

TAMPEREEN YLIOPISTO

”En halua olla mikään Einstein”

Harrastavien ja harrastamattomien tyttöjen ja poikien ajatuksia koulussa
menestymisestä ja koulutehtävistä

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

SONJA OTRANEN & NIINA SOVELIUS

Elokuu 2014

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

SONJA OTRANEN & NIINA SOVELIUS: ”En halua olla mikään Einstein” – Harrastavien ja harrastamattomien tyttöjen ja poikien ajatuksia koulussa menestymisestä ja koulutehtävistä

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 71 sivua, 3 liitesivua

Elokuu 2014

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää viides- ja kuudesluokkalaisten oppilaiden ajatuksia ja motiiveja liittyen koulumenestykseen ja koulutehtävien tekemiseen jakaen oppilaat neljään ryhmään heidän sukupuolensa ja mahdollisen musiikki- tai liikuntaharrastuksen mukaan. Tavoitteenamme oli vertailla ja ymmärtää näiden eri ryhmien ajatuksia ja etsiä mahdollisia selityksiä tyttöjen ja musiikkia tai liikuntaa harrastavien oppilaiden paremmalle koulumenestykselle.

Tutkimuksemme on luonteeltaan tapaustutkimus, joka toteutettiin Hämeenlinnan normaalikoululla keväällä 2012. Tutkimuksemme on pääpainoltaan laadullinen, mutta sitä täydentämään käytimme myös määrällistä aineistoa. Keräsimme aineiston kyselylomakkeilla, joihin vastasi yhteensä 112 oppilasta. Analyysin suoritimme pääosin aineistolähtöisenä, osin teoriaohjaavana sisällönanalyysinä. Käytimme aineiston teemoittelua hahmottaaksemme paremmin oppilaiden ajatuksia koulunkäynnistä.

Tutkimustuloksemme osoittavat ennako-oletuksemme sekä tyttöjen että harrastavien oppilaiden paremmasta koulumenestyksestä toteutuvan myös omassa aineistossamme. Mahdolliseksi selityksiksi tähän pohdimme tyttöjen ja harrastavien oppilaiden kaukokatseisuutta ja päämääräorientoituneisuutta koulunkäyntiin liittyen, ja toisaalta harrastamattomien oppilaiden ja näistä erityisesti poikien välinpitämättömyyttä koulunkäyntiä ja kouluun liittyviä tehtäviä kohtaan sekä harrastamattomien oppilaiden kyvyttömyyttä nähdä koulumenestyksen merkitystä muuten kuin arvosanojen kannalta. Tärkeänä selityksenä näimme myös harrastavien oppilaiden paremman ajankäytön priorisoinnin ja tätä kautta ehkä koko oman elämän hallinnan.

Vaikka kyseessä on tapaustutkimus ja tutkimme vain yhden koulun viides- ja kuudesluokkalaaisia, uskomme tutkimustulostemme voivan antaa viitteitä yleisestä suuntauksesta oppilaiden erilaisten ajatusten ja taustojen korostumisesta koulumaailmassa nykypäivänä. Opettajan on hyvä muistaa, että oppilaat tulevat erilaisista lähtökohdista ja syyt oppilaiden erilaisten ajatusmaailmojen takana ovat moninaisia.

Avainsanat: koulumenestys, sukupuolierot, harrastus, motivaatio, tapaustutkimus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TUTKIMUKSEMME TEOREETTINEN VIITEKEHYS	8
2.1	SUKUPUOLTEN TASA-ARVO JA OPPIMISTULOKSET	8
2.2	LIIKUNNAN YHTEYS KOULUMENESTYKSEEN	10
2.3	TUTKIMUSTIETOA MUSIIKKIHARRASTUKSEN MERKITYKSESTÄ KOULUMENESTYKSEEN	13
2.4	YHTEENVETO KOULUMENESTYKSEEN VAIKUTTAVISTA TEKIJÖISTÄ	16
2.5	KOTITEHTÄVÄT.....	17
3	MOTIVAATIO	19
3.1	SISÄINEN JA ULKOINEN MOTIVAATIO	20
3.2	MOTIVATIONAALINEN SUUNTAUTUMINEN	20
3.3	ODOTUSARVOTEORIA	21
3.4	TEHTÄVÄ- JA MINÄORIENTAATIOT.....	23
3.5	AIEMPAA TUTKIMUSTA MOTIVAATIOSTA, KOULUMENESTYKSESTÄ JA TAVOITEORIENTAATIOSTA	24
3.6	YHTEENVETO TAVOITEORIENTAATIOTEORIOISTA.....	25
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
5	METODOLOGIA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
5.1	TUTKIMUSSTRATEGIA	27
5.2	TRIANGULAATIO	29
5.3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA AINEISTON KERÄÄMINEN.....	30
5.4	AINEISTON ANALYYSI	34
6	TUTKIMUSTULOKSET	38
6.1	MÄÄRÄLLISEN AINEISTON ANALYYSI.....	40
6.1.1	<i>Lukuaineiden keskiarvo</i>	40
6.1.2	<i>Tyytyväisyys koulumenestykseen</i>	42
6.1.3	<i>Ajankäyttö koulutehtäviin kotona</i>	43
6.2	OPPILAIDEN KOULUMENESTYKSEEN LIITTYVÄT AJATUKSET JA MOTIIVIT	45
6.2.1	<i>Motiivina tulevaisuus</i>	45
6.2.2	<i>Motiivina arvosanat</i>	45
6.2.3	<i>Motiivina vanhempien painostus</i>	46
6.2.4	<i>Motiivina oppimisen halu</i>	46
6.2.5	<i>Kaveripiirin vaikutus</i>	47
6.2.6	<i>Halu tehdä parhaansa</i>	47
6.2.7	<i>Pelkona "liian" hyvä koulumenestys</i>	47
6.2.8	<i>Koulumenestys yhdentekevää</i>	48
6.3	KOULUTEHTÄVIEN TEKEMINEN	48
6.3.1	<i>Mielestään riittävästi aikaa käyttävät</i>	49
6.3.2	<i>Mielestään liian vähän aikaa käyttävät</i>	50
6.3.3	<i>Vapaa-aika vaikeuttaa koulutehtävien tekemistä</i>	50
6.3.4	<i>Perheen ongelmat vaikeuttavat koulutehtävien tekemistä</i>	51
6.3.5	<i>Koulutehtävät jätetään tekemättä</i>	51
6.3.6	<i>Koulutehtävät suoritetaan "hutiloiden"</i>	52
6.4	KOULUTEHTÄVIEN TEKEMISEEN TARVITTAVA APU.....	52
6.4.1	<i>Oppilaat, jotka saavat apua kotoa</i>	53
6.4.2	<i>Oppilaat, jotka eivät saa apua kotoa</i>	53
6.4.3	<i>Oppilaat, jotka eivät halua apua</i>	54

6.4.4	<i>Oppilaat, jotka etsivät apua omatoimisesti</i>	54
7	POHDINTA	56
7.1	MAHDOLLISIA SYITÄ TYTTÖJEN JA HARRASTAVIEN OPPILAIDEN PAREMPAAN KOULUMENESTYKSEEN	57
7.2	PITÄÄKÖ HARRASTAMATTOMISTA POJISTA HUOLESTUA?	63
7.3	OPPILAIDEN KOULUMENESTYKSEEN LIITTYVIEN AJATUSTEN POHDINTAA MOTIVAATIOTEORIOIDEN VALOSSA ...	65
7.4	YHTEENVETO JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	69
8	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA PÄTEVYYS	71

1 JOHDANTO

Suomessa on viime vuosikymmenten aikana tuudittauduttu Pisa-tulosten varjolla pitämään kouluamme yhtenä maailman parhaimmista ja tuntemaan ylpeyttä koululaitoksestamme sekä opetuksemme laadusta. Viimeisimmät Pisa-tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet suunnan muuttuneen; Suomi on edelleen kärkimaiden joukossa, mutta ei yhtä selvästi kuin ennen. Kaikkein huolestuttavimpana antina viimeisten Pisa-tutkimusten tuloksista näkisimme kasvaneen ja jatkuvasti kasvavan eron sukupuolten välillä. Suunta on ollut selkeä jo koko 2000-luvun ajan, ja viimeisimmässä, vuoden 2012 Pisa-tutkimuksessa tytöt olivat jo poikia edellä jokaisessa oppiaineessa. Tytöt siis menestyvät koulussa jostakin syystä poikia paremmin, ja ero kasvaa koko ajan, mutta mistä tämä johtuu? Tämä kysymys mielessämme lähdimme pohtimaan tutkimuksemme toteuttamista.

Pohtiessamme laajemmin käsitystämme koulumenestyksestä heräsi mielenkiintomme siihen, miksi tietyn tyyppiset oppilaat ylipäätään tuntuvat usein menestyvän muita paremmin koulussa? Meillä molemmilla on taustallamme useiden vuosien harrastusura, toisella meistä kilpaurheilun ja toisella musiikin parissa. Kumpikin meistä on myös työskennellyt ja toiminut paljon urheiluvien ja soittoa harrastavien lasten parissa, ja mielenkiinnokseen huomannut, kuinka usein näiden lasten joukosta löytyy todella lahjakkaita oppilaita myös kouluarvosanoilla mitattuna. Voisi kuvitella, että tavoitteellinen, paljon aikaa vievä harrastus veisi aikaa juuri koulunkäynniltä ja koulutehtävien tekemiseltä, mutta arkipäiväisten kokemuksiemme perusteella asia näytti olevan juuri päinvastoin. Meidän mielenkiintomme tutkia asiaa tarkemmin alkoi herätä.

Taustatietoa hankkiessamme ja tutkimuksemme suuntaviivoja pohtiessamme löysimme tutkimuksia (esimerkiksi Kantomaa 2010, Schellenberg 2006), jotka todistivat kokemuksemme siitä, että musiikin tai liikunnan harrastaminen vaikuttaisi koulumenestykseen positiivisesti, todeksi. Näin uskalsimme lähteä tekemään tutkimusta taustaoletuksemme sekä tyttöjen poikia parempi koulumenestys että musiikin tai liikunnan harrastamisen myönteinen yhteys koulumenestykseen. Hankaluuksia tuotti alkuun musiikki- ja liikuntaharrastuksen rajaaminen: laskisimmeko harrastukseksi minkä tahansa vapaa-ajan musiikkiin tai liikuntaan liittyvän

toiminnan? Rajataksemme harrastavat ja harrastamattomat oppilaat selkeästi omiksi ryhmikseen oli meidän kehitettävä termi *tavoitteellinen harrastus*. Määrittelimme tavoitteelliseksi harrastukseksi säännöllisen, ohjatun musiikki- tai liikuntaharrastuksen. Musiikin harrastajien piti määritelmämme mukaan soittotuntien lisäksi opiskella myös musiikin teoriaa, ja liikunnan harrastajien puolestaan harjoitella ohjatusti vähintään kolme kertaa viikossa yhtä tiettyä lajia. Näihin rajoihin päädyimme, jotta saimme ryhmään mukaan ainoastaan sellaiset oppilaat, jotka käyttivät selkeästi paljon aikaansa harrastukseen ja harrastuksella oli myös jokin päämäärä tai tavoite.

Halusimme siis keskittyä tutkimaan oppilaita, jotka harrastavat musiikkia tai liikuntaa käyttäen harrastukseensa paljon aikaa, ja vertailla heidän ajatuksiaan ja motiivejaan koulussa menestymisestä ja koulutehtävien tekemisestä suhteessa niihin oppilaisiin, joilla ei tavoitteellista harrastusta ollut. Halusimme selvittää, löytyisikö näiden ryhmien näkemyksistä ja ajatuksista eroavaisuuksia, jotka mahdollisesti selittäisivät eroja koulumenestyksessä. Pohdimme myös, johtuvatko mahdolliset erot harrastuksesta vai selittääkö niitä jokin muu tekijä. Saadaksemme vahvempaa teoriapohjaa tutkimuksellemme, ja välttääksemme pohdinnan perustumisen ainoastaan omiin näkemyksiimme, sisällytimme tutkimuksemme teoreettiseen viitekehykseen myös tunnetuimmat motivaatioteoriat, joiden pohjalta tarkastelimme oppilaiden kertomuksia.

Koulun kokiessa jatkuvia muutospaineita monilta eri tahoilta unohtuvat helposti tärkeimmät, eli oppilaat itse. Heidän pitäisi opiskella koulussa itseään ja omaa elämäänsä varten, ei esimerkiksi Suomen Pisa-tuloksia parantaakseen. Halusimmekin tutkia oppilaan näkökulmasta sitä, millaiset asiat he kokivat merkityksellisinä omaan koulumenestykseensä ja koulunkäyntiinsä liittyen. Vertailemalla eri ryhmiä, harrastavia ja harrastamattomia tyttöjä ja poikia, halusimme laajemmin ymmärtää, millaisia seikkoja oppilaan koulumenestyksen ja koulunkäyntiin vaikuttavien tekijöiden taustalla voisi olla. Näin voisimme ehkä ymmärtää paremmin myös yksittäisiä oppilaita luokkahuoneessa opettajina työskennellessämme. Toki koulumenestys on niin monien asioiden summa, että emme kuvittelekaan voivamme vain näillä muutamalla seikalla (oppilaan sukupuoli, musiikin tai liikunnan vaikutus) pelkästään selittää sitä, vaan tiedostamme syiden koulumenestyksen taustalla olevan moninaisia. Me halusimme tutkimuksessamme keskittyä nyt pohtimaan näitä muutamaa tekijää ja pohtia niiden vaikutuksia oppilaiden käsityksiin koulumenestyksestä ja koulunkäynnistä. On selvää, että näiden tutkimiemme asioiden lisäksi myös esimerkiksi oppilaan perhetausta, asuinpaikka ja luokan yleinen ilmapiiri vaikuttavat varmasti koulumenestykseen. Tärkeintä opettajan olisikin mielestämme muistaa juuri se, miten erilaisista

lähtökohdista luokan oppilaat saattavat tulla, ja miten heidän elämäänsä ja ajatuksiinsa voivat vaikuttaa useammat tekijät kuin opettaja ehkä uskoisikaan.

2 TUTKIMUKSEMME TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Sukupuolten tasa-arvo ja oppimistulokset

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) ylläpitää minna-fi -sivustoa, joka on tasa-arvotiedon keskus. Sivulla määritellään sukupuolten välinen tasa-arvo yhtäläisiksi oikeuksiksi ja mahdollisuuksiksi. Ihmisten tulee siis voida valita vapaasti ja kehittää itseään vapaana sukupuolesta johtuvista rajoituksista. Tämän lisäksi on huomioitava lopputuloksen tasa-arvo, jolla tarkoitetaan todellisuudessa naisten ja miesten toteutuneita olosuhteita. Sukupuolten välinen tasa-arvo tarkoittaa erilaisten käyttäytymistapojen ja tarpeiden arvostamista sekä sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden ymmärtämistä – ei samankaltaisuutta. (THL 2013)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004) määritellään opetuksen arvopohja:

”Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. - - Opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat ja edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin toimia yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä.”

Pyrkimys tasa-arvoon on siis kirjattu opetussuunnitelmaan ja äkkiä ajateltuna se tuntuu itsestään selvältä. Viimeisimmän Pisa-tutkimuksen tulokset julkistettiin joulukuussa 2013 (PISA12: Ensituloksia). Eniten huomiota herätti se, että Suomen matematiikan sijoitus oli pudonnut huomattavasti verrattuna vuoteen 2003, jolloin matematiikka oli edellisen kerran pääalueena. Huomionarvoisinta mielestämme oli kuitenkin se, että tyttöjen ja poikien välinen ero lukutaidossa oli OECD-maiden suurin: 62 pistettä tyttöjen hyväksi. Tämä tarkoittaa jopa puoltatoista kouluvuotta! Kaikista Pisa-tutkimukseen osallistuneista maista sukupuolten välinen ero oli Suomessa viidenneksi suurin. Ensimmäistä kertaa tytöt pärjäsivät paremmin niin matematiikassa,

lukutaidossa kuin luonnontieteissäkin. Yhteenvedossa todetaan, että sukupuolten välinen ero on haaste tasa-arvolle. 2000-luvun Pisa-tutkimusten (2000, 2003, 2006, 2009, 2012) perusteella voidaan todeta, että erot sukupuolten välisissä oppimistuloksissa ovat kasvaneet. Omassa tutkimuksessamme lähdimme tämän tiedon pohjalta pohtimaan mahdollisia selityksiä näille eroille, selvittämällä oppilaiden ajatuksia ja motiiveja heidän jokapäiväisessä koulutyössään.

Vuodesta 1998 lähtien perusopetuksen kansallinen arviointijärjestelmä on tuottanut tietoa siitä, toteutuuko Suomessa koulutuksellinen tasa-arvo oppimistulosten suhteen. Lähtökohtana seurannalle on, että saavutetuissa oppimistuloksissa ei saa olla systemaattisia eroja sukupuolten, alueiden tai väestöryhmien välillä. Arvioinnit ovat useasti oppiainekohtaisia. Äidinkieltä ja kirjallisuutta ja matematiikkaa on arvioitu enemmän kuin muita oppiaineita, koska niiden merkitys perussivistykselle on erityinen ja ne antavat valmiuksia muiden oppiaineiden oppimiseen. (Jakku-Sihvonen 2013, 4) Perusopetuksen arviointitietojen perusteella sukupuolen mukainen eriytyminen alkaa jo varhaisessa vaiheessa. Tyttöjen suhtautuminen äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluun on myönteisempää kuin pojilla jo kolmannella luokalla. (Jakku-Sihvonen 2013, 7) Tyttöjen ja poikien käsitykset itsestään äidinkielen oppijoina eroavat toisistaan: tytöt mieltävät itsensä hyviksi äidinkielen oppijoiksi ja pojat jokseenkin hyviksi. Molemmat myös uskovat äidinkielen opiskelun hyödyllisyyteen: tytöt pitävät äidinkielen opiskelua hyvin hyödyllisenä, pojat hyödyllisenä. (Jakku-Sihvonen 2013, 7) Julkisuudessa on välillä maalailtu synkkiä kuvia koulusta ja siitä, että oppilaat kokevat sen hyödyttömäksi ja vanhanaikaiseksi. Se ei siis ainakaan ole koko totuus. Jakku-Sihvosen (2013, 11) mukaan myös matematiikkaa pidetään hyödyllisenä oppiaineena. Pojat luottavat itseensä matematiikan osaajina ja oppijoina selvästi tyttöjä enemmän. He ovat myös pärjänneet matematiikassa 2000-luvulla hieman tyttöjä paremmin – tosin suunta näyttäisi olevan nyt muuttumassa, tyttöjen ensin saavutettua poikien oppimistulokset Pisa-tutkimuksissa ja viimeisimmässä tutkimuksessa menestyttyä jo poikia paremmin.

Vaikka oppiaineiden välillä on siis nähtävissä eroja sukupuolten kesken, me halusimme tutkimuksessamme keskittyä kouluun ja koulumenestykseen kokonaisuutena, erittelemättä yksittäisiä oppiaineita. Kuten viimeaikaiset tutkimukset ovat osoittaneet (Pisa 2012), tällä hetkellä tytöt menestyvät kokonaisvaltaisesti poikia paremmin koulussa.

2.2 Liikunnan yhteys koulumenestykseen

Kouluikäisille on laadittu fyysisen aktiivisuuden minimisuositus. Se on suunnattu kaikille kouluikäisille lapsille ja nuorille. Terveysten kannalta heidän tulisi liikkua vähintään 1 – 2 tuntia päivittäin. Liikunnan tulisi olla monipuolista, kuhunkin ikään sopivaa. Liikunnan positiiviset terveysvaikutukset tiedetään, mutta Terveysten ja hyvinvoinnin laitos (THL) kirjoittaa myös liikunnan todetuista hyödyistä koulumenestykselle. (THL 2014)

Liikuntaa aktiivisesti harrastava lapsi tai nuori kokee yleensä terveytensä hyväksi, hän tulee toimeen muiden kanssa ja opiskelu sujuu hyvin. Liikunta-aktiivisuus ja hyvä fyysinen kunto on yhdistetty tutkimuksissa hyvään koulumenestykseen sekä jatko-opiskelusuunnitelmiin. Lisäksi liikunnalla on positiivinen vaikutus oppimiseen ja kognitiiviseen suoriutumiseen. Liikunnan vaikutuksia koulumenestykselle on selitetty ainakin sillä, että fyysinen aktiivisuus kehittää muistia ja keskittymiskykyä. Sitä vastoin vähäinen liikunnan harrastaminen voi johtaa tunne-elämän pulmiin ja tarkkaavaisuus- ja keskittymishäiriöihin. Liikunnan ja mielenterveyden välinen yhteys on ollut selvillä jo kauan. Liikunta parantaa mielialaa, lisää itseluottamusta ja elämäntunnetta. (THL 2014)

Liikunnan ja koulumenestyksen välinen yhteys on ollut useiden tutkimusten kohteena viime aikoina. On tutkittu sekä koulupäivän aikana lisätyn liikunnan merkitystä koulumenestykselle että vapaa-ajan liikuntaharrastuksen ja koulumenestyksen yhteyttä. Fyysisen aktiivisuuden määrällä ja kestävyyskunnolla on merkitystä kouluarvosanoihin ja myös oppiainekohtaisiin tuloksiin. Liikunnan myönteinen vaikutus on havaittu etenkin matemaattisten aineiden kohdalla. (Syväoja ym. 2012, 11) Kuten aiemmin olemme todenneet, emme omassa tutkimuksessamme eritelleet harrastusten vaikutusta yksittäisiin oppiaineisiin, vaan oppilaiden koulumenestyksen kokonaisuutena. Emme myöskään huomioineet tutkimuksessamme oppilaiden koulupäivän aikana tapahtuvaa liikuntaa, vaan ryhmittelimme oppilaat sen mukaan, harrastivatko he tavoitteellista liikuntaa vapaa-ajallaan.

Kantomaa (Kantomaa, Tammelin, Demakakos, Ebeling & Taanila 2010; Kantomaa 2010) tutkiikin ryhmänsä kanssa, onko vapaa-ajan liikuntaharrastuksella yhteyttä koulumenestykseen. Samassa tutkimuksessa selvitettiin myös, mitä merkitystä koulumenestykselle on oppilaan sosioekonomisella asemalla ja henkisellä terveydellä. Tutkimukseen osallistui 7002 iältään 15 – 16 vuotiasta tyttöä ja

poikaa Pohjois-Suomesta. Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena, jossa tietoa kerättiin tutkittavilta 15 – 16-vuotiailta sekä heidän vanhemmiltaan. Nuorilta kysyttiin heidän koulusaavutuksiaan verrattuna ikätovereihin eri oppiaineissa. Tutkittavia oppiaineita olivat matematiikka, biologia, kemia, fysiikka, äidinkieli, historia ja uskonto. Liikunta-aktiivisuutta selvitettiin kysymällä, kuinka monta tuntia hengästyttävää ja hikoiluttavaa liikuntaa oppilas harrastaa viikossa. Oppilaat luokiteltiin vastausten perusteella kolmeen eri ryhmään: aktiivisiin, kohtalaisen aktiivisiin ja ei-aktiivisiin. Sosioekonomista asemaa mitattiin perheen kokonaistulojen ja vanhempien koulutustason perusteella. Kokonaistulot suhteutettiin asuinkunnan muodostamaan kulutusyksikköön. Vuositulojen perusteella perheet jaettiin neljään eri kategoriaan kuten myös koulutuksen saralta. Vanhempien koulutus jaettiin perus-, keski- ja korkea-asteen koulutukseen tai muuhun tai keskeneräiseen koulutukseen.

Tutkimuksen tuloksista selvisi, että sekä tytöillä että pojilla fyysinen aktiivisuus oli yhteydessä hyviin koulusaavutuksiin. Fyysisesti aktiiviset nuoret saavuttivat kaksi kertaa todennäköisemmin korkeat oppimistulokset kuin ei-aktiiviset nuoret. Lisäksi fyysisesti aktiivisilla nuorilla oli noin kaksi kertaa useammin suunnitelmia korkeakoulussa opiskelusta verrattuna ei-aktiivisiin nuoriin. Perheen sosioekonomisen aseman ja nuoren liikunta-aktiivisuuden välillä oli tutkimuksen mukaan yhteys. Vanhempien korkea koulutustaso oli yhteydessä sekä tyttöjen että poikien liikunta-aktiivisuuteen. Korkeammin koulutettujen vanhempien lapset liikkuvat enemmän kuin vähän koulutettujen. Näyttäisi kuitenkin siltä, että Suomessa vanhempien koulutuksen tasolla on suurempi merkitys liikunta-aktiivisuuden selittäjänä kuin vanhempien tulotasolla. Korkeampi tulotaso vaikutti positiivisesti ainoastaan aktiivisuuteen urheiluseuroissa. (Kantomaa ym. 2010, 370 – 373; Kantomaa 2010) Tähän viitaten meidän on omassa tutkimuksessamme huomioitava, että perheen tulotason vaikuttaessa siis oppilaan mahdollisuuteen harrastaa urheilua ohjatusti, ei tavoitteellisesti harrastavan lapsen paremman koulumenestyksen voi aina olettaa johtuvan juuri harrastuksesta. Syynä saattaa olla myös se, että harrastavat lapset tulevat muita useammin sosioekonomiselta taustaltaan tietynlaisesta perheestä.

Syväoja, Tammelin, Ahonen, Kankaanpää ja Kantomaa (2014) tutkivat yhteyttä fyysisen aktiivisuuden ja kognitiivisten toimintojen välillä kouluikäisillä lapsilla. Tutkimukseen osallistui 224 lasta viidestä eri jyvaskyläläisestä koulusta. Lapset olivat viides- ja kuudesluokkalaisia. Tutkimuksessa vertailtiin kognitiivisia suorituksia lapsilla, jotka ovat fyysisesti aktiivisia ja lapsilla, jotka liikkuvat vähän. Tutkimustulokset olivat linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Liikunnallinen aktiivisuus näyttäisi parantavan lapsen tarkkaavaisuutta ja kykyä keskittyä. Yhdeksi selitykseksi on

ajateltu liikunnan positiivista vaikutusta aivojen verenkierrolle ja hapensaannille. (Syväoja ym. 2014)

Kaartokallio (2013) tutki pro gradu -tutkielmassaan yläkoululaisten kunnan ja liikuntataitojen yhteyttä koulumenestykseen, koululiikuntaan suhtautumiseen ja urheiluseurajäsenyyteen. Hänen tutkimuksensa aineisto kerättiin oppilaskyselynä neljästätoista Keski-Suomen koulusta ja tutkielma on osa laajempaa Hyvinvointia koululiikunnalla -projektia. Oppilaiden kuntoa tarkasteltiin kuntoindeksillä, joka muodostui oppilaan kestävyuden, voimakkuuden, notkeuden ja nopeuden mukaan. Oppilaiden suhtautumista koululiikuntaan, heidän koulumenestystään ja osallistumistaan urheiluseuroihin kysyttiin suoraan kyselylomakkeessa. Tutkimuksessa myös tarkasteltiin erikseen tyttöjen ja poikien vastauksia. (Kaartokallio 2013) Vaikka kyseisessä tutkimuksessa tarkasteltavat oppilaat olivat yläkouluikäisiä, he olivat vain paria vuotta meidän tutkimiamme oppilaita vanhempia, joten luotamme samojen tekijöiden vaikuttavan myös viides- ja kuudesluokkalaisten koulumenestykseen.

