



Turun yliopisto
University of Turku

OPPILAAN SOSIAALISEN KOMPETENSSIN YHTEYS OPISKELUMOTIVAATIOON ALAKOULUN 3.–5. -LUOKKALAISILLA

Milla Hento
Eveliina Isoniemi
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Kesäkuu 2019

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos

HENTO, M. & ISONIEMI, E.: Oppilaan sosiaalisen kompetenssin yhteys opiskelumotivaatioon alakoulun 3.–5. -luokkalaisilla

Tutkielma, 47 s., 8 liites.
Kasvatustiede
Kesäkuu 2019

Tässä tutkimuksessa oli tarkoituksena selvittää, miten oppilaan sosiaalinen kompetenssi on yhteydessä opiskelumotivaatioon alakoulun 3.–6.-luokkalaisilla. Tutkimukseen osallistui 59 alakoulun 3.–5.-luokkalaista, minkä vuoksi tutkimus rajattiin koskemaan vain kyseisiä luokka-asteita. Tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaan sosiaalista kompetenssia, opiskelumotivaatiota ja motivaation taustalla olevia tavoiteorientaatioita sekä sukupuolieroja kunkin alueen osalta. Sosiaalisen kompetenssin ja opiskelumotivaation yhteyttä on tutkittu aiemmin vain vähän, mutta niiden väliltä on kuitenkin löydetty positiivinen korrelaatio.

Aineisto kerättiin Webropol-kyselylomakkeen avulla. Kyselyssä mitattiin sosiaalista kompetenssia MASK-mittarilla, opiskelumotivaatiota Kauppilan (2003) motivaatiotestillä ja tavoiteorientaatiota ISM-mittarilla (Inventory of School Motivation). Kvantitatiivisen aineiston analysointi suoritettiin SPSS-ohjelman avulla.

Tutkimuksen tulosten perusteella tutkittavat olivat keskimäärin melko sosiaalisesti kompetentteja eli kenelläkään tutkittavista ei esiintynyt kovin paljoa antisosiaalista käyttäytymistä. Tyttöjen sosiaalinen kompetenssi oli hieman korkeampi kuin poikien, mutta tilastollisesti merkitsevää eroa ei näkynyt. Suurimmalla osalla tutkittavista opiskelumotivaatio oli joko hyvällä tai korkealla tasolla ja tyttöjen motivaatio oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi parempi kuin poikien. Tavoiteorientaatioiden osalta suurin osa tutkittavista oli sisäisesti orientoitunut ja sosiaalisesti riippuvuusorientoitunut. Suoritusorientaation ja ulkoisen orientaation osalta suurin osa tutkittavista sijoittui keskitasolle. Tytöt saivat sisäisen orientaation ja sosiaalisen riippuvuusorientaation osalta korkeammat arvot, kun taas pojat olivat ulkoisesti orientoituneempia ja suoritusorientoituneempia. Nämä sukupuolierot eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä, lukuun ottamatta sosiaalista riippuvuusorientaatiota, jossa tyttöjen ja poikien väliltä löydettiin tilastollisesti melkein merkitsevä ero. Sosiaalisen kompetenssin ja opiskelumotivaation väliltä löydettiin tilastollisesti erittäin merkitsevä positiivinen korrelaatio.

Tutkimuksen tulokset olivat pääosin samansuuntaisia aiempien tutkimusten tulosten kanssa. Etenkin oppilaiden itsearvioinnilla ja pienellä otoskoolla voi olla kuitenkin vaikutusta tulosten luotettavuuteen.

Asiasanat:

Sosiaalinen kompetenssi, opiskelumotivaatio, tavoiteorientaatio

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	7
2	TEOREETTINEN TAUSTA	8
2.1	SOSIAALINEN KOMPETENSSI	8
2.1.1	<i>Prososiaalinen ja antisosiaalinen käytös</i>	8
2.1.2	<i>Sosiaalisen kompetenssin osa-alueet</i>	9
2.1.3	<i>Sosiaalisen kompetenssin taso</i>	10
2.1.4	<i>Sosiaalisen kompetenssin tulkitseminen ja arvioiminen</i>	12
2.2	MOTIVAATIO	13
2.3	OPISKELUMOTIVAATIO	14
2.3.1	<i>Opiskelumotivaation taustalla esiintyviä tekijöitä</i>	15
2.3.2	<i>Opiskelumotivaation tutkimus</i>	16
2.4	TAVOITEORIENTAATIOT	18
3	TUTKIMUSONGELMAT	21
4	MENETELMÄ	24
4.1	TUTKITTAVAT	24
4.2	TIEDONKERUUMENETELMÄ	24
4.3	AINEISTONKÄSITTELY	27
5	TULOKSET	32
5.1	MILLAINEN SOSIAALINEN KOMPETENSSI 3.–5. -LUOKKALAISILLA OPPILAILLA ON?	32
5.1.1	<i>Yhteistyötaidot</i>	32
5.1.2	<i>Empatia</i>	32
5.1.3	<i>Impulsiivisuus</i>	34
5.1.4	<i>Häiritsevyys</i>	35
5.1.5	<i>Sosiaalinen kompetenssi</i>	35
5.2	MILLAINEN OPISKELUMOTIVAATIO 3.–5. -LUOKKALAISILLA OPPILAILLA ON?	36
5.3	MILLAISIA TAVOITEORIENTAATIOT OVAT 3.–5. -LUOKKALAISILLA OPPILAILLA?	37
5.3.1	<i>Sisäinen orientaatio</i>	37
5.3.2	<i>Suoritusorientaatio</i>	38
5.3.3	<i>Sosiaalinen riippuvuusorientaatio</i>	39
5.3.4	<i>Ulkoinen orientaatio</i>	39
5.4	ONKO OPPILAAN SOSIAALISELLA KOMPETENSSILLA YHTEYS OPPILAAN OPISKELUMOTIVAATIOON?	40
6	POHDINTA	42
6.1	TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTAA	42
6.1.1	<i>Sosiaalinen kompetenssi</i>	42
6.1.2	<i>Opiskelumotivaatio</i>	43
6.1.3	<i>Tavoiteorientaatiot</i>	45
6.1.4	<i>Sosiaalisen kompetenssin ja opiskelumotivaation yhteys</i>	46
6.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	46
6.3	TULOSTEN HYÖDYNTÄMISMAHDOLLISUUKSIA JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA	48
	LÄHTEET	49
	LIITTEET	54
	LIITE 1. MASK-MITTARI	54
	LIITE 2. TUTKIMUSTA VARTEN MUOKATTU OPISKELUMOTIVAATION MITTARI	56
	LIITE 3. ALKUPERÄINEN KAUPPILAN (2003) OPISKELUMOTIVAATION MITTARI	57
	LIITE 4. TUTKIMUSTA VARTEN MUOKATTU TAVOITEORIENTAATIOIDEN ISM-MITTARI	58
	LIITE 5 ALKUPERÄINEN TAVOITEORIENTAATIOIDEN INVENTORY OF SCHOOL MOTIVATION (ISM) - MITTARI	60

Kuviot

Kuvio 1. Nurmen (2013) kokoama motivaatioprosessi	17
Kuvio 2. Yhteistyötaitojen jakauma.....	32
Kuvio 3. Väittämän S6 vastausjakauma.....	33
Kuvio 4. Väittämän S7 vastausjakauma.....	33
Kuvio 5. Väittämän S8 vastausjakauma.....	34
Kuvio 6. Impulsiivisuuden jakauma	34
Kuvio 7. Häiritsevyyden jakauma.....	35
Kuvio 8. Sosiaalisen kompetenssin jakauma	35
Kuvio 9. Opiskelumotivaation jakauma.....	36
Kuvio 10. Sisäisen orientaation jakauma	38
Kuvio 11. Suoritusorientaation jakauma.....	38
Kuvio 12. Sosiaalisen riippuvuusorientaation jakauma	39
Kuvio 13. Ulkoisen orientaation jakauma.....	40

Taulukot

Taulukko 1. McClellanin ja Katzin (2001) lista korkean sosiaalisen kompetenssin ominaisuuksista	11
Taulukko 2. Tavoiteorientaatiot	19
Taulukko 3. MASK-mittarin väittämien painokertoimet.....	27
Taulukko 4. Yhteistyötaitojen painotettujen summapistemäärien raja-arvot	28
Taulukko 5. Impulsiivisuuden painotettujen summapistemäärien raja-arvot	28
Taulukko 6. Häiritsevyyden painotettujen summapistemäärien raja-arvot.....	28
Taulukko 7. Sosiaalisen kompetenssin luokat	29
Taulukko 8. Opiskelumotivaation luokat.....	30
Taulukko 9. Sisäisen orientaation luokkajako	30
Taulukko 10. Suoritusorientaation luokkajako	31
Taulukko 11. Sosiaalisen riippuvuusorientaation luokkajako	31
Taulukko 12. Ulkoisen orientaation luokkajako	31
Taulukko 13. Tavoiteorientaatioiden kuvailevia arvoja.....	37
Taulukko 14. Sosiaalisen kompetenssin ja opiskelumotivaation ristiintaulukointi ...	40

1 JOHDANTO

Nykyään on jo yleisesti huomioitu, että onnistunut sopeutuminen kouluun edellyttää kognitiivisten taitojen lisäksi myös sosiaalista osaamista. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 16–17) tuodaan esille sosiaalisten taitojen kehittämistyön tärkeys. Sosiaalisen kompetenssin roolia kouluun sopeutumisessa on tutkittu paljon, ja useimmiten kohteena on ollut sosiaalisen kompetenssin yhteys akateemiseen koulumenestykseen, joiden välillä on todettu olevan positiivinen yhteys. (Magelinskaite, Kepalaite & Legkauskas 2014, 2936.) Myös sosiaalisen kompetenssin ja kouluviihtyvyyden yhteyttä on tutkittu ja niiden välillä on todettu olevan positiivinen korrelaatio (Manninen 2018).

Alakoulun oppilaiden opiskelumotivaatiota on tutkittu vain vähän, sillä motivaation arvioiminen niin nuorilla on haastavaa (Berhenke, Miller, Brown, Seifer & Dickstein 2011, 431). Motivaation on todettu kuitenkin olevan lapsilla melko pysyvää, sillä jo 6-vuotiaana motivaatiosta tehdyt päätelmät näkyvät siinä vielä kolmannella luokallakin (Laitinen, 2018). Sosiaalisen kompetenssin tavoin myös opiskelumotivaation tutkimukset painottuvat lähinnä sen ja akateemisen koulumenestyksen suhteen tutkimiseen ja myös näiden muuttujien välillä on todettu olevan yhteys (Berhenke ym. 2011). Motivaatio johtaa lasta tavoittelemaan oppimismahdollisuuksia, mikä todennäköisesti johtaa lisääntyneeseen ponnisteluun, harjoitteluun, nopeampaan taitojen kehitykseen ja lopulta korkeampiin saavutuksiin (Magelinskaite ym. 2014, 2937). Usein puheenaiheeksi tulee vain se, onko lapsi motivoitunut vai ei, vaikka nykyään tärkeämpänä pidetään kuitenkin sitä, mikä lasta motivoi. Motivaatiossa tulisi siis arvioida määrän sijasta sen laatua. (Dweck 1992, 165.) Opiskelumotivaation laatua voidaan selittää esimerkiksi Dweckin (1986) kehittämän tavoiteorientaatioteorian avulla.

Magelinskaite ym. (2014) ovat tutkineet sosiaalisen kompetenssin yhteyttä opiskelumotivaatioon ja kouluahdistukseen alakoulussa. Heidän mukaansa sosiaalisen kompetenssin ja opiskelumotivaation yhteyttä ei ole ennen heidän tutkimustaan koskaan aiemmin tutkittu (Magelinskaite ym. 2014, 2937). Aiheen tärkeyden ja vähäisten aiempien tutkimusten vuoksi tässä kvantitatiivisessa tutkimuksessa halutaan tutkia oppilaan sosiaalisen kompetenssin yhteyttä opiskelumotivaatioon alakoulun 3.–5. -luokkalaisilla. Lisäksi tutkitaan, millaisia oppilaiden opiskelumotivaation taustalla olevat tavoiteorientaatiot ovat.

2 TEOREETTINEN TAUSTA

2.1 Sosiaalinen kompetenssi

Sosiaaliselle kompetenssille on olemassa monia eri tulkintoja, mutta pääasiassa kaikissa määrittelyissä sitä kuvataan yksilön kykynä soveltaa sosiaalisia taitojaan tehokkaasti saavuttaakseen positiiviseksi tulkittavia tavoitteita vuorovaikutustilanteissa, hyödyntäen omia ja ympäristön voimavaroja (Junttila 2010; Junttila, Voeten, Kaukiainen & Vauras 2006; Magelinskaite ym. 2014; Toivonen 2019). Sosiaalisen kompetenssin ydinelementti on siis se, missä määrin lapset ja nuoret harjoittavat positiivisesti tulkittavaa käyttäytymistä ja pystyvät menestyksekkäästi luomaan ja ylläpitämään myönteistä sosiaalista vuorovaikutusta muiden kanssa (Anderson-Butcher, Iachini & Amorose 2008, 47). Sitä ei voida pitää tiukasti rajattuna käsitteenä, vaan enemmänkin yläkäsitteenä erilaisille sosiaalisen vuorovaikutuksen tarkastelun lähestymistavoille (Kaukiainen, Junttila, Kinnunen & Vauras 2005, 1). Sheridanin ja Walkerin (1999, 691) mukaan sosiaalinen kompetenssi jakautuu kahteen eri ulottuvuuteen sen mukaan, miten lapsen sosiaalinen kyvykkyys ja sosiaaliset taidot ilmenevät. Ensimmäinen ulottuvuus on lapsen kyky oppia erilaisia tärkeitä sosiaalisia taitoja, jotka ovat sopivia eri konteksteissa. Toinen on kyky oppia sopeutumaan ja käyttäytymään hyväksyttävästi muita ihmisiä kohtaan. Sosiaalinen kompetenssi jakautuu heidän mukaansa siis kahteen eri osa-alueeseen: sosiaalisiin taitoihin ja hyväksyttävään käytökseen.

2.1.1 *Prososiaalinen ja antisosiaalinen käytös*

Myös Junttila ym. (2006) jakavat sosiaalisen kompetenssin kahteen näkökantaan: prososiaaliseen ja antisosiaaliseen käytökseen. Heidän määritelmänsä mukaan, ollakseen sosiaalisesti kompetentti, lapsen on käyttäytyttävä voimakkaasti prososiaalisesti ja vähäisessä määrin antisosiaalisesti. Prososiaalinen käyttäytyminen viittaa yhteiskunnallisesti toivottaviin toimintatapoihin, kuten auttamiseen, jakamiseen ja lohduttamiseen. Lapsia rohkaistaan yhteiskunnan toivomaan käyttäytymiseen, sillä prososiaalinen käyttäytyminen, kuten yhteistyön tekeminen ja ryhmän toimintaan osallistuminen, johtaa vertaisten hyväksyntään ja edistää oppimisprosesseja. Toinen sosiaalisen kompetenssin ulottuvuus on antisosiaalinen käytös, jolloin käytös on esimerkiksi impulsiivista tai häiritsevää ja

käytöksellä on negatiivisia sosiaalisia tuloksia. Antisosiaalinen käytös voi olla joko tahallista tai tahatonta, ja se voidaan suunnata joko toisia tai itseään kohtaan. Lapset, jotka käyttäytyvät vahvasti antisosiaalisesti, kuuluvat yleensä johonkin poikkeavaan vertaisryhmään ja heillä on suuremmalla todennäköisyydellä käytöshäiriöitä sekä korkeampi riski keskeyttää koulunkäynti. (Junttila ym. 2006, 875.) Tutkimuksissa on havaittu myös sukupuolieroja sosiaalisessa kompetenssissa (Flemming 2017; Junttila ym. 2006; Magelinskaite ym. 2014). Poikiin verrattuna tytöt ovat keskimäärin itsevarmempia, ystävällisempiä, luotettavampia, avuliaampia, empaattisempia ja epäitsekkäämpiä, sekä heillä on vähemmän häiritsevää ja impulsiivista käyttäytymistä (Junttila ym. 2006, 877). Tyttöjen prososiaalinen käyttäytyminen on siis korkeammalla ja antisosiaalinen käyttäytyminen matalammalla kuin pojilla (Junttila ym. 2006, 889) eli tytöt ovat sosiaalisesti taitavampia kuin pojat (Magelinskaite ym. 2014, 2938).

2.1.2 Sosiaalisen kompetenssin osa-alueet

Junttilan ym. (2006) tutkimuksessa todetaan, että prososiaalinen ja antisosiaalinen käytös jakautuvat molemmat vielä tarkempiin sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksiin. Prososiaalinen käytös jakautuu yhteistyötaitoihin ja empatiaan, jotka vastaavat pääosin Sheridanin ja Walkerin (1999) kahtiajakoa sosiaalisiin taitoihin ja hyväksyttävään käytökseen kanssa. Yhteistyötaitoja tarvitaan monissa tilanteissa, kuten yhdessä oppiessa tai yhteisiin tavoitteisiin pyrkiessä. Empatia eroaa yhteistyötaidoista, sillä se ei ole sosiaalinen taito, vaan kyky osoittaa ja kommunikoida positiivisia tunteita muille. Empaattinen henkilö ei esimerkiksi halua loukata muiden tunteita, hän ymmärtää, miltä muista tuntuu ja huomaa, jos joku loukkaantuu jossain tilanteessa. (Junttila ym. 2006, 891.)

Antisosiaalinen käytös taas jakautuu impulsiivisuuteen ja häiritsevyyteen. Impulsiivisuus näyttäytyy usein vaikeutena olla huutelematta vastauksia opettajan kysymyksiin ilman lupaa, vaikeutena odottaa haluamaansa kohdetta tai päämäärää tai vaikeutena suunnitella tulevaisuutta. Impulsiivisuus on siis enemmänkin antisosiaalisen käytöksen temperamenttinen riskitekijä, kun taas häiritsevyyden on suunnattu muita ihmisiä kohtaan, usein tarkoituksena häiritä tai ärsyttää tahallisesti. Häiritsevyyden voi nähdä olevan hyvin lähellä aggressiivista käytöstä tai kiusaamista, sillä häiritseviä lapsia pidetään usein kiusantehtäjinä, epäkunnioittavina, ärsyttävinä tai aggressiivisina. (Junttila ym. 2006, 891.)

Tässä tutkimuksessa tukeudutaan kyseiseen Juntilan ym. (2006) tekemään sosiaalisen kompetenssin nelijakoon.

