



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Manninen Kaisa

Vertaissuhteiden merkitys peruskoululaisen oppimismotivaatioon

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

[Click here to enter text.](#)



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Kaisa Manninen	
Työn nimi/Title of thesis Vertaissuhteiden merkitys peruskoululaisen oppimismotivaatioon			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Kandidaatintutkielma	Aika/Year 2017	Sivumäärä/No. of pages 27
Tiivistelmä/Abstract <p>Vertaiset ovat olennainen osa oppilaan koulukontekstia, ja vertaisryhmä on tärkeä ympäristö lapsen oppimismotivaation kehittämisessä. Tämän kuvailevana kirjallisuuskatsauksena toteutetun kandidaatintutkielman tavoitteena on lisätä ymmärrystä vertaissuhteiden merkityksestä peruskoululaisen oppimismotivaatioon. Tavoitteena on käsitellä aihetta monipuolisesti ja tarkastella sitä erityisesti luokanopettajan näkökulmasta.</p> <p>Useissa tutkimuksissa esitetään, että vertaiset muotoilevat lasten akateemista kehitystä ja koulumotivaatiota. Vertaisilla voi olla sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia oppimismotivaatioon. Tässä kandidaatintyössä vertaissuhteiden merkitystä tarkastellaan erityisesti neljästä eri näkökulmasta: vertaisryhmän muodostuminen, rakenne ja pysyvyys; oppilaan saama tuki ja kannustus; vertaisryhmässä vallitsevat normit ja asenteet sekä ongelmat vertaissuhteissa.</p> <p>Oppilaiden suhteet voivat toimia opettajalle merkittävänä informaationlähteenä, mikäli opettaja liittää oppimiskokemukset sosiaaliseen kontekstiin. Oppimisympäristöjä luodessa tulisi kiinnittää huomiota myös vertaisvuorovaikutukseen, sillä luokassa vallitsevilla sosiaalisilla olosuhteilla on merkitystä oppilaan motivaation ylläpitämiselle. Erään näkemyksen mukaan vertaisten keskinäinen kanssakäyminen voi edistää oppimista jopa paremmin kuin aikuisten kasvattajien antamat eväät tulevaa varten.</p> <p>Vaikka useiden tutkimusten mukaan vertaisilla todetaan olevan merkitystä oppimismotivaatioon, on vertaisryhmien muodostumisesta ja niiden vaikutuksesta myös vastakkaisia näkemyksiä. Esi-merkiksi kysymykseen vertaisryhmän muodostumisen mekanismeista ei ole yksimielistä vastausta, ja syy-seuraus-suhteiden määrittelystä nostetaan esille erilaisia haasteita. Tässä työssä nostetaan esiin myös näitä toistensa kanssa ristiriidassa olevia näkemyksiä.</p>			

Asiasanat/Keywords Vertaiset, vertaissuhteet, oppimismotivaatio

Sisällysluettelo

1 Johdanto	3
2 Tutkimuksen toteutus	5
3 Teoreettinen viitekehys	7
3.1 Sosiaalis-kognitiivinen teoria ihmisen kehityksestä	7
3.2 Motivaation määrittelyä	7
3.3 Oppimismotivaatioon liittyviä tekijöitä	9
3.4 Lapsen vertaissuhteet	10
3.5 Vertaissuhteet ja oppiminen uudessa opetussuunnitelmassa	11
4 Vertaissuhteiden merkitys oppimismotivaatioon	13
4.1 Vertaisryhmien muodostuminen, rakenne ja pysyvyys	14
4.2 Tuki ja kannustus	15
4.3 Arvostukset ja asenteet.....	16
4.4 Ongelmat vertaissuhteissa.....	17
4.5 Opettaja oppilaiden vertaissuhteiden ohjaajana	18
5 Pohdinta	20
5.1 Eettisyys ja luotettavuus.....	23
5.2 Jatkotutkimusaiheita.....	23
Lähteet	26

1 Johdanto

Eräässä alkuopetuksen luokassa oppitunnin alkaessa tarinallisuuden keinoin huomasin, että jo yksittäinen aihetta vähättelevä kommentti yhdeltä lapselta voi saada muiden oppilaiden selvästi virinneen innostuksen laantumaan. Kyseisessä tilanteessa vaikutti hetken, että tämä yksi negatiivinen kommentti uhkasi viedä luokkatovereilta luvan heittäytyä tarinaan ja oppimistilanteeseen. Tämänkaltaiset tilanteet ovat saaneet minut pohtimaan, mikä merkitys vertaisten puheella ja käytöksellä voi olla lapsen oppimismotivaatioon ja sen kehittymiseen. Voivatko vertaiset aiheuttaa oppilaalle tarpeen näyttää välinpitämättömältä - ja lopulta muuttaakin hänet sellaiseksi?

