



Turun yliopisto
University of Turku

SEITSEMÄSLUOKKALAISTEN OPISKELU- MOTIVAATIO JA LUOKAN KESKINÄISET VERTAISSUHTEET

Iso-Kouvola Jenni
Tenho Emma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Toukokuu 2018

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opiskelumotivaation ja sukupuolen yhteyttä yläkoulun seitsemännellä luokalla olevien oppilaiden hengailu- ja kouluapuverkostoihin. Opiskelumotivaatiota lähestyttiin tavoiteorientaatioiden näkökulmasta. Lisäksi selvitettiin hengailu- ja kouluapuverkoston keskinäisiä yhteyksiä ja vastavuoroisuutta.

Tämä tutkimus on osa Suomen Akatemian rahoittamaa Mind the Gap -tutkimushanketta (2013-2017). Hankkeen tavoitteena on monitieteellisestä näkökulmasta tutkia digitaalisen sukupolven maailmaa, muun muassa mielekästä oppimista, kouluintoa, vuorovaikutusta ja hyvinvointia. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty laajalla kyselylomakkeella kolmesta helsinkiläisestä peruskoulusta, tutkimusjoukkoon kuului 196 seitsemäsluokkalaista oppilasta. Kyselylomakkeesta tässä tutkimuksessa hyödynnettiin tavoiteorientaatioita mittaavaa osaa, sekä taustatiedoista sukupuolta selvittävää osaa. Lisäksi käytettiin verkostokyselyä, jonka avulla selvitettiin oppilaiden hengailu- ja kouluapuverkostoja. Aineisto käsiteltiin määrällisesti.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että tavoiteorientaatioilla on yhteyttä hengailu- ja kouluapuverkostoihin. Oppimis- ja menestysorientaatiot olivat yhteydessä useampiin kouluapumerkintöihin, kun taas välttämisorientaatio oli yhteydessä vähäisiin kouluapumerkintöihin. Pojilla korostui välttämisorientaatio, muissa orientaatioissa sukupuolten erot olivat pieniä. Verkoston keskinäisiä yhteyksiä tutkittaessa selvisi hengailuverkoston muodostavan vastavuoroisia kaverisuhteita. Apua koulutyöhön usein myös kysytään omilta kavereilta, ja mitä suositumpi oppilas on sitä useampi häneltä pyytää kouluapua. Tytöt kysyvät ja antavat enemmän kouluapua kuin pojat, hengailuverkostoissa sukupuolilla ei ollut eroja.

Tutkimuksen tavoitteena oli tuoda opettajien tietoisuuteen oppilaiden sosiaalisia verkostoja ja niiden mahdollisia yhteyksiä tavoiteorientaatioihin. Vertaissuhdeverkoston tutkiminen auttaa opettajaa ymmärtämään ja tuntemaan luokkaansa paremmin, avaamalla opettajalle luokan sisäisiä hierarkioita. Tavoiteorientaatioryhmien yhteys kouluapuverkostoihin taas selvittää opettajalle, millä tavoin orientoituneet oppilaat ovat auttavaisimpia, tai toisaalta ketkä kyselevät eniten apua muilta. Tavoiteorientaatioiden tunteminen ja eri tavoin motivoituneiden oppilaiden tunnistaminen auttaa opettajaa muokkaamaan omaa toimintaansa ja opetustaan oppilailleen sopivaksi.

Asiasanat
motivaatio, tavoiteorientaatiot, vertaissuhteet, sosiaaliset verkostot, kouluapu, hengailuverkostot, seitsemäsluokkalaisten

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	7
2	MOTIVAATIO	9
2.1	TAVOITEORIENTAATIOT	10
2.1.1	<i>Oppimisorientaatio: uuden oppiminen ja kehittyminen</i>	11
2.1.2	<i>Menestysorientaatio: absoluuttinen menestys</i>	12
2.1.3	<i>Suoritus-lähestymisorientaatio: suhteellinen menestys</i>	12
2.1.4	<i>Suoritus-välttämisorientaatio: epäonnistumisten välttäminen</i>	12
2.1.5	<i>Välttämisorientaatio: työmäärän minimointi</i>	13
3	VERTAISUHTEET	14
3.1	HENGAILUVERKOSTOT	15
3.2	KOULUAPUVERKOSTOT	16
4	TUTKIMUSONGELMAT	19
5	TUTKIMUSMENETELMÄ	22
5.1	TUTKIMUSJOUKKO	22
5.2	AINEISTO	23
5.2.1	<i>Kyselytutkimus</i>	23
5.2.2	<i>Verkostokysely</i>	24
5.3	AINEISTON KÄSITTELY	25
6	TULOKSET	28
6.1	ONKO TAVOITEORIENTAATIOILLA JA OPPILAIDEN HENGAILU- JA KOULUAPUVERKOSTOILLA KESKINÄISTÄ YHTEYTTÄ?	28
6.2	ONKO OPPILAIDEN HENGAILU- JA KOULUAPUVERKOSTOILLA KESKINÄISTÄ YHTEYTTÄ?	33
6.3	ONKO SUKUPUOLELLA YHTEYTTÄ HENGAILU- JA KOULUAPUVERKOSTOIHIN?	36
6.4	ONKO SUKUPUOLELLA YHTEYTTÄ TAVOITEORIENTAATIOIHIN?	36
7	POHDINTA	38
7.1	TAVOITEORIENTAATIOIDEN YHTEYDET VERKOSTOIHIN	38
7.2	VERKOSTOJEN KESKINÄISET YHTEYDET	41
7.3	SUKUPUOLTEN VÄLISET EROT	42
7.4	MENETELMÄN LUOTETTAVUUS	43
8	HYÖDYNTÄMISMAHDOLLISUUDET	46
9	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	48
	LÄHTEET	49

1 JOHDANTO

Opiskelumotivaatio on yksi keskeinen oppimista ylläpitävä tekijä koulussa, mihin opettajan on kiinnitettävä huomiota joka päivä. Opettajan on tärkeää tietää millaiset asiat vaikuttavat koulumotivaation syntymiseen ja ylläpitämiseen. Näin opettaja pystyy paremmin innostamaan oppilaita laaja-alaiseen oppimiseen ja koulunkäyntiin. Motivaatiota oppimisessa tutkitaan usein tavoiteorientaatioiden kautta, sillä motivaatioon liittyy läheisesti tavoitteet; se millaisia tavoitteita henkilö asettaa itselleen vaikuttaa myös hänen toimintaansa. Tavoiteorientaatiot kertovat siitä, miten oppilas haluaa koulussa toimia, haluaako hän ymmärtää ja oppia uusia asioita, vältteleekö hän kenties kaikkea ylimääräistä työtä tai pelkääkö hän esimerkiksi epäonnistumisista. Tavoiteorientaatiot siis kertovat henkilön tavoitteista oppimisessa ja koulussa suoriutumisessa. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016.) Motivaatiolla ja tavoiteorientaatioilla on suuri merkitys lasten ja nuorten koulussa menestymiseen ja viihtymiseen (Tuominen-Soini, 2013), joten niiden tutkiminen ja näkyväksi tuominen on tärkeää. Opettajan tiedostaessa näitä motivaation ominaisuuksia, pystyy hän muokkaamaan omaa toimintaansa ja luomaan motivoivamman oppimisympäristön oppilailleen.

Koulussa vietetään huomattavan paljon aikaa, ja koulu ja sen opetusryhmät ovatkin keskeinen nuorten vertaissuhdeverkostoja ja sisäisiä hierarkioita rakentava yhteisö (Kupari, ym. 2004, 54–56). Koulussa ja muissa sosiaalisissa yhteisöissä syntyvillä vertaissuhteilla, ja erityisesti läheisillä ystävyysuhteilla, on tärkeä merkitys nuoren itsenäistymisprosessissa (Salmivalli, 2005), ja nämä suhteet määrittävät myös nuoren asennoitumista esimerkiksi koulunkäyntiin (Garcia-Reid, 2007). Tutkimuksessa keskitytään verkostojen osalta oppilaiden vertaissuhteista muodostuviin sosiaalisiin verkostoihin, joilla tarkoitetaan samanikäisten, arviolta samalla kehitystasolla olevien lasten ja nuorten välisiä suhteita (Salmivalli, 2005). Vertaissuhteita ja niihin liittyvää sosiaalista aktiivisuutta käsitellään tutkimuksessa hengailuverkostojen ja koulapuverkostojen käsitteillä. Hengailuverkosto-termiä käytetään tutkimuksessa viitatessa siihen, kenen kanssa oppilas viettää koulussa aikaa ja koulapuverkosto-termiä käytetään viitatessa siihen, keneltä hän pyytää tarvittaessa apua. Vertaissuhdeverkostojen tutkiminen avaa opettajalle luokan sisäisiä hierarkioita ja auttaa opettajaa ymmärtämään ja tuntemaan luokkaansa paremmin. Opettaja tekee työtään ryhmien kanssa päivittäin, joten ryhmäilmiöiden ymmärtäminen on siis keskei-

nen osa opettajan työtä (Nikkola & Löppönen, 2014). Myös uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) korostuu oppimiskäsitys, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Oppilaan tulee oppia asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Vertaisoppiminen siis nähdään keskeisenä oppimismenetelmänä uudessa opetussuunnitelmassa, joten opettaja on velvollinen toteuttamaan ja edistämään vertaisoppimista koulussa.

Tämä tutkimus on toteutettu osana Suomen Akatemian rahoittamaa Mind the Gap -tutkimushanketta (2013-2017). Hankkeen tavoitteena on tutkia digitaalisen sukupolven maailmaa, muun muassa mielekästä oppimista, kouluintoa, vuorovaikutusta ja hyvinvointia. Tämä pro gradu -tutkimus on itsenäinen osa Mind the Gap -tutkimushanketta.

2 MOTIVAATIO

Motivaatio vastaa kysymykseen siitä, miksi ihmiset kiinnostuvat juuri joistakin toiminnoista ja miksi ihmiset asettavat toiminnalleen tietynlaisia tavoitteita. Motivaatiolla tarkoitetaan siis yleisesti tavoitteellisen toiminnan syytä, joka saa meidät toimimaan ja tekemään eri asioita. Motivaatiolla on oleellinen merkitys oppimistilanteessa, sillä ilman motivaatiota asioista muodostuu samantekeviä ja niiden suorittaminen monimutkaistuu. Nykyään on tullut olennaiseksi myös selvittää, miksi ihmiset käyttävät vaihtelevasti kognitiivisia strategioitaan erilaisissa oppimis- ja suoritustehtävissä, ja miten he pystyvät itseylläpitämään ja säätelemään ponnistelujaan tehtävien suorittamisen aikana. (Lehtinen ym. 2016, 144.) Nykyinen kehityspsykologian käsitys oppimismotivaatiosta on monisyinen. Vallalla on käsitys, jonka mukaan oppimismotivaation kehittymiseen vaikuttavat monet eri tekijät, ja oppilaat voivat olla motivoituneita oppimaan monella eri tavalla. Tärkeäksi kysymykseksi nousee se, mitä, miten ja miksi he ovat motivoituneita oppimaan. (Nurmi, Ahonen & Lyytinen, 2014.) Opetustilanteissa opettajan tulee huolehtia siitä, että oppilaiden motivaatio herää opetettavaa asiaa kohtaan ja myös säilyy. Motivointi- ja opetustilanteissa käsiteltävien asioiden tulisi olla sellaisia, jotka ovat siirrettävissä myöhemmin oppilaille tärkeisiin elämäntilanteisiin. Opettajan on hyvä tietää millaisia asioita oppilaat pitävät miellyttävinä ja merkittävänä. Motivaatio ja oppiminen ovat siis kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Motivaatio vaikuttaa sekä oppimisen määrällisiin että laadullisiin tekijöihin. Eri tilanteissa opitut asiat ja niistä muodostunut laajempi kokonaisuus puolestaan vaikuttavat motivaatioon jatkossa. (Ikonen, 2000, 67.)

Motivaatiosta on esitetty monta erilaista teoriaa. Kaikkia motivaation määritelmiä ja sen tutkimusta yhdistää se, että ne tarkastelevat jollain tapaa käyttäytymisen suuntaa, sinnikkyyttä ja voimaa (Atkins, 1964, 274). Ryanin ja Decin (2000) itsemääräämisteorian mukaan ihmisillä on kolme välttämätöntä ja synnynnäistä tarvetta: autonomia, kompetenssi ja läheisyys. Teorian mukaan käyttäytymisen ja motivaation voima on seurausta näistä kolmesta yksilön tarpeesta ja ihmisen pyrkimyksestä näiden tarpeiden tyydyttämiseksi.

Alun perin termi motivaatio on johdettu latinankielisestä sanasta ”movere”, joka tarkoittaa liikkumista. Myöhemmin se on laajentunut kuvaamaan käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää. Useimmat määritelmät kuvaavat motivaatio-käsitettä

suureena, jonka osina erotetaan suunta ja vireys. Määrittelyn lähtökohtana ovat joko toimintaa aikaansaavat prosessit tai yksilön kokonaistila. Motiivit siis virittävät ja ylläpitävät yksilön yleistä käyttäytymisen suuntaa. Näin ollen ne ovat päämääräsuuntautuneita, joko tiedostettuja tai tiedostamattomia. (Ruohotie, 1998, 36–37.)

Tässä tutkimuksessa motivaatiota käsitellään oppimisen näkökulmasta. Päämääräsuuntautuneeseen käyttäytymiseen oppimisessa vaikuttavat monet eri tekijät. Ihmisillä on heidän toimintaansa vaikuttavia yksilöllisiä ominaisuuksia, kuten tarpeita, asenteita tai harrastuksia. Lisäksi motivaatiokäyttäytymistä ohjaavat ympäristöön ja oppimistilanteeseen liittyvät tekijät, kuten luokan ja koulun fyysinen ympäristö, sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät tekijät ja ilmapiiri sekä varsinaiset tehtäväkannusteet, kuten opetuksen sisältö ja tavoitteet. Tärkeimmän kontekstin koulussa tapahtuvalle opetukselle ja oppilaan sosiaaliselle, älylliselle ja persoonalliselle kehitykselle muodostaa luokkayhteisö. (Peltonen & Ruohotie, 1992, 82.) Yksilöiden motivaatio eroaa toisistaan sekä motivaation määrässä että motivaation orientaatioissa eli laadussa. Motivationaaliset orientaatiot käsittävät taustalla olevat asenteet ja tavoitteet jotka saavat toiminnan aikaan, toisin sanottuna ne kuvaavat toiminnan syytä. (Ryan & Deci, 2000, 54.)

