1994) selittävät, että alisuoriutuvat opiskelijat ovat impulsiivisia ja epätarkkoja itsearviointissa, jossa huomioidaan aikaisemmat oppimisteemaan liittyvät tiedot sekä oman kapasiteetin arvoeleminen, joita annetut erityistehtävät vaativat (Covington 2000, 176).

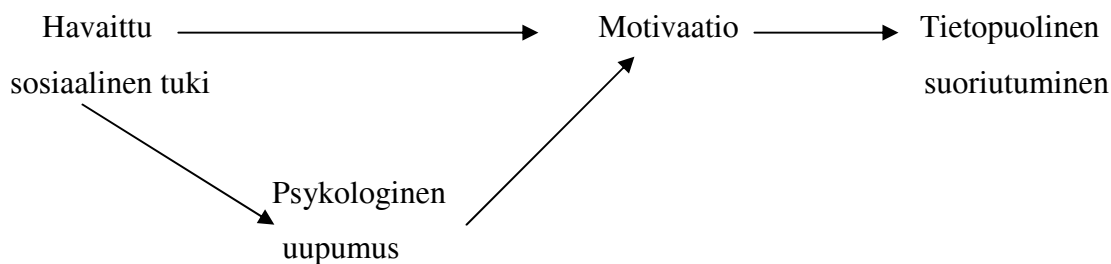
Aunolan tutkimuksessa selvisi myös perheen ja vanhempien keskeinen merkitys suoritusstrategioiden ja koulutaitojen kehityksessä. Kun perheympäristössä vallitsi myönteinen tunneilmasto, luottamus, avoimuus sekä vanhempien kiinnostuneisuus ja tietoisuus nuorensa tekemisistä että myös toiminnan selkeät rajat (auktoritatiivinen perheympäristö), nuorella esiintyi koulussa myönteisiä suoritusstrategioita. Päinvastaisessa perheympäristössä (laiminlyövä ja autoritaarinen kasvatusympäristö) nuorille luotiin pohja käyttää koulussa epämielekkäitä suoritusstrategioita. (Aunola 2001, 27, 29; Onatsu-Arviolommi 2003, 40-41).

Onatsu-Arviolommin (2003, 39-41) väitöskirjatutkimuksessa heikompaan koulumenestykseen näytti ensinnäkin vaikuttavan myös lapsen alkuperäisen perheen hajoaminen ja yksinhuoltajuus, joka lisäsi myös alisuoriutumista ja vaikeuksia koulussa. Vanhemmalla ei ollut riittävästi aikaa nuorelle, samoin huolenpito, ajan ja vuorovaikutuksen vähyys vaikuttivat negatiivisesti koulumenestykseen. Toiseksi negatiivinen ja perheen ristiriitainen ilmapiiri oli yhteydessä heikompaan koulumenestykseen, joka on pohjana heikolle minäkäsitykselle ja itsetunnolle.

Aunolan (2001, 31-32) tutkimuksen mukaan vanhempien luottamus lapsen kykyyn pärjätä koulussa lisäsi tehtävään keskittyvää, aktiivista työskentelytapaa varsinkin ensimmäisenä kouluvuonna ja siten myös luku- ja laskutaidon kehitystä. Sen sijaan vanhempien epäilevä suhtautuminen lapsensa kykyihin, lisäsi välttelevien suoritusstrategioiden käyttämistä, oppimiseen liittyviä vaikeuksia ja heijastui näin myös lasten perustaitojen kehitykseen. Lasten koulussa käyttämät strategiat ja tehtäväsuuntautuneisuus vaikuttivat myös vanhempien uskomuksiin lapsensa kykyihin pärjätä koulussa. Vaikutus ei siis kulje vain vanhemmista lapseen, vaan myös lapsesta vanhempiin.

Wentzelin amerikkalaisessa tutkimuksessa todettiin 167 tutkimukseen osallistuneen kuudesluokkalaisten perusteella, että vanhempien, opettajien ja luokkakavereiden tuen suhde (yhteys) oppilaiden motivointiin erosi riippuen tuen lähteestä ja motivoinnin tuloksista. Luokkakavereiden tuki oli tärkeä prososiaalisen päämäärän tavoittelussa, opettajatuki sosiaalisen vastuuntunnon päämäärän tavoittelussa ja vanhempien tuki kouluun liittyvässä kiinnostuksessa ja päämäärään orientoitumisessa. Vanhempien ja luokkakavereiden tuki liittyi myös epäsuorasti koulukiinnostukseen negatiivisten suhteiden kautta (negatiivisiin suhteisiin liittyy tunneperäinen ahdinko/vaikeus). (Wentzel, 1998, 207; Covington 2000, 178-179.)

Wentzel (1998, 203; 1999, 76) tutki myös oppilaiden motivaatiota ja vertasi sitä vanhempien, opettajien ja luokkakavereiden välillä havaitun suhteen laatuun. Wentzel selittää sosiaalisten suhteiden ja motivationaalisten tulosten välistä yhteyttä kahdella tavalla: ensinnäkin sosiaaliset suhteet saattavat olla järjestettyjä, koska heidän lähiympäristönsä tuki helpottaa tai ainakin vähentää stressaavien tilanteiden negatiivisia vaikutuksia toiminnan yleisillä tasoilla. Toiseksi on mahdollista, että sosiaaliset suhteet suoraan tukevat motivaatiota ja tulevia tehtäviä luokassa. Sosiaalisen kuuluvuuden tunteen ja tuen uskotaan myös johtavan sosiaalisen arvostettujen päämäärien ja asioiden omaksumiseen. Wentzelin tutkimuksessa upumusta ja siihen johtavia syitä ei tarkasteltu yksityiskohtaisesti (Wentzel 1998, 203.) Kuvio 6 selvittää eri tekijöiden vaikutuksia suhteessa toisiinsa.



KUVIO 6. Oletetut suhteet tuettujen suhteiden, uupumuksen, motivaation ja tietopuolisen suoriutumisen välillä. (Wentzel 1998, 203)

Oppilaan hyvät sosiaaliset suhteet vanhempiin, opettajiin ja vertaisoppilaisiin näyttävät edistävän tiedollista oppimista. Oppimista tukevat vanhemmat ja luokkakaverit saattavat tarjota lapselle ohjausmahdollisuuksia, joka johtavat suoraan oppimiseen ja akateemisiin saavutuksiin. Wentzelin mukaan opettajat, joista oppilaat pitävät, haluavat arvostaa oppilaiden ideoita ja tarjoavat oppilailleen positiivista rohkaisua ja palautetta. Toisaalta sosiaalisten suhteiden ja tiedollisten suoritusten välinen yhteys saattaa yksinkertaisesti heijastaa sosiaalisen tuen positiivista vaikutusta motivaatioon. (Wentzel 1998, 203-204; Covington 2000, 179.)

Tekemässään tutkimuskatsauksessa Covington tulee siihen johtopäätökseen, että opiskelijan oppimisen laatu sekä halu jatkaa oppimista riippuu läheisesti niiden sosiaalisten ja akateemisten päämäärien välisestä vuorovaikutuksesta, joita opiskelijat tuovat mukanaan luokkaan. Päämäärien aikaansaamalla motivoitumisella sekä luokassa vallitsevilla palkkiorakenteilla on myös positiivinen vaikutus oppimiseen. (Covington 2000, 171.)

Myös sukupuolen vaikutusta koulumenestykseen on tutkittu. Sukupuolten väliset erot ovat Niemivirran (2004b, 51) mukaan selkeät ja johdonmukaiset. Tytöt ovat Niemivirran mukaan keskimäärin poikia oppimishakuisempia ja pojat taas tyttöjä suoritus- ja välttämissuuntautuneempia. Tytöt menestyvät hieman poikia paremmin tehtävissä, vaikka poikien usko omiin kykyihinsä on vahvempi kuin tyttöillä. Niemivirran (2004b, 6) mukaan pojat painottavat kuitenkin enemmän suhteellista menestymistä sekä painottavat enemmän kykyjen merkitystä oppimisen ja koulumenestyksen selittäjinä. Tyttöjen osaamistasoon nähden heidän itseluottamuksensa ja käsityksensä omista kyvyistään ovat siis vaatimattomat.

PISA-tutkimus 2003 (Kupari & Välijärvi 2005, 114) osoittaa, että suomalainen perusopetus tuottaa varsin tasa-arvoiset oppimistulokset. Pojat menestyvät Suomessa tyttöjä hieman paremmin matematiikassa, muutoin tyttöjen osaaminen on kansainvälisesti verrattuna erityisen vahvaa.

Tyttöjen kovat tavoitteet aiheuttavat ahdistuneisuutta ja viihtymättömyyttä koulussa. Muutoin pojat voisivat ottaa osan opinhaluista tytöiltä, kun taas tytöt voisivat ottaa oppia pojilta itseluottamuksen vahvistamiseen esimerkiksi ”iloisena mokaamisena”.

#### 4.2. Koulumenestymisen arviointi

Koulumenestyminen käsittää erilaisia tavoitteita, joiden saavuttamista jokaisen oppilaan kohdalla arvioidaan. Tällaisia tavoitteita ovat oppiainekohtaiset tavoitteet ja kasvatukselliset tavoitteet. Lisäksi on oppilaan omat oppimiselle asettamat tavoitteet, joita voidaan arvioida yhdessä opettajan kanssa.

Oppiainekohtaiset tavoitteet määrittelee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jotka antavat laajemmat raamit kunkin oppiaineen vuosiluokalle tarkoitetuista tavoitteista. Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittelee työskentelyn, käyttäytymisen ja oppilaan itsearvioinnin arviointia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 264).

Tiedollisen oppimisen arviointiin liittyy seuraavia asioita (POPS 2004, 264):

1. *Osaamisen arviointi*, jonka tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata, miten oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Arvioinnin tehtävänä on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään ja siten tukea myös oppilaan persoonallisuuden kasvua. Osaamista arvioidaan numeroarvosanalla, joka kuvaa osaamisen tasoa, sanallisella arvioinnilla kuvataan oppilaan edistymistä ja oppimisprosessia.

2. *Työskentelyn arviointi*, jonka tehtävänä on arvioida oppilaan oppimistaitoja. Työskentelyn arvioinnin pohjana on eri oppiaineissa asetetut tavoitteet. Arviointi kohdistuu myös oppilaan taitoon suunnitella, säädellä, toteuttaa ja arvioida omaa työtään. Lisäksi huomioidaan myös, miten vastuullisesti oppilas työskentelee ja miten hän toimii yhteistyössä toisten kanssa. Työskentelyn arviointi on osa oppiaineen arviointia, mutta se voidaan arvioida myös erikseen.

3. *Oppilaan itsearviointi*, jonka tehtävänä on tukea oppilaan itsetuntemuksen kasvua ja opiskelutaitojen kehittymistä. Oppilas oppii tiedostamaan omaa edistymistään ja oppimiselle asetettuja tavoitteita. Hän oppii myös asettamaan itse opiskelulle tavoitteita. Oppilasta tulee ohjata tarkastelemaan oppimisprosessiaan ja arvioimaan oppimis- ja työskentelytaitojaan.

Kansasen ja Uusikylän (2002, 51) mukaan arvosanat toimivat koulussa palkkioina ja rangaistuksina. Palkkiot vähentävät usein luovuutta ja sisäistä motivaatiota, koska oppilas haluaa vain palkkion. Paras palkkio pedagogiselta kannalta on hymy, nyökkäys, rohkaisu tai lisätyö. Palkkiot tulee jakaa satunnaisesti ja yllättäen. Oppilas, joka nauttii työstään, kokee onnistumisen elämyksiä ilman palkkioita.

Arvosanoilla on kuitenkin oppimista ohjaava ja motivoiva vaikutus. Kokeet eivät saa pelkästään olla arvosanan peruste, vaan opettajan tulee huomioida myös tuntiosaaminen ja aktiivisuus. Oppilaan itsearviointi omasta oppimisestaan auttaa opettajaa myös palautteen ja arvosana antamisessa (Förbom 2003, 140-141).

Arviointi ei saa synnyttää oppilaassa häpeän tunteita. Itsetunnon heikko ja vähän onnistumisen kokemuksia saanut oppilas ei kestä ahdistusta, joka syntyy opettajan, vanhempien tai luokkatovereiden taholta. Kun oppilas huomataan luokassa omana persoonanaan, omine lahjoineen ja heikkouksineen, hän tuntee olevansa olemassa ilman ehtoja, joten hänelle kasvaa vahva ja luonteva itsetunto. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 20-21.)

Koppisen mukaan oppilaan suurin tarve on tulla hyväksytyksi ja arvioinnin tehtävä on tuoda esiin tätä tunnetta todistavat elementit. Oppilaalle tulee antaa hänen kyvyilleen riittävä tehtävä ja turvata hyvä olo luokassa. Hyvän arvioinnin tehtävä on antaa oppilaalle toivoa pettymysten sijaan. (Koppinen ym. 1994, 22.)

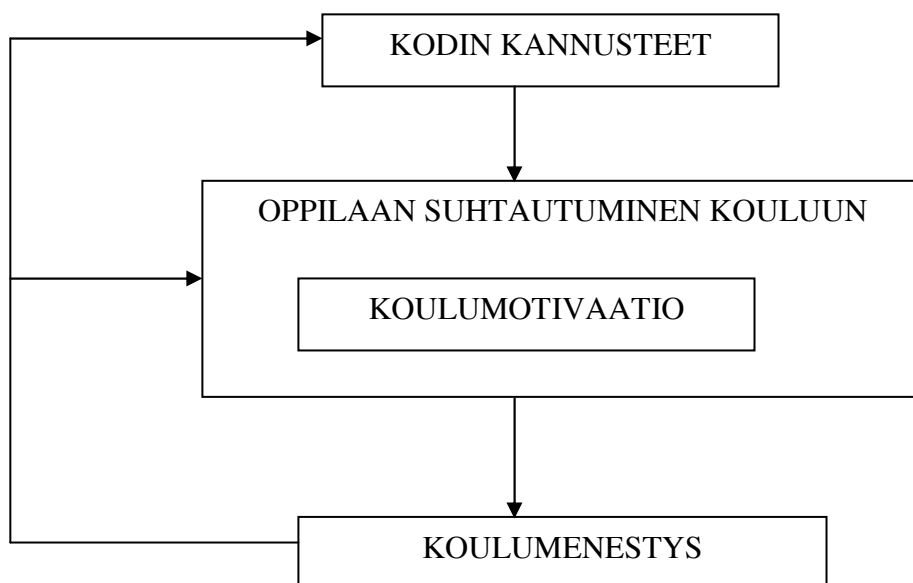
Tässä tutkimuksessa koulumenestymistä arvioidaan todistuksen lukuaineiden keskiarvon perusteella. Todistukset ovat kevätlukukaudelta 2005 ja syyslukukaudelta 2005. Lukuaineiden arvostelussa on otettu huomioon oppiainekohtaiset tavoitteet ja työskentely. Tutkimuksessa mukana olleita 4.-6. -luokkalaisia oppilaita on arvioitu numeroarvostelulla. Todistukseen Numeroarvosanaan sisältyy oppiaineille asetettujen tavoitteiden ja opiskelussa edistymisen arviointi sekä työskentelyn arviointi.

#### 4.3 Koulumenestyksen yhteys kodin kannusteisiin ja motivaatioon

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, miten kodin antama tuki oppilaan koulunkäynnille vaikuttaa oppilaan koulumotivaatioon ja sitä kautta koulumenestykseen. Tutkimuksessa selvitetään oppilaan koulumotivaation ja kodin kannusteiden merkityksiä koulutyöhön ja sitä kautta



koulumenestykseen. Tutkimuksen tarkoitus on siis kuvailla ja selittää kuvion 7 välisiä yhteyksiä toisiinsa.



KUVIO 7. Tutkimuksen malli

Koulumenestyksellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa todistuksen lukuaineiden arvosanoja ja niistä muodostuvaa keskiarvoa. Keskiarvot perustuvat vuoden 2005 todistusten arvosanojen keskiarvoihin. Koulumenestykseen vaikuttavia asioita ovat muun muassa oppilaan kotitausta, vanhempien kasvatusasenteet, - käytännöt ja -tyylit sekä kodin ilmapiiri ja sitä kautta vanhempien arvostus koulua kohtaan ja kotona annetun tuen määrä. Nämä edellä mainitut asiat sisältyvät tässä tutkimuksessa käsitteeseen kodin kannusteet. Oppilaan koulumenestykseen kytköksissä olevia asioita ovat oma suhtautuminen koulunkäyntiin ja tätä kautta koulumotivaatio, panostus koulutyöhön yleensä sekä muihin koulun ulkopuolisiin aktiviteetteihin.

Kuvio 7 on eräänlainen pelkistys Helmke & Schraderin koulusaavutusten yksilöllisten ja motivationaalisten sekä muiden määräävien tekijöiden vuorovaikutuksesta, joka on esitetty luvussa 4.1 kuviossa 5.

## 5 TUTKIMUKSEN ONGELMAT

Tutkimuksen pääongelmat ja kysymykset ovat:

1. Missä määrin huoltajien antama tuki on yhteydessä oppilaan koulumenestyksen suhteen heikoimmassa ja parhaimmassa kolmanneksessa?
  - 1.1 Miten huoltajat tukevat oppilasta koulunkäynnissä?
  - 1.2 Millainen oppimisympäristö kotona on?
  - 1.3 Miten kasvatusasenteet ja kasvatusilmapiiri vaikuttavat koulumenestykseen?
2. Missä määrin oppilaan oma suhtautuminen koulunkäyntiin on yhteydessä oppilaan koulumenestykseen heikoimmassa ja parhaimmassa kolmanneksessa?
3. Missä määrin huoltajien tuki on yhteydessä oppilaan suhtautumiseen koulunkäyntiä kohtaan heikoimmassa ja parhaimmassa kolmanneksessa?
  - 3.1 Miten oppilaan koulumotivaatio ja huoltajien kiinnostus koulunkäyntiin kohtaavat?
4. Onko oppilaan suhtautumisessa ja motivaatiossa, huoltajien kiinnostuksessa ja heidän kasvatusasenteissaan keskenään merkittäviä eroja verrattaessa tyttöjä ja poikia?
5. Millä tavoin opettajat näkevät kodin antaman tuen merkityksen oppilaan koulumenestykselle?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 6.1 Lähestymistapa

Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmä on kvantitatiivinen eli määrällinen. Määrällisen tutkimuksen tavoitteena on selittää ihmisen toimintaa numeraalisesti, kausaalisesti ja teknisesti. Todetut riippuvuudet esitetään numeraalisesti esimerkiksi jakaumina, keskiarvoina ja keskihajontana. Tavoitteena määrällisellä tutkimusmenetelmällä toteutetussa tutkimuksessa on seuraavat asiat: löytää säännönmukaisuuksia, millä tavalla eri asiat (muuttujat) liittyvät toisiinsa ja selittää, millä tavalla tutkimusyksiköt (tässä tutkimuksessa ihmisten mielipiteet) eroavat eri muuttujien suhteen. (Vilka 2005, 49-50.)

Tämä tutkimus on luonteeltaan survey- tutkimus, koska halusin saada selville oppilaiden mielipiteitä tutkittavista asioista. Lisäksi survey-tutkimus on tehokas ja aikaa säästävä tapa kerätä empiirinen aineisto isoltakin ihmisjoukolta. Tyypillisiä piirteitä survey-tutkimukselle Hirsjärvi, Remes & Sajavaaran (2005, 125) mukaan on poimia tietystä ihmisjoukosta otos yksilöitä; kerätä aineisto jokaiselta yksilöltä strukturoidussa muodossa käyttäen esimerkiksi kyselylomaketta tai strukturoitua haastattelua. Kerätyn aineiston avulla pyritään kuvailemaan, vertailemaan ja selittämään ilmiötä.