2.1.3 Sosiaalisen kompetenssin taso

Peruskoulun alkaessa lapsen sosiaalinen kompetenssi sisältää monia sosiaalisia taitoja, kuten itsekontrollia, itsetuntoa, kykyä ymmärtää sekä noudattaa ohjeita ja sääntöjä, konfliktien ratkaisutaitoja, kommunikaatiota, yhteistyötaitoja ja suhdetaitoja (Sassu 2007, 72). Sassu (2007, 71) viittaa artikkelissaan McClellaniin ja Katziin (2001) joiden mukaan lapsen sosiaalisen kompetenssin tulisi olla tietyllä tasolla ennen koulun aloittamista, jotta varmistetaan, ettei hänen myöhempi sosiaalinen ja emotionaalinen kehityksensä ole vaarassa. Sosiaalisen kompetenssin osoittaminen on myös terveellisen ja normaalin kehityksen olennainen osa, sillä sillä nähdään olevan yhteys koulumenestykseen ja hyvinvointiin, vähentyneeseen rikollisuuteen ja muuhun ongelmakäytökseen (Anderson-Butcher ym. 2008, 47). Hartup (1994, 1) tukee tätä näkemystä, sillä hänen mukaansa aikuisuuteen sopeutumisen parhain lapsuusajan ennustaja ei olekaan kouluarvosanat ja luokkahuonekäytös, vaan se, miten lapsi tulee toimeen muiden lasten kanssa. Lapset, joista ei yleisesti pidetä, jotka ovat aggressiivisia ja häiritseviä, jotka eivät pysty ylläpitämään läheisiä suhteita muihin lapsiin ja jotka eivät osaa luoda itselleen paikkaa muiden lasten keskuudessa, ovat yleensä sosiaalisten taitojensa puolesta suuressa vaarassa myöhemmässä kehityksessä ja aikuisuudessa. Sosiaalisen kompetenssin puute voi ajaa oppilaat myös negatiiviseen kierteeseen. Oppilaat, joilla on heikko sosiaalinen kompetenssi pärjäävät huonosti koulussa, tulevat todennäköisemmin vertaistensa hylkäämiksi ja saavat vähemmän positiivista palautetta opettajalta, mikä taas usein johtaa lisääntyneeseen toimintaan opetuksen/oppimisen ulkopuolella ja vähäisempään opetus-/oppimisaikaan, jolloin tämä kierre alkaa taas alusta. (Magelinskaite ym. 2014, 2936.)

McClellan ja Katz (2001) luokittelevat sosiaalisen kompetenssin kolmeen osa-alueeseen: yksilöllisiin ominaisuuksiin, sosiaalisiin taitoihin ja vertaissuhteiden ominaisuuksiin (Sassu 2007, 72). Tämän jaottelun pohjalta he ovat laatineet sosiaalisten ominaisuuksien tarkistuslistan (Taulukko 1), jota voidaan käyttää lapsen sosiaalisen kompetenssin ohjeena ja tukena sen tason arvioimisessa.

Taulukko 1. McClellanin ja Katzin (2001) lista korkean sosiaalisen kompetenssin ominaisuuksista

<p>Yksilölliset ominaisuudet</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Positiivinen mieliala -Ei liian riippuvainen aikuisista -Menee oppitunneille mielellään -Selviytyy riittävästi torjunnasta -Kykenee empatiaan -On jo luonut positiivisia suhteita vertaisiinsa -Osoittaa kykyä huumorintajuun -Ei vaikuta olevan yksinäinen
<p>Sosiaaliset taidot</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Lähestyy muita myönteisesti -Pystyy antamaan selkeät perustelut toiminnalleen -Puolustaa itseään asiallisesta -Ei ole helposti peloissaan kiusaajista -Ilmaisee turhautumista ja vihaa lisäämättä erimielisyyksiä ja vahingoittamatta muita -Osallistuu keskusteluihin ja ryhmän toimintaan -Osoittaa kiinnostusta muita kohtaan -Neuvottelee kompromisseista asianmukaisesti
<p>Vertaissuhteiden ominaisuudet</p>	<ul style="list-style-type: none"> -On muiden hyväksymä -Toiset kutsuvat mukaan peleihin ja leikkeihin -Muut lapset nimeävät kaveriksi tai ystäväksi

Tarkistuslista sisältää esimerkkejä siitä, miten korkea sosiaalinen kompetenssi voi näytettyä ja listaa voidaankin pitää korkean sosiaalisen kompetenssin kriteereinä. Sassu (2007, 72) kuitenkin huomauttaa, ettei tällaista listaa voi täysin mustavalkoisesti lukea, esimerkiksi sen vuoksi, että kaikilla lapsilla on huonoja päiviä, ja huonon päivän tai vaikean ajanjakson aikana lista voi olla harhaanjohtava. Prososiaalinen ja antisosiaalinen käyttäytyminen eivät myöskään ole toisiaan poissulkevia, vaan molempia voi esiintyä samalla oppilaalla.

2.1.4 Sosiaalisen kompetenssin tulkitseminen ja arvioiminen

Lapsen sosiaalisen kompetenssin tulkitseminen ja arvioiminen ei ole yksiselitteistä ja tulokset voivat vaihdella lapsen ja arvioijan välisen suhteen laadun ja arvioijan lapsen taitoihin kohdistamien odotusten mukaan. Tämän vuoksi lapsen sosiaalisesta kompetenssista saadaan kaikkein luotettavinta tietoa keräämällä sitä monesta eri lähteestä. (Junttila 2010, 16.) Kun useista lähteistä saatuja tietoja integroidaan, voidaan rakentaa täydellisempi ja tarkempi kuva henkilön sosiaalisesta kompetenssista (Renk & Phares 2004, 240). Tyypillisesti tehdään ero yksilön itsensä ja muiden käsitysten välille. Kouluympäristössä muut merkittävät sosiaaliset tekijät ovat luokkakaverit, opettajat ja vanhemmat. Jokaisen tekijän käsitykset ovat seurausta arvioitavan lapsen ja ajan myötä muuttuvan kontekstin jatkuvasta vuorovaikutuksesta, jossa lapsi kehittyy, ja jossa lapsen käyttäytyminen vaikuttaa aina seuraavaan tilanteeseen ja sen tulkintaan. (Junttila 2010, 16; Junttila ym. 2006, 876.)

Vanhempien ja opettajien arviot lapsen sosiaalisesta kompetenssista ovat osin samanlaisia ja osin erilaisia. Yleinen käsitys lapsen sosiaalisista taidoista on usein samanlainen, mutta eroja syntyy tiettyjen sosiaalisten taitojen tasoilla. Opettajat esimerkiksi arvioivat lasten yhteistyötaitojen olevan paremmat kuin heidän vanhempansa arvioivat, ja vanhemmat arvioivat lapsensa olevan itsevarmempi kuin opettajat arvioivat. (Junttila ym. 2006, 876.) Sekä opettaja- että vertaisarviointit tehdään koulukontekstissa. Opettajat eivät kuitenkaan ole jatkuvasti läsnä oppilaiden kanssa. Lapset taas voivat tarkkailla luokkakavereiden käyttäytymistä vuorovaikutteisissa tilanteissa myös opettajien silmien ulkopuolella, ja tämän vuoksi vertaisarviointeja voidaan pitää yhtenä parhaista sosiaalisen kompetenssin tietolähteistä. Opettajat keskittyvät myös helposti vain oppilaiden käytökseen heitä ja muita aikuisia kohtaan, ja käyttäytymisen arvioiminen luokkakavereita kohtaan unohtuu. Opettajan tekemän arvioinnin ja vertaisarviointien välillä on kuitenkin todettu olevan suurin vastaavuus. (Junttila ym. 2006, 877.)

Itsearviointit ovat tärkeitä aineistoja, sillä niistä saa sellaista tietoa, jota ei olisi muuten saatavilla. Ne voivat kuitenkin olla puolueellisia, sillä yksilöt pyrkivät usein aliarvioimaan omaa negatiivista käyttäytymistään ja yliarvioimaan omaa positiivista sosiaalista käyttäytymistään. (Junttila 2010, 17.) Aiemmin lasten ja nuorten itsearviointien käyttämisestä diagnostisiin tarkoituksiin onkin pidetty sopimattomana kognitiivisen kypsyyden puutteen vuoksi. Viime aikoina itsearviointien käyttöä on kuitenkin alettu suositella, sillä

niitä pidetään tärkeinä tietolähteinä lasten ja nuorten tunteista ja käsityksistä. (Renk & Phares 2004, 241.) Lasten käsityksiä sosiaalisesta käyttäytymisestään ja sosiaalisista taidoistaan on tärkeää ymmärtää, sillä ne tarjoavat hyödyllistä informaatiota sosiaalisesta kompetenssista. Niiden ymmärtäminen on siksi myös erityisen tärkeää sosiaalisia taitoja koskevien interventioiden suunnittelussa ja arvioinnissa. (Junttila 2010, 17.) Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa keskitytään vain oppilaiden itsearvioihin omasta sosiaalisesta kompetenssistaan.

2.2 Motivaatio

Motivaatio on voima, jolla ohjataan ja ylläpidetään sitä, miten ihminen toimii (Tynjälä 2004, 98). Kauppila (2003, 43) määrittelee motivaation järjestelmäksi, joka virittää ja ohjaa käyttäytymistä. Kun ihminen toimii motivoituneesti, hän on tavoitteellinen ja pyrkii johonkin tiettyyn päämäärään (Kauppila 2003, 43). Psykologiassa ihmisen motivaatiota kuvataan siten, että ihmisissä herää tunteita, tavoitteita, toiveita ja intohimoja erilaisista asioista ja tapahtumista. Ihmisillä on erilaisia arvoja, tavoitteita ja päämääriä (Nurmi & Salmela-Aro 2017, 4.), joihin vaikuttavat erilaiset perintötekijät ja ympäristö (Read 2017, 14). Asioihin paneudutaan kunnolla vain, jos ollaan niistä kiinnostuneita. Motivaation puute tai liiallinen motivaatio saattaa aiheuttaa ongelmia elämässä, sillä motivaatio-ongelmat voivat vaikuttaa haitallisesti opiskeluihin ja myöhemmin elämässä työhyvinvointiin. Motivaatio onkin keskeinen tekijä ihmisen terveyden edistäjänä. (Nurmi & Salmela-Aro 2017, 4–5.)

Motivaatio on monitahoinen käsite, jota voidaan käsitellä kysymysten *miksi, mitä ja miten* avulla (Nurmi & Salmela-Aro 2017, 5). Miksi tarkoittaa motivaation taustalla esiintyviä tekijöitä, kuten arvoja, hallinnan tunnetta ja ihmisen psykologisia perustarpeita. Miksi voi viitata evoluution kautta myös yleisiin ihmisten taipumuksiin tai ihmisten fyysiologisperäisiin eroihin, eli persoonaan. Yleisesti ne syyt, jotka vastaavat kysymykseen miksi, eivät ole ihmiselle tietoisia. Ihmiselle tietoinen motivaation osuus on se, joka vastaa kysymykseen mitä. Se tarkoittaa konkreettisia asioita, joita yksilö haluaa ja joita kohti hän pyrkii. Näitä tavoitteita voivat olla esimerkiksi koulutukseen tai terveyteen liittyvät asiat. Miten-kysymyksellä viitataan niihin konkreettisiin keinoihin, joita ihminen käyttää päästäkseen tavoitteeseensa. Tämä sisältää oman toiminnan suunnittelemista etukäteen, mahdollisten ongelmien ratkaisua niiden ilmetessä, itsesäätelyä ja toimintatapoja sekä -

strategioita. Nämä voivat olla ihmiselle tietoisia valintoja, mutta toimintojen tullessa automaattisiksi, ne eivät enää tapahdu tietoisesti.

2.3 Opiskelumotivaatio

Salmela-Aron (2018, 9) mukaan oppilaan opiskelumotivaation määrittää se, kuinka kiinnostunut oppilas on aiheesta ja kuinka tärkeäksi ja tulevaisuutensa kannalta hyödylliseksi hän kokee aiheen itselleen. Kauppilan (2003, 43) mukaan oppilaan motivaatioon määrää kuvaa hänen kiinnostuksensa sekä opiskeluun käytetty aika. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että motivoitunut oppilas käyttää myös vapaa-aikaansa opiskeluun ja tekee ylimääräisiä lisätehtäviä. Oppilas, joka ei ole motivoitunut, opiskelee pinnallisesti, eikä näin ollen saa yhtä hyviä oppimistuloksia. Opiskelumotivaatiolla on suuri vaikutus opinnoissa menestymiseen ja akateemisiin suorituksiin (Berhenke ym. 2011, 43; Hsieh 2014, 424). Opiskelumotivaatio on keskeinen ehto lapsen oppimiselle ja kehittymiselle (Laitinen 2018), sillä hyvä opiskelumotivaatio on yhteydessä moniin oppimisen alueisiin, kuten tarkkaavaisuuteen, keskittymiseen, pitkäjänteisyyteen, prosessointiin ja oppimisen strategioihin (Kauppila 2003, 43). Nurmen (2013, 548) mukaan kiinnostus opiskelumotivaation tutkimista kohtaan on viime vuosikymmeninä kasvanut entisestään.

Motivaatiota voidaan arvioida varhaiskasvatuksessa vasta neljä vuotiailla lapsilla. Laitinen toteaa tutkimuksessaan motivaation olevan lapsilla melko pysyvää, sillä jo 6-vuotiaana motivaatiosta tehdyt päätelmät näkyivät motivaatiossa vielä kolmannella luokalla-kin (Laitinen 2018, 53). Motivaatio vaikuttaa keskeisesti siihen, miten oppilas suuntaa elämäänsä, luo uusia arvoja ja tekee koulutustaan koskevia valintoja. Motivaatioon vaikuttaa keskeisesti se, mistä oppilas on kiinnostunut ja mitkä asiat hän kokee omalla kohdallaan tärkeiksi ja tulevaisuudessa hyödyllisiksi. (Salmela-Aro 2018, 9.) Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan näiden lisäksi oppilaan motivaatioon vaikuttavat hänen tunteensa ja kokemuksensa sekä erilaiset työskentelytavat koulussa (POPS 2014, 15). Kiinnostuksen kautta oppilas kokee opiskeltavan asian merkitykselliseksi, oppii ja myös viihtyy oppimisen parissa (Salmela-Aro 2018, 9).

2.3.1 *Opiskelumotivaation taustalla esiintyviä tekijöitä*

Oppilaan ajatukset itsestään oppijana vaikuttavat hänen motivaatioonsa (POPS 2014, 15). Kiinnostuksen lisäksi siis oppilaan minäkuvalla on motivaation kannalta suuri merkitys, sillä jos oppilas ei usko taitojensa riittävän, hän myös todennäköisemmin epäonnistuu (Salmela-Aro 2018, 9). Hsiehin (2014, 424) tutkimuksen mukaan ne oppilaat, jotka olivat itsevarmempia omista taidoistaan, myös menestyivät paremmin. Opettaja pystyy omalla toiminnallaan vaikuttamaan oppilaan minäkuvaan esimerkiksi antamansa palautteen avulla. Hänen tehtävänä on oppilaan kanssa yhdessä pohtien antaa ja saada oppilaan opiskelua edistävää ja motivaatiota tukevaa palautetta. (POPS 2014, 15, 18.)

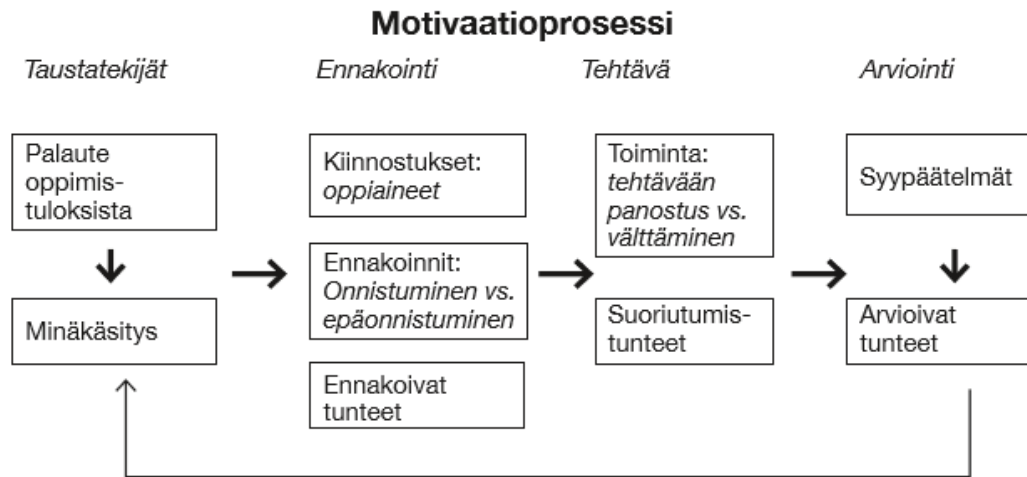
Opiskelumotivaatiolla on todettu olevan selkeä sosiaalinen konteksti, joka on viime aikoina korostunut pelkän yksilöllisen näkökulman sijasta. Motivaatiolla on selkeä tilannesidonnainen riippuvuus ja sitä pidetään yhä enemmän vuorovaikutustapahtumana, jossa oppilaat oppivat yhdessä. (Salmela-Aro 2018, 11). Motivaation kannalta on tärkeää toimia yhdessä ja saada oivaltamisen iloa. Myönteisen sosiaalisen oppimisen ilmapiirin luomisen vahvistaminen tukee sekä oppilaan itsetuntemusta että opiskelumotivaatiota. (POPS 2014, 21, 74.) Tärkeää motivaation kannalta on ryhmässä työskentely, vaikka ryhmän sisällä esiintyisi eriäviä mielipiteitä. Ryhmässä työskentely auttaa oppilaita jaksamaan työskennellä kohti tavoitteitaan ja samalla myös kokea iloa oppimisen kautta (Salmela-Aro 2018, 4). Ligun ja Xu (2005, 32–34) toteavat tutkimuksessaan ryhmätyöskentelyn olevan motivoivaa, koska sen kautta oppilaat saavat kokea pätevyyttä, läheisyyttä ja itsenäisyyttä. Kaveripiirillä on todettu olevan vaikutusta oppilaan innostukseen koulua kohtaan ja yksikin ystävä voi vähentää opiskelun aiheuttamaa stressiä (Salmela-Aro 2018, 12).

