

Essi Ida Emilia Keskiaho

SEITSEMÄSLUOKKALAISTEN OPISKELUMOTIVAATIO KOULUKÄSITÖISSÄ  
JA SIIHEN YHTEYDESSÄ OLEVIA TEKIJÖITÄ

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuslaitoksen osasto, Savonlinna

Käsityönopettajien koulutus

Käsityötieteen pro-gradu -tutkielma

Kesäkuu 2011



ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Filosofinen tiedekunta		<b>Osasto – School</b> Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto		
<b>Tekijät – Author</b> Essi Ida Emilia Keskiaho				
<b>Työn nimi – Title</b> Seitsemäsluokkalaisten opiskelumotivaatio koulukäsitöissä ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä				
<b>Pääaine – Main subject</b>	<b>Työn laji – Level</b>	<b>Päivämäärä – Date</b>	<b>Sivumäärä – Number of pages</b>	
Käsityötiede	Pro gradu -tutkielma	X	1.6.2011	65 sivua + liitteet
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
<b>Tiivistelmä – Abstract</b>				
<p>Tutkielman tavoitteena oli tarkastella: 1) peruskoulun seitsemäsluokkalaisten motivoitumista koulun käsitöihin, 2) motivaation eroja taustamuuttujaryhmissä (sukupuoli, koulu, opiskeltu käsitöissä, käsityöharrastuneisuus), 3) eri tekijöiden yhteyttä motivaatioon käsitöitä painotetusti ja samansisältöisesti opiskelleilla ja 4) oppilaista muodostuvia motivaatioryhmiä. Tutkimuksen teoreettisessa taustassa käsiteltiin motivaatiota ja itsemääräämisteorioita, yhteistä koulukäsitöitä ja sen toteutustapoja, sekä koulukäsitöiden opiskelumotivaatioon yhteydessä olevia tekijöitä.</p> <p>Aineisto kerättiin strukturoidulla kyselylomakkeella tammi-helmikuussa 2010. Aineisto koostui kahden keskisuomalaisen yläkoulun seitsemäsluokkalaisten vastauksista (N = 138). Tutkimukseen mukaan otetut koulut valittiin käsitöiden opetuksen toteutustavan mukaan niin, että toisella koululla käsitöitä opetettiin painotetusti (oppilaat opiskelivat käsitöissä painotetusti joko teknistä työtä tai tekstiilityötä oman valintansa mukaan) ja toisella koululla samansisältöisesti (seitsemännen luokan syksyyn saakka kaikki opiskelivat yhtä paljon teknistä työtä ja tekstiilityötä). Kouluja vertailtiin keskenään erityisesti käsitöiden opiskelumotivaatioon yhteydessä olevien tekijöiden osalta. Motivaatiosta mitattiin Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) -mittarin mukaan sisäistä motivaatiota ja kolmenlaista ulkoisen motivaation tyyppiä, jotka olivat identifioitu sääätely, sisäistynyt sääätely ja ulkoinen sääätely. Aineisto analysoitiin kvantitatiivisin menetelmin (mm. korrelaatiokertoimet ja klusterianalyysi).</p> <p>Tuloksiksi saatiin, että seitsemäsluokkalaisten ovat melko motivoituneita käsitöiden opiskeluun. Motivaation erot olivat koulun ja harrastuneisuuden mukaan jaetuissa ryhmissä tilastollisesti merkitseviä. Käsitöitä painotetusti opiskelleet olivat samansisältöisesti opiskelleita hieman motivoituneempia motivaation ulkoisen sääätelyn osalta. Käsitöitä harrastavat olivat motivoituneempia ja sisäisemmin motivoituneita kuin käsitöitä harrastamattomat. Tutkimustulokset osoittivat motivaation kannalta olevan tärkeää, että oppilas kokee käsitöiden tärkeäksi itselleen, saa positiivisia kokemuksia käsitöistä, kokee saavansa vaikuttaa toimintaan ja saa tukea sekä kotoa, kavereilta että myös luokasta muilta oppilailta ja opettajilta. Tulokset viittaavat siihen, että käsitöitä samansisältöisesti opiskelleilla motivoitumiseen ovat painotetusti opiskelleita selvemmin yhteydessä ulkoiset seikat, kuten fyysinen ympäristö ja luokan ilmapiiri. Aineistosta muodostui klusterianalyysillä viisi erilaista motivaatioryhmää. Niissä ryhmissä, joihin sijoittui enemmistö käsitöitä harrastavista, oli motivaatio koulukäsitöihin keskimääräistä sisäisempää ja suhtautuminen koulukäsitöiden motivaatioon yhteydessä oleviin tekijöihin oli positiivisempaa. Tulokset olivat samansuuntaisia aiempien tutkimustulosten kanssa. Tuloksista voitiin päätellä, että kokonainen käsitöiden saattaa auttaa oppilaiden motivoitumista koulukäsitöihin.</p>				
<b>Avainsanat – Keywords</b>				
Opiskelumotivaatio, yhteinen koulukäsitöiden, samansisältöinen käsitöiden, painotettu käsitöiden, sisäinen motivaatio, ulkoinen motivaatio				

**ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND**

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Philosophical Faculty		<b>Osasto – School</b> School of Applied Educational Science and Teacher Education		
<b>Tekijät – Author</b> Essi Ida Emilia Keskiaho				
<b>Työn nimi – Title</b> Seventh grade pupils' motivation for school craft and some related factors				
<b>Pääaine – Main subject</b>	<b>Työn laji – Level</b>	<b>Päivämäärä – Date</b>	<b>Sivumäärä – Number of pages</b>	
Craft Science	Pro gradu -tutkielma	X	1st June 2011	65 + appendixes
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
<b>Tiivistelmä – Abstract</b>				
<p>The purpose of this study was to view: 1) the seventh graders' motivation in craft education at school, 2) the differences in motivation in groups with different backgrounds (gender, school, content of studied craft and making craft during spare time), 3) which factors are in relation to the motivation in school craft and 4) what kind of motivation groups can be formed from the data. The theoretical background of this study consisted of motivation and self-determination theory, common school craft and the ways to organize it and the factors related to the school craft motivation.</p> <p>The data was collected with a structured questionnaire in two schools in Central Finland in January and February 2010. The data consists of the answers of seventh graders (N = 138). The schools were chosen by their different ways of organizing the teaching of craft. In one of the schools all the pupils were taught crafts similarly including technical work and textile work equally until they could choose either one for the last semester in seventh grade. In the other school, pupils were concentrating mainly on the craft content (i.e. technical work or textile work) they had chosen in fourth grade. Especially the factors related to craft motivation were compared between the schools. Motivation was measured applying the Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) -scale. It was divided into intrinsic motivation and three types of extrinsic motivation: identified regulation, introjected regulation and extrinsic regulation. The data was analyzed by using statistical methods such as correlations and cluster analysis.</p> <p>The results showed seventh graders are quite motivated for studying school craft. The pupils who had chosen the craft content to concentrate on had more extrinsic regulation than those who had had similar contents in craft for everybody. The pupils who had crafts as a hobby were more motivated and had more intrinsic motivation than the ones who didn't make crafts on their spare time. The differences were statistically significant. The results indicated that it is important for the motivation that the pupils feel craft meaningful, get positive experiences from craft, feel that they can influence on the actions in craft education, and get support to the craft studies from home, friends, other pupils and teachers. The results suggest that extrinsic factors such as physical environment and classroom atmosphere are more clearly related to the motivation of the pupils who studied similar contents in craft, than to that of the pupils who had chosen the main craft content field. Five different motivation groups were formed in the cluster analysis. Most of the pupils who had craft as their hobby belonged to the groups where motivation was more intrinsic and the attitude towards the factors related to school craft motivation was more positive. The results were similar to earlier research. As a conclusion the results suggested that holistic craft might help pupils' motivation for school crafts.</p>				
<b>Avainsanat – Keywords</b>				
Motivation for learning, common school craft, intrinsic motivation, extrinsic motivation				

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	5
2	MOTIVAATIO .....	7
2.1	Motivaatio ja sen lähikäsitteet .....	7
2.2	Motivaation merkitys oppimiselle .....	7
2.3	Itsemääräämisteoria yhtenä motivaation selitysmallina .....	8
2.3.1	Sisäinen motivaatio .....	11
2.3.2	Ulkoinen motivaatio ja amotivaatio .....	12
2.4	Oppimismotivaatioon vaikuttavat tekijät erityisesti nuorilla .....	13
3	KÄSITYÖ .....	16
3.1	Käsityö yksilön kannalta .....	16
3.2	Kaikille yhteinen koulukäsityö .....	18
3.3	Nuoret ja koulukäsityö .....	22
4	OPPIMISMOTIVAATIO KÄSITÖISSÄ .....	24
4.1	Käsityön intentio ja motivaatio .....	24
4.2	Oppimismotivaatio käsityöprosessissa .....	25
4.3	Oppimismotivaatio koulukäsityössä .....	26
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....	28
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	29
6.1	Kyselyn toteuttaminen ja kohderyhmän kuvaus .....	29
6.2	Mittarin laadinta .....	30
6.3	Summamuuttujien laadinta .....	34
6.4	Tutkimuksen luotettavuus .....	35
6.5	Yhteydessä olevien tekijöiden jakaumat .....	37
6.6	Analysoinnin kulku .....	38
6.7	Aineiston kuvaus .....	41
7	TUTKIMUSTULOKSET .....	43
7.1	Millaista seitsemäsluokkalaisten opiskelumotivaatio on koulun käsitöissä? .....	43
7.2	Millaisia eroja oppilaiden opiskelumotivaatiossa on taustamuuttujien suhteen jaetuissa ryhmissä? .....	44
7.3	Miten eri tekijät ovat yhteydessä käsityön opiskelumotivaatioon käsityötä painotetusti opiskelevilla ja samansisältöistä käsityötä opiskelevilla? .....	46
7.3.1	Sisäinen motivaatio ja identifioitu säätely .....	47
7.3.2	Sisäistynyt säätely ja ulkoinen säätely .....	49
7.4	Millaisia motivaatioryhmiä oppilaista muodostuu? .....	50
7.4.1	Millaisiin ryhmiin oppilaat voidaan jakaa motivaationsa ja siihen yhteydessä olevien tekijöiden perusteella? .....	50
7.4.2	Miten oppilaat jakautuvat muodostuneisiin ryhmiin taustamuuttujiensa perusteella? .....	52
8	DISKUSSIO .....	54
8.1	Tulosten tarkastelua .....	54
8.2	Johtopäätöksiä .....	57
8.3	Jatkotutkimusaiheita .....	59
	LÄHTEET .....	61
	LIITTEET (5 kpl)	



# 1 JOHDANTO

Pienet lapset ovat kiinnostuneita kaikesta. He tutkivat ja ovat innokkaita oppimaan lisää. Kouluun tultua lasten motivaatio oppimista kohtaan laskee asteittain (Byman 2002, 29; Lepper, Corpus & Iyengar 2005, 192–193) ja sitoutuminen toimintaan saattaa arvostelun ja epäonnistumisen pelon takia heikentyä (Blumenfeld, Kempler & Krajcik 2006, 478). Erityisesti yläkoulussa motivaation laskun huomaa hyvin konkreettisesti toiminnan halun heikkenemisenä verrattuna alakouluun. Oppimisen tehokkuuden kannalta on kuitenkin erityisen tärkeää, että oppilaat ovat mahdollisimman sisäisesti motivoituneita sekä sitoutuneita toimintaan.

Eri oppiaineiden motivaatiosta on tehty paljonkin tutkimusta, mutta käsityön osalta motivaation tutkimus on kuitenkin vielä hyvin vähäistä. Se rajoittuu muutamaiin opinnäytteisiin, harrastusmotivaation tutkimukseen (Metsämuuronen 1995, 1997) sekä teknistä työtä ja teknologiaa käsitteleviin tutkimuksiin (Luomalahti 2005; Autio 1997). Käsityön voidaan hitaana tekemisenä nähdä asettavan oman haasteensa myös motivaatiolle ja erityisesti motivaation laadulle, sillä lyhytkestoinen alkuinnostus ei välttämättä kanna koko prosessin läpi (vrt. Vilka 1993, 59).

Tulevaa käsityönopettajan työtäni ajatellen halusin pro gradu-tutkielmassani tarkastella käsityön oppimisen motivaatiota ja niitä tekijöitä, jotka sen taustalla vaikuttavat. Tutkielmassa tarkastellaan motivaatiota käsityön näkökulmasta. Teoreettisessa viitekehyksessä (Kuvio 1) on kuvattu tutkielman pääkäsite, koulukäsityön motivaatio, motivaation ja käsityön yhtymäkohdassa. Kolmiona kuvattu motivaatio jaetaan tutkielmassa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon (ks. Ryan & Deci 2000). Ympyrä kuvaa koko käsityön aluetta, jonka yhtenä osana koulukäsityö on. Nykyisellään koulukäsityö käsitetään kaikille oppilaille yhteisenä käsityönä, jossa on sisältöjä sekä teknisestä että tekstiilityöstä. Käsityönopetuksen toteutustavoista on tähän tutkielmaan valittu kaikille samansisältöisenä opetettu käsityö sekä valinnan kautta jompaankumpaan käsityösisältöön painottunut käsityönopetus. Laajemmassa käsityötieteen kehityksessä tutkielma sijoittuu käsityötä kasvatuksen välineenä tutkivaan haaraan (Seitamaa-Hakkarainen ym. 2007, 15) ja samalla osaksi käyttäytymistieteellistä tutkimusta. Painottuessaan motivaatioon, tutkimus ojentautuu kohti motivaatiopsykologian tutkimuskenttää.



KUVIO 1. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Nykyisessä käsityöoppiaineen murroksessa tutkimus käsityön opiskelumotivaatiosta on tarpeen. Käsityönopetuksen kehitys kohti yhteistä käsityötä on herättänyt keskustelua käsityönopetuksen toteuttamisesta ja sen vaikutuksista käsityönopetuksen tavoitteiden toteutumiseen erityisesti silloin, kun aika jaottuu kahden käsityösisällön, teknisen työn ja tekstiilityön välille. On keskusteltu mm. erilaisten käsityönopetuksen toteutustapojen vaikutuksesta oppimiselle ja kokonaisen käsityön toteutumiseen. Yhtenä tämän tutkielman näkökulmana on tarkastella kahden erilaisen käsityönopetuksen toteutustavan vaikutusta motivaatiolle.

Tutkimuksen aineisto kerättiin teettämällä kysely kahden koulun seitsemäsluokkalaistalle, joilla on jo peruskoulun käsityön opiskelukokemuksen sekä kehityksen mukanaan tuomaa kapasiteettia arvioida käsitöihin suhtautumistaan. Näin saatu aineisto analysoitiin kvantitatiivisin menetelmin.



## 2 MOTIVAATIO

### 2.1 Motivaatio ja sen lähikäsitteet

Motivaation käsite on johdettu latinalaisesta liikkumista tarkoittavasta sanasta *movere*. Nykyisin motivaatioksi nimitetään laajemmin sitä motiivien aikaansaamaa tilaa, joka ajaa yksilön pyrkimään tiettyyn päämäärään. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16–17; Ruohotie 1998, 36–37.) Motivoituneella toiminnalla on siis aina tavoite ja päämäärä (Byman 2002, 26). Motivaation taustalla olevat motiivit määrittävät, virittävät ja ylläpitävät mielenkiinnon kohdistumisen suuntaa. Ne voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia. Motiiveina nähdään usein yksilön tarpeet, halut, vietit, sisäiset yllykkeet sekä palkkiot ja rangaistukset. (Ruohotie 1998, 36–37.)

Yleiskielessä motivaatio-käsitettä käytetään usein suhtautumisen ja asenteen synonyyminä. Motivaatiopsykologiassa nämä kolme käsitettä kuitenkin ymmärretään erillisinä, toisiinsa sidoksissa olevina käsitteinä. Peltonen ja Ruohotie (1992, 10–12) määrittelevät suhtautumisen yläkäsitteeksi, joka yksilön näkökulmasta katsottuna pitää sisällään motivaation, arvot, asenteet ja elämäntutkimuksen.

Motivaation ja asenteen käsitteiden suhdetta selitetään motivaatiopsykologiassa seuraavasti. Asenne on melko pysyvä, hitaasti muuttuva ja sisäistynyt reaktiovalmius, kun taas motivaatio voidaan nähdä yhteen tilanteeseen kerrallaan liittyvänä ja lyhytaikaisena. Käsitteiden ero näkyy siinäkin, että asenne on enemmän yhteydessä toiminnan laatuun, kun taas motivaatio vaikuttaa siihen, millä vireydellä toimintaa tehdään, eivätkä motivaation muutokset välttämättä vaikuta muutoksiin asenteessa. Joskus käytetty jako yleismotivaatioon ja tilannemotivaatioon on Peltosen ja Ruohotien mukaan ongelmallinen, sillä he näkevät yleismotivaation käsitteen asenteen synonyyminä. (Peltonen & Ruohotie 1992, 17; Ruohotie 1998, 41–42.) Tässä tutkielmassa motivaatio käsitetään helposti muuttuvana tilannemotivaationa. Tutkittu motivaatio kuvaa kuitenkin samalla yleisempää motivoitumista käsityöhön.

### 2.2 Motivaation merkitys oppimiselle

Peltonen ja Ruohotie (1992, 14) näkevät motivaation tärkeimpänä yksilön tilannekohtaiseen suhtautumiseen vaikuttavana tekijänä. Motivaatio on siis tärkeä osa myös oppimistilanteeseen suhtautumista ja vaikuttaa sitä kautta oppimiseen ja sen tehokkuuteen. Tutkimukset ovat

osoittaneet, että niin sanotulla sisäisellä motivaatiolla (eli halulla tehdä asioita niiden itsensä vuoksi) on positiivinen yhteys koulumenestykseen (Lepper, Corpus & Iyengar 2005, 185–186, 192).

Oppimisen tehokkuuden ja motivaation suhteesta puhuttaessa käsitteiden kirjo on moninainen. Engeströmin (1996, 26, 28–29, 34) mukaan välineellinen motivaatio on yhteydessä lyhytkestoiseen pintatason oppimiseen, kun taas pitkäkestoinen syvätason oppiminen on yhteydessä sisällölliseen motivaatioon. Vastaavasti Ryan ja Deci (2000, 56) pitävät sisäistä motivaatiota tärkeänä yksilön kognitiivisen, sosiaalisen ja fyysisen kehityksen kannalta, sillä heidän mukaansa juuri luonnollisten kiinnostuksen kohteiden parissa tapahtuva toiminta lisää tietoja ja taitoja. Metsämuuronen (1997, 26) puolestaan puhuu omaehtoisesta oppimisesta, jonka taustalla vaikuttavat sisäinen motivaatio ja sitoutuminen opittavaan asiaan. Käsitteiden erilaisuudesta huolimatta kaikki ovat ajatuksellisesti yhtä mieltä siitä, että omaehtoinen, sisäiseen motivaatioon perustuva toiminta on oppimisen kannalta tehokkaampaa kuin ulkoisesti motivoitunut toiminta (vrt. Guay, Ratelle & Chanal 2008, 237).

### 2.3 Itsemääräämisteoria yhtenä motivaation selitysmallina

Motivaatiopsykologian kenttä on melko hajanainen siinä mielessä, ettei ole olemassa yleisesti hyväksyttyä motivaatioteoriaa, joka yhdistäisi kaikki motivaatioprosessin osatekijät, vaan kukin teoria tarkastelee kokonaisuutta omasta rajatusta näkökulmastaan käsin (Ruohotie 1998, 50). Nämä eri näkökannat juontavat motivaatiotutkimuksen historian vaiheista. Ensimmäisiä motivaatioteorioita olivat vietti- ja tarveteoriat, jotka pyrkivät selittämään ihmisten toimintaa erilaisten tarpeiden ja yllykkeiden kautta, mutta ne huomattiin pian riittämättömiksi selittämään monimutkaisia käyttäytymisen syitä. Sittemmin motivaatioteoriat ovat kehittyneet vietti- ja tarveteorioista kognitiivisten oppimisen teorioiden kautta kohti organismisia teorioita. Motivaatioteoriat voidaan luokitella mekanistisiin (mechanistic) ja organismisiin (organismic) teorioihin sen mukaan nähdäänkö ihminen lähtökohtaisesti passiivisena ärsykkeiden ja tarpeiden ohjaamana olentona vai aktiivisena, ärsykkeiden tuomista mahdollisuuksista valitsevana olentona. (Deci & Ryan 1985, 4–7.) Nykyisin motivaatiopsykologiassa vallalla olevista teorioista suurin osa voidaan lukea organismisiin teorioihin kuuluviksi.

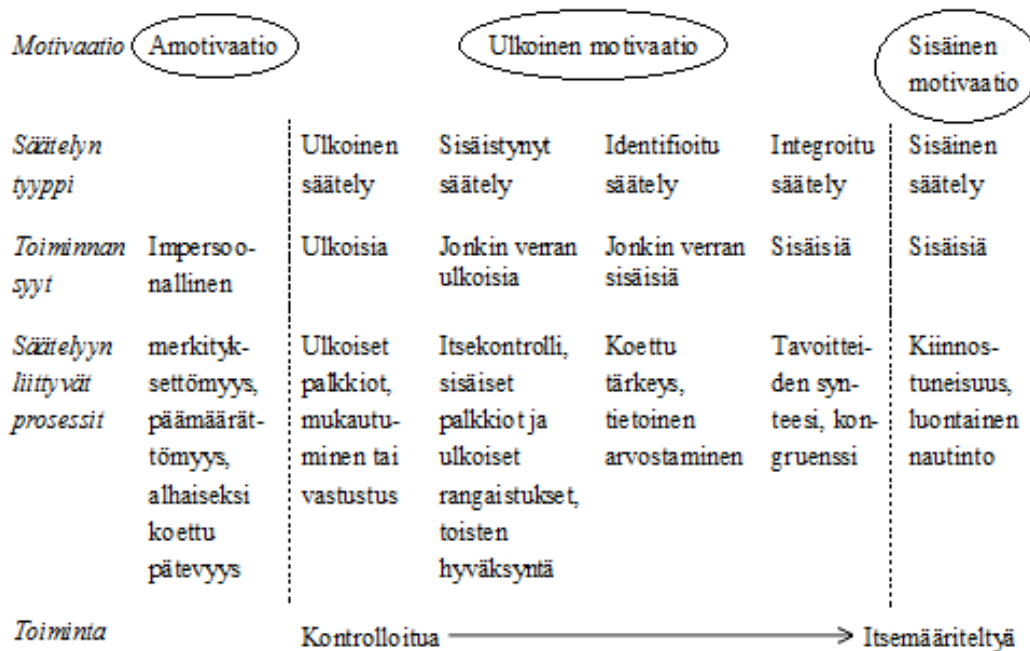
Motivaatioteorioita voidaan jaotella muillakin tavoilla. Viimeaikaisen motivaatiokirjallisuuden lähestymistavat voidaan jaotella kahteen ryhmään. Nämä ovat päämääräteoreettinen lähestymistapa sekä motivaation jako sisäiseen, ulkoiseen ja amotivaatioon (Metsämuuronen

1997, 281). Päämääräsuuntautuneet teoriat eli tavoiteorientaatioteoriat tutkivat yksilöiden tavoitteenasettelua ja sen liittymistä esimerkiksi menestykseen ja motivaatioon (Malmberg & Little 2002, 130). Aivan toisenlainen ajattelutapa on tarkastella motivaatioteorioita erilaisina näkökulmina motivaatioprosessiin. Ruohotie (1998) jakaa oppimisen kannalta tärkeimmiksi katsomansa motivaatioteoriat motivaatioprosessia eri näkökulmista tarkasteleviksi teorioiksi. Mallissa motivaation perustan muodostavat tarpeet, arvot ja motiivit. Motivaatioprosessin ytimeen on sijoitettu tavoitteet ja aikomukset sekä suoritus. Seuraukset koostuvat palkkioista ja tyytyväisyydestä. (Ruohotie 1998, 50.) Samaa mallia on soveltanut Luomalahti (2005, 142) kuvatessaan teknologiaopiskelun motivaatioprosessia.

Motivaatiokäsitteen laajuuden ja moniselitteisyyden vuoksi on tarkastelun pohjaksi valittu Decin ja Ryanin (1985) kehittämä itsemääräämisteoria (self-determination theory), joka jakaa motivaation sisäiseen, ulkoiseen ja amotivaatioon. Se on saanut vaikutteita kognitiivisista teorioista ja kytkeytyy enemmänkin organismisiin kuin mekanistisiin teorioihin. (Deci & Ryan 1985, 4–7.) Syynä juuri tämän teorian valitsemiseen oli se, että itsemääräämisteoria määrittelee motivaation kattavasti laadullisena ilmiönä. Sitä on käytetty paljon erityisesti oppimismotivaatiota tutkittaessa ja sen on todettu olevan luotettava motivaatiomittari (Guay, Ratelle & Chanal 2008, 233–244). Itsemääräämisteorian mukaan ennustettaessa syvällistä oppimista, psykologista terveyttä ja hyvinvointia, tehokasta suoritusta tai luovaa ongelmanratkaisua tärkeimmällä sijalla ei ole motivaation määrä vaan sen laatu. Itsemääräämisteoria keskittyy motivaation autonomisuuteen eli itsemääräämiseen sisäisen ja ulkoisen motivaation erottelijana. (Deci & Ryan 2008, 182.) Motivaatio ei siis varioi ainoastaan määrällisesti vaan myös laadullisesti (Ryan & Deci 2000, 54).

Itsemääräämisteoria perustuu näkemykseen, että ihmisellä on synnynnäisiä tarpeita, jotka vaikuttavat hänen suhtautumiseensa ympäristöönsä. Nämä tarpeet ovat omaehtoinen päteminen (competence), ryhmään kuuluminen (relatedness) ja autonomia eli itsemäärääminen (autonomy). Nämä tarpeet ovat tutkimusten mukaan maailmanlaajuisia ja lisäksi perustavanlaatuisia psykologiselle hyvinvoinnille sekä sisäisen motivaation syntymiselle. (Deci & Ryan 2008, 183; Byman 2002, 27; Ryan & Deci 2000, 64–65.) Teoria jaottelee motivaation sen itsemääräämisen asteen mukaan sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon sekä amotivaatioon. Motivaatio nähdään siis ikään kuin jatkumona, joka voi vaihdella säätelynsä mukaan täydellisestä haluttomuudesta toimia passiiviseen myöntyvyyteen ja edelleen henkilökohtaiseen, täysin sisäiseen toiminnan säätelyyn (Ryan & Deci 2000, 55–56, 60–61, ks. Kuvio 2). Mitä enemmän toimintaa koskevat päätökset perustuvat yksilön omiin arvoihin ja valintoihin, sitä autonomisempaa eli itsemääritellympää toiminta on (Deci & Ryan 1985, 35) ja sitä sisäisemmin moti-

voitunutta toiminta myös on. Vastaavasti taas mitä kontrolloidumpaa toiminta on, sitä ulkoisempaa on myös toiminnan säätely.