Jos koulumenestystä tutkitaan oppilaan arvosanojen keskiarvon perusteella, tutkimuksen mukaan koulumenestys oli oppilailla sitä parempaa, mitä parempi fyysinen kunto oppilaalla oli. Yhtenä poikkeuksena tästä havaittiin kuitenkin, että erinomaisen kunnan ryhmän keskiarvo oli alempi kuin keskimääräisen tai keskimääräistä paremman kunnan ryhmä. Kaksisuuntaisen varianssianalyysin perusteella selvisi, että oppilaan sukupuolella oli tilastollisesti merkitsevä vaikutus oppilaan koulumenestykseen. Tyttöjen keskiarvot olivat korkeampia kuin poikien. Sekä siis fyysinen kunto että oppilaan sukupuoli vaikuttivat merkitsevästi oppilaan koulumenestykseen. Kuitenkaan näiden muuttujien yhdysvaikutuksella puolestaan ei ollut tilastollista merkitsevyyttä. Erityinen huomio havaittiin siinä, että kun poikien ryhmässä siirrytään keskimääräistä paremmasta kunnosta erinomaiseen kuntoon, arvosanojen keskiarvo laskee, mutta tytöillä vastaavasti erinomaisen kunnan ryhmällä on korkein arvosanojen keskiarvo. Tutkimus myös osoitti, että urheiluseuraan kuuluvilla oppilailla oli muita parempi kunto ja paremmat liikuntataidot. (Kaartokallio 2013, 48 – 52) Myös tämä tieto tuki meidän päätöstämme rajata omassa tutkimuksessamme tavoitteelliseksi liikuntaharrastukseksi ohjatusti, eli käytännössä urheiluseurassa, tapahtuva liikunta.

Coe, Pivarnik, Womack, Reeves ja Malina (2006, 1515 – 1519) tutkivat koulussa opetettavan liikunnan merkitystä koulumenestyksen kannalta. Tutkimus toteutettiin Michiganissa ja siihen osallistui 214 vapaaehtoista kuudennen luokan oppilasta. Oppilaat jaettiin sattumanvaraisesti ryhmiin siten, että puolella heistä oli tutkimukseen liittyvää liikunnan opetusta koulussa elokuusta

tammikuun puoleen väliin ja toisella puolella vastaavasti tammikuun puolesta välistä kesäkuuhun. Heidän oppimistuloksiaan muissa oppiaineissa tarkasteltiin kolmena eri ajankohtana. Tutkimustuloksista huomattiin, ettei oppilaan arvosanoihin ollut merkitystä sillä, oliko koulussa ollut enemmän liikunnan opetusta vai ei. Sen sijaan tutkimuksessa oli kerätty tietoa myös oppilaiden vapaa-ajalla tapahtuvasta liikunnasta. Sen perusteella huomattiin, että vapaa-ajallaan paljon ja reippaasti liikkuvat menestyivät koulussa muita paremmin. (Coe ym. 2006, 1515 – 1519) Myös tämä tutkimustulos mielessämme halusimme huomioida ainoastaan vapaa-ajalla tapahtuva liikunnan, eli oppilaan liikuntaharrastuksen, mahdollisen merkityksen koulumenestykselle.

2.3 Tutkimustietoa musiikkiharrastuksen merkityksestä koulumenestykseen

Kalevi Aho (2000) referoi kirjoituksessaan ”Musiikin harrastaminen ja lasten henkinen kehitys” saksalaisen musiikkitieteilijän Hans Günther Bastianin 1990-luvulla suorittamaa tutkimusta. Bastian tutkimusryhmineen oletti, että kaikki lapset ovat musikaalisia riippumatta heidän taustoistaan. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mikä vaikutus musiikin harrastamisella on lasten henkiseen kehitykseen – toisin sanoen mitä tapahtuu, kun piilevä musikaalisuus kaivetaan esiin. Tutkimuksessa laadittiin musiikkipainotteinen opetusohjelma viiteen berliiniläiseen peruskouluun. Ohjelma alkoi ensimmäiseltä luokalta, jolloin oppilaat olivat tutkimuksen alussa 6 – 7-vuotiaita. Musiikkitunteja oli kaksi viikossa ja ne koostuivat yhteissoitosta eri kokoisissa kokoonpanoissa sekä jonkun instrumentin opettelusta. Tutkimuksessa verrattiin musiikkipainotteista opetusta kahteen berliiniläiseen kouluun, joissa noudatettiin perinteistä, tietoaineisiin painottunutta saksalaista oppijärjestelmää. Vuodet 1992 – 1998 kuluivat itse tutkimuksen toteuttamiseen, mutta kokonaisuudessaan Bastianin tutkimukseen kului yli kahdeksan vuotta otettaessa huomioon etukäteissuunnittelu, joka kesti vuoden ja analysointivaihe, johon myös kului vuosi. (Aho 2000)

Tutkimuksen tulokset olivat monelta kannalta sensaatiomaiset. Soittoharrastuksella todettiin olevan lukuisia positiivisia vaikutuksia. Ensinnäkin soittoa harrastavien lasten sosiaaliset kyvyt kehittyivät huomattavasti vertailuryhmää nopeammin. Soittoa harrastavat lapset olivat suvaitsevaisempia ja kiusaaminen oli vähäisempää heidän keskuudessaan. Lisäksi he kykenivät vertailuryhmää paremmin ottamaan opikseen omista kokemuksistaan ja he löysivät ja pohtivat kypsemmin syy- ja seurausyhteyksiä. He selviytyivät paremmin myös arkisista ristiriitatilanteista. (Aho 2000)

Toinen suurta huomiota herättänyt – ja meidän tutkimuksemme kannalta olennaisempi – tutkimustulos oli, että soittoharrastuksella näytti olevan vaikutusta oppilaan muuhun koulumenestykseen. Oppimistulokset olivat soittoa harrastavilla verrokkiryhmää parempia kaikissa oppiaineissa. Selvimmin koulusuoritukset olivat parempia geometriassa, matematiikassa, äidinkielessä ja vieraassa kielessä. Lisäksi tutkimuksesta selvisi, että soittoharrastus lisäsi oppilaiden yleistä älykkyydosamäärää ja keskittymiskykyä. Soittaminen tarjoaa lapselle hyvän mahdollisuuden käsitellä tunteitaan, myös aggressioita ja ahdistusta. Emotionaalinen herkkyyden ja vastaanottokyky kehittyivät soittoharrastuksen myötä. (Aho 2000)

Soittoharrastus vaikutti siis myönteisesti lasten oppimistuloksiin, vaikka harjoittelu oli osin kurinalaista ja vaati paljon aikaa. Bastianin tutkimus antaa viitteitä siitä, mistä nämä hyvät tulokset johtuvat. Osittain syyt ovat kuitenkin vielä spekulointia. On muun muassa esitetty, että taideaineiden parissa luovuus kehittyy, mikä puolestaan auttaa lasta tunteidensa käsittelemisessä ja analysoinnissa. Myös pelkojen ja muiden vaikeiden tunnetilojen purkaminen taiteen kautta mahdollistuu. Samanaikaisesti lapsen tietoisuus omasta itsestä ja ympäröivästä maailmasta kehittyy. Soittaminen kuormittaa aivojen monia osa-alueita yhtä aikaa, ja on siksi psykofyysisesti monimutkainen tapahtuma. Soittoharrastus ruokkii ja kasvattaa luovuutta sekä samalla kehittää pitkäjänteisyyden ja kurinalaisuuteen. (Aho 2000)

Edellä mainitut Bastianin mullistavat tutkimustulokset musiikin merkityksestä ennen kaikkea koulumenestykselle vaikuttivat voimakkaasti meidän tutkimusasetelmamme muotoutumiseen sekä siihen, että uskalsimme lähteä tutkimuksessamme oletuksesta, että jotakin instrumenttia tavoitteellisesti ja säännöllisesti soittavat oppilaat menestyvät koulussa paremmin kuin verrokkiryhmänsä.

Schellenberg (2006) on perehtynyt musiikin opiskelun ja älykkyyden väliseen mahdolliseen positiiviseen yhteyteen. Tutkimusryhmä toteutti kaksi erillistä tutkimusta Kanadassa. Ensimmäisen tutkimuksen päätavoitteena oli selvittää, liittyykö musiikin opiskelu lapsuudessa positiivisesti älykkyydosamäärään. Tässä yhteydessä musiikin opiskelulla tarkoitetaan nimenomaan koulun ulkopuolella tapahtuvaa, musiikin säännöllistä harrastamista. Tutkimus toteutettiin keskiluokkaisella Toronton esikaupunkialueella. Tutkittavia lapsia oli 147 ja he olivat iältään 6 – 11-vuotiaita. Musiikkia opiskelevista suurin osa osallistui yksilöopetukseen, mutta joukossa oli myös ryhmäopetukseen osallistuvia lapsia tai molempiin niistä osallistuvia. Tutkimus perustui perheiden vapaaehtoisuuteen, joten tutkimusjoukon voidaan sanoa olevan siinä mielessä

homogeeninen. Tutkimuksessa tutkittiin lasten älykkyyttä, koulumenestystä (*academic achievements*) ja sopeutuvaisuutta (*social adjustment*). Tutkimustuloksista selviää, että musiikin opiskelu korreloi positiivisesti älykkyyden ja koulumenestyksen kanssa. Sen sijaan musiikin opiskelun ja sopeutuvaisuuden välillä ei löydetty yhteyttä. (Schellenberg 2006, 457 – 462)

Schellenbergin (2006) toisessa tutkimuksessa tutkittiin pidemmän aikavälin yhteyttä musiikin opiskelun ja älykkyyden välillä. Tavoitteena oli tutkia, onko musiikin opiskelulla vaikutusta älykkyyteen, vaikka itse harrastus olisi jo päättynyt. Tutkittavat olivat 16 – 25-vuotiaita Toronton esikaupungissa sijaitsevan yliopiston opiskelijoita. Tutkimuksessa löydettiin yhteys lapsuudessa opiskellun musiikin ja varhaisaikuisuuden älykkyyden ja koulumenestyksen väliltä. Yhteys ei ollut niin vahva kuin ensimmäisessä tutkimuksessa. Yhteenvetona voidaan todeta, että lapsuudessa musiikin opiskelu vaikuttaa positiivisesti älykkyyteen ja koulusaavutuksiin. Varhaisaikuisuudessa yhteys on heikompi kuin lapsuudessa, mikäli harrastus on lopetettu. Myös musiikin opiskelun kesto vaikutti: mitä kauemmin opinnot olivat kestäneet, sitä suurempi oli niiden positiivinen vaikutus vielä varhaisaikuisuudessakin. Tutkimusten mukaan musiikin opiskelulla oli positiivinen yhteys yleiseen älykkyyteen, ei mihinkään spesifiin osa-alueeseen, kuten esimerkiksi matemaattisiin, spatiaalisiin tai verbaalisiin kykyihin. (Schellenberg 2006, 457 – 468) Meidän tutkimuksemme kannalta tämä yhteys on merkittävä tieto, sillä halusimmekin tutkia nimenomaan oppilaiden yleistä koulumenestystä ja siihen liittyviä ajatuksia.

Tutkimukset eivät ulottuneet syy–seuraus -suhteiden selvittämiseen. Yksi selitys musiikkia opiskelleiden parempaan koulumenestykseen voi olla heidän motivaatioissaan. He saattavat olla tottuneita säännölliseen harjoitteluun ja ovat oppineet löytämään oman motivaationsa. Toisaalta yhteyksiä älykkyydosamäärän ja motivaation väliltä ei juurikaan ole löydetty. Selityksenä voi myös olla, että opiskelu itsessään kasvattaa älykkyydosamäärää ja sen vuoksi musiikkia opiskelleet erottuivat korkeammalla älykkyydosamäärällä muihin verrattuna. (Schellenberg 2006, 465 – 466)

Črněc, Wilson ja Prior (2006) pohtivat musiikin hyödyistä tehtyjä tutkimuksia. He keskittyivät raportissaan kolmeen eri relevanttiin tutkimuslinjaukseen. Ensinnäkin siihen, onko keskittyneestä musiikin kuuntelusta ennen tulevan tehtävän suorittamista jotakin etua (*Mozart effect*). Toiseksi he pohtivat musiikin opiskelun hyötyä musiikin ulkopuolisiin asioihin, josta me omassa tutkimuksemme olemme kiinnostuneita, ja kolmanneksi taustamusiiikin vaikutuksia. (Črněc, Wilson & Prior 2006, 579)

Musiikin opiskelun hyötyjä on spekuloitu kauan. Monesti spekulatiot ovat kuitenkin perustuneet hatariin havaintoihin siitä, että keskimääräistä musikaalisemmat lapset ja aikuiset ovat osoittaneet myös keskimääräistä korkeampaa akateemista kyvykkyyttä. Tätä on selitetty sillä, että musiikin harjoittelu parantaisi kognitiivisia kykyjä. Vastaavanlaisia huomioita on tehty myös kuvataiteen parissa. Siten voi olla mahdollista, että syyt parempiin akateemisiin saavutuksiin löytyvät sosioekonomisesta taustasta tai perheessä vallitsevasta asenneilmastosta oppimista kohtaan. (Črnčec, Wilson & Prior 2006, 582 – 585) Emme voineet itsekään sulkea tätä mahdollisuutta pois omassa tutkimuksessamme, vaan nämä syyt saattavat ohjailla myös meidän tutkimusjoukkomme oppilaiden näkemyksiä. Viimeaikaisissa tutkimuksissa on ollut vallalla kahdenlaista näkökulmaa siitä, miksi musiikin opiskelusta on hyötyä esimerkiksi koulumenestykseen. Ensimmäinen koulukunta katsoo, että musiikin opiskelu vaikuttaa aivoihin, resonoinnilla synnynnäisten hermosolujen kanssa ja siten vaikuttaen henkilön spatiaalisten ja kognitiivisten kykyjen kehittymiseen. Toinen, ja nykyisin yhä enenevässä määrin suosittampi näkemys on, että musiikin opiskelu vaatii spatiaalisia kykyjä, esimerkkinä tästä nuotinluku. Harjoituksen myötä spatiaaliset ja kognitiiviset kyvyt kehittyvät ja se huomataan muissakin konteksteissa, esimerkiksi lapsella paperin taittelussa ja leikkaamisessa. (Črnčec, Wilson & Prior 2006, 582 – 585)

2.4 Yhteenveto koulumenestykseen vaikuttavista tekijöistä

Edellä mainittujen tutkimusten perusteella voimme siis olettaa tyttöjen koulumenestyksen olevan poikia parempi ja erojen vain kasvavan. Toisena tutkimuksemme kannalta merkittävänä tietona sekä liikunnan harrastamisen että musiikin harrastamisen on siis todettu olevan myönteisessä yhteydessä koulumenestykseen. Tutkimuksella koulumenestyksen ja näiden harrastusten yhteydestä on jo pitkät perinteet. Kuitenkin syy- ja seuraussuhteet ovat vielä epäselviä, vaikkakin monen tutkimuksen yhteydessä on ehdotettu mahdollisia selittäjiä positiiviselle korrelaatiolle. Niitä on hyvä pohtia, mutta on todettava, että kyseessä on hyvin monimutkainen ilmiö, emmekä tule löytämään mitään spesifiä selitystä, miksi liikuntaa tai musiikkia opiskelevien akateemiset suoritukset ovat vaikuttaneet olevan verrokkiryhmää parempia. Harjoittelu, motivaatio, perhetausta ja asenneilmasto ovat kaikki yhdessä mahdollisia vaikuttimia. Tämän tutkimuksen kannalta olennaista on, että voimme perustelluin syin ryhtyä tarkastelemaan omaa tutkimusaineistoamme taustaoletuksena sekä tyttöjen poikia parempi koulumenestys että liikunnan ja musiikin harrastamisen positiivinen merkitys koulumenestykselle.

2.5 Kotitehtävät

Tutkimuksemme alussa tarkoituksenamme oli selvittää oppilaiden kaikkien koulutehtävien tekemistä, sekä koulussa että kotona tehtävien. Aineistoa tarkastellessamme havaitsimme lähes kaikkien oppilaiden keskittyneen kertomuksissaan ainoastaan kotona tehtäviin koulutehtäviin, joten päätimme analyysissämme keskittyä niihin. Tämän vuoksi myös kotitehtävä-käsite vaatii tarkempaa määrittelyä.

Kotitehtäviä annetaan kaikenikäisille oppilaille ympäri maailmaa, usein päivittäin. Kotitehtävä on opettajan antama tehtävä, joka tehdään kouluajan ulkopuolella, ilman opettajan samanaikaista ohjausta. Suuri vastuu kotitehtävien suunnittelusta ja antamisesta on opettajilla. Usein kotitehtävät tehdään yksin kotona, mutta niitä tehdään myös muualla, esimerkiksi kirjastossa. Joskus tehtäviä tehdään yhdessä koulukavereiden tai vanhempien kanssa. Tarkoituksena on useimmiten kerrata tai vahvistaa koulussa jo opittua asiaa, mutta toisinaan syventää jo olemassa olevaa tietämystä tai taitoa. Kotitehtävän tarkoitus voi myös olla tutustua etukäteen materiaaliin, jota tullaan käsittelemään myöhemmin koulussa. (Milgram & Hong 2000, 5)

Kotitehtävät ovat siis kotona tapahtuvaa oppimista. Niillä on paljon yhtäläisyyksiä koulussa tapahtuvaan oppimiseen, kuten esimerkiksi se, että opettaja päättää niiden sisällöstä. Yhtäläisyyksien lisäksi on myös monia eroja, joista selkein on opettajan fyysinen läsnäolo koulussa ja kotitilanne, jossa opettajaa ei tietenkään ole. Monissa kognitio- ja oppimisteorioissa ei kuitenkaan tehdä eroa oppimisen välillä koulussa ja kotona. Oletuksena on pitkälti se, että oppiminen on samankaltaista. Jo pitkään tutkijat, koulutuksen järjestäjät, opettajat ja vanhemmat ovat olleet kiinnostuneita yksilöllisestä oppimisprosessista. On tiedostettu, että pelkästään kyky oppia ei riitä. Tarvitaan halu oppia, motivaatio. Tämä ymmärrys on johtanut useisiin tutkimuksiin motivaatiosta ja oppimisesta kouluympäristössä, nyt tutkimusta voitaisiin laajentaa myös kotiin ulottuvaksi. (Milgram & Hong 2000, 4 – 8) Halusimmekin omassa tutkimuksessamme selvittää oppilaiden ja eri tutkimusryhmiemme ajatuksia ja käytäntöjä kotona tapahtuvasta opiskelusta.

Kotitehtäviä tehdessään oppilaalla on edessään monia valintoja, joita hänellä ei ole koulussa. Kotona hänen täytyy päättää, tekeekö hän läksyt vai ei. Lisäksi on hänen valintansa, kuinka kauan aikaa hän niihin käyttää ja kuinka paljon keskittymistä hän niihin uhraa. Näiden valintojen jälkeen hän voi päättää, missä ja miten hän kotitehtävänsä tekee, esimerkiksi pöydän ääressä tai sohvalla

loikoillen. (Milgram & Hong 2000, 9 – 10) Valinnanvapaus lisää vastuuta. Usein ajatellaankin, että kotitehtävistä huolehtiminen on tärkeä osa lapsen koululaisuuteen kasvamista. Tutkimuksessamme tarkastelimme oppilaiden ajatuksia ja käsityksiä koulunkäynnistä sekä koulumenestyksestä. Kotona tehtävät koulutehtävät ovat yksi osa-alue koulunkäynnistä. Oppilaan suhtautuminen kotona tehtävään koulutyöhön tarjoaa mielenkiintoisen näkökulman, sillä eikö juuri vapaammissa olosuhteissa tule esiin oppilaan todellinen suhtautuminen omaan opiskeluunsa? Halusimme pohtia tutkimuksessamme myös, erosiko tämä suhtautuminen opiskeluun eri tutkimusryhmiemme kohdalla.

Svenska Dagbladet (14.10.2013) uutisoi norjalaisesta raportista, jonka mukaan kotitehtävien hyödyllisyydessä on suuria eroja maittain. Raportissa vertailtiin Norjaa, Ruotsia ja Suomea. Raportista selviää, että Suomessa kotitehtävät tarkastettiin koulussa lähes aina ja että kotitehtävistä myös keskusteltiin luokkahuoneessa usein. Vastaavasti Ruotsissa luokkahuoneessa keskusteltiin läksyistä harvoin. Norjassa kotitehtäviä käsiteltiin myös oppitunneilla melko paljon, mutta niiden laatu katsottiin heikommaksi kuin Suomessa. (Svenska Dagbladet 14.10.2013) Suomessa siis kotona tehtävä koulutyö koetaan merkitykselliseksi ja sitä pidetään arvossa. Tämän vuoksi pystyimme hyvin keskittymään omassa tutkimuksessamme nimenomaisesti kotona tehtäviin koulutehtäviin.

3 MOTIVAATIO

Sana motivaatio tulee latinankielisestä sanasta *movere*, joka tarkoittaa liikkumista. Myöhemmin termin merkitys on laajentunut. Motivaatio tarkoittaa ihmisen käyttäytymistä ja virittymistä ohjailevaa järjestelmää. Motiivit ovat yksittäisiä tekijöitä, jotka ohjaavat käyttäytymistä. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16) Koska kaiken ihmisen toiminnan taustalla on jokin motivaatio, on myös oppilailla oltava tiettyjä motiiveja, jotka joko ohjaavat heitä menestymään koulussa hyvin tai puolestaan saavat heidät vähät välittämään koulumenestyksestä ja koulunkäynnistä. Omassa tutkimuksessamme halusimme etsiä oppilaiden kertomuksista mahdollisia motiiveja heidän ajatustensa ja toimintansa taustalta.

Ruohotien (1998) mukaan motiiveja voivat olla ihmisen halut, vietit, tarpeet, sisäiset yllykkeet ja myös palkkiot ja rangaistukset. Osa motiiveista on ihmisen tiedostamia ja osa tiedostamattomia. Yhtä kaikki ne ovat päämääräsuuntautuneita. Motivaatio on siis motiivien ansiosta muodostunut tila, joka ohjaa ihmisen käyttäytymistä tiettyyn suuntaan. (Ruohotie 1998, 36 – 37) Motivaatio on yksi keskeisimmistä ihmisen toiminnan tekijöistä, koska kaikkeen ihmisen toimintaan kytkeytyy jonkinlaista motivaatiota. Yksilön ja lajin säilymisen kannalta välttämättömät biologiset tarpeet ovat toiminnan perimmäisiä virittäjiä. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini. 2003, 56)

Motivaatio voidaan jaotella yleismotivaatioon ja tilannemotivaatioon. Yleismotivaatiossa vireys, päämääräsuuntautuneisuus ja käyttäytymisen pystyvyys ovat keskiössä. Vireys kuvaa ihmisen energiatasoa ja se ohjaa ihmistä tietynlaiseen käyttäytymiseen. Yleismotivaatio vaikuttaa tilannemotivaatioon, joka on tilannekohtainen. Siihen vaikuttavat myös ulkoiset ja sisäiset ärsykkeet. Tilannemotivaatiota voidaan kuvailla lyhytkestoiseksi ja dynaamiseksi. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16 – 17) Nykyisin ajatellaan, että ihminen muodostaa motivaationsa itse ja tämän käsityksen vuoksi koulumaailmassakin korostetaan enemmän motivoitumiselle suotuisten oppimisympäristöjen kehittämistä kuin yksilön motivointia. (Byman 2002, 26)

3.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Motivaatio jaetaan myös *sisäiseen* ja *ulkoiseen* motivaatioon. Nämä eroavat toisistaan ihmisen toimintaa ja käyttäytymistä virittävien ja suuntaavien motiivien perusteella. Kun ihmisen käyttäytymisen syyt ovat sisäisiä, on kyseessä sisäinen motivaatio. Tällöin ulkoiset kannusteet ja palkkiot eivät ohjaile käyttäytymistä. (Ruohotie 1998, 37 – 39) Toiminta itsessään on tällöin riittävän palkitsevaa (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 205). Ulkoinen motivaatio on sitä vastoin riippuvainen ympäristöstä ja ulkoisista palkkioista sekä kannusteista, jotka ovat ulkopuolelta annettuja. Usein ulkoiset palkkiot kestävät vain lyhyen aikaa ja tarve saada niitä voi ilmentyä useasti. Sisäiset palkkiot ovat puolestaan pitkäkestoisia ja ne voivat täten muodostaa melko pysyvän motivaation lähteen. Tämän vuoksi sisäisiä palkkioita voidaan pitää tehokkaampina kuin ulkoisia palkkioita. (Ruohotie 1998, 37 – 39)

Sisäinen ja ulkoinen motivaatio esiintyvät kuitenkin usein samanaikaisesti, joten ne eivät ole toisistaan täysin erillisiä (Peltonen & Ruohotie 1992, 19). Esimerkiksi innostava opettaja voi saada opiskelijan ensin innostumaan mukaan opiskeltavaan sisältöön, mutta myöhemmin itse sisältö voikin temmata opiskelijan mukanaan. Ulkoisesta motivaatiosta saattaa siis muodostua sisäinen motivaatio. Sisäinen motivaatio ei ole synnynnäinen ominaisuus vaan sen syntyminen on usein toiminnan ja pinnistelyn seurausta. Sisäistä motivaatiota ei voikaan välttämättä vain löytää vaan se on itse synnyttävä. Koulutuksen haasteena onkin sytyttää kiinnostus ja tiedonhalu, jotka voivat lopulta johtaa sisäinen motivaation muodostumiseen. (Hakkarainen ym. 2005, 203 – 204)

3.2 Motivationaalinen suuntautuminen

Motivatioaalinen suuntautuminen voidaan jaotella kolmeen eri päätyyppiin. *Tehtäväsuuntautuneisuus* (task orientation) mahdollistaa virtauksen (flow), eli tilan tai elämyksen jossa tekeminen sujuu helposti ja vaivattomasti, sillä silloin yksilö on sitoutunut tehtävään ja tuntee itsensä riittävän päteväksi. Motivationaaliseen suuntautumiseen vaikuttavat yksilön itsetunto ja aiemmat kokemukset itsestä oppijana. Tehtäväsuuntautunut suhtautuminen mahdollistaa onnistumisen ja sen vastakohtana voidaan ajatella suhtautumista, joka suuntautuu *minää puolustavasti* (ego defensive orientation). Tällöin tehtävä koetaan omaa minää uhkaavan tilanteen

hallitsemiseksi ja nöyryytyksen välttämiseksi. Suuntautumisen ollessa minää puolustava yksilö saattaa pyrkiä vetäytymään tehtävästä tai keskittyä johonkin sijaistoimintaan. Kolmas tyyppi on *miellyttämiseen* tai *suoriutumiseen suuntautuminen*. Tällöin yksilön huolenaiheina ovat vaikutuksen tekeminen ja opettajan suhtautuminen häneen. Ulkoiset kannustimet voivat auttaa tällä tavoin orientoitunutta yksilöä hyviinkin suorituksiin. Usein asioiden syvälinen ymmärtäminen jää vaillinaiseksi yksilön keskittyessä ainoastaan hyvien arvosanojen metsästämiseen. (Hakkarainen ym. 2005, 194, 202)