Tärkeää opiskelumotivaatiossa on selkeiden ja merkityksellisten tavoitteiden muodostaminen sekä ratkaisujen ja hyödyntämättömien mahdollisuuksien löytäminen. Merkityksellisuuden kokeminen auttaa oppilaita jaksamaan työskennellä kohti tavoitteitaan ja samalla kokemaan iloa oppimisesta. Jos opiskelu tuntuu merkityksettömältä, se saattaa aiheuttaa uupumista ja tätä kautta oppilaat tulevat kyynisiksi koko opiskelua kohtaan. (Salmela-Aro 2018, 4–5.) Koulussa käsiteltävät paikalliset, ajankohtaiset sekä yhteiskunnallisesti merkittävät asiat motivoivatkin oppilaita enemmän ja merkityksellisuuden ja osallisuuden kautta motivaatiota saadaan kasvatettua entisestään (POPS 2014, 30).

Opiskelumotivaation taitoja tarvitaan siis tulevaisuutta varten, sillä niiden avulla pystytään luomaan uutta, sovittelemaan ja ottamaan vastuuta ja sovittelemaan. Tällä tavoin maailmassa pysytään tulevaisuudessakin tasapainossa ja selvittää vastoinkäymisistä. (Salmela-Aro 2018, 5.) Koulun tulisi valmistaa nuoret töihin, joita ei vielä edes ole, toimimaan teknologian kanssa, jota ei vielä edes ole keksitty ja ongelmanratkaisuun, jota ei voi vielä millään ennakoida (Salmela-Aro 2018, 4). Tässä epävarmuudessa lapset ja nuoret tarvitsevat motivaatiota ja rohkeutta. Perusopetuksen aikana lapselle tulisi rakentua tiedollisen ja taidollisen pohjan lisäksi motivaatio, joka kestää jatko-opintoja ja elinikäistä oppimista ajatellen (POPS 2014, 19). Motivaation avulla lapset tavoittelevat oppimismahdollisuuksia, mikä johtaa siihen, että oppilas tekee enemmän töitä, harjoittelee enemmän, kehittää taitojaan nopeammin ja suoriutuu tehtävistään paremmin (Aunola, Leskinen & Nurmi, 2006).

2.3.2 *Opiskelumotivaation tutkimus*

Nykyisin opiskelumotivaation tutkimista kuvaa hyvin se, että sen taustalta löytyy monia eri teorioita (Salmela-Aro 2018, 5). Nurmen (2013, 548) mukaan tämä tuo oman haasteensa opiskelumotivaation tutkimiseen, sillä kunkin teorian painotus, käsitteistö ja laajuus on muista teorioista ainakin jossain määrin poikkeavaa. Motivaatioteorioihin liittyy näkökulmia oppilaan minäkuvaan ja eri kompetensseihin. Myös oppilaan ympärillä olevien ihmisten merkitys motivaatioon sekä oppilaan oma kiinnostus tiettyyn asiaan tulevat esille tämän hetken opiskelumotivaation tutkimuksissa. Uusimpien teorioiden perusteella myös tunteiden merkitystä tuodaan keskeisemmin ilmi. (Salmela-Aro 2018, 6.) Nurmi (2013, 552) on koonnut tunnetuimpien motivaatioteorioiden perusteella kuvion, joka hahmottaa kokonaisvaltaisesti niitä tekijöitä, joita oppilaan motivaation taustalla esiintyy (Kuvio 1). Oppilaan motivaation taustalla on hänen oppimistuloksistaan saamansa palaute, joka muovaa oppilaan minäkäsitystä. Ennen tehtävän tekoa oppilaan motivaatioon vaikuttaa kiinnostus aiheeseen sekä hänen ajatuksensa siitä, tuleeko tehtävä onnistumaan vai ei. Tehtävän aikana oppilas joko panostaa tehtävään tai pyrkii välttämään sen tekemistä, ja reagoi tehtävään sen mukaan, miten hän siinä suoriutui. Tehtävän lopuksi oppilas arvioi onnistumistaan ja muovaa taas omaa minäkäsitystään onnistumisensa perusteella.



Kuvio 1. Nurmen (2013) kokoama motivaatioprosessi

Koulun alkaessa suuri osa oppilaista ajattelee melkein jokaisessa oppiaineessa olevansa luokan parhaiden joukossa (Wigfield 1994, 58). Vanhempien oppilaiden käsitykset omista taidoistaan ovat realistisemmat, sillä ajan myötä sosiaalisessa kontekstissa oppilas saa selkeämmän kuvan omista taidoistaan ja hänen mielikuvansa osaamisestaan alkaa lähestyä opettajan arviota (Dweck 2002, 64; Wigfield 1994, 60). Onkin todettu, että peruskoulun aikana oppilaan odotukset ja arvostukset laskevat eri oppiaineissa ja näin ollen myös opiskelumotivaatio vähenee (Wigfield 1994; Wigfield & Eccles 2002). Suurin muutos tapahtuu oppilaiden vaihtaessa alakoulusta yläkouluun ja viimeistään oppilaiden ollessa 12-vuotiaita heidän uskomuksensa omista kyvyistään realisoituvat ja näin ollen myös korreloivat heidän osaamisensa kanssa (Wigfield & Eccles 2000; Wigfield 1994, 58).

Kukkosen ja Pölkin (1995, 154–155) tutkimuksen mukaan tytöillä on parempi opiskelumotivaatio kuin pojilla. Tutkimuksen perusteella tytöt suhtautuvat myönteisemmin koulusta pitämiseen, haluun käydä koulua sekä koulunkäynnin mukavuuteen. Myös Yeung, Lau ja Nie (2011, 250, 253) saivat tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia sukupuolten välisistä motivaatioeroista englannin opiskelun osalta. Tulosten perusteella tytöt saivat korkeammat arvot sitoutumisessa, kiinnostuksessa, tehokkuudessa ja hallinnassa, eli jokaisessa motivaatiota mittaavassa osuudessa. Myös Guvercin, Tekkaya ja Sungur (2010, 237–240) totesivat tutkimuksensa perusteella tyttöjen motivaation olevan poikien motivaatiota korkeampi. Heidän tutkimuksensa käsitteli motivaatiota lunnontieteiden opiskelua kohtaan. Skaalvikin ja Skaalvikin (2004, 248) tutkimuksessa poikien motivaatio oli

matematiikan osalta korkeampi, mutta tyttöjen motivaatio sai kielten opiskelun osalta korkeampia arvoja.

2.4 Tavoiteorientaatiot

Usein keskustellaan vain siitä, onko lapsi motivoitunut vai ei, vaikka nykyään olennaisempaan pidetään kuitenkin sitä, miten lapsi on motivoitunut. Motivaatiossa arvioidaan siis sen määrän sijasta sen laatua. (Dweck 1992, 165). Tutkimusten mukaan oppimislanteissa lapsen toimintaa voivat ohjata useat eri tavoitteet, joita voidaan kuvata monien eri teorioiden pohjalta (Pulkka 2014). Tässä tutkimuksessa näitä tavoitteita ja opiskelumotivaation laatua selittäväksi tekijäksi on valittu Dweckin (1986) kehittämä tavoiteorientaatioteoria. Teoria on kehitetty motivaation sosiokognitiiviseen näkökulmaan pohjaten, jossa korostetaan kognitiivisia tekijöitä, kuten sitä, miten yksilöt tulkitsevat tilanteita, tilanteiden tapahtumia ja miten he käsittelevät tietoa näissä tilanteissa (Muis & Edwards 2009, 265).

Tavoitteilla on nähty olevan positiivisia vaikutuksia lukuisiin asioihin, kuten itsetuntoon, saavutuksiin, sosioemotionaaliseen käyttäytymiseen, oppimisstrategioihin, itsesäätelyyn, arvosanoihin sekä hyvinvointiin yleisesti. Alun perin ja edelleenkin useissa tutkimuksissa tavoiteorientaatioteoria keskittyy vain kahden tyyppisiin tavoitteisiin: sisäiseen orientaatioon ja suoritusorientaatioon (Senko & Tropiano 2016, 1178). Oppilaat, jotka ovat sisäisesti orientoituneita haluavat kehittää omia taitojaan ja sekä oppia että sisäistää opiskellun asian, kun taas suoritusorientoituneille tärkeää on osoittaa olevansa parempi kuin muut. (King, Ganotice & Watkins 2011, 136.) Sisäinen orientaatio edistää oppilaan elinikäistä oppimista, sillä hän uskoo erilaisten kykyjen olevan opittavissa ja tällä tavoin samalla motivoi itseään uutta oppien ja älykkyyttään kehittäen. Sisäisesti orientoitunut oppilas pystyy kehittämään ominaisuuksiaan, arvostaa ahkeraa työskentelyä ja pystyy oppimaan omista virheistään. Suoritusorientoitunut oppilas uskoo, ettei omia kykyjä pysty kehittämään ja näin heikentää omaa motivaatiotaan. (Salmela-Aro 2018.)

Tämän kahtiajaon on todettu olevan riittämätön yksilökeskeisyytensä vuoksi tutkittaessa oppilaita eri kulttuureista, sillä kulttuurierot tuovat eroja myös oppilaiden tavoiteorientaatioihin (Watkins, McInerney & Lee 2002, 145). Sen vuoksi rinnalle on tuotu kaksi suuntausta lisää: sosiaalinen riippuvuusorientaatio ja ulkoinen orientaatio. Sosiaalisesti

riippuvainen oppilas keskittyy suoriutumaan hyvin muiden vuoksi ja ulkoisesti orientoitunut opiskelee saadakseen muilta kehuja tai joidenkin palkkioiden vuoksi. (King ym. 2011, 137.) Kulttuurieroja voidaan havainnollistaa esimerkiksi Kingin ym. (2011) tutkimuksella, jossa tutkittiin filippiiniläisten ja hongkongilaisten oppilaiden tavoiteorientaatioita. Hongkongissa korkeimmat pisteet saatiin sisäisestä orientaatiosta ja alhaisimmat suoritusorientaatiosta, kun taas filippiiniläisistä oppilaista suurin osa oli juuri suoritusorientoituneita. Alhaisimmat pisteet Filippiineissä saatiin ulkoisesta orientaatiosta. Oheisessa taulukossa (Taulukko 2) on esitelty esimerkein, mitä nämä neljä tavoiteorientaatiota käytännössä tarkoittavat ja millaisia tavoitteita eri orientaatioihin kuuluu.

Taulukko 2. Tavoiteorientaatiot

<i>Tavoiteorientaatio</i>	<i>Osa-alue</i>	<i>Määritelmä</i>	<i>Esimerkki</i>
<i>Sisäinen orientaatio</i>	Tehtäväkeskeisyys	Kiinnostus tehtävää kohtaan	”Mitä mielenkiintoisempi koulutehtävä on, sitä ahkerammin opiskelen”
	Vaivannäkö	Halu nähdä vaivaa koulutehtävän eteen	”Yritän aina kovasti oppia jotain uutta koulutehtäviä tehdessä”
<i>Suoritusorientaatio</i>	Kilpailu	Kilpaileminen/ Muita parempana oleminen	”Pidän muiden kanssa kilpailemisesta koulussa”
	Sosiaalinen voima	Oman aseman etsiminen ryhmän johtamisen kautta	”Haluan olla ryhmänjohtaja”
<i>Sosiaalinen riippuvuusorientaatio</i>	Yhteenkuuluvuus	Ryhmään kuuluminen koulutöitä tehdessä	”Työskentelen koulussa parhaiten, kun teemme ryhmätöitä”
	Huolehtiminen	Muista oppilaista huolehtiminen	”Pidän muiden auttamisesta koulussa”
<i>Ulkoinen orientaatio</i>	Palkinto	Opiskelu aineellisten palkintojen vuoksi	”Palkinnon saaminen opiskelusta on minulle tärkeää”
	Kehuminen	Opiskelu sosiaalisen tunnustamisen vuoksi	”Työskentelen parhaiten, kun minua kehuaan koulussa”

Nämä tavoitteet ja eri orientaatiot eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois, vaan niiden painotukset vaihtelevat eri ihmisillä. Luokittelu eri orientaatioryhmiin tehdäänkin usein sen mukaan, mikä orientaatio henkilöllä painottuu eniten tai useimmiten. (Dweck 1992, 167). Tavoiteorientaatioita on tutkittu jonkin verran ja sisäisellä orientaatiolla on todettu olevan

positiivinen yhteys kouluhyvinvointiin, arvosanoihin ja jatkokoulutukseen, kun taas muilla tavoiteorientaatioilla tällaista yhteyttä ei ole nähty tai korrelaation on havaittu olevan jopa negatiivinen (King ym. 2011, 137).

Niemivirran (2004) mukaan sukupuolten väliltä on löydetty eroja tavoiteorientaatioissa, eli poikia ja tyttöjä motivoivat eri asiat. Tutkimuksen 9.-luokkalaisista oppilaista tytöt saivat korkeammat arvot oppimis- ja saavutusorientaatioissa. Poikien suoritusorientaation arvot olivat tyttöjä korkeammat, eli kun tyttöjä motivoi sisäisesti halu oppia ja tehtävien tekeminen, pojat haluavat todistaa olevansa parempia kuin muut. (Niemivirta 2004, 42.) Oppimis- ja saavutusorientaatiot vastaavat parhaiten tämän tutkimuksen jaottelun mukaista sisäistä orientaatiota. Myöhemmässä tutkimuksessa Niemivirta ym. (2010) eivät löytäneet vastaavia tuloksia 9.-luokkalaisilla oppilailla. Lukioikäisillä oppilailla löydettiin kuitenkin samansuuntaisia tuloksia, sillä tytöille saatiin korkeampi keskiarvo oppimisorientaatioissa ja pojille suoritusorientaatioissa (Niemivirta, Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2010, 393-396). Kummankin tutkimuksen perusteella poikien välttämisorientaation arvot olivat tyttöjä korkeammat (Niemivirta 2004, 42; Niemivirta ym. 2010, 393-396). Tässä tutkimuksessa välttämisorientaatio ei kuulunut tavoiteorientaatioihin.

3 TUTKIMUSONGELMAT

Tässä tutkimuksessa tutkitaan 3.–5. -luokkalaisten oppilaiden sosiaalista kompetenssia ja opiskelumotivaatiota sekä sen taustalla olevia tavoiteorientaatioita. Tarkoituksena on selvittää sosiaalisen kompetenssin ja opiskelumotivaation mahdollinen yhteys ja tutkimuksen pääongelma onkin:

Onko oppilaan sosiaalisella kompetenssilla yhteys oppilaan opiskelumotivaatioon?

Tutkimusaihetta on tutkittu aiemmin hyvin vähän, joten yksiselitteisen hypoteesin asettaminen aiempaan tutkimukseen nähden ei ole kovin luotettavaa. Magelinskaite ym. (2014) ovat kuitenkin tutkineet sosiaalisen kompetenssin yhteyttä opiskelumotivaatioon ja kouluahdistukseen alakoulussa. Heidän tulostensa mukaan alakoulun oppilaiden sosiaalinen kompetenssi on yhteydessä korkeampaan opiskelumotivaatioon ja sen pohjalta näin oletetaan myös tässä tutkimuksessa. Magelinskaite ym. (2014, 2939) tutkivat myös sukupuolieroja ja heidän tuloksistaan nähdään, että tyttöjen sosiaalinen kompetenssi on yhteydessä opiskelumotivaatioon, mutta poikien kohdalla tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei löytynyt. Tässä tutkimuksessa sukupuolierojen vertailu jätettiin pääongelman kohdalla tekemättä.

Pääongelma on pilkottu eri osa-alueisiin, jolloin saadaan tarkempaa tietoa myös jokaisen kiinnostuksenkohteena olevan aihepiirin kohdalla. Näin muotoutuivat tutkimukset alaongelmat:

Millainen sosiaalinen kompetenssi 3.–5. -luokkalaisilla oppilailla on?

Tutkimusten mukaan peruskoulun alkaessa lapsen sosiaalisen kompetenssin tulisi sisältää monia sosiaalisia taitoja, kuten itsekontrollia, itsetuntoa, sääntöjen ymmärryskykyä ja yhteistyötaitoja (Sassu 2007, 72). Sosiaalisen kompetenssin tulisi siis olla tietyllä tasolla, jotta varmistetaan, ettei myöhempi sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys ole vaarassa, sillä sosiaalisen kompetenssin osoittaminen on samalla osoitus oppilaan normaalista ja terveellisestä kehityksestä (Anderson-Butcher ym. 2008, 47). Tässä tutkimuksessa tutki-

taan 3.–5. -luokkalaisia oppilaita, jotka ovat olleet peruskoulussa vähintään kaksi lukuvuotta, ja sen vuoksi oletetaan oppilaiden sosiaalisten taitojen olevan kehittyneitä ja sosiaalisen kompetenssin olevan melko korkealla tasolla.

Millainen opiskelumotivaatio 3.–5. -luokkalaisilla oppilailla on?

Alakouluikäisten oppilaiden motivaatiota on tutkittu vain vähän (Berhenke, Miller, Brown, Seifer & Dickstein 2011, 431), mutta on kuitenkin todettu, että koulun alkaessa suuri osa oppilaista on motivoituneita ja ajattelee melkein jokaisessa oppiaineessa olevansa luokan parhaiden joukossa (Wigfield 1994, 58). Peruskoulun aikana opiskelumotivaation on todettu vähenevän (Wigfield 1994; Wigfield & Eccles 2002). Tässä tutkimuksessa oletetaan suurimman osan oppilaista olevan vielä hyvin motivoituneita, mutta motivaatio saattaa myös olla jo osalla laskenut.

Millaisia tavoiteorientaatiot ovat 3.–5. luokkalaisilla oppilailla?

King ym. (2011) tutkivat tavoiteorientaatioita tässäkin tutkimuksessa käytettävän Dweckin (1986) tavoiteorientaatioteorian pohjalta Hongkongissa ja Filippiineillä. Hongkongissa korkeimmat pisteet saatiin sisäisestä orientaatiosta ja alhaisimmat suoritusorientaatiosta, kun taas filippiiniläisistä oppilaista suurin osa oli juuri suoritusorientoituneita. Alhaisimmat pisteet Filippiineillä saatiin ulkoisesta orientaatiosta. Kulttuurilla ja koulutuksellisilla eroilla näyttää siis olevan mahdollinen vaikutus tavoiteorientaatioihin, jonka vuoksi Kingin ym. (2011) tutkimusten tulosten perusteella on vaikea asettaa yksiselitteistä hypoteesia tämän, suomalaisen kulttuuriin ja koulutusjärjestelmään pohjautuvan tutkimuksen tuloksille.