2.1 Tavoiteorientaatiot

Motivaation tutkimukseen kuuluu läheisesti tavoitteet ja tavoitteellinen toiminta, sillä se, millaisia tavoitteita henkilöllä on, vaikuttaa hänen toimintaansa. Tavoiteorientaatiot kertovat siitä millaisia tavoitteita henkilö asettaa omalle oppimiselleen ja tehtävistä suoriutumiseen, haluaako hän esimerkiksi välttää ylimääräistä työtä vai haluaako hän syvällisemmin ymmärtää opeteltavan asian tai vain suoritua hyvin parempien arvosanojen toivossa. (Lehtinen ym. 2016.)

Tavoiteorientaatioita on tutkittu 1970-luvulta alkaen, mutta tutkimuksen kenttä on laaja ja hajanainen, minkä lisäksi käsitteissä esiintyy erimielisyyksiä eri tutkijoiden ja näkemysten välillä (ks. esim. Kaplan & Maehr, 2007). Alkuun tutkimuksessa erotettiin suoritusorientaatio ja oppimisorientaatio, jotka nähtiin toisilleen vastakkaisina (Dweck, 1986). Myöhemmin tähän jakoon lisättiin välttämisorientaatio (Nicholls, Patashnick & Nolen, 1985) ja tavoitetaorientaatiota eriytettiin vielä tarkemmin jakamalla suoritustavoitteet lä-

hestymis- ja välttämistavoitteisiin (Elliot & Harackiewicz, 1996). Myös oppimisorientaatiota on eritelty välttämis- ja lähestymistavoitteisiin, lisäksi Niemivirta (2002) on vielä erottanut menestysorientaation oppimisorientaatiosta omaksi osakseen.

Tässä tutkimuksessa käytämme Mind the gap -aineistosta peräisin olevaa tavoiteorientaatioiden jaottelua. Aineistossa orientaatioita on viisi, jotka ovat oppimisorientaatio, menestysorientaatio, suoritus-lähestymisorientaatio, suoritus-välttämisorientaatio sekä välttämisorientaatio.

2.1.1 Oppimisorientaatio: uuden oppiminen ja kehittyminen

Vaikka oppimisorientaatiosta käytetään monia eri käsitteitä (esim. task goal, learning goal, mastery goal), ollaan sen määrittelystä ja positiivisista seurauksista samaa mieltä. Oppimisorientaatio viittaa haluun oppia uutta sekä kehittää itseään ja osaamistaan. Oppimisorientoitunut on sisäisesti motivoitunut ja työskentelee ymmärtääkseen uusia asioita. Tällainen opiskelu yhdistetään syvälliseen asioiden prosessointiin ja kiinnostukseen sekä peräänantamattomuuteen haasteista huolimatta. (ks. mm. Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Harackiewicz, 1996; Niemivirta, 2004; Tuominen-Soini, 2012.)

Oppimisorientaatio on myös yhteydessä hyviin opiskelutuloksiin ja koulumenestykseen. Tutkimukset osoittavat oppimisorientaation olevan yhteydessä moniin myönteisiin tekijöihin, kuten positiiviseen minäkäsitykseen, yritteliäisyyteen sekä myönteisiin tunteisiin ja tyytyväisyyteen liittyen niin oppimiseen, opetukseen kuin oppimisympäristöihinkin. Oppimisorientoituneet oppijat eivät pelkää epäonnistumisia, heillä on useimmiten hyvä itsetunto eivätkä he yleensä kärsi koulu-uupumuksesta tai masennuksesta, vaikka hyvien arvosanojen saaminen onkin heille tärkeää. (Tuominen-Soini, 2013.) Oppimisorientoituneet yksilöt pitävät älykkyyttä dynaamisena ominaisuutena, jota on mahdollista kehittää omalla toiminnallaan, esimerkiksi opiskelemalla. Haastavatkaan tehtävät eivät saa oppimisorientoitunutta luovuttamaan, vaan haasteet ovat mielekkäitä ja saavat oppijan työskentelemään pitkäjänteisesti. (Dweck & Leggett, 1988.)

2.1.2 Menestysorientaatio: absoluuttinen menestys

Menestysorientoituneet käyttävät pintasuuntautuneita opiskelumetodeita, joiden avulla he pyrkivät mahdollisimman hyviin tuloksiin ja arvosanoihin. Menestysorientoituneilla oppijoilla motivaatio on siis ulkoinen pyrittäessä absoluuttiseen menestykseen, eli esimerkiksi parhaaseen mahdolliseen arvosanaan. Menestysorientoituneet myös pitävät kykyjä melko staattisina, eli heidän mielestään omaa osaamista ei ole mahdollista merkittävästi kehittää omalla toiminnalla. (Lehtinen ym. 2016.) Menestysorientoituneet ovat sitoutuneita koulutyöhön ja pärjäävät erinomaisesti, mutta voimakas tarve menestyä aiheuttaa myös epäonnistumisen pelkoa, kouluväsymystä, stressiä ja riittämättömyyden tunteita (Tuominen-Soini, 2013).

2.1.3 Suoritus-lähestymisorientaatio: suhteellinen menestys

Niin kuin menestysorientoituneetkin, myös suoritus-lähestymisorientoituneet korostavat menestymistä, mutta toisin kuin menestysorientoituneet, suoritus-lähestymisorientoituneet korostavat suhteellista menestymistä. He siis haluavat pärjätä paremmin kuin muut, absoluuttisella menestymisellä ei ole niin väliä. Kyvykkäältä näyttäminen ja luokkatovereiden voittaminen on tärkeintä. (Niemivirta, 2002.)

Suoritus-lähestymisorientaatio yhdistetään useimmiten periksiantamattomuuteen ja hyviin tuloksiin opiskelussa, mutta koska tässä orientaatioissa korostuu itsen vertailu toisiin, aiheuttaa se myös ahdistuneisuutta ja epäonnistumisten pelkoa. Usko omiin mahdollisuuksiin kehittää itseään ja kykyjään vähenee, koska luokkatovereiden osaamiseen ei pysty vaikuttamaan. (esim. Elliot & Church, 1997; Dweck & Leggett, 1988.)

2.1.4 Suoritus-välttämisorientaatio: epäonnistumisten välttäminen

Suoritus-välttämisorientaatio tarkoittaa epäonnistumisten ja kyvyttömältä näyttämisen välttämistä (Niemivirta, 2002). Suoritus-välttämisorientoituneen oppilaan ainoana tavoitteena koulussa on siis vältellä sitä, ettei näyttäisi epäpätevältä tai huonolta, koulussa menestymisellä ei ole hänelle väliä (Kaplan & Maehr, 2007).

Suoritus-välttämisorientaatio yhdistetään moniin negatiivisiin ilmiöihin, kuten ahdistuneisuuteen, tehottomuuteen ja negatiivisiin tunteisiin niin itseä kuin kouluakin kohtaan. Koulussa suoritus-välttämisorientoitunut oppilas käyttää pinnallisia oppimisstrategioita sekä välttelee arviointitilanteita ja avunpyytämistä. Nämä pintasuuntautuneet välttelevät oppimisstrategiat johtavat myös useimmiten huonoihin arvosanoihin. (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Kaplan & Maehr 2007.)

2.1.5 Välttämisorientaatio: työmäärän minimointi

Välttämisorientaatio tarkoittaa nimensä mukaisesti työn, vaivannäön ja suoritustilanteiden välttelyä. Välttämisorientoituneet oppilaat eivät ole kiinnostuneita koulutyöstä, oppimisesta tai hyvistä arvosanoista, vaan tavoitteena on selvitä mahdollisimman helpolla ja vähällä vaivalla. He myös uskovat enemmänkin onneen ja sattumaan mitä tulee koulussa menestymiseen, kuin omien taitojen kehittämiseen ja harjoittelun voimaan. (Nicholls ym. 1985.) Toisinaan välttämisorientoituneiden ryhmään kuuluu myös lahjakkaita, mutta kouluun kyllästyneitä, tylsistyneitä ja vieraantuneita oppilaita (Niemi 1999). Välttämisorientoituneilla on muita suurempi taipumus ahdistuneisuuteen, huonoon itsetuntoon, pinnalliseen tiedon omaksumiseen, luovutusherkkyteen ja riittämättömyyden tunteisiin (Niemi 2002).

Välttämisorientaation kuulumisesta tavoiteorientaatioihin on kiistelty, esimerkiksi Elliot & Church (1997) eivät sisällytä välttämisorientaatiota heidän tavoiteorientaatiomalliinsa, sillä eivät pidä koulutyön välttelyä tavoitteellisena, aktiivisena toimintana. Välttämisorientaatiota kuitenkin pidetään tärkeänä tekijänä tutkittaessa epätarkoituksenmukaista toimintaa koulussa ja sen motivaatiota (Nicholls ym. 1985).

3 VERTAISUHTEET

Vertaissuhteilla tarkoitetaan suurin piirtein samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalissa tai kognitiivisessa kehityksessä olevien lasten tai nuorten keskinäisiä suhteita. Vertaiset eivät välttämättä ole täsmälleen samanikäisiä, mutta suomalaisten lasten vertaisryhmät ovat iältään usein varsin samanlaisia. Varhaisissa kehityspsykologian teorioissa vertaisten merkitys ei saanut paljoa huomiota, vaan lapsen ja ensisijaisen hoitajan suhde korostui kehitystä tutkittaessa. Noin 1960-luvulta lähtien vertaissuhteita ja niiden merkitystä henkilön kehitykseen on tutkittu koko ajan enemmän. (Salmivalli, 2005.)

Lapsuusiän tärkeitä kehitystehtäviä ovat sekä ystävyysuhteiden luominen että hyväksytyksi tuleminen, ja ne kertovat lapsen sosiaalisesta pätevyydestä ja sopeutumisesta. Nämä tehtävät vaikuttavat myös lapsen myöhempään kehitykseen mm. minäkuvan kautta. (Salmivalli, 2005.) Vaikka vertaissuhteet eivät suoraan tarkoita ystävyysuhteita, voi niistä kehittyä sellaisia. Usein ystävyysuhteita muodostuu juuri vertaisten joukosta, sillä ystävyysuhteiden perinteisiä piirteitä ovat muun muassa molemminpuolinen pitäminen, yhteiset kiinnostuksen kohteet ja samankaltaisuus. (Bukowski, Motzoi & Meyer, 2009.)

Vertaisten, ja erityisesti läheisten ystävyysuhteiden, merkitys kasvaa lapsen kasvaessa. Vertaiset auttavat nuorta irrottautumaan vanhemmistaan ja lapsuudesta, ja tyydyttävät yhteenkuuluvuuden ja läheisyyden tarpeita. Vertaisryhmässä myös opitaan paljon itsestä ja omista ominaisuuksista. (Salmivalli, 2005.) Vertaisryhmät myös määrittelevät paljolti sitä, mikä on sosiaalisesti hyväksyttävää ja mikä ei, esimerkiksi koulussa menestymisellä saattaa vertaisryhmästä riippuen olla positiivinen tai negatiivinen vaikutus nuoren asemaan ryhmässä (Harinen & Halme, 2012).

Tässä tutkimuksessa vertaissuhteita käsitellään hengailuverkoston ja kouluapuverkoston kautta. Verkostoja käsitellään tässä tutkimuksessa vain jokaisen kyselyyn osallistuvan nuoren oman luokan keskinäisten verkostojen kautta, eli mahdollisia luokan ulkopuolisia kaverisuhteita tai kouluapuverkostoja ei ole tutkimuksessa huomioitu.

3.1 Hengailuverkostot

Kaverisuhteet, joihin tässä tutkimuksessa viitataan sanalla hengailuverkostot, ovat keskeinen osa nuorten vapaa-aikaa, mutta tämän lisäksi kaverisuhteet ovat olennainen osa nuorten arkea myös koulussa, harrastuksissa ja muissa organisoiduissa tai institutionaalisissa ympäristöissä (Aaltonen ym. 2011, 31). Näitä nuorten keskinäisiä verkostoja ja ikätoverisuhteita on usein pidetty nuoruusiän merkityksellisimpinä ihmissuhteina (Hartup, 1989, 120-126).

Nuorten sosiaalisia hierarkioita määrittää osittain perheen, erityisesti huoltajien sosiaalinen asema, mutta lisäksi koulu ja sen opetusryhmät ovat keskeinen nuorten hierarkioita rakentava yhteisö (Kupari 2004, 54–56). Virallisen vertaisryhmän sisällä nuoret muodostavat omia epävirallisia ryhmiään ja luovat ryhmän sisäisen hierarkian. Aikuisilla ei ole usein mahdollisuuksia puuttua nuorten välisiin sosiaalisiin verkostoihin, eikä vertaisryhmien dynamiikkaan, sillä vertaisyhteisössä esiintyvät hierarkiat, normit ja sosiaaliset verkostot ovat heidän itsensä muodostamia. (Mitchell & Elwood 2013, 49.) Sillä, miten nuori kokee osallistumismahdollisuutensa näihin edellä mainittuihin koulun ryhmiin ja miten hän tuntee kuuluvansa kouluun, on merkitystä nuoruuden ja aikuisuuden koulutukseen osallistumisen ja koulusaavutusten kannalta (Saari 2004, 155–159). Opiskelu ympäristö on siis sosiaalisten suhteiden verkosto, joka vaikuttaa nuoren oppimiskokemuksiin, sekä koululais- ja koulutusidentiteettiin sosiaalistamalla oppilaat tiettyyn positioon (Tolonen, 2001; Houtsonen, 2000, 22–41; Cieslik & Simpson, 2006, 215–218).

Kaverisuhteet, joita luonnehtivat positiiviset piirteet, kuten avoimuus, prososiaalinen käyttäytyminen ja tukeminen, ovat yhteydessä aktiiviseen osallistumiseen koulussa, kun taas kaverisuhteet, joita luonnehtivat negatiiviset piirteet, kuten konfliktit ja kilpailu, yhdistetään vetäytymiseen ja passiivisuuteen koulussa (Berndt & Keefe, 1995; Kurdek & Sinclair, 2000). Nuoret, joilla on koulumyönteisiä vertaissuhteita koulussa, ovat myös sitoutuneempia koulunkäyntiin sekä osallistumiseen koulussa (Garcia-Reid, 2007), kun taas ulkopuolelle jättäminen lisää riskiä vähäiseen osallistumiseen ja kiinnostukseen koulunkäyntiä kohtaan (French & Conrad, 2001). Harvat tutkimukset ovat tarkastelleet sosiaalisen vertaistuen roolia kognitiivisessa sitoutumisessa kouluun. On kuitenkin löydetty todisteita siitä, että nuoret kehittävät sekä itsevarmuuttaan että taitojaan keskustellessaan koulutehtäviin liittyvistä näkökulmista ja arvioidessaan toistensa töitä, kun he kokevat

koulumyönteisyyden olevan hyväksyttävää kavereiden keskuudessa (Guthrie & Wigfield, 2000).