Motivatioon vaikuttaa ensinnäkin synnynnäinen temperamentti. Toiset vain ärtyvät helpommin kuin toiset. Joillakin turhautuminen muuttuu herkemmin ahdistukseksi ja joillekin jatkuva innostuksen tila on luonteenomaista. Toisaalta myös karttuneilla oppimiskokemuksilla on suuri merkitys siihen, miten yksilö orientoituu tehtäväänsä. Oppimistilanteissa opitaan opiskeltavan asian lisäksi aina jotain itsestä oppijana. Positiivisilla kokemuksilla on tapana kasaantua: ekonomisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti etuoikeutetuille lapsille niitä syntyy helposti enemmän kuin lapsille, joilla on varhaisesta lapsuudesta lähtien kehitykseen liittyviä biologisia, psyykkisiä tai sosiaalisia stressitekijöitä. Oppimisvaikeuksista kärsivä voi kasautuneiden rangaistusten myötä oppia virheellisen uskomuksen, ettei hän kykene oppimaan tai että hän ei ole älykäs. Menestyväle opiskelijalle puolestaan palkkioiden metsästyksistä voi tulla ansa, jossa opiskelija saavuttaa näennäistä menestystä, muttei todellisuudessa ole syvälinen kiinnostunut oppimastaan. (Hakkarainen ym. 2005, 202 – 203)

3.3 Odotusarvoteoria

Kaisa Aunola (2002) pohtii kouluikäisten erilaisia suhtautumistapoja *odotusarvoteorian* pohjalta. Hän lähestyy aihetta pohjaten Ecclesin ja Wigfieldin sekä alun perin Atkinsonin teorioihin odotusarvoteorioista. Odotusarvoteorian mukaan yksilön tehtävävalinnat ja suoriutuminen tietyssä tehtävässä riippuu kahdesta motivationaalisesta konstruktioiden osa-alueesta. Ensinnäkin suhtautumiseen vaikuttavat yksilön uskomukset ja ennakkoinnit liittyen häneen itseensä ja hänen suoriutumiseensa. Näitä kutsutaan odotuksiksi. Toiseksi vaikuttavat arvot eli yksilön arvostukset tehtävää tai toimintaa kohtaan. (Aunola 2002, 105 – 106)

Motivaatioon vaikuttavat siis olennaisesti yksilön omat odotukset tehtävässä onnistumisesta. Odotuksia ovat kaikki uskomukset ja ennakoajatukset, joita yksilöllä on suoriutumistilanteessa itsestään ja tehtävästä: kykyuskomukset, tehtävässä onnistumisen ja epäonnistumisen syytulkinnat eli kausaaliattribuutiot, pätevyiden tunteet, arviot ja huomiot tehtävän vaikeudesta, usko onnistumiseen ja tehtävässä menestymisen ennakoinnit. On huomattu, että tehtävään valmistautuminen, siihen liittyvät ajatukset ja tunteet ovat hyvin erilaisia lapsilla, jotka eivät usko kykyihinsä kuin sellaisilla lapsilla, jotka luottavat itseensä. Itseensä luottavainen lapsi mieltää epäonnistumisen johtuvan siitä, ettei hän ole ponnistellut riittävästi, joten hän yrittää entistä kovemmin. Sen sijaan omia kykyjään epäilevä lapsi luovuttaa helposti, jotta hän voisi välttää oletettavan epäonnistumisen. Odotusarvoteorian mukaan odotukset ja suhtautumistavat vaihtuvat motivaation kohteena olevan tehtäväalueen vaihtuessa. Esimerkiksi odotukset omasta suoriutumisesta matematiikassa voivat olla hyvin erilaisia verrattuna äidinkielen tehtävään kohdistuviin odotuksiin. (Aunola 2002, 106 – 107)

Odotuskategoriaan voidaan ajatella kuuluvaksi myös päämääräteoriat. Nämä eroavat edellisestä näkökulmasta siten, että motivaatio ajatellaan yleisluontoiseksi suhtautumiseksi suoriutumiseen ja oppimiseen eikä sen ajatella olevan tehtäväkohtainen, kuten aiemmassa. Katsotaan, että lapsen toimintatapa perustuu yleisiin uskomuksiin ja päämääriin. Puhutaankin lapsen ominaisesta motivationaalisesta orientaatiosta ja päämääristä. Lapsen itsetunto ja minäkuva vaikuttavat päämäärien muodostumiseen. (Aunola 2002, 107)

Motivatiivisen orientaation taustalle on esitetty kahdenlaista päämäärää. Toisessa päämääränä on oppia ja toisessa suoriutua eli säilyttää kuva itsestä myönteisenä. Tehtäväkeskeisellä tavalla toimivat lapset pitävät oppimistilanteista ja kokevat ne mahdollisuuksiksi kehittää itseään. He ymmärtävät työnsä arviointia ilman, että menettäisivät omanarvontuntoaan. Tällaiset lapset saattavat valita haastavia tehtäviä, eivätkä lannistu helposti vastoinkäymistenkään kohdalla. Lapset, joiden päämääränä on suoriutuminen ja positiivisen arvion saaminen omasta kyvykkyydestään valitsevat sen sijaan mieluummin tehtäviä, jotka ovat helppoja tai joissa he kokevat itsensä hyväksi. Tällä tavalla suhtautuvat lapset pelkäävät virheitä ja huonoa palautetta, sillä he ajattelevat niiden heijastavan heidän arvottomuuttaan. Lapsi pyrkii siis välttämään liian haastavia tehtäviä ja hän saattaa epäonnistumisen pelossa jättää yrittämättä. Pidemmällä aikavälillä epäonnistumista välttävä strategia johtaa usein heikkoon suoriutumiseen ja positiivisen minäkuvan ylläpitäminen vaikeutuu entisestään. Oppimispäämääräiset lapset pysyvät koulupolkunsa ajan myönteisempinä asenteeltaan kuin lapset, joiden päämäärä on suoriutuminen.

Oppimis päämääräisten lasten motivaatio kouluun ja koulunkäyntiä kohtaan pysyy myös myönteisempänä. (Aunola 2002, 107 – 108)

Odotusarvoteoriassa odotukset ja arvot ovat keskeiset tekijät motivoituneen toiminnan ja suoriutumiskäyttäytymisen taustalla. Tehtävän arvolla tarkoitetaan tässä sitä, kuinka vetäväksi ja kiinnostavaksi yksilö tehtävän kokee ja onko se hänestä sitoutumisen arvoinen. Tehtävä, jota arvostetaan, tulee tehdyksi, kun taas tehtävä, jolle ei anneta arvoa, saattaa jäädä tekemättä. Lasten arvostuksia on tutkittu vähemmän kuin päämääriä, mutta uskotaan, että erityisesti pitkäaikaisessa sitoutumisessa tehtävän arvon merkitys korostuu. Vaikka lapsi olisi tehtäväkeskeinen ja luottaisi kykyihinsä, hän tuskin ryhtyisi tehtävään, jota hän ei arvosta eikä pidä kiinnostavana. (Aunola 2002, 108)

3.4 Tehtävä- ja minäorientaatiot

Tavoiteorientaatioita paljon tutkineet Ames ja Archer (1988) sekä Ames (1992) ovat jaotelleet tavoiteorientaation kahteen eri perspektiiviin: *tehtäväorientaatioon* ja *kilpailu- eli minäorientaatioon*. Motivaatiotutkimuksessa puhutaan myös oppimis- ja suoriutumisorientaatioista sekä hallitsemis- ja pätemisorientaatioista. Yhtä kaikki tehtäväorientoitunut, oppimisorientoitunut tai hallitsemisorientoitunut oppilas on halukas valitsemaan itselleen haastavia tehtäviä ja hän nauttii oppimisesta. Hän uskoo, että yrityksen kautta voi saavuttaa menestystä. Hänen opiskelutapansa ovat tehokkaampia ja asenteensa opiskelua kohtaan positiivisempi verrattuna oppilaaseen, joka on minäorientoitunut eli toisin sanoen suoriutumis- tai pätemisorientoitunut. (Ames & Archer 1988, 260, Ames 1992, 188 – 190)

Ames & Archer (1988) tutkivat, miten eri tavoiteorientaatiot näkyvät luokkahuoneessa. Heidän tutkimukseensa osallistui 176 satunnaisesti valittua yläkoulua tai lukiota käyvää oppilasta. Motivaatiota ja tavoiteorientaatiota on tutkittu laboratorio-olosuhteissa, mutta nyt tarkoitus oli keskittyä nimenomaan tavalliseen kouluympäristöön, luokkahuoneeseen. Hypoteesina oli, että luokkahuoneessa vallitsevalla motivaatioilmastolla olisi yhteyttä myös oppilaiden henkilökohtaiseen tavoiteorientaatioon. Tuloksena nähtiin, että tehtäväorientaatiomyönteisessä ympäristössä oppilaat olivat halukkaita tarttumaan haasteellisiin tehtäviin ja näkivät omien taitojensa kehittämisen tärkeänä. He arvostivat oppimista prosessina ja osaaminen ajateltiin yrittämisen ja vaivannäön tulokseksi. Vastaavasti minäorientaation ollessa vallitsevampi puolestaan luontaista kyvykkyyttä ja korkeita oppimistuloksia arvostettiin. Tavoitteena oli usein

suoriutua toisia paremmin ja toisaalta jos menestystä sai pienellä vaivalla, se katsottiin myös arvokkaaksi. (Ames & Archer 1988, 260 – 267) Meidän tutkimuksemme fokus on oppilaassa, joka tekee koulutehtäviä kotona. Siksi emme voi suoraan ajatella, että tutkimukset oppilaiden tavoiteorientaatiosta luokkahuoneympäristössä olisivat yhteensopivia tutkimuksemme asetelman kannalta. Toisaalta, luokkahuoneympäristöä ei myöskään pidä ymmärtää vain konkreettiseksi tilaksi, sillä se on vain murto-osa kokonaisuudesta. Luokkahuoneen kuitenkin muodostavat ihmiset, oppilaat ja opettaja, eli heidän koulukulttuurinsa. Siksi on relevanttia tutustua motivaatiotutkimuksiin, jotka keskittyvät luokkahuoneympäristöön. Emme nimittäin löytäneet aiempaa tutkimusta, joka olisi toteutettu täysin samoista tutkimusasetelmista kuin oma tutkimuksemme.

3.5 Aiempaa tutkimusta motivaatiosta, koulumenestyksestä ja tavoiteorientaatiosta

Malmberg ja Little (2002) tutkivat monimutkaisia kytkentöjä koulumenestyksen, sisäisen ja ulkoisen motivaation, tavoiteorientaatioiden ja hyvinvoinnin välillä. Tutkimukseen osallistui 1723 saksalaista nuorta, joista osa kävi ala-astetta, osa ammattikoulua, osa ammatillista lukiota ja osa lukiota. Aineisto kerättiin koulurekistereistä ja kyselylomakkeilla oppitunneilla Berliinissä vuonna 1998. Kyselylomakkeilla selvitettiin oppilaiden sisäistä ja ulkoista motivaatiota. Tavoiteorientaatioista tutkittiin hallitsemistavoitteita ja pätemistavoitteita. Näitä mitattiin esimerkiksi väittämillä ”koska haluat sitä itsesi takia” ja ”koska haluat todistaa, että pärjät paremmin kuin muut”. (Malmberg & Little 2002, 134 – 135)

Tuloksissa selvisi, että tytöillä oli poikia paremmat koulusaavutukset ja myös suurempi sisäinen motivaatio. Pojat kokivat ikätovereiden, vanhempien ja opettajan suosion saamisen ja epäsuosion välttämisen tärkeämmäksi kuin tytöt. Eroa sukupuolten välillä ei kuitenkaan ollut hallitsemistavoitteissa ja hyvinvoinnissa. Sisäinen motivaatio oli lukiolaisilla muita ryhmiä suurempi. Tavoiteorientaatiossa oli selvä ero ikäryhmien välillä: ala-astetta käyvillä oli enemmän hallitsemistavoitteita ja vähemmän pätemistavoitteita kuin vanhemmilla oppilailla. Hyvän koulumenestyksen ja sisäisen motivaation väliltä löytyi yhteys. Mitä paremmin oppilas menestyi, sitä vähemmän hän piti koulutovereita tai opettajaa motivaation lähteenä. Sisäisesti motivoitunut oppilas oli hyvinvoiva ja asetti itselleen paljon hallitsemistavoitteita. Nämä tulokset olivat

yhdenmukaisia aiempien tutkimusten kanssa (esim. Anderman & Maehr 1994). Suomessakin on huomattu, että motivaatio ja uteliaisuus vähenevät oppilaille yläasteelle siirryttäessä. Miten koulujärjestelmä pystyisi siis paremmin tukemaan lasta ja säilyttämään tehtävääorientoituneisuuden? (Malmberg & Little 2002, 134 – 142)

Lepola ja Poskiparta (2001, 273 – 289) tutkivat koulutulokkaiden oppimismotivaatioiden eroja äidinkielen opiskelussa sekä motivaation kehittymistä esikoulusta kuudennelle luokalle asti. Tutkimukseen osallistui 78 lasta, joiden lastentarhan- ja luokanopettajat arvioivat heidän motivationaalista orientoituneisuuttaan eri oppimis- ja tehtävätilanteissa. He havaitsivat lapsen tehtävääorientoituneisuuden olevan yhteydessä sekä nopeampaan lukemisen oppimiseen koulutulokasiässä että sillä olevan positiivinen yhteys myös myöhempään oppimiseen. Vahvasti tehtävääorientoituneiden oppilaiden arvosanat olivat muita orientoituneita korkeampia kolmannesta kuudennelle luokalle asti.

3.6 Yhteenvetoa tavoiteorientoituneisuusteoriasta

Aunolan (2002) esittelemässä odotusarvoteoriassa ja Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (2005) esittämässä teoriassa motivationaalisista suuntautumisista (tehtäväsuuntautuneisuus, minää puolustava suuntautuneisuus ja suoriutumiseen suuntautuminen) on pitkälti kyse samasta asiasta. Termit vain poikkeavat toisistaan ja lisäksi Hakkarainen ym. (2005) ovat tehneet tarkemman jaottelun, sillä he ovat jaotelleet motivationaalisen suuntautumisen kolmeksi eri päätyypiksi Aunolan (2002) ja Amesin ja Archerin (1988, Ames 1992) kahden päätyypin sijaan. Käytämme tässä tutkimuksessa pääosin Amesin (1992) tavoiteorientoituneisuudesta käyttämiä termejä tehtävääorientoituneisuus ja kilpailu- eli minääorientoituneisuus, välillä sivuten myös muita luokitteluja. Termit tehtävä- ja minääorientoituneisuus vaikuttavat olevan muita mainittuja termejä vakiintuneemmat tutkimuskirjallisuudessa. Nimitykset ovat myös hyvin kuvaavia: motivaation ollessa tehtävääorientoituneena ollaan kiinnostuneita itse tehtävästä sen itsensä ja oppimisen vuoksi kun taas minääorientoitunut henkilö lähestyy tehtäviä oman minuutensa kautta peläten epäonnistumista ja janoten toisten hyväksyntää ja kannustusta.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuskysymykset muovautuivat tutkimusprosessin aikana. Aiempaan tutkimukseen tutustuessa ja aineistonkeruuvaiheessa olimme määritelleet jo suuntaviivat tutkimuksellemme. Halusimme siten ensin tutustua aineistoon ja pohtia sen perusteella tutkimuksemme näkökulmaa ja varsinaisia tutkimusongelmia. Ensinnäkin halusimme selvittää oppilaiden ajatuksia koulumenestyksestä sekä sitä, millaiset motiivit ohjaavat heidän koulutyöhön liittyvää toimintaansa. Koska näimme koulutehtävien tekemisen olevan oppilaan ”paras” keino vaikuttaa omaan koulumenestykseensä, halusimme myös kuulla oppilaiden ajatuksista ja käytännöistä liittyen koulutehtävien tekemiseen. Koulutehtävien tekeminen ilmentää mielestämme myös oppilaan käsitystä koulussa menestymisen ja koulunkäynnin merkityksellisyydestä. Toisena, yhtä tärkeänä asiana halusimme vertailla sekä tavoitteellisesti harrastavien että harrastamattomien tyttöjen ja poikien ajatuksia edellä mainituista asioista ja pohtia mahdollisia eroja näiden ryhmien motiiveissa ja käytännöissä. Jotta pohdintamme ei jäisi liian pintapuoleiseksi, halusimme tutkia oppilaiden ajatuksia myös motivaatioteorioiden valossa.

Lopulliset kysymykset hahmottuivat, kun aineisto oli luettu läpi muutamaan otteeseen.

1. Millaisia ajatuksia ja motiiveja oppilailta on liittyen koulumenestykseen?

- Eroavatko nämä tavoitteellisesti harrastavien ja harrastamattomien tyttöjen ja poikien välillä?

Jos eroavat, niin miten?

2. Millaisia ajatuksia oppilailta on koulutehtävien tekemisestä?

- Eroavatko nämä tavoitteellisesti harrastavien ja harrastamattomien tyttöjen ja poikien välillä?

Jos eroavat, niin miten?

5 METODOLOGIA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksemme on triangulatiivinen tapaustutkimus. Se on pääasiassa laadullinen tutkimus, mutta olemme käyttäneet myös määrällistä aineistoa paremman kokonaiskuvan saamiseksi. Tutkimus voidaan määritellä siis menetelmätriangulatiiviseksi, sillä kvantitatiivinen aineisto täydentää laadullista osuutta ja parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeella (liite 1). Analyysi suoritettiin aineistolähtöisenä ja osittain teoriaohjaavana sisällönanalyysinä. Seuraavassa kerromme tarkemmin tutkimuksen tieteellisestä taustasta ja tutkimusstrategiasta sekä siitä, miksi päädyimme tapaustutkimukseen ja miksi otimme mukaan myös määrällistä aineistoa tutkimuksen ollessa kuitenkin pääpainoisesti laadullinen, kuten tutkimuskysymyksetkin jo ilmentävät. Kerromme myös, miten päädyimme käyttämiimme menetelmiin. Pohdimme myös, millaisia vaihtoehtoja analyysin tekemisessä oli ja minkä lopulta koimme parhaaksi tutkimuksemme kannalta.

5.1 Tutkimusstrategia

Tutkimusstrategiaksi valikoitui *tapaustutkimus*. Se vaikutti luontevalta vaihtoehdolta, sillä tutkimuskysymyksemme painottuvat kysymään millainen, miten ja miksi. Tapaustutkimus on hyvänä pidetty strategia silloin, kun tutkimuskysymykset ovat muotoa miten ja miksi, ja kun keskitytään johonkin ajankohtaiseen tosielämän ilmiöön eikä tutkijalla itsellään ole vaikutusta siihen (Yin 1994, 1). Tapaustutkimuksen tavoitteena on useimmiten tietyn ilmiön tarkkanäköinen kuvailu. Sen avulla pyritään saamaan tarkkaa ja intensiivistä tietoa jostakin tapauksesta tai joskus toisiinsa suhteesta olevista useista tapauksista (Hirsjärvi, Sajavaara & Remes 1997, 130). Mitä kaikkea sitten voidaan ajatella tapauksena? Staken (1995) määritelmä on laaja: tutkimuksen kohteena oleva tapaus voi yhtä hyvin olla yksi lapsi, luokkahuoneellinen lapsia, kaikki yhden maan koulut tai jokin innovatiivinen ohjelma. Ne kaikki ovat tiettyjä, luonteeltaan monimutkaisia ja

toimivia subjekteja. Tapaukseksi ei yleensä ajatella ylimalkaisia aiheita, esimerkiksi innovatiivisen opetuksen syitä tai koulu-uudistuksen käytäntöjä. (Stake 1995, 2) Yin (1994, 17) korostaa, että tapaustutkimus on nimenomaan metodologinen valinta. Tapaustutkimusta ei hänen mukaansa voi määritellä ainoastaan sen perusteella, että tutkimuksen kohteena on jokin yksittäinen tapaus.

Tapaustutkimukset voidaan jakaa tutkimuksen tarkoituksen mukaan kolmeen eri kategoriaan. On kokeellisia, kuvailevia ja selittäviä tapaustutkimuksia. Näiden väliset rajat eivät ole tarkkoja tai selviä, kuten selvää ei ole myöskään se, milloin mitäkin strategiaa tulisi käyttää. Tärkeää on pyrkiä valitsemaan kategoria, josta on parhaiten hyötyä omalle tutkimukselle. (Yin 1994, 4) Meidän tutkimuksemme on suurimmaksi osaksi kuvaileva. Tiedämme muiden tutkimusten valossa (esimerkiksi Pisa 2012), että tyttöjen ja poikien väliset erot oppimistuloksissa ovat kasvaneet. Haluamme kuitenkin selvittää, millaisia ajatuksia viides- ja kuudesluokkalaisilla on koulumenestyksestä ja koulutyöhön liittyen. Eroavatko tyttöjen ja poikien ajatukset toisistaan ja vaikuttaako musiikin tai liikunnan harrastaminen ajatuksiin? Emme pyri luomaan uutta teoriaa, vaan pyrimme ymmärtämään tätä tiettyä joukkoa, joka on tutkimuksen kohteena, ryhmitellen oppilaat vielä tarkemmin omiksi ryhmikseen sukupuolen ja mahdollisen harrastuksen perusteella.

Stake (1995, 3) jaottelee kolme erilaista tapaustutkimusmallia tutkimusasetelman mukaan. Joskus tutkimuksen kohteena oleva tapaus on itsestään selvä tutkimuskohde. Käytännön tarve voi jopa pakottaa tutkimaan tiettyä tapausta. Se on ikään kuin annettu valmiiksi. Tällaisessa tutkimuksessa tarkoituksena on oppia tästä tietystä tapauksesta mahdollisimman paljon. Kiinnostus on siis luontaista ja Stake käyttää tästä termiä *intrinsic case study* eli vapaasti suomennettuna luontainen tai sisäinen tapaustutkimus. Toisessa tapaustutkimusmallissa tutkimuskysymys on valmiina, koska tarpeena on yleisesti ymmärtää jotakin laajempaa ilmiötä. Ajatellaan, että tutkimalla yhtä tiettyä tapausta voidaan ymmärtää paremmin myös isoa kokonaisuutta. Tällaista asetelmaa nimitetään välineelliseksi tapaustutkimukseksi (*instrumental case study*). Kolmanteen tapaustutkimusmalliin kuuluvat tutkimukset, joissa tutkitaan useampia tapauksia. Kollektiivinen tapaustutkimus (*collective case study*) on myös välineellinen, sillä tarkoituksena on tutkittavien tapausten avulla lisätä ymmärrystä jostakin suuremmasta kokonaisuudesta. Tällainen jaottelu on tarpeellista siksi, että tutkimusmenetelmät ovat erilaisia, mikäli tutkimusintressi on sisäinen tai välineellinen. (Stake 1995, 3 – 4)

Meidän tutkimuksemme on lähimpänä välineellistä tapaustutkimusta. Tutkimalla Hämeenlinnan normaalikoulun viides- ja kuudesluokkalaisten ajatuksia saatamme ymmärtää paremmin, miksi eri

tutkimusryhmiemme välillä on eroja oppimistuloksissa ja ajatuksissa koulunkäynnistä. Olisi kuitenkin liioiteltua kuvitella, että tutkimuksemme avulla saisimme tietää syyn tähän monimutkaiseen ilmiöön. Todellinen tapaustutkimuksen tehtävä on paremminkin erityistäminen (particularization) kuin yleistäminen (generalization) (Stake 1995, 8).

Tapaustutkimukseen tutkimusstrategiana on kohdistunut kritiikkiä ja ennakkoluuloja, jotka tutkijan on syytä tiedostaa. Ensinnäkin tapaustutkimusta on arvosteltu täsmällisyyden puuttumisesta. Liian usein huolimaton tutkija on antanut epäjohdonmukaisen tai asenteellisen näkemyksen vaikuttaa johtopäätöksiinsä. Jokaisen tapaustutkijan onkin pidettävä huoli siitä, että aineisto tulee raportoitua totuudenmukaisesti. Toiseksi tapaustutkimusta on kritisoitu siitä, miten on mahdollista tehdä yleistyksiä niin pienestä aineistosta, yhdestä yksittäisestä tapauksesta. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole tehdä koko väestöä tai maailmankaikkeutta koskevia yleistyksiä, vaan teoreettisia ehdotuksia. (Yin 1994, 9 – 10) Aina kun on kyse ihmisistä, jokainen tapaus on ainutlaatuinen, mutta yhtä aikaa hyvin samanlainen kuin muut. Meitä kiinnostavat sekä tämä ainutlaatuisuus että samankaltaisuus. (Stake 1995, 1) Kolmanneksi tapaustutkimuksia arvostellaan niiden vaikean toteuttamisen vuoksi: tutkimustyö kestää liian kauan, tulokset ovat laajoja ja vaikeasti luettavia. Tapaustutkimusta voi tehdä monella eri tavalla ja menetelmällä, joten tutkijan on vain löydettävä omaan tutkimukseensa ne parhaiten sopivat. (Yin 1994, 10 – 11) Myös meidän tutkimuksemme tulokset olivat laajoja, ja vaikeus olikin löytää oleelliset asiat oppilaiden kirjoituksista ja keskittyä niihin rajaten kaikki muu ulkopuolelle.

Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen. Jotta pystyisimme ymmärtämään tapausta paremmin, halusimme sisällyttää tutkimukseen myös kvantitatiivista aineistoa. Laadullisia ja määrällisiä menetelmiä ei aseteta nykyään jyrkästi vastakkain, kuten aiemmin tehtiin, vaan ajatellaan, että itse tutkimustehtävä määrittelee sen, millaisilla keinoja käyttämällä tutkija parhaiten pureutuu tutkimuskysymyksiinsä (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2008, 7).

5.2 *Triangulaatio*

Triangulaatio tarkoittaa erilaisten aineistojen, teorioiden tai menetelmien käyttöä yhdessä tutkimuksessa. Triangulaatiota käytetään, koska yhden tutkimusmenetelmän avulla ei välttämättä saada kokonaisvaltaista kuvaa tutkimuksen kohteesta. Näin ollen triangulaatiolla pyritään

parantamaan tutkimuksen luotettavuutta. Tiedeyhteisössä triangulaatio kuitenkin jakaa mielipiteitä. Tieteenfilosofian kannalta triangulaatio voi olla ongelmallinen, sillä eri menetelmät saattavat pohjautua esimerkiksi erilaisiin ihmiskäsityksiin. *Tutkijatriangulaatio* tarkoittaa, että samaa tutkimusta tekee useampi kuin yksi tutkija. Tällöin tutkijat keskustelevat ja neuvottelevat tekemistään havainnoista. Heidän tulee päästä yksimielisyyteen tutkimuksen etenemisestä, siitä miten aineisto hankitaan, miten se luokitellaan, tulkitaan ja raportoidaan. Myös tutkijoilla saattaa olla erilaiset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä, mikäli he ovat eri tavalla orientoituneita siihen. (Eskola & Suoranta 1998, 69 – 71) Tutkimuksessamme toteutuu tutkijatriangulaatio, mikä on tarkoittanut antoisia ja oivaltavia keskusteluja tutkimuksemme suunnasta – koemmekin sen olleen eduksi tutkimustyölle. Ajatuksemme tieteenfilosofiasta ovat myös samansuuntaiset; tutkimuksemme nojaa fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen.