Lisäksi tutkimuksessa tutkitaan jokaisen alaongelman kohdalla, *onko tyttöjen ja poikien välillä eroavaisuuksia.*

Aiemmissä tutkimuksissa on todettu tyttöjen olevan sosiaalisesti taitavampia kuin poikien eli tyttöjen sosiaalisen kompetenssin on todettu olevan korkeammalla tasolla kuin poikien (Junttila ym. 2006, 877, 889; Magelinskaite ym. 2014, 2938). Tämän vuoksi näin oletetaan myös tässä tutkimuksessa. Aiemmin on myös todettu tyttöjen olevan poikia motivoituneempia (Kukkonen & Pölkki 1995, 154–155; Yeung ym. 2011, 250, 253; Guvercin

ym. 2010, 237–240), joten myös tässä tutkimuksessa oletetaan tyttöjen motivaation olevan korkeampi kuin poikien. Myös tavoiteorientaatioissa on löydetty eroa sukupuolten välillä, sillä tyttöjä motivoi halu oppia sekä tehtävien tekeminen, kun taas pojat haluavat todistaa olevansa muita parempia (Niemivirta 2004, 42; Niemivirta ym. 2010, 393–396). Tässä tutkimuksessa oletetaan siis tytöillä olevan vahvempi sisäinen orientaatio, ja poikien saavan korkeammat arvot suoritusorientaation osalta.

4 MENETELMÄ

4.1 Tutkittavat

Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita kaikista Suomen 3.–6. -luokkalaisista oppilaista. Tutkimuksen kyselylomakkeessa esitetyt kysymykset vaativat oppilailta itsearviointitaitoja, ja 3.–6. -luokkalaisten itsearviointitaidot ovat luotettavammat kuin alkuopetuksen luokkien oppilailla. Ensimmäisillä luokilla koulun alussa lapsen minäkäsitys on niin positiivinen, että hän voi helposti yliarvioida taitojaan (Blatchford, 1997; Kaderavek ym., 2004). Nuoremmat lapset eivät pysty arvioimaan saavutuksiaan luotettavasti. Tästä syystä tutkimusjoukko rajattiin 3.–6. -luokkalaisiin oppilaisiin. Opettajia informoitiin tutkimuksesta Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmässä ja otokseksi valikoituivat ne oppilaat, joiden opettajat halusivat osallistua luokkansa kanssa tutkimukseen. Lopullinen tutkimusotos (N) koostuu 59:stä oppilaasta, joista 2 (3%) on kolmannella luokalla, 34 (58%) neljännellä luokalla ja loput 23 (39%) viidennellä luokalla. Koska vastaajien joukossa ei ollut oppilaita kuudennelta luokalta, rajattiin tutkimus koskemaan vain 3.–5. -luokkalaisia. Tutkittavista 29 (49%) on poikia, 29 (49%) tyttöjä ja yksi (2%) ei halunnut vastata sukupuolta koskevaan kysymykseen. Tätä yhtä tutkittavaa ei ole huomioitu sukupuolien välistä vertailua koskevissa tutkimuskysymyksissä.

4.2 Tiedonkeruumenetelmä

Tutkimuksessa haluttiin saada tietoa 3.–5. -luokkalaisten oppilaiden sosiaalisesta kompetenssista, opiskelumotivaatiosta ja niiden välisestä yhteydestä sekä tavoiteorientaatioista. Sosiaalista kompetenssia, opiskelumotivaatiota ja tavoiteorientaatiota mitattiin sähköisellä Webropol-kyselyllä, jossa oli näitä kaikkia kolmea osa-aluetta mittaavat osuudet. Taustamuuttujina kyselyssä kysyttiin oppilaiden luokka-astetta sekä sukupuolta. Linkki kyselyyn lähetettiin niille opettajille, jotka olivat Facebookin alakoulun aarreaitta -ryhmän kautta ilmaisseet halukkuutensa osallistua tutkimukseen. Opettajat teettivät kyselyn itsenäisesti oman luokkansa oppilaiden kanssa.

Sosiaalista kompetenssia mitattiin tässä tutkimuksessa MASK-mittarin (Liite 1) avulla. MASK eli *MonitahoArviointi Sosiaalisesta Kompetenssista* on Kaukiaisien ym. (2005)

kehittämä sosiaalisen kompetenssin mittari. Mittarin pohjana on Merrellin (1993) arviointimenetelmä *School Social Behavior Scale (SBSS)*, joka perustuu opettajien antamiin arvioihin oppilaiden toiminnasta. MASK-mittariin lisättiin kehittämissivaiheessa opettajien arvioiden lisäksi oppilaiden itsearviot, luokkatovereiden arviot sekä oppilaiden vanhempien arviot, jotta sosiaalisesta kompetenssista saataisiin mahdollisimman monipuolinen ja luotettava kuva (Kaukiainen ym. 2005, 1.) Tässä tutkimuksessa kerättiin kuitenkin vain oppilaiden itsearviot omasta sosiaalisesta kompetenssista ja muut näkökulmat jätettiin huomiotta.

Kaukiainen ym. kokivat SBSS:n hyvin työlääksi, joten sen alkuperäisistä 65 väittämästä karsittiin hyvin monia pois samalla, kun väittämät suomennettiin ja muutettiin lapsille ymmärrettävämmiksi (Junttila ym. 2006, 878). Lopullinen MASK-mittari koostuu 15 väittämästä, jotka muodostuvat kaikista neljästä sosiaalisen kompetenssin osa-alueesta: yhteistyötaidoista, empatiasta, impulsiivisuudesta ja häiritsevyydestä. Yhteistyötaitoja käsittelee viisi väittämää, esimerkiksi *‘Tarjoan apuani muille oppilaille’*, empatiaa kolme väittämää, kuten *‘Osaan olla hyvä kaveri’*, impulsiivisuutta kolme väittämää, esimerkiksi *‘Ärsyynnyn helposti’* ja häiritsevyyttä neljä väittämää, joista esimerkkinä väittämä *‘Häiritseen ja ärsytän muita oppilaita’*. Vastausvaihtoehtoja mittarissa on neljä: *‘En koskaan’*, *‘Harvoin’*, *‘Usein’* ja *‘Erittäin usein’*. MASK soveltuu käytettäväksi alakoulun kolmannelta luokalta lähtien (Kaukiainen ym. 2005, 2), minkä vuoksi se sopi tähän tutkimukseen hyvin.

Tavoiteorientaatiota mitattiin ISM-mittarilla (Inventory of School Motivation) (Liite 4) ja opiskelumotivaatiota opiskelumotivaation mittarilla (Liite 2). Opiskelumotivaation mittarilla mitattiin yleisemmin sitä, onko oppilailla hyvä vai huono opiskelumotivaatio. Mittari on Kauppilan (2003) teoksesta *Opi ja opeta tehokkaasti* valittu opiskelumotivaatiotesti, jossa oppilaat arvioivat omaa motivaatiotaan kymmenen eri väittämän avulla. Kauppilan mukaan oppilaan motivaatio tarkoittaa oppilaan kiinnostusta ja opiskeluun käytettyä aikaa. Kauppilan määrittelemä motivaatio ja sen mittaukseen suunniteltu testi vastasi hyvin tämän tutkimuksen tavoitetta, ja se valittiin siksi mittaamaan opiskelumotivaation arvoa. Mittarin mukaisesti väittämiin vastataan kolmella eri vastausvaihtoehdolla, jotka ovat: *‘Pitää täysin paikkansa’*, *‘On jossain määrin totta’* ja *‘Ei pidä paikkaansa’*. Vastausvaihtoehdot muutettiin kuitenkin tässä tutkimuksessa vaihtoehdoiksi: *‘Täysin samaa mieltä’*, *‘Melko samaa mieltä’* ja *‘Eri mieltä’*, sillä ne olivat paremmin

linjassa muiden osuuksien vastausvaihtoehtojen kanssa. Kunkin väittämän vastausvaihtoehtot oli valmiiksi pisteytetty arvoilla 0-2, jolloin oppilaiden vastausten perusteella saatiin suoraan laskettua kullekin oppilaalle motivaation arvo. Alkuperäinen mittari on suunniteltu hieman vanhemmille opiskelijoille, joten väittämiä muokattiin alakouluikäisille sopivammiksi. Jokaisen väittämän kohdalla sanamuotoja muutettiin hieman, mutta joitakin väittämiä muokattiin enemmän. Alkuperäisen mittarin kolmas väittäjä *“En viitsi valmistautua tunneille, jos se ei ole välttämätöntä”* muutettiin muotoon *“Teen mielelläni kotona myös lisätehtäviä kotitehtävien lisäksi”*, jolloin myös kyseisen väittämän vastausvaihtoehtojen pisteytys käännettiin. Vastausten pisteytys käännettiin myös yhdeksännelle väittämälle *“Ne asiat, joita tunnilla opetetaan, eivät minua paljon kiinnosta”*, joka muutettiin muotoon *“Koulussa opettavat asiat kiinnostavat minua”* Tutkimuksen lopussa on liitteenä sekä alkuperäinen Kauppilan versio mittarista (Liite 3) että tähän tutkimukseen muokattu versio (Liite 2) sekä kummankin pisteytys.

Tässä tutkimuksessa tavoiteorientaatioita mitattiin ISM (Inventory of School Motivation) -mittarilla. Kyseinen mittari valittiin tutkimukseen sen vuoksi, että se on kehitetty nimenomaan Dweckin (1986) tavoiteorientaatioteoriaan pohjautuen, joka on tässä tutkimuksessa tarkemman tarkastelun kohteena. ISM-mittarin on myös nähty olevan toimiva monissa eri kulttuureissa. Alkuperäinen mittari sisältää 43 eri väittämää, jotka mittaavat jokaista neljää eri tavoiteorientaatiota eli oppilaan sisäistä orientaatiota, suoritusorientaatiota, sosiaalista riippuvuusorientaatiota sekä ulkoista orientaatiota. Jokaista orientaatiota mitataan usean väittämän avulla. (King ym. 2011, 138.) Alkuperäinen mittari on englanninkielinen, joten väittämät suomennettiin ja osa väittämistä poistettiin kokonaan toiston välttämiseksi, sillä ne kuulostavat suomennettuina lähes samoilta. Alkuperäisessä mittarissa sisäistä orientaatiota mitataan 11 väittämällä. Näistä väittämistä poistettiin yksi väittäjä, joten tässä tutkimuksessa sisäistä orientaatiota mitataan kymmenellä väittämällä, esimerkiksi väittämällä *“Haluan oppia uutta koulussa”*. Suoritusorientaatiota alkuperäisessä mittarissa mitataan 12 väittämällä. Myös näistä väittämistä poistettiin yksi, joten tässä tutkimuksessa väittämiä on 11, joista esimerkkinä väittäjä *“Opiskelen ahkerasti ollakseni parempi koulussa kuin muut”*. Sosiaalista riippuvuusorientaatiota ISM-mittarissa mitataan kahdeksalla väittämällä ja myös näistä poistettiin yksi toiston välttämiseksi. Tässä tutkimuksessa tätä osiota mitataan siis seitsemällä väittämällä, joista esimerkkinä väittäjä *“On tärkeää, että luokkakaverit auttavat toisiaan”*. Ulkoista orien-

taatiota mitataan alkuperäisessä mittarissa 13 väittämällä ja näistä väittämistä tätä tutkimusta varten poistettiin kaksi eli tässä tutkimuksessa ulkoista orientaatiota mitataan 11 väittämällä, joista esimerkkinä *‘‘Opettajan kehut ovat minulle tärkeitä’’*. Tässä tutkimuksessa tavoiteorientaatioita mitataan siis 39 väittämän avulla. Väittämiin vastataan neliporaisen Likert-asteikon mukaisesti, jossa vastausvaihtoehdot ovat: *‘‘Täysin eri mieltä’’*, *‘‘Melko eri mieltä’’*, *‘‘Melko samaa mieltä’’* ja *‘‘Täysin samaa mieltä’’*. Tutkimuksen lopusta löytyy liitteenä sekä alkuperäinen englanninkielinen versio (Liite 5) että tätä tutkimusta varten räätälöity suomenkielinen versio (Liite 4).

4.3 Aineistonkäsittely

Aineiston analysointi suoritettiin SPSS-tilasto-ohjelman avulla, jota ennen väittämät nimettiin uudelleen sen mukaisesti, mitä osiota ne koskivat. Opiskelumotivaation mittarin väittämät nimettiin M-kirjaimella ja kunkin väittämän numerolla. Sosiaalisen kompetenssin osalta käytettiin S-kirjainta ja väittämän numeroa ja tavoiteorientaatioita mittaavissa väittämissä käytettiin vastaavasti O-kirjainta ja numerointia. Opiskelumotivaation mittarin väittämistä M5 (*Keksin tekosyitä, miksi en tekisi koulutöitä*) ja M7 (*Joissakin tehtävissä teen vain helpommat ja jätän vaikeammat tekemättä*) skaala käännettiin, jotta väittämät olisivat vertailukelpoisia.

Sosiaalista kompetenssia mittaavassa MASK-mittarissa yhteistyötaitoja mitataan väittämillä S1-S5, empatiaa väittämillä S6-S8, impulsiivisuutta väittämillä S9-S11 ja loput väittämät S12-S15 mittaavat häiritsevyyttä (Liite 1). Kaikki väittämät painotettiin MASK-mittarissa ohjeistettujen painokertoimien mukaisesti (Taulukko 3).

Taulukko 3. MASK-mittarin väittämien painokertoimet

Väittäjä	Painokerroin	Väittäjä	Painokerroin
S1	0.66	S9	0.69
S2	0.61	S10	0.73
S3	0.69	S11	0.81
S4	0.60	S12	0.59
S5	0.66	S13	0.73
S6	0.61	S14	0.76
S7	0.61	S15	0.57
S8	0.54	-	-

Summamuuttujien muodostamista varten laskettiin Cronbachin alfa jokaiselle eri sosiaalisen kompetenssin osiolla. Yhteistyötaitojen osalta arvo oli 0.79, impulsiivisuuden 0.80 ja häiritsevyyden 0.66, joten näistä saatiin luotettavasti muodostettua summamuuttujat (Cronbachin alfa > 0.6). Empatian kohdalla Cronbachin alfan arvo oli kuitenkin vain 0.43, jolloin siitä ei voitu muodostaa luotettavaa summamuuttujaa. Empatiaa koskevaa osiota analysoitiin siis vain yksittäisten väittämien (S6-S8) avulla. Yhteistyötaitojen, impulsiivisuuden ja häiritsevyyden summamuuttujat jaoteltiin luokkiin MASK-mittarin ohjeen mukaisesti kasautuvien prosentiosuuksien (<10%, 25%, 50%, 75%, >90%) perusteella suurimman mahdollisen painotetun pistemäärän mukaan (Taulukko 4-6).

Taulukko 4. Yhteistyötaitojen painotettujen summapistemäärien raja-arvot

Erittäin paljon yhteistyötaitoja	$\geq 11,59$
Paljon yhteistyötaitoja	9,66 - 11,58
Ylempi keskitaso	6,44 - 9,65
Alempi keskitaso	3,22 - 6,43
Vähän yhteistyötaitoja	1,29 - 3,21
Erittäin vähän yhteistyötaitoja	$\leq 1,28$

Taulukko 5. Impulsiivisuuden painotettujen summapistemäärien raja-arvot

Erittäin paljon impulsiivisuutta	$\geq 8,03$
Paljon impulsiivisuutta	6,69 - 8,02
Ylempi keskitaso	4,46 - 6,68
Alempi keskitaso	2,23 - 4,45
Vähän impulsiivisuutta	0,89 - 2,22
Erittäin vähän impulsiivisuutta	$\leq 0,88$

Taulukko 6. Häiritsevyyden painotettujen summapistemäärien raja-arvot

Erittäin paljon häiritsevyyttä	$\geq 9,54$
Paljon häiritsevyyttä	7,95 - 9,53
Ylempi keskitaso	5,30 - 7,94
Alempi keskitaso	2,65 - 5,29
Vähän häiritsevyyttä	1,06 - 2,64
Erittäin vähän häiritsevyyttä	$\leq 1,05$

Sosiaaliselle kompetenssille laskettiin kullekin oppilaalle arvo summaamalla MASK-tes-
tin eri osioiden pisteet keskenään, niin että impulsiivisuus ja häiritsevyys tulkittiin negatiivisina arvoina. Sosiaalisen kompetenssin korkein mahdollinen maksimipistemäärä laskettiin vähentämällä pienimmät mahdolliset impulsiivisuuden ja häiritsevyyden pisteet korkeimmista mahdollisista yhteistyötaitojen ja empatian pisteistä, jolloin maksimipistemääräksi saatiin 15,04. Tämä pistemäärä tarkoittaa siis täysin sosiaalisesti kompetenttia oppilasta, jolla on erittäin paljon prososiaalista käyttäytymistä. Pienin mahdollinen pistemäärä laskettiin vastaavasti käänteisin arvoin ja arvoksi saatiin -14,54, jolloin oppilas olisi siis täysin sosiaalisesti kompetentin vastakohta, jolla on erittäin paljon antisosiaalista käytöstä. Tässä tutkimuksessa oppilaiden pisteet jakautuivat välille 1,61-15,04 eli kukaan ei ollut lähelläkään pienintä mahdollista pistemäärää, eikä kukaan oppilaista näin ollen ollut antisosiaalista käyttäytymistä erittäin paljon, mutta joku/jotkut oppilaista saivat korkeimmat mahdolliset maksimipisteet. Oppilaat jaettiin heidän saamiensa pistemäärien (1,61-15,04) mukaan kolmeen tasaiseen luokkaan, jossa alin kolmannes on impulsiivimpia ja häiritsevimpiä ja ylin kolmannes on yhteistyökykyisimpiä ja empaattisimpia. Koska kukaan oppilaista ei kuitenkaan ollut täysin antisosiaalinen, vaan kaikki oppilaat olivat jossain määrin sosiaalisesti kompetentteja, nimettiin luokat nimillä: täysin sosiaalisesti kompetentti, melko sosiaalisesti kompetentti ja hieman sosiaalisesti kompetentti (Taulukko 7). Lisäksi tyttöjen ja poikien välistä eroa sosiaalisessa kompetenssissa mitattiin T-testin avulla.