Myös Furrer ja Skinner (2003) ovat käsitelleet tutkimuksessaan oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunteen vaikutusta koulussa suoriutumiseen ja koulutyöhön sitoutumiseen. Heidän tutkimustuloksissa nousi esille se, että tutkittavien oppilaiden kokemus yhteenkuuluvuuden tunteen puuttumisesta vertaisiin vaikutti opiskelumotivaatioon laskevasti. Myös Wang ja Eccles (2012) tuovat esille sosiaalista tukea ja kouluinnokkuutta käsittelevässä tutkimuksessaan kaverisuhteiden vaikutuksen nuorten koulumyönteisyyteen ja opiskeluintoon, ja sitä kautta myös motivaatioon ja tavoitteisiin. Positiivisen koulusuhtautumisen omaavat nuoret saavat rohkaisua kavereiltaan myönteisestä suhtautumisestaan, kun taas negatiivisesti koulutyöhön suhtautuvat nuoret saavat vahvistusta käyttäytymiseensä myös negatiivisesti suhtautuvilta kavereiltaan. On myös tutkittu, että suomalaisessa nuorisokulttuurissa koulusta pitäminen mielletään usein nolona, eikä koulussa viihtyvä saa vertaistensa kunnioitusta tai ihailua (Linnakylä & Malin, 1997). Mielenkiintoista on, että tämä on tutkimusten mukaan erityisesti juuri suomalaisessa nuorisokulttuurissa esiintyvä, eikä yleismaailmallinen, ilmiö (Paju, 2011).

Aiempien tutkimusten perusteella vaikuttaisi siltä, että nuorten hengailuverkostoilla on vaikutusta nuorten opiskelumotivaatioon ja koulumyönteisyyteen (ks. Garcia-Reid, 2007; Furrer ja Skinner, 2003; Wang & Eccles, 2012). Aihetta on tärkeä tutkia, jotta pystytään ymmärtämään ryhmän vaikutusta nuorten toimintaan. Yksilön käyttäytymisen ymmärtämiseksi on huomioitava ne ryhmät ja ryhmien vuorovaikutussuhteet, joissa hän on osallisena (Salmivalli, 2005).

3.2 Kouluapuverkostot

Oppimistilanteissa voi kohdata sellaisia ongelmia joiden itsenäinen ratkaiseminen ei onnistu. Tehokas tapa ratkaista nämä ongelmat on avun pyytäminen opettajalta tai vertaisilta. Oppilaat voivatkin hakea apua toisiltaan rakentaakseen uutta tietoa ja ymmärtääkseen asioita paremmin (Shim, Kiefer & Wang, 2013). Avun hakeminen, johon tässä tutkimuksessa viitataan sanalla kouluapu, on ollut kasvava kiinnostuksen kohde kasvatus-tieteilijöille ja psykologeille, jotka ovat kiinnostuneita lasten aktiivisen oppimisen kehittä-

tämisestä. Monet tutkijat jopa katsovat, että oppijan kyky pyytää apua vertaisiltaan oppimistilanteissa kohdatessaan vaikeuksia on yksi merkittävimmistä oppimisen taidoista. (Anderson & Messick, 1974; Nelson-Le Gall, 1981; Nelson-Le Gall, Gumerman & Scott-Jones, 1983; White & Watts, 1973.)

Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaat oppivat usein paremmin ryhmissä kuin itsekseen (esim. Howe & Tolmie, 1999; Light, Littleton, Messer & Joiner, 1994). Parhaimmillaan yhteisöllisessä tiedonhakuprosessissa oppilaat arvioivat tietoa kriittisesti eri näkökulmista, toisen ajatus ruokkii toista ja oppilaat päätyvät uuden tiedon rakentamiseen heidän omasta näkökulmastaan. Yhteisöllisen toiminnan etuna on pidetty oppijoiden mahdollisuuksia ulkoistaa ajatuksiaan ja niitä vertailemalla edelleen kehittää ideoitaan ja käsityksiään. (Van Boxtel, Van der Linden & Kanselaar, 2000; Fischer, Bruhn, Gräsel & Mandl, 2002.) Tämän perusteella avun pyytäminen kaverilta voidaan nähdä hyvänä tapana prosessoida tietoa ja oppia uutta.

Oppilaat kohtaavat koulussa opettajien ja luokkakavereiden toimesta sosiaalisia, sekä akateemisia haasteita (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). Vertaiset jakavat koulussa kokemuksia, tietoja ja oppivat toisilta. Vuorovaikutus on sekä akateemista että sosiaalista. Tietyt piirteet vertaissuhteissa auttavat selittämään oppilaiden taipumusta työskennellä yhdessä ja hakea akateemista apua toisiltaan. Akateemisten tavoitteiden lisäksi avun hakemiseen vertaisilta saattavat liittyä sosiaaliset tavoitteet saada läheisiä ystävyys-suhteita tai tavoittaa tietty status ryhmässä. Tietynlaiset vertaissuhteet tukevat oppilaiden yhdessä työskentelyä, erityisesti avun pyytämistä toisiltaan, sillä ystävyys-suhteet, joille tunnusomaista on avoimuus, läheisyys ja toistensa tukeminen edesauttavat avun hakemista. Sen sijaan vertaissuhteissa, joissa oppilaat ensisijaisesti ajattelevat sitä, miten toiset näkevät heidät, avunpyytäminen on vaikeampaa. (Newman, 2000.)

Tavoiteorientaatioilla on tutkimusten mukaan yhteyttä avun pyytämiseen tai sen vältteilyyn: oppimisorientoituneet haluavat oppia uutta ja ymmärtää asian, eivätkä huolehdi avunpyytämisen mahdollisista sosiaalisista vaikutuksista. Menestys- ja suoritusorientoituneet kokevat kykynsä heikommiksi, sekä ajattelevat muiden pitävän heitä tyhmempinä, jos joutuvat pyytämään apua koulutöihinsä. (ks. Butler & Neuman, 1995; Newman, 1991; Ryan & Pintrich, 1997.) Myös Nelson-Le Gall (1981) on jaotellut oppilaiden avunhake-

mista tavoitteiden perusteella suorittamiseen pyrkivään (*executive help-seeking*) ja ymmärtämiseen pyrkivään (*instrumental help-seeking*) avun hakemiseen. Suorittamiseen pyrkivän oppilaan tavoitteena on päästä mahdollisimman helpolla ja saada joku toinen tekemään työ hänen puolestaan, eli tavoiteorientaatioteorian mukaan tällainen oppilas olisi välttämisorientoitunut. Ymmärtämiseen pyrkivä oppilas taas kysyy apua vasta kun se on hänelle välttämätöntä ja hän hakee apua vain sen verran että pystyy ratkaisemaan tehtävän itse, eli tällainen oppilas olisi oppimisorientoitunut.

Oppilaiden avun hakemisen välttely kasvaa varhaisnuoruudessa, syitä tähän ovat esimerkiksi avun saamisen vaikeus, luokan normit sekä nuoren halu esiintyä itsenäisenä ja osaaisena. Oppilaat, jotka suoriutuvat heikommin, pitävät omia kykyjään huonoina, ja joilla on kaiken kaikkiaan huonompi itsetunto, välttelevät avun pyytämistä eniten, koska pelkäävät näyttävänsä tyhmiltä muiden silmissä. Kykyihinsä luottavat ja paremmin pärjäävät oppilaat taas eivät huolehdi siitä, mitä muut heistä ajattelevat apua hakiessaan. Opettajan on siis tärkeää tiedostaa luokkansa normeja ja luoda oppimisympäristö, jonka säännöt ja tavoitteet kannustavat yhteisölliseen oppimiseen, eikä osaamattomuutta tai tietämättömyyttä tarvitse pelätä. (Ryan, Pintrich & Midgley, 2001.)

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksessa halutaan selvittää opiskelumotivaation yhteyttä yläkoulun seitsemännellä luokalla olevien oppilaiden hengailu- ja kouluapuverkostoihin. Opiskelumotivaatiota lähestytään tutkimuksessa tavoiteorientaatioiden kautta. Lisäksi selvitetään hengailu- ja kouluapuverkostojen keskinäisiä yhteyksiä ja keskinäistä vastavuoroisuutta. Myös hengailuverkoston vastavuoroisuutta ja kouluapuverkoston vastavuoroisuutta tutkitaan erikseen, jotta nähdään merkitsevätkö oppilaat samat oppilaat kavereikseen kuin merkitsevät heidät ja kysyvätkö oppilaat samoilta oppilailta apua koulutyöhön kuin kysyvät heiltä. Lisäksi tutkitaan sukupuolen yhteyttä tavoiteorientaatioihin ja vertaissuhdeverkostoihin. Tavoitteena on tuoda opettajan tietoisuuteen oppilaiden sosiaalisia verkostoja ja niiden mahdollisia yhteyksiä tavoiteorientaatioihin. Sukupuolen yhteyttä tavoiteorientaatioihin ja hengailu- ja kouluapuverkostoihin tutkitaan, jotta mahdollisia eroja voitaisiin tuoda esiin ja näin mahdollistaa niihin puuttuminen. Tutkimuksen tavoitteiden pohjalta muodostettiin neljä tutkimusongelmaa, jotka ovat

1. Onko tavoiteorientaatioilla ja oppilaiden hengailu- ja kouluapuverkostoilla keskinäistä yhteyttä?

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että yläkoulussa nuorten keskinäiset suosiohierarkiat ovat hyvin vahvoja ja ohjaavat paljon sitä, mitä asioita on sopivaa pitää tavoiteltavina tai välteltävinä tullakseen suosituksi vertaisten joukossa (Harinen & Halme, 2012). Lisäksi kaverisuhteet vaikuttavat nuorten opiskeluuntoon ja koulumyönteisyyteen (Wang & Eccles, 2012).

Hypoteesina on, että opiskeluissaan menestyneiltä ja oppimiseen orientoituneilta todennäköisesti kysytään apua koulutöihin ja he ovat aktiivisia myös itse kysymään apua. Menestysorientoituneet oppilaat taas saattavat vältellä avun pyytämistä välttääkseen osamattomuutensa näyttämistä. Koulutyötä välttelevät saattavat vältellä avun pyytämistä, paitsi silloin, jos ajattelevat, että pääsevät vähemmällä työllä kysyessään muilta apua.

2. Onko oppilaiden hengailu- ja kouluapuverkostoilla keskinäistä yhteyttä?

Tutkimusten mukaan koulumyönteiset vertaissuhteet koulussa sitouttavat koulunkäyntiin ja aktiiviseen osallistumiseen koulussa (Garcia-Reid, 2007), ulkopuolelle jääminen taas ennustaa vähäistä osallistumista ja kiinnostusta koulunkäyntiin (French & Conrad, 2001). Vähäiset kaverimerkinnät ennustavat siis todennäköisesti melko vähäisiä kouluapumerkintöjä.

Verkostojen keskinäisten yhteyksien tutkiminen tuo esiin sitä, minkälaisia ominaisuuksia on oppilailta, joilta kysytään paljon apua, tai jotka kysyvät paljon apua tai lukeutuvat luokan “suosituimpiin”. Näitä asioita tutkimalla ja tiedostamalla opettajan on mahdollista muokata niin omaa toimintaansa kuin kannustaa oppilaita monipuolistamaan sosiaalisia verkostojaan sekä edesauttaa yhteisöllisemmän oppimisen kulttuuria luokassaan.

3. Onko sukupuolella yhteyttä hengailu- ja kouluapuverkostoihin?

Koulumenestys on tutkimusten mukaan sukupuolittunutta, tytöt niin menestyvät kuin viihtyvätkin koulussa paremmin kuin pojat (Kalalahti, 2014). Voidaan siis olettaa, että kouluapuverkostoissa tyttöjä mainitaan enemmän auttajiksi ja tytöt myös todennäköisesti merkitsevät toisia enemmän auttajikseen.

4. Onko sukupuolella yhteyttä tavoiteorientaatioihin?

Aiemman tutkimuksen mukaan tytöt ovat poikia oppimisorientoituneempia ja korostavat enemmän koulussa menestymistä, pojilla taas korostuu suhteellinen menestys ja välttämisorientaatio (Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2010).

Myös se, että tytöt tutkimusten mukaan menestyvät ja viihtyvät koulussa paremmin kuin pojat (Kalalahti, 2014), tukee tätä olettamusta siitä, että tytöillä korostuu oppimisorientaatio ja pojilla välttämisorientaatio.

Sukupuolen mukaista jaottelua ja tutkimusta pidetään usein jo hieman vanhanaikaisena. Tutkimukset kuitenkin edelleen osoittavat, että esimerkiksi koulumenestys, kouluviihtyvyys ja tavoitteet ovat melko sukupuolittuneita (ks. Tuominen-Soini ym. 2010, Kalalahti,

2014). Sukupuolten välisten erojen tutkiminen on tärkeää, jotta näitä eroja voitaisiin purkaa. Sukupuolittuneisuuden purkaminen onkin perusopetuksen tasa-arvotyön keskeinen tavoite (Jääskeläinen ym. 2015). Opettajien tulee siis tiedostaa ja tunnistaa näitä sukupuolittuneita asenteita ja orientaatioita ja pyrkiä omilla toimillaan purkamaan niitä.

5 TUTKIMUSMENETELMÄ

Tämän tutkimuksen aineistona käytettiin osaa laajasta Mind the Gap (2013-2017) kysely- ja verkostokyselyaineistosta. Aineistosta analysoitiin tilastollisin menetelmin seitsemäsluokkalaisten opiskelumotivaation, hengailu- ja kouluapuverkostojen sekä sukupuolen välisiä yhteyksiä.

Mind the Gap on yksi kymmenestä Suomen Akatemian Ihmisen mieli (Mind) - tutkimusohjelmaan kuuluvasta hankkeesta, jossa on ollut mukana Helsingin, Turun ja Jyväskylän yliopistot. Hanke pohjautuu neljän professorin tutkimusverkostojen yhteistyöhön (PI: Kirsti Lonka, Kimmo Alho, Kai Hakkarainen, Katariina Salmela-Aro). Mind the Gap - tutkimuksen tarkoituksena on monitieteellisestä näkökulmasta tarkastella nykyajan nuorten kehityksen haasteita ja saada tietoa nuorten kokemuksista ja ajatuksista hyvinvointiin, koulunkäyntiin, kaverisuhteisiin ja tietoteknologiaan liittyen. Tutkimusjoukkona ovat 12-, 16- ja 20-vuotiaat nuoret (syntyneet vuosina -94, -97 ja -00), joiden päivittäiseen elämään on jo varhain liittynyt uutta teknologiaa, sosiaalisia verkostoja ja maailmanlaajuisia tietoverkkoja.