Tutkijatriangulaation lisäksi tutkimuksessamme on menetelmätriangulaatio. Menetelmätriangulaatio tarkoittaa useiden eri aineiston hankintatapojen ja tutkimusmenetelmien käyttämistä tutkimuskohdetta tutkittaessa. (Eskola & Suoranta 1998, 70) Menetelmätriangulaatiossa yhden menetelmän huonot puolet pyritään minimoimaan toisen menetelmän hyvillä puolilla. Siksi nämä edut ja haitat on otettava huomioon. Luonnollisesti on arvioitava menetelmien sopivuus juuri kyseiseen tutkimusongelmaan. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 24 – 25) Usein kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten menetelmien yhteiskäytössä kerätään ensin tutkimuksen runko, eli suuntaviivat, kvantitatiivisesti. Tämän jälkeen syvennyttään tutkimuskohteeseen kvalitatiivisin keinoin. (Eskola & Suoranta 1998, 70, 73) Näin menettelimme myös omassa tutkimuksessamme keräten taustaoletustemme tueksi kvantitatiivista aineistoa muun muassa oppilaiden koulumenestyksestä. Tämän jälkeen keskityimme analysoimaan oppilaiden kirjoituksia tarkemmin kvalitatiivisen keinoin.

5.3 Tutkimuksen toteutus ja aineiston kerääminen

Lähtökohtana tutkimukseen on tutkijan herännyt kiinnostus johonkin tapahtumaan tai ilmiöön. Usein alustava tutkimusongelma hahmottuu tutkijan aiemman tiedon pohjalta. Täsmentävät tutkimuskysymykset johdattelevat etsimään lisätietoa aiemmista tutkimuksista. (Laine ym. 2007, 26) Ei olekaan mitään tiettyä hetkeä, jolloin tutkimusaineiston kerääminen alkaa, vaan ainesitonkeruu alkaa jo ennen varsinaiseen tutkimusentekoon ryhtymistä. Taustatyö, muihin

tapauksiin perehtyminen ja muodostuneet ensivaikutelmat ovat myös aineistoa. Monet käsitykset toki muuttuvat tai korvautuvat tutkimuksen edetessä. (Stake 1995, 49) Aineiston keräämisen tullessa ajankohtaiseksi tutkimuskohde ja tapaus yhdessä määrittävät, mitä aineistoja ja menetelmiä tutkimuksessa käytetään. Myös tutkijan suhde tapaukseen ja hänen aiemmat tietonsa vaikuttavat tutkimuskysymysten muotoutumiseen ja menetelmien valintaan. Tapaustutkimuksessa nämä vaiheet ovat vuorovaikutuksessa ja eri osa-alueet muovautuvat ja ovat sidoksissa toinen toisiinsa. (Laine ym. 2007, 26) Välttämättömiä aineistonkeruun vaiheita ovat juuri tapauksen määrittely, aiempaan tutkimusaineistoon perehtyminen, tutkimuskysymysten listaaminen ja suunnitelma ajankäytöstä ja raportoinnista (Stake 1995, 51).

Tutkimuksemme käynnistyi pitkälti juuri kuten Laine ym. (2007) prosessin käynnistymistä kuvasivat. Heräsi kiinnostus, joka oli vielä epämääräinen eikä tarkasti rajattu. Kiinnostuksen taustalla vaikuttivat tuleva ammattimme luokanopettajana sekä aiemmat tietomme ja kokemuksemme kasvatustieteen alalta. Meitä kiinnosti, millaisia ajatuksia viides- ja kuudesluokkalaisilla olisi heidän omasta koulunkäynnistään ja koulumenestyksestään. Itse musiikkia ja liikuntaa tavoitteellisesti ja pitkään harrastaneina ja harrastavien lasten parissa toimineina meitä kiinnosti myös, miten oppilaiden harrastukset näkyivät heidän koulurutiineissaan ja ajatuksissaan siitä. Aineistonkeruuvaiheessa mietimme erilaisten menetelmien käyttöä. Havainnointimenetelmän käyttö suljettiin pois jo varhaisessa vaiheessa, sillä emme voisi mitenkään havainnoimalla saada selville oppilaiden ajatuksia.

Yksi vaihtoehto, jota harkitsimme aineistonkeruumenetelmäksi, oli haastattelu. Eskola & Suoranta (1998, 86) toteavatkin, että Suomessa haastattelu on suosituin tapa kerätä aineistoa laadulliseen tutkimukseen. Haastattelun tarkoituksena on saada selville, mitä tutkittava ajattelee. (Eskola & Suoranta 1998, 86) Tässä mielessä haastattelu aineistonkeruumenetelmänä olisi saattanut olla hyvä valinta. Haastattelu voidaan ajatella tutkijan aloitteesta avatuksi keskusteluksi, joka on myös tutkijan johdattelemaa (Eskola & Suoranta 1998, 86). Koska tutkimuksemme tarkoitus on ymmärtää viides- ja kuudesluokkalaisten ajatuksia, kuulla heitä, haastattelu tuntui vaihtoehdolta, jossa me tutkijoina saattaisimme määritellä liikaa tutkimuksen suuntaa. Kysymykset saattaisivat myös ohjata vastaamaan jollakin tietyllä tavalla, vaikka haastattelutyyppinä on monia hyvin strukturoituja avoimiin keskustelunomaisiin haastatteluihin. Halusimme jotakin muuta. Haastatteluihin kuluva aika olisi myös pakottanut meidät rajaamaan tutkimusjoukkomme kokoa.

Tiina Kujala (2008, 13 – 39) kertoo omasta tutkimusprosessistaan artikkelissa Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Hän tutkii väitöskirjassaan ”ikääntyneiden opettajien kokemuksia viimeisinä työvuosinaan ja ensimmäisinä vuosinaan eläkkeellä” (Kujala 2008, 14). Hänen tutkimuksensa on narratiivinen eli kerronnallinen tutkimus. Hän päätyi tähän menetelmään muun muassa siksi, että ikääntyminen on hyvin henkilökohtainen ja subjektiivinen kokemus. Haastattelukysymykset tai -teemat olisivat määritelleet ikääntymisen ilmiötä ulkoapäin eikä opettajien itse antamille merkityksille olisi välttämättä jäänyt tilaa. Osittain samoin perustein päädyimme omassa tutkimuksessaamme soveltamaan narratiivista menetelmää. Uskoimme myös, että viides- ja kuudesluokkalaisille saattaisi olla helpompaa kirjoittaa ajatuksistaan kuin puhua kasvotusten meille. Lisäksi luotimme heidän kirjoitustaitonsa olevan jo riittävä heille tärkeiden ajatusten ilmaisemiseen.

Aineisto on kerätty kyselylomakkeella (liite 1) Hämeenlinnan normaalikoululta keväällä 2012. Lomake koostui ensimmäisestä sivusta, jossa oli useita, taustoittavia kysymyksiä ja toisesta sivusta, jossa oli kerronnallinen kysymys, tutkimuksemme pääpaino. Kolmannen sivun jätimme lisävastaamistilaksi kerronnalliseen kysymykseen. Tutkimukseen osallistui kolme viidettä luokkaa ja kolme kuudetta luokkaa, yhteensä 112 oppilasta. Koska Hämeenlinnan normaalikoulu oli yliopiston harjoittelukoulu, emme tarvinneet erikseen tutkimuslupaa, sillä oppilaiden huoltajat olivat antaneet suostumuksensa tutkimuksiin osallistumisesta jo koulun alussa. Tutkimukseen vastaamiseen oli varattu aikaa yhden oppitunnin verran, tosin monen kohdalla aikaa ei kulunut läheskään niin paljoa. Vastaamistilanne oli rauhallinen eikä mainittavia häiriötekijöitä ollut. Olimme itse paikalla luokahuoneessa mahdollisten tarkentavien kysymysten varalta.

Kyselylomakkeen ensimmäinen sivu koostui kysymyksistä, joilla pyrimme saamaan tarvittavaa taustatietoa tutkimukseen vastanneista. Kysyimme ensin sukupuolta ja luokka-astetta. Tämän jälkeen oli kysymys oppilaan kouluarvosanoista. Kysyimme viimeisintä kouluarvosanaa äidinkielessä, matematiikassa, historiassa, biologiassa ja maantiedossa, englannissa, fysiikassa ja kemiassa, uskonnossa tai elämänkatsomustiedossa sekä mahdollisessa muussa vieraassa kielessä. Seuraavaksi halusimme selvittää, miten oppilas kokee oman koulumenestyksensä sekä kuinka paljon aikaa hän keskimäärin käyttää koulutehtäviin päivittäin. Ensimmäinen väite oli ”*Olen tyytyväinen koulumenestykseeni.*” Vastausvaihtoehdot olivat *täysin samaa mieltä, jokseenkin samaa mieltä, jokseenkin eri mieltä ja täysin eri mieltä*. Pohdimme myös neutraalia vastausvaihtoehtoa, kuten ei samaa eikä eri mieltä tai en osaa sanoa. Tulimme kuitenkin siihen tulokseen, että väittämän luonteen vuoksi neutraalia vastausvaihtoehtoa ei tarvita. Uskoimme

jokaisen oppilaan kokevan oman koulumenestyksensä joko jokseenkin positiiviseksi tai negatiiviseksi. Toinen väite oli ”*Käytän koulutehtäviini (sisältäen kokeisiin valmistautumisen, läksyt sekä muut kouluun liittyvät tehtävät) keskimäärin aikaa päivässä:*” ja vastausvaihtoehdot olivat *alle 15 minuuttia, 15 – 30 minuuttia, 30 min – 1 tunti, 1 – 2 tuntia ja yli 2 tuntia*. Tämä väite tuotti vaikeuksia joillekin vastaajille. Suurin huoli oli se, mitä tarkoittaa keskimäärin, jos yleensä läksyihin kuluu puoli tuntia, mutta kokeeseen lukemiseen saattaa mennä kolme tuntia. Selvensimme kysymystä vastaajille sanoilla ”*useimmiten*” ja ”*yleensä*”.

Vaikka tutkimuksemme taustaoletuksena olikin tyttöjen poikia parempi koulumenestys sekä musiikki- tai liikuntaharrastuksen positiivinen vaikutus koulumenestykseen, olimme kiinnostuneita siitä, toteutuisivatko nämä oletukset myös omassa tutkimuksessamme. Sen vuoksi kyselylomakkeen ensimmäisen puolen viimeisenä kysymyksenä oli avoin kysymys ”*Onko sinulla jotakin harrastusta / harrastuksia? Jos on, kerro mitä harrastat ja kuinka usein. Kerro myös, harrastatko jossakin seurassa / ryhmässä / koulussa tms.*” Tarvitsimme tarkempia tietoja oppilaan harrastuksesta voidaksemme rajata tutkimusjoukkomme harrastaviin ja harrastamattomiin, käyttäen termiä tavoitteellinen harrastus.

Kyselylomakkeen toisella sivulla oli kerronnallinen kysymys:

”Kerro alla olevaan tilaan omista kokemuksistasi ja ajatuksistasi liittyen koulutehtävien tekemiseen (sisältäen kokeisiin valmistautumisen, kotitehtävät sekä muut kouluun liittyvät tehtävät) ja koulumenestykseen.”

Apukysymyksiksi olimme luetelleet seuraavat kysymykset:

”Millaisia tapoja tai tottumuksia sinulla on koulutehtäviesi tekemisessä ja niihin liittyvässä ajankäytössä?”

”Miten muu elämäsi vaikuttaa mielestäsi koulutehtäviesi tekemiseen ja mahdollisesti koulumenestykseen?”

”Miksi haluat/et halua menestyä koulussa hyvin ja millaisia tavoitteita sinulla on?”

”Saatko apua koulutehtäviisi jostakin, ja miksi saat/miksi et saa?”

”Käytätkö mielestäsi riittävästi aikaa koulutehtäviisi, miksi/miksi et?”

Ohjeistimme oppilaita käyttämään tarvittaessa apukysymyksiä pohdinnan tukena, mutta kaikkiin kysymyksiin heidän ei ollut pakko vastata. He saivat toki kirjoittaa myös muita ajatuksiaan aiheesta. Pyysimme oppilaita kirjoittamaan kokonaisia lauseita.

5.4 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimusaineiston analyysillä pyritään luomaan aineistoon selkeyttä ja mielekkyyttä. Sitä kautta uuden tiedon tuottaminen tutkittavasta aiheesta mahdollistuu. Aineisto pitää tiivistää, samalla kuitenkin varoen, ettei sen sisältämä informaatio katoa. (Eskola & Suoranta 1998, 138) Alasuutari (2014, 39) tiivistää laadullisen analyysiin kahteen vaiheeseen: havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Hän tarkentaa, että käytännössä nämä kaksi vaihetta usein limittyvät toisiinsa, eikä niitä voida erottaa toisistaan kuin analyttisesti. Omaa tutkimusaineistoaan pitää lukea useita kertoja ennen varsinaista analyysia, koska on hyvin tärkeitä tuntea aineistonsa perinpohjaisesti (Eskola & Suoranta 1998, 152).

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä ja sitä voidaan soveltaa kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin. Se voidaan ajatella väljäksi teoreettiseksi kehykseksi, jolloin kaikkien kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysi on sisällönanalyysiä. Tällöin suurin osa erilaisista laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä pohjautuu lopulta jollakin tavalla sisällönanalyysiin. Sitä voidaankin käyttää monenlaisiin tutkimuksiin. Sisällönanalyysi ei ole pelkästään laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmä, vaan sitä on käytetty myös määrällisessä tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91)

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 91 – 93) ovat muokanneet tutkija Timo Laineen esittämän rungon pohjalta kuvauksen laadullisen tutkimuksen analyysin vaiheista. Laadullista aineistoa analysoitaessa paljastuu paljon kiinnostavia asioita, joita ei ole osannut odottaa. Tämä voi olla aloittelevalle tutkijalle hämmentävää ja halu ruveta tutkimaan kaikkea ja raportoimaan kaikesta voi olla kova. Sen vuoksi ensimmäinen kohta analyysivaiheissa on tehdä päätös siitä, mikä on kiinnostavaa. Päätöksen on oltava vahva. Tämän jälkeen aineisto käydään läpi ja sieltä poimitaan kaikki, mikä liittyy valittuun kiinnostuksen kohteeseen. Kaikki sen ulkopuolelle jäävä jätetään pois. Meillä olikin haasteena rajanveto siihen, mikä aineistossamme oli oman tutkimuksemme kannalta oleellista, ja mitä halusimme oikeasti tutkia. Tunnistimme juuri edellä mainitun halun ”tutkia kaikkea”, ja meidän oli tehtävä päätös siitä, mitä jätimme tutkimuksen ulkopuolelle. Kolmannessa vaiheessa analyysia luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään tutkimusaineisto. Tätä vaihetta pidetään usein tutkimuksen varsinaisena analyysina, mutta se ei kuitenkaan olisi mahdollinen ilman edeltäviä vaiheita tai mielekäs ilman seuraavaa vaihetta, raportointia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91 – 93)

Luokittelu on yksinkertaisin muoto järjestää aineisto. Siinä aineistosta määritellään luokkia ja tutkitaan, kuinka monta kertaa kukin luokka esiintyy tutkimusaineistossa. Luokittelu voidaan ajatella kvantitatiiviseksi analyysiksi sisällön teemoin ja se voidaan myös esittää taulukkomuodossa. *Teemoittelussa* puolestaan aineisto saatetaan ensin ryhmitellä alustavasti esimerkiksi vastaajien sukupuolen, iän tai muun ominaisuuden perusteella. Tämän jälkeen aineisto pilkotaan erilaisten aihepiirien mukaan. Tarkoitus on löytää aineistosta näkemyksiä, jotka kuvaavat tiettyä teemaa. Riippuen laadullisen tutkimuksen perinteestä teemojen lukumäärillä voi joskus olla merkitystä. *Tyypittelyssä* taas aineistosta etsitään tiettyjen teemojen sisältä näkemyksiä, joissa on yhteisiä ominaisuuksia. Näistä muodostuu yleistyksiä eli tyyppiesimerkkejä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93) Meidän tutkimusaineistomme analysoinnissa käytimme teemoittelua, vaikka ensin yritimme lähestyä aineistoa tyypittelyn kautta. Aineistostamme löytyi hyvin erilaisia ja eri tavoin ilmaistuja näkemyksiä, jotka kaikki olivat tärkeitä tutkimuksen tavoitteen kannalta: yritykset ymmärtää oppilaiden ajatuksia koulunkäynnistä ja koulumenestyksestä. Koimme teemoittelun luontevimmaksi tavaksi käsitellä aineistoamme; sen avulla vastaamme parhaiten tutkimuskysymyksiimme ja toisaalta sen avulla pystymme kattavimmin kuvaamaan tutkimusaineistomme sisältöä. Tyypittelyssä pysyminen olisi saattanut johtaa tutkimuksemme harhapoluille, sillä yleistyksistä olisi tullut karkeita ja jotain olennaista olisi voinut jäädä huomioimatta.

Usein ensimmäinen lähestyminen tutkimusaineistoon tehdään juuri teemoittelun kautta, sillä tekstimassasta yritetään löytää tutkimuksen kannalta keskeiset aiheet. Aineistosta voidaan poimia teemoja, jotka valaisevat tutkimusongelmaa. Tämä mahdollistaa tiettyjen teemojen esiintymisen vertailun. Vaarana on, että kvalitatiivisen aineiston teemoittelu jää irtonaiseksi kokoelmaksi sitaatteja, jotka voivat toki olla mielenkiintoisia, mutta niiden perusteella ei pystytä tekemään johtopäätöksiä ja varsinainen analyysi jäi vaillinaiseksi. Jotta teemoittelun pohjalta tehty laadullinen analyysi voisi onnistua, on teorian ja empirian oltava sulavassa vuoropuhelussa. (Eskola & Suoranta 1998, 175 – 176) Teemoittelu auttoi etenemään tutkimuksen analyysissä, jonka haasteellisuus onnistui yllättämään meidät oppilaiden vastausten rönsyillessä joka suuntaan, ja oli vaikeaa rajata pois tarpeeton materiaali. Alustava ryhmittelyimme oppilaiden sukupuolen ja harrastusten perusteella auttoi jäsentämään edessämme olevaa kiinnostavaa, mutta osin kaaosmaista tutkimusaineistoa. Tämän jälkeen aloimme kokoamaan oppilaiden kirjoituksista toistuvia mainintoja, jotka jaoin kolmeen eri teemaan ja sen jälkeen lukuisiin alateemoihin. Eskola & Suoranta (1998) toteavat, että huolimatta hyvästä suunnittelusta ja tutkimusongelman pohtimisesta tutkija saattaa hämmentyä kokoamastaan kulttuurisesta tekstimassasta. Laadullisen

tutkimusaineiston rikkautena ovat lukuisat analyysitavat: jos jokin ei tunnu toimivan, voi aina soveltaa toista tapaa. (Eskola & Suoranta 1998, 163) Näin kävi myös meidän tutkimuksessamme.

Alasuutarin (2014, 40 – 48) esittämä analyysimalli on myös kiinnostava. Hän luonnehtii laadullisen tutkimuksen analyysin kaksivaiheiseksi, kuten edellä mainittiin. Hänen näkemyksensä analyysin etenemisestä ei loppujen lopuksi eroa Tuomen ja Sarajärven (2009) esittämästä kovinkaan paljon, mutta hän on nimennyt vaiheet eri tavoin. Toki myös muita eroavaisuuksia löytyy. Havaintojen pelkistämisen vaiheen alussa tarkastellaan aineistoa vain tietystä näkökulmasta, joka on relevantti tutkimuskysymysten ja teoreettisen viitekehyksen kannalta. Aineistosta tehdään raakahavaintoja, joista samankaltaisia yhdistellään. Niistä tutkija saanee näytteitä samasta ilmiöstä. Tarkoituksena ei ole kuitenkaan määritellä keskivertoyksilöä tai tyyppitapauksia. Analyysin toinen vaihe on arvoituksen ratkaiseminen. Tätä vaihetta on kutsuttu empiirisessä sosiaalitutkimuksessa tulosten tulkinnaksi. Pelkistetyt havainnot toimivat nyt johtolankoina. Niiden ja muun tutkimuskirjallisuuden ja -tiedon avulla tutkija pyrkii ratkaisemaan asettamaansa arvoitusta eli löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiinsä.

Etenimme pääosin Tuomen ja Sarajärven (2009) vaiheiden mukaisesti, mutta pidimme mielessämme myös Alasuutarin (2014) näkemykset. Kuitenkin aineisto imaisee tutkijan mukaansa, joten on hyvin vaikeaa edetä vaihe vaiheelta suunnitelmien mukaan. Tavallaan se kuitenkin onnistui järjestelmällisesti, vaikka vaihdoimmekin tyypittelystä teemoitteluun.

Yksi mahdollinen laadullisen analyysin jaottelu perustuu siihen, millainen on tutkittavan ja siihen liittyvän teorian välinen suhde. Puhutaan *aineistolähtöisestä*, *teoriaohjaavasta* ja *teorialähtöisestä* analyysistä. Aineistolähtöinen analyysi pyritään tekemään siten, ettei aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla ja teorioilla olisi vaikutusta suoritettavaan analyysiin. Analyysiyksiköitä ei sovita tai harkita etukäteen, vaan ne valitaan aineistosta tutkimuskysymysten mukaan. Tutkimusaineistosta itsestään muodostetaan teoreettinen kokonaisuus. Teoria ei vaikuta esimerkiksi lopputulokseen, ainoastaan analyysin toteuttamiseen. Aineistolähtöisen analyysin toteuttamiseen liittyy hankaluuksia, koska täysin teorioista irrallaan olevien, puhtaiden ja objektiivisten havaintojen tekeminen on kyseenalaista. Tutkija käyttää joitakin tiettyjä käsitteitä, hän rakentaa tutkimusasetelman ja käyttää valitsemiaan menetelmiä. Tällä kaikella on eittämättä vaikutusta lopputulokseen. Tutkimusperinteessä ongelma on myönnetty ja siihen on pyritty vastaamaan reflektoinnilla: tutkija kirjoittaa näkyviin omat ennakkokäsityksensä ja pyrkii tiedostamaan ne koko tutkimusprosessin ajan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95 – 96)

Teoriaohjaavalla analyysillä on osittain vastattu aineistolähtöisen analyysin ongelmiin. Siinä analyysillä on kytkentöjä teoriaan, mutta se ei pohjautu suoraan mihinkään teoriaan. Kuten aineistolähtöisessä analyysissä myös tässä analyysiyksiköt valitaan aineistosta. Aikaisempi tieto on kuitenkin ohjaamassa tai auttamassa analyysia. Analyysivaihe tehdään ensin aineistolähtöisenä, mutta loppupuolella analyysiin otetaan mukaan teoriaa. Aineistolähtöisyys ja valmiit mallit ovat molemmat mukana tutkijan ajatteluprosessissa. Onnistuessaan tutkija pystyy luovasti yhdistämään tutkimukseensa teoriaa ja tällöin voi syntyä jotakin uutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96 – 97)

Teorialähtöistä analyysia on perinteisesti käytetty luonnontieteellisessä tutkimuksessa. Siinä tutkimus pohjautuu johonkin tiettyyn teoriaan tai auktoriteetin esittämään malliin. Tutkimuksessa kiinnostavat käsitteet määrittyvät tämän valitun teorian tai mallin perusteella. Aikaisempi tieto ja teoria luovat tutkimuksen analyysille valmiit puitteet. Usein tutkimuksen tarkoituksena voikin olla aiemman tiedon testaaminen uudessa ympäristössä. Teoria ohjaa tutkimusprosessia aineistonhankinnassa, analyysissä ja raportoinnissakin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97 – 98)

Omassa tutkimuksessamme aikomuksemme oli käyttää aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Perustelimme tätä sillä, että jo ennen varsinaisten tutkimuskysymysten muodostumista meillä oli halu tutkia oppilaiden ajatuksia koulunkäynnistä suhteutettuna heidän koulumenestykseensä ja harrastuksiinsa. Myös näkökulma, jossa tarkasteltaisiin tyttöjä ja poikia erikseen kiinnosti meitä. Ideanamme oli antaa aineiston viedä tutkimusta eteenpäin. Kuitenkin tutkimuksessa käyttämämme näkökulma, jossa tarkastelemme erikseen liikuntaa tai musiikkia harrastavia oppilaita ja harrastamattomia oppilaita pohjautuu ajatukseen siitä, että oppimistuloksissa on aiemmissa tutkimuksissa havaittu eroja näiden ryhmien välillä. Samoin sukupuolten tarkasteleminen erikseen oli ajatuksissamme jo ennen tutkimusaineiston keräämistä. Täten tutkimuksemme ei ole puhtaasti aineistolähtöinen, vaan nämä ennako-oletukset ohjasivat meitä. Tarkemmin ajateltuna käytimme jo tutkimukseen ryhtyessämme käsitteitä, jotka on määritelty jo aiemmassa kirjallisuudessa ja tutkimuksessa. Emme kokeneet tarpeelliseksi muodostaa aineistomme pohjalta omia, uusia käsitteitä, se olisi voinut olla jopa teennäistä. Motivaatio, koulumenestys ja tasa-arvo ovat käsitteinä moninaisia, mutta myös monessa asiayhteydessä hyvin ja perusteellisesti määriteltyjä ja osittain myös vakiintuneita. Sen vuoksi tutkimusotteestamme muodostui yhdistelmä aineistolähtöisestä ja teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä. Voidaankin myöntää, että ei ole olemassa varmaa metodologia onnistuneeseen totuuden etsintään. Tutkija on itse vastuussa oman analyysinsa viisaudesta. Aineiston analyysissä on loppujen lopuksi merkityksellistä myös keksimisen logiikka. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 100)

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää viides- ja kuudesluokkalaisten oppilaiden ajatuksia ja näkemyksiä koulumenestyksestä ja koulutehtävien tekemisestä. Halusimme saada selville, millaisia ajatuksia oppilailla oli koulussa menestymisestä ja millaiset motiivit vaikuttivat heidän koulunkäyntiinsä. Jaettuamme tutkimusjoukkomme oppilaat neljään ryhmään: harrastaviin ja harrastamattomiin tyttöihin ja poikiin, halusimme myös selvittää, erosivatko näiden ryhmien ajatukset ja motiivit toisistaan.