KUVIO 2. Ulkoisen ja sisäisen motivaation jatkumo Ryanin ja Decin (2000, 61) sekä Bymenin (2002, 32) kuvioita mukaillen

Ulkoisen motivaatio voi muuttua autonomisuutta tukevassa ympäristössä toiminnan säätelyn sisäistymisprosessin kautta kohti sisäisempää motivaatiota (Ryan & Deci 2000, 60–65). Säätelyn integroituminen edellyttää, että yksilö ymmärtää toiminnan merkityksen itselleen ja liittää päämäärät osaksi omaa arvojärjestelmäänsä. Tämä taas edellyttää kykyä syvälliseen prosessointiin sekä vapaata, autonomiaan kannustavaa ilmapiiriä. (Byman 2002, 36.) Sekä autonominen että kontrolloitu motivaatio suuntaavat ja energisoivat käyttäytymistä. Ne ovat yhdessä vastakohta amotivaatiolle, joka puolestaan tarkoittaa tarkoituksettomuutta ja motivoitumattomuutta. (Deci & Ryan 2008, 182.)

Sisäinen ja ulkoisen motivaatio voivat esiintyä yhtäaikaaisesti ja toisiaan täydentävästi (Ruohotie 1998, 38; Lepper, Corpus & Iyengar 2005, 190). Niinpä sisäistä ja ulkoista motivaatiota tutkittaessa kysymys on siitä, kuinka paljon sisäisesti ja kuinka paljon ulkoisesti motivoitunut henkilö on (Lepper, Corpus & Iyengar 2005, 190–191). Tutkimuksissa on todettu, että mitä autonomisempaa oppilaiden motivoituminen on, sitä parempia ovat oppilaiden oppimistulokset ja sitä yritteliämpiä ja positiivisempia he ovat opittavia asioita kohtaan. Vaikka

sekä kontrolloitu että autonominen motivaatio antavat hyviä oppimistuloksia ollessaan määrällisesti suuria, kuitenkin parhaimmat oppimistulokset saavutetaan vain autonomisen, itse-määritellyn motivaation kautta. (Guay, Ratelle & Chanal 2008, 237.)

Ympäristöissä, joissa perustarpeiden eli pätevyyden, yhteenkuuluvuuden ja autonomian tarpeiden tyydyttäminen sallitaan, sisäinen motivaatio lisääntyy ja muunlaisissa ympäristöissä se vähenee. Koulussa luokkahuoneen ilmapiiriin tulisi antaa mahdollisuus näiden tarpeiden tyydyttymiselle (Deci & Ryan 2008, 183; Ryan & Deci 2000, 65). Itsemääräämisteoriassa korostetaan erityisesti autonomiaa sekä oppilaiden että opettajien motivoitumiselle koulutyössä (Deci & Ryan 1985, 270–271). Kouluympäristö kontrolloituine toimenpiteineen ei kuitenkaan anna mahdollisuutta täysin autonomiseen ja sisäiseen motivaatioon, jolloin tärkeäksi kysymykseksi nousee se, miten edistää mahdollisimman sisäistä motivaation säätelyä (Ryan & Deci 2000, 60).

Ryanin ja Decin (2000) mukaan pääasialliset syyt osallistua sellaiseen toimintaan, joka ei ole sisäisesti motivoivaa, liittyvät ryhmään kuulumisen tunteeseen sekä toiminnassa koettuun kyvykkyyteen. Näin ollen esimerkiksi henkilö, jonka toiminta on sisäisesti säädeltyä voi kokea pätevyyden ja ryhmään kuulumisen tarpeiden tyydyttyneen, mutta silti kokea autonomian tarpeen tyydyttymättömyyttä. Itsemääräämisteoria olettaakin, että autonomisuutta tukeva ympäristö voi auttaa säätelyn parempaa sisäistymistä kohti integroitua säätelyä. (Ryan & Deci 2000, 64.)

### 2.3.1 Sisäinen motivaatio

Motivaatiopsykologiassa paljon käytetty käsite ”sisäinen motivaatio” (intrinsic motivation) on alun perin syntynyt kritiikkinä Skinnerin behavioristiselle motivaatioteorialle ja Hullin tarve-teorialle (Deci & Ryan 1985, 4–7; Ryan & Deci 2000, 57). Sisäinen motivaatio on ihmisen sisäinen ilmiö ja se ilmenee ihmisen ja toiminnan välillä (Ryan & Deci 2000, 56). Sisäisesti motivoituneena henkilö on kiinnostunut toiminnasta, nauttii siitä, kokee pätevyyttä ja itsemääräämistä, ja hänen toimintansa syyt ovat sisäisiä (Deci & Ryan 1985, 34). Hän ei odota ulkoisia palkkioita toiminnastaan, vaan tyydytys tulee toiminnasta sinänsä (Ryan & Deci 2000, 56).

Sisäisesti motivoitunut toiminta voi ilmetä vain niiden toimintojen kohdalla, jotka yksilö kokee sisäisesti mielenkiintoisiksi. (Ryan & Deci 2000, 59–61.) Metsämuuronen (1997, 34–35) liittääkin sisäisen motivaation omaehtoiseen oppimiseen ja harrastuksiin sekä ulkoa

ohjatun oppimisen ja ulkoisen motivaation kouluopetukseen. Tosin myös työssä tai opiskelussa oppiminen voi olla omaehtoista, jos oppimistilanteeseen liittyy oppijan omasta mielestä vapaus ja oma mielenkiinto (emt. 26). Ihmisen motivaatiossa on aina mukana myös ulkoista motivaatiota silloin, jos hän kokee painetta toimia tietyllä tavalla, jos hänen toimintansa on jollain tavalla kontrolloitua, tai jos hän toimii kiireessä (Deci & Ryan 1985, 34).

Toisaalta Ruohotie (1998, 38–39) mainitsee konkreettisina sisäisen opiskelumotivaation syntymisen edellytyksinä kärsivällisen ja kannustavan ohjaajan, sopivan haasteellisen tehtävänasettelun, vaihtelevat ja mielenkiintoiset tehtävät sekä ohjaajan kyvyn esittää tehtävät oppimismahdollisuuksina. Myös vanhempien ja opettajan autonomiaan kannustava toiminta vaikuttaa sisäisen motivaation kehittymiseen (Guay, Ratelle & Chanal 2008, 237).

Sisäinen motivaatio tulee yksilöllä pysyvämmäksi vuosien myötä, mutta samalla sen määrä laskee. Lasku on erilaista eri oppiaineiden kohdalla. (Gottfried, Fleming & Gottfried 2001, 3.) Toisaalta taas sisäisen motivaation vähentyessä ulkoisen motivaation ei ole todettu kasvavan samaa vauhtia. On esitetty, että sisäisen motivaation vähentyessä yksilöiden sisäistyneemmät ulkoisen motivaation muodot vahvistuvat. Tämä auttaa oppilaita sitoutumaan myös niihin toimintoihin, jotka eivät itsessään ole motivoivia. (Lepper, Corpus & Iyengar 2005, 192–193.)

### 2.3.2 Ulkoinen motivaatio ja amotivaatio

Suurin osa toiminnasta ei ole sisäisesti motivoitunutta, ja koulussa se näkyy oppilaiden luonnollisen motivaation heikkenemisessä jokaisella luokka-asteella (Ryan & Deci 2000, 60). Äärimmillään ja perinteisesti määriteltynä ulkoinen motivaatio (extrinsic motivation) on ulkoa tulevien yllykkeiden ohjaamaa tai palkkioiden toivossa tapahtuvaa toimintaa jonkin seuraamuksen saavuttamiseksi tai välttämiseksi (Aunola 2002, 109; Byman 2002, 31–32; Ryan & Deci 2000, 60). Ryan ja Deci (2000) näkevät ulkoisesti motivoituneena toimintana laajemmin kaiken sen, jossa toiminta nähdään välineenä jonkin tietyn tavoitteen saavuttamiseksi. Ulkoinen motivaatio on heidän mukaansa ilmiö, joka voi vaihdella autonomisuutensa mukaan laajasti. He jaottelevat ulkoisen motivaation autonomisuuden mukaan neljään alaluokkaan: ulkoinen säätely (external regulation), sisäistynyt säätely eli introjektio (introjection), identifioitu säätely (identification) ja integroitu säätely (integration). (Byman 2002, 32–33; Ryan & Deci 2000, 55, 60–62; vrt. Malmberg & Little 2002, 129–130, ks. Kuvio 2). Koska ulkoinen motivaatio vaihtelee autonomisuutensa mukaan, itsemääräämisellä on merkitystä myös ulkoi-

sen motivaation kannalta (Deci & Ryan 1985, 35).

Ulkoisen motivaation vähiten autonominen muoto on motivaation ulkoinen säätely. Ulkoisesti säädelty toiminta koetaan kontrolloituna. Toiminnalla pyritään saavuttamaan ulkoa asetettuja palkkioita tai vastaamaan ulkoa tuleviin vaatimuksiin. Seuraavaksi ulkoisin säätelyn muoto on sisäistynyt säätely. Motivaation ollessa sisäistyneesti säädeltyä henkilö kokee painetta toimintaan välttääkseen syyllisyyttä tai pelkoa tai toisaalta kokeakseen ylpeyttä. Sisäistyneesti säädeltyä toimintaa ei koeta täysin omaksi ja toiminnan syyt ovatkin edelleen ulkoisia. Identifioitu säätely puolestaan on autonomisempi ulkoisen motivaation tyyppi. Henkilö näkee toiminnalla olevan henkilökohtaista merkitystä itselleen ja hän on siis hyväksynyt toiminnan omakseen. Ulkoisen motivaation kaikkein autonomisin tyyppi on integroitu säätely, joka ilmenee, kun henkilö on sisäistänyt toiminnan syyt omikseen. Integroitu säätely on lähellä sisäistä motivaatiota, mutta toiminta nähdään silti välineenä jonkin toiminnasta erillisen tavoitteen saavuttamiseksi, mikä tekee integroidusta säätelystä vielä ulkoisesti motivoitunutta. (Ryan & Deci 2000, 61–62.)

Motivaation jaottelussa on sisäisen ja ulkoisen motivaation lisäksi amotivaatio eli täydellinen motivoitumattomuus. Se syntyy, kun henkilö ei arvosta toimintaa, hän ei koe kyvykkyyttä toimia tai hän ei usko toiminnan johtavan toivottuun lopputulokseen. (Ryan & Deci 2000, 61.) Metsämuuronen (1997, 34) liittää amotivaation pakonomaiseen oppimiseen ja mainitsee myös, että tutkimustulokset antaisivat viitteitä siitä, että amotivaatio helposti muuttuisi sisäiseksi tai ulkoiseksi motivaatioksi.

## 2.4 Oppimismotivaatioon vaikuttavat tekijät erityisesti nuorilla

Decin ja Ryanin (1985, 87) mukaan motivaatioprosessin kannalta tärkeämpää on tilanteen psykologinen merkittävyys yksilölle eli se, miten yksilö tulkitsee tilanteen kuin tilanteessa läsnä olevat objektiiviset tekijät. Heidän mukaansa motivaatioprosessissa on siis kyse siitä, miten yksilö selittää itselleen toiminnan syitä ja kokeeko hän toimintansa tällöin olevan hänen itsensä määrittelemää. Koulutyöskentelyn kannalta on siis tärkeää pohtia, miten koululuokassa voitaisiin tukea sopivaa tulkintaa jokaisen yksilön kohdalla.

Oppimismotivaatioon yhteydessä olevia tekijöitä on jaoteltu monella tavalla riippuen motivaatiokäsityksestä. Moninaisuudesta tässä esitellään tämän tutkimuksen kannalta olennaisimmat. Tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan oppimismotivaatioon yhteydessä olevia tekijöitä paitsi itsemääräämisteorian kautta, myös Peltosen ja Ruohotien (1992, 81–83) jaotte-

lemien motivaatioon liittyvien tekijöiden pohjalta.

Ryan ja Deci (2000) keskittyvät itsemääräämisteoriassaan sisäiseen motivaatioon vaikuttavista tekijöistä vain sosiaalisiin ja ympäristöllisiin tekijöihin. He katsovat, että ihmisten väliset rakenteet ja tapahtumat, jotka edistävät toiminnasta saatavaa pätevyuden tunnetta, voivat lisätä sisäistä motivaatiota. Vastaavasti myös vaativan arvostelun puuttumisen sekä sopivan haasteellisuuden oletetaan lisäävän motivaatiota. Pätevyuden tunne yksinään ei kuitenkaan ilman autonomian tunnetta tai sisäistynyttä syyorientaatiota lisää sisäistä motivaatiota. (Ryan & Deci 2000, 58.)

Blumenfeld, Kempler ja Krajcik (2006) mainitsevat pätevyuden, sopivan haasteellisuuden ja ryhmään kuulumisen tunteen lisäksi työn arvon ja merkityksen näkemisen lisäävän ja ylläpitävän motivaatiota. Luottamuksellinen ilmapiiri on myös tärkeä osa motivoivaa oppimisprosessia. Opettaja voi tukea oppijan pätevyyttä korostaen edistystä käsitteellisessä ymmärtämisessä ja taitojen kehityksessä ja auttamalla opiskelijoita näkemään virheet luonnollisena osana oppimisprosessia. (Blumenfeld, Kempler & Krajcik 2006, 476–477, 485–486.)

Koulun sosiaalinen ympäristö vaikuttaa oppilaan tavoitteisiin ja toimintastrategioihin. Tärkeimmiksi nuorten motivaatioon vaikuttaviksi tekijöiksi voidaan nähdä asian tekeminen sen itsensä vuoksi sekä ikätoverit, vanhemmat ja opettajat. (Malmberg & Little 2002, 127.) Motivaation kehitykselle merkityksellisinä nähdään myös vanhempien ja opettajien uskomukset ja odotukset lasta kohtaan sekä lasten havainnot näiden suhtautumisesta eri tehtävälueille, lapsen oma-aloitteisuuden ja sisäisten valintojen tukeminen ja kontrolloimisen tai painostamisen määrä sekä vanhempien ja opettajien kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan (Aunola 2002, 115). Nuoruusiässä vanhempien vaikutuksen vähentyessä ja autonomian lisääntyessä ystäväpiirin merkitys motivaatiolle kasvaa ja koulumenestyksen yhteys motivaatioon löytyy (Malmberg & Little 2002, 131, 139–140).

Toisaalta koulun ulkopuolinen kannustus vaikuttaa enemmänkin heikosti kuin hyvin suoriutuvien oppilaiden kohdalla, mikä siis tarkoittaa sitä, että heikosti suoriutuvat ovat vahvemmin ulkoisten palkkioiden varassa kuin sisäisesti motivoituneet ja hyvin menestyvät oppilaat (Peltonen & Ruohotie 1992, 88–89.) Malmbergin ja Littlen (2002) saksalaisnuorten keskuudessa tekemän tutkimuksen mukaan yhteys koulumenestyksen ja sisäisen motivaation välillä on suurempi alakouluikäisillä kuin yläkouluikäisillä. Heidän mukaansa tämä kertoo, etteivät yläkouluikäiset anna koulumenestyksen vaikuttaa jo varhaisessa vaiheessa muodostuneeseen käsitykseen kyvyistään. Ulkoiseen motivaatioon koulumenestyksellä ei ole yhteyttä. Sen sijaan vanhempien suhtautuminen ja lapseen kohdistuvat odotukset olivat yhteydessä sisäiseen motivaatioon. (Malmberg & Little 2002, 139.) Ryan ja Deci (2000, 59, 65) toteavat,



että luokan ja kodin ympäristö voi vaikuttaa sisäiseen motivaatioon edistävästi tai sitä vähentävästi tukemalla tai estämällä yhteenkuuluvuuden, autonomian ja pätevyyden tarpeiden täyttymistä.

Peltonen ja Ruohotie (1992, 81–82) jaottelevat oppimismotivaatioon liittyvät tekijät seuraavasti: persoonallisuus, fyysinen ympäristö, sosiaalinen vuorovaikutus sekä oppimistehävä. Tärkeimmiksi opiskelumotivaatiota selittäviksi muuttujiksi he määrittelevät sisäisen palautteen, tuntityöskentelyn mielekkyyden, saadun kannustuksen sekä toverisuhteet (emt. 88–89). Näitä, sekä muita tässä pääluvussa mainittuja motivaatioon yhteydessä olevia tekijöitä tarkastellaan tarkemmin luvussa 6.2 Mittarin laadinta.

### 3 KÄSITYÖ

Käsityön käsite sisältää monia tasoja. Käsityöksi voidaan toisaalta määritellä tuote, joka on toteutettu käsin tai enimmäkseen käsin ohjattuja koneita käyttäen. Toisaalta käsityöksi kutsutaan myös tällaisen tuotteen suunnittelu- ja valmistusprosessia kokonaisuudessaan. Käsityöksi voidaan lisäksi kutsua niitä tuotoksia, jotka syntyvät suunnittelu- tai valmistusprosessissa ennen lopullista tuotetta. (Suojanen 1993, 13.) Tässä tutkielmassa käsityötä tarkastellaan keskitetyksen käsityön tekemisen osa-alueeseen, sillä tarkoituksena on tarkastella yhtä käsityön tekemisen prosesseissa vaikuttavaa osa-aluetta, motivaatiota. Tutkielma liittyy läheisesti myös koulukäsityöhön ja käsityökasvatukseen, jossa käsityötuotteita tehdään kasvatus- ja opetus-tarkoituksessa (Suojanen 1993, 14).

#### 3.1 Käsityö yksilön kannalta

Kojonkoski-Rännäli (1995) näkee, että maailman kokeminen käsin koskettaen ja työstäen on ihmisen alkuperäistä tekemistä ja käsitöiden tekeminen on ihmiselle tapa toteuttaa maailmassa olemistaan. Pyrkimys käsillä tekemiseen on hänen mukaansa ihmisen perusintentiona. Käsillä tehden joitakin ihmisen välttämättömiä perustarpeita tulee tyydytetyksi. Tällainen tekeminen on hänen mukaansa myös itsessään motivoivaa. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 54, 103–104.)

Käsityötaidon merkitys yksilöille painottuu nykyisin ilmaisullisuuteen jokapäiväisestä elämästä selviytymisen sijaan. Käsityölle on luontaista haastavuus ja epävarmuus, joka syntyy taidon, tiedon ja kokemuksen välisestä jännitteestä (Kaukinen 2006, 76, 78.) Käsityölle luonteenomainen kokemuksellinen tiedonhankinta auttaa ymmärtämään käsitteiden ja todellisuuden välisiä monimutkaisia suhteita sekä jäsentämään maailmaa. Sensomotoristen taitojen voidaan sanoa olevan jopa elintärkeitä ihmisen kehitykselle. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 122–123; Niiniluoto 1999, 16.) Välittömässä suhteessa materiaaliin ihminen oppii tuntemaan itseään ja maailmaa sekä tuntee vastuuta tekemisestään. Yhteys maailmaan syntyy sekä älyllisellä että elämyksellisellä tasolla, mikä on tärkeää maailman ja materiaalin tuntemukselle. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 54–55.)

Käsityötaito ei ole vain jonkin osa-alueen teknistä osaamista, vaan se edellyttää käsityön eri osa-alueiden eli tuotannollisen ja taloudellisen ympäristön sekä kulttuuri- ja luonnonympäristön hallintaa. Käsityötaidossa on siis kyse ihmisen ja näiden osa-alueiden suhteis-

ta toisiinsa. (Anttila 1993, 36–39; vrt. Suojanen 1993, 21; Peltonen 1988, 26.) Anttilan (1993, 108) mukaan käsityöprosessi vaatii oman persoonallisuuden kaikkien ulottuvuuksien hallintaa, materiaalisten ja henkisten resurssien sekä tehtävän organisoinnin ja toteutuksen teknologian hallintaa. Käsityö vaikuttaakin omakuvan ja itsetunnon kehitykseen, jossa puolestaan tärkeitä ovat oman toiminnan kontrolloimisen kokemukset. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 123.) Kuten motivaatioteoriassa jo todettiin, on kontrolloimisen kokemus siis tärkeää itsetunnon ja omakuvan kehittymisen lisäksi myös motivaation kannalta.

Sekä käsityötaidon oppiminen että käsityön tekeminen on hidasta, se vaatii niin kutsuttua ”hidasta aikaa”. Hidasta aikaa tarvitaan muuhunkin pitkäkestoista keskittymistä vaativaan työhön sekä ihmissuhteisiin ja lepoon. (Kupiainen 2004, 38.) Käsityötaidon oppimisen hitaus ei toisaalta sovi tehokkuutta ihannoivaan teollis-tekniseen ajatteluun, mutta toisaalta hitaus antaa aikaa havaita toiminnan seurauksia ja näin huomio kiinnittyy myös prosessiin lopputuloksena syntyvän tuotteen lisäksi. (Vilka 1993, 58–59.) Käsityön hitaus antaa mahdollisuuden tasapainottaa elämää ja se auttaa arjen hallinnassa (Kaukinen 2009, 8).

Käsityö on tärkeä kasvatuksen väline, sillä siinä tietäminen ja tekeminen, ongelmanratkaisu ja materiaalin muokkaaminen, ajattelu ja motorinen toiminta kuuluvat kiinteästi yhteen. Käsityö on luonteeltaan kokonaista tekemistä eli se edistää ihmisen persoonallisuuden eri alueiden tasapainoista kehittymistä. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 56–58, 124.) Käsityön monipuolista kasvua ja kehitystä tukevan vaikutuksen edellytyksenä on kokonainen käsityö, ja kaikkien käsityöprosessin osa-alueiden eli suunnittelun, tuottamisen ja arvioinnin oppiminen (Lepistö & Rönkkö 2009, 59–60; vrt. Kojonkoski-Rännäli 2003, 13; Suojanen 1993, 28). Käsityötä voidaan kutsua kokonaiseksi, kun sama henkilö suorittaa kaikki käsityöprosessin vaiheet eli ideoinnin, suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin (Pöllänen & Kröger 2004, 161). Jos jokin vaiheista jää pois, on kyse ositetusta käsityöstä (Kojonkoski-Rännäli 1995, 58–60; Pöllänen & Kröger 2004, 161). Käsityötieteen käsitteitä kokonainen käsityö ja ositettu käsityö vastaavat teknistä työtä ja teknologiaa käsittelevissä tutkimuksissa käsitteet kokonaiskäsityö ja kohdekäsityö (vrt. Peltonen 1988, 25–26).

Käsityöprosessin tuloksena syntyvät sisäiset kvalifikaatiot jäävät ositetussa käsityössä yksipuolisemmiksi kuin kokonaisessa käsityössä. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 93–98.) Ositetulla käsityöllä on kuitenkin paikkansa esimerkiksi käsityöllisten perustekniikoiden harjoittelussa (Kojonkoski-Rännäli 1995, 99; Pöllänen & Kröger 2004, 161–162; vrt. Peltonen 1988, 25–26). Kokonainen käsityöprosessi vaatii kykenevyyttä abstraktiin ajatteluun (Kaukinen 2006, 80). Vasta-alkaja tarvitseekin kokonaisen käsityöprosessin eri vaiheissa konkreettisesti tukea, joka auttaa häntä hahmottamaan mitä ollaan tekemässä. (Pöllänen 2009, 251–253).

Oppilaan taitotason kasvaessa voidaan koulukäsityössäkkin pyrkiä kohti yksilöllisempiä ja yhä kokonaisempia käsityöprosesseja (ks. Kaukinen 2004, 20–21). Nykyisen opetussuunnitelman käsityötä koskevien tavoitteiden mukaan tulee jo 1. vuosiluokalta lähtien pyrkiä kohti kokonaisen käsityöprosessin hallintaa (POP 2004, 243). Suojanen (1993) mukaan missään vaiheessa ei ole tarpeen korvata suunnittelua valmiilla mallilla, sillä pienikin lapsi voi suunnitella opettajan ohjauksessa esineen ulkonäköä, käyttötarkoitusta ja rakennetta. Hänen mukaansa tärkeintä on luovan toimintastrategian oppiminen. Käden taitoja opetettaessa tulisi hänen mukaansa jo alusta asti pyrkiä ajatteluprosessien kehittämiseen. (Suojanen 1993, 127, 135.)

Siinä missä käsityötieteessä (mm. Kojonkoski-Rännäli 2003, 13; Suojanen 1993, 28; Lepistö & Rönkkö 2009, 59–60) puhutaan kokonaisen käsityön tärkeydestä yksilön kehitykselle, käsityökasvatuksen alalla esimerkiksi Luomalahti (2005, 57–62) korostaa ajattelua ja ymmärrystä kehittävää näkökulmaa käsityöopetuksessa ja näkee opetuksen siirtämisen teknologiselle tasolle tärkeänä. Voidaan siis sanoa sekä käsityötieteen että käsityökasvatuksen kannattavan pyrkimistä kohti kokonaista käsityötä, mutta sen, millä keinoin ja millaista kokonainen käsityö on, he näkevät eri tavalla. Luomalahti korostaa teknologiaa, kun taas Kojonkoski-Rännäli (1995, 60) näkee teknologian osin jopa kokonaista käsityötä rajoittavana tekijänä. Näkemysero johtunee ainakin osittain tekstiilityön ja teknisen työn erilaisesta asettumisesta suhteessa teknologiaan (ks. Kuvio 3, Käsityön tietoperustan nelikenttä).

### 3.2 Kaikille yhteinen koulukäsityö

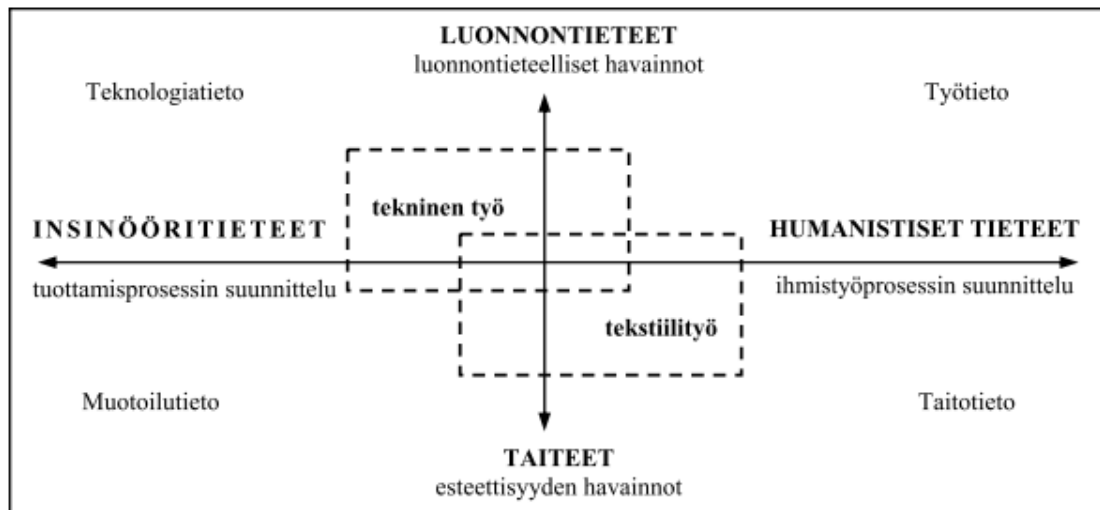
Suojanen (1993, 14) määrittelee koulukäsityön oppilaitoksissa opettavaksi käsityöksi. Tässä tutkielmassa koulukäsityöstä puhuttaessa tarkoitetaan nimenomaan perusopetuksen käsitöitä. Suomessa käsityö on aina kuulunut valtiollisen perusopetuksen piiriin. Nykyisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan yhtenä perusopetuksen tehtävänä on ”antaa mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen” (POP 2004, 14). Käsityöllä on yleissivistävän koulun alusta asti nähty olevan tärkeä rooli tietojen, taitojen sekä tasapainoista kokonaispersoonallisuuden kasvua tukevana oppiaineena (Kaukinen 2004, 20).