Mind the Gap -tutkimus toteutettiin toteuttamalla kullekin ikäryhmälle vuosittain kyselytutkimus ja kahdesti vuodessa verkostokysely, tutkimus on siis toteutettu pitkittäistutkimuksena, jossa tutkittavia on seurattu alakoulusta yläkouluun ja toiselle asteelle.

5.1 Tutkimusjoukko

Tässä tutkimuksessa käytettiin seitsemäsluokkalaisten kyselyaineistoa. Tutkimukseen osallistui 196 oppilasta 3 helsinkiläisestä peruskoulusta. Tutkittavat valikoituivat sen perusteella, mistä saatiin riittävän hyvät vastausprosentit verkostoanalyysiin (70%, 75% ja 83%). Tutkimusjoukosta (n = 196) 41% on poikia (n = 80) ja 53% (n = 104) on tyttöjä, 6% (n = 12) jätti vastaamatta sukupuolta selvittävään kysymykseen. Tutkimukseen valikoituneet peruskoulut ovat profiloituneet korkeamman sosioekonomisen aseman omaavien perheiden kouluiksi.

Seitsemäsluokkalaiset valikoituivat tutkimuksen kohderyhmäksi siksi, koska esinuorudessa ja nuoruusiässä vertaissuhteiden merkitys kasvaa ja korostuu samalla kun nuori alkaa itsenäistymään vanhemmistaan (Salmivalli, 2005). Yläkouluikäisillä suosiohierarkiat ovat hyvin vahvoja ja ne määrittelevät paljolti sitä, mikä on nuorten keskuudessa sosiaalisesti hyväksyttävää tai tavoiteltavaa esimerkiksi koulun suhteen (Harinen & Halme, 2012). Täten voidaan olettaa, että kaverisuhteet voivat vaikuttaa melko paljon oppilaan motivaatioon ja tavoitteisiin ja toisinpäin.

5.2 Aineisto

Tässä tutkimuksessa hyödynnetty aineisto kerättiin seitsemäsluokkalaisilta heidän kouluissaan keväällä 2014. Aineisto koostuu Mind the Gap -kyselylomakkeesta sekä Mind the Gap -verkostokyselystä saaduista vastauksista. Tutkimukseen osallistuminen oli oppilaille vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistuneiden vanhemmilta oli pyydetty luvat oppilaiden osallistumiseen ennen tutkimusta. Aineisto oli luovutusvaiheessa valmiiksi syötettynä SPSS-ohjelmaan.

5.2.1 Kyselytutkimus

Kyselylomake koostui kahdeksasta osiosta, jotka olivat teknologian ja median käyttö, pelaaminen, taidot ja asenteet, koulu ja opiskelu, sinä ja tulevaisuutesi, raha, terveys ja hyvinvointi sekä taustatiedot. Lomakkeessa oli yhteensä 59 kysymystä, joista osa oli monivalintakysymyksiä ja väittämiä sekä osa avoimia kysymyksiä. Tässä tutkimuksessa käytettiin kyselylomakkeesta tavoiteorientaatioita mittaavaa osaa, sekä taustatiedoista sukupuolta selvittävää kysymystä.

Tavoiteorientaatioita tutkittiin Niemivirran (2002) kehittämällä mittarilla (ks. myös Niemivirta 2004; Tuominen-Soini 2012; Tuominen-Soini ym., 2008, 2011, 2012). Mittarilla erotellaan viisi tavoiteorientaatiota, jotka ovat oppimisorientaatio, menestysorientaatio, suoritus-lähestymisorientaatio, suoritus-välttämisorientaatio sekä välttämisorientaatio. Yhteensä väittämiä oli 15, jokaista tavoiteorientaatiota mitattiin siis kolmella eri kysymyksellä. Oppimisorientaatiota selvitettiin väittämillä, jotka mittasivat uuden oppimista

ja itsensä kehittämistä (esimerkiksi *“Opiskelen oppiakseni uusia asioita”*). Menestysorientaatiota mitattiin absoluuttista menestymistä selvittävillä kysymyksillä (esim. *“Minulle tärkeä tavoite on menestyä koulussa hyvin”*). Suoritus-lähestymisorientaatiota mitattiin suhteellista menestymistä selvittävillä kysymyksillä (esim. *“Minulle on tärkeää se, että muut pitävät minua kyvykkäänä ja osaavana”*). Suoritus-välttämisorientaatiota selvitettiin epäonnistumisten välttämistä mittaavilla väittämillä (esim. *“Yritän välttää sellaisia tilanteita koulussa, joissa saatan vaikuttaa kyvyttömältä tai tyhmältä”*). Välttämisorientaatiota mitattiin koulutöiden välttelyä ja työmäärän mimimointia mittaavilla väittämillä (esim. *“Pyrin tekemään vain pakolliset koulutehtäviin liittyvät asiat, enkä yhtään enempiä”*). Tutkittavat arvioivat väittämien paikkansapitävyyttä seitsemänportaisella Likert-asteikoilla (1=ei pidä ollenkaan paikkaansa, 7 =pitää täysin paikkaansa).

5.2.2 Verkostokysely

Mind the Gap -kyselylomakkeen vastaamisen jälkeen oppilaat vastasivat vielä Mind the Gap -verkostokyselyyn, jonka tavoitteena oli selvittää oppilaiden hengailu- ja kouluapuverkostoja oman luokan sisällä seuraavilla kysymyksillä:

1. Oppilaat, jotka ovat kavereitani ja joiden kanssa vietän aikaa
2. Oppilaat, jotka auttavat minua koulutyössä

Oppilaat saivat luokan oppilaiden nimilistat, joihin ohjeistettiin merkitsemään molempien kysymysten osalta ne oppilaat, jotka sopivat kuvaukseen. Kysymyksiin vastattiin pelkäämään oman luokan oppilaiden suhteen, eli tässä tutkimuksessa ei huomioitu oppilaiden mahdollisia muita vertaissuhdeverkostoja.

Verkostoaineistot muodostuvat vähintään yhdestä suhdemuuttujasta, joka mittaa jotakin yhteyttä kahden toimijan välillä. Tässä tutkimuksessa suhdemuuttujia oli kaksi: oppilaiden väliset hengailu- ja kouluapuverkostot. Lisäksi määrälliset aineistot voivat sisältää ominaisuusmuuttujia, jotka mittaavat toimijoiden ominaisuuksia. Tässä tutkimuksessa ominaisuusmuuttujia olivat oppilaiden tavoiteorientaatiot ja sukupuoli. Verkostoaineistoja voidaan määritellä niiden ulottuvuuksien perusteella. Tämän tutkimuksen verkostoaineisto oli yksiulotteinen, sillä verkostokyselyssä esiintyi vain yhden toimijajoukon (luokka) välisiä suhteita (hengailu- ja kouluapuverkostot). (Johanson, Mattila, Uusikylä,

1995.) Verkostokyselyn avulla tässä tutkimuksessa selvitettiin tavoiteorientaatioiden ja sukupuolen yhteyttä hengailuverkostoihin ja kouluavun antamiseen ja saamiseen.

5.3 Aineiston käsittely

Aineistoa käsiteltiin ja analysoitiin IBM SPSS Statistics 23 -ohjelmalla, lisäksi vertais-suhteiden tiheyksiä ja vastavuoroisuutta tutkittaessa käytettiin UCINET 6 -verkostoanalyysiohjelmalla (Borgatti, Everett & Freeman, 2002).

Verkostokyselyaineisto ja kyselyaineisto yhdistettiin ja puuttuvat tiedot muokattiin tyhjiksi. Keskiarvokorvaus puuttuvien tietojen osalta katsottiin tarpeettomaksi, koska puuttuvia tietoja aineistossa oli vain satunnaisesti. 52 vastaajalta puuttui verkostokyselyn vastaukset, joten heidät poistettiin aineistosta.

Kouluapuverkostoon ja hengailuverkostoon liittyvien vastausten rivi- ja sarakesummat laskettiin verkostokyselyaineistosta kullekin oppilaalle. Näin saatiin neljä muuttujaa, jotka ovat HengailuIn, HengailuOut, KouluapuIn ja KouluapuOut. HengailuIn-muuttuja sisältää jokaisen oppilaan saamien merkintöjen sarakesumman, mikä kertoo sen, kuinka moni on merkinnyt kyseisen oppilaan kaverikseen verkostokyselylomakkeessa (verkostokysymys 1). HengailuOut-muuttuja sisältää jokaisen oppilaan antamien merkintöjen sarakesumman, mikä kertoo sen, kuinka monta oppilasta hän on merkinnyt kaverikseen verkostokyselylomakkeeseen (verkostokysymys 1). Sisäänpäin suuntautuvien yhteyksien summaa nimitetään Freeman's InDegree -arvoksi ja ulospäin suuntautuvien yhteyksien summaa Freeman's OutDegree -arvoksi (Johanson ym. 1995, 50–51).

KouluapuIn-muuttuja sisältää jokaisen oppilaan saamien merkintöjen sarakesumman (Freeman's InDegree -arvo) eli sen, kuinka moni on merkinnyt kyseisen oppilaan auttajakseen opiskelussa verkostokyselylomakkeessa (verkostokysymys 2). KouluapuOut-muuttuja sisältää jokaisen oppilaan antamien merkintöjen rivisumman (Freeman's OutDegree -arvo), joka kertoo sen, montako oppilasta oppilas on merkinnyt auttajakseen opiskelussa verkostokyselyssä (verkostokysymys 2).

Aineistoon muodostettiin viisi summamuuttujaa: oppimisorientaatio, menestysorientaatio, suoritus-lähestymisorientaatio, suoritus-välttämisorientaatio ja välttämisorientaatio.

Jokainen summamuuttuja koostuu kolmesta osiosta eli yksittäisestä muuttujasta. Summamuuttujan muodostamisen avulla vähennetään käsiteltävien muuttujien määrää, sillä siinä yhdistetään useamman samankaltaista ominaisuutta mittaavan muuttujan sisältämä tieto. Summamuuttujien luotettavuus tarkistettiin reliabiliteettikertoimen alphan avulla.

Summamuuttujien (oppimisorientaatio, menestysorientaatio, suoritus-lähestymisorientaatio, suoritus-välttämisorientaatio, välttämisorientaatio) ja muuttujien (kouluapu- ja hengailumuuttujat) välisiä yhteyksiä eli korrelaatioita analysoitiin tilastollisin menetelmin. Korrelaatio kuvaa kahden muuttujan välistä yhteyttä ja korrelaatiokerroin kahden muuttujan välisen lineaarisen eli suoraviivaisen riippuvuuden voimakkuutta ja suuntaa (Tähtinen & Isoaho 2001, 107-108).

Oppilaiden vertaissuhteiden vastavuoroisuuksia, eli sitä kysyvätkö oppilaat samoilta oppilailta apua koulutyöhön kuin ketkä kysyvät heiltä apua tai merkitsevätkö samat oppilaat toisensa kavereiksi keskenään, tutkittiin UCINET-verkostoanalyysiohjelmalla. Tämän avulla selvitettiin eri verkostomatriisien päällekkäisyyttä. Dikotomisen matriisin avulla voidaan nähdä suoraan toimijoiden väliset suorat yhteydet eli havaittujen suhteiden osuus kaikista mahdollisista suhteista (Johanson ym. 1995). Lisäksi QAP-korrelaatiolla tutkittiin, pyytävätkö nuoret apua samoilta oppilailta, jotka he merkitsevät myös kavereikseen. QAP-korrelaatiota käytetään tutkittaessa kahden verkoston samankaltaisuutta tai erilaisuutta. Tavanomaisia menetelmiä laskea korrelaatio ei yleensä voida käyttää verkostoaineistoilla, koska niiden havainnot eivät ole toisistaan riippumattomia. Tilastollinen testaus perustuu QAP-korrelaatioissa siihen, että toinen verkostomatriisi satunnaistetaan rivien ja sarakkeiden suhteen ja lasketaan tälle korrelaatio. Kun ohjelma on toistanut tätä satoja kertoja ja saatuja korrelaatiokertoimia on verrattu alkuperäiseen korrelaatiokertoimeen, saadaan tieto siitä, miten paljon enemmän samankaltainen alkuperäinen matriisi on suhteessa satunnaisiin korrelaatiokertoimiin. Jakauman avulla voidaan laskea myös tilastollinen merkitsevyys. (Borgatti, Everett & Freeman, 2002.) Verkostoja tutkittiin kouluitten ja koulujen nimet muutettiin koodeiksi koulu 1, koulu 2 ja koulu 3.

Aineistosta selvitettiin myös sukupuolen yhteyttä tavoiteorientaatioihin, sekä hengailu- ja kouluapuverkostoihin riippumattomien otosten t-testillä, joka mittaa kahden ryhmän keskiarvojen välisiä eroja. Vertailtavat ryhmät olivat molemmat riittävän suuria ($n > 30$),

jolloin normaalijakaumaoletus toteutui. T-testillä saadut tulokset ovat melkein merkitseviä, kun p-arvo on pienempi kuin 0,05 ja tilastollisesti merkitseviä, kun p-arvo on pienempi kuin 0,01. Mikäli p-arvo on pienempi kuin 0,001, tulos on tilastollisesti erittäin merkitsevä. (Tähtinen, Laakkonen & Broberg, 2011.) Tarkoituksena oli selvittää, onko pojilla ja tytöillä eroa tavoiteorientaatioissa ja hengailu- ja kouluapuverkostoissa.

6 TULOKSET

Tutkimuksessa selvitettiin yläkoulun seitsemännellä luokalla olevien oppilaiden tavoiteorientaatioiden yhteyttä hengailu- ja kouluapuverkostoihin, sekä sukupuolen vaikutusta tavoiteorientaatioihin, sekä hengailu- ja kouluapuverkostoihin. Lisäksi tutkittiin kouluapu- ja hengailuverkostojen keskinäisiä yhteyksiä.