Aiempaan tutkimustietoon perustuen (esimerkiksi Pisa 2012) ennakko-oletuksemme oli siis se, että tytöt menestyvät koulussa poikia paremmin. Lisäksi oletimme myös aiempiin tutkimuksiin (esimerkiksi Kantomaa 2010, Schellenberg 2006) perustuen, että sekä liikunnan että musiikin harrastaminen ovat koulumenestykseen positiivisesti vaikuttavia tekijöitä. Näihin oletuksiin perustuen jaoin tutkimusjoukkomme oppilaat neljään ryhmään: *harrastaviin tyttöihin, harrastamattomiin tyttöihin, harrastaviin poikiin ja harrastamattomiin poikiin.*

Rajanveto siihen, mikä vapaa-ajalla tapahtuva liikuntamäärä tai soittamisen määrä olisi riittävä, jotta oppilaan voitaisiin sanoa harrastavan musiikkia tai liikuntaa, oli vaikeaa. Tämän vuoksi loimme käsitteen *tavoitteellinen harrastus* kuvaamaan harrastuksen intensiteettiä. Tavoitteellisen harrastamisen määrittäminen oli haastavaa, mutta päädyimme määrittämään tavoitteellisen harrastuksen säännölliseksi, ohjatuksi toiminnaksi, jolla oli jokin selkeä tavoite. Tällöin harrastus ei ollut vain ”soittelua” tai ”pelailua”. Liikuntaharrastuksen laskimme tavoitteelliseksi, mikäli oppilas kertoi harrastavansa samaa lajia ohjatusti vähintään kolme kertaa viikossa. Poikkeuksena oli pari oppilasta, jotka kertoivat harjoittelevansa omatoimisesti, mutta tähtäävänsä kilpailuihin ja kilpailevansa, tällöin mielestämme harrastus täytti tavoitteellisen harrastamisen kriteerit. Musiikkiharrastuksen laskimme olevan tavoitteellista, jos oppilas kävi soittotunneilla ja musiikin

teoriatunneilla. Jos oppilas soitti kotonaan jotain soitinta ”omaksi ilokseen”, emme lukeneet sitä tavoitteelliseksi harrastamiseksi. Ratsastusharrastus oli meille hieman ongelmallinen määrittellä, mutta päädyimme määrittelemään sen tavoitteelliseksi ainoastaan silloin, kun oppilas kertoi ratsastavansa useamman kerran viikossa ohjatusti ja myös kilpailevansa. Emme laskeneet pelkästään tallilla käymistä ja silloin tällöin ratsastamista tavoitteelliseksi harrastamiseksi.

Tutkimuksessamme halusimme selvittää, erosivatko näiden neljän tutkimusryhmämme ajatukset ja käsitykset koulunkäynnistä, koulutehtävien tekemisestä ja koulumenestyksestä toisistaan. Halusimme myös tietää, millaiset asiat motivoivat eri ryhmien oppilaita menestymään koulussa. Käytimme kyselylomakkeita, joihin kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat vastasivat meidän valvonnassamme. Analysoimme kyselylomakkeet sisällönanalyysin ja teemoittelun avulla. Tutkimukseemme vastasi 112 oppilasta kuudelta eri luokalta, joista kolme oli viidettä ja kolme kuudetta luokkaa. Tutkimukseen vastanneista oppilaista 63 oli tyttöjä ja 49 poikia. Tyttöistä 26:lla ja pojista 20:lla oli tavoitteelliseksi lukemamme musiikki- ja/tai liikuntaharrastus. Kaikista kyselylomakkeista kolme oli käyttökelvottomia, sillä niiden vastaukset olivat puutteellisia.

Muodostimme näin ollen neljä ryhmää: harrastavat tytöt (26), harrastavat pojat (20), harrastamattomat tytöt (36) ja harrastamattomat pojat (27). Ryhmät eivät ole täysin saman kokoisia, mikä saattaa vääristää tuloksia, eivätkä ryhmät täten ole täysin vertailukelpoisia keskenään. Erityisesti harrastamattomien tyttöjen määrä verrattuna harrastavien poikien määrään on lähes kaksinkertainen, mikä on hyvä muistaa tuloksia tulkittaessa. Koska kyseessä kuitenkin oli tapaustutkimus, eikä tarkoituksenamme ollut tehdä laajempia yleistyksiä vaan ymmärtää oman tutkimusjoukkomme oppilaita ja heidän ajatuksiaan, emme nähneet ryhmien kokoeroa esteenä, se vain piti pitää mielessä tuloksia tulkitessamme. Laskimme eri ryhmien lukuaineiden keskiarvot, heidän keskimääräisen koulutehtäviin käyttämänsä ajan sekä tyytyväisyyden omaan koulumenestykseensä, mutta emme vertailleet, olivatko ryhmien väliset erot merkitseviä juuri tässä kyseisessä tutkimuksessa, sillä pidimme mielessämme taustaoletuksemme siitä, että ryhmien välillä olisi eroja. Keskityimme tuloksia tulkitessamme siis vertailemaan, eroaisivatko ja jos eroaisivat niin miten näiden ryhmien käsitykset ja motiivit toisistaan.

Kyselylomakkeessa oppilaat vastasivat vapaamuotoisesti kerronnalliseen kysymykseen omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan liittyen koulutehtävien tekemiseen ja koulumenestykseen. Emme olleet rajanneet koulutehtävä-käsitettä tarkoittamaan ainoastaan kotona tehtäviä koulutehtäviä, mutta suurin osa oppilaista näytti ymmärtäneen kyseessä olleen nimenomaan kotitehtävien

tekemisen. Annoimme tehtävänannossa oppilaille muutaman apukysymyksen, joihin he saivat kirjoituksessaan vastata. Etsimme oppilaiden kirjoituksista useilla oppilailla toistuvia näkemyksiä, mielipiteitä ja tapoja, jotka sitten teemoittelimme kolmeen eri teemaan: koulumenestykseen liittyviin ajatuksiin ja tavoitteisiin, koulutehtävien tekemiseen liittyviin käsityksiin sekä koulutehtäviin tarvittavaan apuun. Näiden kolmen teeman alle keräsimme useita alateemoja, ja vertailimme eri ryhmien oppilaiden käsityksiä koulumenestyksestä ja koulutyöstä toisiinsa näiden alateemojen avulla. Tuloksissamme halusimme käsitellä ja mainita kaikki usean oppilaan mainitsemat käsitykset ja motiivit koulutyöstä ja koulumenestyksestä, mutta keskittyä sitten pohtimaan tarkemmin ainoastaan niitä teemoja, joiden sisällä oli nähtävissä selkeitä eroja eri ryhmiemme vastauksissa.

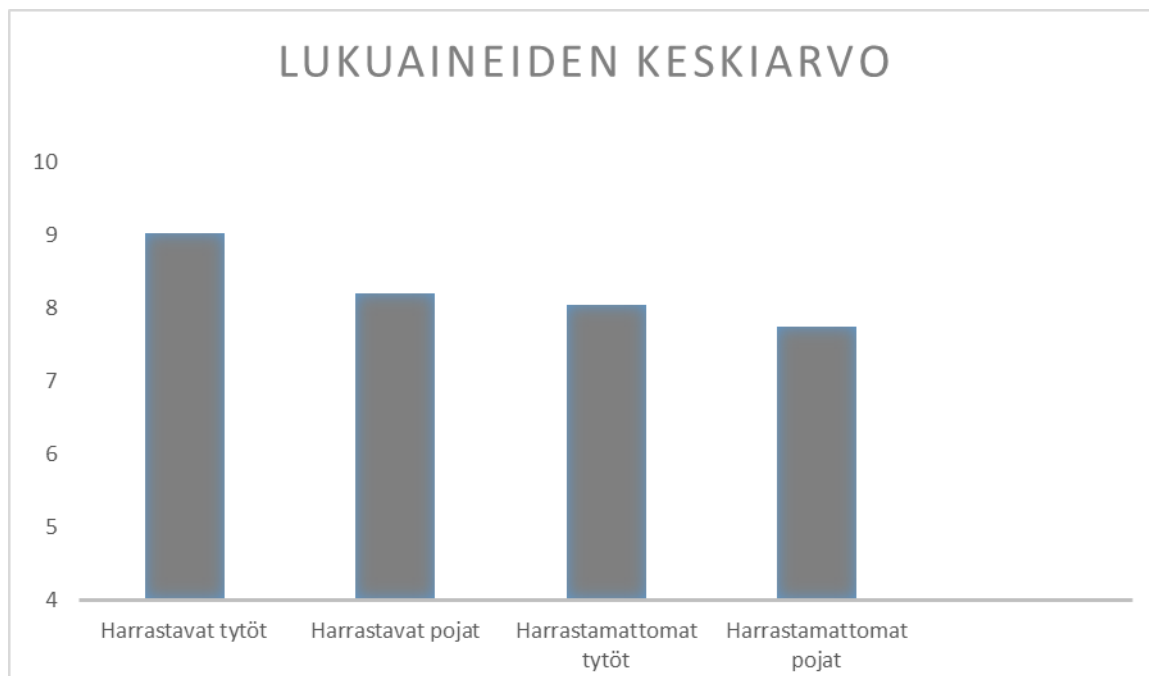
Huomioitavaa on, että yhden oppilaan kirjoituksessa saatettiin mainita useampikin alateema saman pääteeman sisältä. Olemme laskeneet vain maininnat, eli monenko oppilaan kertomuksessa jokin tietty asia toistuu. Näiden alateemojen ulkopuolelta toki mainittiin myös muutama muu asia tai motiivi, mutta pelkkiä yksittäisiä, yhden tai kahden oppilaan mainitsemia asioita emme laskeneet mukaan, sillä ne eivät ole kokonaisuuden ja eri ryhmien vertailun kannalta merkittäviä.

6.1 Määrällisen aineiston analyysi

6.1.1 Lukuaineiden keskiarvo

Kysyimme oppilailta heidän viimeisimmän todistuksensa lukuaineiden arvosanoja, joiden perusteella laskimme oppilaiden lukuaineiden keskiarvot. Harrastavien tyttöjen keskiarvo oli 9.03, harrastavien poikien 8.20, harrastamattomien tyttöjen 8.04 ja harrastamattomien poikien 7.75. Nämä tulokset ovat hyvin linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa. Jos laskemme kaikkien poikien keskiarvon, se on 7.97 ja kaikkien tyttöjen keskiarvo 8.53, eli tyttöjen keskiarvo on yli puoli numeroa poikien keskiarvoa korkeampi. Viimeaikaiset Pisa-tutkimukset (2000, 2003, 2006, 2009, 2012) ovatkin antaneet suuntaa sukupuolierojen kasvulle, ja viimeisimmässä tutkimuksessa (2012) suomalaiset tytöt olivat ensimmäistä kertaa poikia edellä jokaisessa oppiaineessa. Me emme omassa tutkimuksessamme vertailleet eroja eri oppiaineiden välillä, sillä emme halunneet keskittyä todistelemaan eroja tyttöjen ja poikien koulumenestyksen välillä, vaan pidimme sitä jo olemassa

olevana tietona. Tutkimusjoukkomme oli myös niin pieni, ettei se voisi antaa luotettavia tuloksia muuta kuin yhden koulun kohdalta. Kuitenkin omat tuloksemmekin puoltavat jo monesti esillä olleita tuloksia huolestuttavasta kehityksestä: ero tyttöjen ja poikien koulumenestyksen välillä on liian suuri.



KUVA 1. Oppilaiden lukuaineiden keskiarvo ryhmittäin.

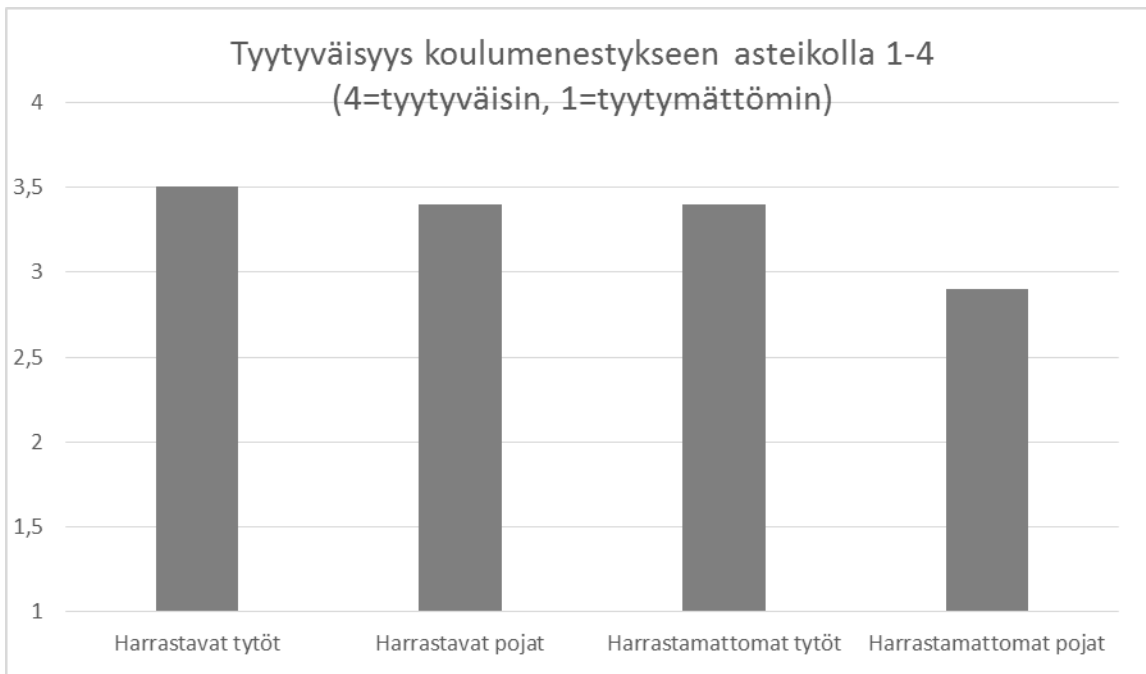
Suurin ero vertailtavien ryhmien keskiarvojen välillä oli ero harrastavien tyttöjen ja harrastamattomien poikien välillä. Myös sukupuolten sisällä vertailtaessa tavoitteellisesti harrastavien oppilaiden ryhmän keskiarvo oli parempi kuin harrastamattomien, tyttöjen kohdalla eroa keskiarvoissa oli jopa numeron verran. Sekä liikunnan että musiikin harrastamisen on todettu useissa tutkimuksissa (esimerkkeinä Kantomaa 2010 sekä Schellenberg 2006) vaikuttavan positiivisesti oppilaan koulumenestykseen. Myös oma aineistomme tuki tätä väittämää.

Kaikkien ryhmien keskiarvojen ollessa melko hyviä on muistettava, että ryhmämme olivat suhteellisen pieniä ja yksikin selkeästi keskiarvoltaan muuta ryhmää huonompi oppilas saattoi näin vaikuttaa koko ryhmän keskiarvoon alentavasti. Muun muassa tämän vuoksi emme keskittyneetkään tutkimuksessamme sen tarkemmin vertailemaan ryhmien keskiarvoja toisiinsa, vaan pitäydymme ennako-oletuksissamme tyttöjen paremmasta koulumenestyksestä ja myös tavoitteelliseen liikunta- tai musiikkiharrastuksen positiivisesta vaikutuksesta koulumenestykselle.

Aineistomme tulokset siis myös tukivat näitä oletuksia. Tuloksia saattoi myös vääristää se, että pyysimme oppilaita itse kertomaan omat arvosanansa, ja tällöin tieto perustui meidän luottamukseemme sekä oppilaiden rehellisyyttä että muistia kohtaan. Osa oppilaista olikin kertonut arvosanansa olleen esimerkiksi 8 – 9, jolloin laskimme sen luvun 8,5 mukaan. Olisimme toki voineet kysyä oppilaiden arvosanat opettajilta, mutta arvosanojen ollessa vain taustatekijä tutkimuksessamme emme nähneet sitä tarpeelliseksi.

6.1.2 Tyytyväisyys koulumenestykseen

Kysyimme oppilailta myös sitä, olivatko he tyytyväisiä koulumenestykseensä. Vastausvaihtoehdot väittämään *“Olen tyytyväinen koulumenestykseeni”* olivat *“täysin samaa mieltä”*, *“jokseenkin samaa mieltä”*, *“jokseenkin eri mieltä”* ja *“täysin eri mieltä”*. Harrastavien tyttöjen joukosta kaikki ilmoittivat olevansa koulumenestykseensä tyytyväisiä. 14 tyttöä vastasi olevansa *“täysin samaa mieltä”* ja 12 tyttöä *“jokseenkin samaa mieltä”*. Laskimme vastausten keskiarvon numeroimalla vastausvaihtoehdot luvuin 1 – 4 siten, että vaihtoehto *“täysin samaa mieltä”* vastasi lukua 4 ja *“täysin eri mieltä”* lukua 1. Näin laskettuna harrastavien tyttöjen keskimääräinen tyytyväisyys koulumenestykseen oli 3.53. Harrastavista pojista kymmenen ilmoitti olevansa *“täysin samaa mieltä”*, yhdeksän *“jokseenkin samaa mieltä”* ja yksi poika oli *“täysin eri mieltä”* väittämän kanssa. Keskiarvo lukuna oli 3.35. Myös harrastamattomista tytöistä kaikki olivat tyytyväisiä koulumenestykseensä; *“täysin samaa mieltä”* oli 15 tyttöä ja *“jokseenkin samaa mieltä”* 22 tyttöä. Tämän joukon keskiarvo oli 3.53. Harrastamattomista pojista *“täysin samaa mieltä”* väittämän kanssa oli kahdeksan poikaa, *“jokseenkin samaa mieltä”* 16 poikaa, *“jokseenkin eri mieltä”* kolme poikaa ja *“täysin eri mieltä”* yksi poika. Tämä joukko oli tyytymättömin koulumenestykseensä, keskiarvon ollessa 2.96.



KUVA 2. Oppilaiden tyytyväisyys omaan koulumenestykseen asteikolla 1 – 4.

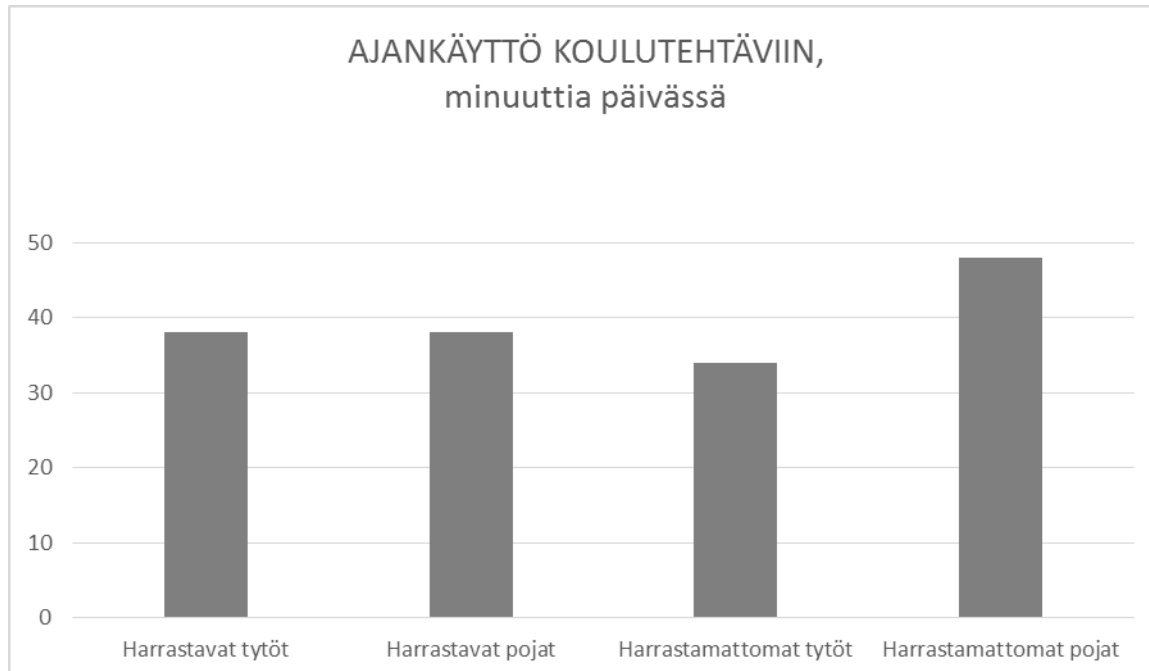
Mielestämme tyytyväisyys koulumenestykseen kertoo jonkin verran oppilaiden kunnianhimosta ja siitä, onko heillä joitakin tavoitteita koulumenestyksen suhteen: mikäli tavoitteita ei olisi, mitä väliä koulumenestyksellä silloin oppilaan mielestä olisi. Ryhmien erojen ollessa melko pieniä tämä kysymys ei kuitenkaan antanut meille pohdittavaa koulumenestyksen merkityksestä eri ryhmien välillä. Näimme positiivisena seikkana sen, että kaikki ryhmät olivat kuitenkin koulumenestykseensä keskimäärin enemmän tyytyväisiä kuin tyytymättömiä. Tyytymättömin oli harrastamattomien poikien ryhmä, joiden koulumenestyskin oli keskimäärin muita ryhmiä heikompi.

6.1.3 Ajankäyttö koulutehtäviin kotona

Kysyimme oppilailta, kuinka paljon aikaa he keskimäärin käyttivät päivässä koulutehtäviinsä kotona. Vastausvaihtoehtoja oli viisi: *alle 15 minuuttia*, *15 – 30 minuuttia*, *30 minuuttia – 1 tunti*, *1 – 2 tuntia* ja *yli 2 tuntia*. Laskimme keskiarvon ajankäytölle niin, että vastauksen alle 15 minuuttia keskiarvo oli 7 ja puoli minuuttia, vastauksen 15 – 30 minuuttia keskiarvo 22 ja puoli minuuttia, vastauksen 30 minuuttia – 1 tunti keskiarvo 45 minuuttia, vastauksen 1 – 2 tuntia keskiarvo 1 tunti 30 minuuttia ja vastauksen yli kaksi tuntia keskiarvo 2 tuntia 15 minuuttia. Tämä ei tietenkään kerro täysin totuutta ajankäytöstä, kun erityisesti viimeinen vaihtoehto voisi olla kuinka monta tuntia

tahansa, mutta toisaalta tämän vaihtoehdon oli valinnut vain pari oppilasta, joten se tuskin vääristää tuloksia kovinkaan paljoa.

Harrastavista tytöistä kolme kertoi käyttävänsä aikaa alle 15 minuuttia, yhdeksän käytti aikaa 15 – 30 minuuttia, 12 käytti aikaa 30 minuuttia – 1 tunnin ja yksi tyttö vastasi käyttävänsä 1 – 2 tuntia, samoin yksi tyttö yli kaksi tuntia. Keskimäärin harrastavat tytöt käyttivät aikaa koulutehtäviinsä 38 minuuttia päivässä. Harrastavista pojista puolestaan viisi kertoi käyttävänsä aikaa päivässä alle 15 minuuttia, kahdeksan 15 – 30 minuuttia, kuusi 30 minuuttia – 1 tunnin ja yksi 1 – 2 tuntia. Keskimääräinen ajankäyttö myös tässä ryhmässä oli 38 minuuttia. Harrastamattomista tytöistä taas viisi käytti aikaa koulutehtäviinsä alle 15 minuuttia päivässä, 15 tyttöä vastasi 15 – 30 minuuttia, 14 vastasi käyttävänsä aikaa 30 minuuttia – 1 tunnin ja kolme 1 – 2 tuntia. Keskimäärin tämä joukko käytti vähiten aikaa tehtäviinsä, 34 minuuttia. Harrastamattomista pojista kuusi kertoi käyttävänsä aikaa alle 15 minuuttia päivässä, 11 käytti 15 – 30 minuuttia päivässä, kuusi 30 minuuttia – 1 tunnin, kolme 1 – 2 tuntia ja kaksi poikaa yli kaksi tuntia päivässä. Keskimäärin nämä pojat käyttivät koulutehtäviinsä aikaa 48 minuuttia päivässä, eli selvästi eniten ryhmistämme.



KUVA 3. Oppilaiden ajankäyttö koulutehtäviinsä.

Tämän perusteella koulutehtäviin käytetty aika ei näyttänyt vaihtelevan kovinkaan suuresti eri ryhmien välillä. Harrastavat tytöt ja pojat käyttivät aikaa keskimäärin yhtä paljon, harrastamattomat

tytöt vähän vähemmän ja harrastamattomat pojat puolestaan ryhmistämme eniten. Emme siis myöskään voi sanoa harrastuksen tai sukupuolen selvästi vaikuttavan ajankäyttöön meidän tutkimusryhmämme sisällä.

6.2 *Oppilaiden koulumenestykseen liittyvät ajatukset ja motiivit*

Yhdeksi teemoistamme nousivat oppilaiden koulumenestykseen liittyvät ajatukset ja käsitykset sekä motiivit, jotka innostivat oppilaita tavoittelemaan koulumenestystä. Oppilaat kertoivat näistä motiiveistaan kertomuksissaan esimerkiksi lausein: “Haluan menestyä koulussa, koska...” tai “Minulla on tavoitteena...”

6.2.1 Motiivina tulevaisuus

Yhteensä 56 oppilasta oli kirjoituksessaan kertonut haluavansa menestyä koulussa tulevaisuuden kannalta. Syyt vaihtelivat hyvän jatko-opiskelupaikan, tulevan toiveammattin tai muiden tulevaisuuden suunnitelmien välillä, mutta yhteisenä tekijänä näissä kaikissa motiiveissa oli tulevaisuuden pohtiminen ja nimenomaan positiivisessa valossa. Eri ryhmiä vertailtaessa on nähtävissä tyttöjen pohtivan tulevaisuuttaan poikia enemmän: harrastavien tyttöjen ryhmästä 20 ja harrastamattomien tyttöjen ryhmästä 22 oli maininnut tulevaisuuden motiivina koulussa menestymiselle, kun taas harrastavista pojista (joskin tämä oli vertailtavista ryhmistämme pienin) kymmenen ja harrastamattomista pojista vain kolme oli pohtinut koulunkäyntiään tulevaisuuden kannalta.

“Minä haluan menestyä koulussa koska haluan lukioon ja sen jälkeen lääkäriksi.”
(Harrastamaton tyttö)

“Haluan menestyä koulussa hyvin, jotta pääsisin isompana Tampereen kuvataidelukioon ja edetä sieltä mahdollisesti animaattoriksi tai sarjakuvapiirtäjäksi.”
(Harrastamaton tyttö)

6.2.2 Motiivina arvosanat

Halu saada hyviä arvosanoja kokeista tai todistukseen arvosanoiksi toimi motiivina koulussa menestymiselle yhteensä 37 oppilaalle. Tässä oli huomattavissa selkeä ero harrastavien ja harrastamattomien välillä: harrastavista tytöistä seitsemälle ja harrastavista pojista kolmelle

arvosanat olivat tärkeitä, kun taas harrastamattomista tytöistä arvosanat motivoivat 15:ttä ja harrastamattomista pojista 14:ää menestymään koulussa.

“Se vaan riittää minulle, että teen läksyt ja saan hyviä arvosanoja.”
(Harrastava poika)

“Haluan/yritän saada kokeesta aina vähintään 9- mutta matikassa ja fykessä kelpaa yli 8-oleva arvosana.”
(Harrastamaton tyttö)

6.2.3 Motiivina vanhempien painostus

Vanhempien painostuksen ja heidän toiveensa siitä, että oma lapsi menestyisi koulussa, mainitsi vaikuttavana tekijänä koulumenestykseensä yhteensä 11 oppilasta. Tässä ei ollut suuria eroja eri ryhmien välillä, harrastavia tyttöjä vastanneissa oli viisi, harrastavia poikia kaksi, harrastamattomia tyttöjä kolme ja harrastamattomia poikia yksi.