Uno Cygnaeus, jonka vaikutuksesta käsityöstä tuli pakollinen kansakoulun oppiaine, perusteli käsityön merkittävyyttä juuri kasvatuksen kannalta ja korosti käsityön työhön kasvatavuutta (Kantola 1997, 20–21). Pietikäinen (2006, 83–84) perustelee käsityöopetuksen tarpeellisuutta sillä, että se kehittää monilla aloilla tarvittavia taitoja, kuten teknologista tietä-

mystä, kätevyyttä, ongelmanratkaisukykyä, keskittymiskykyä ja tehtävän loppuunsaattamisen taitoa. Vaikka koulukäsityön tärkeyttä perustellaan edelleen samansuuntaisesti kuin aiemmin historiassa, on sen asema koulutusjärjestelmässä vaihdellut eri aikoina ja yhteiskunnan myötä käsityön opetuskäytännöt ovat muuttuneet. Käsityön asemaan ja opetuksen muotoon ovat vaikuttaneet näkemykset käsityöllisen tuotannon arvon laskemisesta, sukupuolten tasa-arvosta ja käsityön suhteesta taiteeseen, muotoiluun ja teknologiaan (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 10).

Nykyisessä opetussuunnitelmassa käsityöoppiaine jakautuu sisällöiltään tekniseen työhön ja tekstiilityöhön. Teknologia puolestaan on oma aihekokonaisuutensa. (POP 2004, 42, 242–246.) Luomalahti (2005) määrittelee käsitteet tekniikka, teknologia ja käsityö kasvatuksellisessa merkityksessään rinnakkaisiksi. Teknologian hän näkee eri oppiaineita integroivana mahdollisuutena (Luomalahti 2005, 59, 71). Käsityössä siis käytetään teknologiaa niiltä osin, kuin siitä on hyötyä (Peltonen 1991, 62). Koulukäsityössä teknisen käsityön alueella näkyikin pyrkimys kohti laaja-alaisempaa teknologiakasvatusta.

Teknisen työn ja tekstiilityön suhdetta käsityön alueella voidaan havainnollistaa teorialla käsityön tietoperustan nelikenttää (Kuvio 3). Tekninen työ ja tekstiilityö liikkuvat teknologiatiedon, työtiedon, muotoilutiedon ja taitotiedon välillä ja niiden painopiste on jatkuvassa muutoksessa (Autio 1997, 12–13).



KUVIO 3. Käsityön tietoperustan nelikenttä (Autio 1997, 13)

### Taustalla tavoite tasa-arvoisuuteen

Käsityö nähdään vahvasti sukupuolittuneena alana. Tämä juontaa juurensa historiassa vallinneesta naisten ja miesten työnjaosta, ja se näkyy myös koulukäsitöissä. Erityisesti ns. naisten

käsityöt liitetään useimmiten arkeen, kun taas ”miesten käsityöt”, jotka ovat lähinnä teknisiä taitoja, nähdään enemmänkin teollisuuden esiasteina (Heikkinen 2006, 31–32). Tekstiilityöt feminiinisenä käsityön alueena ovat perinteisessä arvohierarkiassa maskuliinista teknistä työtä alempana. (Kokko 2007, 65; vrt. Kärnä-Behm 2005, 142.) Käsityön sukupuolijaosta juontava arvohierarkia saattaa osaltaan selittää poikien sukupuoliroolista poikkeavien käsityövalintojen vähäisyyttä tyttöihin nähden (Isaksson 2003, 59; Kokko 2004, 92).

Nykyisin koulukäsityön yhteydessä puhutaan kaikille yhteisestä käsityöstä ja sitä perustellaan sukupuolten välisellä tasa-arvolla. Yhteisellä käsityöllä ei ole yleisesti hyväksyttyä määritelmää, mutta opetussuunnitelmissa sillä tarkoitetaan kaikille oppilaille sukupuolesta riippumattomasti järjestettävää käsityötä. Tässä tutkimuksessa yhdytään edellä mainittuun määritelmään ja luetaan yhteisen käsityön käsitteen alle nykyiset käsityöoppiaineen erilaiset toteutusmuodot kuten samansisältöisesti ja painotetusti toteutettu käsityöopetus.

Vaikka yhteisellä käsityöllä voidaan nähdä olevan juuria jo kansakoulun varhaisvaiheissa (Simpanen 2003, 21), systemaattisemmin yhteistä käsityötä on alettu ajaa vasta peruskoulun tultua. Sukupuolten välisellä tasa-arvolla perusteltu yhteinen käsityö on esitettyä jo vuoden 1970 opetussuunnitelmissa, joissa peruskoulun käsityö jaetaan tekstiilityöksi ja tekniseksi työksi sukupuolten mukaan jakamisen sijaan. Lisäksi ensimmäistä kertaa annetaan mahdollisuus valita opiskeltava käsityöoppiaine 3. luokalta lähtien. (POPS 1970, 338–339.) Jako tekniseen työhön ja tekstiilityöhön on säilynyt sittemmin kaikissa myöhemmissä peruskoulun opetussuunnitelmissa. Lisäksi vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa aletaan ajatusta käsityön opettamisesta kaikille yhteisenä laajentaa muillekin vuosiluokille (POP 1985, 206–207). Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa puhutaan aiempaa yleisemmin yhdestä, kaikille yhteisestä käsityö-oppiaineesta, joka toteutuu erilaisten aihepiirien ja projektien muodossa osin kaikille yhteisenä, osin oppiaineen eri osa-alueille sovellettuna (POP 1994, 107–108). Käytännössä käsityöopetuksen jako tekniseen työhön ja tekstiilityöhön ei ole muuttanut sukupuolittuneisuutta (Kokko 2004, 93) ja opetussuunnitelmissa mainitut tavoitteet eivät aina vastaa todellisuutta.

### Toteutuskäytäntöjen moninaisuus

Nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käsityöopetus ohjeistetaan toteuttamaan luokka-asteilla 1-4 yhteisenä käsityönä, joka koostuu sekä teknisen työn että tekstiilityön sisällöistä. Tämän jälkeen, vuosiluokilla 5-9 käsityö voidaan opetussuunnitelman

mukaan pitää joko samansisältöisenä kuten alemmilla luokilla tai antaa oppilaille mahdollisuus painottua tekniseen työhön tai tekstiilityöhön. Kummassakin tapauksessa käsityön opetuksen tulee sisältää aineksia sekä teknisestä työstä että tekstiilityöstä, mikä voidaan toteuttaa esimerkiksi yhteisprojektein tai ns. vaihtokurssein. (Lindström & Halinen 2004; POP 2004, 242, 244)

Nykyisen opetussuunnitelman kunnille antama päätävävalta toteutuskäytäntöjen osalta sekä erilaiset käsitykset tasa-arvosta ja käsityöstä ovat saaneet aikaan erilaisia käsityönopetuksen käytänteitä kunnista ja kouluista riippuen. Riipisen (2007) tutkimuksen mukaan yhteistä käsityötä toteutetaan kolmella tavalla: projektiviikkoina, lyhyinä vaihtojaksoina ja 50-50-järjestelmänä. Oppilaat siis joko saavat valita opiskeltavan käsityösisällön ja yhteinen käsityö toteutetaan projektiviikkoina tai lyhyinä vaihtojaksoina, tai käsityö toteutetaan kokonaisuudessaan siten, että koulun kaikki oppilaat ovat aina puolet lukuvuodesta tekstiilityössä ja puolet teknisessä työssä (50-50-järjestelmä). (Riipinen 2007, 61.) Tähän tutkimukseen osallistuneista kouluista toisessa oppilaat valitsivat opiskeltavan käsityösisällön (painotettu käsityö) ja toisessa käsityötä opetettiin kaikille yhteisenä pääasiassa samansisältöisesti.

Käytännöt ovat lisänneet keskustelua mm. tasa-arvokäsityksistä, käsityön kasvatuksellisuudesta sekä käsityönopetuksen sisältöjen ja käytettävissä olevan ajan suhteesta opetuksen sisältöihin. Kojokoski-Rännälin (2003) mukaan monet käsitykset käsityön toteuttamistavasta juontavat siitä, miten ymmärretään käsityön kasvatuksellinen merkitys. Hän sanoo, että jos oppilaat opiskelevat molempia käsityösisältöjä yhtä paljon, jäävät taidot tuntimäärän vähäisyyden takia vaatimattomiksi niin tekstiilityön kuin teknisenkin työn alueella. Silloin käsityön kasvatukselliset mahdollisuudet jäävät pienemmiksi ja saatetaan jopa heittää hukkaan yksittäisten oppilaiden kehittymismahdollisuudet. (Kojonkoski-Rännäli 2003, 13–14; vrt. Pöllänen 2003, 220; Suojanen 1993, 37; Teittinen 1996, 313.)

Käsityösisältöjen ja opetuksen käytetyn ajan suhde nähdään keskustelussa tärkeänä osana yhteisen käsityönopetuksen toteutusta. Teittinen (1996) ehdottaa yhteisen käsityönopetuksen kokeilun pohjalta parhaaksi vaihtoehdoksi, että oppilaat saisivat valita molemmat käsityösisällöt sen sijaan, että valitsevat vain toisen. Tämä kuitenkin vaatisi aikaa. (Teittinen 1996, 313–314.) Ajan puutteessa on karsittava sisältöjä, mikä johtaa syvällisen aineenhallinnan vähenemiseen (ks. Riipinen 2007, 89–90; Lindfors 2009, 295). Viimeaikaisen arviointitutkimuksen mukaan käsityön tuntimäärät ovat yhteydessä myös pätevien opettajien määrään yläluokilla. Tutkimuksessa myös todettiin oppilaiden taitotason musiikin, kuvataiteen ja käsityöiden alueilla olevan keskimäärin korkeintaan kohtalaista. (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011, 238, 240–241.)

Myös käsityösisällön osalta nähdään eriarvoisuuden uhkia. Nykyisessä opetussuunnitelmassa aiemmin tekniseen työhön liittynyt teknologian opetus on nostettu omaksi, oppiaineet läpäiseväksi aihekokonaisuudekseen (OPS 2004, 44–43). Silti käytännössä teknologian opetus ainakin käsityön osalta painottuu edelleen suurelta osin teknisen työn osa-alueeseen. Valinnaisuuden nähdään tuovan näkevät valinnaisuuden tuovan eriarvoisuutta teknologian oppimisen kannalta, liittyhän tekninen työ läheisimmin teknologiaan verrattuna muihin peruskoulussa opetettaviin aineisiin (Parikka, Rasinen ja Kantola (2000, 11).

### 3.3 Nuoret ja koulukäsitys

Nuoren elämässä moni asia on muutoksessa. Nuoren suhde vanhempiin muuttuu tasavertaisemmaksi, mikä antaa mahdollisuuden muille läheisille ihmissuhteille ja yhä itsenäisemmälle päätöksenteolle. Lisäksi nuoren tarpeet muuttuvat päivittäin ja viikoittain. Se, miten nämä tarpeet tulevat perheen arjessa tyydytetyksi, on nuoren kehityksen kannalta keskeistä. (Rönkä & Sallinen 2008, 63–64.) Koulussa siirtymä alakoulusta yläkouluun tuo mukanaan muutoksen siinä, miten opettajat suhtautuvat oppilaisiin. Aapolan (2003, 109–111) tutkimuksessa oppilaat kertoivat kokeneensa, että yläasteella heille annettiin vastuuta vuosi vuodelta enemmän.

Koulutila on järjestyksen ja vallan aluetta, mutta se on haavoittuva ja siihen voi suhtautua eri tavoin. Oppilaskulttuurin tila syntyy vuoropuhelussa epävirallisen kulttuurin ja virallisen koulun välillä. (Gordon & Lahelma 2003, 42–43; Tolonen 2001, 99.) Tytöt ja pojat suhtautuvat kouluun eri tavoilla, mikä vaikuttaa myös kouluarjessa oppilaiden ja opettajan väliseen suhteeseen. Tytöt odottavat opettajalta mielenkiintoa ja sitoutumista ja sopivaa huolenpitoa, joka ei kuitenkaan ylitä heidän yksityisalueensa rajoja. (Reisby 1999, 25–26.) Tyttöjen tapa sitoa opettajasuhteeseensa paljon energiaa ja tunteita asettaa opettajille vastuuta. Erityisesti miesopettajien ja tyttöoppilaiden välisessä kommunikaatiossa vaaditaan herkkyyttä seksuaalisen kehityksen herkän vaiheen takia. (Gordon & Lahelma 2003, 54–55.) Pojat taas useimmiten kilpailevat ja suorittavat. He kaipaavat hyväksyvää ja kannustavaa opettajaa, mutteivät painota henkilökohtaista suhdetta yhtä paljon kuin tytöt. (Reisby 1999, 25–26.)

Sukupuolella on oma asemansa kouluyhteisössä. Tolosen (2001) tutkimuksen mukaan pojille sallitaan enemmän äänitilaa kuin tytöille. Lisäksi pojat korostavat omalla pukeutumisellaan tyttöjen ja poikien välistä pukeutumiseroa. Tytöt ovat herkemmin kokeilemassa uusia toimintatapoja ja törmäävät helposti erilaisiin näkyvyyden sekä äänen- ja tilankäytön rajoituksiin. (Tolonen 2001, 263–265.) Pojat saavat luokkahuoneessa enemmän positiivista huomiota



kuin tytöt (Reisby 1999, 26). Tyttöillä ja pojilla on eroja myös oppijoina. Galleyn (2003) mukaan siihen, millaisiksi oppijoiksi tulemme, vaikuttaa omalta osaltaan se, millaisina näemme itsemme suhteessa koulutuksellisiin saavutuksiin ja haasteisiimme. Yrittämisen halun kannalta on haitallista, jos ei osaa katsoa menestystä aidosti omaksi ansiokseen, mikä on tyypillistä tytöille. Toisaalta yhtä haitallinen on poikien taipumus nähdä epäonnistumiset olosuhteista johtuvina niin, ettei niihin voi itse vaikuttaa. Nämä vähentävät oppilaan sitoutumista toimintaan, mikä taas johtaa huonoon menestykseen ja epäonnistumisen tunteeseen. (Galley 2003, 58–59.)

Helven (2002, 27) mukaan jälkimodernissa maailmassa ihmiset pyrkivät rakentamaan erilaista identiteettiä, joka ei ole pysyvä. Nuorilla ei ole jäsentynyttä arvo- ja aatemaailmaa, vaan heidän maailmankuvaansa sisältyy monia ideologioita ja perinteitä (emt. 18–19). Nakkulan (2003, 9) mukaan nuoren identiteetti kehittyy koko ajan kaikissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Koska nuoret viettävät suurimman osan valveillaoloajastaan koulussa, on koululla tärkeä rooli identiteetin muodostumisessa. Kuitenkin sitoutuneisuus toimintaan vaikuttaa kehitykseen enemmän kuin ulkoiset puitteet. Eniten vaikutusta identiteetin kehitykseen on niillä ihmissuhteilla ja tilanteilla, joissa nuori on sitoutunein toimintaan ja joista hän saa syvintä mielihyvää ja merkityksellisintä tukea. Tästä syystä olisikin tärkeää tarjota koulussa sitoutumiseen haastavia toimintoja. (emt. 9, 12.) Paitsi identiteetin myös oppimisen ja sisäisen motivaation kannalta toimintaan sitoutumisella on merkittävä rooli (Ryan & Deci 2000, 56, 59–61; Metsämuuronen 1997, 26).

Käsityö voi merkitä yläkouluikäiselle nuorelle, joka käy läpi ihmissuhdekriisejä, mahdollisuutta olla rauhassa itsensä kanssa ja kuunnella omia tarpeitaan ilman, että tarvitsee olla tekemisissä toisten kanssa. Toisaalta kun käsityöprosessi liitetään laajempaan kokonaisuuteen ottaen huomioon esimerkiksi tuotannolliset, taloudelliset tai sosiaaliset yhteydet, nuori saa tietoa, jota hän voi käyttää selkiyttääkseen käsitystään itsestään ja maailmasta. Nuoren ollessa kriisien keskellä, on tärkeää, että hänen ympärillään olevat aikuiset kykenevät vuorovaikutukseen nuoren kanssa ja haluavat tukea nuorta tämän identiteetin ja maailmankuvan rakentamisprosessissa. (Suojanen 1993, 136.) Erityisesti henkilökohtaisen kasvun näkökulma tulee esille kokonaiseen käsityöhön ja itseilmaisuuksiin perustuvassa käsityössä. Tällöin arvioinnin avulla pyritään tukemaan oppilaan henkilökohtaista kasvua, itsesäätelyä ja voimaantumista, mikä vaatii opettajaa kiinnittämään erityistä huomiota avoimen ja tukevan ilmapiirin luomiseen käsitöissä. (Pöllänen 2009, 257–258.)

## 4 OPPIMISMOTIVAATIO KÄSITÖISSÄ

Käsityönoppimisen motivaatiosta ei ole olemassa valmista mallia ja sitä ei ole paljon tutkittu. Joitakin motivaatiota sivuavia opinnäytteitä ja tutkimuksia on Suomessa tehty teknisen työn ja teknologian näkökulmasta (Luomalahti 2005; Autio 1997), ja myös käsityöharrastusta on tutkittu (Metsämuuronen 1997). Koulukäsityön tutkimus erityisesti tekstiilityön osalta on jäänyt kuitenkin vähemmälle. Tässä tutkielmassa pyrittiin löytämään käsityönoppimisen motivaatioon yhteydessä olevia tekijöitä tarkastellen yhteyksiä käsityön luonteen ja motivaatioon vaikuttavien tekijöiden välillä. Lisäksi otettiin huomioon käsityötieteen ja lähitieteiden tutkimuksissa esitetyt näkemykset siitä, mitkä asiat vaikuttavat juuri käsityön opiskeluun motivoitumiseen ja motivaation ylläpitämiseen.

### 4.1 Käsityön intentio ja motivaatio

Motivaatio liittyy käsityötieteessä käsityön intention käsitteeseen, sillä käsityöllisen toiminnan ollessa intentionaalista, se on päämääräsuuntautunutta, tekijänsä näkökulmasta tarkoituksenmukaisempaa ja samalla motivoitumpaa kuin ei-intentionaalinen toiminta. Kojonkoski-Rännäli (1995) kertoo, että vaikka tekeminen sinällään jo sisältää tarkoituksen eli intention, saattaa käsityössä ilmetä ei-intentionaalisia piirteitä, jos tekijä ei koe toiminnan ideaa omakseen vaan ulkoapäin annetuksi. Intentio eli tarkoitus on käsityössä oleellista. Kun käsityötä tarkastellaan muulta kuin opetukselliselta kannalta, on ei-intentionaalinen toiminta varsin vähäistä. Käsityönopetuksessa taas ei-intentionaalinen toiminta voi esiintyä esimerkiksi silloin, kun oppilas toimii ideoiden tuottajana tai esimerkiksi tekniikoiden harjoittelussa (ositettu käsityö / kohdekäsityö). Samalla tavoin kuin välineet, tekniikat ja materiaalit voivat olla ideoiden herättäjinä, ne saattavat myös herättää intention, erityisesti kun ne ovat uusia. Käsityöprosessin aikana intentiota voivat muokata ulkoisten resurssien, kuten materiaalien ja välineiden lisäksi yksilön sisäiset motivaatiotekijät. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 48–51.)

Metsämuurosen (1997) tutkimustulokset osoittavat, että opettajan olisi hyvä tiedostaa opetettavalle oppiaineelleen ominaisia motiivistruktuureita, sillä jos hän painottaa opetuksessaan eri motiiveja, kuin mitkä ovat alalle ominaisia, saattaa se estää harrastuksen ja omaehtoisen oppimisen syntymisen. Käsityöharrastukselle ominaisia motiiveja ovat luomisen tarve, mielikuvitus- ja hyötymotiivi sekä uteliaisuus. Käsillä tekemisen motivoivuus voi liittyä hyö-

tymotiiviin ja luomisen tarpeeseen. Opetettavasta aiheestaan kiinnostunut ja harrastava opettaja on otollisin motivaation viriämisen kannalta. (Metsämuuronen 1997, 94, 286–287.)

Koska käsityön tekeminen on hidasta, sen luonteeseen kuuluu mm. se, ettei alkuinnostus välttämättä kanna koko prosessin läpi (Vilka 1993, 59). Voidaan siis ajatella, että käsityöprosessiin vaaditaan syvällisempää motivoitumista ja positiivista asennoitumista varsinaiseen työskentelyyn, mikä asettaa haasteen käsityön motivaatiolle.

#### 4.2 Oppimismotivaatio käsityöprosessissa

Käsityöprosessissa motivaatio on läsnä sen kaikissa vaiheissa. Se liittyy alkumielikuvan luomiseen ja tekemisen intentioon koko ajan vaikuttaen toimintaa ohjaavien mielikuvien sisällä päätöksenteossa. Toiminnan aikana saadaan palautetta paitsi ulkopuolelta, myös sisäisesti. Sisäiseen palautteeseen liittyy arvojen, motiivien ja tarpeiden analyysi, joka merkitsee omien resurssien uudelleen suuntaamista ja saattaa johtaa asenteen tai motivaation muutoksiin. Päätöksentekoon ja mielikuviin vaikuttavat myös ympäristön arvot, asenteet, odotukset ja ulkopuoliset panokset. Näiden voidaan ajatella olevan yhteydessä myös motivaatioon. Päättöanalyysissa toiminnasta saadaan sisäistä ja ulkoista palautetta, joista erityisesti sisäisellä palautteella, motiivien ja tarpeiden analyysin kautta, nähdään olevan merkitystä motivaation mahdolliseen muutokseen. (vrt. Anttila 1991, 48–52; Anttila 1993, 107–111.) Motivaatio muuttuvana reaktiovalmiutena voi reagoida prosessin tapahtumiin missä tahansa prosessin vaiheessa.

Käsityöprosessin tärkeänä tekijänä on alkumielikuva, joka muuttuu prosessin aikana. Alkumielikuva sisältää mielikuvan sekä siitä, millaiseen lopputulokseen pyritään (orientoiva mielikuva) että siitä, millaisin keinoin tavoitteeseen päästään (operatiivinen mielikuva) (Anttila 1993, 122). Käytännössä nämä mielikuvat näkyvät toiminnassa. Taitava työnteko perustuu kokonaisuuden ymmärtävään hahmottamiseen, kun taas harjaantumaton tekijä takertuu helpommin vain kulloinkin työn alla olevaan yksityiskohtaan pohtimatta sen merkitystä kokonaisuuden kannalta. Tällöin on palattava yhä uudelleen takaisin korjaamaan virheitään, koska hän ei kykene ennakoimaan työn kriittisiä kohtia. (Suojanen 1993, 127.) Voidaankin päätellä kokonaisuuksien hahmottamisen olevan tärkeää, paitsi sujuvan työnteon kannalta, myös oman työn hallinnan ja pätevyyden kokemisen kautta motivaatiolle.

### 4.3 Oppimismotivaatio koulukäsityössä

Vasta-alkaja tarvitsee motivoituaakseen käsityksen toiminnan päämäärästä sekä opettajan asettamat realistiset suunnittelun rajoitteet, jotka tuovat turvallisuuden tunnetta (Pöllänen & Kröger 2004, 162–163). Matinlauri (2008, 117) näkee kokonaiskäsityöllisen lähestymistavan kohdekäsityötä motivoivampana todetessaan, että oppilaan motivaatio saadaan säilymään koko prosessin ajan, jos aiheita ei käsitellä vain tekniikka-, materiaali- tai tuotelähtöisesti. Lisäksi käsityöissä myönteiseen motivaatioon nähdään olevan yhteydessä tilava, valoisa ja hyvin varustettu käsityöluokka (Kokko 2007, 64).

Luomalahden (2005) tutkimuksessa naisopiskelijoilla luokanopettajaopintojen teknologiaopiskelun motivaatioon liittyi vahvana turvalliseksi koettu opiskeluympäristö ja oppimisen ilo. Erityisesti rakentava palaute, innostaminen ja mahdollisuus omien tavoitteiden laati-miseen olivat erittäin tärkeitä motivaatioon vaikuttajia. Lisäksi vaihtelevat opetusmenetelmät vaikuttavat motivaatioon. Kuitenkin naisopiskelijoiden teknologiaopiskelun motivaatiolle yhteyksillä työ- ja elinkeinoelämään oli vain vähäinen merkitys. (Luomalahti 2005, 340.)

Prosessin ja tuotteen suhteesta käsityöopiskelun motivaatioon on kahdenlaisia näkemyksiä. Matinlaurin (2008, 113–114, 117) mukaan teini-ikäisiä kiinnostaa erityisesti oman kädenjäljen näkeminen ja itse tekeminen. Valmis tuote ei hänen mukaansa ole yhtä suuressa roolissa kuin itse prosessi. Toisaalta taas Kokko (2004, 98) toteaa tutkimuksensa pohjalta, että käsityön lopputuloksena syntyvä tuote on tärkeä työskentelyä motivoiva tekijä, vaikka itse prosessi onkin tärkeämpi oppimisen kannalta. Hänen tutkimuksessaan omalla suunnittelulla oli vaikutusta työn mieluisuuteen.

Muissakin kuin käsityötä koskevissa tutkimuksissa on saatu selville, että projektinomaiset, ongelmaan tai suunnitteluun perustuvat lähestymistavat ovat motivoivampia kuin muunlaiset oppimisympäristöt (Blumenfeld, Kempler & Krajcik 2006, 475). Luovuuden ja mielikuvituksen käyttö käsityössä on ainakin tytöille merkityksellistä. On tärkeää saada oma persoona jollain tavalla näkyviin työssä. Kun saa vaikuttaa työnsä ominaisuuksiin, syntyy sisäinen motivaatio työhön ja se tuottaa tyydytystä ja työn iloa. (Kokko 2004, 99.) Käsityö-opiskelun motivaatioon näyttäisivät siis kirjallisuuden perusteella vaikuttavan sama lainalaisuus kuin itsemääräämisteorian mukaan motivaatioon yleensä: pätevyyden, itsemääräämisen ja ryhmään kuulumisen tunnetta vahvistava ympäristö lisää myös motivaatiota. Tässä tutkimuksessa käsiteltäviä oppimismotivaatioon yhteydessä olevia tekijöitä on jäsennelly tarkemmin luvussa 6.2 Mittarin laadinta.