Kandidaatintutkielmassani pyrin selvittämään, mitä merkitystä vertaissuhteilla on peruskoululaisen oppimismotivaatioon. Tutkin, millaisia aiempia tutkimuksia aiheeseen liittyen on tehty ja onko niissä havaittu yhteyksiä oppilaan vertaissuhteiden ja oppimismotivaation välillä. Aiheen tarkastelu on tärkeää, sillä motivaatio liittyy oleellisesti oppilaan koulunkäyntiin ja oppimisen sujumiseen. Sosiaaliset suhteet ovat kehittyvän lapsen elämässä keskeisiä, eikä niitä pidä sivuuttaa motivaatiota tarkastellessa.

Banduran (2002, 18) mukaan ihmiset tarvitsevat sosiaalista tukea antamaan kannustimia, arvoja ja merkitystä sille, mitä tekevät. Uskon tämän tutkielman kiinnostavan erityisesti luokanopettajaa, sillä tutkielma voi tuoda luokanopettajalle uusia näkökulmia oppilaiden keskinäisten suhteiden merkityksestä oppimismotivaatioon. Nurmen (2013, 553) mukaan oppimismotivaatio kehittyy ja vaikuttaa monissa hierarkkisesti rakentuissa ympäristöissä, kuten koululuokassa, kotona ja toveriryhmissä. Vertaissuhteiden merkityksen syvemmästä ymmärryksestä voi olla hyötyä, sillä on todettu, että valtaosa ihmisen oppimisesta tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 59).

Moniulotteiset motivaation ja oppimisen käsitteet ovat mielestäni mielenkiintoisia, minkä vuoksi päädyin valitsemaan niihin liittyvän tutkimusaiheen. Motivaation voi nähdä olevan keskeinen tekijä tärkeälle tavoitteelle elinikäisestä oppimisesta. Elinikäinen oppiminen mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 15) erottamattomaksi osaksi hyvän elämän rakentamista. Pohdin aiemmin myös koulussa menestymisen tutkimista, mutta päädyin oppimismotivaatioon elinikäisen oppimisen ihannetta ajatelleni. On nimittäin huomattava, etteivät koulussa menestyminen ja oppimiseen motivoituminen välttämättä esiinny yhdessä (Kukkonen & Pölkki 1995, 158).

Oppimismotivaation tarkastelu vertaissuhteiden näkökulmasta tuntui ajankohtaiselta valinnalta, sillä uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) julkaisemisen myötä ei voi olla havaitsematta sosiaalisten suhteiden merkityksen korostamista oppimiseen. Lisäksi minua kiinnostaa laajemminkin sosiaalisten suhteiden merkitys alakoululaisen koulunkäyntiin liittyviin teemoihin, kuten koulumyönteisyyteen tai -kielteisyyteen, koulussa viihtymiseen ja oppimishalukkuuteen tai oppimisen laatuun.

Viime aikoina tutkijoiden kiinnostus vertaisten vaikutuksista lapsen kognitiiviseen kehitykseen on kasvanut. Sen myötä on havaittu, että ihmissuhteet ja koulu voivat toimia kontekstina, joka tarjoaa oleellisia resursseja lapsen akateemisen toiminnan tukemiseksi. (Wentzel 2011, 532.) Oppilaiden vertaissuhteisiin liittyen on tehty paljon tutkimusta sekä Suomessa että etenkin ulkomailla.

Lepolan, Laitisen ja Kajamiehen (2013, 256) mukaan valtaosa aiemmasta motivaatioon liittyvästä tutkimuksesta on keskittynyt kouluikäisten lasten motivaation arviointiin, johon on kehitetty erilaisia menetelmiä. Nurmen (2013, 553) mukaan opettajien lisäksi muiden tärkeiden ihmisten vaikutuksen arviointi lapsen kouluoppimiseen on ollut vähäistä. Jotkut tutkimustulokset osoittavat, että vaikka vanhemmat reagoivat nopeasti lapsen oppimisvaikeuksiin, ei vanhempien ohjaus kouluoppimisessa aina ole kovin tehokasta (Nurmi 2013, 553). On mielenkiintoista kartoittaa, mitä erilaisissa tutkimuksissa on havaittu vertaisten merkityksestä oppimismotivaatioon.