6.1 Onko tavoiteorientaatioilla ja oppilaiden hengailu- ja kouluapuverkostoilla keskinäistä yhteyttä?

Aineistoon muodostettujen summamuuttujien (oppimisorientaatio, menestysorientaatio, suoritus-lähestymisorientaatio, suoritus-välttämisorientaatio ja välttämisorientaatio) reliabiliteetti testattiin Cronbachin alphan avulla. Cronbachin alphan avulla tarkistetaan, että summamuuttujaan yhdistetyt kysymykset mittaavat samaa asiaa. Kaikkien summamuuttujien alpha-kerroin oli yli 0,6, joten niitä voitiin pitää luotettavina. (Tähtinen ym. 2011, 48-53.) Taulukosta 1 on luettavissa summamuuttujien Cronbachin alfat, keskiarvot ja keskihajonnat.

Taulukko 1. Tavoiteorientaatioita kuvaavien summamuuttujien Cronbachin alfat, keskiarvot ja keskihajonnat

	Osioiden lukumäärä	Ka ^a	Kh	Cronbachin alpha
Oppimisorientaatio	3	5.01	0.34	0.87
Menestysorientaatio	3	5.59	0.34	0.87
Suoritus-lähestymisorientaatio	3	3.9	0.95	0.76
Suoritus-välttämisorientaatio	3	3.86	0.61	0.9
Välttämisorientaatio	3	4.32	1.2	0.76

asteikko 1-7, 1 = ei pidä ollenkaan paikkaansa, 7 = pitää täysin paikkaansa

Korrelaatioanalyysi osoitti, että seitsemäsluokkalaisten oppimisorientaatiolla ja KouluapuIn-muuttujalla on tilastollisesti merkitsevä, tosin heikko, yhteys ($r(187) = 0.205$, $p < 0.01$) (taulukko 2). Tämä tarkoittaa sitä, että mitä oppimisorientoituneempi oppilas on, sitä useammin hänet on merkitty auttajaksi koulutyössä. Myös oppimisorientaatiolla ja KouluapuOut-muuttujalla on tilastollisesti merkitsevä, tosin heikko yhteys ($r(187) = 0.179$, $p < 0.05$) (taulukko 2). Toisin sanoen, mitä oppimisorientoituneempi oppilas on, sitä useamman oppilaan hän on merkinnyt auttajakseen koulutyössä.

Oppimisorientaation ja hengailuverkoston (InDegree ja OutDegree) välillä ei puolestaan ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Oppimisorientaatiolla ei siis ole yhteyttä hengailuverkoston kokoon eli saatujen (InDegree) tai annettujen (OutDegree) merkintöjen määrään (taulukko 2).

Taulukko 2. Oppimisorientaation yhteys hengailu- ja kouluapuverkostoihin (Pearsonin korrelaatiokerroin)

	Oppimisorientaatio
HengailuIn	-.082
HengailuOut	-.083
KouluapuIn	.205**
KouluapuOut	.179*
<i>N</i>	187

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Seitsemäsluokkalaisten menestysorientaatiolla ja KouluapuIn-muuttujalla on myös tilastollisesti merkitsevä, tosin heikko yhteys ($r(183) = 0.211$, $p < 0.01$) (Taulukko 3). Toisin sanoen myös menestysorientoitunut oppilas merkitään muita oppilaita useammin auttajaksi koulutyössä. Menestysorientaatiolla ja HengailuIn-muuttujalla on tilastollisesti merkitsevä, tosin heikko yhteys $r(183) = -0.149$, $p < 0.05$) (taulukko 3). Korrelaatio on negatiivinen, mikä tarkoittaa sitä, että mitä menestysorientoituneempi oppilas on, sitä vähemmän kyseinen oppilas on saanut kaverimerkintöjä (InDegree).

Menestysorientaation ja HengailuOut-muuttujan, sekä KouluapuOut-muuttujan välillä ei ole tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä (taulukko 3). Tällöin menestysorientaatiolla ei siis ole yhteyttä siihen, kuinka monta oppilasta on merkinnyt menestysorientoituneen kaverikseen tai kuinka monta oppilasta menestysorientoitunut on merkinnyt auttajakseen koulutyössä.

Taulukko 3. Menestysorientaation yhteys hengailu- ja kouluapuverkostoihin (Pearsonin korrelaatiokerroin)

Menestysorientaatio	
HengailuIn	-.149*
HengailuOut	-.074
KouluapuIn	.211**
KouluapuOut	.115
<i>N</i>	183

**p < 0,01, *p < 0,05

Suoritus-lähestymisorientaatiolla ja HengailuIn-muuttujalla on tilastollisesti merkitsevä, tosin heikko yhteys ($r(187) = -0.165$, $p < 0.05$) (taulukko 4). Korrelaatio on negatiivinen, joten mitä suoritus-lähestymisorientoituneempi oppilas on, sitä vähemmän kyseinen oppilas on saanut kaverimerkintöjä (InDegree). Suoritus-lähestymisorientaatiolla ja kouluapuverkostolla (InDegree ja OutDegree) ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Toisin sanoen suoritus-lähestymisorientaatiolla ei ole yhteyttä kouluapuverkostoon eli siihen, kuinka moni oppilas on merkinnyt oppilaan auttajakseen koulutyössä tai kuinka monta oppilasta oppilas on merkinnyt auttajakseen koulutyössä. Myöskään HengailuOut-muuttujalla ja suoritus-lähestymisorientaatiolla ei havaittu olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä, joten suoritus-lähestymisorientaatiolla ei ole yhteyttä siihen, kuinka monta oppilasta suoritus-lähestymisorientoitunut on merkinnyt kaverikseen.

Taulukko 4. Suoritus-lähestymisorientaation yhteys hengailu- ja kouluapuverkostoihin (Pearsonin korrelaatiokerroin)

	Suoritus-lähestymis- orientaatio
HengailuIn	-.165*
HengailuOut	-.054
KouluapuIn	.041
KouluapuOut	.111
<i>N</i>	187

* $p < 0,05$

Suoritus-välttämisorientaatiolla ja hengailuverkostojen (InDegree ja OutDegree) välillä on korrelaatioanalyysin mukaan tilastollisesti merkitsevä, tosin heikko yhteys. Suoritus-välttämisorientaatio ja HengailuIn-muuttujalla on tilastollisesti merkitsevä, tosin heikko yhteys ($r(184) = -0.285$, $p < 0.01$) (taulukko 5). Myös suoritus-välttämisorientaatiolla ja HengailuOut-muuttujalla on tilastollisesti merkitsevä, tosin heikko yhteys ($r(184) = -0.208$, $p < 0.01$) (taulukko 5). Kummatkin korrelaatiot ovat negatiivisia, mikä tarkoittaa sitä, että mitä suoritus-välttämisorientoituneempi oppilas on, sitä vähemmän kyseinen oppilas on saanut kaverimerkintöjä (InDegree) ja sitä vähemmän kyseinen oppilas on merkinnyt muita oppilaita kavereikseen (OutDegree).

Suoritus-välttämisorientaatiolla ja kouluapuverkoston (InDegree ja OutDegree) välillä ei puolestaan ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Suoritus-välttämisorientaatiolla ei siis ole yhteyttä kouluapuverkostojen kokoon eli saatujen (InDegree) tai annettujen (OutDegree) kouluapumerkintöjen määrään (taulukko 5).

Taulukko 5. Suoritus-välttämisorientaation yhteys hengailu- ja kouluapuverkostoihin (Pearsonin korrelaatiokerroin)

	Suoritus-välttämisorientaatio
HengailuIn	-.285**
HengailuOut	-.208**
KouluapuIn	-.112
KouluapuOut	.111
<i>N</i>	184

**p < 0,01

Välttämisorientaatiolla ja KouluapuIn-muuttujalla korrelaatioanalyysin mukaan on tilastollisesti merkitsevä, tosin heikko yhteys ($r(190) = -0.255$, $p < 0.01$) (taulukko 6). Korrelaatio on negatiivinen, mikä tarkoittaa sitä, että mitä välttämisorientoituneempi oppilas on, sitä harvempi oppilas on merkinnyt kyseisen oppilaan auttajakseen koulutyössä.

Välttämisorientaation ja hengailuverkoston (InDegree ja OutDegree) välillä ei puolestaan ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Välttämisorientaatiolla ei siis ole yhteyttä hengailuverkoston kokoon eli saatujen (InDegree) tai annettujen (OutDegree) merkintöjen määrään (taulukko 6).

Taulukko 6. Välttämisorientaation yhteys hengailu- ja kouluapuverkostoihin (Pearsonin korrelaatiokerroin)

	Välttämisorientaatio
HengailuIn	-0.034
HengailuOut	-0.026
KouluapuIn	-0.255**
KouluapuOut	-0.040
<i>N</i>	190

** $p < 0,01$

6.2 Onko oppilaiden hengailu- ja kouluapuverkostoilla keskinäistä yhteyttä?

Seitsemäsluokkalaisten HengailuIn- ja HengailuOut muuttujilla on korrelaatioanalyysin mukaan tilastollisesti merkitsevä yhteys ($r(196) = 0.571$, $p < 0.01$) (taulukko 7). Tulos osoittaa sosiaalista aktiivisuutta hengailuverkostossa eli mitä useampi oppilas on merkinnyt oppilaan kaverikseen (InDegree) niin sitä useamman kaverimerkinnän oppilas on myös itse tehnyt (OutDegree).

Hengailuverkostojen tiheyttä ja vastavuoroisuutta tutkittiin myös UCINET-verkostoanalyysillä. Tulosten mukaan koulu 1 ($N=88$) hengailuverkoston tiheys on 15 %, mikä tarkoittaa sitä, että oppilas on merkinnyt keskimäärin 13 oppilasta kaverikseen verkostokyselylomakkeeseen (OutDegree). Vastavuoroisten hengailusuhteiden tiheys koulu 1 kohdalla on 11%. Tämän koulun oppilaat ovat siis merkinneet keskimäärin 9 vastavuoroista hengailusuhdetta. Vastavuoroisuus hengailuverkostossa tarkoittaa sitä, että oppilaat ovat kummatkin merkanneet toisensa verkostokyselylomakkeeseen. Koulu 2 ($N=77$) hengailuverkoston tiheys on 13 %, mikä tarkoittaa sitä, että keskimäärin oppilas on merkinnyt 10 kaverimerkintää verkostokyselylomakkeeseen (OutDegree). Koulu 2 vastavuoroisten hengailusuhteiden tiheys on 9%. Tämän koulun oppilaat ovat siis merkinneet keskimäärin 7 vastavuoroista hengailusuhdetta. Hengailuverkoston tiheys on 24% koulu 3 ($N=31$)

kohdalla. Tämän koulun oppilaat ovat siis keskimäärin merkinneet 7 kaverimerkintää lomakkeeseen. Koulu 3 vastavuoroisten hengailusuhteiden tiheys on 15%, mikä tarkoittaa sitä, että keskimäärin oppilas on merkinnyt 5 rastia lomakkeeseen, eli että hengailee viiden tämän luokka-asteen oppilaan kanssa.

KouluapuIn ja KouluapuOut-muuttujilla ei sen sijaan ole korrelaatioanalyysin mukaan merkitsevää yhteyttä keskenään (taulukko 7). Oppilas, jonka moni merkitsee auttajaksi saattaa itse kysyä apua monelta tai toisaalta hän voi myös olla kysymättä apua.

Myös kouluapuverkoston tiheyttä ja vastavuoroisuutta tutkittiin UCINET-verkostoanalyysillä. Tulosten mukaan koulu 1 (N=88) kouluapuverkoston tiheys on 5%, mikä tarkoittaa sitä, että keskimäärin oppilas on merkinnyt neljä oppilasta auttajakseen koulutyössä verkostokyselylomakkeeseen (OutDegree). Kouluapuverkoston vastavuoroisuuksia tutkittaessa tulos osoitti, että vastavuoroisten kouluapusuhteiden tiheys koulu 1 kohdalla on 1%. Tässä koulussa oppilaat ovat keskimäärin merkinneet yhden vastavuoroisen kouluapusuhteen, jolloin oppilaat ovat kummatkin merkanneet toisensa verkostokyselylomakkeeseen. Koulu 2 (N=77) kouluapuverkoston tiheys on 4%. Tämän koulun oppilas on siis merkinnyt keskimäärin 3 oppilasta, jolta pyytää apua verkostokyselylomakkeeseen (OutDegree). Koulu 2 vastavuoroisten kouluapusuhteiden tiheys on 1%, mikä tarkoittaa sitä, että keskimäärin oppilas on merkinnyt yhden vastavuoroisen kouluapusuhteen. Koulu 3 (N=31) kouluapuverkoston tiheys on 9%. Tämän koulun oppilas on siis merkinnyt keskimäärin 3 oppilasta, jolta pyytää apua koulutyöhön. Koulu 3 vastavuoroisten kouluapusuhteiden tiheys on 3%, mikä tarkoittaa sitä, että keskimäärin oppilas on merkinnyt yhden vastavuoroisen kouluapusuhteen.

HengailuIn ja KouluapuIn -muuttujilla on tilastollisesti merkitsevä yhteys ($r(196) = 0.192$, $p < 0.01$) (taulukko 7), eli mitä useammin oppilas on merkitty kaveriksi (InDegree), sitä useammin oppilas on myös merkitty auttajaksi koulutyössä (InDegree).

Myös HengailuOut ja KouluapuIn -muuttujilla on tilastollisesti merkitsevä yhteys ($r(196) = 0.222$, $p < 0.01$) (taulukko 7), eli mitä useamman kaverimerkinnän oppilas on tehnyt, (OutDegree), sitä useammin oppilas on myös merkitty auttajaksi koulutyössä (InDegree). KouluapuOut-muuttujalla ja hengailuverkoston (InDegree ja OutDegree) välillä ei puolestaan ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä (taulukko 7). Tämä tarkoittaa sitä, että sillä kuinka monta oppilasta oppilas on merkinnyt auttajakseen koulutyössä, ei ole yhteyttä

hengailuverkoston kokoon eli saatujen (InDegree) tai annettujen (OutDegree) merkintöjen määrään (taulukko 7).