Tutkimuksessa verrataan koko havaintomatriisia käyttäen (N =58) tyttöjen ja poikien eroja koulumotivaation suhteen sekä sen vaikutusta koulumenestykseen. Muuten näkökulmana on verrata koulumenestykseltään heikoimman (N=19) ja parhaan kolmanneksen (N=19) eroja omassa suhtautumisessa koulunkäyntiin, koulumotivaatiossa, vanhempien suhtautumisessa ja tuen antamisessa oppilaalle sekä kasvatusasenteiden ja -ilmapiirin merkitystä koulumotivaatioon.

### 6.2 Tiedonhankintamenetelmä

Tutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä on kysely. Kyselytutkimuksen etuna on, että sen avulla pystytään keräämään laaja tutkimusaineisto eli kyselyyn vastaajia on useita ja samalla kerralla voidaan kysyä monia asioita standardoidusti. Standardoituus tarkoittaa, että haluttua tietoa kysytään kaikilta vastaajilta täsmälleen samalla tavalla. Kyselymenetelmä myös säästää tutkijan aikaa ja vaivannäköä ja on siksi tehokas tiedonhankintatapa (Hirsjärvi ym. 2005, 182, 184).

Kyselytutkimuksen haittoina voidaan pitää seuraavia:

- vastaajat eivät mahdollisesti vastaa huolellisesti eivätkä rehellisesti
- väärinymmärryksiä on vaikea kontrolloida
- ei tiedetä, miten hyvin vastaajat ovat selvillä asiasta ja ovat perehtyneet asiaan
- hyvän lomakkeen laatiminen ei suju hetkessä, vaan vaatii tutkijalta aikaa, tietoa ja taitoa
- joissakin tapauksissa kato voi nousta suureksi eli vastausprosentti voi jäädä alhaiseksi
- uusintakysely vie aikaa ja se lisää kustannuksia.

(Hirsjärvi ym. 2005, 184; Vilkka 2005, 74.)

Edellä mainittujen kirjoittajien mukaan kyselyn muotoja ovat postikysely, kontrolloitu kysely, kyselyn tekeminen puhelinhaastatteluna, verkkokysely sähköpostin tai internetin välityksellä sekä paikan päällä esimerkiksi jossakin tapahtumassa tai käyntihaastatteluna suoritettu kysely.

Tässä tutkimuksessa käytettiin perinteistä paperiversiona toteutettua kontrolloitua kyselyä. Kyselyn kysymystyyppi oli asteikkoihin eli skaaloihin perustuva, jossa esitettiin väittämiä. Kukin tutkittava henkilö valitsi niistä sen, miten voimakkaasti hän oli samaa tai eri mieltä kuin esitetty väittämä (Hirsjärvi ym. 2005, 189). Kysely tehtiin kohdehenkilöille tutkijan läsnäollessa, jolloin vastaajille selostettiin kyselyä ja heillä oli mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä.

Opettajille tein tyypiltään informoidun kyselyn. Jaoin kyselylomakkeet opettajille, samalla annoin tarvittavat tiedot kyselystä, vastaajilla oli mahdollisuus lukea kysymykset läpi ja kysyä selventäviä kysymyksiä. Opettajat vastasivat kyselyyn omalla ajallaan ja palauttivat kyselyn nimelläni varustettuun lokeriin.

### 6.2.1 Kyselylomakkeen laatiminen

Tutkimuksessa käytetyn kyselylomakkeen pohjana käytin Patjaksen motivaatiomittaria (Viteli 1990, liite 1) sekä soveltuvien osin Yli-Luoman (2000, 108-118) kyselytutkimuksessaan käyttämää mittaria, joka mittasi vanhempien kasvatustunteita.

Oppilaiden kyselylomakkeen (liite 2) laadin neliosaiseksi. Kolmen ensimmäisen osan kohdalla käytin vastaamiseen 5-portaista Likertin asteikkoa, joka sopii mielipideväittämiä käyttävään kyselyyn (Heikkilä 2004, 53). Kyselyn osa 1 (väittämät 1-25) laadin mittaamaan oppilaan omaa motivaatiota ja suhtautumista koulunkäyntiin. Osa 2 (väittämät 26-36) mittasi oppilaiden huoltajien

kiinnostuneisuutta lapsensa koulunkäynnistä. Osa 3 (väittämät 37-67) mittasi oppilaan huoltajien kasvatusasenteita. Osassa 4 kysyttiin kotoa luotuja edellytyksiä koulunkäynnille.

Tutkimuslomake oli jo aikaisemmissa tutkimuksissa testattu, mutta siitä huolimatta graduseminaarin yhteydessä opiskelijakollegat arvioivat ja lukivat kyselylomaketta sekä kommentoivat väittämiä. Tämän jälkeen tein tarvittavat muutokset lomakkeeseen. Lisäksi testasin lomakkeen kahdella oppilaalla, jotka eivät olleet tutkimukseen osallistuneita, vaan eri koulun oppilaita.

Opettajien kyselylomake (liite 3) koostui kahdeksasta avoimesta kysymyksestä. Avoimien kysymysten avulla on mahdollista antaa vastaajien ilmaista itseään omin sanoin, ne eivät ehdota vastauksia. Avoimet kysymykset osoittavat, mikä on keskeistä tai tärkeää vastaajien ajattelussa ja vastaajien asiaan liittyvien tunteiden voimakkuutta. Avointen kysymysten avulla pystyy myös tunnistamaan motivaatioon liittyviä seikkoja ja vastaajan viitekehystä. (Hirsjärvi 2005, 190.)

Opettajien kyselylomakkeen kysymykset jaoin neljään tutkittavaan osaan.

Ensimmäisessä osassa kartoitin:

1. opettajien käsityksiä kodin tuen merkityksestä oppilaan koulumenestykseen yleisesti ja
2. tiedolliseen oppimiseen erityisesti sekä
3. kodin tuen mahdollisia haittoja.

Toisen osan kysymykset liittyivät opettajan odotuksiin ja oppilaan toimintaan koulussa.

1. Millaista tukea opettaja odottaa kodin antavan oppilaalle?
2. Miten kodin antama tuki näkyy oppilaan toiminnassa koulussa?
3. Entä jos oppilas ei saa tukea kotoa?
4. Mitkä seikat opettajan mielestä vaikuttavat oppilaan innostumiseen koulunkäynnistä?

Kolmannessa osassa kysyin opettajan omaa toimintaa oppilaiden motivoimiseksi.

Neljännessä osassa kartoitin opettajan näkemyksiä oman luokan oppilaiden motivoituneisuudesta ja kodin antamasta tuesta.

1. Onko opettajan luokalla paljon oppilaita, joita pitää jatkuvasti motivoida koulunkäyntiin ja mitkä ovat syyt, miksi näin täytyy tehdä.
2. Opettajan tuli mainita luokaltaan:

- a) kolme oppilasta, jotka olisivat erityisesti kodin tuen tarpeessa, mutta eivät näytä sitä saavan.
- b) kolme oppilasta, jotka ovat erityisesti kodin tuen tarpeessa ja sitä myös saavat selvittääkseen koulutyössä eteenpäin.
- c) viisi oppilasta, jotka itsenäisesti selviävät koulutyöstään.

### 6.2.2 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimus toteutettiin kantahämäläisessä koulussa 4.-6. -luokan oppilaille. Olin saanut jo kesällä 2005 luvan koulun rehtorilta ja apulaisrehtorilta kyselyn suorittamiseen koulussa, jossa työskentelen. Jokaisen oppilaan vanhemmalta pyydettiin lupa osallistua kyselyyn tammikuun 2006 viimeisellä viikolla. Neljänneltä luokalta tutkimukseen sai osallistua kaikki 20 oppilasta, joista 11 oli tyttöjä ja poikia 9. Viidenneltä luokalta (25 oppilasta) kyselyyn sai osallistua 23 oppilasta, joista tyttöjä oli 13 ja poikia 10. Yksi oppilas ei palauttanut kyselyn suorittamiseen mennessä tutkimuslupaa ja yksi oppilas ei saanut lupaa osallistua tutkimukseen. Syytä luvan epäämiseen en osaa sanoa. Kuudennen luokan oppilaista (16 oppilasta) 15 osallistui tutkimukseen, joista tyttöjä oli 6 ja poikia 9. Yksi oppilas ei palauttanut tutkimuslupaa kyselyn suorittamiseen mennessä. Otoksiksi muodostui siis 58, joista poikia oli 28 ja tyttöjä 30. Yksi tutkittavista luokista oli luokka, jota itse opetan. Oman luokkani osallistumista tutkimukseen en pitänyt ongelmana, koska kysymyksessä oli oppilaiden mielipiteet asioista, jotka suoranaisesti eivät liittyneet opettajan toimintaan.

Kysely toteutettiin viikolla 7/2006 eli helmikuun puolivälissä. Tein kyselyn jokaisen luokan oppilaille itse. Selvitin kyselyn vastausmallin taululla esimerkin avulla, jotta kaikki ymmärtäisivät vastaustekniikan. Oppilailla oli mahdollisuus kysyä epäselvissä kohdissa neuvoa.

Opettajia kyselyyn osallistui kaksi. Koska opetan itse yhtä luokkaa, joiden oppilaat osallistuivat tutkimukseen, en näin tutkimuksen luotettavuuden vuoksi voi vastata opettajia koskevaan kyselyyn. Opettajilla oli aikaa vastata kyselylomakkeeseen viisi päivää. Molemmat opettajat vastasivat määräaikaan mennessä kyselyyn.

### 6.3 Luotettavuus

Luotettavuuden tarkastelu tapahtuu aina kahdella tasolla, mittavälineen luotettavuuden tarkasteluna ja koko tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluna. Mittausmenetelmien tarkastelu keskittyy mittarin

ominaisuuksien tarkasteluun ja tutkimuksen tarkastelussa keskitytään siihen, kuinka pätevää, yleistettävää ja käyttökelpoista tutkimuksella saatu tieto on. (Soininen 1995,119.)

Sisäisellä validiteetilla (pätevyydellä) tarkoitetaan sitä, vastaavatko mittaukset tutkimuksen teoriaosassa esitettyjä käsitteitä. Kun muut tutkijat voivat tulkita kyseiset tutkimustulokset tutkijan kanssa samalla tavoin, voidaan puhua ulkoisesti validista tutkimuksesta. (Heikkilä 2004, 186.)

Mittauksen reliabiliteetti määritellään kyvyksi tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia ja mittauksen toistettavuutta. Sisäinen reliabiliteetti voidaan todeta mittaamalla sama tilastoyksikkö useampaan kertaan ja mikäli näin saadaan samat mittaustulokset, on tutkimus reliaabeli. Jos taas mittaukset ovat toistettavissa myös muissa tutkimuksissa ja tilanteissa, tarkoitetaan tutkimuksen ulkoista reliabiliteettia. Heikkilä esittääkin, että tutkimus on luotettava aina ajassa ja paikassa. Tutkimustuloksia ei saa yleistää niiden pätevyysalueen ulkopuolelle, esimerkiksi toiseen aikaan ja toiseen yhteiskuntaan. (Heikkilä 2004, 30, 187; Vilka 2005, 161.)

### 6.3.1 Mittarin konstruktio ja luotettavuus

Tutkimuksessani käytettävän kyselylomakkeen pohjana oli kaksi jo aikaisemmin käytettyä kyselyä, koska niiden avulla on hankittu samansuuntaista tietoa kuin mitä itse olin hakemassa. Tällöin ne ovat aikanaan testattu ja niiden avulla on hankittu tutkimukseen käytettyä tietoa. Valitsin valmiista tutkimuksista omaan tutkimukseeni sopivia osioita ja tein niihin tarvittavia muutoksia. Jätin muun muassa pois suurimman osan Vitelin tutkimuksessa esiintyviä usein -sanoja, koska Hirsjärven ym. (2005,191) mukaan tämäläiset sanat lisäävät väittämän monimerkityksisyyttä ja siksi niitä on hyvä välttää. Pyrin myös muotoilemaan kysymykset helposti ymmärrettäviksi ja lyhyiksi. Arvioin onnistumistani kyselylomakkeen laadinnassa luettamalla ne opiskelijakollegoilla graduseminaarin yhteydessä. Tässä yhteydessä niistä keskusteltiin ja sain hyviä muutosehdotuksia, joita sitten käsittelin vielä uudelleen. Muutosten jälkeen testasin kyselyn kahdella eri koulun oppilaalla nähdäkseni, että väittämät ovat lasten ymmärrettävissä.

Kyselyn pituudesta sain palautetta ja pohdinkin sitä, miten oppilaat jaksavat vastata kyselyyn, jotta luotettavuus ei tulisi ongelmaksi. Halusin kuitenkin laittaa riittävästi osioita kuhunkin mitattavaan asiaan, koska huonosti erottelevat osiot tai muuten sopimattomaksi osoittautuvat osiot voi helposti jättää pois (Erätuuli 1994, 106). Lisäksi Erätuulen (1994, 106) mukaan suuri osiomäärä lisää myös reliabiliteettia. Tein suunnitelman, jossa kyselyyn oli mahdollista vastata kahdessa eri osassa. Ajatuksena oli, että osioiden välissä olisi ollut välitunti. Oppilaat olivat kuitenkin erittäin

motivoituneita ja halusivat ja jaksoivat mielestäni hyvin keskittyä kyselyyn vastaamiseen yhdellä kerralla. Vastaamisen helppous ja yksinkertainen suorittaminen oli yksi syy edelliseen. Jos mukana olisi ollut avoimia kysymyksiä, tilanne olisi ollut aivan toinen.

Mittarin reliabiliteettia voidaan tutkia kahdella eri menetelmällä joko testi-uusintatesti -menetelmällä tai mittarin sisäistä yhteneväisyyttä eli konsistenssia arvioimalla. Testi-uusintatesti-menetelmän avulla lasketaan samalla mittarilla tehdyn kahden mittauksen välinen korrelaatio, kun taas mittarin sisäistä konsistenssia mitataan yleensä Cronbachin alfa -kertoimella. (Metsämuuronen 2005, 511.)

Käyttämäni mittarin reliabiliteetin määritin laskemalla Cronbachin alfa -reliabiliteettikerroimet kaikille kolmelle keskeiselle tutkimuksen osalle erikseen SPSS -tilasto-ohjelman avulla. Tämän laskemistavan etuna on se, että näin on mahdollista tarkastella jokaisen osion kohdalla erikseen, mitä sen poistaminen kokonaisuudesta vaikuttaisi alfakertoimeen. Alimpana hyväksyttävänä alfan arvona pidetään usein arvoa .60 maksimiarvon ollessa yksi. Toisin sanoen mitä lähempänä alfa-kerroin on yhtä, sitä yhdenmukaisempia kysymysosioiden vastaukset ovat keskenään. (Metsämuuronen 2005, 513-515.)

Kyselyn ensimmäisen osan avulla mitattiin oppilaan omaa motivaatiota koulutyöhön. Tämän osan Cronbachin alfa -kertoimeksi tuli .918, joka osoittaa mittarin mittaavan luotettavasti tutkittavaa asiaa. Myös osiokohtainen tarkastelu osoittaa samaa, koska kaikkien osioiden alfa-kerroimet vaihtelivat .912 ja .925 välillä.

Kyselyn toinen osa mittasi huoltajien kiinnostusta ja suhtautumista oppilaan koulutyöhön. Tämän koko osan alfa-kertoimeksi tuli .886, mikä myös osoittaa luotettavuutta tutkittavan asian mittaamisessa. Tämän toisen osan kysymysosioiden tarkemmassa tarkastelussa alfa-kertoimet vaihtelivat .870 ja .885 välillä. Tästä osiosta en poistanut osioita, koska niitä oli muutenkin vain 13 ja alfa-kerroin nousi yli .80:een.

Kyselyn kolmas osa mittasi vanhempien kasvatusasenteiden, -käytäntöjen ja -ilmapiirin merkitystä oppilaan koulumenestykselle. Koko osan alfa-kerroin oli alustavassa tarkastelussa .673, mikä on yli alimman hyväksyttävän arvon .60. Osioiden tarkemmassa tarkastelussa huomasin, että kolmen osion poistaminen nostaisi alfakerrointa yli .700. Nämä osiot mittasivat vanhempien luottamusta lupauksen rikkomisen jälkeen (väittämä 42), annettujen sääntöjen muuttamista kotona (väittämä 55)



ja oppilaan vaikuttamista sääntöjen muuttamiseen (väittäjä 66). Näiden osioiden poistamisen jälkeen alfa-kerroin nousi .773:een. Vielä uuden tarkastelun jälkeen poistin kaksi osiota, jotka mittasivat huoltajien hermostumista lapseensa (väittäjä 1) ja huoltajien mielipidettä lapsensa käyttäytymisestä muihin verrattuna (väittäjä 41). Näiden osioiden poistamisen jälkeen alfa-kerroin oli 0.813 ja osioiden alfa-kertoimet vaihtelivat .793:n ja .826:n välillä. Osioiden määrä laski 26:sta 21:een. Tein päätöksen olla poistamatta enää osioita, koska alfakerroin oli jo noussut merkittävästi alkuperäisestä .673:sta .813:een.

Viimeisessä osassa tarkasteltiin muutamaa koulumenestyksen edellytyksiä. Tässä kysyttiin oppilaan kodin oppimisympäristöstä, hänen harrastuksistaan sekä läksyihin käytettyä aikaa. Koska osiossa oli vain kahdeksan kysymystä, Cronbachin alfa -kerroin jää heikoksi .032. Tätä osiota ei tutkimuksessa kuitenkaan käsitelty yhtenä kokonaisena osana, vaan sieltä poimittiin kuhunkin ongelmaan sopivaksi katsottuja selittäviä tekijöitä.

Opettajien kysely sisälsi kahdeksan avointa kysymystä. Kysymykset laadin tutkimuksen teoriataustan ja oppilaiden kyselyn pohjalta huomioiden koulun ja opettajien näkökulman. Vaihtoehtona olisi ollut haastatella opettajia, mutta huomioon ottaen kiireisen ajankohdan ja opettajien mielipiteen, päätin laatia haastatteluun suunnitelluista kysymyksistä kyselylomakkeen. Opettajat itse olivat halukkaampia vastaamaan kyselyyn ja antoivat kuitenkin suostumuksen mahdollisiin tarkentaviin kysymyksiin haastattelun muodossa. Opettajien kyselylomakkeen esitetasin yhdellä opettajalla selvittääkseni, että kysymykset ovat ymmärrettäviä ja niiden määrä sopiva. Esitestauksen jälkeen tein joitakin pieniä muutoksia sanajärjestyksiin liittyen.

### 6.3.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on yleensä keskittynyt käsitteisiin reliabelius, sisäinen ja ulkoinen validiteetti sekä objektiivisuus. Tutkimuksen reliabelius liittyy tutkimuksen tulosten pysymiseen samana toistettaessa tutkimusta vastaavissa olosuhteissa tai vastaavalle koeryhmälle. (Soininen 1995, 120.)

Tutkimuksen sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan koeasetelman kelvollisuutta tutkittavan ongelman kannalta. Sisäisen validiteetin kannalta tärkeitä tekijöitä koetilanteessa ovat muun muassa häiriötekijöiden poistaminen, väsyminen, mittaamisen aiheuttamat vaikutukset, mittavälineessä

tapahtuvat muutokset mittauksen aikana, koehenkilöiden valikoituminen ja kato tutkimuksen aikana sekä tutkijoiden asettamat odotukset tutkimusmenetelmää kohtaan (Soininen 1995, 120-121.)