Yhteisen koulukäsityön vaikutuksesta motivaatiolle on käyty jonkin verran keskustelua.

Pöllänen (2003) kertoo, että pakolliset käsityön jaksot aiheuttavat osalle oppilaista motivoitumattomuutta ja puolustuskäyttäytymistä. Hän näkee syyksi henkilökohtaiseen motivointiin riittämättömän ajan heterogeenisessä ryhmässä. Ennakoasenteet vahvistuvat, jollei asiaan voida perehtyä tarkemmin. (Pöllänen 2003, 220–221.) Toisaalta Teittinen (1996, 312) kertoo yhteisen käsityönopetuksen kokeilussa oppilaiden olleen innokkaita ja motivoituneita työkentelyyn. Hänen mukaansa sekaryhmässä oppilaat hioivat toistensa särmiä ja vastakkaisen sukupuolen läsnäolo muutti oppilaskulttuurin negatiivisia piirteitä positiivisemmiksi. Toisaalta heterogeenisessä ryhmässä eriyttäminen oli vaikeaa. (emt. 312–313.) Autio (1997) on tutkinut oppilaiden teknisten valmiuksien kehittymistä samansisältöisen käsityön opetuskokeilussa. Tutkimuksessa kävi ilmi, ettei yhteisen käsityön kokeilu ollut kaikille tytöille myönteinen kokemus. Tyttöjen kohdalla asennemittarin tulos heikkeni merkitsevästi ensimmäisen ja toisen mittauksen välillä. Poikien kohdalla erot affektiivisella osa-alueella eivät olleet merkitseviä. (Autio 1997, 215.) Yhtenä tämän tutkielman näkökulmana onkin se, miten samansisältöisesti opiskelleet motivoituvat käsitöihin painotetusti opiskelleisiin verrattuna.

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata peruskoulun seitsemäsluokkalaisten opiskelumotivaatiota koulun käsitöissä ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Erityisesti tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan, millaista seitsemäsluokkalaisten oppilaiden motivaatio on, ja miten käsityötä samansisältöisesti ja painotetusti opiskelleet eroavat motivaation suhteen. Tutkimuksella halutaan vastata seuraaviin tutkimusongelmiin.

- 1 Millaista seitsemäsluokkalaisten opiskelumotivaatio on koulun käsitöissä?
- 2 Millaisia eroja oppilaiden opiskelumotivaatiossa on taustamuuttujien (sukupuoli, koulu, opiskeltu käsityösisältö, käsityöharrastuneisuus) suhteen jaetuissa ryhmissä?
- 3 Miten eri tekijät ovat yhteydessä käsityön opiskelumotivaatioon käsityötä painotetusti opiskelevilla ja samansisältöistä käsityötä opiskelevilla?
- 4 Millaisia motivaatioryhmiä oppilaista muodostuu?
  - 4.1 Millaisiin ryhmiin oppilaat voidaan jakaa motivaationsa ja siihen yhteydessä olevien tekijöiden perusteella?
  - 4.2 Miten oppilaat jakautuvat muodostuneisiin ryhmiin taustamuuttujiensa perusteella?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisin menetelmin. Kvantitatiivinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ilmiötä kohdistamalla huomionsa numeerisesti ilmaistaviin ja mitattaviin ominaisuuksiin. Tausta-ajatuksena on, että tieto osien ominaisuuksista auttaa ymmärtämään myös osista koostuvaa kokonaisuutta. Määrällisellä tutkimuksella pyritään monesti selvittämään myös syy-seuraus -suhteita, jolloin tarvitaan vertailevaa ja selittävää tutkimusta. Kvantitatiivisin menetelmin voidaan siis vastata paitsi kysymyksiin "kuinka monta?" ja "kuinka usein?" niin myös kysymykseen "mikä vaikuttaa ilmiöön?" (Anttila 2005, 123, 233). Tässä tutkimuksessa pyrittiin vastaamaan edellä mainituista viimeisen tyyppiseen kysymykseen, sillä haluttiin saada selville, mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden kokemaan käsityön opiskelumotivaatioon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata, millaista seitsemäsluokkalaisten motivaatio on käsityön opiskelua kohtaan koulussa sekä mitkä tekijät motivaatioon vaikuttavat juuri tuon ikäisillä oppilailla. Tutkimuksen kohdejoukkona ovat kahden keskisuomalaisen paikkakunnan kaikki seitsemäsluokkalaiset. Tarkoituksena oli tutkia suurehkoa oppilasjoukkoa, mikä osaltaan puoltaa kvantitatiivisen tutkimusmenetelmän valintaa. Kvantitatiivinen tutkimus lähtee usein liikkeelle aiemmista tutkimustuloksista tai teorioista (Anttila 2005, 234; Metsämuuronen 2005, 100). Koska motivaatiosta on tehty paljon tutkimusta, jonka pohjalta on kehitetty teorioita, on kvantitatiivisen, teoriaa käytännössä koettelevan tutkimuksen tekeminen mielekäästä.

### 6.1 Kyselyn toteuttaminen ja kohderyhmän kuvaus

Tutkimus toteutettiin survey-tyyppisenä kahdessa keskisuomalaisessa yläkoulussa (vrt. Heikkilä 2004, 19). Tutkimukseen mukaan otetut koulut valittiin harkinnanvaraisesti. Perusteina valinnalle olivat koulujen koko ja sijainti, paikkakunnan koko sekä erityisesti erilainen käsityönopetuksen toteutustapa. Koulut ovat melko samankokoisia, sijaitsevat kahdella, suurin piirtein samankokoisella paikkakunnalla, joilla käsityönopetus on toteutettu eri tavoilla. Valinnalla pyrittiin minimoimaan koulun tai paikkakunnan kokoon ja sijaintiin liittyvät kulttuurierot, joilla voisi mahdollisesti olla vaikutusta motivaatioon. Lisäksi koulut muodostivat käsityönopetuksen toteutuksen osalta vertailuryhmät, joita tarkasteltiin tutkimuksessa osin erillisinä.

Kysely toteutettiin tammi-helmikuussa 2010 kohdekoulujen seitsemäsluokkalaisille. Mukaan tutkimukseen otettiin molempien paikkakuntien kaikki seitsemäsluokkalaiset, joten kyseessä oli kokonaisotanta. Aineisto kerättiin strukturoidulla kyselylomakkeella. Tutkimukseen pyydettiin lupa suullisesti sekä kyseisten koulujen rehtoreilta että kunnan sivistystoimenjohtajalta. Ennen lomakkeen täyttämistä lupa pyydettiin myös huoltajilta (Liite 1). Oppilaat täyttivät lomakkeen opettajan valvonnassa koulutunnin aikana. Lomakkeiden saatekirjeessä ohjeistettiin opettajia kyselyn toteuttamiseen.

Seitsemäsluokkalaisten ikäryhmään päädyttiin, koska heillä oli tutkimushetkellä juuri meneillään peruskoulun pakollinen käsityö ja samansisältöisesti käsitöitä opettavan koulun osalta syyslukukauden aikana oppilailla on koko heidän kouluaikinsa viimeiset yhteiset käsityötunnit ennen painotettavan käsityösisällön valintaa. Oppilailla oli siis tuoreessa muistissa yläkoulun käsityötunnit, joiden perusteella he vastasivat.

Koulussa A oli tutkimuksen tekohetkellä oppilaita yhteensä 393, joista seitsemäsluokkalaista oli 131. Koulun A paikkakunnalla oppilaat valitsevat opiskeltavan käsityösisällön neljännen luokan jälkeen ja sama valinta jatkuu seitsemännen luokan loppuun saakka. Tästä käsityöopetuksen toteutustavasta käytetään tässä tutkimuksessa nimitystä painotettu käsityönopetus. Koulussa B opiskeli yhteensä 441 oppilasta ja heistä seitsemäsluokkalaista oli 144. Koulun B paikkakunnalla kaikki oppilaat opiskelevat käsityötä samansisältöisenä vaihtotyökentelynä aina seitsemännen luokan syyslukukauden loppuun saakka. Seitsemännen luokan keväälle oppilaat saavat valita kumpaa käsityösisältöä haluavat painottaa. Koulun B kunnassa toteutettavaa käsityöopetuksen toteutustapaa kutsutaan tässä tutkimuksessa samansisältöiseksi käsityöopetuksiksi.

Tutkimuksen kohderyhmä oli suhteellisen suuri, joten kyselylomake tuntui sopivalta tavalla mitata motivaatiota, jota usein aiemminkin on mitattu kvantitatiivisesti (vrt. Heikkilä 2004, 19). Lisäksi aiempien tutkimusten mukaan motivaatioon vaikuttavat monet seikat ja niitä saattaa yksilön itsensä olla vaikea tiedostaa (vrt. Peltonen & Ruohotie 1992, 18). Seitsemäsluokkalaisten oletettiin myös olevan helpompi vastata strukturoituihin, valmiit vastausvaihtoehdot sisältäviin väittämiin kuin avoimiin kysymyksiin.

## 6.2 Mittarin laadinta

Mittarissa (Liite 2) oli neljä osaa. A-osa koostui taustakysymyksistä, B-osa käsityön opiskelumotivaatiota mittaavista väitteistä, C-osa mittasi tutkittavaksi valittuja motivaatioon yhtey-



dessä olevia tekijöitä ja D-osassa kysyttiin käsityöharrastuneisuudesta, jota käsiteltiin tutkimuksessa taustamuuttujana. Liitteessä 2 on koulua A varten tehty lomake. Koulujen erilaisesta käsityöopetuksesta johtuen tutkimuslomakkeet erosivat hieman kysymyksen 5 sanamuodon sekä B- ja C-osioiden tehtävänannon sanamuotojen osalta. Koulun B lomakkeessa kohta 5 kuului ”Syksyllä 2. jaksossa opiskelin pakollisessa käsityössä” ja vastaavasti B- ja C-osioiden tehtävänannoissa korostettiin, että kysymykset koskivat tuota 2. jaksossa opiskeltua käsityösisältöä. Oppilaiden tehtävänä oli siis vastata sen käsityösisällön osalta, jota he olivat syksyllä opiskelleet. Näin ollen he vastasivat ainoastaan joko teknisen työn tai tekstiilityön osalta. Näin pyrittiin jakamaan samansisältöisesti opiskelleiden vastaukset tasaisemmin teknisen työn ja tekstiilityön osalta eivätkä vastaukset siksi välttämättä koskeneet mieluisampaa käsityön lajia.

Tutkimuslomakkeen B- ja C-osan väitteisiin vastattiin 5-portaisella Likert-asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = en eri enkä samaa mieltä, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä). Likert-asteikkoa käytetään monesti mitattaessa tiettyä ominaisuutta kuten asennetta tai motivaatiota (Metsämuuronen 2005, 61). Niinpä se sopi myös tähän tutkimukseen. Vaikka Likert-asteikko on järjestysasteikko, eikä varsinaisesti välimatka-asteikko, käytännössä sitä kuitenkin pidetään välimatka-asteikollisena ja sille tehdään välimatka-asteikolle suunnattuja testejä (Metsämuuronen 2005, 62; Heikkilä 2004, 54).

Motivaatiota tutkittaessa on otettava huomioon se, että motivaatio on paitsi määrällinen, myös laadullinen ilmiö. Lepper, Corpus ja Iyengar (2005, 190–191) suosittelevat oman tutkimuksensa perusteella sisäisen ja ulkoisen motivaation tutkimista erillisinä ilmiöinä sen sijaan, että niitä tutkittaisiin motivaation ääripäinä. Tämän tutkimuksen taustalla oleva itsemääräämisteoria korostaakin sitä, että käyttäytymistä ennustettaessa motivaation kokonaismäärää tärkeämpää on motivaation laatu ja tyyppi, eli se, onko oppija sisäisesti vai ulkoisesti motivoitunut (Deci & Ryan 2008, 182).

Tutkimuslomakkeen motivaatiota mittaavan osion pohjana käytettiin Ryanin ja Connelin, alun perin vuonna 1989 julkistamaa Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) -mittaria, jota sittemmin on käytetty mittaamaan lasten opiskelumotivaatiota useissa eri tutkimuksissa. SRQ-A -mittari mittaa sisäisen motivaation lisäksi kolmenlaista ulkoista motivaation säätelyn tyyppiä (identifioitu säätely, sisäistynyt säätely ja ulkoinen säätely), jotka nähdään oleellisiksi lasten ja nuorten oppimismotivaatiolle. (SRQ 2009, 2.) Mittarin laatijat ovat jättäneet mittarista pois amotivaation sekä ulkoisen motivaation integroidun säätelyn muodon, joten tässäkin tutkimuksessa ei mitattu näitä motivaation tyyppisiä. Sekä Deci ja Ryan (2008) että Guay, Ratelle ja Chanal (2008, 237) sanovat tutkimuksiinsa nojaten SRQ-A -mittarilla

voitavan mitata luotettavasti sekä sisäistä että ulkoista motivaatiota. SRQ-A -mittari pohjaa itsemääräämisteoriaan (self-determination theory), jonka oletuksena on, että oppilaat ovat sitä motivoituneempia, mitä useammasta asiasta he saavat itse päättää ja miten paljon he kokevat saavansa päteä (Deci & Ryan 2008). He siis korostavat autonomian merkitystä motivaatiolle. Tätä näkökulmaa on myös kritisoitu, sillä se ottaa huomioon vain yhden ulkoisen motivaation osa-alueen (Lepper, Corpus ja Iyengar 2005, 191). Kuitenkin näkökulma katsottiin tämän tutkimuksen tarpeisiin nähden riittäväksi, sillä tarkoitus ei ollut perehtyä niinkään motivaatio-psykologiaan vaan keskittyä kuvaamaan käsitöihin motivoitumista jonkin motivaatioteorian avulla.

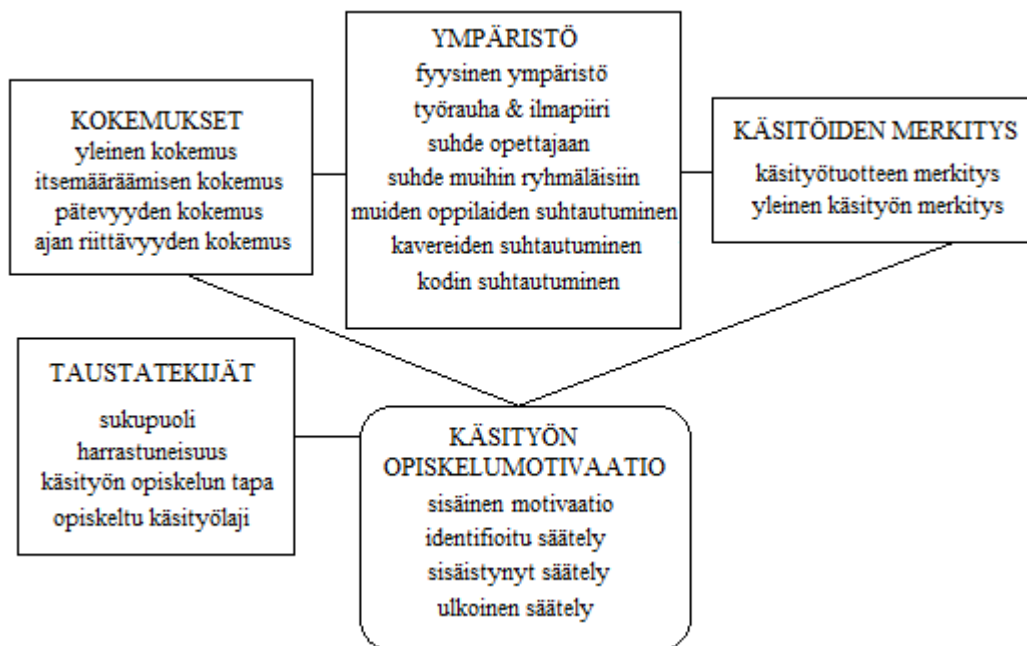
Survey-tutkimuksessa joudutaan pohtimaan tarkkaan, kuinka moneen ja millaisiin asioihin kyselylomakkeella kannattaa pureutua, koska vastaajan on pystyttävä vastaamaan mahdollisimman yksiselitteisesti ja empimättä jokaiseen kysymykseen (Anttila 2005, 260). Osa oppimismotivaatioon vahvasti liittyvistä alueista (kuten oppilaan itsetunto) jouduttiin jättämään pois tutkimuksesta, sillä kyselylomakkeesta olisi muuten tullut liian laaja. Näihin pois jätettyihin osa-alueisiin ei voida tämän tutkimuksen perusteella ottaa kantaa. Koska kysymyksistä haluttiin mahdollisimman selkeitä ja ymmärrettäviä, kyselylomakkeen rakentaminen toteutettiin osissa. Aluksi muodostettiin teorian pohjalta tutkimuslomakkeen runko, johon laadittavia kysymyksiä saivat useat henkilöt kommentoida ennen lomakkeen esitestausta. Näin muotoutuneen alustavan tutkimuslomakkeen esitestaus suoritettiin kuudella vapaaehtoisella seitsemäsluokkalaisella, joiden lisäksi kolme aikuista täytti ja kommentoi esitestattavaa lomaketta. Tämän jälkeen lomaketta vielä muokattiin ja sitä kommentoi jälleen pari aikuista. Viimeisen palautteen avulla laadittiin lopullinen tutkimuslomake. Palautekierrosten aikana erityisesti B osiota sovellettiin vastaamaan lähemmin Suomen koulu- ja koulukäsityökuulttuuria.

Mittarin C-osio muotoiltiin teorian pohjalta. Tekijöistä, jotka ovat yhteydessä erityisesti käsityön opiskelun motivaatioon, on edellä oppimismotivaatiota käsiteltäessä mainittu tuote, käsitys tulevasta toiminnasta, työtilat ja -välineet, turvalliseksi koettu opiskeluympäristö, oppimisen aikana koettu ilo, rakentava palaute, innostaminen, mahdollisuus omien tavoitteiden laatimiseen ja suunnittelullisuus (ks. luvut 2.4 Oppimismotivaatioon vaikuttavat tekijät erityisesti nuorilla ja 4.3 Oppimismotivaatio koulukäsityössä). Yleisemmin nämä monitasoiset käsitteet voidaan jaotella seuraavalla tavalla: tuotteen merkitys, yksilön kyky muodostaa operationaalinen mielikuva, käsityön opiskeluympäristö, kokemus käsityön tekemisestä, palaute ja arviointi, ilmapiiri sekä koettu itsemäärääminen oppimistilanteessa. Tätä jaottelua on käytetty tutkimuksen tekemisen pohjana.

Tutkimuksessa käsiteltäviä motivaatioon yhteydessä olevia tekijöitä jäseneltiin luvussa

2.4 mainitun Peltosen ja Ruohotien (1992, 82) mallin pohjalta täydentäen sitä Decin ja Ryanin (1985; 2008) ajatuksella kolmen perustarpeen tyydyttymisestä. Peltosen ja Ruohotien (1992, 82) mukaan motivoituneeseen käyttäytymiseen liittyvät persoonallisuus, fyysinen ympäristö, sosiaalinen vuorovaikutus ja oppimistehtävä. Tutkimuksessa keskityttiin lähinnä opiskeluympäristön fyysiseen ympäristöön, sosiaaliseen ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen opettajan ja oppilaan välillä sekä oppilaiden kesken. Fyysisen ympäristön osalta tarkastellaan luokkaympäristöä, kuten tilojen siisteyttä ja viihtyisyyttä. Koulun ulkopuolisesta ympäristöstä keskitytään vain koulutyöskentelyn kannalta aiempien tutkimusten perusteella vaikuttavimmiksi oletettujen tahojen eli kodin ja kaveripiirin suhtautumisen vaikutuksiin. Tarkastelun ulkopuolelle jäävät siis koulun ja yhteiskunnan välinen vuorovaikutus sekä opettajan ominaisuudet. Vähemmälle tarkastelulle jää myös kodin ilmapiiri, josta tutkitaan vain kodin suhtautumista ja kannustavuutta käsityön tekemiseen. (vrt. Peltonen & Ruohotie 1992, 82.)

Oppimistehtävään liittyvät tekijät tiivistettiin kokemuksellisiin tekijöihin, jotka yleisen kokemuksen lisäksi jaoteltiin itsemääräämisteorian mukaan itsemääräämisen kokemukseen ja pätevyyden kokemukseen (vrt. Deci & Ryan 1985; 2008). Itsemääräämiseen liitettiin tehtäviin töihin vaikuttaminen mm. suunnittelun avulla. Itsemääräämisteorian kolmannen perustarpeen, ryhmään kuulumisen, katsottiin kuuluvan ilmapiiriin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen, eikä sitä katsottu aiheelliseksi erottaa omaksi osa-alueekseen. Suoraan yksilön ominaisuuksiin liittyvistä tekijöistä mukaan otettiin harrastuneisuus ja sukupuoli, joita käytettiin taustatekijöinä yhdessä käsityön opiskelutavan (painotettu käsityönopetus / samansisältöinen käsityönopetus) sekä käsityösisällön (tekninen työ / tekstiilityö) kanssa. Näin ollen aiemmin mainittu operationaalisen mielikuvan muodostamisen kyky sekä usein tutkittu opintomenestys on jätetty pois tarkastelusta. Lisäksi yksilöiden persoonallisuuden ja minäkuvan mahdollista yhteyttä motivaatioon ei tässä tutkimuksessa tarkastella. Yksilön arvostuksiin liittyvä käsitöiden merkitys nähtiin tärkeäksi erityisesti käsitöihin yhteydessä olevana tekijänä, ja siksi se haluttiin ottaa mukaan omana osa-alueenaan. (vrt. Peltonen & Ruohotie 1992, 82.) Tutkimuksessa tarkasteltavien tekijöiden keskinäinen jäsentymisen ja mittarin teoreettinen rakentuminen esitetään kuviossa 4.



KUVIO 4. Mittarin teoreettinen rakentuminen

### 6.3 Summamuuttujien laadinta

Ennen varsinaista aineiston analysointia, sekä motivaatiosta että motivaatioon yhteydessä olevista tekijöistä muodostettiin joukko summamuuttujia (Liite 3). Aineistoa syötettäessä yksittäiset puuttuvat tiedot jätettiin tyhjiksi, sillä ne jakautuivat suhteellisen tasaisesti, eikä niillä siksi katsottu olevan suurta vaikutusta tietyn muuttujan arvoihin. Puutteelliset tiedot otettiin huomioon summamuuttujia tehdessä käyttäen SPSS-ohjelman MEAN toimintoa tavallisen laskukaavatekniikan sijaan. Ennen summamuuttujien rakentamista koodattiin käänteiset väitteet (C21, C22, C25, C41, C42, C54 ja C59) samansuuntaisiksi muiden muuttujien kanssa. Summamuuttujia muodostettaessa tarkasteltiin muuttujien keskinäisiä korrelaatioita sekä Cronbachin alfa-kerrointa, jota usein käytetään reliabiliteetin mittaamiseen.

Motivaatiota mittaavista väitteistä muodostettiin summamuuttujia SRQ-A –mittarin ohjeiden mukaan (SRQ 2009, 8). Väite ”Koska en halua joutua vaikeuksiin” jätettiin kuitenkin pois ulkoista motivaation sääätelyä mittaavasta summamuuttujasta alfakertoimen parantamiseksi. Motivaatioon yhteydessä olevista tekijöistä jätettiin pois huonon korreloivuuden ja epätarkkuuden vuoksi työrauhaa mittaavat käänteiset muuttujat ”käsiyötunnilla on vaikea keskittyä työntekoon”, ”käsiyötunnilla on liikaa hälinää” sekä ilmapiirimuuttujista ”käsiyöryhmässä pelkään, että muut oppilaat arvostelevat työtäni”. Samoin käänteinen väite ”käsiyötunnilla

valmistettavat tuotteet ovat vanhanaikaisia” osoittautui epätarkaksi kuvaamaan käsityötuotteen merkitystä ja se poistettiin alfakertoimen parantamiseksi. Lopulta siis käänteisistä muuttujista jäivät analysointeihin mukaan vain uudelleen koodatut muodot väittämistä ”käsityöt tuottavat minulle tuskaa” (C41), ”muistoni käsityötunneista ovat suurimmaksi osaksi ikäviä” (C42) ja ”käsitöillä ei ole mitään merkitystä elämässäni” (C59).

Summamuuttujia rakennettaessa alkuperäinen, tutkimuslomaketta laadittaessa ajateltu summamuuttujien jäsentymisen muuttui hiukan. Ympäristön osalta työrauha ja ilmapiiri sekä suhde muihin ryhmäläisiin jaottuivat uudelleen. Työrauha jäi epätarkkojen muuttujien vuoksi kokonaan pois tarkastelusta. Ilmapiirimuuttuja yhdistyi suhteeseen muihin ryhmäläisiin, ja kavereiden suhtautuminen yhdistyi muiden oppilaiden suhtautumisen kanssa. Kokemuksellisista tekijöistä itsemääräämisen kokemus jaottui vaikutusmahdollisuuden ja vapauden kokemuksen summamuuttujiksi, sillä ne eivät korreloineet keskenään riittävästi, jotta niistä olisi voinut muodostaa yhtenäisen summamuuttujan. Lopulliset summamuuttujat alfakertoimineen ovat liitteenä (Liite 3). Lisäksi ennen klusterianalyysia muodostettiin summamuuttujia, joista on kerrottu enemmän luvussa 6.6 ja liitteessä 4.

#### 6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Mittarin reliabiliteetti testattiin summamuuttujien osalta Cronbachin alfa-kertoimen avulla (liitteet 3 ja 4). Alfa-kerroin vaihtelee välillä 0–1. Mitä suurempi alfa-kerroin on, sitä parempi. Sanotaan, että alfan olisi hyvä olla päälle 0,7 ja sen alin hyväksyttävä arvo olisi 0,60. (Heikkilä 2004, 187; Metsämuuronen 2005, 515.) Alkuperäisten summamuuttujien alfat vaihtelevat 0,610 ja 0,929 välillä ja ovat siis vähintään kohtuullisia. Alfa-kertoimien mukaan mittarin osiot mittaavat samantyyppistä asiaa. Myös klusteria varten tehtyjen uusien summamuuttujien alfa-kertoimet ovat hyviä. Ne vaihtelevat välillä 0,765 ja 0,932 (Liite 4).