Taulukko 7. Hengailu- ja kouluapuverkostojen yhteyksien määrän keskinäiset korrelaatiot (Pearsonin korrelaatiokerroin)

	HengailuIn	HengailuOut	KouluapuIn	KouluapuOut
HengailuIn	-			
HengailuOut	.571**	-		
KouluapuIn	.192**	.222**	-	
KouluapuOut	.120	.036	.121	-
<i>N</i>	196	196	196	196

**p < 0,01, *p < 0,05

Hengailuverkostojen ja kouluapuverkostojen keskinäistä vastavuoroisuutta, eli sitä kysyvätkö oppilaat kouluapua samoilta oppilailta, keiden kanssa he hengailevat tutkittiin QAP-korrelaatiolla. Kaikissa kolmessa tutkimuskoulussa hengailuverkostot korreloivat tilastollisesti merkitsevästi kouluapuverkostojen kanssa. Toisin sanoen oppilaat olivat usein kysyneet apua koulutyöhön samoilta oppilailta, joita olivat merkinneet myös kaverikseen. Vahvin yhteys hengailu- ja kouluapuverkostojen välillä on koulussa 3 ($r=0.407$; $p<0.000$). Heikoin yhteys on koulussa 2 ($r=0.246$; $p<0.000$). Tulokset on esitetty taulukossa 8.

Taulukko 8. Hengailu- ja kouluapuverkostojen QAP-korrelaatiot

	Korrelaatio	p	N
Koulu 1	0.324	0.000	88
Koulu 2	0.246	0.000	77
Koulu 3	0.407	0.000	31

6.3 Onko sukupuolella yhteyttä hengailu- ja kouluapuverkostoihin?

Sukupuolen vaikutusta hengailu- ja kouluapuverkostoihin tutkittiin vertailemalla tyttöjen ja poikien keskiarvoja hengailu- ja kouluapuverkostojen osalta. Riippumattoman t-testin avulla voidaan havaita, että ryhmät eivät poikkea tilastollisesti merkitsevästi toisistaan hengailuverkostojen koossa, eli siinä kuinka monta kaverimerkintää oppilas on tehnyt (OutDegree) tai kuinka moni hänet on merkannut kaveriksi (InDegree). (taulukko 9) Sukupuolella ei siis ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä hengailuverkostojen laajuuteen.

Riippumattoman t-testin avulla voidaan myös havaita, että ryhmät poikkeavat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan kouluapuverkostojen osalta. Tyttöillä ja pojilla on siis eroa KouluapuIn-muuttujassa ($t(171.46)=4.58$, $p = 0.000$) ja KouluapuOut-muuttujassa ($t(182) = 2.54$, $p = 0.012$) (taulukko 9). Tyttöjen keskiarvo ($ka = 4.23$) on korkeampi KouluapuIn-muuttujan kohdalla kuin poikien ($ka = 2.59$) eli tyttöjä merkitään enemmän auttajaksi koulutyössä kuin poikia. Tyttöjen keskiarvo ($ka = 4.24$) on korkeampi myös KouluapuOut-muuttujan kohdalla eli tytöt merkitsevät enemmän oppilaita, joilta kysyä apua koulutyössä kuin pojat ($ka = 2.58$).

Taulukko 9. Muuttujien (hengailu, kouluapu) keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) sekä sukupuolten väliset erot muuttujissa

Muuttuja	Kaikki (N=184)		Tytöt (N=104)		Pojat (N=80)		t	p
	ka	kh	ka	kh	ka	kh		
HengailuIn	11.04	5.50	10.74	5.01	10.93	6.04	$t(182) = -.23$.821
HengailuOut	11.04	7.51	11.19	6.75	10.73	8.48	$t(182) = .42$.678
KouluapuIn	3.46	2.65	4.23	3.04	2.59	1.79	$t(182) = 4.58$.000
KouluapuOut	3.46	4.42	4.24	4.94	2.58	3.60	$t(182) = 2.54$.012

6.4 Onko sukupuolella yhteyttä tavoiteorientaatioihin?

Vertailtaessa sukupuolten eroja tavoiteorientaatioissa riippumattoman t-testin avulla voidaan huomata että välttämisorientaatioissa on tilastollisesti merkitsevä ero ($t(175.15) = -$

5.31, $p = .000$). Pojilla välttämisorientaatio ($ka = 4.86$) on tilastollisesti erittäin merkitsevästi korkeampi kuin tytöillä ($ka = 3.80$). Muissa tavoiteorientaatioissa erot ovat melko pieniä sukupuolen suhteen, eikä tilastollisesti merkitseviä eroja syntynyt (taulukko 10).

Taulukko 10. Muuttujien (oppimis- menestys-, suoritus-välttämis-, suoritus-lähestymis- ja välttämisorientaatio) keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) sekä sukupuolten väliset erot muuttujissa

Muuttuja	Kaikki (N=184)		Tytöt (N=104)		Pojat (N=80)		t	p
	ka	kh	ka	kh	ka	kh		
Oppimis-orientaatio	5.02	1.31	5.02	1.33	4.97	1.32	$t(173) = .27$.788
Menestys-orientaatio	5.59	1.23	5.68	1.09	5.44	1.39	$t(140.18) = 1.24$.216
Suoritus-lähestymis-orientaatio	3.90	1.51	3.82	1.45	4.03	1.59	$t(173) = -.89$.375
Suoritus-välttämisorientaatio	3.86	1.72	3.88	1.75	4.00	1.64	$t(171) = -.49$.627
Välttämisorientaatio	4.32	1.45	3.80	1.45	4.86	1.21	$t(175.15) = -5.31$.000

7 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opiskelumotivaation ja sukupuolen yhteyttä yläkoulun seitsemännellä luokalla olevien oppilaiden hengailu- ja kouluapuverkostoihin. Opiskelumotivaatiota lähestyttiin tutkimuksessa tavoiteorientaatioiden kautta. Lisäksi oltiin kiinnostuneita oppilaiden hengailu- ja kouluapuverkoston keskinäisistä yhteyksistä.

7.1 Tavoiteorientaatioiden yhteydet verkostoihin

Oppimisorientaatio

Tavoiteorientaatioita ja verkostojen yhteyksiä tutkittaessa löydettiin tutkimustulos, jonka mukaan oppimisorientoitunut oppilas kysyy useammin apua koulutyössä, ja myös häneltä kysytään useammin apua. Tuloksia selittää oppimisorientaation määritelmä, jonka mukaan oppimisorientoitunut haluaa oppia uutta sekä kehittää itseään ja osaamistaan. Oppimisorientoitunut on sisäisesti motivoitunut ja työskentelee ymmärtääkseen uusia asioita. (ks. mm. Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Harackiewicz, 1996; Niemivirta, 2004; Tuominen-Soini, 2012.) Oppimisorientoitunut oppilas siis todennäköisesti pyrkii ymmärtämään asioita ja pyytää kouluapua luokkakavereiltaan kohdatessaan haasteita ymmärtääkseen opiskeltavia asioita. Oppimisorientoitunut oppilas ei myöskään pyri kilpailemaan muiden oppilaiden kanssa, joten avun pyytämisen kynnyks on todennäköisesti myös tämän vuoksi matalammalla. Oppimisorientoitunut oppilas mahdollisesti näyttäytyy motivoituneena ja osaavana oppilaana myös muille oppilaille, joten tämä voi vaikuttaa siihen, että häneltä pyydetään helpommin apua koulutyössä.

Menestysorientaatio

Tutkimuksessa selvisi, että myös menestysorientoitunut oppilas merkitään useammin auttajaksi koulutyössä. Tulosta voi selittää hyvän koulumenestyksen näkyminen muille oppilaille, jolloin menestysorientoitunutta pidetään osaavana oppilaana, jolta kannattaa pyytää apua.

Mielenkiintoinen tulos oli se, että mitä menestysorientoituneempi oppilas on, sitä vähemmän kyseinen oppilas oli saanut kaverimerkintöjä. Menestysorientoituneet oppilaat pyrkivät mahdollisimman hyviin tuloksiin ja arvosanoihin opiskellessaan (Lehtinen ym. 2016), jolloin tulosta saattaa selittää aiempi tutkimustulos, jonka mukaan vertaisryhmät

myös määrittelevät paljolti sitä, mikä on sosiaalisesti hyväksyttävää ja mikä ei. Koulussa menestymisellä saattaa siis vertaisryhmästä riippuen olla positiivinen tai negatiivinen vaikutus nuoren asemaan ryhmässä. (Harinen & Halme, 2012.) Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden keskuudessa koulumenestymistä ei mahdollisesti nähdä tavoiteltavana ja sosiaalisesti hyväksyttävänä asiana, jolloin vertaisryhmän asenteet koulussa menestymistä kohtaan selittävät hengailumerkintöjen vähäistä määrää menestysorientoituneiden oppilaiden kohdalla.

Suoritus-lähestymisorientaatio

Tutkimustulosten mukaan näyttää siltä, että mitä suoritus-lähestymisorientoituneempi oppilas on, sitä vähemmän hän on saanut kaverimerkintöjä. Suoritus-lähestymisorientoitunut pyrkii muita parempiin tuloksiin, joten kilpailullisuus saattaa aiheuttaa epäsuosiota vertaisissa. Lisäksi erityisesti yläasteiässä vertaiset saattavat pitää koulussa menestymistä nolona, eikä menestyvä ehkä saa vertaistensa suosiota (Linnakylä & Malin, 1997). Tämä selittää myös osaltaan suoritus-lähestymisorientaation yhteyttä vähäisiin kaverimerkintöihin.

Mielenkiintoista on, että suoritus-lähestymisorientaatiolla ei ole yhteyttä kouluapuverkostoihin. Koska suoritus-lähestymisorientoinut haluaa olla parempi kuin muut, voisi olettaa, etteivät vertaiset saa häneltä paljon kouluapua, jotta hän varmasti pärjäisi itse paremmin. Tällaista negatiivista yhteyttä ei kuitenkaan ilmennyt ja tulosten mukaan suoritus-lähestymisorientaatiolla ei ole yhteyttä kouluapuverkostoihin eikä HengailuOutmuuttujaan.

Suoritus-välttämisorientaatio

Tuloksista selvisi, että suoritus-välttämisorientaatiolla oli negatiivinen yhteys hengailuverkostoihin. Eli, mitä suoritus-välttämisorientoituneempi oppilas on, sitä vähemmän hän on antanut kaverimerkintöjä ja saanut niitä.

Suoritus-välttämisorientoitunut pelkää epäonnistumisia ja hänen näkemykset niin itsestä kuin koulunkäynnistä ovat usein negatiivisia (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996). Tällainen negatiivinen kuva itsestä ja omista taidoista saattaa aiheuttaa syrjäänvetäytymistä ja sulkeutumista, mikä voi selittää vähäisiä kaverisuhteita.

Kouluapuverkostoihin, eli siihen kuinka monelta oppilas pyytää apua koulutyöhön tai kuinka moni pyytää apua häneltä, ei suoritus-välttämisorientaatiolla ole merkittävää yhteyttä. Tämä on ristiriidassa aiempien tutkimusten kanssa, sillä suoritus-välttämisorientoitunut välttelee epäonnistumisia ja pelkää näyttävänsä tyhmältä, jos kysyy apua vertaisiltaan (ks. Butler & Neuman, 1995; Newman, 1991; Ryan & Pintrich, 1997). Tämän perusteella olisi siis voitu olettaa suoritus-välttämisorientaation olevan negatiivisesti yhteydessä avun pyytämiseen.

Välttämisorientaatio

Tutkimuksessa selvisi, että välttämisorientoitunut oppilas oli merkitty harvemmin auttajaksi koulutyössä. Tulos on siinä mielessä looginen, että usein apua varmasti pyydetään sellaiselta oppilaalta, jonka oletetaan osaavan auttaa tai olevan kiinnostunut keskustelemaan kouluun liittyvistä asioista. Välttämisorientoituneen oppilaan kohdalla kouluun liittyvät asiat voivat olla epämieluisen keskustelun aihe, sillä välttämisorientaatio tarkoittaa nimensä mukaisesti työn, vaivannäön ja suoritustilanteiden välttelyä. Välttämisorientoituneet oppilaat eivät ole kiinnostuneita koulutyöstä, oppimisesta tai hyvistä arvosanoista, vaan tavoitteena on selvitä mahdollisimman helpolla ja vähällä vaivalla. He myös uskovat enemmän onneen ja sattumaan mitä tulee koulussa menestymiseen, kuin omien taitojen kehittämiseen ja harjoittelun voimaan. (Nicholls ym. 1985.)

Välttämisorientaation ja hengailuverkostojen välillä ei näyttänyt kuitenkaan olevan yhteyttä, jota voi selittää aiempi tutkimus, jonka mukaan suomalaisessa nuorisokulttuurissa koulusta pitäminen mielletään usein nolona, eikä koulussa viihtyvä saa vertaistensa kunnioitusta tai ihailua (Linnakylä & Malin, 1997). Tämän perusteella välttämisorientoituneen oppilaan välinpitämättömyys koulua kohtaan voidaan jopa nähdä vertaisten joukossa hyvänä ja tavoiteltavana asiana.

Tässä tutkimuksessa mukana olleet koulut ovat profiloituneet paremman sosioekonomisen taustan omaavien perheiden kouluiksi. Tutkimusten mukaan tällaisen taustan omaavat lapset ovat koulumyönteisempiä ja saavat kannustusta koulunkäyntiin myös kotoaan (Saari ym. 2015), jolloin koulussa menestymistä ja viihtymistä ei ehkä pidetä niin nolona

ja epäsuosiota vertaisten joukossa aiheuttavana. Tällä saattaa siis olla vaikutusta keskiarvoisia arviointeja parempiin tuloksiin esimerkiksi oppimisorientaatiossa, joten tuloksia ei voida yleistää koko perusjoukkoon.

Lisäksi tuloksia pohdittaessa tulee muistaa, että seitsemäsluokkalaiset nuoret saattavat keskittymisen herpaantumisen lisäksi vastata sosiaalisesti suotavalla tai toivotulla tavalla, mikä voi heikentää luotettavuutta. Isoja strukturoituja kyselyitä tehdessä ei myöskään tiedetä kuinka tosissaan tutkittavat ovat vastanneet.

7.2 Verkostojen keskinäiset yhteydet

Hengailuverkostoja tutkittaessa saatiin selville, että mitä useampi oppilas on merkinnyt oppilaan kaverikseen, sitä useamman kaverimerkinnän oppilas oli myös itse tehnyt. Verkostojen vastavuoroisuuksien analyysin tulokset osoittivat hengailuverkostojen olevan melko vastavuoroisia. Tuloksista voidaan siis päätellä hengailuverkostojen muodostuvan vastavuoroisista kaverisuhteista, joissa kumpikin osapuoli kokee yhteenkuuluvuutta kaverisuhteessa. Kun taas kouluapuverkostot eivät korreloineet keskenään eivätkä myöskään olleet kovinkaan vastavuoroisia. Tätä selittää todennäköisesti se, että apua kysytään helpommin sellaiselta oppilaalta jota pitää itseään taitavampana tai osaavampana. Lisäksi lahjakkaat oppilaat eivät ehkä tarvitse, eivätkä myöskään siis kysy, niin paljon apua kuin heikommat oppilaat. Ystävyysuhteet ovatkin luonteeltaan symmetrisempia kuin avun hakemiseen liittyvät suhteet.