Tässä tutkimuksessa pyrin parantamaan testauksen sisäistä validiteettia sillä, että ajoitin mittaustilanteet aamupäivään, jolloin oppilaat eivät olleet väsyneitä ja odottaneet koulupäivän päättymistä. Kyselyn oppilaat suorittivat omissa luokissaan koko luokka kerrallaan, jolloin ympäristö oli tuttu ja turvallinen. Oppilaat olivat motivoituneita ja kiinnostuneita tutkimuksesta, he kyselivät minulta jo etukäteen sen tarkoitusta tarkemmin. Mittaustilanteet sujuivat häiriöttä: mikään odottamaton tai yllättävä tapahtuma ei päässyt vaikuttamaan tutkittaviin tutkimuksen aikana. Sisäistä validiteettia lisäsi myös se, että suoritin tutkimuksen itse jokaiselle luokalle, jolloin pystyin kontrolloimaan tutkimustilannetta ja oppilaille oli mahdollisuus kysyä neuvoa epäselvissä kohdissa suoraan minulta. Oman läsnäolon etuna oli myös se, että sain kaikki vastauslomakkeet heti takaisin eli katoa ei syntynyt ollenkaan. Tutkijana korostin myös luottamuksellisuutta eli oppilaiden vastaukset tulivat suoraan minulle eikä luokan omien opettajien nähtäväksi. Oman opettamani luokan osallistumista tutkimukseen voidaan pitää tutkimuksen luotettavuutta alentavana, mutta tutkittavana oli kuitenkin oppilaiden mielipiteet ja näkemykset kotiin liittyvistä asioista, joihin minä en opettajana voi vaikuttaa. Toiseksi en antanut omalle luokalleen, kuten en muillekaan luokille, mitään ennakkotietoja kyselylomakkeesta. En myöskään tuonut kyselylomakkeita luokkaani ennen tutkimuksen suorittamista, joten kenelläkään oppilaista ei ollut mahdollista nähdä lomaketta etukäteen.

Ulkoisella validiteudella tarkoitetaan tutkimuksessa saatujen tietojen yleistettävyyttä. Tutkimuksella on ulkoista validiteettia, jos tuloksia voidaan soveltaa toisiin samanlaisiin tilanteisiin. (Hirsjärvi 1982, 201; Soininen 1995, 121.) Tässä tutkimuksessa otoskoko oli 58 eli tutkittavan koulun 4.-6. – luokan oppilaat osallistuivat melkein kaikki tutkimukseen. Osallistumisprosentti oli 95,08 %. Tutkimus on toteutettavissa samanlaisena myös toisessa koulussa vastaavalle ikäluokalle.

Objektiivisyys on yksi tutkimuksen validiteetin vaikuttava asia. Tutkittavana oli oppilaiden mielipiteet tutkittavista asioista. En ollut etukäteen kertonut mitään tutkimuksen asioista millekään luokalle, enkä myöskään johdatellut heitä vastauksissa mitenkään. Mikäli joku oppilas kysyi selvennystä jostakin asiasta, tein sen mahdollisimman neutraalisti enkä johdatellut heitä vastaamaan tietyllä haluamallani tavalla. Tämä on asia, jota ei pysty todentamaan, koska olin yksin luokassa koehenkilöiden kanssa. Toisen henkilön läsnäolo olisi antanut mahdollisuuden tämän todentamiseen, mutta siihen ei ollut mahdollisuutta.

Opettajien kyselyssä luotettavuutta ei voida pitää hyvänä, koska tutkimukseen osallistui vain kaksi opettajaa. Itse opetan yhtä tutkimukseen osallistuvista luokista, joka esti oman osallistumiseni tutkijan roolini lisäksi. Molemmat opettajat suhtautuivat myönteisesti tutkimukseen ja olivat vastanneet perusteellisesti esitettyihin kysymyksiin, haastatteluosuutta ei tarvinnut järjestää. Vastaukset sain molemmilta opettajilta määräaikaan mennessä eli vastausprosentti oli 100. Opettajat eivät saaneet tietoa oman luokan oppilaidensa kyselyn vastauksista luottamuksellisista syistä, vaan he täyttivät kyselylomakkeen omien näkemystensä mukaan ilman minun antamiani ennakkotietoja.

Tästä osuudesta saatavat tulokset ovat suuntaa-antavia eikä niiden perusteella voida tehdä yleistyksiä, vaan ne ovat tutkittavan koulun kahden opettajan käsityksiä ja mielipiteitä tutkittavista asioista. Tutkimus on myös toistettavissa sellaisenaan esimerkiksi kunnan muissa kouluissa, jos haluttaisiin saada laajempi käsitys opettajien käsityksistä ja mielipiteistä motivaation, huoltajien kiinnostuksen ja suhtautumisen sekä kasvatusasenteiden ja -käytäntöjen merkityksestä tiedolliselle oppimiselle.

## 7 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA TULKINTA

Tutkimuksen aineistosta loin havaintomatriisin SPSS -tilasto-ohjelman avulla, jota käytin tuloksien purkamiseen. Keskeisiä analyysimenetelmiä olivat ryhmien keskiarvojen vertaileminen t-testin avulla ja Pearsonin tulomomenttikertoimen avulla määritetyt korrelaatiot. Näkökulmana hypoteesien 1-3 testauksessa oli koulumenestykseltään heikoimman ja parhaimman kolmanneksen vertailu. Tarkoituksena oli saada selville, eroaako huoltajien antama tuki ja oppilaan koulumotivaatio koulumenestyksen suhteen erilaisissa ryhmissä. Hypoteesin 4 testauksessa käytettiin koko aineistoa, koska silloin saadaan tutkittavaksi suurempi otos ja sitä kautta luotettavampia tuloksia. Hypoteesin 5 käsittelyn pohjana oli kahdelle opettajalle suoritetun kyselyn vastaukset. Näiden vastausten avulla oli tarkoitus saada tietoa kotoa saadun tuen merkityksestä luonnollisissa, todellisissa tilanteissa eli koulussa. Tässä näkökulmana oli opettaja ja hänen käytännön kokemuksensa luokkatilanteissa.

Keskiarvojen perusteella heikoimmalle kolmannekselle ja parhaimmalle kolmannekselle tein omat havaintomatriisit SPSS -ohjelmaa käyttäen. Tarkistin muuttujien jakauman normaalisuuden Kolmogorov-Smirnov -testin (liite 4 ja 5) avulla kummallakin kolmanneksella. Tämän jälkeen suoritin kunkin hypoteesin testaamisen käyttäen apuna joko t-testiä tai korrelaatioiden merkitsevyyden testausta. Kriteerinä oli, että nollahypoteesi hylätään, jos se voidaan tehdä merkitsevyydellä  $p < .01$ .

*Hypoteesi 1: Kodin kannustetekijöillä on merkitystä oppilaan koulumotivaatioon ja sitä kautta oppilaan koulumenestykseen.*

Kolmogorov-Smirnov -testin avulla selvitettiin motivaatio -muuttujan jakauman normalisuus, koska t-testin käyttäminen edellyttää sitä. Koulumenestykseltään heikoimman kolmanneksen huoltajien suhtautuminen -muuttujan Z-arvo oli .786,  $p = .566$  ja kasvatusasenteet ja -käytännöt -muuttujan Z-arvo oli 1.098,  $p = .179$ , sisarusten lukumäärä -muuttujan Z-arvo oli 1.018,  $p = .251$ , kodin oppimisympäristö -muuttujan Z-arvo oli 1.990,  $p = .001$  ja harrastusten määrä -muuttujan Z-arvo oli 1.262,  $p = .083$ . Parhaimman kolmanneksen vastaavat arvot olivat: huoltajien suhtautuminen Z-arvo .656,  $p = .783$  ja kasvatusasenteet ja -käytännöt Z-arvo .650,  $p = .792$ , sisarusten lukumäärä Z-arvo 1.140,  $p = .148$ , kodin oppimisympäristö Z-arvo 2.100,  $p = .000$  ja

harrastusten lukumäärä Z-arvo 1.025,  $p = .244$ . Näiden arvojen perusteella voidaan todeta, että muuttuja on normaalisti jakautunut.

TAULUKKO 1. Koulumenestykseltään heikoimman ja parhaimman kolmanneksen koulumotivaation yhteys kodin kannustetekijöihin.

	HEIKOIN KOLMANNES	PARAS KOLMANNES
VANHEMPIEN		
SUHTAUTUMINEN	.709**, $p = .01$	.767***, $p = .000$
KASVATUSASENTEET JA -		
KÄYTÄNNÖT	.678**, $p = .01$	.689**, $p = .001$
SISARUSTEN	.048, $p = .846$	-.054, $p = .826$
LUKUMÄÄRÄ		
KODIN		
OPPIMISYMPÄRISTÖ	.043, $p = .862$	-.111, $p = .650$
HARRASTUSTEN MÄÄRÄ	.474*, $p = .040$	-.320, $p = .182$

\* $p < 0.05$       \*\* $p < 0.01$       \*\*\* $p < 0.001$

Kodin kannusteilla tarkoitetaan vanhempien kasvatustasenteita ja -käytäntöjä, huoltajien suhtautumista oppilaan koulunkäyntiin, kodin oppimisympäristöä ja sisarusten määrää. Tässä tutkimuksessa harrastukset katsotaan kuuluvaksi myös kodin kannusteisiin.

Muuttujien yhteyttä testattiin Pearsonin tulomomenttikertoimen avulla. Koulumenestykseltään heikoimman kolmanneksen korrelaatiokertoimista selviää, että vanhempien suhtautuminen oppilaan koulunkäyntiin ( $r = .709^{**}$ ,  $p = .01$ ) ja kasvatustasenteet ja -käytännöt ( $r = .678^{**}$ ,  $p = .01$ ) korreloivat tässä ryhmässä merkitsevästi ( $p < 0.01$ ) oppilaiden motivaation kanssa. Sen sijaan sisarusten määrä (k.-a. 3,37) ( $r = .048$ ,  $p = .846$ ) ja kodin oppimisympäristö ( $r = .043$ ,  $p = .862$ ) eivät korreloineet oppilaan koulumotivaation kanssa. Harrastusten määrä oli heikoimman kolmanneksen oppilailla 2,0 ja se korreloi koulumenestyksen kanssa tilastollisesti melkein merkitsevästi ( $r = .474^{*}$ ,  $p < 0.05$ ).

Koulumenestykseltään parhaimman kolmanneksen huoltajien suhtautuminen oppilaan koulunkäyntiin ( $r = .767^{***}$ ,  $p = .000$ ) ja kasvatustasenteet ja -käytännöt ( $r = .689^{**}$ ,  $p = .001$ )

korreloivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ja merkitsevästi oppilaiden koulumotivaation kanssa. Sisarusten määrän (k.-a.1,95) ( $r = -.054$ ,  $p = .826$ ) ja kodin oppimisympäristön ( $r = -.111$ ,  $p = .650$ ) negatiiviset korrelaatiot eivät poikenneet tilastollisesti merkitsevästi nolasta. Parhaimman kolmanneksen oppilailla oli harrastuksia keskimäärin 2,5 ja harrastuneisuus korreloi koulumenestyksen kanssa negatiivisesti ( $r = -.320$ ,  $p = .182$ ), joskaan ei tilastollisesti merkitsevästi.

Yhteenvedona voi todeta, että koulumenestykseltään sekä heikoimman että parhaan kolmanneksen huoltajien toiminnalla näyttää olevan suurempi merkitys oppilaan koulumotivaatioon ja koulumenestykseen kuin kodin oppimisympäristöllä ja sisarusten määrällä. Heikoimman kolmanneksen oppilailla oli t-testin mukaan vähemmän harrastuksia verrattuna parhaimman kolmanneksen oppilaisiin, mutta heidän koulumenestykseensä harrastukset vaikuttivat positiivisesti. Parhaimman kolmanneksen oppilailla oli enemmän harrastuksia ja heidän koulumenestykseensä ne vaikuttivat negatiivisesti. Tulosten perusteella ei voida päätellä, vaikuttaako koulumenestys harrastusten määrään vai toisinpäin. Omana päätelmänä esitän, että vaikka parhaimman kolmanneksen oppilaat menestyvät paremmin koulussa, heillä on enemmän harrastuksia, jotka kuitenkin vähentävät heidän panostaan koulutyöhön. He keskittyvät koulussa oppitunneilla hyvin ja osaavat myös käyttää aikansa tehokkaasti. Sen sijaan heikoimman kolmanneksen oppilaille jäisi enemmän aikaa koulutyölle, mutta sitä ei ilmeisestikään käytetä tähän.

Verrattaessa heikoimman (N=19) ja parhaimman kolmanneksen (N=19) kotien oppimisympäristöä, voidaan todeta seuraavaa:

Heikoimman ryhmän oppilaista 14:llä on oma huone, parhaimman kolmanneksen oppilaista 15:llä.

Heikoimman kolmanneksen oppilaista 16:lla on oma työpöytä ja parhaimman kolmanneksen oppilaista 18:lla.

Heikoimman kolmanneksen oppilaista 13:lla lukujärjestys on kotona muiden nähtävillä, parhaimman kolmanneksen oppilaista kaikilla.

### **Ongelma 1: Missä määrin huoltajien antama tuki on yhteydessä oppilaan koulumenestykseen heikoimmassa ja parhaimmassa kolmanneksessa?**

#### 1.1 Miten huoltajat tukevat oppilasta koulunkäynnissään?

Heikoimmalla kolmanneksella oppilaan koulumenestykseen (liite 6) näytti olevan yhteydessä se, missä määrin:

- kotona tiedetään, mitä koulussa tehdään esimerkiksi liikuntatunneilla,
- kotona oppilailta kuulustellaan osaamista ennen koetta, oppilaat kysyvät neuvoa kotitehtävien tekemiseen ja heitä ehditään myös auttamaan,
- kotona ollaan myös kiinnostuneita oppilaiden harrastuksista ja heidän tunteitaan ja tarpeitaan ymmärretään,
- oppilaiden kotona luetaan paljon kirjoja
- oppilaat pitävät tärkeänä, että heiltä kysytään läksyn asioista ja että, kokeen tuloksesta keskustellaan heidän kanssaan,
- oppilaiden kotona luetaan paljon kirjoja,
- heidän kotoaan käydään koulun vanhempainilloissa ja oppilas suhtautuu iloisesti huoltajien osallistumiseen koulun vanhempainiltoihin.

Vastaavasti parhaimmalla kolmanneksella oppilaan koulumenestykseen (liite 7) näytti olevan yhteydessä se, missä määrin:

- oppilaat ovat iloisia, jos kotoa käydään koulun vanhempainilloissa,
- heidän kotoa käydään koulun vanhempainilloissa
- he pitävät myös tärkeänä, että heitä ehditään auttamaan kotitehtävissä,
- oppilaiden kotona heille luettiin paljon heidän ollessaan pieniä ja kotona luetaan edelleen paljon,
- oppilaat pitävät tärkeänä, että heiltä kysytään läksyn asioista ja että he voivat kysyä neuvoa kotitehtävien tekemiseen,
- heidän harrastuksistaan ollaan myös kiinnostuneita,
- oppilaiden kotona tiedetään, mitä koulun liikuntatunneilla tehdään,
- heiltä kuulustellaan osaamista ennen koetta,
- kotona myös ymmärretään heidän tunteitaan ja tarpeitaan.

Joissakin osioissa havaitsin eroavaisuutta keskiarvoja (liite 8) tarkasteltaessa. T-testin avulla selvitin, ovatko nämä havaitut eroavaisuudet tilastollisesti merkitseviä.

Heikoimman kolmanneksen oppilaiden kotona luetaan tilastollisesti merkitsevästi vähemmän kuin parhaimman kolmanneksen oppilaiden kotona (k.-a. heikoimmalla kolmanneksella 3.26 ja parhaimmalla kolmanneksella k.-a. 3.95,  $t(33) = -2.286$ ;  $p < .05$ ), heikoimman kolmanneksen oppilaiden kotona annetaan jättää kotitehtäviä tekemättä tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin parhaimman kolmanneksen oppilaiden kotona (k.-a. heikoimmalla kolmanneksella 3.79 ja

parhaimmalla kolmanneksella 4.74,  $t(24) = -3.382$ ;  $p < .01$ ), heikoimman kolmanneksen kotoa käydään tilastollisesti merkitsevästi vähemmän vanhempainilloissa kuin parhaimman kolmanneksen kotoa (heikoimman kolmanneksen k.-a. 3.53 ja parhaimman kolmanneksen k.-a. 4.37,  $t(28) = -2.136$ ;  $p < .05$  ja heikoimman kolmanneksen kotona ollaan tilastollisesti merkitsevästi vähemmän kiinnostuneita oppilaan harrastuksista kuin parhaimman kolmanneksen kotona (heikoimman kolmanneksen k.-a. 3.68 ja parhaimman kolmanneksen k.-a. 4.47,  $t(32) = -2.343$ ;  $p < .05$ ).

Myös seuraavissa osioissa heikoimman kolmanneksen oppilaiden kotona kiinnostuneisuus oli alhaisempaa kuin parhaimman kolmanneksen oppilaiden kotona: kotona tiedetään, mitä koulussa tehdään, neuvon pyytäminen kotitehtävien tekemiseen, oppilaan iloisuus huoltajien vanhempainilloissa käymiseen ja avunantaminen oppilaan kotitehtävien tekemiseen.

Koulumenestykseltään heikoimman kolmanneksen oppilaiden kotona osoitetaan vähäistä kiinnostusta yleistä sivistystä kohtaan, mikä näkyy esimerkiksi lukemisen vähytenä sekä kouluun liittyvissä asioissa. Kotona ei ole ehkä kirjoja eikä sieltä olla kiinnostuneita käymään kirjastossa. Heidän kotoaan ei osallistuta vanhempainiltoihin yhtä innokkaasti kuin parhaimman kolmanneksen oppilaiden kotoa ja oppilaatkaan eivät ole yhtä iloisia huoltajien osallistumisesta vanhempainiltoihin verrattuna parhaimman kolmanneksen oppilaisiin. Parhaimman kolmanneksen oppilaat pyytävät ja saavat myös apua kotitehtävien tekemiseen helpommin verrattuna heikoimman kolmanneksen oppilaisiin. Vaikka heikoimman kolmanneksen oppilaat kokevat saavansa tukea huoltajiltaan koulunkäyntiin keskimääräistä enemmän (osoiden keskiarvojen vaihteluväli 3.21-4.21), tuen määrä ja etenkin laatu eivät välttämättä ole parasta mahdollista, mikä näkyy heikkona koulumenestyksenä.

## 1.2 Millainen oppimisympäristö kotona on?

Tilastollisesti merkitseviä eroja ei löytynyt konkreettisen oppimisympäristön (onko oppilaalla oma huone, työpöytä) suhteen heikointa ja parhainta kolmannesta verrattaessa, mutta siinä, onko lukujärjestys kotona näkyvillä, oli tilastollisesti merkitsevä ero (heikoimman kolmanneksen k.-a. 1.32, parhaimman kolmanneksen k.-a. 1.00;  $t = 2.882$ ;  $p < .01$ ) Heikoimman kolmanneksen oppilailla lukujärjestys ei ole kotona näkyvillä, sen sijaan kaikkien parhaimman kolmanneksen oppilaiden lukujärjestykset ovat kotona näkyvillä. Mielestäni tämä pienessä määrin heikentää vanhempien arvostusta ja suhtautumista oppilaan koulunkäyntiä kohtaan, kotona huoltajat eivät siis aina ole tietoisia, mitä oppiaineita koulussa minäkin päivänä opiskellaan. Myös läksyjen valvontaan



kotona tämän voidaan vaikuttavan. Huoltajat ehkä ajattelevat, että oppilaiden on itse huolehdittava läksyistä ja odottavat heidän huolehtivan niistä itsenäisesti.