Tutkimuksen validiteetista arvioidaan ulkoista ja sisäistä validiteettia. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan mittauksen yleistettävyyttä ja sisäisellä validiteetilla sitä, kuinka hyvin on mitattu aiottua asiaa. (Metsämuuronen 2005, 109.) Tämän tutkimuksen vastausprosentti jäi alhaiseksi (50 %), mikä hieman laskee sen ulkoista validiteettia. Tosin ihmistieteissä erityisesti kyselytutkimusten vastausprosentti voi olla alhainen (Metsämuuronen 2005, 585). Yhtenä syynä vastaajien vähäisyyteen nähtiin muut tutkimuksen kohdekouluille samaan aikaan sattuneet kyselyt. Vastanneiden joukko ei kuitenkaan ollut valikoitunut, mikä puolestaan lisää luotettavuutta (Metsämuuronen 2005, 585). Tutkimukseen vastanneita oli tasaisesti molemmilta

kouluilta sekä tyttöjä että poikia ja suhteellisen tasaisesti myös sekä teknisen työn että tekstiilityön osalta vastanneita. Voidaan siis olettaa tutkimusjoukon olevan kuvaava otos perusjoukosta. Tutkimustuloksia ei kuitenkaan voida yleistää muuhun kuin kohdejoukkoon. Vastausprosenttiin vaikuttivat ainakin muut tutkimuskouluilla samoihin aikoihin olleet kyselyt sekä mahdollisesti se, ettei tutkija itse päässyt paikalle.

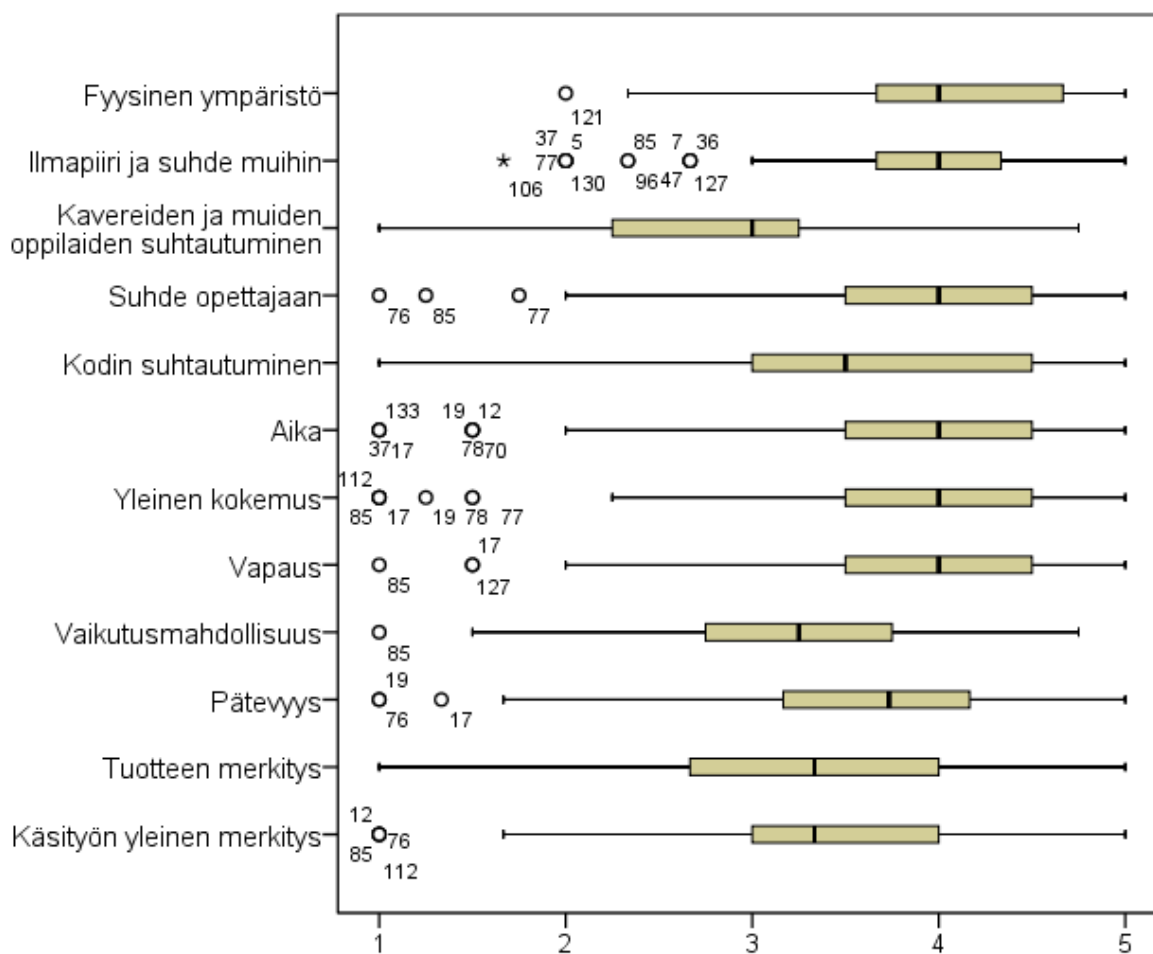
Sisäisen validiteetin osalta voidaan todeta, että tukeuduttaessa itsemääräämisteoriaan ja SRQ-A –mittariin, keskityttiin tietoisesti tarkastelemaan motivaatiota autonomian määrän osalta (vrt. Lepper, Corpus & Iyengar 2005, 191). Voidaan siis vetää johtopäätöksiä vain siitä, millaista oppilaiden motivaatio on autonomian näkökulmasta katsottuna. Motivaatiosta mitattiin yhtä sisäistä ja kolmea ulkoista motivaatiotyyppiä, mikä nähtiin hyväksi juuri koulumotivaation tutkimukselle. Motivaatioon vaikuttavien tekijöiden osalta tässä tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan erityisesti sosiaalisen ympäristön seikkoja. Näin ollen jätettiin tietoisesti pois monia motivaatioon vaikuttavia seikkoja.

Mittarin sisäistä validiteettia voidaan motivaation osalta pitää hyvänä, sillä se noudattelee SRQ-A-mittaria, jonka on aiemmissa tutkimuksissa todettu olevan luotettava motivaation mittari (Guay, Ratelle & Chanal 2008, 234). Kysymyslomake esiteltiin ennen varsinaista aineistonkeruuta. Se, että useimmat yhtenäisiksi summamuuttujiksi aiotut muuttujat korreloivat keskenään melko vahvasti, kertoo mittarin sisäisestä validiteetista.

Kysely teetettiin valvonnan alla. Lomakkeen täyttämiseen liittyviä väärinymmärryksiä pyrittiin välttämään lomakkeessa olevalla ohjeistuksella ja kouluille lähetetyllä saatekirjeellä, jossa oli ohjeistettu kyselyyn vastaamista. Siitä huolimatta eräästä lomakkeesta kävi ilmi, ettei vastaaja ollut vastannut sen käsityösisällön osalta, johon oli ohjeistettu. Poikkeavat havainnot, joita oli jonkin verran, näkyvät mm. klusterianalyysin poikkeuksellisen kielteisten ryhmässä. Nämä havainnot eivät kuitenkaan korrelaatioiden kohdalla olleet poikkeavassa linjassa muiden havaintojen kanssa ja vaikuttivat jopa korrelaatioita vahvistavasti, joten niiden poistamista ei nähty tarpeelliseksi. Harrastuneisuutta koskevat kysymykset paljastivat, että oppilaat kokivat harrastuneisuuden eri tavoilla. Kahden havainnon kohdalla tulkittiin yksilöiden harrastavan, koska olivat arvioineet harrastamisensa aikamääriä, vaikeivät kokeneetkaan vapaaajallaan tapahtuvaa käsityön tekemistä harrastamiseksi. Lisäksi kysymys harrastamisen määrästä osoittautui oppilaille vaikeaksi arvioida, ja siksi päätettiin jättää harrastamisen määrä pois tarkastelusta (vrt. Metsämuuronen 1995, 18–19). Kokonaisuudessaan tutkimuksen luotavuutta voidaan pitää sekä reliabiliteetin että validiteetin osalta hyvänä.

## 6.5 Yhteydessä olevien tekijöiden jakaumat

Yhteydessä olevien tekijöiden summamuuttujien jakaumat on esitetty laatikko-jana-kuviona (Kuvio 5), jossa näkyy laatikkona ala- ja yläkvartiilin väliin jäävä, keskimäinen 50 % havainnoista. Laatikon keskellä oleva viiva kertoo mediaanin sijainnin ja erilliset ympyrät ovat poikkeavia havaintoja. Erittäin poikkeaviksi luokitellut havainnot on merkitty tähdellä.



KUVIO 5. Motivaatioon yhteydessä olevien tekijöiden summamuuttujien jakaumat

Kuviossa näkyy muuttujien vinous. Suuri osa vastauksista painottuu vastausasteikon positiivisemmalle puolelle. Vain kavereiden ja muiden oppilaiden suhtautumista kuvaavan summamuuttujan havainnoista suurin osa sijoittuu negatiivisten vastausvaihtoehtojen puolelle. Vastaajat eivät siis keskimäärin koe kavereiden ja muiden oppilaiden kannustavan tai suhtautuvan muutoin positiivisesti käsityöiden tekoon. Vastausten jakaumasta huomataan, että vastaajista suuri osa on melko positiivisesti suhtautuvia. Tämä ja poikkeaviksi katsotut havainnot kertovat aineiston epätasaisesta jakautuneisuudesta. Kuitenkin aineisto oli tausta-

muuttujien suhteen tasaisesti jakautunut eikä siis ollut nähtävissä merkittäviä syitä aineiston valikoitumiseen.

Kuviosta voidaan nähdä, että monissa summamuuttujissa oli useampia poikkeavia havaintoja. Nämä havainnot kuitenkin päätettiin jättää aineistoon, sillä niitä oli niin monta, että niiden katsottiin jo edustavan selvästi omaa, vahvat (usein negatiiviset) mielipiteet omaavaa ryhmäänsä. Useimmat poikkeavista havainnoista olivat käyttäneet vastauskaalaa yleensä ottaen laajasti, joten ei ollut myöskään kyse siitä, että he olisivat tulkinneet skaalaa liberaalimmin (ks. Metsämuuronen 2005, 590–592). Poikkeavien havaintojen aineistoon jättämistä puolsi sekin, että ne sopivat varsin hyvin korrelaatioiden yleislinjaan ja niiden poistaminen olisi heikentänyt korrelaatioita entisestään erityisesti koulun B kohdalla.

## 6.6 Analysoinnin kulku

Aineisto analysoitiin kvantitatiivisin menetelmin käyttämällä SPSS for Windows –tilasto-ohjelmaa. Osa vastaajista oli valinnut joihinkin kysymyksiin usean vastausvaihtoehdon yhden sijaan. Nämä havainnot koodattiin keskiarvoina vastaajan tekemistä valinnoista. Näin ollen muuttujat saivat myös puolikkaita arvoja. Aineiston analyysi eteni taulukon 1 mukaisesti tutkimuskysymyksittäin.

Aineiston analysointi aloitettiin tarkastelemalla muuttujien jakaumia sekä tunnuslukuja. Muodostettujen summamuuttujien normaalijakautuneisuutta tutkittiin tarkastelemalla kunkin muuttujan vinouden ja vinouden keskivirheen sekä huipukkuuden ja huipukkuuden keskivirheen suhdetta. Jos molemmat suhteet ovat arvojen -2 ja +2 välissä, voidaan jakaumaa pitää lähes normaalina (Heikkilä 2004, 103). Lisäksi normaalijakautuneisuutta tarkasteltiin regressioanalyysin varalta myös kouluittain jaetun aineiston muuttujista. Muodostetuista summamuuttujista voitiin tuolla perusteella pitää normaalisti jakautuneina sisäistynyttä säätelyä, kaverien ja muiden oppilaiden suhtautumista, vaikutusmahdollisuutta sekä käsityön yleistä merkitystä. Lisäksi kouluittain jaetusta aineistosta ulkoisen säätelyn summamuuttujaa voitiin pitää normaalisti jakautuneena molempien koulujen osalta, kuitenkin koko aineistoa tarkasteltaessa muuttuja sai epänormaaliksi luokiteltavan arvon.



TAULUKKO 1. Aineiston analyysisuunnitelma

Tutkimuskysymys	Muuttujat	Analyysimenetelmä
1 Millaista seitsemäsluokkalaisten opiskelumotivaatio on koulun käsitöissä?	Motivaatiotyyppien summamuuttujat: summotI summotID summotIJ summotE	Tunnusluvut
2 Millaisia eroja oppilaiden opiskelumotivaatiossa on taustamuuttujien (sukupuoli, koulu, opiskeltu käsityösisältö, käsityöharrastuneisuus) suhteen jaetuissa ryhmissä?	Motivaatiotyyppien summamuuttujat  A01sukup A03koulu A05kässis D62a_harr	T-testi / Mann-Whitneyn U-testi
3 Miten eri tekijät ovat yhteydessä käsityön opiskelumotivaatioon käsityötä painotetusti opiskelevilla ja samansisältöistä käsityötä opiskelevilla?	Motivaatiotyyppien summamuuttujat  sumfyysymp sumilmap sumope sumkav sumkoti sumaika sumylkokem sumvapaus sumvmahd sumpätev summerktuote sumylmerk	Korrelaatiokertoimet ja/tai regressioanalyysi
4.1 Millaisiin ryhmiin oppilaat voidaan jakaa motivaationsa ja siihen yhteydessä olevien tekijöiden perusteella	Edellisen analyysin muuttujat mahdollisesti tiivistettynä suuremmiksi summamuuttujiksi	Klusterianalyysi
4.2 Miten oppilaat jakautuvat muodostuneisiin ryhmiin taustamuuttujiensa perusteella?	Muodostuneet klusterit  A01sukup A03koulu A05kässis D62a_harr	Ristiintaulukointi $\chi^2$ -riippumattomuustesti

Motivaation eroja taustamuuttujien suhteen tutkittiin Studentin t-testillä ja Mann-Whitneyn U-testillä. T-testiä käytetään verrattaessa kahden toisistaan riippumattoman ja normaalisti jakautuneen ryhmän keskiarvoja keskenään. Mann-Whitneyn U-testi on kahden muuttujan vertailutesti järjestysasteikolla mitatulle aineistolle tai aineistolle, joka ei ole normaalijakautunut. Mann-Whitneyn U-testi on tehokas jopa tilanteissa, joissa sen parametrista

vastinetta t-testiä voitaisiin käyttää. (Heikkilä 2004, 230, 234; Metsämuuronen 2005, 990–991.) Niinpä sitä käytettiin myös tilanteissa, joissa koko aineisto oli epäsymmetrinen, vaikka saman muuttujan jakauma kouluittain jaettuna osoittautui symmetriseksi. Käytännössä siis T-testiä käytettiin vain sisäistyneen säätelyn summamuuttujalle.

Käsityön opiskelumotivaatioon yhteydessä olevia tekijöitä tarkasteltiin korrelaatiokerrotoimien avulla. Korrelaatiokerrotoimien avulla voidaan tutkia kahden muuttujan keskinäistä yhteyttä. Se vaihtelee +1:n ja -1:n välillä, ja mitä lähempänä kertoimen itseisarvo on yhtä, sitä voimakkaampi on muuttujien välinen yhteys. Tässä tutkimuksessa käytettiin epäparametrista Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa, sillä useimmat käytetyt muuttujat eivät olleet symmetrisiä. Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin soveltuu erityisesti järjestysasteikon tasoisille muuttujille, mutta sitä voidaan yhtä hyvin käyttää myös välimatka- ja suhdeasteikollisille muuttujille. (Heikkilä 2004, 203–204; Nummenmaa 2004, 271–272.) Eri tekijöiden tarkempaa yhteyttä motivaatioon olisi haluttu tarkastella myös regressioanalyysin avulla. Regressioanalyysin oletukset muuttujien symmetrisyydestä, muuttujien keskinäisestä korreloimattomuudesta, residuaalien homoskedastisuudesta ja aineiston riittävydestä eivät kuitenkaan toteutuneet (Metsämuuronen 2005, 661–662), eikä aineistosta kyetty muodostamaan järkevää ja toimivaa regressiomallia. Niinpä tyydyttiin tarkastelemaan yhteyttä vain muuttujapareittain korrelaatioiden avulla.

Oppilaiden jakautumista motivaation kannalta erilaisiin ryhmiin tarkasteltiin K-keskiarvoklusterianalyysin avulla. Klusterianalyysin tarkoituksena on ryhmitellä havainnot mahdollisimman samankaltaisiin joukkoihin ilman, että ennalta tiedetään ryhmien koostumusta (Heikkilä 2004, 249) eikä sillä ole varsinaisia teoreettisia rajoituksia (Metsämuuronen 2005, 813). Mukaan klusterianalyysiin otettiin kaikki tarkastellut yhteydessä olevat tekijät, ja se tehtiin koko aineistolle ( $n = 138$ ). Ennen klusterianalyysiä etsittiin korrelaatiokerrotoimien ja faktorianalyysin avulla mahdollisuuksia yhdistellä summamuuttujia suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Faktorianalyysi ei tuottanut selkeää mallia. Faktorianalyysi sekä muuttujille tehty hierarkkinen klusterianalyysi kuitenkin tukivat korrelaatioista nähtyjä yhteyksiä, ja päädyttiin muodostamaan seuraavat uudet summamuuttujat: luokkaympäristö, käsityön merkitys ja kokemus käsitöistä. Uusien summamuuttujien koostumus ja alfa-kertoimet ovat liitteessä 4. Klusterianalyysiin otettiin mukaan myös ne aiemmin laaditut summamuuttujat, joita ei ollut sisällytetty uusiin summamuuttujiin eli vapaus, vaikutusmahdollisuus, kavereiden ja muiden oppilaiden suhtautuminen, kodin suhtautuminen sekä suhde opettajaan. Klusterianalyysilla muodostuneita ryhmiä tarkasteltiin ristiintaulukoiden avulla taustamuuttujien suhteen. Ristiintaulukoilla voidaan tarkastella kahden luokittelusteikollisen muuttujan keskinäistä yhteyttä.

Lisäksi tutkittiin klustereiden ja taustamuuttujien välistä riippuvuutta Pearsonin  $\chi^2$ -riippumatomuustestillä, sillä haluttiin tietää, riippuuko oppilaiden jakautuminen klustereihin taustamuuttujista. (vrt. Heikkilä 2004, 210, 212–213; Nummenmaa 2004, 294–296.)

## 6.7 Aineiston kuvaus

Kyselyyn vastasi yhteensä 141 oppilasta, joista 78 oli opiskellut käsitöitä samansisältöisesti ja 63 painotetusti. Vastaajia oli kaikilta luokilta lukuun ottamatta koulun A erityisluokkaa. Vastauksista jouduttiin kuitenkin hylkäämään kolme havaintoa, joista kaksi hylättiin ratkaisevasti puutteellisten vastausten vuoksi ja yksi sekä puutteellisten että itsensä kanssa ristiriitaisten vastausten perusteella. Näin ollen lopullisen aineiston vastausprosentti koko kohdejoukosta oli 50 % (n = 138). Samansisältöisesti käsityötä opiskelleista aineistossa oli 53 % ja painotetusti käsityötä opiskelleista 47 %. Vaikka ihmistieteissä kyselytutkimuksen aineistokato voi olla jopa 20–30 % tai enemmän ja siten vastausprosentti voi jäädä jopa alle 70 % (Metsämurtonen 2005, 585), voidaan tämän tutkimuksen tuloksia pitää ainoastaan viitteellisinä alhaisen vastausprosentin takia.

Aineiston jakautumisen tasaisuutta taustamuuttujien suhteen testattiin  $\chi^2$  -yhteensopivuustestillä.  $\chi^2$  -yhteensopivuustestiä käytetään muuttujan arvojen tasaisen jakautuneisuuden testaukseen luokitteluasteikollisille muuttujille (Heikkilä 2004, 235). Aineisto jakautui taustamuuttujien suhteen taulukon 2 osoittamalla tavalla.

TAULUKKO 2. Koko aineiston jakautuminen taustamuuttujien suhteen

	Sukuoli		Koulu		Käsityösisältö		Harrastuneisuus	
	Tyttö	Poika	A	B	Tekninen	Tekstiili	Kyllä	Ei
Frekvenssi	73	65	61	77	55	83	55	82
%	53	47	44	56	40	60	40	59 <sup>b</sup>
$\chi^2$ <sup>a</sup>	$\chi^2 = 0,46$ p = .496		$\chi^2 = 1,86$ p = .173		$\chi^2 = 5,68$ p = .017		$\chi^2 = 5,32$ p = .021	

a. Pearsonin  $\chi^2$  -yhteensopivuustesti

b. Yksi jätti vastaamatta kysymykseen harrastuneisuudesta

Tutkimusaineisto jakautui suhteellisen tasan sukupuolen suhteen, tyttöjä on hieman enemmän kuin poikia (53 % > 47 %). Samoin koulujen kesken aineisto jakautui tasaisesti. Painotetusti opiskelleita oli koko aineistosta jonkin verran vähemmän kuin samansisältöisesti

opiskelleita. Vastatun käsityösisällön ja käsityöharrastuneisuuden suhteen oppilaat eivät kuitenkaan enää jakaudu yhtä tasaisesti, ero on tilastollisesti melkein merkitsevä. Tekstiilityön osalta vastanneita oli enemmistö, samoin käsityötä harrastaneita oli jonkin verran vähemmän kuin harrastamattomia.

Koska tutkimuksessa käytetään jonkin verran myös kouluittain jaettua aineistoa, haluttiin tarkastella kouluittain jaetun aineiston jakautumista taustamuuttujien perusteella (Taulukko 3). Koulun A aineisto jakautui tasaisesti sukupuolen, käsityösisällön ja harrastuneisuuden suhteen. Suurin ero oli harrastuneisuudessa. Koululla B aineisto jakautuu tasaisesti sukupuolen ja käsityöharrastuksen suhteen, mutta hieman epätasaisesti opiskellun käsityösisällön osalta ( $\chi^2 = 4,69$ ,  $p = .030$ ). Teknisen työn osalta vastanneita oli 38 % ja tekstiilityön osalta vastanneita 62 %.

TAULUKKO 3 Kouluittain jaetun aineiston jakautuminen taustamuuttujien suhteen

	Sukupuoli		Käsityösisältö		Harrastuneisuus	
	Tyttö	Poika	Tekninen	Tekstiili	Kyllä	Ei
<b>Koulu A</b>						
Frekvenssi	33	28	26	35	24	37
%	54	46	43	57	39	61
$\chi^2$ <sup>a</sup>	$\chi^2 = 0,41$ , $p = .522$		$\chi^2 = 1,33$ , $p = .249$		$\chi^2 = 2,77$ , $p = .096$	
<b>Koulu B</b>						
Frekvenssi	40	37	29	48	31	45
%	52	48	38	62	40	58 <sup>b</sup>
$\chi^2$ <sup>a</sup>	$\chi^2 = 0,12$ , $p = .732$		$\chi^2 = 4,69$ , $p = .030$		$\chi^2 = 2,58$ , $p = .108$	

a. Pearsonin  $\chi^2$  -yhteensopivuustesti

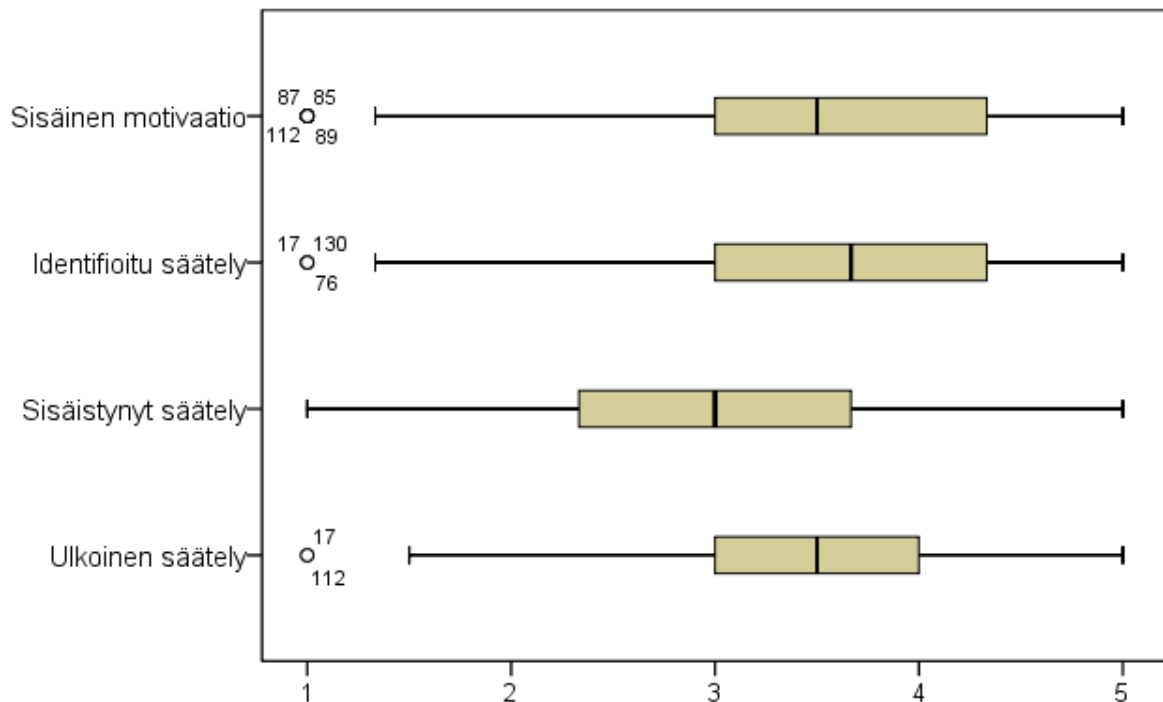
b. Yksi jätti vastaamatta kysymykseen harrastuneisuudesta

## 7 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksessa päätettiin käyttää jokaisesta motivaation säätelyn lajista omaa summamuuttujaa kaikissa testeissä. Aineisto vahvisti teorian näkemystä motivaatiosta vahvasti laadullisena ilmiönä, eikä siksi pidetty tarkoituksenmukaisena muodostaa motivaatiosta yhtenäistä summamuuttujaa. Mitatut motivaation lajit olivat sisäinen motivaatio ja ulkoinen motivaatio, josta mitattiin kolmea tyyppiä: identifioitu säätely, sisäistynyt säätely ja ulkoinen säätely.

### 7.1 Millaista seitsemäsluokkalaisten opiskelumotivaatio on koulun käsitöissä?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin tarkastelemalla motivaation summamuuttujien tunnuslukuja ja jakaumia (Kuvio 6 ja Taulukko 4). Oppilaat olivat keskimäärin kohtalaisen motivoituneita käsityön opiskeluun.