Tutkimustulosten mukaan oppilas, joka oli saanut useita kaverimerkintöjä, oli myös merkattu usein auttajaksi koulutyössä. Hengailu- ja kouluapuverkostot ovat keskenään myös melko vastavuoroisia, eli samoilta henkilöiltä, jotka merkitään kavereiksi, kysytään myös apua koulutöihin. Tuloksesta voidaan päätellä, että kouluapua pyydetään usein koulutovereilta, joiden kanssa vietetään muutenkin aikaa koulussa tai vapaa-ajalla. Näitä tuloksia tukee myös aiempi tutkimustulos, jonka mukaan tietynlaiset vertaissuhteet tukevat oppilaiden yhdessä työskentelyä, erityisesti avun pyytämistä toisiltaan, sillä ystävyysuhteet, joille tunnusomaista on avoimuus, läheisyys ja toistensa tukeminen, edesauttavat avun hakemista. Toisaalta tulosta saattaa selittää myös aiemmat tutkimustulokset, joiden mukaan akateemisten tavoitteiden lisäksi avun hakemiseen vertaisilta saattaa liittyä sosiaaliset tavoitteet saada läheisiä ystävyysuhteita tai tavoittaa tietty status ryhmässä. (Newman, 2000.) Apua saatetaan siis kysyä myös suosituilta, paljon kaverimerkintöjä saaneilta

oppilailta, jotta saavutettaisiin parempi asema ja suosittujen oppilaiden hyväksyntä ryhmässä.

Verkostoja käsiteltiin tässä tutkimuksessa vain jokaisen kyselyyn osallistuneen nuoren oman luokan keskinäisten verkostojen kautta, eikä suhteiden voimakkuutta kysytty. Mahdollisia luokan ulkopuolisia kaverisuhteita tai kouluapuverkostoja ei siis tutkimuksessa huomioitu, eli henkilöllä, jolla ei ole omassa luokassa paljon vertaissuhteita, saattaa olla niitä esimerkiksi harrastusten kautta. Valmiin nimelistan antaminen taas saattaa vaikuttaa verkostoihin laajentavasti (Johanson ym. 1995), ja yläasteikäiset saattavat vastata kyselyyn omien toiveidensa mukaisesti tai sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla.

7.3 Sukupuolten väliset erot

Tyttöjen keskiarvot kouluapuverkostoissa olivat suurempia kuin poikien. Tytöt siis pyytävät enemmän apua koulutyöhönsä ja heiltä myös kysytään enemmän apua. Aiempien tutkimusten mukaan (ks. Tuominen-Soini ym. 2010; Kalalahti, 2014) tytöt menestyvät ja myös viihtyvät paremmin koulussa kuin pojat. Hyvin koulussa pärjääviltä todennäköisesti kysytäänkin helpommin apua, koska luotetaan, että he osaavat auttaa. Hyvin pärjäävät usein myös näkevät vaivaa osaamisensa eteen, joten he myös todennäköisesti kysyvät apua tarvittaessa helpommin. Tutkimusten mukaan nuorten ystävyysuhteet ovat usein samaa sukupuolta olevien kanssa (Aaltonen ym. 2003). Tytöt viihtyvät ja menestyvät hyvin koulussa ja samalla viettävät paljon aikaa keskenään, jolloin he siis todennäköisesti kannustavat myös toisiaan parempiin tuloksiin; sillä nuoret joilla on koulumyönteisiä vertaissuhteita koulussa myös sitoutuvat ja osallistuvat koulunkäyntiin enemmän (Garcia-Reid, 2007). Pojilla menestyminen koulussa saattaa siis aiheuttaa enemmän epäsuosiota vertaisten keskuudessa kuin tytöillä.

Sukupuolten välisiä eroja tavoiteorientaatioiden osalta tutkittaessa havaittiin, että selvä ero tyttöjen ja poikien välillä oli välttämisorientaation kohdalla. Poikien keskiarvo oli selvästi tyttöjä korkeampi välttämisorientaation kohdalla. Muut erot keskiarvoissa olivat pieniä (ei merkitseviä eroja), mutta tyttöjen keskiarvot oppimisorientaation ja menestysorientaation kohdalla olivat kuitenkin hieman suuremmat kuin pojilla. Aiempien tutkimusten mukaan tytöt ovat poikia oppimisorientoituneempia ja korostavat enemmän koulussa menestymistä, pojilla taas korostuu suhteellinen menestys ja välttämisorientaatio

(Tuominen-Soini ym. 2010). Tässä tutkimuksessa pienet erot oppimisorientaatioissa saattavat selittyä valikoituneilla tutkimuskouluilla, jotka ovat profiloituneet paremmiksi kouluissa. Tällöin siis pojatkin ovat todennäköisemmin kiinnostuneita koulunkäynnistä ja koulussa menestymisestä. Se, että tytöt tutkimusten mukaan niin menestyvät kuin viihtyvät koulussa paremmin kuin pojat (Kalalahti, 2014) tukee tulosta poikien korkeammasta keskiarvosta välttämisorientaation kohdalla.

7.4 Menetelmän luotettavuus

Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistona osaa laajemmasta Mind the Gap -tutkimuksesta. Kyselyt (kyselytutkimus & verkostokysely) sekä aineistonkeruu ovat siis Mind the Gap -tutkimusryhmän tekemiä, ne pohjautuvat aiempiin teorioihin ja kyselyitä on tehty vuosittain. Huolellisesti laadittu kyselylomake ja tarkasti toteutetut aineistonkeruut ovat tärkeitä tutkimuksen teossa ja parantavat tutkimuksen luotettavuutta ja toistettavuutta. Lisäksi usean tutkijan osallistuminen niin aineiston keruuseen kuin analysointiin parantaa tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010.)

Tavoiteorientaatioiden mittaamiseksi kyselylomakkeessa käytettiin Niemivirran (2002) tavoiteorientaatiomittaria, jota on käytetty paljon ja se on todettu toimivaksi (esim. Niemivirta ym. 2013; Tuominen-Soini, 2012; Tuominen-Soini ym. 2008, 2011). Jokaista tavoiteorientaatiota mitattiin kolmella eri väittämällä (yhteensä 15 väittämää). Väittämiä oli melko vähän, mikä nähdään yleisesti mittarin reliabiliteettia heikentävänä asiana (Nummenmaa, 2004), toisaalta liian monta väittämää sisältävä mittari voisi vähentää vastaajien keskittymiskykyä ja vastaamiseen paneutumista. Väittämiin vastattiin paljon käytetyllä 7-portaisella Likert-asteikolla. Väittämien ja Likert-asteikon käyttäminen kyselyssä helpottaa tulosten keräämistä ja analysointia, ja mahdollistaa suurtenkin tutkimusten toteuttamisen helpommin. Toisaalta valmiit vastausasteikot eivät anna mahdollisuutta avoimeen vastaukseen, eikä voida olla varmoja onko vastaaja ymmärtänyt väittämät tutkijan tarkoittamalla tavalla. (Hirsjärvi ym. 2010.)

Kyselylomake oli kokonaisuudessaan pitkä, joten on syytä pohtia kuinka hyvin yläasteikäiset nuoret jaksavat keskittyä vastaamiseen ja kuinka toisissaan he vastaavat (Hirsjärvi ym. 2010). Tavoiteorientaatioita mittaava osa oli kyselylomakkeessa noin puolessa välissä ja mittarina käytettiin toimivaksi todettua kyselyä, joten keskittymiskyvyn sekä

kysymysten ymmärrettävyyden voidaan olettaa olleen hyviä. Lisäksi tavoiteorientaatioista muodostettujen summamuuttujien luotettavuus testattiin Cronbachin alphan avulla.

Toinen kyselylomakkeesta tässä tutkimuksessa käytetty kysymys koski sukupuolta. Lomakkeessa ei ollut nykyään yleistä ”*muu*”-vastausvaihtoehtoa, ja osa vastaajista olikin jättänyt vastaamatta kysymykseen. Näiden vastaajien tuloksia ei täten voitu huomioida sukupuolen mukaan tutkituista vastauksista.

Yksilön ominaisuudet ovat usein melko pysyviä, jolloin niiden tutkiminen on helpompaa ja toistettavaa. Verkostojen tutkimista, ja erityisesti tutkimuksen toistettavuutta hankaloittaa sosiaalisten suhteiden muuttuva luonne. (Johanson ym. 1995.) Erityisesti nuorilla kyselyn hetkellä voimassa oleva tunnetila tai mahdolliset riidat saattavat vaikuttaa jonkin verkostokyselyyn vastaamiseen.

Verkostokyselyn keräämisessä hyödynnettiin valmiita luokka-asteittaisia nimilistoja, mikä saattaa vaikuttaa verkostojen kokoon laajentavasti. Erityisesti heikot suhteet merkitään helpommin, käytettäessä valmista nimilistaa, kuin silloin kun verkostosuhteet nimitään itse. Luotettavimpana verkostokyselynä pidetään kyselyä, jossa suhteiden voimakkuus pitää laittaa järjestykseen (Johanson ym. 1995). Tässä tutkimuksessa suhteiden voimakkuutta ei ole mitattu lainkaan, joten ei voida tietää kuinka laajasti tai suppeasti oppilaat ovat vastanneet.

Oppilaat vastasivat verkostokyselyyn kyselylomakkeen jälkeen, ja pitkän kyselyn jälkeinen keskittymisen herpaantuminen näkyi selvästi, sillä riittävän suuret vastausprosentit saatiin vain kolmesta koulusta. Nämä koulut ovat profiloituneet korkean sosioekonomisen aseman omaavien perheiden kouluiksi. Aiemman tutkimuksen mukaan korkeasti koulutettujen, paremman sosioekonomisen taustan omaavien vanhempien lapset ovat koulumyönteisempiä sekä opiskelevat pidemmälle sekä saavat kannustusta koulunkäyntiin kotiaan (Saari, Aarnio & Rytönen, 2015). Tällä saattaa siis olla vaikutusta ns. normaalia parempiin tuloksiin esimerkiksi oppimisorientaatioissa, joten tuloksia ei voida yleistää koko perusjoukkoon. Lisäksi luotettavuutta pohdittaessa tulee muistaa, että nuoret saattavat keskittymisen herpaantumisen lisäksi vastata sosiaalisesti suotavalla tavalla, mikä voi heikentää luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuitenkin yleisesti pitää melko hyvänä; tutkimusjoukko (n=196) on riittävän suuri tilastolliseen tutkimukseen ja myös sukupuolten eroja voitiin hyvin tutkia, sillä noin puolet tutkittavista oli tyttöjä (n=104) ja noin puolet poikia (n=80). Kyselyt ja aineiston keruu on toteutettu kokeneiden tutkijoiden toimesta, ja myös analysoinnissa kaksi tutkijaa on tulkinnut tuloksia.

8 HYÖDYNTÄMISMAHDOLLISUUDET

Vertaissuhdeverkostojen tutkiminen avaa opettajalle luokan sisäisiä hierarkioita ja auttaa opettajaa ymmärtämään ja tuntemaan luokkaansa paremmin. Opettaja tekee työtään ryhmien kanssa, sekä osana ryhmiä, koska kouluissa työskentely on pääasiassa organisoitu erilaisiin ryhmiin. Ryhmäilmiöiden ymmärtäminen on siis keskeinen osa opettajan työtä. (Nikkola & Löppönen, 2014.) Opettajalla on merkittävä rooli siinä, millaisen oppimisympäristön hän luo luokkaansa ja millaiseen toimintaan ja käytökseen hän kannustaa. Opettajan tulisikin kannustaa oppilaita olemaan uteliaita ja kyseenalaistamaan asioita, olemaan aktiivisia ja ottamaan vastuuta itse omasta oppimisestaan ja osaamisestaan. (Newman, 2000.)

Tavoiteorientaatioryhmien yhteys kouluapuverkostoihin selventää opettajalle, millä tavoin motivoituneet ja orientoituneet oppilaat ovat auttavaisimpia, tai toisaalta minkälaiset oppilaat kyselevät eniten apua muilta. Tavoiteorientaatioiden tunteminen ja eri tavoin motivoituneiden oppilaiden tunnistaminen auttaa opettajaa muokkaamaan omaa toimintaansa ja opetustaan oppilailleen sopivaksi. Käytännössä opettajien tulisikin tiedostaa eri tavoin motivoituneiden oppilaiden tavoitteet. Esimerkiksi menestysorientoituneelle oppilaalle tulisi näyttää, etteivät epäonnistumiset ole vaarallisia vaan luonnollinen osa oppimisprosessia, kun taas oppimisorientoituneille tulee tarjota tarpeeksi haasteita, jotta koulunkäynti ei kävisi tylsäksi. Välttämisorientoituneita tulisi taas saada sitoutettua koulunkäyntiin ja saada heidät kokemaan koulun positiivisena asiana. Nämä asiat eivät toki ole pelkästään opettajan käsissä ja huolehdittavana, vaan opettajan tulisikin hyödyntää moniammatillista yhteistyötä, jotta oppilaat saisivat parasta mahdollista tukea eikä opettajan oma työmäärä kävisi liian raskaaksi.

Myös uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) on laadittu perustuen oppimiskäsitukseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Oppilaan tulee oppia asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Yhdessä oppiminen edistää oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia. Oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan yhä itseohjautuvammin. Tässä tutkimuksessa kartoitettiin seitsemäsluokkalaisten hengailu- ja kouluapuverkostojen laajuutta. Tutkimuksen

avulla opettajat saavat tietoa vertaissuhteiden merkityksestä koulussa ja voivat kannustaa luokkaansa yhteisölliseen oppimiseen ja avun pyytämiseen oma-aloitteisesti toisilta.