### 1.3 Miten vanhempien kasvatuseränteet, -käytännöt ja kasvatusilmapiiri vaikuttavat koulumenestykseen?

Heikoimmalla kolmanneksella oppilaan koulumenestykseen (liite 9) näytti olevan yhteydessä se, missä määrin:

- oppilaiden kotona keskustellaan heidän kanssaan
- oppilaiden kotona työskennellään mielellään heidän kanssaan, lähdetään yhdessä esimerkiksi kauppaan tai kävelylle,
- heidän neuvojaan huomioidaan, kun he työskentelevät kotona yhdessä jonkin asian parissa,
- heidän ajatuksiaan ja mielipiteitään kuunnellaan ja heitä kehdutaan hyvistä saavutuksista
- oppilaita myös vaaditaan tekemään heille määrättyt asiat,
- heille suututaan, mikäli he eivät auta kotona,
- he eivät pysty valittamalla ja vastustamalla olemaan tottelematta annettuja ohjeita,
- kotona muistutetaan kaikesta, mitä heidän hyväkseen on tehty,
- kotona ollaan kiinnostuneita, mitä he koulussa oppivat,
- oppilaiden kotona käytetään rangaistuksia, koska kaikesta tottelemattomuudesta tulee rangaistus,
- kotona heitä määrätään, kuinka he käyttävät vapaa-aikaansa ja mitä heidän pitää tehdä, mutta kuitenkin he pystyvät muuttamaan annettuja määräyksiä eikä heidän aina tarvitse totella niitä,
- he saavat kutsua kotiinsa ystäviä.

Vastaavasti parhaimman kolmanneksen oppilaan koulumenestykseen (liite 10) näytti olevan yhteydessä se, missä määrin:

- kotona määrätään, kuinka he käyttävät vapaa-aikaansa,
- heitä pyydetään mukaan kauppaan, kävelylle, kylään,
- heidän ei aina tarvitse totella annettuja määräyksiä ja kotona heille suututaan, jos he eivät auta siellä,
- heitä lohdutetaan, jos he ovat murheellisia,
- oppilaita kehdutaan hyvistä saavutuksistaan.

T- testin mukaan huoltajien kasvatuseroissa, -käytännöissä ja kasvatusilmapiirissä ainoa tilastollisesti merkitsevä ero oli osiossa 16: saan kutsua ystäviäni kotiin. Heikoimman ja parhaimman kolmanneksen oppilaiden vastaukset erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan (heikoimman kolmanneksen k.-a. 4.00 ja parhaimman kolmanneksen k.-a. 4.79,  $t(26) = -2.802$ ;  $p < .01$  (keskiarvot liite 11). Heikoimman kolmanneksen oppilaat saavat kutsua ystäviä kotiin vähemmän kuin parhaimman kolmanneksen oppilaat.

Omana päätelmänä tutkimukseni tulosten perusteella esitän, että vanhempien kasvatuserot, -käytännöt ja kasvatusilmapiiri ovat tiukempia huonommin koulussa menestyville oppilaille kuin hyvin menestyville oppilaille. Heikoimman kolmanneksen oppilaiden vastausten keskiarvot ja -hajonnat erosivat useassa kohdassa parhaimman kolmanneksen oppilaiden vastauksista, mutta erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Mielestäni koulumenestykseltään parhaimman kolmanneksen oppilaisiin luotetaan enemmän ja heitä myös arvostetaan yleisesti mm. hyvän koulumenestyksen takia. Samoin heidän myös oletetaan käyttäytyvän hyvin eikä heidän huoltajiensa tarvitse puuttua heidän toimintaansa jatkuvasti. Heikoimman kolmanneksen oppilaiden huoltajien ajatellaan käyttävän joko sallivaa tai autoritatiivista kasvatustyyliä, joka ei anna oppilaan kasvatukselle parhaita mahdollisia malleja tulevaa elämää varten.

Oman tutkimukseni tulokset ovat yhteydessä teorian kanssa, jossa käsittelen vanhempia ja kotia oppilaan koulunkäynnin tukijoina. Peltonen ja Ruohotie (1992) toteavat, että lapsen koulumenestystä ennustavat parhaiten mm. koulutukseen liittyvät arvostukset, lapseen kohdistuvat odotukset, kiinnostus lapsen koulunkäyntiin sekä vanhempien tuki ja kannustus. Teoriassa korostuu myös vanhempien tuen merkitys koulunkäynnille esimerkiksi yhteisen ajan löytäminen yhteisiin puuhiin, kotitehtävissä auttaminen, onnistumisen kokemukset joko koulussa tai harrastuksissa.

Niinikurun ja Pässilän (1995) mukaan kodin kannustava ja lapsen koulunkäynnistä kiinnostunut asenne auttaa ehkäisemään motivaatio-ongelmia. Myöskään ilman kotoa lähtevää tukea lapsi ei osaa arvostaa oppimistaan ja koulunkäyntiään riittävästi, jolloin saattaa syntyä motivaatiolähtöisiä ongelmia.

Oppimisympäristössä ei ollut merkittäviä eroja ryhmien kesken ja niiden merkitys ei noussut tärkeäksi tässä tutkimuksessa. Kuitenkin Stern (1996) on tutkimuksessaan painottanut oman asianmukaisesti varustetun tilan merkitystä oppimiselle, mikä poikkeaa tämän tutkimuksen tuloksista.

Kasvatusasenteissa ja -ilmapiirissä korostuvat heikoimman kolmanneksen oppilailla toisaalta Aunolan (2001) esittämä autoritatiivinen kasvatustyyli, toisaalta salliva kasvatustyyli, parhaimman kolmanneksen oppilailla auktoritatiivinen kasvatustyyli. Molemmille oppilasryhmille sopii Pulkkinen esittämistä kasvatusilmapiireistä harkitsevasti aktiivisten lasten kasvatusilmapiiri, vaikkakin heikoimman kolmanneksen oppilaisiin kohdistui myöskin joitakin itsekkäälle kasvatusilmapiirille liittyviä piirteitä, kuten lapsi ei saa riittävästi ohjausta muiden huomioon ottamisesta. Aunolan tutkimuksessa selvisi perheen ja vanhempien keskeinen merkitys suoritusstrategioiden ja koulutaitojen kehityksessä. Kun kotona ollaan kiinnostuneita koulunkäynnistä, siellä vallitsee myönteinen, avoin ja luottamuksellinen tunneilmasto, oppilaalle kehittyy myönteisiä suoritusstrategioita. Päinvastaisessa ympäristössä oppilaalle luodaan pohja epämielekkäille suoritusstrategioille.

Tässä tutkimuksessa sisarusten merkitys ei ollut suuri. Keskimäärin oppilailla oli sisaruksia kolme, minkä he eivät katsoneet vaikuttavan kotoa saadun tuen määrään. Vain yksi oppilas oli perheen ainoa lapsi ja hän ei aivan kuulunut parhaimman kolmanneksen oppilaisiin. Suuntaa-antavana johtopäätöksenä voidaan päätellä, että perheen keskimääräisen lapsilukumäärän ei katsota vaikuttavan kodin antaman tuen määrään. Toisaalta perheen ainoa lapsi ei välttämättä hyödy tai saa kotoa tukea, vaan hänen oletetaan pärjäävän itsenäisesti koulutyöstään.

Harrastuksia oli heikoimman kolmanneksen oppilailla keskimäärin 1.79 ja parhaimman kolmanneksen oppilailla keskimäärin 2.16. Heikoimman kolmanneksen oppilailta harrastukset varmasti vievät aikaa koulumenestyksen eteen käytetystä ajasta ja tämä näkyy myös koulumenestyksessä. Parhaimman kolmanneksen oppilailta koulumenestyksen eteen tehty työ sujuu nopeammin ja heille jää helpommin aikaa harrastuksille. Tässä tutkimuksessa ei tarkemmin tutkittu harrastusten merkitystä koulumenestykselle, mutta siinä olisi hyvä jatkotutkimuksen aihe. Ovatko harrastukset vanhempien kunnollisuuden mitta vai ajatellaanko lasten saavan harrastuksista välineitä ja valmiuksia koulunkäyntiin, kuten mm. Hoikkala ja Metso ovat tutkimuksissaan todenneet.

Kodin kannusteiden merkitys on tärkeä oppilaan omalle suhtautumiselle koulunkäyntiä kohtaan ja tätä kautta myös koulumenestykselle. Peltonen & Ruhotien (1992) mukaan koulumenestyksen kannalta tärkeitä kodin ominaisuuksia ovat mm. lukemisvirikkeet, kotona saatu apu läksyjen tekoon sekä vanhempien osallistuminen kodin ja koulun yhteistyöhön. Myös vanhempien koulutusasenteet,

koulutukseen liittyvät arvostukset, lapsen kohdistuvat odotukset, kiinnostus lapsen koulunkäyntiin sekä vanhempien tuki ja kannustus ovat tärkeässä asemassa.

Jarasto & Sinervo (1998) painottavat koulumenestykseen vaikuttamisessa vanhempien kykyä keskustella lapsensa kanssa, vanhemman ja lapsen yhteisiä kokemuksia ja harrastuksia. Tärkeää on ympäristön virikkeisyyden laadullisuus, ei määrä.

Vanhemmilla tulisi olla realistiset odotukset lastaan kohtaan. Jos odotukset ovat korkeammat kuin mihin lapsi pystyy, hän kokee olevansa epäonnistunut ja arvoton vanhempiensa silmissä. Vanhempien tulisi edesauttaa lastaan saamaan onnistumisen kokemuksia, ei ole merkitystä, tulevatko ne koulusta, kotoa, harrastuksista jne. Aunola (2002) toteaa, että vanhempien on tärkeää olla sitoutuneita ja etenkin kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä. Hän myös muistuttaa liiallisesta koulunkäynnin kontrolloinnista, joka vaikuttaa lapsen ulkosyntyiseen motivaatioon. Kontrollointi ei ole sama asia kuin olla kiinnostunut lapsen koulunkäynnistä ja antaa tukea siihen.

*Hypoteesi 2: Oppilaan omalla kielteisellä suhtautumisella ei ole yhteyttä koulumenestykseen.*

Kolmogorov-Smirnov -testin avulla selvitettiin motivaatio -muuttujan jakauman normalisuus, koska t-testin käyttäminen edellyttää sitä. Koulumenestykseltään heikoimman kolmanneksen motivaatio -muuttujan Z-arvo oli .613,  $p = .847$  ja parhaimman kolmanneksen vastaavat arvot olivat  $Z = .907$ ,  $p = .383$ . Näiden arvojen perusteella voidaan todeta, että muuttuja on normaalisti jakautunut.

Tämän jälkeen verrattiin t-testillä kummankin kolmanneksen motivaatio -summamuuttujan keskiarvoa oppilaan koulumenestykseen. Tulokset ovat taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Koulumenestymisen yhteys oppilaan motivoitumiseen koulunkäyntiin.

	Heikoin kolmannes N=19	Parhain kolmannes N=19
t-suure	25.412	37.735
merkitsevyys (2-suuntainen) p-arvo	.000	.000
vapausaste	18	18

Vapausasteella 18 ja 5 % merkitsevyytasolla t-jakauman kriittinen arvo on 2.1009. Heikoimman kolmanneksen t-suure on 25.412 ja parhaan kolmanneksen t-suure on 37.745 ylittävät selvästi kriittisen arvon. Motivaatiolla on siis tilastollisesti merkitsevä yhteys koulumenestykseen molemmissa tutkittavissa ryhmissä.

**Ongelma 2: Missä määrin oppilaan oma suhtautuminen koulunkäyntiin on yhteydessä oppilaan koulumenestykseen heikoimmassa ja parhaimmassa kolmanneksessa?**

Heikoimmalla kolmanneksella oppilaiden koulumenestykseen (liite 12) näytti olevan yhteydessä se, missä määrin:

- koulua on hauska käydä, oppitunnit ovat hauskoja,
- koulussa oppii tärkeitä ja hyödyllisiä asioita, tietoja ja taitoja, joista on hyötyä tulevaisuudessa,
- he yrittävät myös tehdä parhaansa menestyäkseen kokeissa ja koulussa yleensäkin,
- he yrittävät ratkaista uudelleen tehtäviä, joita he eivät ensimmäisellä kerralla onnistu ratkaisemaan,
- oppitunneilla he viittaavat, kun tietävät vastauksen kysymykseen ja haluavat päästä taululle tekemään tehtäviä,
- oppilaat keskittyvät oppitunnin asiaan miettimättä muuta,
- he haluavat myös ratkaista tehtäviä, jotka muille oppilaille tuottavat vaikeuksia,
- heikoimmat oppilaat pitävät lukemisesta,
- he ottavat heti selvää oikeista vastauksista kokeiden jälkeen,
- he haluaisivat päästä koulutyöstä mahdollisimman vähällä työllä,
- he toivovat hyvää todistusta.

Vastaavasti parhaimman kolmanneksen oppilaiden koulumenestykseen (liite 13) näytti olevan edellä mainittujen lisäksi yhteydessä se, missä määrin:

- oppilaat kertoivat, että heistä on hauskaa käydä koulua,
- he haluavat päästä tekemään tehtäviä taululle,
- oppilaat haluavat tehdä töitä koulun eteen.

Tarkempi t-testin avulla tehty keskiarvojen (liite 14) tarkastelu osoitti, että tilastollisesti merkitseviä eroja heikoimman ja parhaimman kolmanneksen välillä ei esiintynyt.

Läksyjen tekemiseen heikoimmin menestyvät (N=19) käyttivät yleisimmin 30-60 minuuttia päivässä (10 oppilasta), neljä oppilasta käytti alle 30 minuuttia, neljä oppilasta tunnista

puoleentoista tuntiin ja vain yksi oppilas käytti läksyjen tekemiseen yli puolitoista tuntia. Parhaimman kolmanneksen oppilaista (N=19) 13 käytti läksyihin aikaa 30-60 minuuttia, kolme oppilasta alle puoli tuntia ja kolmen oppilasta tunnista puoleentoista tuntiin. Tilastollisesti merkitseviä eroja ei t-testin mukaan ollut heikointa ja parhaita kolmannesta verrattaessa.

Mielestäni hyvin menestyvien oppilaiden ei tarvitse tehdä niin paljoa töitä koulussa menestyäkseen, koska he ovat älykkäämpiä, tunnollisempia, keskittymiskykyisempiä, tarkempia ja he osaavat poimia olennaiset tärkeät asiat opetuksesta verrattuna heikommin menestyviin oppilaisiin. Läksyihin käytetty aika ei oleellisesti poikkea ryhmien välillä. Tämä 30-60 minuuttia päivässä on varmasti yleinen, vaikkakin läksyjen määrä vaihtelee päivittäin, kuten muutamat oppilaat mainitsivat kyselyyn vastatessaan. Kokeista selviytyminen aikaisempaa paremmin on selkeä haaste heikoimman kolmanneksen oppilaille, sen sijaan parhaimman kolmanneksen oppilaat selviytyvät niistä muutenkin hyvin, joten he eivät koe sitä yhtä tärkeäksi.

Heikoimman kolmanneksen oppilaat kaipaavat kannustusta ja motivaatiota lisää, jotta he innostuisivat koulunkäynnistä enemmän. Heidän kanssaan olisi hyvä keskustella koulun merkityksestä, peruskoulun suorittaminen omien resurssien mukaan antaa enemmän mahdollisuuksia tulevaisuutta ajatellen. Myös yleisessä keskustelussa esillä oleva oppilaiden koulussa viihtyminen on tärkeä asia, koska se myös heijastuu oppilaiden koulumenestykseen. Mielestäni tulee kuitenkin muistaa, että koulunkäynti on lapsen ”työtä”, jonka eteen on jaksettava tehdä työtä eikä se aina voi olla hauskaa.

Tässä tutkimuksessa saadut tulokset oppilaan omasta suhtautumisesta ja koulumotivaatiosta ovat yhteydessä Ruohotien jo vuonna 1985 tekemään tutkimukseen, jossa havaittiin seuraavia kannustetekijöitä: oppilaan omiin kokemuksiin perustuva sisäinen palaute onnistumisista ja edistymisestä, tuntityöskentelyn mielekkyys, toverisuhteet sekä tuki ja kannustus.

Kauppilan (2003) motivaatiojaottelun mukaan heikoimman kolmanneksen oppilaat kuuluisivat hajaantuneen ja selviytymismotivaation tasolle, parhaimman kolmanneksen oppilaat puolestaan kuuluisivat saavutusmotivaation tasolle, osa ehkä myös sisäisen motivaation tasolle. Aunola (2001) ja Niemivirta (2004) ovat tutkimuksissaan todenneet, että hyvin koulussa menestyvät oppilaat ovat motivoituneita, uskovat omiin kykyihinsä, keskittyvät ja haluavat ratkaista haasteellisiakin tehtäviä, kun taas heikosti menestyvät välttelevät vaikeita tehtäviä ja pelkäävät epäonnistumisia.

Kaiken kaikkiaan koulumotivaation merkitys koulumenestykseen on tärkeä ja sen nostaminen ja ylläpitäminen on tärkeä tehtävä oppilaan huoltajille ja opettajille, mutta myös oppilaalle itselleen, koska innostuksen koulunkäyntiin täytyy lähteä myös oppilaasta itsestään.

*Hypoteesi 3: Huoltajien antama tuki oppilaan koulunkäynnille vaikuttaa negatiivisesti oppilaan omaan suhtautumiseen koulunkäyntiä kohtaan.*

Tätä hypoteesia testattiin Pearsonin tulomomenttikertoimen avulla. Koulumenestyksen perusteella heikoimman ja parhaan kolmanneksen vanhempien suhtautumista oppilaan koulunkäyntiin verrattiin tutkittavien koulumotivaatioon (Taulukko 3).

TAULUKKO 3. Oppilaan koulumenestyksen yhteys huoltajien suhtautumiseen oppilaan koulunkäyntiin

	Heikoin kolmannes	Paras kolmannes
Pearsonin korrelaatiokerroin r	.709**	.767***
merkitsevyys (2-suuntainen) p-arvo	.001	.000
**p<0.01    ***p<0.001		

Heikoimman kolmanneksen korrelaatio huoltajien suhtautumisen ja oppilaan koulumenestyksen välillä oli .709, merkitsevyystasolla .001. Parhaalla kolmanneksella korrelaatio oli .767 merkitsevyystasolla .000. Koska heikoimman kolmanneksen korrelaatio on merkitsevä ja parhaan kolmanneksen korrelaatio erittäin merkitsevä vanhempien suhtautumisen ja motivaation välillä, todetaan, että huoltajien suhtautumisella ja kiinnostuksella oppilaan koulunkäyntiin on yhteyttä oppilaan koulunkäyntiin.

### **Ongelma 3: Missä määrin huoltajien tuki on yhteydessä oppilaan suhtautumiseen koulunkäyntiä kohtaan heikoimmassa ja parhaimmassa kolmanneksessa?**

#### 3.1 Miten oppilaan koulumotivaatio ja vanhempien kiinnostus koulunkäyntiin kohtaavat?

Kokonaisuudessaan huoltajien suhtautumisella oppilaan koulunkäyntiin on tilastollisesti merkitsevä yhteys oppilaan koulumotivaatioon. Heikoimmalla kolmanneksella korrelaatio oli  $.709^{**}$ ,  $p < .01$  ja parhaimmalla kolmanneksella  $.767^{***}$ ,  $p < .000$ .