Taulukko 7. Sosiaalisen kompetenssin luokat

	Pistemäärä
Hieman sosiaalisesti kompetentti	1,61 - 6,09
Melko sosiaalisesti kompetentti	6,10 - 10,57
Täysin sosiaalisesti kompetentti	10,58 - 15,04

Kaikista opiskelumotivaation mittarin väittämistä laskettiin Cronbachin alfa, jonka arvo oli 0.76, eli väittämistä saatiin luotettavasti muodostettua summamuuttuja. Opiskelumotivaatiosta laskettiin kyseisen summamuuttujan avulla kullekin oppilaalle motivaation arvo, jossa alle 10 pistettä tarkoittaa sitä, että motivaatio kaipaa vahvistusta, 10-15 pistettä tarkoittaa hyvää motivaatiota ja 16-20 pistettä korkeaa motivaatiota (Taulukko 8). Jaottelu on otettu suoraan Kauppilan (2003) opiskelumotivaation mittarin alkuperäisestä versiosta. Lisäksi tyttöjen ja poikien välistä eroa opiskelumotivaatiossa mitattiin T-testin avulla.

Taulukko 8. Opiskelumotivaation luokat

	Pistemäärä
Motivaatio kaipaa vahvistusta	alle 10
Hyvä motivaatio	10-15
Korkea motivaatio	16-20

ISM-mittarissa tavoiteorientaatioista oppilaan sisäistä orientaatiota mittaavat väittämät O1-O10, suoritusorientaatiota väittämät O11-O21, sosiaalista riippuvuusorientaatiota O22-O28 ja viimeiset O29-O39 koskivat ulkoisen orientaation osuutta (Liite 4). Kutakin orientaatiota koskevista väittämistä laskettiin Cronbachin alfa, jonka arvo oli sisäisessä orientaatioissa 0.80, suoritusorientaatioissa 0.87, sosiaalisessa riippuvuusorientaatioissa 0.71 ja ulkoisessa orientaatioissa 0.85. Näin ollen saatiin luotettavasti muodostettua summamuuttujat kullekin tavoiteorientaatiolle. Jokaiselle summamuuttujalle määriteltiin sopivat raja-arvot osion maksimipistemäärään pohjautuen, joiden mukaan tutkittavat jakautuivat jokaisessa neljässä tavoiteorientaatioissa kolmeen ryhmään sen perusteella, ovatko he kyseisen orientaation suuntaisesti motivoituneita vai eivät. Jaottelu päätettiin tehdä kolmeen ryhmään sen vuoksi, että vain kahden puoliksi jaetun ryhmän perusteella ei uskottu saavan luotettavaa tietoa oppilaiden orientaation suuntauksista.

Sisäistä orientaatiota mittaavien väittämien maksimi summapistemäärä oli 40, suoritusorientaatiota mittaavien väittämien 44, sosiaalisen riippuvuusorientaation 28 ja ulkoisen orientaation 44 pistettä. Jokaisen eri orientaation maksimipistemäärä jaettiin kolmeen tasaiseen ryhmään kokonaislukuina ja näin saatiin jokaiselle orientaatiolla oma luokkajako (Taulukot 9–12).

Taulukko 9. Sisäisen orientaation luokkajako

Sisäinen orientaatio	Pistemäärä
Ei sisäisesti orientoitunut	0–13
Keskitaso	14–27
Sisäisesti orientoitunut	28–40

Taulukko 10. Suoritusorientaation luokkajako

Suoritusorientaatio	Pistemäärä
Ei suoritusorientoitunut	0–14
Keskitaso	15–29
Suoritusorientoitunut	30–44

Taulukko 11. Sosiaalisen riippuvuusorientaation luokkajako

Sosiaalinen riippuvuusorientaatio	Pistemäärä
Ei sosiaalisesti riippuvuusorientoitunut	0–9
Keskitaso	10–19
Sosiaalisesti riippuvuusorientoitunut	20–28

Taulukko 12. Ulkoisen orientaation luokkajako

Ulkoisen orientaatio	Pistemäärä
Ei ulkoisesti orientoitunut	0–14
Keskitaso	15–29
Ulkoisesti orientoitunut	30–44

Tyttöjen ja poikien välisiä eroja tutkittiin T-testin avulla jokaisen eri orientaation osa-alueen kohdalla.

Sosiaalisen kompetenssin ja opiskelumotivaation yhteyttä tutkittiin Pearsonin korrelaatiotestin avulla. Tulosten havainnollistamisen tueksi kyseisistä muuttujista tehtiin myös ristiintaulukointi.

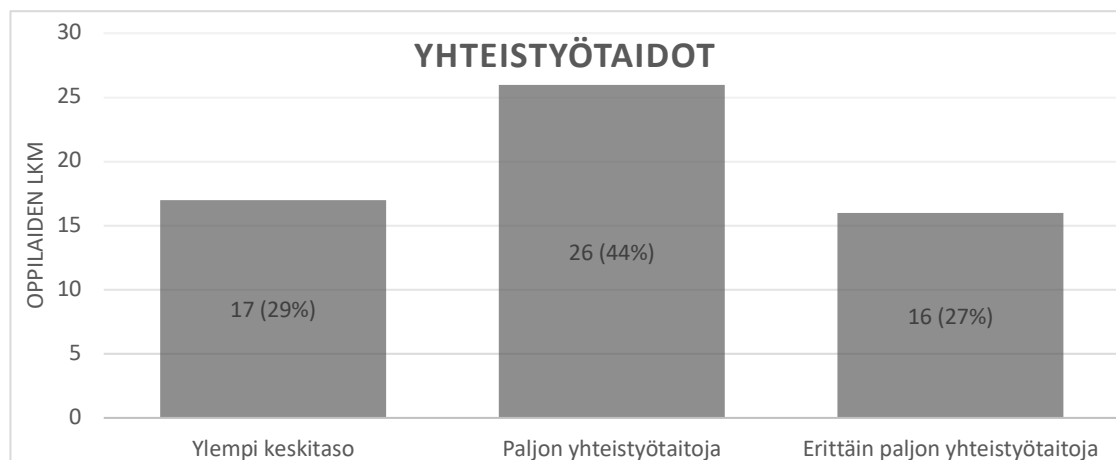
5 TULOKSET

Tässä kappaleessa esitellään tutkimuksen tulokset ongelmittain. Lisäksi alaongelmien kohdalla esitellään tyttöjen ja poikien eroavaisuuksiin liittyviä tuloksia.

5.1 Millainen sosiaalinen kompetenssi 3.–5. -luokkalaisilla oppilailla on?

5.1.1 Yhteistyötaidot

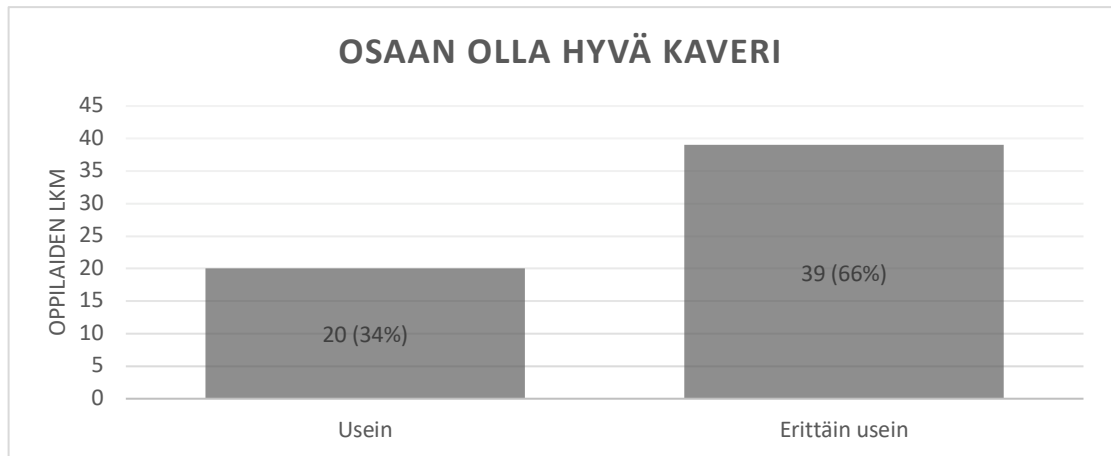
Yhteistyötaitojen summapistemäärien keskiarvoksi saatiin 10,44 (kh: 1,64), eli keskimäärin oppilailla on paljon yhteistyötaitoja. Mitattujen frekvenssien perusteella 17 oppilasta (29%) sijoittui yhteistyötaitojen perusteella ylemmälle keskitasolle. 26 oppilaalla (44%) on paljon yhteistyötaitoja ja lopuilla 16 oppilaalla (27%) erittäin paljon yhteistyötaitoja (Kuvio 2). Suurimmalla osalla oppilaista (71%) oli siis joko paljon tai erittäin paljon yhteistyötaitoja.



Kuvio 2. Yhteistyötaitojen jakauma

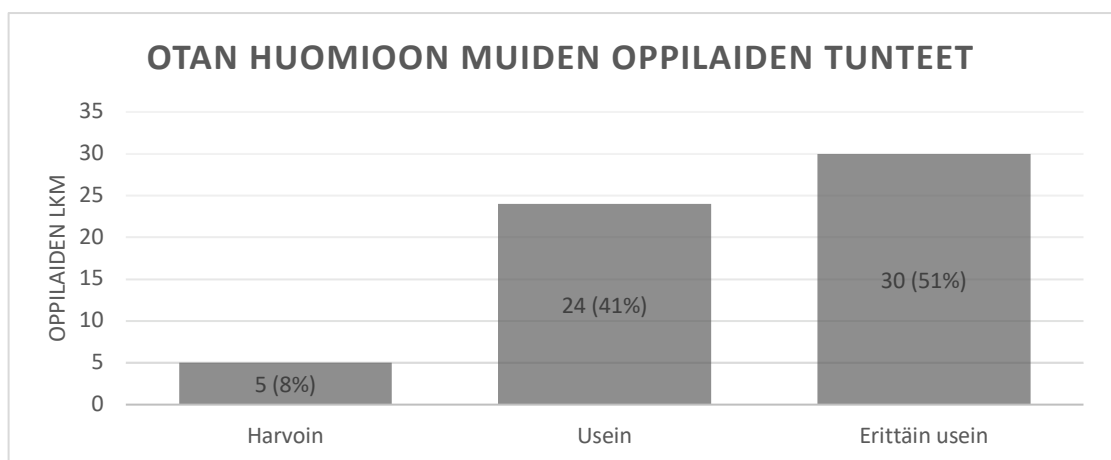
5.1.2 Empatia

Empatiaa mittaavien kysymysten osalta väittämään “*Osaan olla hyvä kaveri*” 20 (34%) oppilasta vastasi “Usein” ja loput 39 (66%) oppilasta “Erittäin usein” (Kuvio 3). Kukaan oppilaista ei vastannut “Harvoin” tai “En koskaan”, joten kaikki kokivat siis jossain määrin osaavansa olla hyvä kaveri.



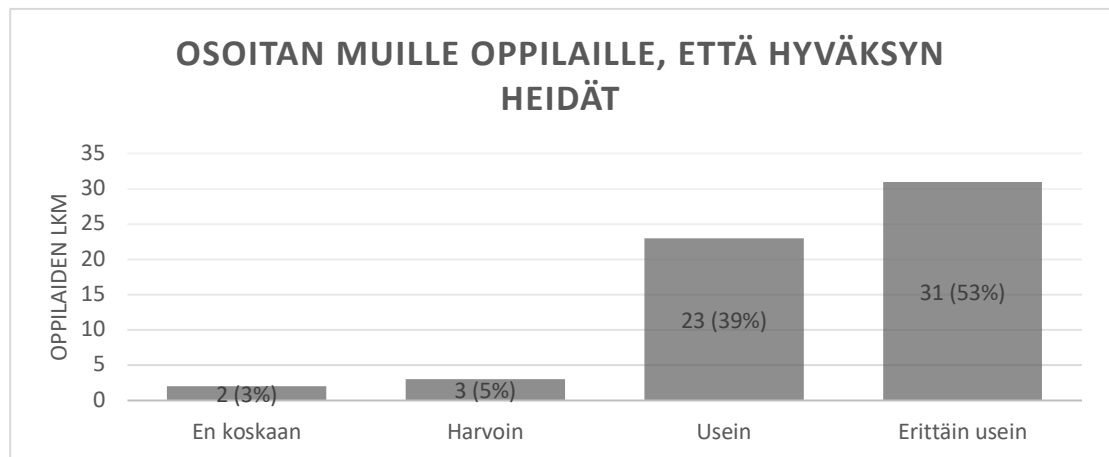
Kuvio 3. Väittämän S6 vastausjakauma

Väittämään “*Otan huomioon muiden oppilaiden tunteet*” 30 oppilasta (51%) vastasi “Erittäin usein” ja 24 oppilasta (41%) “Usein”. Loput 5 oppilasta (8%) vastasi harvoin (Kuvio 4). Suurin osa oppilaista (92%) osaa siis mielestään huomioida muiden oppilaiden tunteet joko usein tai erittäin usein. Kukaan oppilaista ei vastannut, ettei osaisi koskaan huomioida muiden tunteita.



Kuvio 4. Väittämän S7 vastausjakauma

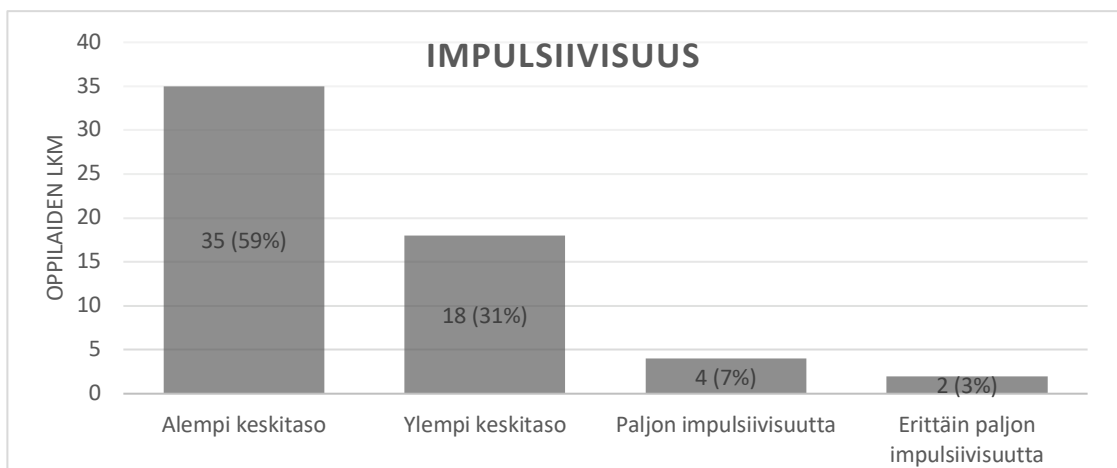
Väittämään “*Osoitan muille oppilaille, että hyväksyn heidät*” kaksi oppilasta (3%) vastasi “En koskaan” ja kolme oppilasta (5%) vastasi “Harvoin”. 23 oppilaan (39%) vastaus oli “Usein” ja loppujen 31 oppilaan (53%) “Erittäin usein” (Kuvio 5). Suurin osa oppilaista (91%) siis osoittaa hyväksyntänsä muille oppilaille joko usein tai erittäin usein.



Kuvio 5. Väittämän S8 vastausjakauma

5.1.3 Impulsiivisuus

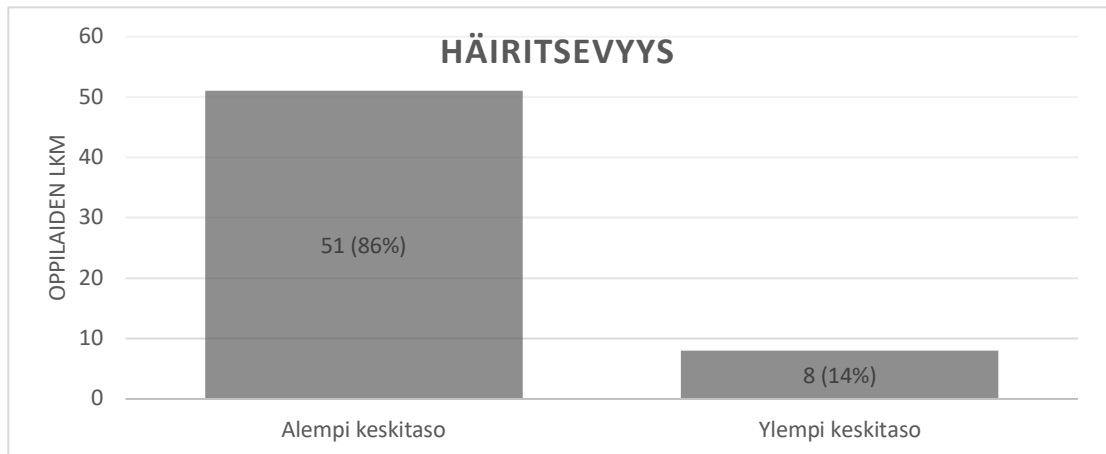
Impulsiivisuudessa summapistemäärien keskiarvoksi mitattiin 4,16 (kh: 1,61), eli oppilaat ovat keskimäärin alemmalla keskitasolla. Tarkemmin saatujen frekvenssien mukaan 35 oppilasta (59%) kuuluu impulsiivisuuden osalta alemmalle keskitasolle ja 18 oppilasta (31%) ylemmälle keskitasolle. Neljällä oppilaalla (7%) on paljon impulsiivisuutta ja loppuilla kahdella oppilaalla (3%) erittäin paljon impulsiivisuutta (Kuvio 6). Kellään oppilaalla ei tulosten mukaan ollut vähän tai erittäin vähän impulsiivisuutta.