KUVIO 6. Motivaation tyyppiä kuvaavien summamuuttujien jakautuminen

Laatikko-jana -kuvion (Kuvio 6) mukaan identifioidun säätelyn ja sisäisen motivaation keskimäiset havainnot asettuvat hieman korkeammalle kuin ulkoisen säätelyn. Ulkoisen säätelyn summamuuttujassa keskimäiset havainnot sijoittuivat suppealle alueelle vastaus-

vaihtoehtojen ”en samaa enkä eri mieltä” (3) ja ”jokseenkin samaa mieltä” (4) välille. Keskimäärin vähiten oli motivaation sisäistynyttä säätelyä, jonka kohdalla havainnot sijoittuvat tasanaisesti vastausasteikon keskikohdan molemmille puolille. Ainoastaan sisäistyneen säätelyn summamuuttuja on normaalisti jakautunut eikä siinä esiinny poikkeavia havaintoja.

Tunnuslukuista tarkasteltiin oppilaiden keskimääräistä motivaatioprofiilia. Sisäistynyttä säätelyä lukuun ottamatta motivaatiotyyppjä oli lähes sama määrä. Vallitseva motivaatiotyyppi oli identifioitu säätely. Seuraavalla sijalla olivat sisäinen motivaatio ja ulkoinen säätely. Sisäisen motivaation keskiarvoa laskee sen suurempi hajonta ja useammat poikkeavat havainnot, jotka näkyvät myös laatikko-jana-kuviossa.

TAULUKKO 4. Motivaation summamuuttujien tunnusluvut

	Keskiarvo	Keskihajonta	Alakvartiili	Mediaani	Yläkvartiili
Sisäinen motivaatio	3,50	1,16	3,00	3,50	4,30
Identifioitu säätely	3,64	1,99	3,00	3,67	4,33
Sisäistynyt säätely	2,94	0,89	2,33	3,00	3,67
Ulkoinen säätely	3,54	0,87	3,00	3,50	4,00

## 7.2 Millaisia eroja oppilaiden opiskelumotivaatiossa on taustamuuttujien suhteen jaetuissa ryhmissä?

Eroja motivaatiossa taustamuuttujien suhteen testattiin t-testillä ja sisäistyneen säätelyn kohdalla Mann-Whitneyn U-testillä. Tilastollisesti merkitseviksi havaittujen erojen kohdalla vertailtiin motivaatiotyyppien keskinäisiä vahvuussuhteita keskiarvojen avulla. Sukupuolten väliset erot motivaatiossa eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Opiskeltujen käsityösisältöjen (tekninen työ / tekstiilityö) välisiä motivaatioeroja tarkasteltiin sekä koko aineiston että kouluittain jaetun aineiston osalta, mutta niissäkään erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä.

Sen sijaan joitakin tilastollisesti merkitseviä eroja motivaatiotyypeissä havaittiin koulujen sekä käsityötä harrastavien ja harrastamattomien välillä. Koulussa A, jossa käsityöopetus toteutettiin painotetusti, oppilaat olivat jokaisen motivaatiotyypin osalta motivoituneempia kuin samansisältöisesti käsityötä opettavan koulun B oppilaat. Ulkoisen säätelyn osalta ero koulujen välillä oli tilastollisesti melkein merkitsevä ( $U = 1799,5$ ,  $p = .017$ ). Muilla motivaatiotyypeillä ero koulujen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Käsitöitä vapaa-ajallaan harrastavat olivat jokaisen motivaation tyyppin osalta motivoituneempia kuin harrastamattomat.

Vain sisäistyneen säätelyn osalta tämä ero ei ollut tilastollisesti lainkaan merkitsevä. Sisäisen motivaation ( $U = 1167,5$ ,  $p = .000$ ) ja identifioidun säätelyn ( $U = 1391,5$ ,  $p = .000$ ) kohdalla erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Ulkoisen säätelyn osalta ero käsityötä harrastavien ja harrastamattomien välillä oli tilastollisesti melkein merkitsevä ( $U = 1793,5$ ,  $p = .039$ ). Tilastollisesti merkitsevästi eroavien taustamuuttujaryhmien välillä tarkasteltiin motivaatioiden keskinäisiä suhteita keskiarvojen avulla (Taulukko 5).

TAULUKKO 5. Motivaation tyyppien saamat keskiarvot koulun ja harrastuneisuuden mukaan jaetuilla ryhmillä

	Motivaatio			
	Sisäinen motivaatio	Identifioitu säätely	Sisäistynyt säätely	Ulkoinen säätely
<b>Koulu</b>				
Painotetusti opiskelleet (A)	3,56	3,72	2,95	3,74
Samansisältöisesti opiskelleet (B)	3,45	3,59	2,94	3,38
<b>Harrastuneisuus</b>				
Harrastavat	4,04	4,02	3,00	3,74
Harrastamattomat	3,17	3,41	2,92	3,42

Käsityötä painotetusti opiskelleilla vahvimmat motivaation tyypit olivat ulkoinen säätely (ka. 3,74) ja identifioitu säätely (ka. 3,72). Käsitöitä samansisältöisesti opiskelleilla puolestaan keskimäärin vahvimmat motivaatiotyypit olivat identifioitu säätely (ka. 3,59) ja sisäinen motivaatio (ka. 3,45). Painotetusti opiskelleilla motivaatio käsityön opiskeluun on siis suhteellisesti hieman ulkoisempaa kuin samansisältöisesti opiskelleilla. Erot motivaatiotyyppien välillä eivät kuitenkaan ole kummallakaan koululla kovin suuria.

Vertailtaessa motivaatiotyyppien keskiarvoja käsitöitä harrastavien ja harrastamattomien kesken huomattiin, että harrastavilla kaksi vahvinta motivaatiotyyppiä olivat sisäinen motivaatio (ka. 4,04) ja identifioitu säätely (ka. 4,02) kun taas harrastamattomilla kaksi vahvinta motivaation tyyppiä olivat ulkoinen säätely (ka. 3,42) ja identifioitu säätely (ka. 3,41). Käsitöitä harrastamattomat ovat siis suhteellisesti ulkoisemmin motivoituneita kuin harrastavat.

### 7.3 Miten eri tekijät ovat yhteydessä käsityön opiskelumotivaatioon käsityötä painotetusti opiskelevilla ja samansisältöistä käsityötä opiskelevilla?

Motivaatioon vaikuttavia tekijöitä tarkasteltiin jakaen ne karkeasti ympäristöllisiin, kokemuksellisiin ja merkitykseen liittyviin tekijöihin (ks. Liite 5). Tarkastellut ympäristölliset tekijät jakautuivat edelleen pienempiin osiin: fyysinen ympäristö, ilmapiiri ja suhde muihin, kavereiden ja muiden oppilaiden suhtautuminen, suhde opettajaan ja kodin suhtautuminen. Kokemukselliset tekijät jaettiin yleiseen kokemukseen käsitöistä sekä vapauden, vaikutusmahdollisuuden, pätevyyden ja ajan riittävyyden kokemuksiin. Käsitöiden merkityksestä puolestaan tarkasteltiin tuotteen merkitystä ja käsityön yleistä merkitystä.

Eri tekijöiden suhdetta kuhunkin motivaatiotyyppiin tutkittiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimien ( $\rho = \text{rho}$ ) avulla, koska suurin osa summamuuttujista ei ollut normaalisti jakautunut (ks. Nummenmaa 2004, 267, 272). Korrelaatiokertoimet laskettiin kummallekin koululle ja jokaiselle motivaatiotyypille erikseen (Liite 5). Korrelaatiokertoimien voimakkuuden arviointiin sovellettiin seuraavaa jakoa: erittäin korkea tai erittäin voimakas korrelaatio (välillä 0,80–1,0), korkea tai voimakas korrelaatio (välillä 0,60–0,80) ja melko korkea tai melko voimakas korrelaatio (välillä 0,40–0,60). Alle 0,40 korrelaatiokerrointa nimitettiin heikoksi korrelaatioksi. (Metsämuuronen 2005, 346.) Alle 0,30 korrelaatiokertoimen saaneiden, vaikkakin tilastollisesti melkein merkitsevien yhteyksien käytännön merkittävyyteen suhtaututtiin varauksella (vrt. Heikkilä 2004, 206). Ne nimettiin erittäin heikoiksi korrelaatioiksi. Korrelaatioiden sirontakuvioista tutkittiin mahdollisten poikkeavien havaintojen vaikutusta korrelaatioihin. Selkeästi poikkeavia, yksittäisiä havaintoja oli jonkin verran, mutta niiden ei nähty vaikuttavan oleellisesti korrelaatioihin. Sirontakuvioista tarkistettiin myös, ettei muuttujien välillä ollut epälineaarista yhteyttä.

Korrelaatiot ja niiden merkitsevyyshuodut kerättiin taulukkoon, joka on liitteessä 5. Korrelaatioita tarkastellessa tehtiin muutamia yleisiä huomioita. Ulkoisimmat motivaatiotyypit (sisäistynyt säätely ja ulkoinen säätely) eivät korreloineet kovin voimakkaasti minkään tutkitun vaikuttavan tekijän kanssa. Erityisesti sisäistyneen säätelyn kohdalla mitkään tekijät eivät korreloineet painotetusti opiskelleilla. Sirontakuvioista nähtiin, ettei korreloimattomuus johdunut yksittäisistä poikkeavista tekijöistä. Myöskään epälineaarista korrelaatiota ei ollut havaittavissa. Vapauden kokemus ei ollut lainkaan yhteydessä painotetusti opiskelleiden motivaatioon ja sen yhteys samansisältöisesti opiskelleiden motivaatioon oli myös hyvin heikko. Fyysinen ympäristö ei ollut missään yhteydessä motivaatiotyyppisiin painotetusti opiskelleilla. Samansisältöisesti opiskelleiden sisäiseen motivaatioon ja identifioituun säätelyyn puoles-



taan fyysinen ympäristö korreloi melko voimakkaasti ja kahteen ulkoisimpaan motivaatiotyyppiin heikosti. Ajan riittävyyden kokemus korreloi melko voimakkaasti kahden sisäisimmän tutkitun motivaatiotyypin kanssa, muttei lainkaan ulkoisimpien motivaatiotyyppien kanssa. Seuraavissa alaluvuissa (7.3.1 ja 7.3.2) tarkastellaan tarkasteltujen tekijöiden yhteyksiä tutkittuihin motivaatiotyyppiin verraten kouluja toisiinsa.

### 7.3.1 Sisäinen motivaatio ja identifioitu säätely

Käsityönopiskelun sisäiseen motivaatioon ja identifioituun säätelyyn olivat yhteydessä pääosin keskenään samat tekijät. Korrelaatiot olivat molemmilla sisäisemmällä motivaatiotyypeillä enimmäkseen voimakkaita tai melko voimakkaita sekä käsityötä painotetusti että samansisältöisesti opiskelleilla (Taulukko 6 ja Liite 5).

Käsityötä painotetusti opiskelleiden sisäisen motivaation kanssa korreloi voimakkaimmin sekä ympäristöllisiä, kokemuksellisia että merkitykseen liittyviä tekijöitä. Voimakkaassa yhteydessä painotetusti opiskelleiden sisäiseen motivaatioon olivat käsityön yleinen merkitys, yleinen kokemus käsitöistä ja kodin suhtautuminen. Samat tekijät olivat voimakkaimmassa yhteydessä painotetusti opiskelleiden identifioituunkin säätelyyn, mutta yleisen kokemuksen yhteys identifioituun säätelyyn oli melko voimakas ( $\rho = .591$ ,  $p = .000$ ) kun se sisäiseen motivaatioon oli voimakas ( $\rho = .687$ ,  $p = .000$ ). Muita melko voimakkaita yhteyksiä painotetusti opiskelleiden sisäiseen motivaatioon ja identifioituun säätelyyn olivat tuotteen merkitys, pätevyyden kokemus, suhde opettajaan, kavereiden ja muiden oppilaiden suhtautuminen sekä ajan riittävyyden kokemus. Lisäksi sisäiseen motivaatioon oli melko voimakkaassa yhteydessä myös vaikutusmahdollisuuden kokemus ( $\rho = .529$ ,  $p = .000$ ), joka taas identifioituun säätelyyn oli vain heikossa yhteydessä ( $\rho = .381$ ,  $p = .002$ ). Toinen heikko korrelaatio painotetusti opiskelleilla oli summamuuttujalla ”ilmapiiri ja suhde muihin”.

Samansisältöisesti käsityötä opiskelleilla voimakkaassa yhteydessä sisäiseen motivaatioon ja identifioituun säätelyyn olivat yleinen kokemus käsitöistä sekä molemmat käsityön merkitykseen liittyvät tekijät. Näiden lisäksi sisäiseen motivaatioon oli voimakkaassa yhteydessä myös pätevyyden kokemus ( $\rho = .606$ ,  $p = .000$ ). Identifioituun motivaation säätelyyn pätevyyden kokemus oli melko voimakkaassa yhteydessä ( $\rho = .588$ ,  $p = .000$ ). Muita melko voimakkaasti samansisältöisesti opiskelleiden sisäisimpiin motivaatiotyyppiin yhteydessä olevia tekijöitä olivat kavereiden ja muiden oppilaiden suhtautuminen, suhde opettajaan, ilmapiiri, fyysinen ympäristö, vaikutusmahdollisuuden kokemus ja kodin suhtautuminen. Ajan

riittävyden kokemus oli melko voimakkaassa yhteydessä sisäiseen motivaatioon ( $\rho = .420$ ,  $p = .000$ ), mutta sen yhteys identifioituun säätelyyn oli heikko ( $\rho = .374$ ,  $p = .001$ ). Vapauden kokemuksen korrelaatio jäi hyvin heikoksi.

TAULUKKO 6. Sisäiseen motivaatioon ja identifioituun säätelyyn vaikuttavien tekijöiden järjestyskorrelaatiokertoimet ( $\rho = \text{rho}$ ) ja tilastollinen merkitsevyys

	Sisäinen motivaatio		Identifioitu säätely	
	Koulu A	Koulu B	Koulu A	Koulu B
Fyysinen ympäristö		.511***		.523***
Ilmapiiri ja suhde muihin	.306*	.492***	.298*	.548***
Suhde opettajaan	.485***	.530***	.520***	.556***
Kavereiden ja muiden oppilaiden suhtautuminen	.442***	.563***	.481***	.591***
Kodin suhtautuminen	.617***	.435***	.628***	.502***
Yleinen kokemus käsitöistä	.687***	.755***	.591***	.700***
Pätevyyden kokemus	.569***	.606***	.550***	.588***
Vapauden kokemus		.257*		.290*
Vaikutusmahdollisuuden kokemus	.529***	.482***	.381**	.482***
Ajan riittävyden kokemus	.475***	.420***	.456***	.374**
Tuotteen merkitys	.593***	.697***	.561***	.720***
Käsityön yleinen merkitys	.754***	.660***	.735***	.653***

5 %:n merkitsevyystasolla

\*\*\* tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p \leq 0,001$ )

\*\* tilastollisesti merkitsevä ( $0,001 < p \leq 0,01$ )

\*tilastollisesti melkein merkitsevä ( $0,01 < p \leq 0,05$ )

Koulujen välillä oli havaittavissa seuraavia erityispiirteitä. Käsityötä samansisältöisesti opiskelleilla ilmapiiri ja suhde muihin oli voimakkaassa yhteydessä sisäiseen motivaatioon ja identifioituun motivaation säätelyyn kun taas painotetusti käsityötä opiskelleilla yhteys oli heikko. Myös tuotteen merkitys oli samansisältöisesti opiskelleilla voimakkaammassa yhteydessä sisäiseen motivaatioon ja identifioituun säätelyyn kuin painotetusti opiskelleilla. Kodin suhtautuminen vaikutti sisäiseen motivaatioon ja identifioituun säätelyyn painotetusti opiskelleilla jonkin verran enemmän kuin samansisältöisesti opiskelleilla. Toisaalta samansisältöisesti opiskelleiden sisäiseen motivaatioon ja identifioituun säätelyyn vaikuttivat selvästi enemmän luokan ilmapiiri ja suhde muihin oppilaisiin sekä tuotteen merkitys.

## 7.3.2 Sisäistynyt säätely ja ulkoinen säätely

TAULUKKO 7. Sisäistyneeseen ja ulkoiseen säätelyyn vaikuttavien tekijöiden järjestyskorrelaatiokertoimet ( $\rho = \text{rho}$ ) ja tilastollinen merkitsevyys

	Sisäistynyt säätely		Ulkoinen säätely	
	Koulu A	Koulu B	Koulu A	Koulu B
Fyysinen ympäristö		.258*		.236*
Ilmapiiri ja suhde muihin		.231*	.328**	.282*
Suhde opettajaan		.304**		.296**
Kavereiden ja muiden oppilaiden suhtautuminen		.324**		
Kodin suhtautuminen		.341**	.306*	.327**
Yleinen kokemus käsitöistä		.250*	.	.237*
Vaikutusmahdollisuuden kokemus		.313**	.303*	.327**
Tuotteen merkitys		.246*	.271*	.311**
Käsityön yleinen merkitys		.256*	.283*	.231*

5 %:n merkitsevyystasolla

\*\*\* tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p \leq 0,001$ )

\*\* tilastollisesti merkitsevä ( $0,001 < p \leq 0,01$ )

\*tilastollisesti melkein merkitsevä ( $0,01 < p \leq 0,05$ )

Käsityötä painotetusti opiskelleiden sisäistyneeseen säätelyyn ei mikään tutkittu tekijä ollut merkitsevässä yhteydessä (Taulukko 7). Sen sijaan muutamia heikkoja yhteyksiä oli ulkoiseen säätelyyn. Näitä olivat ilmapiiri ja suhde muihin ( $\rho = .328$ ,  $p = .010$ ), kodin suhtautuminen ( $\rho = .306$ ,  $p = .017$ ) ja vaikutusmahdollisuuden kokemus ( $\rho = .303$ ,  $p = .018$ ). Käsitöiden yleisen merkityksen ja tuotteen merkityksen yhteys oli erittäin heikko.

Samansisältöisesti käsityötä opiskelleilla sekä sisäistyneeseen säätelyyn että ulkoiseen säätelyyn oli heikosti yhteydessä joitakin tekijöitä. Kodin suhtautuminen, vaikutusmahdollisuuden kokemus ja suhde opettajaan olivat kaikki heikossa, mutta tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä samansisältöisesti opiskelleiden sisäistyneeseen ja ulkoiseen motivaation säätelyyn. Tuotteen merkityksen yhteys samansisältöisesti opiskelleiden ulkoiseen säätelyyn oli heikko, mutta merkitsevä ( $\rho = .311$ ,  $p = .006$ ), kun taas sisäistyneeseen säätelyyn tuotteen merkityksellä oli vain hyvin heikko ja melkein merkitsevä yhteys ( $\rho = .246$ ,  $p = .031$ ). Kavereiden ja muiden oppilaiden suhtautuminen oli toiseksi voimakkaimmassa yhteydessä sisäistyneeseen säätelyyn, mutta ulkoiseen säätelyyn sillä ei ollut yhteyttä. Erittäin heikko yhteys samansisältöisesti opiskelleiden kahteen ulkoisimpaan motivaatiotyyppiin oli ilmapiirillä ja

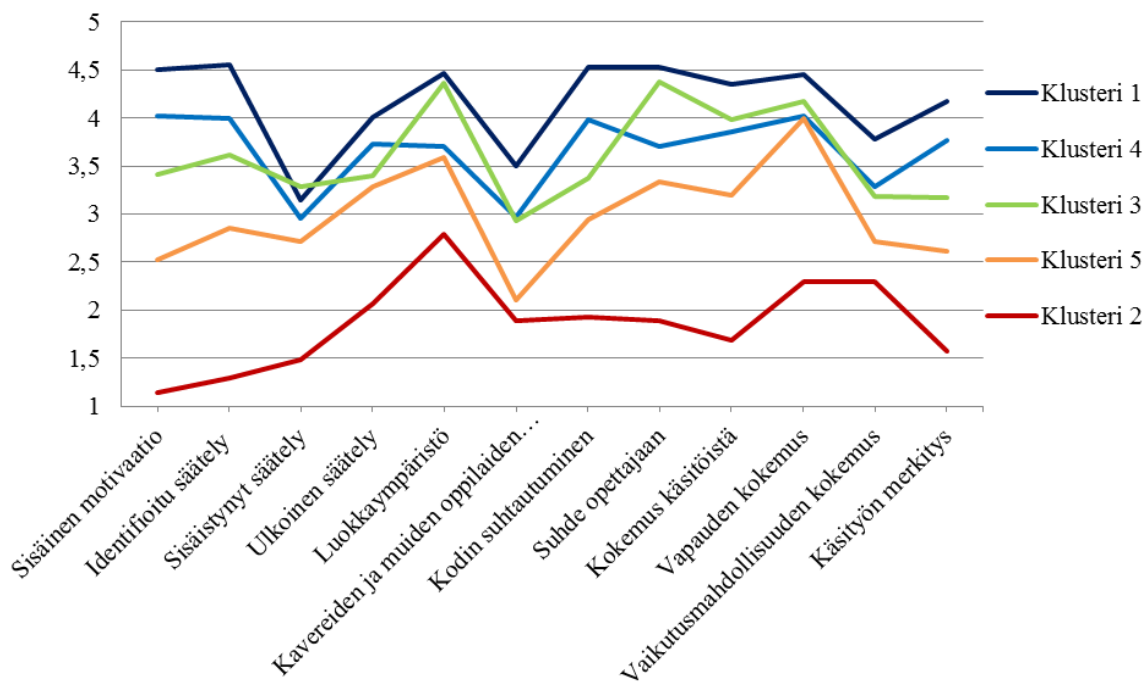
suhteella muihin, fyysisellä ympäristöllä, yleisellä merkityksellä ja yleisellä kokemuksella.

Kouluittain vertailtuna käsityötä painotetusti opiskelleilla ilmapiiri ja suhde muihin oli voimakkaammassa yhteydessä ulkoiseen säätelyyn kuin samansisältöisesti opiskelleilla. Suhde opettajaan ei ollut painotetusti opiskelleilla merkittävässä yhteydessä ulkoisimpiin motivaatiotyyppeihin, mutta käsityötä samansisältöisesti opiskelleilla yhteys oli tilastollisesti merkitsevä. Samansisältöisesti opiskelleilla puolestaan tuotteen merkityksellä oli voimakkaampi yhteys ulkoiseen säätelyyn kuin painotetusti opiskelleilla.

## 7.4 Millaisia motivaatioryhmiä oppilaista muodostuu?

### 7.4.1 Millaisiin ryhmiin oppilaat voidaan jakaa motivaationsa ja siihen yhteydessä olevien tekijöiden perusteella?

Oppilaat ryhmiteltiin klusterianalyysin avulla motivaationsa ja siihen yhteydessä olevien tekijöiden perusteella erilaisiin ryhmiin. Klusterianalyysissa päädyttiin viiden klusterin malliin, joka oli tasaisesti jakautunut sekä tilastollisesti ja tulkinnallisesti mielekkäin (Kuvio 7, Taulukko 8).



KUVIO 7. Klustereiden saamat keskiarvot summamuuttujilla

TAULUKKO 8. Klusterianalyysin lopulliset klusterikeskukset (N=138)

	Klusteri <sup>a</sup>				
	1 (n = 37)	2 (n = 7)	3 (n = 30)	4 (n = 30)	5 (n = 34)
Z-Sisäinen motivaatio	0,86	-2,03	-0,79	0,45	-0,85
Z-Identifioitu säätely	0,91	-2,39	-0,23	0,36	-0,80
Z-Sisäistynyt säätely	0,23	-1,64	0,38	0,02	-0,26
Z-Ulkoinen säätely	0,55	-1,70	-0,16	0,22	-0,30
Z-Luokkaympäristö	0,81	-1,96	0,64	-0,46	-0,64
Z-Kavereiden ja muiden oppilaiden suhtautuminen	0,85	-1,20	0,12	0,18	-0,94
Z-Kodin suhtautuminen	0,86	-1,64	-0,26	0,37	-0,67
Z-Suhde opettajaan	0,77	-2,42	0,59	-0,22	-0,67
Z-Kokemus käsitöistä	0,75	-2,54	0,29	0,14	-0,67
Z-Vapauden kokemus	0,45	-2,15	0,11	-0,07	-0,09
Z-Vaikutusmahdollisuuden kokemus	0,78	-1,23	-0,02	0,10	-0,67
Z-Käsityön merkitys	0,90	-1,94	-0,20	0,46	-0,81

a. Klusterit: 1 = Positiivisimmat, 2 = Poikkeuksellisen kielteiset, 3 = Luokkaympäristöön tyytyväiset, 4 = Luokkaympäristöstä huolimatta positiiviset, 5 = Kavereiden myötä kielteiset

Positiivisimpien ryhmän (1) saamat keskiarvot olivat suurimpia kaikkien muiden paitsi sisäistyneen säätelyn osalta. Tällä ryhmällä käsitöiden merkitys oli suuri, suhde opettajaan oli hyvä ja sosiaalisen ympäristön suhtautuminen käsitöihin oli positiivista. Motivaatiotyypeistä painottuivat sisäisimmät ja vähiten heillä oli sisäistynyttä säätelyä. Luokkaympäristöstä huolimatta positiivisten ryhmällä (4) motivaatio painottui myös sisäisempiin motivaatiotyyppeihin, ryhmän jäsenet arvostivat käsitöitä ja heidän kotiympäristönsä suhtautui käsitöihin keskimääräistä positiivisemmin. Luokkaympäristön ja suhteensa opettajaan he kuitenkin kokivat keskimääräistä negatiivisemmiksi. Luokkaympäristöön tyytyväisten ryhmä (3) koki luokkaympäristönsä ja suhteensa opettajaan verraten oikein positiiviseksi, mutta käsityön merkitys ja kodin antama kannustus oli hieman keskimääräistä vähäisempää. Motivaation sisäistynyttä säätelyä oli luokkaympäristöön tyytyväisillä keskimääräistä enemmän.

Kavereiden myötä kielteisten ryhmällä (5) kaikki keskiarvot olivat keskimääräistä negatiivisempia. Ryhmän ominaispiirteenä oli kavereiden ja muiden oppilaiden suhteellisen voimakas kielteinen suhtautuminen. Sen sijaan heidän kokemuksensa luokkaympäristöstä ja va-

paudesta käsityötunnilla oli keskiarvoltaan melko positiivista. Ryhmän motivoituminen käsitöihin oli jokaisen motivaatiotyypin osalta heikkoa ja enemmän ulkoista kuin sisäistä. Poikkeuksellisen kielteisten ryhmä (2) on enemmän ulkoisesti kuin sisäisesti motivoitunut. Tämäkin ryhmä motivoitui kaikkien motivaatiotyyppien osalta hyvin heikosti ja ulkoisemmin. Keskiarvoon verrattuna erityisen negatiivisia olivat heidän kokemuksensa käsitöistä ja suhteensa opettajaan.