Heikoimman kolmanneksen oppilaiden omaan suhtautumiseen (liite 15) näytti olevan yhteydessä se, missä määrin:

- kotona ei pidetä siitä, että oppilaat jättävät kotitehtävät tekemättä,
- kotona kysytään myös läksyn asioista,
- oppilaat saavat pyytää neuvoa kotitehtävien tekemiseen ja heiltä kuulustellaan osaamista ennen koetta,
- oppilaat pitivät, että kotona ehditään heitä auttamaan kotitehtävissä,
- heidän kanssaan keskustellaan kokeen tuloksesta,
- kotona tiedetään, mitä koulussa tehdään esimerkiksi koulun liikuntatunnilla,
- kotona ymmärretään heidän tunteitaan ja tarpeitaan.

Vastaavasti parhaimman kolmanneksen oppilaiden omaan suhtautumiseen (liite 16) näytti olevan yhteydessä se, missä määrin:

- kotona oppilailta kuulustellaan osaamista ennen koetta,
- heistä on hyvä, jos kotoa käydään koulun vanhempainilloissa,
- heille on ollut hyödyksi, kun heille on luettu pienenä,
- kotona ehditään auttamaan heitä kotitehtävissä.

T-testin avulla suoritettu keskiarvojen (liite 17) vertailu osoitti kahdessa osioissa olevan tilastollisesti merkitsevä ero. Heikoimman kolmanneksen huoltajat sallivat oppilaiden jättää kotitehtäviä tekemättä tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin parhaimman kolmanneksen huoltajat (k.-a. heikoimmalla kolmanneksella 3.79, parhaimmalla kolmanneksella k.-a. 4.74,  $t(24) = -3.382$ ;  $p < .01$ ). Lisäksi heikoimman kolmanneksen huoltajat käyvät tilastollisesti merkitsevästi vähemmän koulun vanhempainilloissa kuin parhaimman kolmanneksen huoltajat (k.-a. heikoimmalla kolmanneksella 3.53, parhaimmalla kolmanneksella k.-a. 4.37,  $t(28) = -2.136$ ;  $p < .05$ ).

Kokeen tuloksesta ei ole parhaimpien oppilaiden mielestä tärkeää keskustella. Syynä on ehkä se, että kokeet menevät heillä yleisesti ottaen hyvin, joten heidän mielestään keskusteluun ei ole tarvetta. Heikoimman kolmanneksen oppilaat eivät pitäneet tärkeänä, että kotoa käydään koulun



vanhempainilloissa, mikä mielestäni kertoo siitä, että he kokevat sen aiheuttavan paineita, kun sieltä tuodaan ohjeita tai neuvoja, miten koulutyöt tulisi tehdä, jotta menestyisi paremmin koulussa. Koska heikoimman kolmanneksen huoltajat eivät käykään koulun vanhempainilloissa yhtä paljon kuin parhaimman kolmanneksen huoltajat, se kertoo heidän kiinnostuksestaan oppilaan koulunkäyntiä kohtaan. He ehkä kokevat vanhempainillat vaativina ja painostavina tilaisuuksina, jossa painotetaan myös kodin osuutta koulunkäynnin onnistumisen osana. Keskusteluosuudet voivat aiheuttaa alemmuuden ja epäonnistumisen tunnetta kasvattajana ja oppilaan koulunkäynnin tukijana, koska usein äänessä ovat hyvin koulussa menestyvien oppilaiden huoltajat.

Sekä Torkkelin (2001) että Keltikangas-Järvisen (1994) tutkimukset tukevat tämän tutkimuksen tuloksia. Torkkeli mainitsee lapsen tarvitsevan tukea kotitehtävien tekemiseen. Vanhempien tulisi olla läsnä ja antaa apua tarvittaessa. Keltikangas-Järvinen puolestaan painottaa, että vanhempien tulee seurata lapsen koulunkäyntiä ja tukea toiminnallaan koulunkäyntiä tukevien asenteiden, kuten koulumotivaatio ja oppimisinto, syntymistä.

*Hypoteesi 4: Oppilaan omassa suhtautumisessa koulunkäyntiin ja motivaatiossa sekä huoltajien kiinnostuksessa ja kasvatusasenteissa ja -käytännöissä on merkittäviä eroja tyttöjen ja poikien välillä.*

Kolmogorov-Smirnovin -testi osoitti, että hypoteesissa 4 testattavat muuttujat ovat normaalisti jakautuneita (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Keskeisten summamuuttujien normaalijakauman testauksen Z-arvot ja niiden merkitsevyys.

	MOTIVAATIO	HUOLTAJIEN SUHTAUTUMINEN	KASVATUSASENTEET JA -KÄYTÄNNÖT
Kolmogorov-Smirnov			
Z	.771	.907	.964
Merkitsevyys, p-arvo	.592	.383	.311

Hypoteesin testauksessa käytettiin koko havaintomatriisia ja analyysimenetelmänä oli kahden riippumattoman otoksen t-testi.

T-testin mukaan tyttöjen ja poikien kesken on tilastollisesti merkitsevästi eroja koulumotivaatiossa ( $t = -2.584$ ,  $p < .01$ ) ja huoltajien suhtautumisessa ja kiinnostuksessa koulunkäyntiin ( $t = -2.520$ ,  $p < .01$ ). Sen sijaan vanhempien kasvatustasenteita ja -käytäntöjä summamuuttujana yleisesti ( $t = -1.081$ ,  $p > .05$ ) verrattaessa tyttöjen ja poikien kesken ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja.

**Ongelma 4: Onko oppilaan suhtautumisessa ja motivaatiossa, huoltajien kiinnostuksessa ja heidän kasvatustasenteissaan ja -käytännöissään keskenään merkittäviä eroja verrattaessa tyttöjä ja poikia?**

Tilastollisesti merkitsevät t-testillä testatut erot poikien ja tyttöjen välillä omaa suhtautumista ja koulumotivaatiota (liite 18) mitattaessa löytyivät seuraavista kohdista:

- tyttöjen mielestä on hauskeempaa käydä kouluja,
- tyttöjen mielestä oppitunnit ovat hauskoja,
- tytöt tekevät mieluummin kotitehtäviä kuin pojat,
- tytöt kokevat myös onnistumisen elämyksiä enemmän kuin pojat,
- tytöt ovat halukkaampia tekemään enemmän töitä menestyäkseen koulussa kuin pojat,
- tytöt ovat innokkaampia taulutyöskentelyyn,
- tytöt ovat motivoituneempia oppitunneilla kuin pojat.

Tutkimuksen tulokset noudattavat Niemivirran (2004b) saamia tuloksia. Tytöt ovat keskimäärin oppimishakuisempia ja pojat taas tyttöjä suoritus- ja välttämissuuntautuneita. Tytöt myös haluavat menestyä koulussa poikia paremmin ja tekevät enemmän töitä menestyäkseen koulussa kuin pojat. Pojilla oli vähemmän harrastuksia kuin tytöillä ja pojat myös käyttivät vähemmän aikaa läksyjen tekemiseen. Tämän tutkimuksen tulokset ovat harrastusten osalta yhteneviä Niemivirran tulosten kanssa. Pienenä poikkeuksena voidaan pitää, että vaikka pojilla oli vähemmän harrastuksia kuin tytöillä, he käyttivät niihin suhteessa enemmän aikaa kuin tytöt. Myös Aunola (2001) on tutkimuksessaan esittänyt tuloksia, joissa hallintasuuntautuneita strategioita käyttävät oppilaat ovat innostuneita, motivoituneita, sitkeitä ja aktiivisia. He osallistuvat ja viittaavat ja ovat mielellään mukana tilanteissa. Sen sijaan tehtävää välttäviä strategioita käyttävät oppilaat ovat helposti ahdistuvia, pelkäävät epäonnistumista ja pyrkivät välttämään vaikeiksi kokemiaan tilanteita ja tehtäviä.

TAULUKKO 5. Muita koulumenestykseen vaikuttavia tekijöitä ja niiden vertailua poikien ja tyttöjen kesken.

	POJAT	TYTÖT
LÄKSYIHIN KÄYTETTY		
AIKA (k.-a.=2.05)	1.93	2.17
HARRASTUSTEN MÄÄRÄ		
(k.-a.= 1.84 harrastusta/viikko)	1.64	2.63
HARRASTUKSIIN		
KÄYTETTYAIKA		
PÄIVÄSSÄ (k.-a.=2.72)	2.68	2.77
LUKEMINEN		
(k.-a.=2.45 kirjaa/kuukausi)	2.25	2.63
TELEVISION KATSELU		
(k.-a.=2.02)	2.21	1.83

Taulukosta 5 selviää, että läksyjen tekemiseen tytöt käyttivät tyypillisintä arvoa vähän enemmän aikaa, pojat vastaavasti vähän vähemmän. Harrastuksia pojilla oli tyypillisintä arvoa vähän vähemmän, kun taas tytöillä harrastusten määrä oli selvästi tyypillisen arvon yläpuolella. Harrastuksiinsa pojat käyttivät aikaa tyypillisintä arvoa hieman vähemmän, tytöt puolestaan hieman tätä enemmän. Tytöt lukivat kirjoja hieman tyypillisintä arvoa enemmän, pojat taas hieman vähemmän. Television katseluun pojat käyttivät tyypillisintä arvoa enemmän aikaan, tytöt taas tätä vähemmän aikaa. Huomioitavaa harrastuksien määrää ja niihin käytettyä aikaa tarkasteltaessa on, että varsinkin pojat käyttävät paljon aikaa harrastuksiinsa, vaikka niitä määrällisesti ei ole paljoa. Voitaneen siis yleisesti ottaen ajatella, että harrastus kestää yhdellä kertaa pitkään tai samaa harrastusta on useamman kerran viikossa. T-testin mukaan erot eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä.

Huoltajien kiinnostuksessa koulunkäyntiä kohtaan tilastollisesti merkitsevät erot (liite 19) olivat seuraavissa kohdissa:

- tyttöjen mielestä on tärkeämpää, että kotona luetaan paljon kirjoja,
- tyttöjen kotona tiedetään, mitä koulussa tehdään esimerkiksi liikuntatunneilla,

- tytöt jättävät kotitehtäviä tekemättä vähemmän kuin pojat.

Tytöt kokevat tärkeämmäksi yleisen sivistyksen ja sen että, kotona ollaan kiinnostuneita siitä, mitä he koulussa tekevät. Tytöt ovat tunnollisempia, ahkerampia ja suhtautuvat positiivisemmin koulunkäyntiin kuin pojat. He kokevat koulussa menestymisen tärkeämmäksi tulevaisuutensa takia.

Tarkempi t-testin avulla suoritettu osioittainen tarkastelu osoitti, että huoltajien kasvatuserityksissä ja -käytännöissä (liite 20) oli tilastollisesti merkitseviä eroja kolmessa osiossa:

- tyttöihin hermostutaan kotona harvemmin kuin poikiin,
- tyttöjen neuvoja otetaan kotona enemmän huomioon kuin poikien neuvoja, kun kotona työskennellään jonkin asian parissa,
- tyttöjen annetaan helpommin tehdä sellaista, mitä muutkin heidän ikäisensä tekevät.

Mielestäni erot huoltajien kasvatuserityksissä ja -käytännöissä osoittavat luottamusta ja arvostusta tyttöjä kohtaan, vaikka tutkimukseni tulokset ovatkin suuntaa-antavia suhteellisen pienestä otoskoosta johtuen. Tytöt jaksavat paremmin keskittyä tehtäväänsä, kun taas poikien motivaation tason ratkaisee heidän kiinnostuksensa tehtävää kohtaan. Pojat ovat usein vilkkaampia kuin tytöt, he eivät aina malta odottaa vuoroaan ja kaiken pitäisi olla heti saatavilla.

*Hypoteesi 5: Opettajat pystyvät tunnistamaan oppilaita, joiden koulumenestykseen huoltajien tuki erityisesti vaikuttaa.*

Tätä ongelmaa ei käsitelty numeerisesti tilastollisia analyysimenetelmiä käyttäen, koska kyselylomakkeen avoimista kysymyksistä käy ilmi kuvailevia ja selittäviä piirteitä tähän ongelmaan. Analysoidessani tarkemmin opettajien kyselylomakkeita kysymyskohtaisesti, havaitsin, että asettamani hypoteesi osoittautui oikeaksi. Opettajat pystyvät tunnistamaan oppilaita, joille huoltajien kotona antama tuki on tärkeää koulumenestyksen kannalta. He pystyvät myös erittelemään, miksi oppilaiden koulumenestys on sellaista kuin on ja mikä on kodin antaman tuen merkitys koulumenestykseen. Perustelut selviävät tarkemmasta opettajien kyselyn osakohtaisesta analyysistä.

**Ongelma 5: Millä tavoin opettajat näkevät kodin antaman tuen merkityksen oppilaan koulumenestykselle?**

## *Osa 1*

### *Kodin antaman tuen merkitys yleisesti ja erityisesti tiedollisen oppimisen kannalta:*

Toinen opettajista yhdisti kodin antaman tuen merkityksen sekä yleisen että tiedollisen oppimisen kannalta. Hänen mielestään kodin antaman tuen merkitys on erittäin tärkeä oppilaalle ja tähän vaikuttaa kodin kulttuurinen tausta, johon kodin antama tuki hyvin usein on yhteydessä. Kodin tuki riippuu vanhempien tietoisesta toiminnasta ja esimerkiksi. Lisäksi vaikuttavat puitteet, jotka kotona on, esimerkiksi kirjat, lehdet, tv- ja radio.

Toisen opettajan mielestä kodin tuen merkitys on suuri, koska tässä iässä lapsen itsetunto kehittyy ja on erittäin haavoittuvainen. Lapsi myös kaipaa erityisen paljon positiivista kannustusta. Tiedollisen oppimisen kannalta hän ei pitänyt kodin tukea niin tärkeänä kuin opettajan antaman tuen merkitystä.

### *Kodin tuen mahdolliset haitat:*

Opettajan mielestä tuki voi olla vääränlaista eli huoltaja tekee oppilaan puolesta tehtäviä tai opastaa niissä väärin. Lisäksi huoltajan kielteinen tai vähättelevä asenne vaikuttaa kielteisesti. Lapselta vaaditaan liikaa, vaikka huoltajat tiedostavatkin, ettei lapsella ole vaatimuksiin mahdollisuuksia. Tuen pitäisi siis olla realistista kotoakin annettuna.

## *Osa 2*

### *Millaista tukea opettajat odottavat kodin antavan?*

Opettajan näkökulmasta katsottuna hyvä kodin antama tuki on sitä, että huoltajalla on myönteinen asenne kouluun, hän antaa hyvän kulttuurisen esimerkin oppilaalle ja arvostaa myös opettajan tekemää työtä. Kodin pitäisi antaa positiivista tukea ja tukea lasta myös silloin, kun koulumenestys ei ole ollut riittävä. Kodin tulisi saada lapsi uskomaan omiin kykyihinsä.

### *Miten kodin antama tuki näkyy koulussa, entä tuen saamattomuus?*

Se näkyy niin kutsuttuna yleissivistyksenä. Esimerkkeinä tästä opettajat mainitsivat myönteisen asenteen/suhtautumisen ihmisiin, kansoihin, kulttuuriin ja erilaisuuteen. Yleisesti ottaen kodin tuki näkyy siinä, että läksyt ovat tehtyinä päivittäin. Kodin tuki vaikuttaa myös oppilaan motivaatioon ja saa oppilaan uskomaan omiin taitoihinsa, joka puolestaan antaa uskallusta yrittämiseen.

Tuen saamattomuus puolestaan näkyy erilaisina laiminlyönteinä, oppilaalla on huono yleissivistys ja kielteiset asenteet koulua kohtaan, jotka valitettavan usein ovat lähtöisin kotoa. Oppilas kokee, ettei hän osaa mitään eikä hän myöskään halua yrittää.

*Mitkä seikat vaikuttavat oppilaan innostumiseen koulunkäyntiä kohtaan?*

Mikäli oppilaalla on jo koulun alusta lähtien myönteinen asenne koulua, opettajia ja yleensä opiskelua sekä sivistystä kohtaan, hänellä on hyvät lähtökohdat menestyä koulussa hyvin. Toinen opettajista mainitsi hyvän itsetunnon, positiivisen kannustuksen, onnistumisen kokemisen, mielenkiintoiset ja suunnitellut oppitunnit.

### *Osa 3*

*Miten opettaja pyrkii itse motivoiman oppilaitaan?*

Opettajan tehtävä on herättää kiinnostusta maailman asioihin. Hän voi omalla esimerkillään motivoida erittäin paljon oppilaitaan: esimerkkeinä mainittiin oma asenne kulttuuriin, teknologiaan, sivistykseen. Toinen opettajista korostaa, että oppilaiden pitää kilpailla itseään vastaan ja omaa tulevaisuutta varten he käyvät koulua. He ovat myös itse vastuussa valinnoistaan. Positiivisen palautteen antamisen opettaja kokee kannustavaksi toiminnaksi ja antaa sitä aina, kun katsoo sen tarpeelliseksi.

### *Osa 4*

*Opettajien näkemyksiä oman luokan motivoituneisuudesta ja kodin antamasta tuesta:*

Opettajien luokilla oli oppilaita, joita täytyy jatkuvasti motivoida oppimiseen. Syitä tähän mainittiin jo aiemminkin esille tulleet kodin asenteet ja kulttuuritausta. Motivointia kaipaavat oppilaat eivät saa kotoa tarpeeksi tukea ja heitä kiinnostaa kaikki muu paitsi koulu. Joukossa on myös oppilaita, joille pienryhmä olisi paras oppimisympäristö.

Opettajat saivat myöskin mainita oppilaita kodin antaman tuen määrän mukaan. Opettajat mainitsivat oppilaita, jotka olisivat erityisesti kodin tuen tarpeessa, mutta eivät sitä kuitenkaan saa. Nämä oppilaat sijoittuivat tässä tutkimuksessa heikoimman kolmanneksen joukkoon. Perusteluja valinnoille ovat muun muassa oppilaan heikot taidot ja kodin muuttunut elämäntilanne.

Lisäksi opettajat mainitsivat oppilaita, jotka kodin antaman tuen turvin selviytyvät koulussa eteenpäin. Nämä oppilaat sijoittuivat myös heikoimman kolmanneksen oppilaisiin. Toki mainintana oli myös, että nämä oppilaat ovat syyslukukauden 2005 aikana parantaneet huomattavasti, joten

keskiarvoa laskee vuoden 2005 kevätlukukauden todistusarvosanat. Oppilaiden kotona ollaan kiinnostuneita, miten koulu sujuu ja sieltä ollaan aina tarvittaessa yhteydessä opettajaan.

Itsenäisesti koulutyöstään selviävät oppilaat ovat kaikki tämän tutkimuksen parhaan kolmanneksen oppilaita. He ovat kaikki tunnollisia koululaisia, joilla on tehtävät tehtyinä, he ovat motivoituneita ja kokevat koulunkäynnin tarpeelliseksi tulevaa elämää varten. Heitä ohjaa sisäsyntyinen motivaatio, jossa onnistunut toiminta itsessään on palkkio. Ulkoapäin tulevat palkkiot eivät vaikuta heihin ratkaisevasti, toisin kuin heikommin koulussa menestyviin oppilaisiin (Viteli 1990; Kauppila 2003).