Kuvio 6. Impulsiivisuuden jakauma

5.1.4 Häiritsevyys

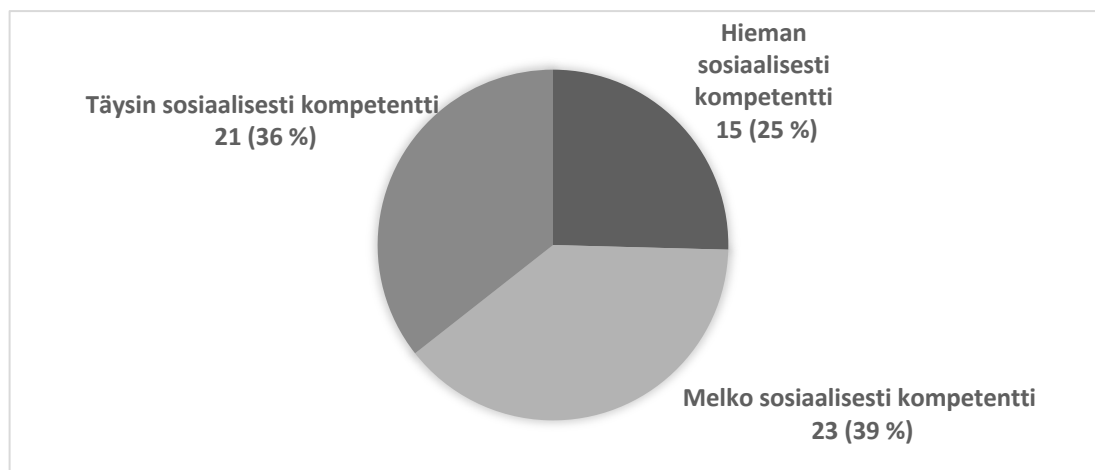
Summapistemäärien keskiarvo häiritsevyyden osalta on 3,91 (kh: 1,08), eli keskimäärin oppilaat sijoittuvat alemmalle keskitasolle. Frekvenssien perusteella alemmalle keskitasolle sijoittuu tarkalleen 51 oppilasta (86%) ja ylemmälle keskitasolle kahdeksan oppilasta (14%) (Kuvio 7). Kellään oppilaista ei ole vähän, erittäin vähän, paljon tai erittäin paljon häiritsevyyttä.



Kuvio 7. Häiritsevyyden jakauma

5.1.5 Sosiaalinen kompetenssi

Tutkittavien sosiaaliselle kompetenssille laskettu keskiarvo on 8,53 (kh: 3,77) eli tutkittavat ovat keskimäärin sosiaalisesti kompetentteja. Frekvenssianalyysin pohjalta nähdään, että tutkittavista 15 (25%) on hieman sosiaalisesti kompetentteja, 23 (39%) melko sosiaalisesti kompetentteja ja 21 (36%) täysin sosiaalisesti kompetentteja (Kuvio 8).

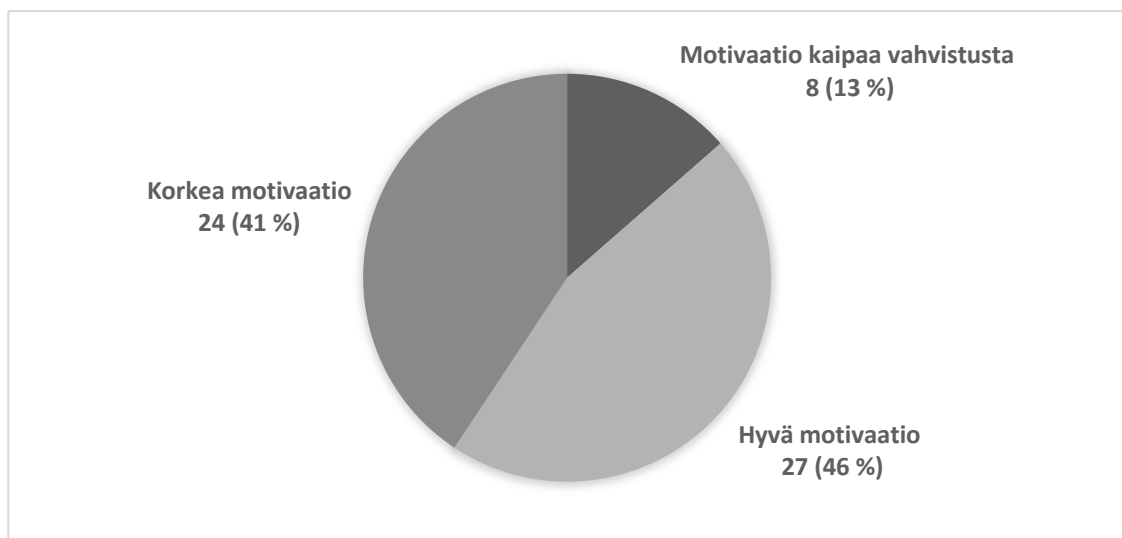


Kuvio 8. Sosiaalisen kompetenssin jakauma

Tyttöjen ja poikien eroja tarkastellessa T-testillä saatujen tulosten mukaan tyttöjen sosiaalisen kompetenssin keskiarvo on 9,42 (kh: 3,94) ja poikien 7,59 (kh: 3,47). Tyttöjen arvo on korkeampi kuin poikien, mutta ero ei ole kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä ($t(56)=1,869, p=0,067$) ja sekä tytöt että pojat ovat keskimäärin melko sosiaalisesti kompetentteja.

5.2 Millainen opiskelumotivaatio 3.–5. -luokkalaisilla oppilailla on?

Opiskelumotivaation mittarin avulla laskettujen motivaatioarvojen keskiarvo on 14,02, eli oppilaiden motivaatio on keskimäärin hyvä. Keskihajonta on 3,46, eli oppilaiden motivaatioissa esiintyy kuitenkin jonkin verran vaihtelua. Alhaisin mitattu arvo motivaatiolle on 4 ja korkein arvo on täydet pisteet, eli 20 pistettä. Kuvio 9 nähdään, että oppilasta 8 (13 %) kaipaa motivaatiossaan vahvistusta. Hyvä motivaatio on 27 (46 %) oppilaalla ja lopuilla 24 (41%) oppilaalla on korkea motivaation taso. Suurin osa oppilasta on siis joko hyvin tai korkeasti motivoituneita.



Kuvio 9. Opiskelumotivaation jakauma

T-testillä saatujen tulosten mukaan tyttöjen motivaatio on tilastollisesti erittäin merkitsevästi korkeampi kuin poikien, tyttöjen keskiarvo on 15,72 (kh: 2,56) ja poikien keskiarvo 12,24 (kh: 3,44) ($t(56)=3,550, p=0,001$). Tyttöjen motivaatio on keskimäärin korkea, kun taas pojilla motivaatio on hyvällä tasolla.

5.3 Millaisia tavoiteorientaatiot ovat 3.–5. -luokkalaisilla oppilailla?

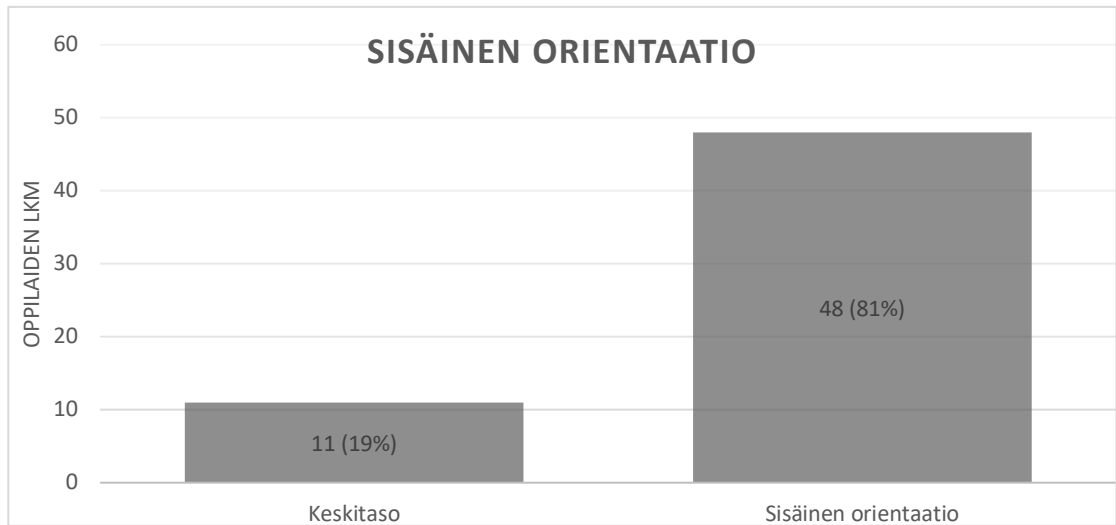
Taulukossa 13 on kuvattuna eri tavoiteorientaatioiden maksimipistemäärät, pisteiden jakautuminen tässä tutkimuksessa sekä pisteiden keskiarvot ja keskihajonnat. Maksimipistemäärään suhteutettuna korkein keskiarvo eli yleisin orientaatio oli sosiaalinen riippuvuusorientaatio (ka 80% maksimipisteistä). Toiseksi eniten oppilailla oli sisäistä orientaatiota (ka 78% maksimipisteistä), kolmanneksi eniten ulkoista orientaatiota (ka 57% maksimipisteistä) ja vähiten suoritusorientaatiota (49% maksimipisteistä). Sosiaalisen riippuvuusorientaation ja sisäisen orientaation pisteet olivat selvästi korkeammat kuin ulkoisen ja suoritusorientaation.

Taulukko 13. Tavoiteorientaatioiden kuvailevia arvoja

	Maksimipistemäärä	Pisteiden jakautuminen	Keskiarvo	Keskihajonta
Sisäinen orientaatio	40	17–40	31,37	5,04
Suoritusorientaatio	44	11–40	21,41	7,01
Sosiaalinen riippuvuusorientaatio	28	10–28	22,29	3,37
Ulkoinen orientaatio	44	13–42	25,02	6,57

5.3.1 Sisäinen orientaatio

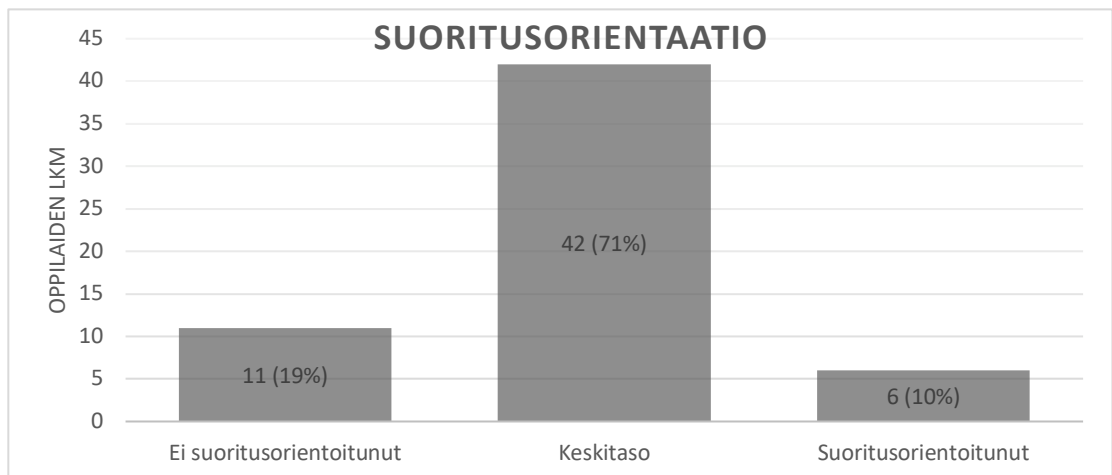
Taulukosta 13 nähdään, että tutkittavien sisäisen orientaation pisteet jakautuivat välille 17–40 ja keskiarvo oli 31,37 pistettä (kh: 5,04) eli tutkittavat olivat keskimäärin sisäisesti orientoituneita. Frekvenssianalyysin avulla huomataan, että oppilaista 11 (19%) on sisäisen orientaation keskitasolla ja 48 (81%) sisäisesti orientoituneita (Kuvio 10). Suurin osa oppilaista on siis sisäisesti orientoituneita. T-testin tuloksista nähdään, että tyttöjen sisäisen orientaation keskiarvo on 32,31 (kh: 4,82) ja poikien 30,48 (kh: 5,26). Tytöt ovat siis hieman enemmän sisäisesti orientoituneita kuin pojat, mutta ero ei ole kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä ($t(56) = 1,379, p = 0.173$).



Kuvio 10. Sisäisen orientaation jakauma

5.3.2 Suoritusorientaatio

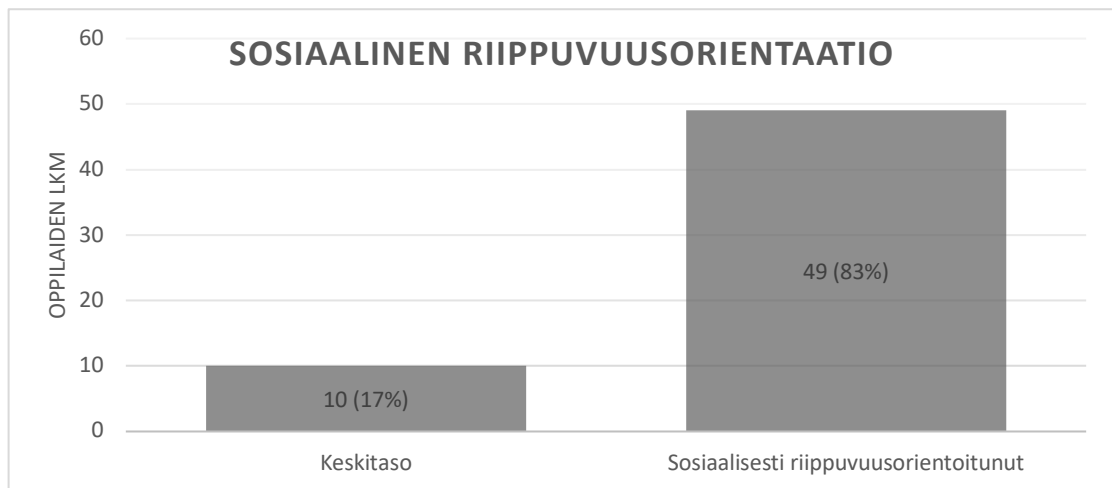
Taulukosta 13 nähdään, että tutkittavien suoritusorientaation pisteet jakautuivat välille 11–40 ja keskiarvo oli 21,41 pistettä (kh: 7,01). Tutkittavat ovat siis keskimäärin suoritusorientaation keskitasolla. Frekvenssianalyysin avulla huomataan, että oppilaista 11 (19%) ei ole suoritusorientoituneita, 42 (71%) on suoritusorientaation keskitasolla ja 6 (10%) on suoritusorientoituneita (Kuvio 11). Suurin osa oppilaista sijoittuu suoritusorientaation keskitasolle. T-testin tuloksista nähdään, että tyttöjen suoritusorientaation keskiarvo on 20,03 (kh: 6,71) ja poikien 23,14 (kh: 6,92). Pojat ovat hieman enemmän suoritusorientoituneita kuin tytöt, mutta ero ei ole kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä ($t(56) = -1,734, p = 0,089$).



Kuvio 11. Suoritusorientaation jakauma

5.3.3 Sosiaalinen riippuvuusorientaatio

Taulukosta 13 nähdään, että tutkittavien sosiaalisen riippuvuusorientaation pisteet jakautuivat välille 10–28 ja keskiarvo oli 22,29 pistettä (kh: 3,37). Tutkittavat ovat siis keskimäärin sosiaalisesti riippuvuusorientoituneita. Frekvenssianalyysin avulla huomataan, että oppilaista 10 (17%) on sosiaalisen riippuvuusorientaation keskitasolla ja 49 (83%) on sosiaalisesti riippuvuusorientoituneita (Kuvio 12). Suurin osa oppilaista on siis sosiaalisesti riippuvuusorientoituneita. T-testin tuloksista nähdään, että tyttöjen sosiaalisen riippuvuusorientaation keskiarvo on 23,17 (kh: 3,08) ja poikien 21,34 (kh: 3,49). Tytöt ovat hieman enemmän sosiaalisesti riippuvuusorientoituneita kuin pojat. Ero on tilastollisesti melkein merkitsevä ($t(56) = 2,114$, $p = 0,039$).

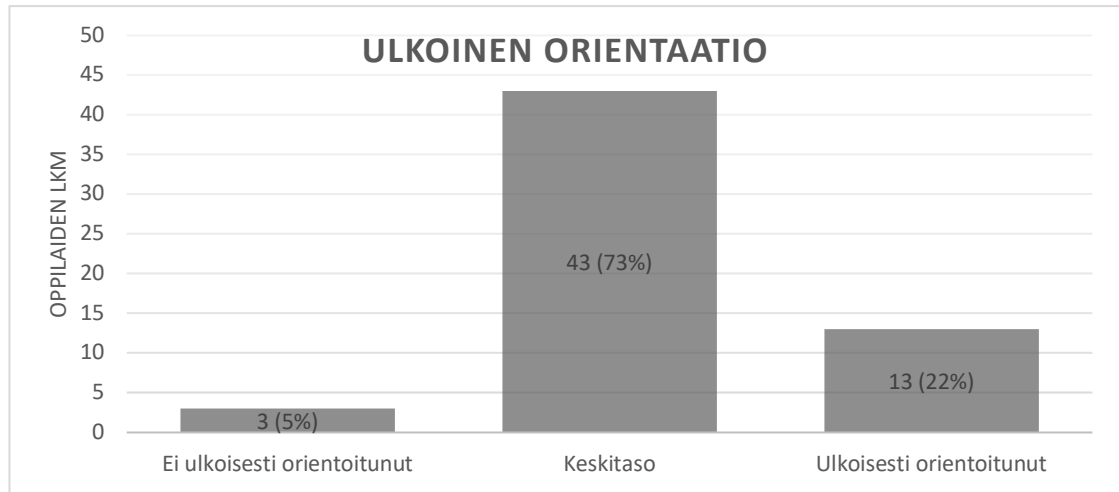


Kuvio 12. Sosiaalisen riippuvuusorientaation jakauma

5.3.4 Ulkoinen orientaatio

Taulukosta 13 nähdään, että tutkittavien ulkoisen orientaation pisteet jakautuivat välille 13–42 ja keskiarvo oli 25,02 pistettä (kh: 6,57). Tutkittavat ovat keskimäärin ulkoisen orientaation keskitasolla. Frekvenssianalyysin avulla huomataan, että oppilaista 3 (5%) ei ole ulkoisesti orientoituneita, 43 (73%) on ulkoisen orientaation keskitasolla ja 13 (22%) on ulkoisesti orientoituneita (Kuvio 13). Suurin osa oppilaista sijoittuu ulkoisen orientaation keskitasolle. T-testin tuloksista nähdään, että tyttöjen ulkoisen orientaation keskiarvo on 24,21 (kh: 6,90) ja poikien 26,10 (kh: 6,14). Pojat ovat hieman enemmän

ulkoisesti orientoituneita kuin tytöt, mutta ero ei ole kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä ($t(56) = -1,106, p=0.273$).