#### 7.4.2 Miten oppilaat jakautuvat muodostuneisiin ryhmiin taustamuuttujensa perusteella?

Oppilaiden jakautumista klustereihin tarkasteltiin ristiintaulukoinnin avulla (Taulukko 9). Sitä, miten taustamuuttujat vaikuttavat oppilaiden jakautumiseen klustereihin testattiin Pearsonin  $\chi^2$ -riippumatomuustestillä. Aiempien t- ja U-testien perusteella oletettiin, että oppilaat saattaisivat jakautua klustereihin koulun ja harrastuneisuuden suhteen epätasaisesti. Testin mukaan ryhmiin jakautuminen ei kuitenkaan ollut riippuvainen sukupuolesta, koulusta eikä siitä, vastasivatko oppilaat kyselyyn teknisen työn vai tekstiilityön osalta. Sen sijaan käsitöitä harrastavien ja harrastamattomien jakautumisessa klustereihin oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ( $\chi^2 = 25,26$ ,  $p = .000$ ).

Käsityötä harrastavista enemmistö (75 %) sijoittui positiivisimpien ja luokkaympäristöstä huolimatta positiivisten ryhmiin. Klusterin jäsenmäärään suhteutettuna luokkaympäristöstä huolimatta positiivisten ryhmässä oli hieman enemmän harrastavia kuin positiivisimpien klusterissa (63 % > 59 %). Vastaavasti keskimääräistä kielteisimmissä klustereissa enemmistö oli harrastamattomia. Käsityötä harrastamattomat kuitenkin jakoutuivat hajanasemmin klustereiden välille. Harrastamattomista enemmistö (35 %) oli kavereiden myötä kielteisten klusterissa, mikä oli 85 % klusterin jäsenistä. Toiseksi eniten (27 %) sijoittui luokkaympäristöön tyytyväisten klusteriin. Kuitenkin harrastamattomista 32 % kuului positiivisimpien ja luokkaympäristöstä huolimatta positiivisten klustereihin. Käsityöharrastus näyttäisi siis olevan yhteydessä positiiviseen suhtautumiseen sekä sisäisempään motivoitumiseen koulukäsityötä kohtaan, muttei sen edellytys.

TAULUKKO 9. Oppilaiden jakautuminen klustereihin taustamuuttujien suhteen

	Klusteri <sup>a</sup>					Yhteensä
	1	2	3	4	5	
Sukupuoli $\chi^2 = 8,47^b$						
Tyttö	26	2	17	13	15	73

p = .076	Poika	11	5	13	17	19	65
Koulu							
$\chi^2 = 2,57^b$	Koulu A	11	2	14	15	12	61
p = .633	Koulu B	19	5	16	15	22	77
Käsityösisältö							
$\chi^2 = 6,87^b$	Tekninen	12	2	10	18	13	55
p = .143	Tekstiili	25	5	20	12	21	83
Harrastuneisuus							
$\chi^2 = 25,26^b$	Harrastan	22	1	8	19	5	55
p = .000	En harrasta	15	5	22	11	29	82

a. Klusterit: 1 = Positiivisimmat, 2 = Poikkeuksellisen kielteiset, 3 = Luokkaympäristöön tyytyväiset, 4 = Luokkaympäristöstä huolimatta positiiviset, 5 = Kavereiden myötä kielteiset

b. Pearsonin  $\chi^2$ -riippumattomuustesti

## 8 DISKUSSIO

### 8.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden motivoitumista koulun käsitöihin ja selvitettiin tekijöitä, jotka ovat yhteydessä motivaatioon. Lisäksi tarkasteltiin, millaisia ryhmiä oppilaista voidaan muodostaa motivaation ja siihen yhteydessä olevien tekijöiden perusteella. Voidaan todeta, että oppilaat olivat melko motivoituneita käsityön opiskeluun. Motivoituneisuus oli suurinta identifioitun säätelyn kohdalla, mutta myös ulkoisin motivaation säätelytyyppi ja sisäinen motivaatio olivat keskimääräisesti miltei yhtä vahvoja kuin identifioitu säätely. Tulos kertoo motivaation luonteesta laadullisena ja hyvin moniulotteisena ilmiönä sekä siitä, että eri motivaation tyypit voivat ilmetä samanaikaisesti (vrt. Lepper ym. 2005, 190; Ruohotie 1998, 38). Käsityön opiskelun motivaatioon vaikuttavat pääpiirteissään samat lainalaisuudet kuin yleensäkin motivaatioon ja tutkimustulokset ovat samansuuntaisia useiden aiempien tutkimustulosten kanssa.

Vaikka nuorilla on havaittu sukupuolten välillä erilaisia rooleja koulukulttuurissa ja erilaisia suhtautumistapoja koulunkäyntiin (mm. Gordon & Lahelma 2003, 42–43; Reisby 1999, 24–26; Tolonen 2001, 263–265), ei koulukäsityön motivaatiossa havaittu eroja sukupuolen osalta. Motivaatio ei eronnut myöskään opiskellun käsityösisällön osalta. Eroja käsityöhön motivoitumisessa oli eniten käsityötä harrastavien ja harrastamattomien välillä. Harrastavat olivat kaikkien motivaatiotyyppien osalta määrällisesti motivoituneempia ja myös sisäisemmin motivoituneita kuin harrastamattomat. Tulos vahvistaa ajatusta sisäisen motivaation ja harrastuneisuuden sekä omaehtoisen oppimisen välisestä yhteydestä (Ryan & Deci 2000, 56; Metsämuuronen 1997, 34–35). Koulujen välillä ero oli merkittävä ainoastaan ulkoisessa säätelyssä. Käsityötä painotetusti opiskelleet olivat hieman samansisältöisesti opiskelleita motivoituneempia. Syynä painotetusti opiskelleiden korkeammalle motivaatiotasolle voidaan nähdä valinnan mahdollisuuden mukanaan tuoma halu sitoutua opiskeltavaan käsityösisältöön (ks. Metsämuuronen 1997, 26; Ryan & Deci 2000, 56). Toisaalta on myös arveltu ryhmän heterogeenisyyden vähentävän motivaatiota, sillä motivointiin on käytettävissä vain vähän aikaa (Pöllänen 2003, 220–221). Kuitenkin tarkasteltaessa samansisältöisesti ja painotetusti opiskelleita on huomattava, että erot koulujen välillä olivat hyvin pieniä eikä esimerkiksi oppilaiden jakautuminen klusterianalyysillä muodostettuihin ryhmiin riippunut koulusta.

Kaikki tutkitut tekijät olivat yhteydessä ainakin johonkin koulukäsityön oppimismoti-



vaation tyyppiin jommallakummalla koululla. Kuitenkin vapauden kokemuksen yhteys motivaatioon oli korkeimmillaankin erittäin heikkoa. Eri tekijöiden yhteyden voimakkuus vaihteli motivaatiotyyppien ja koulujen välillä. Motivaatiotyyppien välillä huomattiin, että kaikki tutkitut tekijät olivat selvemmin yhteydessä sisäiseen motivaatioon ja identifioituun säätelyyn kuin kahteen ulkoisimpaan tutkittuun motivaatiotyyppiin. Näin ollen kahteen ulkoisimpaan motivaatiotyyppiin eivät olleet yhteydessä yhtä monet tekijät kuin sisäiseen motivaatioon ja identifioituun säätelyyn.

Koulujen välillä selviä eroja oli fyysisen ympäristön, ilmapiirin ja suhteen muihin oppilaisiin sekä motivaation sisäistyneen säätelyn kohdalla. Kokon (2007, 64) tutkimuksen mukaan luokan fyysisellä ympäristöllä on merkitystä motivaatiolle. Kuitenkin tämän tutkimuksen tulos fyysisen ympäristön yhteydestä motivaatioon oli vain samansisältöisesti opiskelleiden osalta samansuuntainen, sillä painotetusti opiskelleiden kohdalla yhteyttä fyysiseen ympäristöön ei ollut yhdenkään motivaatiotyypin kohdalla. Toinen merkittävä ero koulujen välillä oli se, että ilmapiiri ja suhde muihin oppilaisiin olivat melko voimakkaassa yhteydessä sisäiseen motivaatioon ja identifioituun säätelyyn samansisältöisesti opiskelleilla, mutta painotetusti opiskelleilla yhteys jäi vain heikoksi. Vastaavasti painotetusti opiskelleilla ilmapiiri ja suhde muihin olivat voimakkaammassa yhteydessä ulkoiseen motivaation säätelyyn kuin samansisältöisesti opiskelleilla. Tulos tukee ajatusta ryhmään kuulumisen tunteen liittymisestä ulkoisesti motivoituneen toiminnan syihin (Ryan & Deci 2000, 64). Tämän tutkimuksen mukaan ilmapiirillä ja suhteella muihin on vaikutusta myös sisäiseen motivaatioon. Kolmas merkittävä ero tutkittujen koulujen välillä oli, että painotetusti opiskelleilla motivaation sisäistyneen säätelyn tyyppiin ei ollut yhteydessä mikään tutkituista tekijöistä, kun taas samansisältöisesti opiskelleilla sisäistyneeseen säätelyyn oli yhteydessä useita tekijöitä. Yhdeksi syyksi korreloimattomuudelle voidaan nähdä se, että tarkastelun ulkopuolelle jätettiin monia yksilön itsetuntoon ja persoonaan liittyviä tekijöitä, jotka oletettavasti vaikuttavat sisäistyneen säätelyn taustalla. Kuitenkin se, että samansisältöisesti opiskelleilla yhteyksiä tutkittuihin tekijöihin oli myös sisäistyneen säätelyn kohdalla, viittaa siihen, että on oltava myös muita syitä yhteydetömyydelle juuri painotetusti opiskelleiden kohdalla.

Molemmilla kouluilla sisäisen motivaation ja identifioitun säätelyn kohdalla korostuivat kokemus käsitöistä ja käsityötunneista sekä käsityön merkitys. Ulkoisimmilla motivaatiotyypeillä yhteys käsityön merkitykseen ja kokemukseen käsitöistä oli heikko. Tulokset tukevat muiden tutkimusten huomiota työn arvon ja merkityksen näkemisen (Blumenfeld, Kempler ja Krajcik 2006, 476–477, 485–486) sekä tuotteen (Kokko 2004, 98–99) tärkeydestä työskentelyyn motivoitumiselle. Selkeämmin tämä näkyi kahden sisäisimmän tutkitun moti-

vaatiotyypin kohdalla. Käsityön merkitykseen liittyvät tekijät olivat molemmilla kouluilla yksi voimakkaimmista identifioituun säätelyyn ja sisäiseen motivaatioon yhteydessä olevista tekijöistä. Käsityön yleisen merkityksen yhteys motivaatiolle oli painotetusti opiskelevilla voimakkaampi, kun taas samansisältöisesti opiskelleilla tuotteen merkitys oli hieman yleistä merkitystä voimakkaammin yhteydessä sisäisimpiin tutkittuihin motivaatiotyyppeihin. Kaikkiin tutkittuihin tekijöihin suhteutettuna samansisältöisesti opiskelleilla tuotteen merkitys oli selvästi voimakkaammassa yhteydessä motivaatioon kuin painotetusti opiskelleilla.

Kaikkien tutkittujen motivaatiotyyppien kohdalla tulokset tukivat Malmbergin ja Littlen (2002, 127) tutkimustulosta, että tärkeimmät ulkoisesti vaikuttavat tekijät nuorten koulumotivaation kannalta ovat ikätoverit, vanhemmat ja opettajat. Tuloksissa näkyi se, miten vahvasti ympäristön arvot ja asenteet olivat läsnä käsityöissä (vrt. Anttila 1993, 107–111). Sisäisimmillä motivaatiotyypeillä ympäristötekijöistä voimakkaimmassa yhteydessä olivat kodin ja kavereiden ja muiden oppilaiden suhtautuminen sekä suhde opettajaan, mutta myös muut ympäristölliset tekijät olivat sisäisimpiin tutkittuihin motivaatiotyyppeihin yhteydessä. Ulkoisimpien motivaatiotyyppien kohdalla voimakkaimpien vaikuttimien joukossa olivat kodin suhtautuminen, vaikutusmahdollisuuden kokemus ja suhde opettajaan. Molemmilla kouluilla suhde opettajaan oli ympäristöllisistä tekijöistä toiseksi voimakkain sisäiseen motivaatioon ja identifioituun säätelyyn vaikuttaja, ja ulkoisimpiinkin tekijöihin suhde opettajaan oli tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä.

Kodin suhtautuminen käsityöihin oli muihin ympäristöllisiin tekijöihin suhteutettuna painotetusti käsityötä opiskelleilla vahvimmassa ja samansisältöisesti käsityötä opiskelleilla heikoimmassa yhteydessä sisäisimpiin motivaatiotyyppeihin. Samansisältöisesti opiskelleiden ulkoisimpiin motivaatiotyyppeihin kodin suhtautuminen oli kaikista tekijöistä vahvimalla sijalla. Myös painotetusti opiskelleiden ulkoiseen säätelyyn kodin suhtautumisella oli vaikutusta. Kodin suhtautumisella ja kasvatuskäytännöllä on aiemmissakin tutkimuksissa nähty olevan yhteys lasten suhtautumiseen koulunkäyntiä kohtaan ja lasten arvostavan samoja asioita kuin vanhempansa (Aunola 2002, 115–117). Kuitenkin tutkimuksissa on todettu, että kaveripiirin vaikutus lisääntyisi nuoruusiässä vanhempien vaikutuksen vähentyessä (Malmberg & Little 2002, 131, 139–140). Tässä aineistossa sekä kodin että kaveripiirin suhtautumisen yhteys olivat suhteellisen vahvoja vaikuttimia motivaatiolle, mutta ulkoisimpiin motivaatiotyyppeihin kodin suhtautumisella oli kavereita voimakkaampi vaikutus.

Vaikka tutkimustulokset ovatkin samansuuntaiset Decin ja Ryanin (2008, 183) ajatuksen kanssa pätevyyden, yhteenkuuluvuuden ja autonomian tarpeiden tyydyttämisen tärkeydestä sisäiselle motivaatiolle, niiden yhteys ulkoiseen motivaatioon voidaan osoittaa vain vaiku-

tusmahdollisuuden kohdalla. Tutkimuksesta kävi ilmi pätevyyden, yhteenkuuluvuuden tunteen ja autonomian tarpeiden olevan voimakkaammassa yhteydessä erityisesti samansisältöisesti opiskelleilla sisäisempiin motivaatiotyyppisiin. Pätevyyden kokemus ei tässä tutkimuksessa noussut merkittäväksi tekijäksi ulkoiselle eikä sisäistyneelle säätelylle (vrt. Ryan & Deci 2000, 64).

Aineistosta muodostetut viisi motivaatioryhmää olivat suuruusjärjestyksessä seuraavat: ”positiivisimmat”, ”kavereiden myötä kielteiset”, ”luokkaympäristöstä huolimatta positiiviset”, ”luokkaympäristöön tyytyväiset” ja ”poikkeuksellisen kielteiset”. Ryhmistä näkyy, että oppilaiden joukossa on niitä, jotka ovat tuskin lainkaan motivoituneita käsitöihin (poikkeuksellisen kielteiset) ja niitä, joille käsityö on todella tärkeää ja motivoivaa (positiivisimmat). Sama oppimisympäristö voi oppilaan kokemuksen kautta olla toiselle motivoiva ja toisella taas johtaa negatiivisten emootioiden vahvistumiseen (Vitikka & Saloranta-Eriksson 2004, 50). Muodostuneet ryhmät vahvistavat käsitystä, että motivaation kannalta tilanteessa läsnä olevia objektiivisia tekijöitä tärkeämpää on, miten yksilö tulkitsee tilanteen (Deci & Ryan 1985, 87). Oppimistilanteesta tehty tulkinta vaikuttaa myös yrittämisen haluun jatkossa ja oppimisstrategioihin (ks. Galley 2003, 58–59), joten opettajan tulisi tukea positiivista ja yrittämiseen kannustavaa tulkintaa tilanteesta. Muodostuneet ryhmät tukivat korrelaatioilla saatua tietoa eri tekijöiden suhteesta eri motivaatiotyyppisiin. Ryhmistä voidaan nähdä viitteitä kodin suhtautumisen yhteydestä käsityön merkitykselle (vrt. Aunola 2002, 116). Ulkoisemmin motivoituneet ryhmät suhtautuivat keskimääräistä kielteisemmin myös muihin tutkittuihin tekijöihin. Niissä ryhmissä, joihin sijoittui käsityötä harrastavista enemmistö, oli motivaatio koulukäsitöihin keskimääräistä sisäisempää. Sisäinen motivaatio voi liittyä sisäisesti mielenkiintoisiksi koettuihin toimintoihin, jollaiseksi esimerkiksi harrastustoiminta voidaan lukea (Metsämuuronen 1997, 34–35; Ryan & Deci 2000, 59–61). Ryhmiin jakautuminen vahvistaa ajatusta harrastuneisuuden yhteydestä motivaatioon.

## 8.2 Johtopäätöksiä

Tutkimusaineiston perusteella voidaan todeta, että käsityöopiskelun motivaatio on määrällisyyden lisäksi laadullinen ja selvästi moniulotteinen ilmiö, johon vaikuttavat sekä oppilaan luokkaympäristöön ja muuhun ympäristöön liittyvät, että oppilaan sisäiset seikat. Tutkituista motivaatiotyypeistä sisäisimpien kannalta ovat tärkeimpiä käsityön merkitykseen ja kokemukseen liittyvät tekijät, kun taas ulkoisimpiin motivaatiotyyppisiin ovat yhteydessä erityi-

sesti luokan sosiaalinen ympäristö, kokemus vaikutusmahdollisuudesta ja kodin sekä kavereiden ja muiden oppilaiden suhtautuminen käsitöihin (vrt. Ryan & Deci 2000, 64). Koulujen väliset erot käsitöihin motivoitumisessa ovat niin pieniä, ettei niistä voida vetää johtopäätöksiä samansisältöisesti tai painotetusti toteutetun käsityöopetuksen vaikutuksesta motivaatiolle. Tutkimustulokset viittaavat kuitenkin siihen, että samansisältöisesti käsitöitä opiskelleiden motivoitumiseen vaikuttaisivat herkemmin luokkaympäristössä vaikuttavat ulkoiset seikat, kuten fyysinen ympäristö ja luokan ilmapiiri kuin painotetusti opiskelleilla.

Käytännön opetustyössä on huomattava, että koska sisäinen motivaatio on oppimistulosten kannalta tehokkainta (Guay, Ratelle & Chanal 2008, 237), on parasta kiinnittää huomio siihen, miten oppilaiden ulkoista motivaatiota voitaisiin kehittää kohti sisäisempää motivaatiota. Kukin oppilas toimii omasta motivoitumisestaan käsin ja siksi oppilaat on huomioitava yksilöinä myös motivaationsa osalta. Tästä syystä opettajan on hyvä olla tietoinen siitä moninaisuudesta, joka opetusryhmissä motivaation osalta on.

Käsityö, erityisesti kokonainen käsityö, antaa mahdollisuuden nuoren identiteetin ja maailmankuvan kehitykseen (mm. Suojanen 1993, 136; Kojonkoski-Rännäli 1995, 123). Eriytyisen merkityksellistä identiteetin kannalta on, että yksilö on sitoutunut toimintaan (Nakkula 2003, 9), mikä motivaation kannalta tarkoittaa mahdollisimman sisäistä motivaatiota. Tämä näkyy erityisesti käsityötä harrastavien jakautumisessa ryhmiin. Tämä haastaa opettajaa tutkimaan omaa toimintaansa erityisesti sen kannalta, millaisen kuvan käsitöistä hän välittää oppilaille ja onko oppilailla mahdollisuus sitoutua toimintaan. Sitoutumista ja motivoitumista voidaankin tukea opetustilanteissa yhdessä suunnittelemalla ja tekemällä sekä innostamalla oppilaita käsityöharrastuksen pariin esimerkiksi iltapäiväkerhotoiminnan kautta.

Sekä itsetunnon kehityksen että motivaation kannalta kontrolloimisen kokemus on tärkeää (Kojonkoski-Rännäli 1995, 123; Deci & Ryan 2008, 183). Kontrolloimisen kokemuksen tärkeys motivaatiolle näkyi myös tässä tutkimuksessa vaikutusmahdollisuuden kokemuksen selvänä yhteytenä sekä sisäiselle että ulkoiselle motivaatiolle. Tämä tutkimustulos antaakin viitteen, että sillä, kuinka kokonaista käsityö on, voidaan välillisesti vaikuttaa motivaatioon antaen kokemuksen vaikutusmahdollisuudesta mm. suunnittelun kautta. Vaikutusmahdollisuuden kokemuksen voi synnyttää myös oppilaiden ottaminen mukaan mm. käsityöjaksojen suunnitteluun. Itsemääräämisteoriassa toiminnan merkityksen ymmärtämisen ja itsemääräämisen kokemuksen korostetaan tukevan erityisesti sisäistä motivaatiota ja motivaation sisäistymistä (vrt. Ryan & Deci 2000, 60–65; Byman 2002, 36). Tämä näkyy sekä motivaatioon vaikuttavien tekijöiden kohdalla että ryhmiin jakautumisessa. Vaikka käsityön merkityksen muodostumiseen näyttävät ryhmiin jakautumisen perusteella liittyvän vahvasti kodin ja kave-

ripiirin suhtautuminen, on myös opettajalla valta vaikuttaa siihen, millaista kuvaa hän on luomassa käsitöistä oppilaille heidän saamiensa kokemusten kautta.

Tutkimustulosten perusteella voidaan siis sanoa motivaation kannalta olevan tärkeää, että oppilas kokee käsityön tärkeäksi itselleen, saa positiivisia kokemuksia käsitöistä, kokee saavansa vaikuttaa toimintaan ja saa tukea sekä kotoa, kavereilta että myös luokasta muilta oppilailta ja opettajalta. Tästä voidaan vetää johtopäätös, että mahdollisimman motivoivan käsityönopetuksen järjestäminen onnistuu parhaiten kokonaisen käsityön avulla, sillä siinä oppilas saa luonnostaan mahdollisuuden vaikuttaa ja sitoutua toimintaan. Tällainen toiminta on myös oppimisen kannalta tehokkaampaa (mm. Lepper ym. 2005, 185–186, 192). Kuitenkin positiivisia kokemuksia saadakseen oppilas tarvitsee käsityöprosessiinsa tukea sekä luokkaympäristöstä että muulta sosiaaliselta ympäristöltään, joten luokan ilmapiirin tulisi olla kannustava ja yksilöt huomioiva (vrt. Pöllänen 2009, 258).

### 8.3 Jatkotutkimusaiheita

Toivon tämän tutkimuksen luovan myös pohjaa käsityön oppimismotivaatiota koskeville jatkotutkimuksille. Käsityön motivaation tutkimusta voitaisiin jatkaa esimerkiksi seuraavista näkökulmista. Tästä tutkielmasta pois rajattua itsetunnon ja minäkuvan vaikutusta käsitöihin motivoitumiseen olisi tärkeää tutkia, sillä käsityön on todettu kehittävän yksilön kokonaispersoonallisuutta ja olevan yhteydessä myös itsetunnon kehitykseen, ja siksi sen voidaan ajatella olevan myös tärkeä osa käsitöihin motivoitumista. Käsityönopetuksen toteutustavan mahdollista yhteyttä käsityön opiskelun motivaatioon olisi hyvä tarkastella laajemmassa mitakaavassa.

Mielenkiintoista olisi myös tutkia sitä, onko käsityön pitkäjänteisyyttä vaativalla ja hitaalla luonteella merkitystä sille, minkälaista motivoitumista ja sitoutumista se tekijältään vaatii (vrt. Vilka 1993, 59). Guay, Ratelle ja Chanal ovat huomanneet tutkimuksessaan, että jotkin motivaatiotyypit ovat ominaisia tietyille oppiaineille (2008, 237, 243). Käsitöiden kohdalla tämä voisi innostaa paitsi käsityön motivaation vertaamiseen muiden oppiaineiden motivaatioon, myös käsityöoppiaineen sisällä motivoitumisen vertailuun teknisessä työssä ja tekstiilityössä. Valtakunnallisesti tehtynä tutkimustuloksia voisi verrata oppilaiden käsityön taitotasosta tehtyyn tutkimukseen, jonka mukaan käsitöiden osaaminen peruskoulun 9. luokalla oli korkeintaan tyydyttävällä tasolla (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011, 238; vrt. Kojonkoski-Rännäli 2003, 13–14). Lisäksi tässä tutkimuksessa esiin tullutta kokonaisen käsityön moti-

voivuutta ositettuun käsityöhön nähden olisi hyvä tutkia tarkemmin.

Vaikka tutkimusta vielä käsityön oppimismotivaatiosta ja siihen vaikuttavista tekijöistä tarvitaan, ovat tämän tutkimuksen tulokset merkityksellisiä erityisesti opettajille ja kouluille sekä opettajankoulutukselle, kun he kehittävät käsityön opetusta motivoivampaan suuntaan. Oppimismotivaatiota ja toimintaan sitoutumista tukemalla voidaan pyrkiä kohti parempia oppimistuloksia ja yhä syvempää yksilön kehittymistä. Niinpä motivoiva ja samalla sitoutumista edistävä käsityönopetus tuo paremmin esiin käsityön mahdollisuudet yksilön kehityksen tukemisessa.

## LÄHTEET

- Aapola, S. 2003. Peruskoulun ikäjärjestyksistä: esimerkkinä murrosikä. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsinki: Opetusvirasto, 108–114.
- Anttila, P. 1991. Kuinka lapsi oppii käden työtä? Teoksessa N. Pitkänen (toim.) Nuori ja käden taidot. Helsinki: VAPK-kustannus, 42–52.
- Anttila, P. 1993. Käsitön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Porvoo: WSOY.
- Anttila, P. 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akatiimi.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–126.
- Autio, O. 1997. Oppilaiden teknisten valmiuksien kehittyminen peruskoulussa. Tytöt ja pojat samansisältöisen käsityön opetuksen kokeilussa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 177.
- Blumenfeld, P., Kempler, T. & Krajcik, J. 2006. Motivation and cognitive engagement in learning environments. Teoksessa R. Sawyer. The Cambridge handbook of the learning sciences. New York: Cambridge University Press, 475-488.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–41.
- Deci & Ryan 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Deci, E. & Ryan, R. 2008. Self-Determination Theory: A Macrotheory of human motivation, development, and health. Canadian Psychology 43 (3), 182-185. <[http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2008\\_DeciRyan\\_CanPsych.pdf](http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2008_DeciRyan_CanPsych.pdf)>. (Luettu 17.4.2009.)
- Engeström, Y. 1996. Perustietoa opetuksesta. 10. Painos. Valtionvarainministeriö. Helsinki: Edita.
- Galley, M. 2003. “Who am I as a learner?” Would girls and boys tend to answer differently? Teoksessa M. Sadowski (toim.) Adolescents at school. Perspectives on youth, identity and education. Cambridge: Harvard Education Press, 55–63.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2003. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalissa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2002. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 42–58.