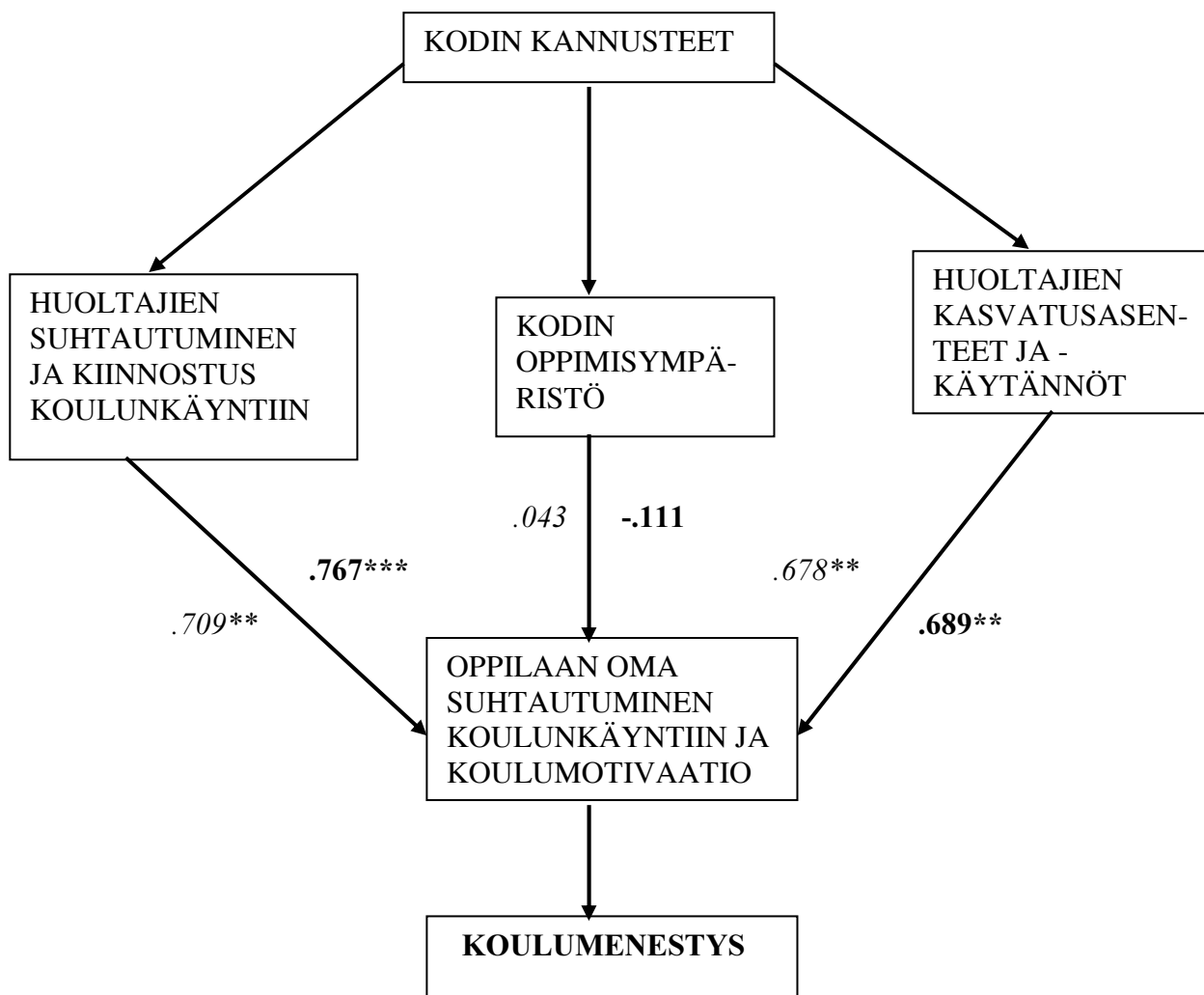
Saadut tulokset ovat osittain yhteydessä Metson (2002) tekemän tutkimuksen kanssa. Hänen mukaansa hyvä vanhempi opettajan näkökulmasta katsottuna on kiinnostunut oppilaan koulunkäynnistä. Vanhempi myös seuraa ja valvoo oppilaalle annettuja kotitehtäviä ja niiden tekemistä. Hyvä vanhempi on myös aktiivinen ja osallistuu koulun järjestämiin tilaisuuksiin. Hän pitää itsekkin tarvittaessa yhteyttä opettajaan.

Metson tutkimuksessa tuli esiin asioita, jotka eivät esiintyneet tässä tutkimuksessa. Näitä olivat mm. opettajan ja koulun näkökulman ymmärtäminen ongelmatilanteissa, ei aina suora oman lapsen puolustaminen, vanhempien kuuntelutaito ja kyky ottaa vastaan myös negatiivista palautetta.

Opettajat kertoivat myös itsetunnon merkityksestä oppimiselle sekä itsetunnon vahvistamisesta. He kokevat ne tärkeäksi, koska ilman oppilaan omaa uskoa kykyihinsä ja taitoihinsa oppiminen ei ole onnistunutta. Aunola (2005b, 11) kirjoittaa artikkelissaan, että hyvän itsetunnon omaava oppilas kokee haastavatkin tilanteet oppimistilanteina. Epäonnistuminen ei haittaa, oppilas uskoo silti oppivansa asian ja työskentelee sen eteen sitkeästi ja lopulta onnistuu oppimisessaan. Tästä onnistumisestaan hän saa myös positiivista palautetta sekä opettajilta että huoltajilta. Sen sijaan heikon itsetunnon omaava oppilas ennakoii vaikeissa tilanteissa epäonnistuvansa. Suoritustilanteissa tai tehtävissä selviytyminen vaikuttaa siihen, miten muut hänet näkevät ja häntä arvioivat. Hän näkee epäonnistumisen kyvyttömyytenä ja hän alkaa vaikeissa tilanteissa kehitellä sijaistoimintaa tai hän passivoituu. Epäonnistuneesta suorituksesta seuraa kielteistä palautetta ja ympäristö suhtautuu häneen myös negatiivisemmin.

Kuviossa 8 on koottuna tutkimusten keskeisten käsitteiden yhteyksien korrelaatiot ja niiden tilastolliset merkitsevyydet. Koulumenestykseltään heikoimman kolmanneksen korrelaatiot on

merkitty kuvioon kursivoidulla, koulumenestykseltään parhaimman kolmanneksen korrelaatiot lihavoidulla.



KUVIO 8. Tutkimuksen keskeisten käsitteiden korrelaatiot ja tilastolliset merkitsevyydet.



## 8 POHDINTA

Tätä tutkimusta tehtäessä vahvistui motivaation merkitys oppimiselle. Motivaatiota ja sen yhteyttä oppimiseen ovat 2000-luvun alkuvuosina tutkineet mm. Aunola ja Niemivirta, ulkomaalaisista saksalaiset Helmke ja Schrader sekä amerikkalaiset Covington ja Wentzel.

Tässä tutkimuksessa selvisi, että kodin antama tuki on merkittävä tekijä oppilaan tiedolliselle oppimiselle. Kodin antama tuki on yksi koulumenestystä selittävistä tekijöistä. Huoltajien kiinnostus oppilaan koulutyötä kohtaan sekä oppilaan oma koulumotivaatio selittävät osaltaan myös koulumenestystä. Oppilaan koulumotivaatioon on yhteydessä myös huoltajien kasvatuserätykset, -käytännöt ja -ilmapiiri, vaikkakin poikia ja tyttöjä verrattaessa tilastollisesti merkitseviä eroja esiintyi vain muutamassa osiossa.

Tässä tutkimuksessa kodin fyysisen oppimisympäristön tärkeys koulumenestykselle ei noussut merkittävästi esille, vaikka sitä useasti painotetaankin. Voitanee todeta, että oppimisympäristön rauhallisuus ei ole kaikille oppijoille tärkeä, koska heitä on erilaisia ja kaikille rauhalliset olosuhteet eivät ole tarpeen, vaan osa pystyy keskittymään hälinässäkin. Huoltajien kasvatuserätykset, -käytännöt ja -ilmapiiri korreloivat merkitsevästi oppilaan koulumotivaation ja huoltajien kiinnostuksen ja suhtautumisen kanssa verrattaessa sekä heikointa että parasta kolmanneksena. Heikoin kolmanneksena oppilaille kasvatuserätyksien, -käytäntöjen ja -ilmapiirin merkitys oli kuitenkin merkittävämpi, mikä saattaa johtua siitä, että nämä oppilaat tarvitsevat enemmän ohjausta ja valvontaa koulutyön suorittamiseksi. Parhaimman kolmanneksena oppilaat ovat ajankäytön suhteen tehokkaampia, heille kotitehtävien tekeminen on helpompaa, heihin luotetaan enemmän ja heille koulunkäynti ei yleisesti ottaen tuota vaikeuksia verrattuna koulumenestykseltään heikoin kolmanneksena oppilaisiin.

Tärkeimmäksi huoltajien antamaksi tueksi nousivat kummallakin oppilasryhmällä avun saaminen kotitehtäviin ja osaamisen kuulustelu ennen koetta. Tutkimukseni perusteella parhaimman kolmanneksena oppilaille annetaan vastuuta, heihin luotetaan ja heiltä odotetaan itsenäistä suoriutumista koulutyöstä verrattuna heikoin kolmanneksena oppilaisiin. Heikoin kolmanneksena oppilaille ei ollut tärkeää, että kotoa käydään vanhempainilloissa, mikä voi johtua kodin yleisestä asenteesta tai siitä, että sieltä tulee useimmiten negatiivista palautetta tai velvollisuuksia, joita kodin ja oppilaan tulee hoitaa.

Poikia ja tyttöjä verrattaessa oman koulumotivaation ja huoltajien kiinnostuksen ja suhtautumisen yhteys koulumenestykseen oli kummassakin ryhmässä tilastollisesti merkitsevä. Tämä on yhteydessä yleisestikin saatuihin tuloksiin, joissa huoltajien osoittama kiinnostus lisää intoa oppimiseen, oppilas kokee hyvää mieltä onnistumisista, joihin hän saa myös huoltajalta positiivista palautetta. Jos jostain syystä onnistumista ei tule, on tärkeää, että huoltaja ei arvostelee ja arvioi liikaa oppilaan tulosta, vaan keskustelee rakentavasti oppilaan kanssa ja kannustaa eteenpäin. Tärkeintä kotona on nostaa ja ylläpitää motivaatiota koulunkäyntiä kohtaan, koska moni tämän ikäinen oppilas ei vielä tiedosta peruskoulun tässä vaiheessa opiskelun merkitystä tulevaisuudelleen. Toki tulisi myös muistaa, että kaikkien ei ole mahdollista päästä opiskelemaan yliopistoon, vaan tuen tulee olla oppilaan realistisia mahdollisuuksia tukevaa.

Vaikka tytöt menestyvät koulussa keskimääräistä paremmin, myös koulumenestykseen satsaaminen on heille tärkeämpää kuin pojille. Ainevalinnat, sisäänpääsykriteerit ja yleensä sukupuoleen liittyvä kiinnostuneisuus eri ammateissa vaikuttavat yhdessä siihen, että tyttöjen on vaikeampaa päästä jatkokoulutukseen.

Huoltajien kasvatusasenteet ja -käytännöt sekä koulumenestys eivät olleet yleisesti ottaen yhteydessä toisiinsa tilastollisesti merkitsevästi tyttöjä ja poikia verrattaessa, vaikka poikia ja tyttöjä yleisesti ottaen kasvatetaan eri tavalla. Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että tyttöjä ja poikia aloitetaan kasvattamaan jo vauvaiässä sukupuolelle ominaisella tavalla. Tyttöihin ja poikiin yhdistetään tietyt piirteet ja ominaisuudet, joiden mukaan kasvatusta toteutetaan. Monet opettajatkin sanovat kohtelevansa tyttöjä ja poikia koulussa samalla tavalla, mutta tutkimukset osoittavat, että pojilla on koulussa helpompaa, vaikkakin heitä rangaistaan helpommin.

Opettajan näkökulmasta katsottuna kodin merkitys oppilaan motivaatioon ja sitä kautta koulumenestykseen on selkeä eikä sitä voi olla painottamatta. Monet oppilaiden asenteet ja mielipiteet koulua kohtaan ovat lähtöisin kotoa, missä näistä asioista keskustellaan ääneen lasten kuullen joko positiivisessa tai negatiivisessa sävyssä. Kodin ollessa tärkein vaikuttaja motivaation löytymiseen koulutyötä kohtaan, opettajat näkivät oman monipuolisen toimintansa ja myös esimerkkinä olemisen tärkeänä motivointikeinona koulun näkökulmasta katsottuna.

Tämän tutkimuksen teoria ja tutkimusosa voisi olla hyödyllistä luettavaa monelle tämän päivän huoltajalle. Kodin suhtautuminen koulutyötä kohtaan on muuttunut, koulun ja opettajien ajatellaan olevan kasvatustuessa, vaikka toisin yritetään vakuuttaa. Osalle huoltajista on ehkä epäselvää,

kuinka monesta eri asiasta hyvä koulumenestys koostuu. Yhä useammin koulu ja etenkin opettaja katsotaan syylliseksi oppilaan huonoon koulumenestykseen. Huoltajat myös esittävät omia näkemyksiään opetuksen hoitamiseksi ja parantamiseksi unohtaen oman tärkeän tehtävänsä oppilaan motivaation ylläpitämisessä koulutyötä kohtaan.

Kaiken kaikkiaan korostaisin koulussa ja kasvatuskentällä toimiville henkilöille lapsen itsetunnon ja itsearvostuksen vahvistamista yhteistyössä kodin kanssa. Mikäli nämä asiat ovat kunnossa, lapsi pystyy kestävästi pettymyksiä paremmin, hän kokee olevansa tärkeä huoltajilleen ja myös opettajalle. Kun häntä kannustetaan työssään, samalla arvostetaan hänen menestymistään ja luodaan hyvää pohjaa tulevaisuudelle.

Tutkimuksen luotettavuutta alentaa opettajien kysely, johon osallistui vain kaksi opettajaa. Tulokset ovat siltä osin vain suuntaa-antavia. Kyselyn toteuttaminen oli helppoa, koska toteutin sen koulussa, jossa työskentelen. Tätä voidaan myös pitää luotettavuutta alentavana, mutta kysely ei liittynyt opettajan toimintaan, vaan kodin asioihin, joihin oppilaat antoivat mielipiteensä. Vastauksia saatiin riittävästi eikä katoa syntynyt. Tutkimustulosten purkamisessa SPSS -tilasto-ohjelma oli suureksi avuksi. Kyselyn lisäksi olisi voinut esimerkiksi haastatella muutamia oppilaita sekä heikoimman kolmanneksen että parhaimman kolmanneksen joukosta, jotta olisi saanut lisäselvityksiä joihinkin kohtiin. Toisaalta tämä olisi voinut aiheuttaa eriarvoisuutta oppilaiden kesken, koska he kaikki olivat hyvin motivoituneita osallistumaan tutkimukseen. Mikäli olisin halunnut vielä laajentaa tutkimustani, olisin voinut ottaa mukaan huoltajien mielipiteet kodin antaman tuen merkityksestä oppilaalle, jolloin olisi voinut verrata oppilaiden, heidän huoltajiensa ja opettajiensa mielipiteitä.

Tutkimuksen tekemisen aikana ja sen perusteella heräsi myös jatkotutkimusaiheita. Ensimmäisenä jatkotutkimusaiheena voisi olla harrastusten merkitys koulumenestykselle. Onko harrastuksilla myönteisiä yhteyksiä hyvään koulumenestykseen vai viekö harrastukset liikaa aikaa oppilaan vapaa-ajasta, jolloin koulumenestys kärsii? Selvitellä voisi myös huoltajien näkemyksiä ja mielipiteitä harrastuksien merkityksestä lapselle. Toinen jatkotutkimusaihe voisi olla verrata opettajien ja huoltajien käsityksiä, mahdollisesti myös oppilaan käsityksiä, motivaation merkityksestä koulutyölle. Mitä yhteisiä asioita ja painotuksia nousee esiin ja mitä eroavaisuuksia esiintyy tutkittavien ryhmien välillä? Kolmas jatkotutkimusaihe voisi olla, miten kodin antama tuki muuttuu oppilaan edetessä alakoulun ensimmäiseltä luokalta kuudennelle luokalle. Ilmeneekö eroja esimerkiksi tuen muodossa, määrässä, laadussa jne. Mitkä ovat syitä muutoksiin ja mitä seurauksia muutoksista aiheutuu oppilaalle?

## LÄHTEET

- Aunola, K. 2001. Children's and Adolescents' Achievement Strategies, School Adjustment, and Family Environment. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 178.
- Aunola, K. 2002. Motivaation merkitys ja kehitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. E. Nurmi. (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: Otava, 104-126.
- Aunola, K. 2005a. Kasvatus ja vanhemmuus. Tutkimuksen traditiot ja haasteet. *Psykologia* 40 (4), 356-369.
- Aunola, K. 2005b. Motivaation merkitys oppimiselle: Oppimisen iloa opintielle. *Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto*. *EriKa* 4, 9-17.
- Buckingham, D. & Scanlon, M. 2003. Education, Entertainment and Learning in the Home. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.
- Covington, M. V. 2000. Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology* 51, 171-200.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Rauma: West Point.
- Förbom, M. 2003. Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja. Vammala: Tammi.
- Hakkarainen, P. 1991. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.
- Heikkilä, T. 2004. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.

- Helmke, A. & Schrader, F.-W. 2001. School Achievement: Cognitive and Motivational Determinants. Teoksessa N.J. Smelser & P.B. Baltes (toim). International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences, 13552-13556. Oxford: Elsevier. (22.2.2006).
- Hirsjärvi, S. 1982. (toim.) Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi S, Remes, P. & Sajavaara P. 2005. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsto, L. 2001. Ensimmäistä luokkaa käyvien kotikasvatus. Kyselytutkimus vanhempien käyttämistä välittömistä kasvatustoimenpiteistä. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 3/2001. Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/hirsto/ensimm.pdf> (2.1.2006).
- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Jarasto, P. & Sinervo N. 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) 2002. Luovuutta, motivaatioita ja tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Opetus 2000. PS-Kustannus. Jyväskylä: Gummerus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. (2. painos). Juva: WSOY.
- Kindermann, T. A. 1993. Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology* 29 (6), 970-977.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Kupari, P. & Välijärvi, J. (toim.) 2005. Osaaminen kestäväällä pohjalla. Pisa 2003 Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus.
- Kuusinen, K-L. 1995. Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) *Kasvatuspsykologia*. Juva: WSOY, 192-224.

- Malmberg, L-E. & Little, T. D. 2002. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro & Nurmi, J-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: Otava, 127-144.
- Manneri, T. 2001. Riidatkin kuuluvat lastenkamariin. Lapsen maailma 11, 12-14.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Kasvatusalan tutkimuksia 19. Turku: Painosalama Oy.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Niemivirta, M. 1999. "Kunhan ei tarte tehdä mitään ylimääräistä..." Tavoiteorientaatiot ja motivaatio koulusuoriutumisessa. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, B. Bergholm, A. Hautamäki, S. Kupiainen, J. Kuusela, J. Lehto, M. Niemivirta & P. Scheinin. Oppimaan oppiminen ala-asteilla. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 3/1999. Helsinki: Yliopistopaino.
- Niemivirta, M. 2004a. Habits of mind and academic endeavors. The Correlates and Consequences of Achievement Goal Orientations. University of Helsinki. Department of Education Research Report 196.
- Niemivirta, Markku. 2004b. Tyttöjen ja poikien väliset erot oppimismotivaatiossa. Teoksessa T. Gordon, E. Lahelma, H. Lyytinen, M. Niemivirta, P. Scheinin & M. Siimes. Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Opetushallitus. 2004, 42-52.
- Niinistö, K. 1982. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit –ja menetelmät. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A:85.
- Ollonqvist, T. ja Saranpää, P. 2001. Sisarukset ja sisarusten asema perheessä. Perheterapia 2, 6-12.
- Onatsu-Arvilommi, T. 2003. Pupil`s achievement strategies, family background and school performance. Helsingin yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia n:o 23. Helsinki: Yliopistopaino.