Kuvio 13. Ulkoisen orientaation jakauma

5.4 Onko oppilaan sosiaalisella kompetenssilla yhteys oppilaan opiskelumotivaatioon?

Pearsonin korrelaatiotestin tulosten perusteella oppilaan sosiaalinen kompetenssi on yhteydessä opiskelumotivaatioon. Positiivinen korrelaatio on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($r=0,74; p=.00$). Ristiintaulukointi havainnollistaa korrelaatiotestin tulosta (Taulukko 14).

Taulukko 14. Sosiaalisen kompetenssin ja opiskelumotivaation ristiintaulukointi

	Hieman sosiaalisesti kompetentti	Melko sosiaalisesti kompetentti	Täysin sosiaalisesti kompetentti	Yhteensä
Motivaatio kaipaa vahvistusta	6	2	0	8
Hyvä motivaatio	9	14	4	27
Korkea motivaatio	0	7	17	24
Yhteensä	15	23	21	59

Ristiintaulukoinnista nähdään, että hieman sosiaalisesti kompetenteista oppilaista kuusi (40%) kaipaa motivaatiossaan vahvistusta ja lopuilla yhdeksällä (60%) motivaatio on hyvä. Kellään hieman sosiaalisesti kompetenteista oppilaista motivaatio ei ole korkealla

tasolla. Melko sosiaalisesti kompetenteista oppilaista kahdella (9%) motivaatio kaipaa vahvistusta, 14 oppilaalla (61%) on hyvä motivaatio ja loppuilla seitsemällä (30%) on korkea motivaatio. Täysin sosiaalisesti kompetenteista oppilaista neljällä (19%) motivaatio on hyvä ja loppuilla 17 oppilaalla (81%) on korkea motivaatio. Kenenkään täysin sosiaalisesti kompetenttien oppilaan motivaatio ei kaipaa vahvistusta. Ristiintaulukointi vahvistaa sosiaalisen kompetenssin ja motivaation yhteyden: mitä korkeammalla tasolla oppilaan sosiaalinen kompetenssi on, sitä parempi on myös hänen motivaationsa.

6 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli oppilaiden itsearvioiden pohjalta selvittää, millainen on 3.–5. -luokkalaisten oppilaiden sosiaalinen kompetenssi ja opiskelumotivaatio sekä millaisia tavoiteorientaatioita motivaation taustalla on. Lisäksi tutkittiin, onko tyttöjen ja poikien välillä eroavaisuuksia sosiaalisessa kompetenssissa, opiskelumotivaatiossa tai tavoiteorientaatioissa. Tutkimuksen pääongelmana tutkittiin, onko oppilaan sosiaalisen kompetenssin ja opiskelumotivaation välillä yhteys.

6.1 Tulosten yhteenveto ja pohdintaa

6.1.1 *Sosiaalinen kompetenssi*

Sosiaalisen kompetenssin osa-alueita tutkittiin tutkimuksessa erillisinä osioina ja kokonaisuutena. Tulosten mukaan tutkittavilla oppilailla on keskimäärin paljon yhteistyötaitoja. Empatiasta ei voitu muodostaa summamuuttujaa, mutta yksittäisiä väittämiä tarkasteltaessa voidaan päätellä oppilaiden empatiakyvyn olevan keskimäärin korkealla tasolla. Sekä impulsiivisuus että häiritsevyys olivat tutkittavilla oppilailla keskimäärin alemmalla keskitasolla, eli impulsiivisuutta ja häiritsevyyttä ei esiinny tutkittavilla oppilailla kovin paljon. Yllättävää oli, että kenelläkään tutkittavista ei ollut impulsiivisuutta tai häiritsevyyttä vähän tai erittäin vähän, vaan kaikki sijoittuvat vähintään alemmalle keskitasolle. Impulsiivisuus ja häiritsevyys nähdään hyvin negatiivisina piirteinä (Junttila ym. 2006, 891), ja tutkimuksissa on todettu, että lapset pyrkivät itsearvioinnissa yleensä aliarvioimaan omaa negatiivista käyttäytymistään ja yliarvioimaan omaa positiivista käyttäytymistään (Junttila 2010, 17). Tässä tutkimuksessa aineisto perustui nuorten oppilaiden itsearviointeihin, ja on mahdollista, että oppilaat ovat voineet yli- tai aliarvioida vastauksiinsa suuntaan tai toiseen kognitiivisen kypsyyden puutteen vuoksi (Renk & Phares 2004, 241).

Tutkittavista kukaan ei ollut täysin antisosiaalinen, mutta antisosiaalista käytöstä tutkittavilla oli hieman. Tutkittavista 15 (25%) oli hieman sosiaalisesti kompetentteja, 23 (39%) melko sosiaalisesti kompetentteja ja 21 (36%) täysin sosiaalisesti kompetentteja. Keskimäärin tutkittavat olivat siis melko sosiaalisesti kompetentteja. Junttilan ym. (2006,

875) mukaan ollakseen sosiaalisesti kompetentti lapsen on käyttäytyvä voimakkaasti prososiaalisesti ja vähäisessä määrin antisosiaalisesti. Tämän määritelmän mukaan voidaan ajatella, että ainakaan hieman sosiaalisesti kompetentit oppilaat tässä tutkimuksessa eivät olisi hyväksyttävästi sosiaalisesti kompetentteja, sillä heissä on jonkin verran antisosiaalisuutta eli impulsiivisuutta ja häiritsevyyttä suhteessa prososiaalisuuteen. Lapset, joilla on paljon antisosiaalista käytöstä, kuuluvat usein myös johonkin poikkeavaan vertaisryhmään (Junttila ym. 2006, 875), mutta koska tässä tutkimuksessa tutkittavien taustoja ei tiedetä, ei voida tietää, onko näiden vain hieman sosiaalisesti kompetenttien oppilaiden joukossa esimerkiksi käytöshäiriöisiä lapsia. Se, että kaikilla tutkittavilla esiintyi prososiaalista käytöstä, ja että kaikki tutkittavat oppilaat olivat pääosin edes jossain määrin sosiaalisesti kompetentteja, tukee myös Sassun (2007) sekä McClellanin ja Katzin (2001) näkemystä siitä, että lapsen sosiaalisen kompetenssin tulisi olla tietyllä tasolla ennen koulun aloittamista, jotta varmistetaan myöhemmän sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen onnistuminen.

Tutkimuksessa todettiin myös, että sekä tytöt että pojat ovat keskimäärin melko prososiaalisia eikä sukupuolten välillä ollut sosiaalisessa kompetenssissa tilastollisesti merkitsevää eroa, vaikka tyttöjen arvo olikin hieman korkeampi kuin poikien. Vaikka tilastollista merkitsevyyttä ei löytynyt, tulosta voidaan pitää hieman samansuuntaisena aiempien tutkimusten tulosten mukaan, joissa on havaittu, että tyttöjen prososiaalinen käyttäytyminen on korkeammalla ja antisosiaalinen käyttäytyminen matalammalla kuin pojilla (Junttila ym. 2006, 889) eli tyttöjen sosiaalinen kompetenssi on aiempien tutkimusten mukaan korkeampi kuin poikien (Magelinskaite ym. 2014, 2938). Tämän tutkimuksen tilastollisesti merkitsemätöntä tulosta voi selittää esimerkiksi pieni tutkimusotos (N=59).

6.1.2 Opiskelumotivaatio

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella tutkimusjoukosta 27 (46%) tutkittavalla oli hyvä motivaatio ja 24 (41%) tutkittavalla korkea motivaatio. Suurimmalla osalla tutkittavista (86%) oli siis joko hyvä tai korkea motivaatio, mutta loput kahdeksan oppilasta (13%) kaipaavat motivaatiossaan vahvistusta. Aiemmin on todettu oppilaiden motivaation olevan koulun alkaessa hyvä, sillä he uskovat olevansa jokaisessa oppiaineessa luokan parhaiden joukossa (Wigfield 1994, 58). Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaiset, sillä

suurimmalla osalla tutkittavista motivaatio on vähintään hyvä. Motivaation on kuitenkin todettu laskevan peruskoulun aikana ja viimeistään 12-vuotiaana oppilaat osaavat arvioida taitojaan realistisemmin (Wigfield 1994; Wigfield & Eccles 2002). Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko koostuu 3.–5.-luokkalaisista oppilaista, joista siis pieni osa ei arvioi motivaatiotaan niin hyväksi. Aiemman tutkimusaineiston perusteella voisi päätellä vanhempien tutkittavien osaavan arvioida taitojaan realistisemmin ja näin ollen arvioivan myös oman motivaationsa huonommaksi. Koska tutkimuksessa ei tehty jaottelua luokka-asteen mukaan, huonomman motivaation ei voi suoraan katsoa johtuvan oppilaan iästä.

Kauppilán (2003, 49) mukaan heikomman motivaation taustalla voivat tavallisimmin olla negatiiviset kokemukset opiskelusta, joita voi aiheutua esimerkiksi silloin, kun oppilas ei ole saanut opiskelustaan tarpeeksi kannustusta. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti opettajan tulisikin tukea ja kannustaa oppilasta jatkuvasti motivoivan palautteen avulla (POPS 2014, 15, 18). Oppilaan motivaatiota voi huonontaa myös se, että hänen oma vaatimustasonsa on voinut jatkuvasti olla liian korkealla. Liian korkean vaatimustason takia oppilas kokee koko ajan epäonnistuvansa ja näin menettää ilon oppimisesta. Myös huono itsetunto voi aiheuttaa huonoa motivaatiota koulussa. (Kauppila 2003, 49.) Myös Salmela-Aro (2018, 9) ja Hsieh (2014, 424) olivat löytäneet yhteyden oppilaan minäkuvan ja opiskelumotivaation väliltä. Huonommin motivoituneilla oppilailta saattaa siis olla huono itsetunto motivaationpuutteen taustalla.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan tyttöjen motivaatio on tilastollisesti erittäin merkittävästi korkeampi kuin poikien. Tulos on samansuuntainen kuin Kukkosen ja Pölkín (1995, 154–155) tutkimus, jonka perusteella tyttöjen motivaatio on poikia korkeampi ja suhtautuminen koulua kohtaan muutenkin positiivisempi. Myös Yeung ym. (2011, 250, 253) sekä Guvercin ym. (2010, 237–240) saivat tutkimuksissaan samansuuntaisia päätelmiä siitä, että tytöillä on korkeampi motivaatio kuin pojilla. Heidän tutkimuksensa käsitelivät opiskelumotivaatiota kuitenkin vain tiettyjen oppiaineiden opiskelun osalta. Skaalvikin ja Skaalvikin (2004, 248) tutkimuksen perusteella tyttöjen motivaatio oli kielten opiskelussa poikia korkeampaa, mutta poikia matemaattiset aineet motivoivat tyttöjä paremmin. Tässä tutkimuksessa motivaatiota tutkittiin yleisesti ilman rajausta tiettyyn oppiaineeseen, mikä saattaa vaikuttaa tuloksiin sukupuolten välisen erojen osalta.

6.1.3 *Tavoiteorientaatiot*

Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että oppilaat olivat keskimäärin sisäisesti ja sosiaalisesti riippuvuusorientoituneita. Ulkoisessa ja suoritusorientaatiossa tutkittavat olivat keskimäärin keskitasolla. Korkeimmat pisteet saatiin sosiaalisessa riippuvuusorientaatiossa eli tätä orientaatiota esiintyy tutkittavien oppilaiden keskuudessa eniten. Toiseksi yleisin, lähes samalla pistemäärällä sosiaalisen riippuvuusorientaation kanssa, oli sisäinen orientaatio ja harvinaisin oli suoritusorientaatio. Tulokset ovat Kingin ym. (2011) tutkimuksen kanssa hyvin samansuuntaiset hongkongilaisten oppilaiden osalta, sillä hongkongilaisten oppilaiden yleisin orientaatio oli sisäinen orientaatio ja harvinaisin suoritusorientaatio. Filippiiniläisten oppilaiden tulokset poikkesivat kuitenkin sekä hongkongilaisten oppilaiden tuloksista että tämän tutkimuksen tuloksista: filippiiniläisten yleisin orientaatio oli suoritusorientaatio ja harvinaisin ulkoinen orientaatio. Eroavaisuuksia selittänee se, että Kingin ym. (2011) tutkimus on toteutettu Aasiassa ja kulttuurieroista syntyy suuria eroja myös oppilaiden tavoiteorientaatioihin. Etenkin kulttuurin yksilökeskeisyyden ja yhteisöllisyyden painotuksilla on suuri vaikutus (Watkins ym. 2002, 145.) Vaikka Suomella ja Hongkongilla on hyvin monia maantieteellisiä, kulttuurisia ja järjestelmän laajuisia eroavaisuuksia (Atjonen & Li 2006, 183), tämän tutkimuksen suomalaisten ja hongkongilaisten oppilaiden samankaltaisia tuloksia voivat selittää monet samankaltaisuudet Suomen ja Hongkongin koulutuksessa ja siihen panostamisen määrässä. Suomi ja Hongkong tekevätkin paljon yhteistyötä esimerkiksi yliopistojen opiskelijavaihdossa ja molemmat maat osallistuvat samoihin kansainvälisiin testeihin, kuten PISAan. Molemmissa maissa teknologian kehitys on myös korkealla tasolla ja teknologian hyödyntämistä opetuksessa arvostetaan paljon (Atjonen & Li 2006, 184.)

Tuloksista nähdään, että tytöt ovat melkein merkitsevästi sosiaalisesti riippuvuusorientoituneempia kuin pojat. Myös sisäisessä orientaatiossa tytöt saivat hieman korkeammat pisteet, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Tuloksista nähdään myös, että pojat ovat hieman enemmän suoritusorientuneita ja ulkoisesti orientoituneita kuin tytöt, mutta nämäkään tulokset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Tulokset ovat samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa, sillä tyttöjen on todettu olevan sisäisesti orientoituneempia kuin pojat ja pojilla suoritusorientaation arvojen olevan tyttöjä korkeammat (Niemivirta ym. 2004, 393-396; Niemivirta 2010, 42). Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko koostuu hieman nuoremmista oppilaista kuin aiemmissä tutkimuksissa, mutta erot sukupuolten

välillä ovat silti samansuuntaisia. Aiemmissä tutkimuksissa tavoiteorientaatiot on jaettu hieman eri tavalla, eikä esimerkiksi sosiaalista riippuvuusorientaatiota tutkittu lainkaan.

Koska tavoiteorientaatiot eivät poissulje toisiaan, vaan vain painottuvat eri ihmisillä eri tavoin (Dweck 1992, 167), ei tässäkään tutkimuksessa voida tietää, miten orientaatiot jakautuvat eri yksilöiden kesken. Yksi ja sama oppilas voi siis olla jopa kaikilla neljällä eri tavalla orientoinut. Sen vuoksi jako ryhmiin tehdään yleensä keskiarvovertailujen avulla sen mukaan, mikä tai mitkä orientaatiot painottuvat eniten, ja mikä orientaatio on yleisin (Dweck 1992, 167), kuten tässäkin tutkimuksessa on tehty.

6.1.4 Sosiaalisen kompetenssin ja opiskelumotivaation yhteys

Sosiaalisen kompetenssin ja opiskelumotivaation väliltä löydettiin tässä tutkimuksessa tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys. Muuttujien välillä on vahva positiivinen korrelaatio eli mitä korkeampi sosiaalinen kompetenssi oppilaalla on, sitä korkeampi on myös hänen opiskelumotivaationsa, ja mitä enemmän oppilaalla nähdään antisosiaalisuutta, sitä heikompi on myös hänen motivaationsa. Tulokset ovat vahvistavat Magelinskaiten ym. (2014) tutkimuksen tuloksia, jossa oppilaan korkealla sosiaalisella kompetenssilla nähtiin olevan positiivinen yhteys korkeampaan opiskelumotivaatioon. Vaikka aihetta on tutkittu aiemmin hyvin vähän, voidaan tulosta verrata myös hieman samansuuntaisiin tutkimuksiin, joissa sosiaalisella kompetenssilla on löydetty yhteys koulumenestykseen ja hyvinvointiin, vähentyneeseen rikollisuuteen ja muuhun ongelmakäytökseen, joiden taas nähdään olevan yhteydessä opiskelumotivaatioon (Anderson-Butcher ym. 2008, 47).

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen luotettavuutta vähentää tutkimusjoukon koko, sillä vastaukset eivät ole näin pienen aineiston perusteella yleistettävissä koko Suomen perusopetuksen oppilaisiin. Luotettavuutta tältä osalta olisi lisännyt mahdollisesti tavoiteorientaatiota koskevan osuuden jättäminen pois, jolloin kysymyksiä olisi ollut vähemmän ja näin ollen saatu mahdollisesti enemmän vastauksia. Tutkimuksessa saadut tulokset ovat kuitenkin hyvin

pitkälti samansuuntaisia kuin aiemmat aihetta koskevat päätelmät, joten pienestä aineistosta huolimatta tulokset voivat olla hyvinkin oikean suuntaisia. Tulosten tilastollinen merkitsevyys lisää niiden luotettavuutta.

Tässä tutkimuksessa luotettavuutta vähentää se, että oppilaan sosiaalisen kompetenssin määrittää vain oppilaan oma mielipide. Tutkimuksen usean eri osion takia kyselystä olisi tullut tavattoman pitkä, joten sosiaalisen kompetenssin osalta mitattiin vain oppilaan omaa mielipidettä. Alkuperäisessä MASKin avulla toteutetussa mittauksessa olisi huomioitu myös oppilaan luokkakavereiden antamat arviot, opettajan arvio kustakin oppilaasta sekä oppilaiden vanhempien arviot, mikä olisi antanut oppilaiden sosiaalisesta kompetenssista luotettavamman arvion. Itsearvio antaa kuitenkin tärkeää tietoa oppilaan omasta mielipiteestä, jota ei olisi muuten saatavilla, ja joka tuo tutkimukselle lisäarvoa. Näin nuorten oppilaiden itsearviointitaitoa ei kuitenkaan voida pitää täysin luotettavana.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkijoita oli kaksi ja he pysyivät tutkittaville anonyymeinä. Näin välttyttiin siltä, että tutkittavat olisivat pyrkineet vastauksillaan miellyttämään tutkijoita ja vastaamaan tavalla, jonka kokevat oikeaksi. Luotettavuutta lisää myös väittämien suuri määrä, sillä samaa asiaa on saatu mitattua useamman eri kysymyksen ja mahdollisesti myös näistä muodostettujen summamuuttujien avulla. Eräältä opettajalta saadun palautteen perusteella osa väittämistä oli oppilaiden mielestä hieman haastavia, eivätkä he välttämättä ole osanneet vastata niihin oikealla tavalla. Kyselylomakkeen esitestaaminen olisi saattanut vähentää näiden hankalien kysymysten määrää ja samalla parantaa tutkimuksen luotettavuutta, mutta esitestausta ei kuitenkaan tämän tutkimuksen kohdalla toteutettu. Opiskelumotivaatiota ja tavoiteorientaatiota mittaavat väittämät muokattiin kuitenkin ennen aineistonkeruuta oppilaille helpommin ymmärrettävään muotoon, joten vastaukset ovat näin ollen luotettavampia kuin alkuperäisillä mittareilla saadut tulokset olisivat olleet. Vaikka kysymysten helpottaminen ja vähentäminen saattoi tehdä oppilaiden vastauksista luotettavampia, kyselylomakkeiden muokkaaminen voi pienentää niiden luotettavuutta alkuperäiseen verrattuna. Joidenkin ryhmien luokkajaot päätettiin analysivaiheessa tekijöiden kesken itse, minkä vuoksi ne eivät välttämättä ole luotettavia. Eri ryhmät pyrittiin kuitenkin nimeämään mahdollisimman kuvaavasti.