“Saan aina apua vanhemmiltani ja he patistavat minua tekemään, koska he haluavat minun menestyvän hyvin.”
(Harrastamaton tyttö)

“Molemmat vanhempani ovat opettajia ja he haluavat että minä menestyn koulussa hyvin. - - Huono numero ITSELLENI on heidän mielestään 8.”
(Harrastava tyttö)

“... mutta äidilläni on suuret odotukset ja haluaa että pärjään koulussa...”
(Harrastamaton poika)

6.2.4 Motiivina oppimisen halu

Halu oppia uutta ja tietää lisää asioista toimi motiivina opiskelemiselle ja koulussa menestymiselle yhteensä kymmenelle oppilaalle. Näistä oppilaista viisi oli harrastavia ja kaksi harrastamattomia tyttöjä, kaksi harrastavia ja yksi harrastamaton poika.

“Tavoitteeni on saada tietää lisää asioita. Erityisesti tietää eläimistä, enimmäkseen koirista.”
(Harrastamaton poika)

“Haluaisin menestyä koulussa, koska haluan että isona osaan kaiken ja saan hyvän elämän kun huonon. ... käytän aikaa mielestäni riittävästi ja enemmänkin, koska haluan että osaisin ne jutut.”
(Harrastamaton tyttö)

6.2.5 Kaveripiirin vaikutus

Yhteensä 12 oppilasta kertoi kaveripiirinsä vaikuttavan siihen, miksi he haluavat tai eivät halua menestyä koulussa, tai miten hyvin haluavat koulutehtävistään suoriutua. Tähän kategoriaan kuuluvat sekä oppilaat, joihin kaveripiiri vaikuttaa heidän omien sanojensa mukaan negatiivisesti, että myös ne, joiden kaveripiiri toimii positiivisena kannustajana koulussa menestymiselle. Tuloksista oli nähtävissä kaverien vaikutuksen olevan suurempi tyttöjen kuin poikien keskuudessa: harrastavista tytöistä viisi ja harrastamattomista kuusi kertoi kavereidensa vaikuttavan, kun taas pojista ainoastaan yksi harrastava poika kertoi kavereilla olevan vaikutusta koulunkäyntiin.

“Joskus mukavan oloinen kaveri voi pilata koulumenestystä.”
(Harrastamaton tyttö)

“Meillä kaikilla on samanlaiset tavoitteet ja haluamme keskittyä kouluun.”
(Harrastamaton tyttö)

6.2.6 Halu tehdä parhaansa

Mielestämme ehkä yllättävän pieni joukko oppilaita kertoi haluavansa menestyä koulussa siksi, että halusivat näyttää mitä osaavat ja mihin pystyvät sekä tehdä parhaansa. Näitä oppilaita oli yhteensä kymmenen, joista viisi harrastavia ja kaksi harrastamattomia tyttöjä, kaksi harrastavaa ja yksi harrastamaton poika.

“Minulla ei ole mitään suuria tavoitteita, yritän vain tehdä parhaani.”
(Harrastava tyttö)

“Minun tavoitteeni on tehdä kaikki asiat, jotka teen niin hyvin kuin pystyn.”
(Harrastamaton poika)

6.2.7 Pelkona “liian” hyvä koulumenestys

Meidän yllätykseksemme 14 oppilasta oli kertonut, ettei halua menestyä koulussa “liian” hyvin, peläten leimaantumista “hikariksi” tai ylipäättään muiden arvostelua liian hyvästä koulumenestyksestä. Näistä oppilaista suurin osa, yhdeksän, oli harrastamattomia tyttöjä, lisäksi oli kolme harrastamatonta ja kaksi harrastavaa poikaa. Tämän kokoista tutkimusjoukkoa tutkittaessa on tietenkin huomioitava, että nämä kaikki oppilaat saattoivat olla samalta luokalta, sillä emme

huomioineet oppilaiden koululuokkaa tai edes luokka-astetta analyysissämme, sillä koimme sen tarpeettomaksi tulosten kannalta. Jonkin tutkittavan luokkamme ilmapiiri on saattanut olla negatiivisempi koulunkäyntiä kohtaan kuin muiden, ja tämä saattaa näkyä tutkimustuloksissa.

“En haluaisi mennä Lukioon vaan Amikseen koska Lukioon menevät hikarit. Haluaisin kyllä menestyä mutta en liikaa koska en halua olla mikään Einstein.”
(Harrastamaton tyttö)

“Pelkään sitä että jos menestyn koulussa niin jotkut alkaisivat haukkua minua vaikka hikeksi tai nörtiksi.”
(Harrastamaton tyttö)

6.2.8 Koulumenestys yhden tekevää

Suhteellisen pieni, mutta huolestuttava joukko olivat myös oppilaat, jotka kokivat koulussa menestymisen yhden tekeväksi tai koulunkäynti ei kiinnostanut heitä ollenkaan. Näitä oppilaita oli yhteensä 16, ja heistä suurin osa, kymmenen oppilasta, oli harrastamattomia poikia. Harrastavia poikia oli yksi, harrastavia tyttöjä kaksi ja harrastamattomia tyttöjä kolme. Osa oppilaista mainitsi haluavansa menestyä ainoastaan päästäkseen pois koulusta mahdollisimman pian, jolloin nämä olisi voinut luokitella kuuluvaksi tulevaisuuttaan motiivina pitäviin oppilaisiin, mutta päädyimme muodostamaan näistä negatiivisemmin kouluun suhtautuvista oppilaista oman ryhmänsä. Tulevaisuuttaan pohtivat oppilaat suuntasivat jo ajatuksiaan peruskoulun jälkeiseen aikaan, jota puolestaan nämä oppilaat eivät ajatelleet lainkaan.

“Teen vaan ne tehtävät koska on pakko. Koulun käynti ei kiinnosta minua yhtään. Ei ole tavoitteita haluan vaan pois koulusta mahdollisimman pian!”
(Harrastamaton poika)

“Haluan menestyä että pääsen äkkiä pois koulusta kun ei se huvita yhtään. Isäänikään ei haittaa yhtään vaikka en menesty kun ei hänelläkään ollut mahdollisuutta opiskella.”
(Harrastamaton poika)

6.3 Koulutehtävien tekeminen

Yhdeksi teemaksi oppilaiden kirjoituksia lukiessamme nousi koulutehtävien tekeminen ja niihin liittyvä ajankäyttö sekä mahdolliset ongelmat tehtävien tekemisessä. Alun perin olimme ajatelleet tehtävänantomme koskevan kaikkia kouluun liittyviä tehtäviä, mukaan lukien sekä kotitehtävät ja

kokeisiin lukemisen että myös tehtävät, jotka tehdään koulussa. Oppilaat olivat paria poikkeusta lukuun ottamatta kuitenkin ymmärtäneet selvästi meidän tarkoittavan vain kotona tehtäviä koulutehtäviä, tai sitten he eivät olleet osanneet kertoa koulussa tehtävistä niin tarkasti. Koulussahan tehtävät tehdään usein kaikki samaan aikaan ja opettajan valvonnassa, jolloin näihin tehtäviin ja niiden tekemiseen ei edes liity niin paljoa henkilökohtaisia tapoja tai tottumuksia, kuin mahdollisesti kotona tehtäviin. Koulussa myös apua saa todennäköisesti aina opettajalta tai avustajalta, kun taas kotona jokaisen oppilaan tilanne voi olla erilainen. Oppilaiden vastausten perusteella rajasimme siis koulutehtävät koskemaan kotona tehtäviä koulutehtäviä, sisältäen läksyt ja kokeisiin valmistautumisen sekä mahdolliset ylimääräiset, vapaavalintaiset kotitehtävät. Osa oppilaista kertoi tekstissään myös koulutehtävien tekemiseen liittyviä tapoja ja tottumuksiaan, kuten missä he tekivät tehtävät (esimerkiksi omassa huoneessaan, eteisen lattialla jne) ja milloin he tekivät tehtävät (esimerkiksi heti koulun jälkeen tai vasta illalla ennen nukkumaanmenoa). Aineiston pelkistämisyvaiheessa päätimme jättää nämä maininnat analyysimme ulkopuolelle, sillä emme nähneet näiden tottumusten vaikuttavan oppilaiden koulumenestystä ohjaaviin motiiveihin tai käsityksiin, emmekä uskoneet ryhmien välisten erojen korostuvan näissä tavoissa.

6.3.1 Mielestään riittävästi aikaa käyttävät

Suurin osa oppilaista, 69 oppilasta, oli sitä mieltä, että käytti koulutehtäviinsä riittävästi aikaa. Tässä ei ollut myöskään suuria eroja eri ryhmien välillä: sekä harrastavia että harrastamattomia tyttöjä oli 19, harrastavia poikia 14 ja harrastamattomia poikia 16. Aineistomme perusteella näytti siis siltä, että aikaa vievä ei ollut esteenä riittävälle ajankäytölle koulutehtäviin. On toki muistettava, että ”riittävä” on hyvin subjektiivinen käsite, mutta mielestämme se sopi tutkimukseemme, jossa selvitimme nimenomaan oppilaiden omia käsityksiä esimerkiksi heidän ajankäytöstään.

“Ei minun tarvitse miettiä käytäntö tarpeeksi aikaa läksyjen tekoon, koska tiedän, että käytän aina niin paljon aikaa, kun tarvitsen.”

(Harrastamaton tyttö)

“Mielestäni käytän riittävästi aikaa koulutehtäviin, koska kaikki onnistuu hyvin.”

(Harrastamaton tyttö)

“Jokaisellahan menee aina oma aikansa läksyjen tekoon ja jokainen määrittää itse mikä on riittävästi. Omasta mielestäni käytän riittävästi aikaa läksyihin sillä yleensä teen ne huolella ja sitten vain annan niiden olla.”

(Harrastava tyttö)

6.3.2 Mielestään liian vähän aikaa käyttävät

Yhteensä 19 oppilasta oli sitä mieltä, että voisi käyttää koulutehtäviensä tekemiseen enemmänkin aikaa. Näistä oppilaista harrastamattomia tyttöjä oli kymmenen, harrastavia tyttöjä kolme, harrastamattomia poikia neljä ja harrastavia poikia kaksi. Harrastamattomat oppilaat näyttivät siis olevan tyytymättömämpiä omaan ajankäyttöönään kuin tavoitteellisesti harrastavat oppilaat, vaikka voisi kuvitella paljon harrastavilla olevan vaikeampaa saada aikaa riittämään myös koulutehtäville vapaa-ajallaan.

“Voisin kyllä käyttää enemmän aikaa kotitehtäviin.”
(Harrastamaton tyttö)

“Teen läksyt mahdollisimman nopeasti. Teen tehtävät liian nopeasti ja voisin käyttää enemmän aikaa.”
(Harrastamaton poika)

6.3.3 Vapaa-aika vaikeuttaa koulutehtävien tekemistä

Yhteensä 22 oppilasta kertoi, että vapaa-ajan vietto ja harrastukset vaikeuttivat heidän koulutehtäviensä tekemistä, moni heistä koki, ettei aikaa koulutehtäville ollut riittävästi. Mielenkiintoista oli mielestämme se, että eniten tätä mieltä olivat harrastamattomat tytöt (12) ja seuraavaksi eniten harrastamattomat pojat (kuusi), kun taas harrastavista tytöistä vain neljä ja harrastavista pojista kukaan ei ollut sitä mieltä, että harrastukset tai muut vapaa-ajan toimet häiritisivät tai estäisivät koulutehtävien tekemisen. Tässä yhteydessä on toki muistettava, että me emme tulkinneet kaikkia oppilaiden harrastuksia tavoitteellisiksi harrastuksiksi, esimerkiksi piirtäminen, lukeminen, airsoftaus tai tallilla käyminen saattaa olla aikaa vievä, mutta ei meidän tulkintamme mukaan tavoitteellinen harrastus.

“Minulla on harrastuksia joista aina tulee sellaisia seurauksia että en jaksaa opiskella.”
(Harrastamaton poika)

“Elämäni on sen verran kiireistä että usein ei ole aikaa (tehdä tehtäviä).”
(Harrastamaton tyttö)

“Esimerkiksi soittotunnit vievät paljon aikaa, sillä... --- ja kaikkien soittoläksyjen tekeminen vie myöskin paljon aikaa, joten kokeisiin lukemisen aika vähenee.”
(Harrastava tyttö)

6.3.4 Perheen ongelmat vaikeuttavat koulutehtävien tekemistä

Pieni, mutta mielestämme huolestuttava, joten siksi maininnan arvoinen ryhmä olivat oppilaat, jotka kertoivat perheen sisäisten ongelmien vaikeuttavan koulutehtävien tekemistä. Näitä oppilaita oli yhteensä seitsemän, joista viisi oli harrastamattomia tyttöjä ja yksi harrastamaton poika sekä harrastava tyttö. Tytöt, ja erityisesti harrastamattomat tytöt olivat siis enemmistönä tässä joukossa, ollen mahdollisesti poikia herkempiä häiriintymään perheen ongelmista, tai sitten tämän tutkimusjoukon tyttöjen perheissä vain oli enemmän ristiriitatilanteita. Myös tämän joukon halusimme nostaa esille siksi, että opettajan on aina välillä hyvä palauttaa mieleensä oppilaiden kokonaisvaltaisuus: jos asiat ovat kotona huonosti, se todennäköisesti vaikuttaa myös koulutyöhön, vaikka opettaja ei sitä aina tulisikaan ajatelleeksi.

“Muu elämäni ja perheensisäiset vaikeudet ja ongelmat vaikeuttavat tehtäviä ja tekevät menestyksestä paljon raskaampaa. Haluaisin menestyä koulussa hyvin, mutten kuitenkaan uuvuttaa itseäni loppuun muiden meidän ongelmien takia, joten nyt yrityskkin on jäänyt aika laimeaksi.”
(Harrastamaton tyttö)

“Kotona on usein riitaa jonkun perheen jäsenen kanssa niin koulussa en pysty keskittymään ollenkaan.”
(Harrastamaton tyttö)

6.3.5 Koulutehtävät jätetään tekemättä

Huolestuttava ryhmä olivat mielestämme myös ne oppilaat, jotka kertoivat jättävänsä toistuvasti koulutehtävänsä tekemättä, yleensä kiinnostuksen puutteen vuoksi. Tällaisia oppilaita oli harrastamattomista tytöistä seitsemän ja pojista kuusi, harrastavista tytöistä kaksi ja pojista yksi. Myös tässä ryhmässä oli siis nähtävissä eroja harrastavien ja harrastamattomien oppilaiden välillä.

“Jos minulla on kiire johonkin niin teen läksyt aika huonosti tai usein en tee niitä ollenkaan.”
(Harrastamaton tyttö)

“Tehtävät jäävät välillä tekemättä kun on kaikkea mukavampaa tekemistä.”
(Harrastamaton poika)

“Jos tulee lukuläksy, en tee sitä ja muut tehtävät teen yleensä salaa ennen tuntia.”
(Harrastamaton tyttö)

6.3.6 Koulutehtävät suoritetaan “hutiloiden”

Hieman huolestuttava ryhmä oli myös “hutiloiden” koulutehtävät hoitava joukko, vaikkakin näillä oppilailla tehtävät tulivat ainakin pääosin tehtyä. Tämä joukko olisi voinut lukeutua myös liian vähän aikaa käyttävien kanssa samaan joukkoon, mutta päädyimme mainitsemaan heidät erikseen, sillä oppilaat eivät korostaneet käyttävänsä omasta mielestään aikaa liian vähän tai pohtineet, että voisivat käyttää enemmän aikaa. Erona “liian vähän aikaa käyttäviin” nämä oppilaat saattoivat olla ihan tyytyväisiä omaan ajankäyttöön, mutta kertoivat tekevänsä läksyt huolimattomasti tai vain osittain. Näin kertoi toimivansa yhteensä 14 oppilasta, joista enemmistö, yhdeksän oppilasta, oli harrastamattomia poikia. Harrastamattomia tyttöjä oli kolme ja harrastavia tyttöjä kaksi. Harrastavia poikia ei tähän joukkoon kuulunut, mutta on taas hyvä muistaa, että tämä olikin vertailtavista ryhmistämme pienin, mikä saattaa vähän vääristää tuloksia.

“Teen läksyt tosinopeesti kun tulen kotiin jos jaksan tehdä ollenkaan kun ei ole mielenkiintoa opiskella.....”

(Harrastamaton poika)

“No tapa mikä minulla on tehdä tehtäviä on että teen ne tosi nopeasti vaikka usein ne tulee tehtyä vähän hunosti.”

(Harrastamaton poika)

“Hoidan vaan pakolliset tehtävät ja teen ne mahdollisimman lyhyessä ajassa aina. --- Niiden ei tarvitse olla siististi ja ihan kokonaan tehty, koska tiedän että luokassani on huolimattomampia kuin minä. Riittää jos ne on suunnilleen tehty.”

(Harrastava tyttö)

6.4 Koulutehtävien tekemiseen tarvittava apu

Kolmas teema, jonka nostimme esiin oppilaiden kirjoitusten perusteella, oli koulutehtävien tekemiseen tarvittava ja saatava apu. Muutama oppilas oli maininnut myös saavansa koulussa opettajaltaan apua tarvittaessa, mutta koska päädyimme käsittelemään kotona tehtäviä koulutehtäviä, jätimme nämä maininnat tutkimuksemme ulkopuolelle. Olimme kiinnostuneita siitä, selittyisivätkö ryhmien erot koulumenestyksessä sillä, että osa oppilaista saisi kotoa enemmän apua tehtäviinsä. Näin voisi päätellä esimerkiksi Kantomaan (2010) tutkimusten perusteella, jossa kerrottiin liikunnallisesti aktiivisten lasten menestyvän koulussa paremmin. Myös vanhempien sosioekonominen tausta vaikutti lasten fyysiseen aktiivisuuteen ja mahdollisesti sitä kautta

koulumenestykseen positiivisesti. Halusimme nähdä, tulisiko meidän aineistossamme esille eroja siinä, saivatko kaikkiin ryhmiin kuuluvat oppilaat yhtä lailla apua tehtäviinsä kotoa, vai korostuiko kotoa saatavan avun määrä tavoitteellisesti harrastavien, eli usein myös fyysisesti aktiivisimpien, oppilaiden ryhmässä. Tuloksia analysoidessamme kuitenkin huomasimme, että suurin osa oppilaista sai apua halutessaan, eikä saatavan avun määrä vaihdellut huomattavasti ryhmien välillä.

6.4.1 Oppilaat, jotka saavat apua kotoa

Suurin osa oppilaista, eli yhteensä 74 oppilasta, kertoi saavansa tarvittaessa apua koulutehtäviinsä kotoa, mikä oli tietenkin mielestämme positiivinen asia. Vertailtavien ryhmiemme välillä ei ollut suuria eroja tässä asiassa kun ottaa huomioon ryhmien koot: harrastamattomista tytöistä 29, harrastavista tytöistä 18, harrastamattomista pojista 15 ja harrastavista pojista 12 kertoi saavansa apua koulutehtäviinsä kotoa.

“Minä saan apua siskoltani ja äidiltäni, saan sen takia apua joissain aiheissa koska en osaa hyvin esim matikkaa.”

(Harrastamaton tyttö)

“Saan tarvittaessa apua tehtäviin vanhemmiltani, koska he haluavat että menestyn hyvin.”

(Harrastamaton tyttö)

“Vanhempani tukevat minua koulussa ja saan heiltä apua läksyjen teossa ja kokeisiin lukemisessa.”

(Harrastava tyttö)

“Jos jotkut asiat ovat vaikeita (esim. läksyt) saan kyllä aina apua, jos vain pyydän. Ja miksi en saisi apua? Onhan mulla vanhemmat, jotka toivovat parasta, ja haluavat että suoritan koulun hyvin, niin että pärjään myöhemmin.”

(Harrastava tyttö)

6.4.2 Oppilaat, jotka eivät saa apua kotoa

Valitettavasti pieni osa, eli viisi oppilasta kertoi, etteivät he tarvittaessakaan saa apua koulutehtäviinsä kotoa. Asian negatiivisen luonteen vuoksi halusimme mainita myös tämän pienen joukon tutkimustuloksissamme. Opettaja voi helposti olettaa kaikkien lasten saavan kotoaan tukea koulutehtävien tekemiseen, mutta joskus tilanne voi todella olla se, ettei oppilas osaa tehdä tehtäviä eikä silti saa mistään apua. On siis hyvä pitää mielessä, että oppilaat tulevat hyvin erilaisista kodeista ja taustoista. Tutkimuksessamme tähän joukkoon kuului kaksi harrastamatonta tyttöä ja poikaa sekä yksi harrastava tyttö.

“En saa kotitehtäviin apua, koska äitini ja isäni ovat töissä aamu 7 ilta 7. Isosiskoni ei taas välitä koulunkäynnistäni.”

(Harrastamaton tyttö)

“En saa ikinä apua läksyihin.”

(Harrastamaton poika)

“... ja hän on pitkään töissä ja aivan puhki kun tulee kotiin. Jos kysyn voiko hän auttaa hän sanoo ettei jaksa.”

(Harrastava tyttö)

6.4.3 Oppilaat, jotka eivät halua apua

Osa oppilaista kertoi, että he eivät halua tai tarvitse ikinä apua kotitehtäviinsä. Tämä vääristää vähän tuloksiamme siinä mielessä, että osa näistäkin oppilaista varmasti halutessaan saisi apua, mutta ei maininnut sitä kirjoituksessaan, koska ei koe tarvitsevansa apua koskaan. Jaottelimme kuitenkin oppilaat niin, että kukaan ei kuulunut kuin yhteen näistä kolmesta ensimmäisestä joukosta tässä asiassa: joko apua saaviin, ei-saaviin tai ei-haluaviin. Apua haluamattomia oppilaita oli yhteensä 18, ja he jakautuivat melko tasaisesti eri ryhmien välille: harrastavia tyttöjä ja poikia sekä harrastamattomia poikia oli viisi ja harrastamattomia tyttöjä kolme.

“En saa apua läksyjen tekemisessä, koska en ikinä tarvitse sitä.”

(Harrastamaton poika)

“En itse ota apua kotitehtäviini.”

(Harrastamaton poika)

“Kukaan ei auta minua läksyjen tekemisessä koska en halua muiden puuttuvan tekemiini.”

(Harrastamaton tyttö)

6.4.4 Oppilaat, jotka etsivät apua omatoimisesti

Neljäs joukko avun saamiseen liittyen olivat oppilaat, jotka kertoivat etsivänsä apua omatoimisesti. Poikkeuksena muihin joukkoihin, tämän joukon oppilaat saattoivat kuulua myös johonkin aiemmasta kolmesta joukosta. Omatoimisesti apua hankkivia oppilaita oli kymmenen ja myös he jakautuivat suhteellisen tasaisesti eri ryhmiin: sekä harrastavia että harrastamattomia tyttöjä oli kolme ja poikia kaksi. Mielestämme on hienoa, että oppilaat osaavat itsenäisesti hankkia apua ja hyödyntää esimerkiksi internetiä, joskin tällöin tarvitaan tietenkin myös kriittistä lukutaitoa. Tätä

olisikin hyvä korostaa koulussa, sillä uskomme, että mitä vanhemmista oppilaista on kyse, sitä enemmän he varmasti hyödyntävät internetiä koulutehtäviensä tekemisessä. Meidän tutkimusjoukkomme oppilaista osa tukeutui myös perinteisiin kirjoihin ja lehtiin tai television dokumentteihin lisätiedon hankinnassa.

“Luen paljon eri kirjoja ja saan kirjoista apua. “
(Harrastamaton tyttö)

“Katon netistä apua jos tarvin.”
(Harrastava tyttö)

“Saan apua kouluun myös tv-ohjelmista (dokumentit) tai lehdistä.”
(Harrastamaton tyttö)

7 POHDINTA

Tutkimusentekoon lähtiessämme oli meillä taustaoletuksena ajatus siitä, että tytöt keskimäärin menestyvät koulussa poikia paremmin ja erot ovat ainakin Pisa-tutkimusten mukaan vain kasvamassa tyttöjen hyväksi. Toinen taustaoletuksemme puolestaan kumpusi alkujaan omista arkipäivän kokemuksistamme, työskenneltyämme liikuntaa ja musiikkia harrastavien lasten parissa ja kiinnitettyämme huomiota siihen, miten he usein saivat koulussa hyviä arvosanoja, vaikka harrastus veikin paljon heidän aikaansa ja olisi voinut kuvitella että läksyjen tekoon tai kokeisiin lukuun ei aina riittäisi tarpeeksi aikaa. Alettuamme etsiä tutkimustietoa asiasta, löysimme useita tutkimuksia, jotka puolsivat omia kokemuksiamme, esimerkiksi Kantomaan (2010) ja Kaartokallion (2013) tutkimukset liikunnan positiivisesta yhteydestä koulumenestykseen sekä Schellenbergin (2006) ja erityisesti Bastianin (Aho 2000) tutkimukset musiikin merkityksestä koulunkäyntiä edistävänä tekijänä. Näin ollen uskalsimme toteuttaa tutkimuksemme lähtökohdista, joissa jaoinme oppilaat neljään eri ryhmään: harrastaviin ja harrastamattomiin tyttöihin ja poikiin.

Vaikka tutkimusjoukkomme ryhmät olivat eri kokoisia, eivätkä siten täysin vertailukelpoisia keskenään, tulokset kuitenkin tukivat taustaoletuksiamme. Kouluarvosanoja selvittäessämme huomasimme kaikkien tyttöjen arvosanojen keskiarvon olevan noin puoli numeroa kaikkien poikien keskiarvoa parempi. Harrastavien tyttöjen ryhmän keskiarvo oli häkellyttävän korkea, 9.03, ja harrastamattomien tyttöjen ryhmän keskiarvo numeroa heikompi, 8.04. Harrastavien poikien keskiarvo oli hiukan harrastamattomia tyttöjä parempi, 8.20, ja harrastavat pojat jäivät vertailussa viimeisiksi keskiarvolla 7.75. Olimme yllättyneitä koko tutkimusjoukkomme keskiarvojen korkeudesta, johon saattoi vaikuttaa Hämeenlinnan normaalikoulun erityisasema Hämeenlinnan Opettajankoulutuslaitoksen harjoittelukouluna. Koulu oli periaatteessa tavallinen lähikoulu, mutta sinne hakeutui oppilaita myös muualta esimerkiksi musiikkiluokille. Uskomme, että yliopiston harjoittelukoulussa henkilökunta saattoi myös olla muita kouluja paremmin perillä viimeisimmistä pedagogisista tuulista. Lisäksi luokkakoot Normaalikoululla olivat ehkä keskimääräistä hämeenlinnalaiskoulua pienempiä, ja luokissa oli monesti useita aikuisia samaan aikaan auttamassa ja neuvomassa oppilaita.

Halusimme tutkimuksessamme selvittää, löytäisimmekö oppilaiden koulumenestykseen ja koulunkäyntiin liittyvistä ajatuksista ja motiiveista mahdollisia selityksiä sille, miksi tytöt vaikuttavat menestyvän koulussa poikia paremmin ja miksi liikunta- tai musiikkiharrastus näyttäisi vaikuttavan positiivisesti koulumenestykseen. Halusimme etsiä mahdollisia eroja eri ryhmiemme välillä siinä, millaiset asiat näyttivät motivoivan heitä menestymään koulussa ja miten he kokivat koulunkäynnin ja koulutehtävien tekemisen. Tarkastelimme oppilaiden ajatuksia myös tunnetuimpien motivaatioteorioiden pohjalta, saadaksemme syvyyttä pohdinnallemme. Erityisesti oppilaiden motiiveista koulussa menestymiseen nousikin esille monia mielestämme kiinnostavia eroja tutkimusryhmiemme välillä.