- Gottfried, A., Fleming, J. & Gottfried, A. 2001. Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 93 (1), 3-13.
- Guay, F., Ratelle, C. & Chanal, J. 2008. Optimal learning in optimal contexts: the role of self-determination in education. *Canadian Psychology* 49 (3), 233-240.
- Heikkilä, T. 2004. Tilastollinen tutkimus. 5., uudistettu painos. Helsinki: Edita.
- Heikkinen, K. 2006. Onko käsityöllä sukupuolta? Teoksessa L. Kaukinen. & M. Collanus. (toim.) *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta*. Hamina: Akatiimi, 31–39.
- Helve, H. 2002. Arvot, muutos ja nuoret. Helsinki: Yliopistopaino.
- Isaksson, V. 2003. Sukupuolten ja sosiaalisen tasa-arvon näkökulma käsityönopetukseen sekä mietteitä tulevaisuudesta. Teoksessa M.-R. Simpanen. (toim.) *Lyhyt oppimäärä koulu-käsityöhön*. Suomen käsityön museon julkaisuja 21. Jyväskylä: Suomen käsityön museo, 47–65.
- Kantola, J. 1997. Cygnaeuksen jäljillä käsityönopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 133. Jyväskylän yliopisto.
- Kaukinen, L. 2004. Käsityöt institutionaalisina genreinä. Teoksessa T. Kupiainen (toim.) *Käsillä tehty*. Helsinki: Edita, 15-28.
- Kaukinen, L. 2006. Käsityöoppiaineen arvo ja merkitys sekä opettajankoulutuksen järjestäminen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja* 39. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke), 76–90. <<http://heta.teak.fi/Julkaisut/TeaK39.pdf>>. (Luettu 27.4.2009.)
- Kaukinen, L. 2009. Käsityönopetuksen tarkoitusta etsimässä. Teoksessa R. Koskennurmi-Sivonen, A-M. Raunio & M. Luutonen. (toim.) *Näkökulmia käsityön ja käsityön opetuksen tutkimukseen – Pirkko Anttila 80 vuotta*. Helsinki, Helsingin yliopisto, 7–9.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Kojonkoski-Rännäli 2003. Tekninen työ ja tekstiilityö käsityön oppisisältöinä peruskoulussa. *Tekstiiliopettaja* 5/2003, 13–14.
- Kokko, S. 2004. Tytöt peruskoulun tekstiilityössä. Teoksessa Kupiainen, T. (toim.) *Käsillä tehty*. Helsinki: Edita, 91–102.
- Kokko, S. 2007. Käsityöt tyttöjen kasvatuksessa naisiksi. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 118. <[http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/kokko\\_kasityot/kokko.pdf](http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/kokko_kasityot/kokko.pdf)>. (Luettu 1.7.2009.)



- Kupiainen, J. 2004. Käsiyötaito tietoyhteiskunnassa. Teoksessa T. Kupiainen (toim.) *Käsillä tehty*. Helsinki: Edita, 29–39.
- Kärnä-Behm, J. 2005. Käsiyö kulttuurisena kategoriana. Käsiyön ja käsiyöläisyyden representaatio suomalaisissa päivälehdissä. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsiyötieteiden laitos.
- Laitinen, S. Hilmola, A. & Juntunen, M-L. 2011. Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsiyön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Opetushallitus. <[http://www.oph.fi/download/131650\\_Perusopetuksen\\_musiikin\\_kuvataiteen\\_ja\\_kasityon\\_oppimistulosten\\_arviointi\\_9\\_vuosiluokalla.pdf](http://www.oph.fi/download/131650_Perusopetuksen_musiikin_kuvataiteen_ja_kasityon_oppimistulosten_arviointi_9_vuosiluokalla.pdf)>. (Luettu 19.5.2011.)
- Lepistö, J. & Rönkkö, M-L. 2009. Käsiyön opetukseen sisältyy monipuolisesti taitoa, kulttuuria ja yritteliäisyyttä. Teoksessa M-L. Rönkkö, J. Lepistö & S. Kullas (toim.) *Monialainen opettajuus. Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin*, 45–61.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H. & Iyengar, S. S. 2005. Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlations. *Journal of Educational Psychology* 97 (2), 184–196.
- Lindfors, E. 2009. Crafts in basic education - a challenge for craft science. Teoksessa L. Kaukinen. (toim.) *Proceedings of the crafticulation & education conference. Research in Sloyd Education and Crafts Science A:14/2009*. Helsinki: NordFo, 290-298.
- Lindström, A. & Halinen, I. 2004. Tiedote käsiyön opetuksesta peruskoulun järjestäjille ja peruskouluille. Opetushallitus. Tiedote 17/2004. <<http://www.oph.fi/prime147/prime153.aspx>>. (Luettu 25.11.2010.)
- Luomalahti, M. 2005. Naisopiskelijoiden teknologiasuuntautuminen luokanopettajakoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Malmberg, L.-E. & Little, T. D. 2002. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. E. Nurmi (toim.) 2002. *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Keuruu: PS-kustannus, 127-144.
- Matinlauri, M. 2008. Kämmenviestit – käsiyön teinienergiaa. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä. *Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla – Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta*. Helsinki: FINN LECTURA, 112–120.
- Metsämuuronen, J. 1995. Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 146.
- Metsämuuronen, J. 1997. Omaehtoinen oppiminen ja motiivirakenteet. Opetushallitus. Tutkimus 3/1997.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. Laitos. Helsinki: International Methelp.

- Nakkula, M. 2003. Identity and possibility. Adolescent development and the potential of schools. Teoksessa M. Sadowski (toim.) *Adolescents at school. Perspectives on youth, identity and education*. Cambridge: Harvard Education Press, 7–18.
- Nummenmaa, L. 2004. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Parikka, M., Rasinen, A. & Kantola, J. 2000. Kohti teknologiakasvatuksen teoriaa. Teknologiakasvatuskokeilu 1992–2000: Raportti 3. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 69. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Peltonen, J. 1988. Käsiyökasvatuksen perusteet. Koulukäsityön ja sen opetuksen teoria sekä teoreettinen ja empiirinen tutkimus peruskoulun yläasteen teknisen työn oppisisällöistä ja opetuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 132.
- Peltonen, J. 1991. Hahmottava ajattelu käsityöopetuksen lähtökohtana. Teoksessa N. Pitkänen. (toim.) *Nuori ja Käden taidot*. Helsinki: VAPK-kustannus, 54–63.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.
- Pietikäinen, I. 2006. Käsityön kaksi ulottuvuutta. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus. (toim.) *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta*. Hamina: Akatiimi, 78–85.
- POP. 1985. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Kouluhallitus.
- POP. 1994. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. 3. korjattu painos. Helsinki: Opetushallitus.
- POP 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus. <[http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf)>. (Luettu 26.6.2009.)
- POPS 1970. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteamietintö 1970: A5*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pöllänen, S. 2003. Yhteinen käsitys sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta tarkasteltuna. Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.) 2003. *50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 219–224. <<http://sokl.joensuu.fi/juhlakirja/PDFt/27Sinikk.pdf>>. (Luettu 5.5.2009.)
- Pöllänen, S. 2009. Contextualising craft: pedagogical models for craft education. *International Journal of Art and Design Education* 28 (3), 249–260.
- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2004. Näkökulmia kokonaiseen käsityöhön. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja*. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 160–172.
- Reisby, K. 1999. Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa A-L. Arnesen (päätoim.) *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17. Helsinki: Yliopistopaino, 15–34.

- Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Riipinen, A. 2007. *Yhteinen käsityö peruskoulun 7. luokalla. Opettajien kokemuksia yhteisen käsityön opetuksesta ja organisoinnista*. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 54-67. <[http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_IntExtDefs.pdf](http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf)>. (Luettu 8.5.2009.)
- Rönkä, A. & Sallinen, M. 2008. *Murrosikäisen perhesuhteet: muutoksia ja jännitteitä*. Teoksessa E. Sevón & M. Notko (toim.) *Perhesuhteet puntarissa*. Helsinki: Palmenia, 43–67.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 2009. *Käsityöopetuksen tulevaisuutta etsimässä. Oppimisympäristöjen ja teknologian haasteet ja mahdollisuudet*. Teoksessa R. Koskennurmi-Sivonen, A-M. Raunio & M. Luutonen. (toim.) *Näkökulmia käsityön ja käsityön opetuksen tutkimukseen – Pirkko Anttila 80 vuotta*. Helsinki, Helsingin yliopisto, 10–12.
- Seitamaa-Hakkarainen, P., Pöllänen, S., Luutonen, M., Kaipainen, M., Kröger, T., Raunio, A-M., Sipilä, O., Turunen, V., Vartiainen, L. & Heinonen, A. 2007. *Käsityötieteen ja käsityömuotoilun sekä teknologiakasvatuksen tutkimusohjelma Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 100.
- Simpanen, M-R. 2003. *Käsityöopetus suomalaiskouluissa 1800-luvulta nykypäiviin*. Teoksessa M.-R. Simpanen. (toim.) *Lyhyt oppimäärä koulukäsityöhön*. Suomen käsityön museon julkaisuja 21. Jyväskylä: Suomen käsityön museo, 7–29.
- SRQ. 2009. *The Self-Regulation Questionnaires*. Word dokumentti. <<http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/word/srqfull.doc>>. (Luettu 29.6.2009.)
- Suojanen, U. 1993. *Käsityökasvatuksen perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Teittinen, L. 1996. *Yhteinen käsityöopetus tyttöjen ja poikien tasa-arvon edistäjänä*. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen. (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? 2. tarkistettu painos*. Helsinki: Opetushallitus, 311-314.
- Tolonen, T. 2001. *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vilka, M. 1993. *Käsityö – kehon taito*. Teoksessa A. Heikkinen & U. Salmi (toim.) *Puheenvuoroja käsityön ja ammattikasvatuksen filosofiasta*. Tampere: Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Vitikka & Saloranta-Eriksson, O. (toim.) 2004. *Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetus suunnitelman kehittämiseen*. Opetushallitus

## LIITE 1. Lupapyyntö vanhemmille

Hyvä 7. luokkalaisen huoltaja!

Opiskelen käsityöopettajaksi Itä-Suomen yliopistossa Savonlinnan kampuksella. Teen opintoihini liittyen tutkimusta 7. luokkalaisten motivoitumisesta koulun käsitöihin kahdessa Keski-Suomessa sijaitsevassa yläkoulussa, joista toinen on XXX. Tutkimus on tarkoitus toteuttaa kirjallisena kyselynä koulupäivän aikana kaikille koulun 7. luokkalaisille. Kysymykset koskevat pääasiassa oppilaiden kokemuksia ja tunteita käsityön opiskelusta. Nuorilta ei kysytä henkilötietoja, eikä yksittäisiä vastaajia voida tunnistaa vastausten perusteella. Vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja vain tutkimustarkoituksessa. Pyydän Teiltä lupaa nuorene osallistumiselle kyseiseen tutkimukseen. Lupalappu on palautettava koululle mahdollisimman pian.

Yhteistyöterveisin  
Essi Keskiaho  
keskiaho@cc.joensuu.fi

- Annan luvan nuoreni osallistumiselle käsityöopiskelun motivaatiota koskevaan kyselyyn.
- En anna lupaa nuoreni osallistumiselle kyselyyn.

Nuoren nimi \_\_\_\_\_

Huoltajan nimi \_\_\_\_\_

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

## LIITE 2. Tutkimuslomake (koululle A)

Hyvä seitsemäsluokkalainen!

Osallistut tutkimukseen, joka koskee 7. luokan oppilaiden motivoitumista koulun käsityötunneilla.

Vastaathan kaikkiin kysymyksiin rehellisesti omasta näkökulmastasi. Vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja vain tutkimustarkoituksessa.

### A Taustakysymykset

- Olen  tyttö  poika
- Luokkani \_\_\_\_\_
- Kouluni nimi \_\_\_\_\_
- Käsityöryhmässäni on oppilaita seuraavilta luokilta \_\_\_\_\_
- Opiskelin syyslukukaudella pakollisessa käsityössä pääasiassa  teknistä työtä  tekstiilityötä

<b>B Käsityön opiskelumotivaatio</b> Vastaa seuraaviin väitteisiin 5. kohtaan merkitsemäsi käsityöalueen (tekninen / tekstiili) osalta ajatellen syksyn pakollisen käsityön tunteja. Tärkeää on, että vastaat omasta näkökulmastasi ajattelematta, mitä muut vastaisivat.	<b>Ympyröi mielestäsi sopivin vaihtoehto.</b>				
<b>Miksi teen töitä käsityötunnilta?</b>	täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	en eri enkä samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	täysin samaa mieltä
6. Koska haluan opettajan ajattelevan, että olen hyvä oppilas.	1	2	3	4	5
7. Koska käsitöiden tekeminen on hauskaa.	1	2	3	4	5
8. Koska en halua joutua vaikeuksiin.	1	2	3	4	5
9. Koska tunnen itseni huonoksi, jos en tee.	1	2	3	4	5
10. Koska haluan oppia uusia asioita.	1	2	3	4	5
11. Koska se kuuluu asiaan.	1	2	3	4	5
12. Koska nautin siitä.	1	2	3	4	5
13. Koska se on minulle itselleni tärkeää.	1	2	3	4	5
14. Koska minulta odotetaan sitä.	1	2	3	4	5
15. Koska tunnen olevani ylpeä itsestäni, jos menestyn.	1	2	3	4	5
16. Koska käsitöiden tekeminen tuottaa minulle iloa.	1	2	3	4	5
17. Koska haluan ymmärtää opittavan asian.	1	2	3	4	5

(1/3)

(jatkuu)

<b>C Käsityön oppimistilanne</b> Ympyröi omasta mielestäsi sopivin vaihtoehto. Vastaa jälleen 5. kohtaan merkitsemäsi käsi työalueen osalta ajatellen syksyn pakollisen käsi työn tunteja.	täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	en eri enkä samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	täysin samaa mieltä
18. Käsityöluokka on siisti.	1	2	3	4	5
19. Löydän tarvitsemani työvälineet helposti käsityöluokasta.	1	2	3	4	5
20. Käsityöluokka on viihtyisä.	1	2	3	4	5
21. Käsityötunnilla on vaikea keskittyä työntekoon.	1	2	3	4	5
22. Käsityötunnilla on liikaa hälinää.	1	2	3	4	5
23. Käsityöryhmässä on innostava ilmapiiri.	1	2	3	4	5
24. Saan olla oma itseni käsityöryhmässä.	1	2	3	4	5
25. Käsityöryhmässä pelkään, että muut oppilaat arvostelevat työtäni.	1	2	3	4	5
26. Minulla on hyvät välit muihin käsityöryhmäläisiini.	1	2	3	4	5
27. Tulen hyvin toimeen käsityönopettajani kanssa.	1	2	3	4	5
28. Käsityönopettajani ymmärtää minua.	1	2	3	4	5
29. Kaverini pitävät käsitöistä.	1	2	3	4	5
30. Kaverini kannustavat minua käsitöiden tekemisessä.	1	2	3	4	5
31. Kotiväkeni arvostaa käsitöiden tekemistä.	1	2	3	4	5
32. Kotona minua kannustetaan tekemään käsitöitä.	1	2	3	4	5
33. Saan opettajalta positiivista palautetta käsitöistä.	1	2	3	4	5
34. Opettaja arvioi käsitöitä oikeudenmukaisesti.	1	2	3	4	5
35. Muut oppilaat ihailevat töitäni.	1	2	3	4	5
36. Muut oppilaat kannustavat minua käsitöissä.	1	2	3	4	5
37. Olen itse tyytyväinen käsitöihini.	1	2	3	4	5
38. Tykkään tekemistäni käsityötuotteista.	1	2	3	4	5
39. Minulla on enimmäkseen mukavia kokemuksia käsityötunneista.	1	2	3	4	5
40. Nautin käsityötunneista.	1	2	3	4	5
41. Käsityöt tuottavat minulle tuskaa.	1	2	3	4	5
42. Muistoni käsityötunneista ovat suurimmaksi osaksi ikäviä.	1	2	3	4	5
43. Käsityötunnilla tunnen, että saan olla vapaammin kuin muilla tunneilla.	1	2	3	4	5
44. Käsityötunnilla saan jutella kavereideni kanssa.	1	2	3	4	5
45. Saan vaikuttaa tarpeeksi käsityöluokan sääntöihin.	1	2	3	4	5

	täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	en erikään samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	täysin samaa mieltä
46. Saan vaikuttaa tarpeeksi siihen, millaisia töitä käsityötunneilla tehdään.	1	2	3	4	5
47. Olen hyvä käsitöissä.	1	2	3	4	5
48. Käsityötunneilla annetut tehtävät eivät ole vaikeita.	1	2	3	4	5
49. Saan käsistöistä hyviä arvosanoja.	1	2	3	4	5
50. Osaan ratkaista käsityötunneilla eteen tulevat ongelmat.	1	2	3	4	5
51. Koen usein onnistuvani käsityötunneilla.	1	2	3	4	5
52. Käsityötunneilla valmistettavat tuotteet ovat minulle tärkeitä.	1	2	3	4	5
53. Minulla on käyttöä käsityötunneilla valmistettaville tuotteille.	1	2	3	4	5
54. Käsityötunneilla valmistettavat tuotteet ovat vanhanaikaisia.	1	2	3	4	5
55. Koulun käsitöissä suunnitellaan töitä itse.	1	2	3	4	5
56. Saan itse vaikuttaa käsityötunneilla valmistettavan tuotteen yksityiskohtiin.	1	2	3	4	5
57. Saan koulukäsityöni ajoissa valmiiksi.	1	2	3	4	5
58. Aikaa on tarpeeksi käsityöt tuotteen tekemiseen.	1	2	3	4	5
59. Käsitöillä ei ole mitään merkitystä elämässäni.	1	2	3	4	5
60. Käsityöt ovat tärkeä osa elämääni.	1	2	3	4	5
61. Arvostan käsitöitä.	1	2	3	4	5

**D. Vastaa vielä täydentämällä.**

## 62. Käsityöharrastuneisuus

En harrasta käsitöitä vapaa-ajallani

Harrastan käsitöitä vapaa-ajallani noin \_\_\_\_\_ tuntia viikossa  
rasti mitä käsityön osa-aluetta harrastat

tekninen työ

tekstiilityö

molemmat

**KIITOS VASTAUKSISTASI!**

LIITE 3. Summamuuttujien koostumus

	Summamuuttuja	Väittämät	Cronbachin alfa ( $\alpha$ )
MOTIVAATIO	Sisäinen motivaatio (summotI)	7. Koska käsitöiden tekeminen on hauskaa. 12. Koska nautin siitä. 16. Koska käsitöiden tekeminen tuottaa minulle iloa.	0,929
	Identifioitu motivaation säätely (summotID)	10. Koska haluan oppia uusia asioita 13. Koska se on minulle itselleni tärkeää. 17. Koska haluan ymmärtää opittavan asian	0,858
	Sisäistynyt motivaation säätely (summotIJ)	6. Koska haluan opettajan ajattelevan, että olen hyvä oppilas. 9. Koska tunnen itseni huonoksi, jollen tee. 15. Koska tunnen olevani ylpeä itsestäni jos menestyn	0,610
	Ulkoinen motivaation säätely (summotE)	11. Koska se kuuluu asiaan. 14. Koska minulta odotetaan sitä.	0,666
YMPÄRISTÖLLISET TEKIJÄT	Fyysinen ympäristö (sumfyysymp)	18. Käsiyöluokka on siisti. 19. Löydän tarvitsemani työvälineet helposti käsiyöluokasta. 20. Käsiyöluokka on viihtyisä.	0,692
	Ilmapiiri ja suhde muihin (sumilmap)	23. Käsiyöryhmässä on innostava ilmapiiri. 24. Saan olla oma itseni käsiyöryhmässä. 26. Minulla on hyvät välit muihin käsiyöryhmäläisiin.	0,661
	Suhde opettajaan (sumope)	27. Tulen hyvin toimeen käsiyönopettajani kanssa. 28. Käsiyönopettajani ymmärtää minua. 33. Saan opettajalta positiivista palautetta käsitöistä. 34. Opettaja arvioi käsitöitä oikeudenmukaisesti.	0,856
	Kavereiden ja muiden oppilaiden suhtautuminen (sumkav)	29. Kaverini pitävät käsitöistä. 30. Kaverini kannustavat minua käsitöiden tekemisessä. 35. Muut oppilaat ihailevat töitani. 36. Muut oppilaat kannustavat minua käsitöissä.	0,765
	Kodin suhtautuminen (sumkoti)	31. Kotiväkeni arvostaa käsitöiden tekemistä. 32. Kotona minua kannustetaan tekemään käsitöitä.	0,844

(jatkuu)



	Summamuuttuja	Väittämät	Cronbachin alfa ( $\alpha$ )
KOKEMUKSELLESET TEKIJÄT	Yleinen kokemus käsitöistä (sumylkokem)	39. Minulla on enimmäkseen mukavia kokemuksia käsityötunneista. 40. Nautin käsityötunneista. 41. Käsityöt tuottavat minulle tuskaa. 42. Muistoni käsityötunneista ovat suurimmaksi osaksi ikäviä.	0,854
	Pätevyyden kokemus (sumpätev)	37. Olen itse tyytyväinen käsitöihini. 47. Olen hyvä käsitöissä. 48. Käsityötunnilla annetut tehtävät eivät ole vaikeita. 49. Saan käsitöistä hyviä arvosanoja. 50. Osaan ratkaista käsityötunnilla eteen tulevat ongelmat. 51. Koen usein onnistuvani käsityötunnilla.	0,904
	Vapauden kokemus (sumvapaus)	43. Käsityötunnilla tunnen, että saan olla vapaammin kuin muilla tunneilla. 44. Käsityötunnilla saan jutella kavereideni kanssa.	0,673
	Vaikutusmahdollisuuden kokemus (sumvmahd)	45. Saan vaikuttaa tarpeeksi käsityöluokan sääntöihin. 46. Saan tarpeeksi vaikuttaa siihen, millaisia töitä käsityötunneilla tehdään. 55. Koulun käsitöissä suunnitellaan töitä itse. 56. Saan itse vaikuttaa käsityötunnilla valmistettavan tuotteen yksityiskohtiin.	0,610
	Ajan riittävyden kokemus (sumaika)	57. Saan koulukäsityöni ajoissa valmiiksi. 58. Aikaa on tarpeeksi käsityötuotteen tekemiseen.	0,842
KÄSITÖIDEN MERKITYS	Tuotteen merkitys (summerktuote)	38. Tykkään tekemistäni käsityötuotteista. 52. Käsityötunnilla valmistettavat tuotteet ovat minulle tärkeitä. 53. Minulla on käyttöä käsityötunneilla valmistettaville tuotteille.	0,827
	Käsityön yleinen merkitys (sumylmerk)	59. Käsitöillä ei ole mitään merkitystä elämässäni. 60. Käsityöt ovat tärkeä osa elämäni. 61. Arvostan käsitöitä.	0,829

LIITE 4. Klusterianalyysia varten tehtyjen uusien summamuuttujien koostumus ja alfakertoimet.

Uusi summamuuttuja	Summamuuttujat (väittämät)	Cronbachin alfa ( $\alpha$ )
Luokkaympäristö (SumUusiymp)	Fyysinen ympäristö (C18, C19, C20) Ilmapiiri ja suhde muihin (C23, C24, C26)	0,765
Kokemus käsitöistä (SumUusikokem)	Yleinen kokemus (C39, C40, kC41, kC42) Pätevyys (C37, C47, C48, C49, C50, C51) Aika (C57, C58)	0,935
Käsityön merkitys (SumUusimerk)	Tuotteen merkitys (C38, C52, C53) Käsityön yleinen merkitys (kC59, C60, C61)	0,882

Klusterianalyysiin mukaan otetut summamuuttujat:

Luokkaympäristö (SumUusiymp)

Kavereiden ja muiden oppilaiden suhtautuminen (sumkav)

Kodin suhtautuminen (sumkoti)

Suhde opettajaan (sumope)

Kokemus (SumUusikokem)

Vapaus (sumvapaus)

Vaikutusmahdollisuus (sumvmahd)

Merkitys (SumUusimerk)

LIITE 5. Spearmanin korrelaatiokertoimet ( $\rho = \text{rho}$ ) ja niiden tilastollinen merkitsevyys

Summa- muuttujat		MOTIVAATIO							
		Sisäinen motivaatio		Identifioitu säätely		Sisäistynyt säätely		Ulkoinen säätely	
		Koulu A	Koulu B	Koulu A	Koulu B	Koulu A	Koulu B	Koulu A	Koulu B
<b>YMPÄRISTÖ</b>	Fyysinen ympäristö	.188 p = .147	.511*** p = .000	.157 p = .226	.523*** p = .000	.133 p = .307	.258* p = .023	.108 p = .409	.236* p = .039
	Ilmapiiri ja suhde muihin	.306* p = .160	.492*** p = .000	.298* p = .200	.548*** p = .000	.194 p = .134	.231* p = .043	.328** p = .010	.282* p = .013
	Opettaja	.485*** p = .000	.530*** p = .000	.520*** p = .000	.556*** p = .000	.217 p = .092	.304** p = .007	.238 p = .065	.296** p = .009
	Kaverit ja muut	.442*** p = .000	.563*** p = .000	.481*** p = .000	.591*** p = .000	.243 p = .059	.324** p = .004	.233 p = .071	.211 p = .066
	Kodin suhtautuminen	.617*** p = .000	.435*** p = .000	.628*** p = .000	.502*** p = .000	-.011 p = .931	.341** p = .002	.306* p = .017	.327** p = .004
<b>KOKEMUS</b>	Yleinen kokemus käsitöistä	.687*** p = .000	.755*** p = .000	.591*** p = .000	.700*** p = .000	.097 p = .455	.250* p = .028	.093 p = .478	.237* p = .038
	Pätevyys	.569*** p = .000	.606*** p = .000	.550*** p = .000	.588*** p = .000	.131 p = .316	.205 p = .074	.203 p = .117	.209 p = .068
	Vapaus	.198 p = .126	.257* p = .024	.157 p = .227	.290* p = .011	.242 p = .060	.013 p = .911	.183 p = .158	.195 p = .090
	Vaikutusmahdollisuus	.529*** p = .000	.482*** p = .000	.381** p = .002	.482*** p = .000	.191 p = .141	.313** p = .006	.303* p = .018	.327** p = .004
	Ajan riittävyys	.475*** p = .000	.420*** p = .000	.456*** p = .000	.374** p = .001	.127 p = .328	.097 p = .402	.238 p = .065	.091 p = .429
<b>MERKITYS</b>	Tuotteen merkitys	.593*** p = .000	.697*** p = .000	.561*** p = .000	.720*** p = .000	.212 p = .101	.246* p = .031	.271* p = .035	.311** p = .006
	Käsityön yleinen merkitys	.754*** p = .000	.660*** p = .000	.735*** p = .000	.653*** p = .000	.089 p = .494	.256* p = .024	.283* p = .027	.231* p = .043

5 %:n merkitsevyystasolla

\*\*\* tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p \leq 0,001$ )

\*\* tilastollisesti merkitsevä ( $0,001 < p \leq 0,01$ )

\*tilastollisesti melkein merkitsevä ( $0,01 < p \leq 0,05$ )