- Parker, J. & Stimpson, J. 2004. Sisarusuhteet – kilpailua ja rakkautta. Suom. L. Jänisniemi ja S. Tuomi. Keuruu: Otava.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Aavaranta-sarja n:o 29. Keuruu: Otava.
- Perusopetuksen valtakunnalliset perusteet 2004. Opetushallitus. [www.oph.fi/info/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/info/pops_web.pdf) 12.2.2006.
- Pihlakoski, L. Miksi saman perheen lapset ovat niin erilaisia? Perheterapia 2, 18-23.
- Posti, T. 2004. Lahjakkaan sisaruksen varjossa. Lapsen maailma 10, 40-43.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö. Komiteamietintö 1980:31. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43.
- Stern, J. 1996. Homework and Study Support. A Guide for Teachers and Parents. London: David Fulton Publishers.
- Torkkeli, M. 2001. Koulutulokkaiden isät lastensa koulunkäynnin tukena. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 6/2001. Helsingin yliopisto. Julkaisija: ITLA ja Helsingin yliopiston kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammi.
- Vakkuri, K. 1998. Opi tehokkaammin – opi oppimaan! Vantaa: BSV kirja.
- Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Otava.

- Viteli, J. 1990. Mikä koululaista kannustaa? Vanhempien kasvatuskäytäntöjen ja oppilaan oppimiskokemusten yhteys koulumotivaatioon eräillä peruskoulun ala-asteen oppilailla. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan Opettajankoulutuslaitos julkaisu n:o 24/1990.
- Yli-Luoma, P. V. J. 2000. Johdatus kvantitatiivisiin analyysimenetelmiin SPSS for Windows-ohjelman avulla. Sipoo: IMDL.
- Yli-Luoma, P. V. J. 2003. Hyvä opettaja. Sipoo: IMDL.
- Wentzel, K. R. 1998. Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology* 1998, 90 (2), 202-209.
- Wentzel, K. R. 1999. Social-Motivational Processes and Interpersonal Relationships: Implications for Understanding Motivation at School. *Journal of Educational Psychology* 1999, 91 (1), 76-97.



## LIITTEET

1. Tutkimuslupa vanhemmille
2. Oppilaiden kyselylomake
3. Opettajien kyselylomake
4. TAULUKKO 6. Keskeisten summamuuttujien normaalijakauman testauksen Z-arvot ja niiden merkitsevyys koulumenestykseltään heikoimmalla kolmanneksella.
5. TAULUKKO 7. Keskeisten summamuuttujien normaalijakauman testauksen Z-arvot ja niiden merkitsevyys koulumenestykseltään heikoimmalla kolmanneksella.
6. TAULUKKO 8. Heikoimman kolmanneksen huoltajien tuen merkitys oppilaan koulumenestykseen.
7. TAULUKKO 9. Parhaimman kolmanneksen huoltajien tuen merkitys oppilaan koulumenestykseen.
8. TAULUKKO 10. Koulumenestykseltään heikoimman ja parhaimman kolmanneksen huoltajien tuen merkitys koulumenestykseen (keskiarvot).
9. TAULUKKO 11. Heikoimman kolmanneksen huoltajien kasvatustekijöiden ja -käytäntöjen merkitys oppilaan koulumenestykseen.
10. TAULUKKO 12. Parhaimman kolmanneksen huoltajien kasvatustekijöiden ja -käytäntöjen merkitys oppilaan koulumenestykseen.
11. TAULUKKO 13. Koulumenestykseltään heikoimman ja parhaimman kolmanneksen huoltajien kasvatustekijöiden ja -käytäntöjen merkitys koulumenestykseen (keskiarvot).
11. TAULUKKO 12. Heikoimman kolmanneksen oppilaiden koulumotivaation merkitys oppilaan koulumenestykseen.
12. TAULUKKO 14. Parhaimman kolmanneksen oppilaiden koulumotivaation merkitys oppilaan koulumenestykseen.
13. TAULUKKO 15. Heikoimman ja parhaimman kolmanneksen oppilaiden koulumotivaation merkitys oppilaan koulumenestykseen (keskiarvot).
14. TAULUKKO 16. Huoltajien suhtautuminen oppilaan koulunkäyntiin ja sen yhteys oppilaan koulumotivaatioon heikoimmalla kolmanneksella.

15. TAULUKKO 17. Huoltajien suhtautuminen oppilaan koulunkäyntiin ja sen yhteys oppilaan koulumotivaatioon parhaimmalla kolmanneksella.
16. TAULUKKO 18. Huoltajien suhtautuminen oppilaan koulunkäyntiin ja sen yhteys oppilaan koulumotivaatioon heikoimmalla ja parhaimmalla kolmanneksella (keskiarvot).
18. TAULUKKO 20. T-testillä testatut erot omassa suhtautumisessa koulunkäyntiin ja koulumotivaatiossa poikien ja tyttöjen välillä.
19. TAULUKKO 21. T-testillä testatut erot huoltajien kiinnostuksessa koulunkäyntiä kohtaan poikien ja tyttöjen välillä.
20. TAULUKKO 22. T-testillä testatut erot huoltajien kasvatustunteissa ja -käytännöissä poikien ja tyttöjen välillä.

**HYVÄT VANHEMMAT!**

Opiskelen Tampereen yliopistossa opettajien lisäkoulutuksessa kasvatustieteen maisteriksi. Teen pro gradu –tutkielmaa, jonka aiheena on *Vanhempien tuen merkitys oppilaan koulumenestykselle*. Olen saanut rehtorilta luvan tutkimusaineiston hankkimiseksi koulumme 4.-6. –luokan oppilailta. Kysely toteutetaan koulupäivän aikana ennen talvilomaa.

**Oppilaiden vastaukset tulevat vain minun tietooni ja käsittelen ne luottamuksella.**

Tutkimuksessa lapselta kysytään seuraavista asioista:

1. Oppilaan oma motivaatio koulunkäyntiin  
esim. Koulussa saa oppia tärkeitä ja hyödyllisiä asioita.
2. Vanhempien kiinnostus koulunkäyntiin  
esim. Kotona minulta kysytään läksyn asioita.
3. Vanhempien kasvatusasenteet ja –käytännöt  
esim. Kotona tottelemattomuudesta tulee rangaistus.

Kyselyssä ei kosketella kotiin liittyviä arkaluonteisia asioita, vaan väittämät ovat yleisesti käytettyjä arkipäivän tilanteisiin liittyviä.

Toivon Teidän antavan luvan lapsenne osallistumiseen tähän tutkimukseen. Pyydän Teitä täyttämään alla olevan lomakkeen ja palauttamaan sen oppilaan mukana kouluun luokanopettajalle tai suoraan minulle. Vastaan mielelläni, mikäli haluatte lisätietoja kyselylomakkeesta. Minut tavoittaa koulupäivien aikoina numerosta sekä sähköpostitse . Jos haluatte nähdä kyselylomakkeen etukäteen, voimme sopia ajankohdan edellä mainittuja yhteystietoja käyttäen.

Ystävällisin terveisin

Leena Jalovaara

---

leikkaa tästä

Oppilas \_\_\_\_\_

Annan luvan osallistua kyselyyn vastaamiseen.

En anna lupaa osallistua kyselyyn vastaamiseen.

Huoltajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

**PALAUTA VIIMEISTÄÄN 9.2.2006**

**OPPILAIKEN TUTKIMUSLOMAKE**

Nimi \_\_\_\_\_

Luokka \_\_\_\_\_

Sinun tehtäväsi on vastata seuraaviin väitteisiin ja kertoa, mitä SINÄ ajattelet. Haluan sinun vastaavan mahdollisimman **huolellisesti ja rehellisesti** kaikkiin kohtiin – **kiirettä ei ole**.

Vastaukset jäävät vain minun tietooni ja käsittelen ne luottamuksellisesti. Kiitos Sinulle antamistasi vastauksista tutkielmaani varten.

Väitteisiin vastataan ympyröimällä jokin numeroista 5, 4, 3, 2, 1.

Numero 5 tarkoittaa ”aina”

Numero 4 tarkoittaa ”usein”

Numero 3 tarkoittaa ”joskus”

Numero 2 tarkoittaa ”harvoin”

Numero 1 tarkoittaa ”ei koskaan”

Esimerkki:

Tunneilla on hauskaa      5   4   3   2   1

Jos mielestäsi tunneilla on hauskaa **aina**, ympyröit numeron **5**.

Jos mielestäsi tunneilla on hauskaa **usein**, ympyröit numeron **4**.

Jos mielestäsi tunneilla on hauskaa **joskus**, ympyröit numeron **3**.

Jos mielestäsi tunneilla on hauskaa vain **harvoin**, ympyröit numeron **2**.

Jos mielestäsi tunneilla **ei** ole hauskaa **koskaan**, ympyröit numeron **1**.

	aina	usein	joskus	harvoin	ei koskaan
1. Minusta on hauskaa käydä koulua	5	4	3	2	1
2. Oppitunnit ovat hauskoja	5	4	3	2	1
3. Koulussa yritän tehdä parhaani	5	4	3	2	1
4. Koulussa opetetaan hyödyttömiä ja turhia asioita	5	4	3	2	1
5. Pidän lukemisesta	5	4	3	2	1
6. Minusta on yhdentekevää, minkälaisen numeron saan kokeesta	5	4	3	2	1
7. Haluan menestyä koulussa	5	4	3	2	1
8. Koulussa saa oppia tärkeitä ja hyödyllisiä asioita	5	4	3	2	1
9. Teen mielelläni kotitehtäviä	5	4	3	2	1
10. Koulunkäynti on mielestäni hyödyllistä	5	4	3	2	1
11. Koen onnistumisen elämyksiä koulussa	5	4	3	2	1
12. Haluan päästä koulusta mahdollisimman vähällä työllä ja vaivalla	5	4	3	2	1
13. Oppitunneilla toivon, että aika loppuisi, jotta voisin jättää tehtävät kesken	5	4	3	2	1
14. Kun meillä on kokeet, otan heti selvää, olenko vastannut oikein	5	4	3	2	1
15. Jos en ensimmäisellä kerralla onnistu tekemään tehtävää oikein, yritän uudelleen	5	4	3	2	1
16. Haluan päästä tekemään tehtäviä taululle	5	4	3	2	1
17. En viittaa, vaikka tiedän oikean vastauksen	5	4	3	2	1

	aina	usein	joskus	harvoin	ei koskaan
18. Haluaisin ratkaista ongelmia ja tehtäviä, jotka muille oppilaille tuottavat vaikeuksia	5	4	3	2	1
19. Oppitunnin aikana minulla on tapana uneksia muita asioita	5	4	3	2	1
20. Haluan tehdä parhaani koulussa	5	4	3	2	1
21. Uskon tarvitsevani koulussa oppimiani tietoja ja taitoja myöhemminkin	5	4	3	2	1
22. Haluaisin selviytyä kokeista paremmin kuin aikaisemmin	5	4	3	2	1
23. En yritä tehdä vaikeita tehtäviä	5	4	3	2	1
24. Koulussa opetetaan paljon tarpeellisia asioita	5	4	3	2	1
25. Aamuisin haluaisin mieluummin jäädä kotiin kuin lähteä kouluun	5	4	3	2	1
26. Koulunkäynti on mielestäni helppoa	5	4	3	2	1
27. Toivon hyvää todistusta	5	4	3	2	1
28. Kotona minulle luettiin ollessani pieni	5	4	3	2	1
29. Kotona luetaan paljon kirjoja	5	4	3	2	1
30. Kotona tiedetään, mitä teemme koulun liikuntatunneilla	5	4	3	2	1
31. Kotona minulta kysytään läksyn asioita	5	4	3	2	1
32. Kotona minulta kuulustellaan osaamistani ennen koetta	5	4	3	2	1

	aina	usein	joskus	harvoin	ei koskaan
33. Kotona keskustellaan kanssani kokeen tuloksesta	5	4	3	2	1
34. Jätän kotitehtävät kokonaan tekemättä	5	4	3	2	1
35. Kotona kysyn neuvoa kotitehtävien tekemisessä	5	4	3	2	1
36. Kotoani käydään koulun vanhempainilloissa	5	4	3	2	1
37. Olen iloinen, jos kotoa käydään koulun vanhempainilloissa	5	4	3	2	1
38. Kotona ollaan myös kiinnostuneita harrastuksistani	5	4	3	2	1
39. Kotona minua ehditään auttamaan kotitehtävissäni	5	4	3	2	1
40. Kotona ymmärretään tunteitani ja tarpeitani	5	4	3	2	1

Kotona voidaan kohdella lapsiaan eri tavoin. Seuraavassa on lauseita, jotka kuvaavat näitä tapoja. Lue lauseet huolella ja mieti, kuinka hyvin ne sopivat sinun kotiisi. Vastausvaihtoehdot ovat:

- Numero 5 tarkoittaa olen täysin samaa mieltä  
 Numero 4 tarkoittaa olen melkein samaa mieltä  
 Numero 3 tarkoittaa en osaa sanoa  
 Numero 2 tarkoittaa olen melkein eri mieltä  
 Numero 1 tarkoittaa olen täysin eri mieltä

	täysin samaa mieltä	melkein samaa mieltä	en osaa sanoa	melkein eri mieltä	täysin eri mieltä
41. Kotona minuun hermostutaan melko usein	5	4	3	2	1
42. Kotona minuun ei luoteta pitkään aikaan, jos olen rikkonut lupaukseni	5	4	3	2	1
43. Kotona keskustellaan mielellään kanssani	5	4	3	2	1
44. Minut pyydetään mukaan esim. kauppaan, kylään tai kävelylle	5	4	3	2	1
45. Kotona käytetään rangaistuksia	5	4	3	2	1
46. Kotona määrätään, kuinka käytän vapaa-aikani	5	4	3	2	1
47. Kotona otetaan huomioon minunkin neuvoni jossakin asiassa, jonka parissa työskentelemme	5	4	3	2	1
48. Kotona ei aina tarvitse totella määräyksiä	5	4	3	2	1
49. Kotona kuunnellaan ajatuksiani ja mielipiteitani	5	4	3	2	1
50. Kotona halutaan määrätä, mitä minun pitää tehdä	5	4	3	2	1



	täysin samaa mieltä	melkein samaa mieltä	en osaa sanoa	melkein eri mieltä	täysin eri mieltä
51. Kotona työskennellään mielellään kanssani	5	4	3	2	1
52. Kotona suututaan, jos häiritseen muita	5	4	3	2	1
53. Kotona vaaditaan minua tekemään tarkalleen niin kuin on käsketty	5	4	3	2	1
54. Kotona suututaan minulle, jos en auta kotona	5	4	3	2	1
55. Kotona muutetaan annettuja sääntöjä	5	4	3	2	1
56. Saan kutsua ystäviäni kotiini	5	4	3	2	1
57. Kotona minua ei vaadita tottelemaan, jos valitan ja vastustan	5	4	3	2	1
58. Kotona minua lohdutetaan, kun olen murheellinen	5	4	3	2	1
59. Kotona minua autetaan läksyjen tekemisessä	5	4	3	2	1
60. Kotona minua muistutetaan kaikesta, mitä minun hyväkseni on tehty	5	4	3	2	1
61. Kotona kaikesta tottelemattomuudesta tulee rangaistus	5	4	3	2	1
62. Kotona minua kehutaan hyvistä saavutuksista	5	4	3	2	1
63. Kotona ollaan kiinnostuneita siitä, mitä opin koulussa	5	4	3	2	1

	täysin samaa mieltä	melkein samaa mieltä	en osaa sanoa	melkein eri mieltä	täysin eri mieltä
64. Kotona minulle sanotaan, että muut lapset käyttäytyvät paremmin	5	4	3	2	1
65. Kotona minun annetaan tehdä sellaista, mitä muutkin ikäiseni tekevät	5	4	3	2	1
66. Pystyn muuttamaan annettuja määräyksiä	5	4	3	2	1

---

Ympyröi se vastausvaihtoehto, joka parhaiten pitää kohdallasi paikkansa.

- |  |   |
|--|---|
| 67. Onko sinulla oma huone?                                  | kyllä<br>ei   |
| 68. Onko sinulla oma koulupöytä?                             | kyllä<br>ei   |
| 69. Onko lukujärjestyksesi kotona muiden nähtävillä?         | kyllä<br>ei   |
| 70. Kuinka kauan käytät aikaa läksyjien tekemiseen päivässä? | 0 - 30 min.<br>30 – 60 min.<br>1 – 1,5 tuntia<br>1,5 tuntia tai enemmän |
| 71. Kuinka paljon käytät aikaa harrastuksiisi päivässä?      | 0 – 30 min.<br>30 – 60 min.<br>1 – 1,5 tuntia<br>1,5 tuntia tai enemmän |

72. Harrastuksiani ovat

urheilu ja liikunta

musiikki

lukeminen

keräily

kerho/partio

muu, mikä

---

73. Kuinka paljon luet kuukaudessa?

0 kirjaa

1 – 2 kirjaa

3 – 4 kirjaa

enemmän

74. Kuinka paljon katselet TV:tä

keskimäärin päivässä?

0 – 1 tuntia

1 – 2 tuntia

2 – 3 tuntia

enemmän

#### VASTAAJAN TAUSTATIEDOT

75. Oletko poika vai tyttö

\_\_\_\_\_

76. Kuinka monta sisarusta sinulla on?

\_\_\_\_\_

77. Monesko perheen lapsi olet?

\_\_\_\_\_

78. Kuinka monta aikuista perheessäsi on?

\_\_\_\_\_

**KIITOS VASTAUKSISTASI!**

**KYSELY 5. ja 6. luokan opettajille**

**Pyydän Sinua vastaamaan alla oleviin kysymyksiin huolellisesti. Voit jatkaa tarvittaessa lomakkeen kääntöpuolelle. Palauta viimeistään ke 29.3.2006 lokerooni.**

**KIITOS VAIVANNÄÖSTÄSI!**

**1. a) Mikä on yleisesti kodin tuen merkitys oppilaan koulumenestykselle?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**b) Entä tiedollisen oppimisen kannalta?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**c) Voiko kodin tuesta olla haittaa oppilaan koulumenestykselle?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**2. Millaista tukea odotat kodin antavan oppilaalle opettajan näkökulmasta katsottuna?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**3. Miten kodin antama tuki lapsen koulunkäynnille näkyy oppilaan toiminnassa koulussa?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**4. Entä tuen saamattomuus?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**5. Mitkä seikat mielestäsi eniten vaikuttavat siihen, että oppilas innostuu koulunkäynnistä ja käy sitä mielellään?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**6. Miten itse pyrit motivoimaan oppilaitasi koulutyön edellyttämään pitkäjänteiseen työskentelyyn ja sitoutumiseen?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**7. Onko luokallasi paljon oppilaita, joita pitää jatkuvasti motivoida koulunkäyntiin? Mistä luulet tämän johtuvan?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**8. a) Mainitse luokaltasi kolme (3) oppilasta, jotka olisivat erityisesti kodin tuen tarpeessa, mutta eivät näytä sitä saavan.**

---

---

**b) Mainitse luokaltasi kolme (3) oppilasta, jotka ovat erityisesti kodin tuen tarpeessa ja sitä myös saavat ja näin selviävät eteenpäin.**

---

---

**c) Mainitse luokaltasi viisi (5) oppilasta, jotka selviävät itsenäisesti koulunkäynnistään.**

---

---

**KIITOS VASTAUKSISTASI!**

TAULUKKO 6. Keskeisten summamuuttujien normaalijakauman testauksen Z-arvot ja niiden merkitsevyys koulumenestykseltään heikoimmalla kolmanneksella.