7.1 Mahdollisia syitä tyttöjen ja harrastavien oppilaiden parempaan koulumenestykseen

Suurimmaksi motiiviksi koulussa menestymiselle nousivat oppilaiden tulevaisuuden haaveet ja suunnitelmat. Yli puolet tutkimusjoukkomme oppilaista näki koulunkäynnin merkityksellisenä tulevaisuutensa kannalta. Luimme tähän joukkoon ainoastaan ne oppilaat, jotka ajattelivat koulunkäynnin hyödyttävän heitä tulevaisuudessa, ja joilla oli suunnitelmia myös peruskoulun jälkeen. Tavallaan tulevaisuutta pohtivat myös ne oppilaat, jotka halusivat suoriutua koulusta ainoastaan saadakseen koulun loppuun.

“Haluan semmoisia arvosanoja että pääsen aina seuraavalle luokalle joten minä menestyn niin hyvin koulussa että pääsen sille luokalle.”
(Harrastamaton poika)

Jaoin kuitenkin nämä oppilaat eri kategoriaan, sillä heitä koulunkäynti ei tuntunut kiinnostavan samalla tavoin välineenä tuleviin suunnitelmiin, ”avaimena tulevaisuuteen”, kuten joku oppilaista totesikin.

“Haluan menestyä koulussa siksi koska se on avain tulevaisuuteen.”
(Harrastava poika)

Mielenkiintoista oli, että harrastus ei näyttänyt suuresti vaikuttavan siihen, halusivatko oppilaat menestyä koulussa tulevaisuutensa kannalta, mutta sitä vastoin sukupuolella oli tähän suuri merkitys. Tytöistä yhteensä 42, mutta pojista ainoastaan 13 oli maininnut tulevaisuuden motiiviksi koulussa menestymiselleen. Toki poikien määrä tutkimusjoukossamme oli tyttöjä pienempi, mutta

prosentiksi muutettunakin tytöistä 67 prosenttia ja pojista vain 27 prosenttia koki tulevaisuudensuunnitelmat tärkeänä kannusteena koulumenestykselle. Voisiko tähän vaikuttaa se, että keskimäärin tyttöjen katsotaan usein olevan poikia edellä murrosiän kehityksessä noin kahden vuoden verran (Tuohimetsä 2011, 197 – 200.) ja näin ollen tytöt ovat ehkä jo viides- ja kuudesluokkalaisina poikia kypsempinä pohtimaan tulevaisuuttaan, kun taas pojat elävät enemmän vielä tässä hetkessä. Meissä heräsikin ajatuksia siitä, voisivatko tyttöjen selkeämmät päämäärät ja tulevaisuuden tavoitteet kannustaa heitä opiskelemaan ahkerammin, heidän selkeästi nähdessään koulumenestyksen poikia merkityksellisempänä oman tulevaisuutensa kannalta. Vaikka tulevaisuuden haaveet usein muuttuvatkin matkan varrella, auttaa jokin unelma tai tavoite oppilasta varmasti työskentelemään ahkerammin kuin silloin, jos hän ei näe samalla tavoin merkitystä työlleen.

Osa oppilaista oli pohtinut hyvän koulumenestyksen auttavan heitä pääsemään haluamaansa jatko-opiskelupaikkaan peruskoulun jälkeen, osa taas pohti jo tulevaa ammattiaankin. Muutama oppilas kertoi myös haluavansa opiskella esimerkiksi kieliä hyvin, jotta selviytyisi tulevaisuudessa ulkomailla paremmin kielitaitoisena.

“Tavoitteenani ovat hyvän ammatin lisäksi monipuolinen kielten osaaminen, jota voin hyödyntää matkailussa ja työn hakemisessa, jossa...”
(Harrastamaton tyttö)

“Haluan menestyä koulussa hyvin, jotta pääsisin isompana Tampereen kuvataidelukioon ja edetä sieltä mahdollisesti animaattoriksi tai sarjakuvapiirtäjäksi.”
(Harrastamaton tyttö)

Toisaalta oppilaiden tulevaisuudenhaaveet kertoivat jonkin verran myös oppilaiden arvomaailmasta, esimerkiksi siitä, millaiset työt ja ammatit he kokivat mielekkäinä ja tavoiteltavina. Useamman oppilaan kirjoituksissa toistui halu ”päästä kunnon töihin” tai ”hyvään ammattiin”. Joku oppilaista oli jopa eritellyt, ettei halunnut tehdä siivoojan töitä vaan mieluummin halusi lääkäriksi.

“Haluan menestyä koulussa hyvin koska en halua aikuisena esim siivoojaksi vaan haluaisin lääkäriksi.”
(Harrastamaton tyttö)

“Mun tavoite on menestyä koulussa siksi että pääsee kunnon töihin.”
(Harrastava poika)

Arvot välittyvät lapsille usein kotoa ja he tahtomattaankin toistavat ajatuksissaan ja näkemyksissään usein vanhempiensa arvomaailmaa, jolloin tulevaisuuden haaveetkin usein saavat kipinänsä jo oppilaiden kodeista. Voisiko olla niin, että tyttöjen vanhemmat kannustavat heitä jo aikaisemmin pohtimaan tulevaisuuttaan ja heihin myös mahdollisesti kohdistetaan jo nuorempina enemmän odotuksia kuin poikiin? Vieläkö vanha käsitys ”pojat ovat poikia” on voimissaan? Me emme tiedä oppilaiden taustoista tarkemmin, emmekä pysty erittelemään, ovatko tulevaisuuttaan pohtivat oppilaat useammin tietyn sosioekonomisen taustan perheistä, mutta joskus myös tällaisilla seikoilla voi olla merkityksensä, kun esimerkiksi vanhempien koulutustason on todistettu periytyvän (THL:n julkaisu Lasten ja nuorten hyvinvointi Kansallinen syntymäkohortti 1987 - valossa 2012).

Tulevaisuuden jälkeen suurin motiivi oppilaiden koulumenestykseen näyttivät olevan arvosanat, jonka olivat maininneet yhteensä 37 oppilasta. Meitä kiinnosti se, että tässä kategoriassa ei niinkään ollut nähtävillä eroja tyttöjen ja poikien välillä, mutta nähtävissä oli ero harrastavien ja harrastamattomien oppilaiden välillä. Harrastavista tytöistä seitsemän ja pojista kolme piti arvosanoja tärkeinä, kun taas harrastamattomista tytöistä 15 ja pojista 14 koki ne tärkeiksi motiiveiksi menestyä koulussa. Prosentuaalisesti laskettuna kaikista harrastavista oppilaista vain 22 prosenttia motivoitui arvosanoista, kun taas harrastamattomista jopa 46 prosenttia. Tavallaan olisimme stereotyyppisesti voineet kuvitella, että tavoitteellinen harrastus, joka kannusti oppilaita parempiin ja parempiin suorituksiin ja saavutuksiin, vaikuttaisi myös koulumaailmassa niin, että oppilas tavoittelisi aina vain parempia ja parempia arvosanoja, mutta näin ei kuitenkaan näyttänyt olevan. Tai toki harrastavakin oppilas saattoi tavoitella parempia arvosanoja, mutta ei nähnyt kuitenkaan pelkkiä arvosanoja motiivinaan halulle menestyä koulussa. Pohdimme sitä, voisiko ero kertoa harrastuksen, eli liikunnan tai musiikin, vaikuttavan oppilaan näkemykseen koulunkäynnistä osana koko heidän elämänsä ja välineenä johonkin muuhun, kun taas harrastamattomat eivät ehkä nähneet koulua osana laajempaa kokonaisuutta vaan kävivät koulua vain koulunkäynnin itsensä, eli arvosanojen vuoksi.

*“Tavoitteenani on, ettei numerot laskisi todistuksessa (ainakaan alle seiskaan).”
(Harrastamaton tyttö)*

Aiemmin totesimme jo tyttöjen ajatusmaailman vaikuttavan poikia enemmän tulevaisuuteen suuntautuneelta ja seurauksia pohtivalta, mutta tämän perusteella myös harrastavat oppilaat näyttäisivät harrastamattomia enemmän miettivän koulunkäyntiä koko elämänsä kannalta.

Kantomaan, Tammelinin, Demakakoksen, Ebelingin ja Taanilan tutkimuksessa (2010) todetaan, että fyysisesti aktiivisilla nuorilla oli kaksi kertaa todennäköisemmin suunnitelmia jatko-opiskeluista kuin passiivisemmilla ikätovereillaan. Myös Bastianin (Aho 2000) tutkimustulokset korostavat musiikkiharrastuksen vaikuttavan esimerkiksi lasten pitkäjänteisyyteen ja näin ollen he jaksavat ehkä nähdä vaivaa, vaikka tulokset eivät olisikaan heti nähtävillä.

Kertoessaan koulutehtäviinsä liittyvästä ajankäytöstä oli yhteensä 22 oppilasta kertonut heidän vapaa-ajan harrastuksensa tai muun vapaa-ajan viettotapansa vaikeuttavan koulutehtävien tekemistä, kun koululle ei tuntunut jäävän aikaa. Tämä olisi mielestämme ollut ymmärrettävämpää, mikäli paljon aikaa harrastuksiinsa käyttävät oppilaat olisivat olleet enemmistönä tässä joukossa, mutta heitä olikin vain neljä koko joukosta, kun taas harrastamattomia oli 18. Liittyen aiempaan pohdintaamme harrastavien oppilaiden mahdollisesta kaukokatseisuudesta verrattuna harrastamattomiin, pohdimme, asettavatko harrastavat oppilaat koulun tärkeysjärjestyksessään ylemmäs ja näin priorisoivat koulutehtävien tekemisen monen muun vapaa-ajan aktiviteetin edelle. Jos he näkevät koulunkäynnin edut ja vaikutukset tulevaisuuteen harrastamattomia useammin, saattavat he myös useammin ajatella koulutehtävien tekemisen hyödyttävän heitä saavuttamaan tavoitteitaan ja pitävät niitä siksi tärkeinä, eivätkä edes ajattele voivansa käyttää niihin kuluvaan aikaa muuten. Harrastamattomien oppilaiden ryhmistä puolestaan moni oppilas kertoi esimerkiksi viettävänsä aikaa kavereiden kanssa tai tietokoneella, jolloin ei ollutkaan enää aikaa koulutehtäville.

“Olen paljon kavereideni kanssa, ja kaverit menee aina läksyjen edelle, vaikka en haluaisikaan. --- En ehdi käyttämään aikaa läksyjen tekemiseen tai kokeisiin lukuun, koska kaverit ovat mukamas tärkeempiä. En voi sille mitään. Periaatteessa...”
(Harrastamaton tyttö)

“Monen tunnin harjoittelun jälkeen ei aina jaksaisi panostaa kouluun, mutta ehtii kyllä kun vähentää koneella ja telkkarilla oloaikaa.”
(Harrastava tyttö)

“Pelaaminen vaikuttaa siihen että en aina tee läksyjä tai ne jää illalle. --- En ehdi tekemään läksyjä ennen 23-24 pelaamisen takia.”
(Harrastamaton poika)

Uskomme myös, että harrastavat ja paljon aikaa harrastukseensa käyttävät oppilaat ovat tottuneempia suunnittelemaan omaa ajankäyttöään siten, että kaikki tarvittava tulee hoidetuksi. He ovat harrastuksensa parissa tottuneet kurinalaisuuteen ja toisaalta usein myös ankaraan työskentelyyn tavoitteidensa eteen, joten koulutehtäviin liittyvä työmäärä ja kuluva aika ei ehkä tunnu heistä liialliselta, vaan se saattaa olla heille itsestäänselvyys koulumenestyksensä

saavuttamiseksi. Esimerkiksi Bastianin (Aho 2000) tutkimuksessa musiikin harrastamisen todettiin kehittävän lasten kurinalaisuutta ja pitkäjänteisyyttä. Muutama harrastava oppilas kertoikin, ettei harrastus vaikeuttanut heidän koulutehtäviensä tekemistä ainakaan ajankäytöllisessä mielessä. Joku oppilaista kertoi harrastuksensa kyllä vaikuttavan koulunkäyntiin, mutta hänen huolenaan ei ollut koulutehtävien tekeminen vaan harrastuksen myöhäinen ajankohta.

“Koulumenestykseni ei ole kärsinyt, vaikka minulla on paljon harrastuksia ja elämäntyyliini on täysin sopusoinnussa kouluelämäni. Ehdin tehdä läksyt huolella.”
(Harrastava tyttö)

“Vaikka on harrastuksia kerkeen lukeen kokeisiin ja käytän riittävästi aikaa koulutehtäviin.”
(Harrastava poika)

“Treenit vaikuttaa jonkun verran kouluun. Kun tulee treeneistä 9:30 aikaan kotiin nukkumaanmeno viivästyy, ja aamulla on välillä tosi vaikeaa päästä ylös sängystä ja koulussa voi väsyttää.”
(Harrastava tyttö)

Harrastamattomat oppilaat vaikuttivat olevan myös tyytymättömämpiä omaan ajankäyttöönsä kuin harrastavat: tytöistä kymmenen ja pojista neljä oli sitä mieltä, että käytti koulutehtäviinsä liian vähän aikaa, kun taas harrastavista tytöistä kolme ja pojista vain kaksi oli tätä mieltä. Tämän voisi nähdä tukevan väittämäämme siitä, että harrastavat oppilaat ovat ehkä taitavampia priorisoimaan omaa ajankäyttöään. Moni harrastamaton oppilas tuntui tietävän, että voisi siis käyttää enemmän aikaansa koulutehtävien tekemiseen, mutta jokin muu meni aina edelle.

“Käytän koulutehtäviin liian vähän aikaa, koska en halua, että aikani kuluu läksyihin ym.”
(Harrastamaton tyttö)

Mielestämme yksi huolestuttavimmista tuloksista oli 14 oppilaan joukko, jotka kertoivat, että eivät halunneet menestyä koulussa ”liian” hyvin, pelkonaan leimaantuminen hikariksi ja muiden arvostelu.

“En halua saada kokeista tai todistuksista 10 mutta yritän saada aina 8-9. 7 ei maailma kaadu. Jos kaikki olisi 10 olisin liian hyvä joidenkin mielestä.”
(Harrastamaton poika)

Näistä oppilaista suurin osa, eli yhdeksän, oli harrastamattomia tyttöjä, lisäksi harrastamattomia poikia oli kolme ja harrastavia kaksi. Jo tutkimustulosten esittelyn yhteydessä mainitsimme, että on mahdollista, että kaikki nämä oppilaat olisivat samalta koululuokalta, ja luokan yleinen ilmapiiri olisi kouluun kielteisesti suhtautuva. Joku oppilas kertoikin kirjoituksessaan, että ainakin jollakin luokalla ja jossakin porukassa on huolestuttavia tapoja ”kehuskella” huonoilla arvosanoilla, ja mahdollisesti tämä on vaikuttanut muihinkin oppilaisiin siten, että he saattavat vältellä koulumenestystä.

*“Haluan aidosti iloita koenumeroista, enkä halua kehuskella tai lyödä vetoa, kuka saa huonoimman numeron”
(Harrastamaton tyttö)*

Vaikka tämä joukko oppilaita olikin pieni, eikä kovin selkeitä johtopäätöksiä aiheesta voida vetää, näyttivät harrastamattomat oppilaat olevan näkyvämmän edustettuina tässä joukossa. Voisiko harrastus vaikuttaa oppilaan itsetuntoon parantavasti, jolloin hän ei välittäisi samalla tavoin muiden mielipiteistä? Tavoitteellinen harrastus asettaa lapsen alttiiksi jatkuvalla arvioinnille ja kriittisellekin palautteelle, mikä saattaa kasvattaa häntä kohtaamaan myös negatiivisia käsityksiä itsestään. Myös negatiivisen ja kriittisen palautteen hyväksyminen ja omien heikkouksien tunnistaminen voi vahvistaa lapsen itsetuntoa, ja hän uskaltaa ehkä koulumaailmassakin olla avoimemmin oma itsensä eikä lähteä ”muiden mukaan”. Bastianin tutkimus (Aho 2000) puolsi tätä näkemystä ainakin musiikkia harrastavien osalta, sillä hänen mukaansa musiikkia harrastavat lapset olivat sosiaalisesti kyvykkäämpiä ja sopeutuvaisempia kuin ikätoverinsa, ja alttiimpia ottamaan opikseen kokemuksistaan sekä pohtimaan syvemmin syy- ja seurausyhteyksiä. Näin ollen siis harrastavat oppilaat ehkä näkevät koulunkäynnin tärkeänä itsensä kannalta, eivätkä välitä siitä, ovatko muut samaa mieltä asiasta. Pohtiessamme taas liikuntaa harrastavia lapsia uskomme heidän ajatusmaailmansa jo urheiluharrastuksen kautta muovautuneen sellaiseksi, että itsensä likoon laittaminen ja parhaansa tekeminen on heille tärkeää, eivätkä he halua alisuoriutua. Tutkimustiedonkin mukaan liikunta on merkittävää lapsen psyykkisen kehityksen kannalta, vaikuttaen positiivisesti lapsen itsetuntemukseen ja minäkäsitykseen (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 42). Pohdimme myös sitä, että harrastavilla lapsilla on usein kaveripiiri harrastuksensa parissa koulukavereiden lisäksi, mutta harrastamattomilla lapsilla koulukaverit saattavat olla se ainoa ja läheisin kaveriporukka, jolloin heidän hyväksyntänsä saattaa olla ehdottoman tärkeää. Yksi joukkomme olivat myös oppilaat, jotka kertoivat kaveripiiriin vaikuttavan heidän koulumenestykseensä, joko positiivisesti tai sitten negatiivisesti. Tässä

joukossa tytöt olivat yliedustettuina verrattuna poikiin, mutta harrastamisella ei näyttänyt olevan merkitystä.

7.2 Pitääkö harrastamattomista pojista huolestua?

Yksi huolestuttavimmista tuloksista, mutta tavallaan linjassa ennako-oletustemme kanssa, oli harrastamattomien poikien välinpitämättömyys koulunkäyntiä kohtaan. 16 oppilasta kertoi, ettei koulunkäynti kiinnostanut heitä ja koulumenestys oli heille yhdentekevää. Näistä oppilaista jopa kymmenen oli harrastamattomia poikia, harrastamattomia tyttöjä oli kolme, harrastavia tyttöjä kaksi ja harrastavia poikia yksi. Tietyllä tavalla tämä käy yksiin aiemmin pohtimamme ajatuksen kanssa siitä, että harrastamattomat oppilaat näyttivät näkevän koulunkäynnin motiivina enemmän arvosanat, kun taas harrastavat oppilaat ja erityisesti tytöt vaikuttivat suhtautuvan koulunkäyntiin enemmän välineenä saavuttaa tulevaisuuden tavoitteensa.

Harrastamattomien poikien ryhmän kouluarvosanat olivat keskimäärin heikoimmat tutkimusryhmistämme. He olivat myös tyytymättömiä koulumenestykseensä, vaikkakaan tässä ei ollut suuria eroja eri ryhmien välillä. Syövätkö epäonnistumiset yrittämisen halua vai ovatko arvosanat heikompia yksinkertaisesti siksi, että näitä poikia ei vain kiinnosta koulunkäynti? Molemmat asiat varmasti vaikuttavat toisiinsa. Toisaalta tässä yhteydessä emme voi sulkea pois lasten sosioekonomisen taustan vaikutusta; esimerkiksi Kantomaan ym (2010) tutkimus todisti korkeasti koulutettujen vanhempien lasten menestyvän koulussa paremmin. Uskomme korkeammin koulutettujen vanhempien tulotason myös mahdollistavan useammin lapsen harrastamisen, ja näin ollen harrastavien oppilaiden ryhmissä on varmasti useammin korkeammin koulutettujen vanhempien lapsia, kuin harrastamattomien ryhmässä. Tämä voi osaltaan selittää eroja harrastamattomien ja harrastavien koulumenestyksen ja motiivien välillä. Joidenkin oppilaiden kirjoitukset ilmensivät myös kodin vaikutusta heidän käsityksiinsä koulunkäynnin merkityksestä tai merkityksettömyydestä, ja valitettavasti oli nähtävissä vanhempien periyttävän lapsilleen omia ennakkoluulojaan. Jos vanhemmalla itsellään ei ollut koskaan ollut mahdollisuuksia opiskella, välittyi tämä myös lapsen asenteisiin. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisussa (Lasten ja nuorten hyvinvointi Kansallinen syntymäkohortti 1987 -tutkimusaineiston valossa, 2012) todetaan perheiden ongelmien periytyvän voimakkaasti ja vanhempien sosioekonomisen aseman ja koulutuksen vaikuttavan vahvasti lasten myöhempäänkin hyvinvointiin. Tutkimusaineistostamme

huomiomme herättivät myös oppilaat, jotka kertoivat perheidensä ongelmien vaikeuttavan koulutyötä, ja tämän aineiston perusteella ongelmia näytti olevan huomattavasti enemmän harrastamattomien oppilaiden perheissä.

“Haluan menestyä että pääsen äkkiä pois koulusta kun ei se huvita yhtään. Isäänikään ei häiritse yhtään vaikka en menesty kun ei hänelläkään ollut mahdollisuutta opiskella.”
(Harrastamaton poika)

“Muu elämäni vaikuttaa koulutehtäviin ja koulumenestykseeni negatiivisesti. Vanhempani huutavat minulle monta kertaa ja useimmiten päädyn itkemään. Itkemisen takia en jaksa keskittyä koulutyöhön.”
(Harrastamaton tyttö)

Harrastamattomien oppilaiden, ja erityisesti poikien, välinpitämättömämpi asenne koulunkäyntiä kohtaan näkyi myös heidän kertoessaan koulutehtäviensä tekemisestä. Koulutehtävät jäivät usein kokonaan tekemättä harrastamattomista pojista kuudella ja harrastamattomista tytöistä seitsemällä, kun taas harrastavista pojista vain yhdellä ja tytöistä kahdella. ”Hutiloiden”, eli huolimattomasti tehtävänsä kertoi tekevänsä harrastamattomista pojista yhdeksän, harrastamattomista tytöistä kolme ja harrastavista tytöistä kaksi, harrastavia poikia ei tähän joukkoon lukeutunut.

“Välillä kotiläksyt eivät kiinnosta vaan haluan olla esim. tietokoneella. Silloin jätän ne tekemättä.”
(Harrastamaton tyttö)

“Teen läksyt tosinopeesti kun tulen kotiin jos jaksan tehdä ollenkaan kun ei ole mielenkiintoa opiskella.....”
(Harrastamaton poika)

“... ja en käytä tehtäviin yhtään tarpeeksi aikaa mitä voisinkin koska minua ei kiinnosta koulu ja minua kiinnostaa mikä tahansa muu.”
(Harrastamaton poika)

Edellä mainituissa oppilaiden sitaateissa välittyi mielestämme heidän välinpitämättömyytensä koulutyötä kohtaan. Toisaalta nämä tulokset ovat ristiriidassa sen kanssa, että oppilaiden läksyihin käyttämästä ajasta kysyessämme harrastamattomat pojat kertoivat käyttävänsä läksyihin enemmän aikaa kuin muut ryhmät, keskimäärin 48 minuuttia päivässä, eli kymmenen minuuttia enemmän kuin sekä harrastavat tytöt ja pojat ja 14 minuuttia enemmän kuin harrastamattomat tytöt. Tutkimusryhmämme olivat kuitenkin niin pieniä, että kahden harrastamattoman pojan vastattua

käyttävänsä yli kaksi tuntia aikaa koulutehtäviin päivässä, nosti tämä koko ryhmän keskiarvoa merkittävästi.

Mielestämme on huolestuttavaa, että näiden poikien, eli yli kolmasosan harrastamattomista pojista, mielestä koulunkäynti oli yhdentekevää. Heillä on kuitenkin peruskouluakin jäljellä vielä monta vuotta, ja on vaikeaa uskoa, että murrosiän vielä voimistuessa nämä käsitykset muuttuisivat peruskoulun aikana ainakaan positiivisemmiksi. Monella näistä pojista ajatuksena oli ainoastaan ”suorittaa koulu mahdollisimman äkkiä pois alta”, eikä heillä ollut ajatuksia peruskoulun jälkeisestä ajasta. Suomessa on oltu huolestuneita koulupudokkaista eli nuorista, jotka jäävät peruskoulun jälkeen ilman opiskelupaikkaa. Tämä ryhmä, harrastamattomat nuoret pojat, näyttäisi meidän mielestämme suhtautuvan kouluun niin negatiivissävytteisesti, että se kasvattaa heidän riskiään kuulua tähän koulupudokkaiden joukkoon ja lisää näin myös syrjäytymisriskiä.

7.3 Oppilaiden koulumenestykseen liittyvien ajatusten pohdintaa motivaatioteorioiden valossa

Malmberg ja Little (2002, 134 – 142) ovat tutkineet koulumenestyksen ja sisäisen ja ulkoisen motivaation kytkentöjä. He huomasivat tutkimuksessaan, että tytöt menestyivät poikia paremmin koulussa ja tytöillä oli myös poikia suurempi sisäinen motivaatio. Sisäinen ja ulkoinen motivaatiohan eroavat toisistaan siten, että ulkoisesti motivoitunut oppilas suoriutuu tehtävistään jonkin ulkoisen kannustimen toivossa tai rangaistuksen pelossa, kun taas sisäisesti motivoitunut oppilas tekee asioita omasta sisäisestä halustaan. (Ruohotie 1998, 37 – 39) Näin ollen voi päätellä sisäisen motivaation johtavan ainakin pitkällä aikavälillä parempiin oppimistuloksiin, sen motivaation ollessa pysyvämpi olotila (Ruohotie 1998, 37 – 39.) ulkoisen motivaation puolestaan vaatiessa uusia palkkioita tai yllykkeitä säilyäkseen.

Oppilaiden motiiveja menestyä koulussa pohtiessamme yritimme eritellä sellaiset, jotka kumpusivat oppilaan sisäisestä motivaatiosta ja ne, joita taas ohjailivat ulkoiset tekijät. Havaitsimme tämän erittäin vaikeaksi. Ensipohdinnalla selkeästi ulkoiseen motivaation viittaavia oppilaiden mainitsemia motiiveja menestykselle olivat vanhempien painostus sekä kaveripiirin vaikutus. Näissä tapauksissahan halu täyttää muiden odotukset, joko positiivisessa tai negatiivisessa mielessä, ohjasi selvästi oppilaiden toimintaa.

“... mutta äidilläni on suuret odotukset ja haluaa että pärjään koulussa...”
(Harrastamaton poika)

Tarkemmin pohdittuamme osaa oppilaiden kommentteista havaitsimme ulkoisen motivaation voivan joskus synnyttää myös sisäistä motivaatiota, kuten kaverien hyvä koulumenestys saattoi ruokkia omaakin halua menestyä hyvin.