Tutkimusten mukaan näin nuorten oppilaiden motivaation arvioiminen ei välttämättä ole kovin luotettavaa, jonka vuoksi tässäkin tutkimuksessa ei voida tietää, onko oppilaiden

motivaatiota pystytty arvioimaan tarkasti. Sukupuolten välisiä eroja opiskelumotivaatiossa on aiemmin tutkittu paljon eri oppiaineiden osalta. Tämän tutkimuksen perusteella tyttöjen motivaatio on poikien motivaatiota parempi, mutta rajaaminen tiettyyn oppiaineeseen olisi saattanut muuttaa tätä tulosta. Kukkonen ja Pölkki (1995) ovat todenneet tyttöjen yleisen suhtautumisen kouluun olevan poikia parempi, mikä lisää tässä tutkimuksessa saadun tuloksen luotettavuutta.

6.3 Tulosten hyödyntämismahdollisuuksia ja jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimuksen tulosten perusteella oppilaan sosiaalinen kompetenssi on yhteydessä opiskelumotivaatioon. Tulos voi auttaa opettajia kiinnittämään huomiota luokkansa oppilaiden sosiaalisiin taitoihin ja käyttäytymiseen ja tätä kautta mahdollisesti parantaa myös oppilaiden motivaatiota. Myös erikseen sosiaalisen kompetenssin ja opiskelumotivaation osalta saadut tulokset voivat auttaa opettajaa muodostamaan käsitystä oman luokkansa sosiaalisesta rakenteesta sekä siitä, onko oppilaiden motivaatio hyvä. Tulosten perusteella opettajat voivat pyrkiä parantamaan luokkansa sisällä sosiaalisia taitoja sekä kohottamaan oppilaiden motivaation tasoa. Tavoiteorientaatioiden avulla opettaja saa käsityksen siitä, mikä oppilaita motivoi ja osaa käyttää näitä keinoja myös omassa opetuksessaan.

Sosiaalisen kompetenssin ja opiskelumotivaation yhteyttä on aiemmin tutkittu hyvin vähän, joten sitä voisi jatkossa tutkia myös suuremmilla tutkimusjoukoilla. Myös sukupuolten välisiä eroja näiden yhteydessä voisi olla jatkossa mielenkiintoista tutkia, sillä niihin ei tässä tutkimuksessa perehdytty. Motivaation rajaaminen tiettyyn oppiaineeseen voisi myös tuoda tarkempia tuloksia oppilaiden motivaatiosta koulussa, sillä oppilaan motivaation tasoon saattaa vaikuttaa se, puhutaanko motivaatiosta yleisesti vain tietyn oppiaineen osalta.

LÄHTEET

- Anderson-Butcher, D., Iachini, A.-L. & Amorose, A.-J. 2008. Initial reliability and validity of the perceived social competence scale. *Research on Social Work Practice*, 18(1): 47–54.
- Atjonen, P. & Li, S. 2006. ICT in education in Finland and Hong Kong. An overview of the present state of the educational system at various levels. *Informatics in Education*, 5(2): 183–194.
- Aunola, K., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. 2006. Developmental dynamics between mathematical performance, task motivation, and teachers' goals during the transition to primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1): 21–40.
- Berhenke, A., Miller, A. L., Brown, E., Seifer, R., & Dickstein, S. 2011. Observed emotional and behavioral indicators of motivation predict school readiness in Head Start graduates. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4): 430–441.
- Blatchford, P. 1997. Students' self-assessment of academic attainment: Accuracy and stability from 7 to 16 years and influence of domain and social comparison group. *Educational Psychology*, 17(3), 345–359.
- Dweck, C. S. 1986. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.
- Dweck, C. S. 1992. The study of goals in psychology. *Psychological Science*, 3, 165–167.
- Dweck, C. S. 2002. The development of ability conceptions. Teoksessa A. Wigfield & J. S. Eccles (toim) *Educational Psychology: Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press, 57–8.
- Flemming, L. 2017. Alakoululaisen sosiaalinen kompetenssi - Kyselytutkimus 3.–6. -luokkalaisille. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.

Guvercin, O., Tekkaya, C. & Sungur, S. 2010. A cross age study of elementary students' motivation towards science learning. *Hacettepe University Journal of Education*, 39: 233–243.

Hartup, W. 1994. Having friends, making friends and keeping friends: Relationships as educational contexts. *ERIC digest Champaign II: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Emergency Librarian*, 21(3).

Hsieh, T-L. 2014. Motivation matters? The relationship among different types of learning motivation, engagement behaviors and learning outcomes of undergraduate students in Taiwan. *Higher Education*, 68(3): 417–433.

Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. 2006. Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5): 874–895.

Junttila, N. 2010. Social competence and loneliness during the school years. Issues in assessment, interrelation and intergenerational transmission. *Turun yliopiston julkaisu*. Sarja B, Osa 325. Turun yliopisto.

Kaderavek, J.N., Gilliam, R. B., Ukrainetz, T. A., Justice, L. M. & Eisenberg, S. N. 2004. School-age children's self-assessment of oral narrative production. *Communication Disorders Quarterly*, 26(1), 37–48.

Kaukiainen, A., Junttila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. 2005. MASK - MonitahoArviointi Sosiaalisesta Kompetenssista. *Oppimistutkimuksen keskus (OTUK) ja Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopisto.*

Kauppila, R. 2003. *Opi ja opeta tehokkaasti: psyykinen valmennus oppimisen tukena.* Jyväskylä: PS-kustannus.

King, R., Ganotice, F. & Watkins, D. 2012. Cross-Cultural Validation of the Inventory of School Motivation (ISM) in the Asian Setting: Hong Kong and the Philippines. *Child Indicators Research*, 5(1): 135–153.

Kukkonen, P. & Pölkki, P. 1995. Kotitaustan ja sukupuolen yhteys 10-vuotiaiden lasten oppimisvalmiuksiin ja -motivaatioon. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 26(2), 151–159.

Laitinen, S. 2018. Development of children's motivational orientations from ages 4 to 9: Stability and changes of motivational profiles before school-age as a function of early language skills. *Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B, Osa 466*. Turun yliopisto.

Ligun, Xu. 2005. The significance of group work in generating motivation and reducing anxiety. *Sino-US English Teaching*, 2(9): 32–34.

Magelinskaite, S., Kepalaite, A. & Legkauskas, V. 2014. Relationship between social competence, learning motivation and school anxiety in primary school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2936–2940.

Manninen, S. 2018. *Kouluviihtyvyyden ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Muis, K. & Edwards, O. 2009. Examining the stability of achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4): 265–277.

Niemivirta, M. 2004. *Tyttöjen ja poikien väliset erot oppimismotivaatiossa*. Teoksessa *Koulu - sukupuoli - oppimistulokset*. Helsinki: Opetushallitus.

Niemivirta, M., Salmela-Aro, K. & Tuominen Soini, H. 2010. Ajallinen pysyvyys ja sukupuoli-erot nuorten opiskelumotivaatiossa. *Psykologia*, 45(05-06): 386–401.

Nurmi, J-E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus* 5: 548–554.

Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2017. *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 9.4.2019. https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Pulkka, A-T. 2014. The interaction of motivation and learning environment: The role of goal orientations in students course evaluations. *Studies in Educational Sciences* 254. University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences. Helsinki, Finland: Unigrafia.

Read, S. 2002. Henkilökohtaisten tavoitteiden geneettinen perusta. Teoksessa J-E. Nurmi & K. Salmela-Aro (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Renk, K. & Phares, V. 2004. Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24, 239–254.

Salmela-Aro, K. (toim.) 2018. *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sheridan, S. & Walker, D. 1999. Social skills in context: Considerations for assessment, intervention and generalization. Teoksessa C. Reynolds & T. Gutkin (toim.) *The Handbook of school psychology*, 686–708. New York: Wiley & Sons.

Sassu, R. 2007. The evaluation of school readiness for 5–8 years old children - cognitive, social – emotional and motor coordination and physical health perspectives. *Cognition, Brain, Behavior*, 11, 67–81.

Senko, C. & Tropiano, K. 2016. Comparing three models of achievement goals: Goal orientations, Goal standards and goal complexes. *Journal of Educational Psychology*, 108(8): 1178–1192.

Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. 2004. Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations and motivation. *Sex Roles*, 50(3): 241–252.

Toivonen, O. 2019. Sosiaalisen kompetenssin kehittäminen Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin avulla 5. ja 6. luokan oppilailla. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.

Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Helsinki: Kirjayhtymä 1999.

Watkins, D., McInerney, D. & Lee, C. 2002. Assessing the school motivation of Hong Kong students. *Psychologia*, 45:145–154.

Wigfield, A. 1994. Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review* 6(1): 49–78.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25(1): 68–81.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2002 The development of competence beliefs, expectancies for success and achievement values from childhood through adolescence. Teoksessa A. Wigfield & J. S. Eccles (toim.) *Educational Psychology: Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press, 91–120.

Yeung, A. S., Lau, S. & Nie, Y. 2011. Primary and secondary students' motivation in learning English: Grade and gender differences. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3): 246–256.

LIITTEET

Liite 1. MASK-mittari

Kuinka usein nämä väittämät sopivat sinuun? Laita rasti sopivaan kohtaan.
Huomaa: Valitse ainoastaan yksi rasti väittämää kohden.

	En koskaan	Harvoin	Usein	Erittäin usein
Tarjoan apuani muille oppilaille.				
Osallistun innokkaasti ryhmän toimintaan.				
Kutsun muita oppilaita mukaan toimintaan.				
Osaan aloittaa taitavasti keskustelun kavereiden kanssa.				
Teen yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa.				
Osaan olla hyvä kaveri.				
Otan huomioon muiden oppilaiden tunteet.				
Osoitan muille oppilaille, että hyväksyn heidät.				
Minulla on lyhyt pinna.				
Saan raivokohtauksia ja kiu-kunpuuksia.				
Ärsyyntyn helposti.				

Hännään ja teen pilaa muista oppilaista.				
Väittelen ja riitelen kavereiden kanssa.				
Häiritsen ja ärsytän muita oppilaita.				
Toimin ajattelematta.				

Liite 2. Tutkimusta varten muokattu opiskelumotivaation mittari

	Täysin samaa mieltä.	Melko samaa mieltä.	Eri mieltä.
1. Teen tehtävät silloin, kun ne pitää.	2	1	0
2. Jaksan tehdä tehtävät loppuun asti, vaikka ne olisivatkin tylsiä.	2	1	0
3. Teen mielelläni kotona myös lisätehtäviä kotitehtävien lisäksi.	2	1	0
4. Haluan menestyä hyvin myös niissä oppiaineissa, joista en pidä.	2	1	0
5. Keksin tekosyitä, miksi en tekisi koulutöitä.	0	1	2
6. Asetan itselleni tavoitteita koulussa.	1	1	0
7. Joissakin tehtävissä teen vain helpot kohdat ja jätän vaikeat tekemättä.	0	1	2
8. Teen aina läksyt oppitunneille.	2	1	0
9. Koulussa opetetut asiat kiinnostavat minua.	2	1	0
10. Minusta on kiva oppia uusia asioita koulussa.	2	1	0

Liite 3. Alkuperäinen Kauppilan (2003) opiskelumotivaation mittari

	Pitää täysin paikkansa.	On jossain määrin totta.	Ei pidä paikkaansa.
1. Olen yleensä ajan tasalla tehtävissäni.	2	1	0
2. Pystyn työskentelemään loppuun asti, vaikka oppimateriaali on tylsää.	2	1	0
3. En viitsi valmistautua tunneille, jos se ei ole välttämätöntä.	0	1	2
4. Teen paljon töitä saadakseni hyvät numerot, vaikka en pitäisi kurssista.	2	1	0
5. Selitän itselleni tekosyihin vedoten, miksi en ole tehnyt koulutehtäviä.	0	1	2
6. Asetan itselleni realistiset ja korkeat tavoitteet opiskelussa.	1	1	0
7. Joissakin tehtävissä opiskelen vain helpot kohdat.	0	1	2
8. Luen läksyt ja teen harjoitustehtävät oppitunneille.	2	1	0
9. Ne asiat, joita tunnilla opetetaan, eivät minua paljon kiinnosta.	0	1	2
10. Aineet, joita luen kiinnostavat minua muussakin mielessä kuin kokeen tai arvioinnin kannalta.	2	1	0

Liite 4. Tutkimusta varten muokattu tavoiteorientaatioiden ISM-mittari

Sisäinen orientaatio

- O1: Jos en ole tyytyväinen tekemääni koulutehtävään, haluan yrittää uudestaan ja tehdä sen paremmin.
- O2: Teen tehtävän paremmin, jos se on mielenkiintoinen.
- O3: Haluan nähdä, että kehityn koulutyöskentelyssäni.
- O4: Haluan oppia uutta koulussa.
- O5: Minusta on hauska tehdä koulutehtäviä, jotka ovat mielenkiintoisia.
- O6: Teen paljon töitä ollakseni hyvä koulussa.
- O7: Minua kannustaa se, että huomaan pärjääväni hyvin koulussa.
- O8: Vaikeita koulutehtäviä on mielestäni kiva ratkaista.
- O9: Opiskelen ahkerasti oppiakseni uusia asioita koulussa.
- O10: Yritän aina pärjätä paremmin koulussa.

Suoritusorientaatio

- O11: Voittaminen on minulle tärkeää.
- O12: Kilpailuissa minulle on tärkeää tulla ensimmäiseksi.
- O13: Tykkään kilpailla muita vastaan koulussa.
- O14: Minua kannustaa se, että olen parempi kuin muut.
- O15: Opiskelen ahkerasti ollakseni parempi koulussa kuin muut.
- O16: Olen iloinen, kun olen yksi luokan parhaista oppilaista.
- O17: Tykkään olla ryhmän johtaja ryhmätöissä ja peleissä.
- O18: Haluan olla suosittu luokkakavereiden seurassa.
- O19: Minulle on hyvin tärkeää olla ryhmän johtaja.
- O20: Opiskelen ahkerasti, jotta olisin suosittu luokkakavereiden seurassa.
- O21: Haluan olla ryhmän johtaja.

Sosiaalinen riippuvuusorientaatio

- O22: Olen parhaimmillani koulussa, kun teemme ryhmä- tai paritöitä.
- O23: Yritän työskennellä luokkakavereideni kanssa mahdollisimman paljon.
- O24: Pidän enemmän ryhmä- ja paritöiden tekemisestä kuin yksin työskentelystä.
- O25: On tärkeää, että luokkakaverit auttavat toisiaan.
- O26: Tykkään luokkakavereiden auttamisesta.
- O27: Välitän muista ihmisistä koulussa.
- O28: Olen surullinen, jos luokkakaverini eivät pärjää koulussa hyvin.

Ulkoinen orientaatio

- O29: Opettajan kehu ovat minulle tärkeitä.
- O30: Luokkakavereideni kehu ovat minulle tärkeitä.
- O31: Työskentelen ahkerasti, kun minua kehuaan koulussa.
- O32: Haluan, että minua kehuaan koulussa.

- O33: Vanhempieni kehu ovat minulle tärkeitä.
- O34: Työskentelen koulussa paremmin, jos saan jonkun palkinnon.
- O35: Työskentelen koulussa ahkerasti saadakseni jonkun palkinnon opettajalta.
- O36: Työskentelen ahkerasti saadakseni vanhemmiltani jonkun palkinnon.
- O37: Minulle on tärkeää saada jokin palkinto koulutyöstäni.
- O38: Jos saisin koulussa palkintoja, opiskelisin ahkerammin.
- O39: Pelkkä kehuaminen ei mielestäni riitä palkinnoksi koulutyöstä.

Liite 5 Alkuperäinen tavoiteorientaatioiden Inventory of School Motivation (ISM) -mittari

Mastery goals

Task

I like being given the chance to do something again to make it better
 I try harder with interesting work
 I like to see that I am improving in my schoolwork
 I need to know that I am getting somewhere with my schoolwork

Effort

I don't mind working a long time at schoolwork that I find interesting
 I try hard to make sure that I am good at my schoolwork
 When I am improving in my schoolwork I try even harder
 The harder the problem the harder I try
 I try hard at school because I am interested in my work
 I work hard to try to understand new things at school
 I am always trying to do better in my schoolwork

Performance goals

Competition

Winning is important to me
 Coming first is very important to me
 I like to compete with others at school
 I work harder if I'm trying to be better than others
 I want to do well at school to be better than my classmates
 I am only happy when I am one of the best in class

Social Power

I work hard at school so that I will be put in charge of a group
 I want to feel important in front of my school friends
 At school I like being in charge of a group
 It is very important for me to be a group leader
 I work hard at school because I want the class to notice me
 I often try to be the leader of a group

Social goals

Affiliation

I do my best work at school when I am working with others
 I try to work with friends as much as possible at school
 I prefer to work with other people at school rather than alone

Social Concern

It is very important for students to help each other at school

I like to help other students do well at school

I care about other people at school

I enjoy helping others with their schoolwork even if I don't do so well myself

It makes me unhappy if my friends aren't doing well at school

Extrinsic goals**Praise**

Praise from my teachers for my good schoolwork is important to me

Praise from my friends for good schoolwork is important to me

At school I work best when I am praised

I want to be praised for my good schoolwork

Praise from my parents for good schoolwork is important to me

Token

I work best in class when I can get some kind of reward

I work hard in class for rewards from the teacher

I work hard at school for presents from my parents

Getting a reward for my good schoolwork is important to me

Getting merit certificates helps me work harder at school

Praise for good work is not enough

I like a reward

If I got rewards at school I would work harder