	MOTIVAATIO	HUOLTAJIEN SUHTAUTUMINEN	KASVATUSASENTEET JA -KÄYTÄNNÖT
Kolmogorov-Smirnov			
Z	.613	.786	1.098
Merkitsevyys, p-arvo	.847	.566	.179



TAULUKKO 7. Keskeisten summamuuttujien normaalijakauman testauksen Z-arvot ja niiden merkitsevyys koulumenestykseltään parhaimmalla kolmanneksella.

	MOTIVAATIO	HUOLTAJIEN SUHTAUTUMINEN	KASVATUSASENTEET JA -KÄYTÄNNÖT
Kolmogorov-Smirnov			
Z	.907	.656	.650
Merkitsevyys, p-arvo	.383	.783	.792

TAULUKKO 8. Heikoimman kolmanneksen huoltajien tuen merkitys oppilaan koulumenestykseen.

	Pearsonin korrelaatiokerroin r	Tilastollinen merkitsevyys p
Kirjojen lukeminen nyt	.683**	.001
Kirjojen lukeminen oppilaan ollessa pieni	.696**	.001
Mitä koulussa tehdään	.813***	.000
Osaamisen kuulustelu ennen koetta	.873***	.000
Neuvon pyytäminen kotitehtäviin	.875***	.000
Avun saaminen kotitehtäviin	.775***	.000
Harrastuksista kiinnostuneisuus	.727***	.000
Tunteiden ja tarpeiden ymmärtäminen	.847***	.000
Läksyjien kyseleminen	.888***	.000
Keskustelu kokeen tuloksesta	.794***	.000
Kotoa käydään vanhempainilloissa	.585**	.009
Oppilaan myönteinen suhtautuminen vanhempainilloissa käymiseen	.569*	.011

\* p<0.05    \*\* p<0.01    \*\*\* p<0.001

TAULUKKO 9. Parhaimman kolmanneksen huoltajien tuen merkitys oppilaan koulumenestykseen.

	Pearsonin korrelaatiokerroin r	Tilastollinen merkitsevyys p
Kirjojen lukeminen nyt	.645**	.003
Kirjojen lukeminen oppilaan ollessa pieni	.680**	.001
Läksyjen kyseleminen	.648**	.003
Neuvon pyytäminen kotitehtäviin	.628**	.004
Osallistuminen vanhempainiltoihin	.735***	.000
Harrastuksista kiinnostuneisuus	.672**	.002
Avun saaminen kotitehtäviin	.747***	.000
Tunteiden ja tarpeiden ymmärtäminen	.535*	.018
Kotoa käydään vanhempainilloissa	.532*	.019
Oppilaan myönteinen suhtautuminen vanhempainilloissa käymiseen	.735***	.000
Osaamisen kuulustelu ennen koetta	.555*	.014

\* p<0.05    \*\* p<0.01    \*\*\* p<0.001

TAULUKKO 10. Koulumenestykseltään heikoimman ja parhaimman kolmanneksen huoltajien tuen merkitys koulumenestykseen.

	Heikoin kolmannes k.-a.	Paras kolmannes k.-a.
Kirjojen lukeminen nyt	3.26	3.95
Kirjojen lukeminen oppilaan ollessa pieni	4.21	3.84
Mitä koulussa tehdään	3.63	4.11
Osaamisen kuulustelu ennen koetta	3.68	3.84
Neuvon pyytäminen kotitehtäviin	3.42	3.16
Avun saaminen kotitehtäviin	3.84	4.16
Harrastuksista kiinnostuneisuus	3.68	4.47
Tunteiden ja tarpeiden ymmärtäminen	3.95	3.79
Läksyjen kyseleminen	3.21	3.37
Keskustelu kokeen tuloksesta	3.79	3.95
Kotoa käydään vanhempainilloissa	3.53	4.37
Oppilaan myönteinen suhtautuminen vanhempainilloissa käymiseen	3.58	3.74

TAULUKKO 11. Heikoimman kolmanneksen huoltajien kasvatusasenteiden ja -käytäntöjen merkitys oppilaan koulumenestykseen.

	Pearsonin korrelaatiokerroin r	Tilastollinen merkitsevyys p
Kotona keskustellaan mielellään		
kanssani	.814***	.000
Minut pyydetään mukaan		
kauppaan, kylään, kävelylle	.590**	.008
Kotona käytetään rangaistuksia	.517*	.024
Kotona määrätään vapaa-		
aikaani	.529*	.020
Kotona huomioidaan minunkin		
neuvojani	.634**	.004
Kotona ei tarvitse totella		
määräyksiä	.518*	.023
Kotona kuunnellaan ajatuksiani		
ja mielipiteitäni	.631**	.004
Kotona halutaan määrätä, mitä		
minun pitää tehdä	.516*	.024
Kotona työskennellään		
mielellään kanssani	.575**	.010
Kotona minua vaaditaan		
tekemään niin kuin on määrätty	.621**	.005
Kotona suututaan, jos en auta		
kotona	.663**	.002
Saan kutsua ystäviäni kotiin	.513*	.025
Kotona vaaditaan tottelemaan,		
vaikka valitan ja vastustan	.590**	.008

(jatkuu)

TAULUKKO 11. (jatkuu)

Kotona autetaan läksyjen tekemisessä	.584**	.009
Kotona muistutetaan, mitä hyväkseni on tehty	.622**	.004
Kotona kaikesta tottelemattomuudesta tulee rangaistus	.525*	.021
Kotona kehutaan hyvistä saavutuksista	.731***	.000
Kotona ollaan kiinnostuneita, mitä koulussa opin	.718**	.001
Pystyn muuttamaan annettuja määräyksiä	-.527*	.020
*p<0.05    **p<0.01    ***p<0.001		

TAULUKKO 12. Parhaimman kolmanneksen huoltajien kasvatusasenteiden ja -käytäntöjen merkitys oppilaan koulumenestykseen.

	Pearsonin korrelaatiokerroin r	Tilastollinen merkitsevyys p
Minut pyydetään mukaan kauppaan, kylään, kävelylle	.545*	.016
Kotona määrätään vapaa-aikaani	.682**	.001
Kotona ei tarvitse totella määräyksiä	.511*	.025
Kotona suututaan, jos en auta kotona	.547*	.015
Koton lohdutetaan, jos olen murheellinen	.501*	.029
Kotona kehuaan hyvistä saavutuksista	.574*	.010

\*p<0.05    \*\*p<0.01    \*\*\*p<0.001

TAULUKKO 13. Koulumenestykseltään heikoimman ja parhaimman kolmanneksen huoltajien kasvatusasenteiden ja -käytäntöjen merkitys koulumenestykseen.

	Heikoin kolmannes k.-a.	Paras kolmannes k.-a.
Kotona keskustellaan mielellään		
kanssani	3.89	4.16
Minut pyydetään mukaan		
kauppaan, kylään, kävelylle	4.16	4.53
Kotona käytetään rangaistuksia	3.47	2.79
Kotona määrätään vapaa-		
aikaani	2.47	2.37
Kotona huomioidaan minunkin		
neuvojani	3.74	3.84
Kotona ei tarvitse totella		
määräyksiä	3.63	4.10
Kotona kuunnellaan ajatuksiani		
ja mielipiteitäni	3.89	3.84
Kotona halutaan määrätä, mitä		
minun pitää tehdä	2.79	2.68
Kotona työskennellään		
mielellään kanssani	3.79	4.26
Kotona minua vaaditaan		
tekemään niin kuin on määrätty	3.53	2.84
Kotona suututaan, jos en auta		
kotona	3.11	2.74
Saan kutsua ystäviäni kotiin	4.00	4.79
Kotona vaaditaan tottelemaan,		
vaikka valitan ja vastustan	3.57	3.78
Kotona autetaan läksyjen		
tekemisessä	4.16	4.21

(jatkuu)



TAULUKKO 13. (jatkuu)

---

Kotona muistutetaan, mitä hyväkseni on tehty	2.89	2.74
Kotona kaikesta tottelemat- tomuudesta tulee rangaistus	2.79	2.42
Kotona kehutaan hyvistä saavutuksista	4.37	4.53
Kotona ollaan kiinnostuneita, mitä koulussa opin	3.42	4.05
Pystyn muuttamaan annettuja määräyksiä	2.47	2.00

---

TAULUKKO 14. Heikoimman kolmanneksen oppilaiden koulumotivaation merkitys oppilaan koulumenestykseen.

	Pearsonin korrelaatiokerroin r	Tilastollinen merkitsevyys p
Koulunkäynti on hauskaa	.878***	.000
Koulunkäynti on hyödyllistä	.828***	.000
Oppitunnit ovat hauskoja	.810***	.000
Koulussa yritän tehdä parhaani	.781 ***	.000
Koulussa opetetaan hyödyllisiä ja tärkeitä oppiaineita	.825***	.000
Kokeen tuloksen merkityksellisyys	.780***	.000
Haluan menestyä koulussa	.911***	.000
Teen mielelläni kotitehtäviä	.787***	.000
Koen onnistumisen elämyksiä koulussa	.730***	.000
Keskityn oppituntien asiaan	.751***	.000
Yritän ratkaista vaikeita tehtäviä uudelleen	.765***	.000
Pidän lukemisesta	.469*	.043
Haluan tehdä töitä menestyäkseni koulussa	.559*	.013
Kokeiden jälkeen selvitän oikeat vastaukset	.464*	.045
Haluan päästä taululle tekemään tehtäviä	.678**	.001
Viittaan kun tiedän oikean vastauksen	.714**	.001

(jatkuu)

TAULUKKO 14. (jatkuu)

Haluan ratkaista ongelmia ja tehtäviä, jotka ovat muille vaikeita	.705**	.001
Haluan tehdä parhaani koulussa	.865***	.000
Uskon tarvitsevani koulussa oppimiani taitoja myöhemmin	.795***	.000
Haluan selviytyä kokeista paremmin kuin aikaisemmin	.872***	.000
Aamuisin haluan lähteä kouluun kuin jäädä kotiin	.773***	.000
Koulunkäynti on helppoa	.677**	.001
Toivon hyvää todistusta	.468*	.043
*p<0.05    **p<0.01    ***p<0.001		

TAULUKKO 15. Parhaimman kolmanneksen oppilaiden koulumotivaation merkitys oppilaan koulumenestykseen.

	Pearsonin korrelaatiokerroin r	Tilastollinen merkitsevyys p
Koulunkäynti on hauskaa	.548*	.015
Oppitunnit ovat hauskoja	.616**	.005
Koulussa yritän tehdä parhaani	.719**	.001
Koulussa opetetaan hyödyllisiä ja tärkeitä oppiaineita	.825***	.000
Kokeen tuloksen merkityksellisyys	.659**	.002
Haluan menestyä koulussa	.500*	.029
Teen mielelläni kotitehtäviä	.745***	.000
Koulunkäynti on hyödyllistä	.728***	.000
Koen onnistumisen elämyksiä koulussa	.869***	.000
Keskityn oppituntien asiaan	.626**	.004
Yritän ratkaista vaikeita tehtäviä uudelleen	.679**	.001
Haluan päästä taululle tekemään tehtäviä	.471*	.042
Haluan ratkaista ongelmia ja tehtäviä, jotka ovat muille vaikeita	.751**	.001
Haluan tehdä parhaani koulussa	.741***	.000
Uskon tarvitseväni koulussa oppimiani taitoja myöhemmin	.752***	.000
Haluan selviytyä kokeista paremmin kuin aikaisemmin	.752***	.000
Aamuisin haluan lähteä kouluun kuin jäädä kotiin	.684**	.001

\*p<0.05    \*\*p<0.01    \*\*\*p<0.001

TAULUKKO 16. Heikoimman ja parhaimman kolmanneksen oppilaiden koulumotivaation merkitys oppilaan koulumenestykseen.

	Heikoin kolmannes k.-a.	Paras kolmannes k.-a.
Koulunkäynti on hauskaa	3.68	3.42
Koulunkäynti on hyödyllistä	4.42	4.37
Oppitunnit ovat hauskoja	3.42	3.63
Koulussa yritän tehdä parhaani	4.32	4.47
Koulussa opetetaan hyödyllisiä ja tärkeitä oppiaineita	4.47	4.53
Kokeen tuloksen merkityksellisyys	3.84	4.10
Haluan menestyä koulussa	4.37	4.63
Teen mielelläni kotitehtäviä	3.58	3.26
Koen onnistumisen elämyksiä koulussa	3.47	3.42
Keskityn oppituntien asiaan	2.21	1.95
Yritän ratkaista vaikeita tehtäviä uudelleen	3.79	4.32
Pidän lukemisesta	3.74	4.26
Haluan tehdä töitä menestyäkseni koulussa	3.68	3.68
Kokeiden jälkeen selvitän oikeat vastaukset	3.16	2.74
Haluan päästä taululle tekemään tehtäviä	3.53	3.68
Viittaan kun tiedän oikean vastauksen	3.63	3.68

(jatkuu)

TAULUKKO 16. (jatkuu)

Haluan ratkaista ongelmia ja tehtäviä, jotka ovat muille vaikeita	3.42	3.63
Haluan tehdä parhaani koulussa	4.26	4.47
Uskon tarvitsevani koulussa oppimiani taitoja myöhemmin	4.26	4.37
Haluan selviytyä kokeista paremmin kuin aikaisemmin	4.53	4.26
Aamuisin haluan lähteä kouluun kuin jäädä kotiin	3.21	2.73
Koulunkäynti on helppoa	3.11	3.58
Toivon hyvää todistusta	4.79	4.79

TAULUKKO 17. Huoltajien suhtautuminen oppilaan koulunkäyntiin ja sen yhteys oppilaan koulumotivaatioon heikoimmalla kolmanneksella.

	Pearsonin korrelaatiokerroin r	Tilastollinen merkitsevyys p
Kotona tiedetään mitä koulussa tehdään	.503*	.035
Kotona kysytään läksyn asioista	.603**	.006
Osaamisen kuulustelu ennen koetta	.649**	.003
Kokeen tuloksesta keskustelu	.575*	.010
Kotitehtävien tekeminen	.711**	.001
Avun pyytäminen kotitehtävissä	.580**	.009
Avun saaminen kotitehtävissä	.564*	.012
Tunteiden ja tarpeiden ymmärtäminen	.542*	.017

\*p<0.05    \*\*p<0.01    \*\*\*p<0.001

TAULUKKO 18. Huoltajien suhtautuminen oppilaan koulunkäyntiin ja sen yhteys oppilaan koulumotivaatioon parhaimmalla kolmanneksella.

	Pearsonin korrelaatiokerroin r	Tilastollinen merkitsevyys p
Kotona minulle luettiin paljon ollessani pieni	.664**	.002
Kotona kysytään läksyn asioista	.566*	.012
Osaamisen kuulustelu ennen koetta	.622**	.004
Tyytyväisyys vanhempainilloissa käymiseen	.608**	.006
Harrastuksista kiinnostuneisuus	.506*	.027
Avun saaminen kotitehtävissä	.551*	.015
Tunteiden ja tarpeiden ymmärtäminen	.488*	.034

\*p<0.05    \*\*p<0.01    \*\*\*p<0.001



TAULUKKO 19. Huoltajien suhtautuminen oppilaan koulunkäyntiin ja sen yhteys oppilaan koulumotivaatioon heikoimmalla ja parhaimmalla kolmanneksella.

	Heikoin kolmannes k.-a.	Parhain kolmannes k.-a.
Kotona tiedetään mitä koulussa		
tehdään	3.63	4.11
Kotona kysytään läksyn asioista	3.21	3.37
Osaamisen kuulustelu ennen		
koetta	3.68	3.84
Kokeen tuloksesta keskustelu	3.79	3.95
Kotitehtävien tekeminen	3.78	4.73
Avun pyytäminen kotitehtävissä	3.42	3.16
Avun saaminen kotitehtävissä	3.84	4.16
Tunteiden ja tarpeiden		
ymmärtäminen	3.95	3.79
Kotona minulle luettiin paljon		
ollessani pieni	4.21	3.84
Tyytyväisyys		
vanhempainilloissa käymiseen	3.58	3.74
Harrastuksista kiinnostuneisuus	3.68	4.47

TAULUKKO 20. T-testillä testatut erot omassa suhtautumisessa koulunkäyntiin ja koulumotivaatiossa poikien ja tyttöjen välillä.

- tyttöjen mielestä on hauskeempaa käydä kouluja,  
(tyttöjen k.-a. 3.90, poikien k.-a. 3.18,  $t(46) = 3.432$ ;  $p < .001$ ),
- tyttöjen mielestä oppitunnit ovat hauskoja,  
(tyttöjen k.-a. 3.83, poikien k.-a. 3.25,  $t(51) = 3.268$ ;  $p < .01$ ),
- tytöt tekevät mieluummin kotitehtäviä kuin pojat,  
(tyttöjen k.-a. 3.87, poikien k.-a. 3.14,  $t(47) = 2.798$ ;  $p < .01$ ),
- tytöt kokevat myös onnistumisen elämyksiä enemmän kuin pojat,  
(tyttöjen k.-a. 3.60, poikien k.-a. 3.14,  $t(56) = 2.212$ ;  $p < .05$ ),
- tytöt ovat halukkaampia tekemään enemmän töitä menestyäkseen koulussa kuin pojat,  
(tyttöjen k.-a. 3.93, poikien k.-a. 3.29,  $t(42) = 3.005$ ;  $p < .01$ ),
- tytöt ovat innokkaampia taulutyöskentelyyn,  
(tyttöjen k.-a. 3.83, poikien k.-a. 3.21,  $t(55) = 2.440$ ;  $p < .05$ ),
- tytöt ovat motivoituneempia oppitunneilla kuin pojat,  
(tyttöjen k.-a. 4.36, poikien k.-a. 3.68,  $t(42) = 3.005$ ;  $p < .01$ ).

TAULUKKO 21. T-testillä testatut erot huoltajien kiinnostuksessa koulunkäyntiä kohtaan poikien ja tyttöjen välillä.

- tyttöjen mielestä on tärkeämpää, että kotona luetaan paljon kirjoja, (tyttöjen k.-a. 3.80, poikien k.-a. 3.21,  $t = 2.420$ ;  $p < .05$ ),
- tyttöjen kotona tiedetään, mitä koulussa tehdään esimerkiksi liikuntatunneilla, (tyttöjen k.-a. 4.27, poikien k.-a. 3.61,  $t = 2.175$ ;  $p < .05$ ),
- tytöt jättävät kotitehtäviä tekemättä vähemmän kuin pojat, (tyttöjen k.-a. 1.30, poikien k.-a. 1.96,  $t = -3.112$ ;  $p < .01$ ).

TAULUKKO 20. T-testillä testatut erot huoltajien kasvatusasenteissa ja -käytännöissä poikien ja tyttöjen välillä.

- tyttöihin hermostutaan kotona harvemmin kuin poikiin,  
(tyttöjen k.-a. 2.30, poikien k.-a. 2.93,  $t = -2.153$ ;  $p < .05$ ),
- tyttöjen neuvoja otetaan kotona enemmän huomioon kuin poikien neuvoja,  
kun kotona työskennellään jonkin asian parissa,  
(tyttöjen k.-a. 4.20, poikien k.-a. 3.46,  $t = 3.227$ ;  $p < .01$ ),
- tyttöjen annetaan helpommin tehdä sellaista, mitä muutkin heidän ikäisensä tekevät  
(tyttöjen k.-a. 3.63, poikien 2.89,  $t = 3.242$ ;  $p < .01$ ).