“Mielestäni ystävät vaikuttavat suuresti siihen, miten käyttäytyy koulussa tai siellä haluaa menestyä. Koska suurin osa ystäväistäni on hyviä koulussa tulee olo, että haluan itsekin olla hyvä.”
(Harrastamaton tyttö)

Hakkarainen ym (2005) toteavatkin, että joskus alkujaan ulkoinen motivaatio saattaa muodostua sisäiseksi. Näin ollen kaveripiirin merkitys koulumenestykselle voi olla hyvinkin positiivinen. Omassa tutkimusaineistossamme huomasimme tyttöjen kokevan kaveripiirin merkityksen selvästi poikia tärkeämmäksi; tytöistä jopa 11, kun taas pojista vain yksi, kertoi heidän vaikuttavan. Harrastuksella ei tässä tapauksessa tuntunut olevan merkitystä. Tämä tulos oli mielestämme mielenkiintoinen siksi, että Malmbergin ja Littlen (2002) tutkimuksessa puolestaan pojat olivat kokeneet kavereiden merkityksen koulunkäynnille suurempana kuin tytöt.

Selkeästi sisäistä motivaatiota heijastavia motiiveja näyttivät mielestämme olevan ”halu tehdä parhaansa” ja ”oppimisen halu”.

“Haluan kehittyä koulussa, mutta en ole ihan varma syystä. Oppiminen on muuten vaan mukavaa ja hyödyllistä.”
(Harrastamaton tyttö)

Nämä motiivit oli maininnut koulumenestyksensä taustalle yhteensä kymmenen oppilasta kummankin, tosin emme voi olla varmoja, onko joku oppilaista maininnut nämä molemmat asiat. Hieman suurempi edustus kummassakin joukossa oli harrastavilla oppilailta. Näin pienen joukon perusteella on vaikeaa tehdä yleistyksiä, mutta voimme pohtia, olettaen harrastavien oppilaiden kokevan todennäköisesti harrastuksessaan sisäistä motivaatiota, koska jaksavat harrastaa säännöllisesti, voisiko tämä siirtyä myös koulunkäyntiin? Harrastavat oppilaat myös menestyvät koulussa keskimäärin harrastamattomia paremmin, ja korkean sisäisen motivaation koulunkäyntiin on huomattu johtavan parempiin oppimistuloksiin (Hakkarainen ym 2005, 203 – 204). Tämän kanssa yhteen sopisi myös se, että harrastamattomat oppilaat kokivat kouluarvosanat harrastavia useammin tärkeinä motiiveina menestyä koulussa. Arvosanat motivoijina ovat mielestämme

enemmän ulkoisia, joko palkkioita hyvästä työstä tai jopa rangaistuksia epäonnistumisista. Harrastavat oppilaat, ja erityisesti tytöt, pystyivät pohtimaan koulumenestystään paremmin suhteessa tulevaisuuteensa ja näkivät koulumenestyksensä hyödyt myös jatkoon kannalta. Toisaalta on kyseenalaista, onko tulevaisuus motiivina sisäinen vai ulkoinen, sitä on ehkä vaikeaa rajata täysin kumpaankaan laitaan. Tulevaisuuden suunnitelmien näkeminen sisäisenä motivaation lähteenä puoltaa Ruohotien (1998, 37 – 39) näkemys siitä, että sisäinen motivaatio on pysyvämpi tila, kun taas ulkoinen motivaatio on usein lyhytkestoisempaa. Oman unelman tavoittelu on myös oppilaan itsensä sisäisesti asettama tavoite tai ”palkkio”, mitä ei kuitenkaan konkreettisesti voi saavuttaa, näin käsitämme tulevaisuuteen suuntautuvat motiivit enemmän sisäisiksi kuin ulkoisiksi.

Pohdimme eri ryhmiemme oppilaita ja heidän käsityksiään myös tavoiteorientaatioteorioiden valossa. Ames ja Archer (1988) jakavat motivationaalisen suuntautumisen tehtävä- ja minäorientaatioon. Minäorientoitunut oppilas arvostaa usein korkeita oppimistuloksia ja pyrkii välttelemään epäonnistumisia sekä suoriutumaan muita paremmin. Tehtäväorientoinut oppilas puolestaan uskoo, että yrityksen kautta voi saavuttaa menestystä ja hän myös uskoo omiin kykyihinsä ja haluaa tehdä oman parhaansa sekä on tyytyväisempi omiin suorituksiinsa. Totesimme jo aiemmin harrastamattomien oppilaiden motivoituvan useammin kouluarvosanoista, mikä viittaa mielestämme vahvemmin minäorientaatioon. Harrastavien oppilaiden joukossa puolestaan oli useampi oppilas, joka kertoi haluavansa tehdä parhaansa ja suoriutua mahdollisimman hyvin, näin ollen ilmentäen enemmän tehtäväorientaatiota. Lepola ja Poskiparta (2001, 285) tutkivat motivaatio-orientaation merkitystä koulumenestykselle ja totesivat oppilaan tehtäväorientaation olevan yhteydessä korkeampaan koulumenestykseen. Voimmeko siis ajatella, että harrastavat oppilaat voisivat useammin olla tehtäväorientoituneita? On myös vaikeaa määritellä, mikä on harrastavan lapsen tavoiteorientaatio suhteessa omaan harrastukseen, sillä kilpaurheilijan voisi ainakin helposti olettaa olevan minäorientoitunut, haluten olla muita parempi. Toisaalta sekä urheilu että musiikki perustuvat koko ajan myös itsensä ylittämiseen ja omien saavutusten ja suoritusten parantamiseen, mikä puolestaan viittaa enemmän tehtäväorientaatioon. Voiko oppilaan tavoiteorientaatio harrastuksen parissa vaikuttaa myös hänen orientoitumiseensa koulunkäyntiin?

Hakkarainen ym (2005, 202) laajentavat tavoiteorientaatioiden lajittelua kolmeen eri motivationaaliseen suuntaukseen: tehtäväsuuntautuneisuuteen, minää puolustavaan suuntautumiseen ja suoriutumiseen tai miellyttämiseen pyrkivään suuntautumiseen. Harrastamattomien poikien kielteinen suhtautuminen koulunkäyntiin voi kertoa minää puolustavasta suuntautumisesta: koulunkäynti saatetaan kokea ”omaa minuutta uhkaavana”, mikä

osaltaan voi selittää heidän kielteisiä näkemyksiään koulumenestyksestä ja koulutehtävien tekemisestä. Vaikeudet voivat myös kasaantua ja oppilaalle saattaa syntyä virheellinen käsitys omista kyvyistään. Suoriutumiseen tai miellyttämiseen pyrkivä tavoiteorientaatio puolestaan saattaa joskus auttaa oppilasta saavuttamaan hyviäkin tuloksia, tosin ulkoisten kannustimien avulla. Tytöt kaiken kaikkiaan vaikuttavat menestyvän koulussa poikia paremmin, mutta varmastikaan kaikki tytöt eivät ole orientoituneita tehtäväsuuntautuneesti. Tyttöjen kohdalla kaveripiiri näytti vaikuttavan koulumenestykseen poikia enemmän, ja kaverien miellyttämisen ja heidän kanssaan yhtä hyvin suoriutumisen voisikin ajatella kertovan suoriutumiseen tai miellyttämiseen tähtäävästä tavoiteorientaatiosta, joka kannustaa kuitenkin hyviin tuloksiin. Hakkarainen ym (2005, 202 – 203) toteavatkin, että joskus paremman suorituksen metsästämisestä voi tulla eräänlainen ansa, jolloin kiinnostus oppimiseen on vain pintapuolista.

”... ja haluan saada ainakin yhtä hyvän numeron kuin ystäväni.”

(Harrastamaton tyttö)

Harrastamattomat pojat näyttävät menestyvän koulussa ryhmistämme heikoimmin ja heidän suhtautumisensa koulunkäyntiin ja koulutehtävien tekemiseen vaikuttaa myös kielteisimmältä. Tietenkin jo nämä asiat selittävät toinen toisiaan, mutta taustalla saattaa olla myös arvostuksen puute koulunkäyntiä ja sen merkitystä kohtaan. Odotusarvoteorian mukaan motivaatio muodostuu yksilön odotuksista ja arvostuksista (Aunola 2002, 105 – 107). Odotusten perusteella oppilas voi jo ennakkoon ajatella, että hän ei kuitenkaan osaa eikä tule onnistumaan, ja näin epäonnistumiset tavallaan ruokkivat epäonnistumisia. Pystyimme yhdistämään tämän näkemyksen myös edellä mainitsemaamme minää puolustavaan tavoiteorientaatioon (Hakkarainen ym 2005, 202 – 203), joka myös saattoi aiheuttaa kielteisen kehän vaikeuksien kasaantuessa ja aiheuttaessa taas uusia vaikeuksia, esimerkiksi läksyt jäävät tekemättä ja vaikuttavat näin koulumenestykseen. Aunola (2002, 105 – 107) toteaa, että tehtävä, jolle ei anneta arvoa, saattaa jäädä tekemättä. Harrastamattomat pojat vaikuttivat useiden kommenttiansa perusteella monesti hyvin välinpitämättömiltä koulutehtäviensä tekemiseen. Olemme jo aiemmin todenneet, että harrastamattomien poikien joukossa näyttää olevan koulunkäyntiä arvostavia oppilaita selvästi muita ryhmiä vähemmän.

“En jaksa ikinä tehdä kotona tehtäviä. Jos teen niin teen alle 15 min.”

(Harrastava poika)

Toisaalta odotusarvoteorian voidaan nähdä myös selittävän erityisesti tyttöjen ja osittain myös kaikkien harrastavien oppilaiden parempaa koulumenestystä. Harrastavat oppilaat, ja erityisesti tytöt, näkevät koulunkäynnin arvokkaana tulevaisuutensa kannalta ja koulutehtävät merkityksellisempinä, ja näin siis asian arvostus lisää motivaatiota sitä kohtaan.

”Teen tehtävät aina huolella, koska ne ovat tärkeitä oppimisen kannalta.”

(Harrastava tyttö)

Aunola (2002, 107 – 108) jakaa motivationaalisen orientaation taustasyyt kahdenlaisiin päämääriin tähtääviksi. Toisena päämääränä on oppia ja toisessa suoriutua, eli säilyttää kuva itsestä myönteisenä. Oppimispäämäärä auttaa oppilaita säilyttämään positiivisemmän asenteen koulunkäyntiin heidän koulupolkunsa ajan. Erityisesti pitkää sitoutumista vaativan tehtävän, kuten tässä yhteydessä koulunkäynnin ja mahdollisesti koko koulu-uran, tekemisessä oppilaan tehtävälle antama arvo korostuu. Harrastavat oppilaat, ja erityisesti tytöt, vaikuttivat arvostavan koulunkäyntiä enemmän ja erityisesti koulunkäynnin itsensä vuoksi, eivät vain arvosanojen vuoksi. Tämän perusteella voisi ajatella oppimispäämäärien ohjailevan heidän motivationaalisia orientaatioitaan suoriutumispäämääriä enemmän. Näin ollen he siis pystyvät ehkä näkemään koulunkäynnin positiivisempaan koko koulu-uransa ajan. Harrastamattomilla oppilailla taas arvosanat olivat tärkeitä motiiveja ja kannustivat heitä siis ainoastaan suoriutumaan, jolloin päämäärän voisi olettaa olevan enemmän suoriutumiseen tähtäävä kuin oppimispäämääräinen. Aunola (2002, 107 – 108) toteaa suoriutumispäämäärään liittyvän usein epäonnistumisia välttelevän strategian, oppilaan pyrkiessä vain suoriutumaan ja säilyttämään kasvonsa. Tämä johtaa usein pidemmän ajan kuluessa heikkoon suoriutumiseen, mikä voi osaltaan selittää eroja harrastavien ja harrastamattomien oppilaiden koulumenestyksessä.

7.4 Yhteenveto ja jatkotutkimusehdotukset

Halusimme selvittää, millaiset ajatukset ja motiivit vaikuttivat viides- ja kuudesluokkalaisten koulumenestykseen ja koulutehtävien tekemiseen. Halusimme myös vertailla mahdollisia eroja tyttöjen, poikien, musiikkia tai liikuntaa harrastavien ja harrastamattomien oppilaiden välillä, löytääksemme mahdollisia selityksiä tyttöjen ja harrastavien oppilaiden paremmalle koulumenestykselle pohtien näkemyksiä myös motivaatioteorioiden valossa. Tutkimustuloksemme

tukivat ennako-oletuksiamme ja arvosanoilla mitattuna parhaiten menestyi ryhmistämme harrastavien tyttöjen ryhmä, kun taas heikoiten harrastamattomien poikien ryhmä.

Tyttöjen ja poikien ajatuksissa suurin ero tuli esille siinä, että tytöt vaikuttivat ajattelevan koulunkäyntiään enemmän suhteessa tulevaisuuteen. Tämä ero näkyi kuitenkin myös harrastavien ja harrastamattomien oppilaiden välillä, siten, että harrastavat oppilaat tuntuivat kokevan koulunkäynnin ja koulutehtävien tekemisen merkityksellisemmäksi itselleen. Harrastavat oppilaat, ja erityisesti tytöt, vaikuttivat olevan päämääräsuuntautuneempia ja heidän motiivinsa ollessa enemmän sisäisiä, ja näin pysyvämpiä, he kykenivät näkemään koulunkäynnin ehkä positiivisemmassa valossa kuin harrastamattomat oppilaat. Harrastavien oppilaiden ajatuksissa oli nähtävissä myös ajankäytön hallitseminen ja muun elämän tasapaino suhteessa kouluun, eikä heidän aikaa vievä harrastuksensa ollut esteenä koulutyölle.

Huolenaiheeksi tutkimuksessamme nousi harrastamattomien poikien joukko, joista yli kolmasosa vaikutti suhtautuvan kouluun hyvin välinpitämättömästi. Viime vuosina on puhuttu paljon erityisesti nuorten miesten syrjäytymisestä, ja tutkimustuloksemme herättivät pohtimaan, voiko kehitys alkaa jo näin varhain? Mikäli musiikki- tai liikuntaharrastus voisi auttaa syrjäytymisen ehkäisemisessä, tulisiko lapsille tarjota parempia harrastusmahdollisuuksia? Viime aikoina keskustelua on herättänyt myös uutisointi lasten harrastuskulujen noususta (mm. Taloussanomat 8.4.2014) ja huoli siitä, miten useat lapsiperheet jäävät harrastusmahdollisuuksien ulkopuolelle tämän vuoksi. Voitaisiinko koulujen yhteydessä järjestää enemmän vapaaehtoista liikunta- tai musiikkitoimintaa? Vaikka tutkimmekin paljon harjoittelua ja aikaa vaativan harrastuksen vaikutuksia koulumenestykseen, uskomme, että pienikin lisä liikuntaa tai musiikkia muuten passiivisten lasten päiviin voisi ehkäistä syrjäytymistä riskiryhmään kuuluvilta.

Pohdimme, että omaa tutkimustamme voisi vielä laajentaa kattavamman tutkimusaineiston avulla, vertaillen oppilaita eri kouluista ja eri puolilta Suomea. Olisi myös kiinnostavaa tutkia samoja oppilaita muutaman vuoden päästä, vertaillen, vieläkö alkuperäisten ryhmien erot ovat nähtävillä ja ovatko ne mahdollisesti jopa vahvistuneet? Lisäksi olisi mielenkiintoista ja varmasti myös tarpeellista syventyä tutkimaan tarkemmin harrastamattomien poikien käsityksiä koulunkäynnistä ja analysoida tarkemmin mahdollisia syitä heidän piittaamattomuuteensa koulusta.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA PÄTEVYYS

Tutkimuksen luotettavuutta on perinteisesti arvioitu käsitteiden *reliabiliteetti* ja *validius* avulla. Reliabiliteetti kuvaa mittaustulosten toistettavuutta ja validius tarkoittaa puolestaan sitä, että tutkimuksessa on käytetty juuri sitä mittaria tai tutkimusmenetelmää, mitä oli tarkoituskin. Validiuteen vaikuttaa esimerkiksi se, ymmärtävätkö tutkittavat mittarin, kysymykset tai kyselylomakkeen juuri sillä tavalla kuin tutkija oli tarkoittanut. (Hirsjärvi ym. 2001, 213) Käsitteet reliabiliteetti ja validius ovat kuitenkin syntyneet alkujaan määrällisen tutkimuksen yhteyteen, minkä vuoksi on esitetty epäilyksiä ja kritiikkiä siitä, etteivät ne vastaa yhtä osuvasti laadullisen tutkimuksen tarpeisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136)

Laadullisessa tutkimuksessa validiutta voidaan arvioida keskittymällä siihen, miten hyvin tutkijan kuvaukset ja niiden yhteydessä olevat selitykset ja tulkinnat sopivat yhteen. Tutkimuksen luotettavuus paranee, jos tutkija on raportoinut tutkimuksensa toteutuksen ja kulun yksityiskohtaisesti tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. (Hirsjärvi ym. 2001, 214) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava koko tutkimusprosessi. Lähtökohtana on, että tutkija myöntää olevansa tutkimuksensa keskeinen työväline. Tästä syystä laadulliset tutkimukset sisältävät paljon henkilökohtaisempaa pohdintaa verrattuna kvantitatiivisiin tutkimuksiin. (Eskola & Suoranta 1998, 211 – 212)

Tässä tutkimuksessa pyrimme heti alusta lähtien huomioimaan mahdollisia virhetekijöitä ja tutkimuksen kannalta huomioitavia asioita. Tutkimme lapsia, joita tutkittaessa on vielä aikuisia enemmän olemassa riski siihen, että esittämämme kysymykset ymmärretään väärin. Myös kyselylomakkeen käyttö saattaa olla alttiimpi väärinymmärrysten syntymiselle kuin esimerkiksi haastattelu, joka on vuorovaikutuksellinen tilanne. Tiedostimme tämän ja pyrimme muotoilemaan kysymykset niin selkeiksi kuin mahdollista, tarkentaen niitä tarvittaessa vielä lisäkysymyksillä. Lisäksi olimme itse läsnä tutkimustilanteissa, joten oppilaille oli mahdollisuus kysyä tarkennusta kysymyksiin niin halutessaan. Vältimme kuitenkin oppilaan johdattelemista vastauksillamme ja

lisäohjeillamme, sillä siitä koituisi taas tutkimustulosten vääristymistä. Sovimme jo etukäteen, millaisin sanankääntein tarvittaessa ohjeistaisimme oppilaita heidän kysyessään lisäapua.

Tutkimusjoukkomme koostui yhden koulun kaikista viides- ja kuudesluokkalaisista oppilaista, yhteensä 112 oppilaasta. Tutkimus sijoittui siis vain yhteen kouluun eikä tutkimusjoukkomme ollut kovin suuri. Toisaalta tapaustutkimuksen puolesta puhuja Stake (1995) ajatteleekin välineellisen tapaustutkimuksen perustuvan oletukseen, että keskittymällä yhden tietyn tapauksen ymmärtämiseen, pystyy ymmärtämään myös laajempaa ilmiötä.

Staken (1995, 134) mukaan triangulaatiolla voidaan pienentää väärinymmärrysten riskejä ja sillä saadaan myös validiutta johtopäätöksille. Tutkimuksessamme täydensimme pääosin laadullista tutkimustamme kvantitatiivisella aineistolla. Siten saimme tarpeellista taustatietoa tutkimuskohteestamme ja näin paransimme myös tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusprosessin eri vaiheissa olemme pystyneet osoittamaan yhteydet tutkimuksemme pohjaavan teorian ja aiemman tutkimustiedon, oman aineistomme ja siitä tekemiemme tulkintojen välillä. Tämän vuoksi voimme sanoa tutkimuksemme olevan pätevä. Raportissa olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimusprosessin vaiheet kattavasti ja olemme esittäneet selvästi kaikki tutkimuksen ja tulosten kannalta oleelliset tekijät ja muuttujat. Tutustuimme monipuolisesti aiempaan tutkimukseen musiikki- ja liikuntaharrastusten yhteydestä koulumenestykseen sekä tutkimuksiin sukupuolten välisistä eroista oppimistuloksissa unohtamatta motivaatioteorioita, joiden kautta lopuksi tarkastelimme tutkimuksemme tuloksia. Eskolan ja Suorannan (1998, 213) mukaan pohjimmiltaan tutkimuksen luotettavuuden arviointiin vaikuttaa se, miten hyvin tutkija on kyennyt perustelevaan tekemänsä väitteet, tulkinnat ja johtopäätökset. Omassa tutkimuksessamme pyrimme perustelevaan väitteemme ja tulkintamme aiemman tutkimustiedon ja teorian valossa.

Aineistolähtöiselle sisällönanalyysille tyypillisen ongelman – omien ennakoajatusten johdattelevuuden – välttämiseksi olemme kirjoittaneet raporttiin ne näkyville. Lukija voi siis itse päätellä, ovatko oletuksemme johdatelleet meitä tulkinnoissamme. Olemme myös pyrkineet tiedostamaan oletuksemme koko tutkimusprosessin ajan, jotta kykenisimme estämään niiden vaikutuksen tutkimustuloksiin.

LÄHTEET

Aho, K. 2000. "Musiikin harrastaminen ja lasten henkinen kehitys"
http://peda.net/veraja/piesko/pietarin_suomalainen_musiikki-instituutti/tutkimustietoa (Luettu 15.4.2012)

Alasuutari, P. 2014. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Ames, C. 1992. Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: a cognitive-motivational analysis. Teoksessa *Research on motivation in education, volume 1: Student motivation*. Toim. Ames R. & Ames C. 1992. Orlando, Florida: Academic press, inc.

Ames, C. & Archer, J. 1988. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260 - 267.

Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Keuruu: PS-kustannus, 105 - 126.

Byman, R. Voiko motivaatiota opettaa. Teoksessa *Luovuutta, motivaatiota ja tunteita*, toim. Kansanen P. & Uusikylä K. 2002. Jyväskylä: Gummerrus.

Črnčec, R., Wilson, S. & Prior, M. 2006. The Cognitive and Academic Benefits of Music to Children: Facts and Fiction. *Educational Psychology*, Vol. 26, No 4, 579 - 594.

Coe, D., Pivarnik, J., Womack, C., Reeves, M. & Malina, R. 2006. Effect of Physical Education and Activity Levels on Academic Achievement in Children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, Vol. 38,8, 1515 - 1519.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen L. 2005. Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (toim.) 2001. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tammi.

Jakku-Sihvonen, R. 2013 Sukupuolenmukaista vaihtelua koululaisten oppimistuloksissa ja asenteissa. Koulutuksen seurantaraportit 2013:5 Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/150062_Sukupuolenmukaista_vaihtelua_koululaisten_oppimistuloksissa_ja_asenteissa.pdf (Luettu 17.2.2014)

Kaartokallio, L. 2013. Yläkoululaisten tyttöjen ja poikien liikuntataitojen yhteydet koulumenestykseen, koululiikuntaan suhtautumiseen ja urheiluseurajäsenyyteen. Liikuntapedagogiikan pro-gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Kantomaa, M. 2010. The role of physical activity on emotional and behavioural problems, self-rated health and educational attainment among adolescents. Academic dissertation. Faculty of Medicine, Institute of Health Sciences, University of Oulu.

Kantomaa, M., Tammelin, T., Demakakos, P., Ebeling, H. & Taanila, A. 2010. Physical activity, emotional and behavioural problems, maternal education and self-reported educational performance of adolescents. Health Education Research, Vol. 25, No 2. 368 - 379.

Kujala, T. 2008. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print, 13 - 39.

Laakso, L., Nupponen, H., Telama, R. 2007. Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY.

Laine, M., Bamberg, J., Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus.

Lepola, J. & Poskiparta, E. 2001. Motivaation ja lukutaidon kehittyminen ala-asteella koulutulokkaiden motivaatioprofiilien näkökulmasta. *Kasvatus* 32(3), 273 – 289.

Malmberg, L-E. & Little, T. 2002 Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-kustannus, 127 - 144.

Milgram, R. & Hong, E. 2000. *Homework : Motivation & Learning Preference*. Greenwood Press.

Peltonen M. & Ruohotie P. 1992. *Oppimismotivaatio*. Helsinki: Otava.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (Luettu 12.2.2014)

PISA12 Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm20.pdf?lang=fi> (Luettu 10.6.2014)

PISA 2000 - 2012 Opetus- ja kulttuuriministeriö <http://www.minedu.fi/pisa> (Luettu 4.6.2014)

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.

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

Schellenberg, E. 2006. Long-Term Positive Associations Between Music Lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98, 457 - 468.

Stake, R. 1995. *The Art of Case Study Research*. United States of America: SAGE Publications, Inc.

Svenska Dagbladet 14.10.2013 http://www.svd.se/nyheter/inrikes/laxor-i-svenska-skolan-doms-ut_8612248.svd (Luettu 16.12.2013)

Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. 2008 Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.

Syvöja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. 2012 Liikunta ja oppiminen. Opetushallitus ja LIKES-tutkimuskeskus. Opetushallitus, Muistiot 2012:5. Helsinki.

Syvöja, H., Tammelin, T., Ahonen, T., Kankaanpää, A. & Kantomaa, M. 2014. The Associations of Objectively Measured Physical Activity and Sedentary Time with Cognitive Functions in School-Aged Children. Plos One. <http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0103559#abstract0> (Luettu 27.8.2014)

THL 2012. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen raportti 52/2012: Lasten ja nuorten hyvinvointi Kansallinen syntymäkohortti 1987 –tutkimusaineiston valossa.

THL 2013. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos: Tasa-arvotiedon keskus Minna. <http://www.minna.fi/web/guest/tasa-arvo1> (Luettu 10.2.2014)

THL 2014. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos: <http://www.thl.fi/fi/aiheet/tietopakettit/terveyden-ja-hyvinvoinnin-edistaminen-ammattillisessa-koulutuksessa> (Luettu 10.6.2014)

TIMSS 2011 <http://timss.bc.edu/timss2011/index.html> (Luettu 16.12.2013) SEKÄ http://timss.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf (Luettu 16.12.2013)

Tuohimetsä M. 2001. Olennainen ero. Psykoterapia 2011. 30(2), 197 – 200.

Tuomi J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Tammi.

Yin, R. 1994. Case Study Research: Design and Methods. United States of America: SAGE Publications.

Rastita oikea vaihtoehto:

Sukupuoli : tyttö ___ poika ___

Luokka-aste: 5.luokka ___ 6. luokka ___

Merkitse viimeisimmät kouluarvosanasi seuraavista aineista:

äidinkieli _____ matematiikka _____

historia _____ biologia ja maantieto _____

englanti _____ fysiikka ja kemia _____

uskonto / elämäkatsomustieto _____

mahdollinen muu vieras kieli _____

Vastaa seuraavaan väitteeseen rastittamalla omaa mielipidettäsi lähimpänä oleva vaihtoehto:

Olen tyytyväinen koulumenestykseeni.

täysin samaa mieltä jokseenkin samaa mieltä jokseenkin eri mieltä täysin eri mieltä

Rastita mielestäsi lähimpänä todellisuutta oleva vaihtoehto:Käytän koulutehtäviini (sisältäen kokeisiin valmistautumisen, läksyt sekä muut kouluun liittyvät tehtävät) keskimäärin aikaa päivässä:

alle 15 minuuttia _____ 15 – 30 minuuttia _____

30 min – 1 tunti _____ 1 – 2 tuntia _____

yli 2 tuntia _____

Onko sinulla jotakin harrastusta / harrastuksia? Jos on, kerro mitä harrastat ja kuinka usein. Kerro myös, harrastatko jossakin seurassa / ryhmässä / koulussa tms.