Uudessa opetussuunnitelmassa (2014, 20) yhtenä tavoitteena on myös laaja-alainen osaaminen, joka koostuu seitsemästä osaamiskokonaisuudesta. Yhtenä osa-alueena on ajattelu ja oppimaan oppiminen. Ajattelun ja oppimisen taidot luovat perustaa muun osaamisen kehittymiselle ja elinikäiselle oppimiselle. Ajatteluun ja oppimiseen vaikuttaa se, miten oppilaat näkevät itsensä oppijoina ja ovat vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Olennaista on myös, miten he oppivat tekemään havaintoja ja hakemaan, muokkaamaan, arvioimaan, tuottamaan sekä jakamaan tietoa ja ideoita muiden kanssa. Opettajien on tärkeä rohkaista oppilaita myös epäselvän ja ristiriitaisen tiedon äärellä olemiseen. Oppilaita ohjataan pohtimaan asioita eri näkökulmista, hakemaan uutta tietoa ja siltä pohjalta tarkastelemaan ajattelutapojaan. Heidän kysymyksilleen annetaan tilaa, ja heitä innostetaan etsimään vastauksia, kuuntelemaan toisten näkemyksiä sekä samalla pohtimaan myös omaa sisäistä tietoaan. Oppilaita tulee ohjata käyttämään tietoa itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa ongelmanratkaisuun, argumentointiin, päättelyyn ja johtopäätösten tekemiseen sekä uuden keksimiseen. Vertaisoppiminen siis nähdään hyvin keskeisenä oppimismenetelmänä uudessa opetussuunnitelmassa, joten opettaja on velvollinen toteuttamaan ja edistämään vertaisoppimista koulussa. Tutkimus käsittelee siis tärkeää aihetta, josta opettajan tulee olla tietoinen suunnitellessaan opetusta.

Koulumotivaatio on yksi keskeinen oppimista ylläpitävä tekijä koulussa, mihin opettajan on kiinnitettävä huomiota joka päivä. Sen tutkiminen on tärkeää, koska koulunkäynti on oppivelvollisuuden vuoksi velvoittavaa jokaiselle lapselle. On tärkeää tietää, millaiset asiat vaikuttavat koulumotivaation syntymiseen ja ylläpitämiseen, jotta mahdollisimman moni oppilas kokisi koulun ja oppimisen miellyttäväksi, ja näin antaisi innostusta laaja-alaiseen oppimiseen.

9 JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET

Tutkimukseen osallistuneet koulut olivat melko homogeenisia, kaikki Helsingistä ja profiloituneet ns. paremmiksi kouluiksi, jolloin tulosten yleistäminen koko ikäluokkaan ei ole mahdollista. Olisikin mielenkiintoista tutkia tavoiteorientaatioita, niiden voimakkuutta ja yhteyksiä verkostoihin keskenään erilaisilla paremmin koko suomea kattavilla tutkimuskouluilla.

Vertaisuhdeverkostoja tutkittiin tässä tutkimuksessa vain oman luokan kesken, eli mahdollisia muita ystävyysuhteita ei huomioitu, jolloin esimerkiksi yksinäisyyttä ei voida pelkän luokan keskinäisten hengailuverkostojen avulla päätellä. Verkostokyselyssä ei myöskään selvitetty suhteiden vahvuutta ja lisäksi käytettiin valmiista nimilistaa. Tutkimusten mukaan verkostot ovat laajempia, kun käytetään valmiita nimilistoja (Johanson ym. 1995), joten olisikin mielenkiintoista tutkia muuttuvatko verkostot paljonkin, jos oppilaiden tulisi nimetä itse verkostonsa ja myös asettaa ne järjestykseen voimakkuuden mukaan. Verkostoja tutkittaessa voitaisiin tutkia samalla myös esimerkiksi yksinäisyyden kokemista, eli miten oppilaat itse kokevat oman asemansa luokassa ja vertaisuuhteissa, kokevatko he itse olevansa yksinäisiä ja ovatko nämä tulokset yhteydessä verkostokyselyn tuloksiin.

Myös sitä, miten oppilaat itse kokevat kouluapuverkostot, voisi laajentaa. Laajemmilla, avoimilla kysymyksillä voisi selvittää, miksi oppilas kysyy tai ei kysy apua, eli selvittää kuinka tiedostettuja asenteita ja tavoitteita oppilailla on, ja näitä tuloksia tavoiteorientaatioihin vertaamalla selvittää niiden yhteyksiä.

Tässä tutkimuksessa käytetty Mind the Gap -kysely oli todella pitkä ja laaja, jatkossa näitä aiheita voisi tutkia omana yksittäisenä tutkimuksenaan, jolloin kysely olisi paljon lyhyempi. Tämä parantaisi vastausprosenttia ja sitä, että vastaajat jaksavat keskittyä paremmin koko kyselyn ajan.

LÄHTEET

Aaltonen, M., Ojanen, T., Vihunen, R. & Vilén, M. 2003. Nuoren aika. Porvoo: Ws Bookwell Oy.

Aaltonen, S., Kivijärvi, A., Peltola, M. & Tolonen, T. 2011. Ystävydet. Teoksessa Mirja Määttä – Tarja Tolonen (toim.): Annettu, otettu, itse tehty. Nuorten vapaa-aika tänään, 29–56. Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 112, Helsinki.

Anderson, S., & Messick, S. 1974. Social Competency in Young Children. *Developmental Psychology*, 10, 282-293.

Berndt, T. J. & Keefe, K. 1995. Friends' Influence on Adolescents' Adjustment to School. *Child Development*, 66, 1312–1329.

Borgatti, S.P., Everett, M.G. and Freeman, L.C. 2002. Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis. Harvard, MA: Analytic Technologies

Bukowski, W. M., Motzoi, C. & Meyer, F. 2009. Friendship as Process, Function, and Outcome. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.), Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups, s. 217-231. New York, NY, US: Guilford Press.

Butler, R. & Neuman, O. 1995. Effects of Task and Ego Achievement Goals on Help-Seeking Behaviors and Attitudes. *J. Educ. Psychol.* 87: 261–267.

Cieslik, M & Simpson, D. 2006. Skills for Life? Basic Skills and Marginal Transitions from School to Work. *Journal of Youth Studies* 9 (2), 213–229.

Dweck, C. S. 1986. Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.

Dweck, C. S. & Leggett, E. L. 1988. A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.

Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. 1996. Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519.

Elliot, A. J. & Church, M. A. 1997. A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.

Fischer, F., Bruhn, C., Gräsel, C. & Mandl, H. 2002. Fostering Collaborative Knowledge Construction with Visualization Tools. *Learning and Instruction* 12 (2), 213-232.

Furrer, C. & Skinner, E. 2003. Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology* Vol. 95, No. 1, 148–162

French, D. C. & Conrad, J. 2001. School Dropout as Predicted by Peer Rejection and Antisocial Behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 225–244.

Furrer, C., & Skinner, C. 2003. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.

Garcia-Reid, P. 2007. Examining Social Capital as a Mechanism for Improving School Engagement Among Low Income Hispanic Girls. *Youth and Society*, 39, 164–181.

Guthrie, J. T. & Wigfield, A. 2000. Engagement and Motivation in Reading. Teoksessa M. Kamil & P. Mosenthal (toim.), *Handbook of Reading Research*, vol. 3, 403–422. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Harinen, P. & Halme, J., 2012. Hyvä paha koulu - Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 56. Unigrafia Oy. Helsinki

Hartup, W. 1989. Social Relationships and Their Developmental Significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.

Hartup, W. 1992. Friendships and Their Developmental Significance. Teoksessa H. McGurk (toim.), *Childhood Social Development. Contemporary perspectives* (s. 175-205). Lawrence Erlbaum.

Houtsonen, J. 2000. Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa J. Houtsonen, J. Kauppila & K. Komonen. *Koulutus, elämäntulkinta ja identiteetti. Kasvatustieteellisiä avauksia suomalaisten oppimiseen*. Joensuun yliopisto, sosiologian laitos. Tutkimuksia 3, 7–49.

Howe, C. & Tolmie, A. 1999. Productive Interaction in the Context of Computer-supported Collaborative Learning in Science. Teoksessa K. Littleton & P. Light (toim.) *Learning with computers* (pp. 24-25). London: Routledge, 24-45.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15.-16. painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Ikonen, O. 2000. *Oppimisvalmiudet ja opetus*. Helsinki: PS-kustannus.

Johanson, J-E., Mattila, M. & Uusikylä, P. 1995. *Johdatus verkostotutkimukseen. Kuluttajatutkimuskeskus: menetelmäraportteja ja käsikirjoja 3/1995*. Helsinki: kuluttajatutkimuskeskus.

Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Kalalahti, M. 2014. *Muuttuvat koulutusmahdollisuudet - Nuorten sosiaaliset hierarkiat ja koulumenestys*. Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos. Väitöskirja

Kaplan, A. & Maehr, M. L. 2007. The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141–184.

Kupari, P., Välijärvi, J., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Brunell, V., Leino, K., Sulkunen, S., Törnroos, J., Malin, A. & Puhakka, E. 2004. *Nuoret osaajat. PISA 2003 -tutkimuksen ensituloksia*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos Jyväskylän yliopisto; Opetus- ja kulttuuriministeriö; OECD.

Kurdek, L. A. & Sinclair, R. J. 2000. Psychological, Family, and Peer Predictors of Academic Outcomes in First- Through Fifth-Grade Children. *Journal of Educational Psychology*, 92, 449–457.

Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016. *Kasvatuspsykologia*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lempinen, M. & Kajander, V. 2015. Tasa-arvotyö on taitolaji, opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa. Opetushallitus. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

Light, P., Littleton, K., Messer, D. & Joiner, R. 1994. Social and Communicative Processes in Computer-based Problem Solving. *European Journal of Psychology of Education* 9 (1), 93-109.

Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28(2).

Mitchell, K. & Elwood, S. 2013. Intergenerational Mapping and the Cultural Politics of Memory. *Space and Polity*, 17(1), 33-52.

Malmberg, L-E. & Little T.D. 2005. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (Toim.), *Mikä meitä liikuttaa, modernin motivaatiopsykologian perusteet* (ss. 105–126). 2. Painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nelson-Le Gall, S. 1981. Help-Seeking: An Understudied Problem-Solving Skill in Children. *Developmental Review*, 1, 224-246.

Nelson-Le Gall, S., Gumerman, R. & Scott-Jones, D. 1983. Instrumental Help-seeking and Everyday Problem-solving: A Developmental Perspective. Teoksessa B. DePaulo, A. Nadler, & J. Fisher (toim.), *New Directions in Helping: Vol. 2. Help-Seeking* (pp. 265-283). New York: Academic Press.

Newman, R. S. 1991. Goals and Self-Regulated Learning: What Motivates Children to Seek Academic Help? Teoksessa M. L. Maehr & P. R. Pintrich (toim.), *Advances in Motivation and Achievement: Vol. 7. Goals and Self-Regulatory Processes*, JAI, Greenwich, CT.

Newman, R. S. 2000. Social Influences on the Development of Children's Adaptive Help Seeking: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Developmental Review* 20, 350–404

Nicholls, J. G., Patashnick, M. & Nolen, S. B. 1985. Adolescents' Theories of Education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683–692.

Niemivirta, M. 1999. "Kunhan ei tartte tehdä mitään ylimääräistä...": Tavoiteorientaatiot ja motivaatio kouluasuorituksissa. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, B. Bergholm, A. Hautamäki, S. Kupiainen, J. Kuusela, J. Lehto, M. Niemivirta & P. Scheinin (toim.) *Oppimaan oppiminen ala-asteilla*, 118-156 *Oppimistulosten arviointi*; Nro 3/1999. Helsinki: Opetushallitus.

Niemivirta, M. 2002. Motivation and Performance in Context: The Influence of Goal Orientations and Instructional Setting on Situational Appraisals and Task Performance. *Psychologia*, 45, 250–270.

Niemivirta, M. 2004. Habits of Mind and Academic Endeavors. The Correlates and Consequences of Achievement Goal Orientations. Research report 196. University of Helsinki, Department of Education. Helsinki: Helsinki University Press.

Nikkola, T. & Löppönen, P. 2014. Oivalluksia ryhmästä. Pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin. Helsinki: Libris Oy.

Nummenmaa, L. 2004. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.

Nurmi, J-E., Ahonen, A., Lyytinen, H. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: PS-kustannus.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki.

Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Aavaranta-sarja n:o 29. Keuruu:Otava.

Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. 1998. Peer interactions, Relationships, and Groups. Teoksessa W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 619–700). New York: Wiley.

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

Ryan, R. & Deci, E. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54—67.

Ryan, A. M. & Pintrich, P. R. 1997. Should I Ask for Help?: The Role of Motivation and Attitudes in Adolescents' Help Seeking in Math Class. *J. Educ. Psychol.* 89.

Ryan, A. M., Pintrich, P. R. & Midgley, C. 2001 Avoiding Seeking Help in the Classroom: Who and Why? *Educational Psychology Review*, Vol. 13, No. 2.

Saari, H. 2004 "Asenteet" IEA-tutkimuksissa. Teoksessa K. Leimu (toim.) *Kansainväliset IEA-tutkimukset. Suomi-kuvaa luomassa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 155–174.

Saari, J., Aarnio, L. & Rytönen, M. 2015. Kolme näkökulmaa koulutuksen valikoituvuuteen. Nuorten koulutusvalinnat tilastojen ja kertomusten valossa. *Otus* 51/2015.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: PS-kustannus.

Shim, S., Kiefer, S. & Wang, C. 2013. Help Seeking Among Peers: The Role of Goal Structure and Peer Climate. *The Journal of Educational Research* 106 (4), 290-300.

Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.

Tuominen-Soini, H. 2012. Student Motivation and Well-Being: Achievement Goal Orientation Profiles, Temporal Stability, and Academic and Socio-Emotional Outcomes. *Studies in Educational Sciences* 245. University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences. Helsinki, Finland: Unigrafia.

Tuominen-Soini, H. 2013. Opiskelumotivaation ja hyvinvoinnin yhteydet sekä kehitys nuoruudessa. *Kasvatus* 5. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. 2008. Achievement Goal Orientations and Subjective Wellbeing: A Person-Centred Analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251–266.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. 2010. Ajallinen pysyvyys ja sukupuoli-erot nuorten opiskelumotivaatiossa. *Psykologia*, 45, 386–401.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. 2011. Stability and Change in Achievement Goal Orientations: A Person-Centered Approach. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 82–100.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. 2012. Achievement Goal Orientations and Academic Well-Being Across the Transition to Upper Secondary Education. *Learning and Individual Differences*, 22, 290–305.

Tähtinen, J. & Isoaho, H. 2001. Tilastollisen analyysin lähtökohtia : ensiaskeleet kvantitativien käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPSS-ohjelmaympäristössä. Turku: Turun yliopisto.

Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulokinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C: 20. Turku: Turun yliopisto.

Van Boxtel, C. Van Der Linden, J. & Kanselaar, G.2000. Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge. *Learning and Instruction* 10 (4), 311-330.

Wang, M-T. & Eccles, J. 2012. Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support On Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Journal of Child Development* 83 (3).

White, B. & Watts, J. 1973. *Experience and Environment* (Vol. I). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.