Tutkielman toteutus -kappaleessa käsittelen tutkimuskysymystä ja aiheen rajaamista, perustelen käyttämäni lähteiden valintaa sekä esittelen kuvailevaa kirjallisuuskatsausta tutkimusmetodin. Teoreettisessa viitekehyksessä pohjustan aihetta yhden yleisemmän tason teorian kautta, määrittelen tutkielman kannalta keskeisimmät käsitteet ja tarkastelen aihetta vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kautta. Neljäs kappale esittelee tuloksia ja viimeisenä on pohdinta.

2 Tutkimuksen toteutus

Kandidaatintyöni tutkimuskysymys on:

Millainen merkitys vertaissuhteilla on peruskoululaisen oppimismotivaatioon?

Pyrin lähestymään aihetta erityisesti seuraavien kysymysten kautta:

1. *Miten sosiaalinen vuorovaikutus liittyy oppimismotivaation?*
2. *Miten opettaja voi tukea vertaisten toimintaa koulussa ja sitä kautta oppimismotivaation kehittymistä?*

Rajasin tutkimuskysymykseni koskemaan peruskoululaisia, sillä minua kiinnostaa selvittää, miten ala- ja yläkoululaisten oppimismotivaatiota ja vertaissuhteita koskevissa tutkimuksissa lasten iän on havaittu vaikuttavan. Tein tietoista rajausta myös valitessani tutkimuskohteekseni vertaissuhteiden merkityksen oppimismotivaatioon. Oppilaaseen ja oppimismotivaatioon vaikuttavat myös muut sosiaaliset suhteet, mutta opettajan näkökulmasta katsottuna vertaiset muodostavat niistä koulupäivien aikana suuren osan.

Tutkielman tarkoitus on perehtyä aiempaan tutkimukseen ja tuoda vertaissuhteista ja oppimismotivaatiosta lisätietoa erityisesti luokanopettajan näkökulmasta. Opettaja voi saada ideoita siitä, miten voisi esimerkiksi huomioida vertaisten keskinäistä toimintaa ja yhteistyötä koulupäivän aikana niin, että se olisi oppimismotivaatiota lisäävää. Opettajalla on suuri vaikutus luokkansa ilmapiiriin, ja parhaimmillaan hän voi valinnoillaan tukea oppilaiden positiivisten ihmissuhteiden rakentumista. Tutkielmassani opettajan näkökulmaa korostaa oma kappaleensa siitä, mikä rooli opettajalla on vertaissuhteiden ohjaajana.

Kandidaatintutkielmani on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Kuvailevalla kirjallisuuskatsauksella tarkoitetaan yleiskatsausta, jolla ei ole tarkkaa ohjeistusta ja jossa aineistot ovat laajoja, eivätkä metodiset säännöt rajaa niiden valintaa (Salminen 2011, 6). Perusnäkömyksen mukaan kirjallisuuskatsaus on metodi ja tutkimustekniikka, jossa tutkitaan tehtyä tutkimusta (Salminen 2011, 1). Salmisen (2011, 3) mukaan kirjallisuuskatsauksen tekemiselle on lukuisia perusteluita, joista tämän kandidaatintutkielman päätehtävät ovat kokonaiskuvan rakentaminen tietystä asiakokonaisuudesta sekä ongelmien tunnistamiseen pyrkiminen. Tutkijalle kirjallisuuskatsaus on hyvä keino perehtyä oman alansa tieteelliseen tutkimukseen ja samalla se tarjoaa keinon rakentaa omaa identiteettiään tutkijana (Salminen 2011, 39).

Lähteinäni käytän pääasiassa aiheeseen liittyviä suomalaisia ja kansainvälisiä väitöskirjoja tai muita tieteellisiä tutkimuksia erityisesti kasvatustieteen, mutta myös psykologian ja sosiologian aloilta. Niiden ohella hyödynnän teoriaosuudessa oppimisteorioiden ja motivaatio-teorioiden perusteoksia. Pääosin teoria muodostuu käsitteiden määrittelystä ja niiden välisten suhteiden tarkastelusta. Tarkastelen myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus 2014). Uusimman perusopetuksen opetussuunnitelman tuominen mukaan tutkielmaan lisää osaltaan ajankohtaista näkökulmaa aiheen käsittelyyn.

Valitsin aineistoksi tutkimuksia, joissa yhdistyisivät mahdollisimman hyvin kandidaatintutkielmani kaksi tärkeintä käsitettä: vertaiset ja oppimismotivaatio. Joissakin tutkimuksissa oppimismotivaatiota käsiteltiin syvällisemmin, osassa taas vertaisten merkitystä tutkittiin enemmän muihin koulunkäyntiin liittyviin teemoihin, kuten sitoutumiseen tai koulumenestykseen. Aineistojen valinnassa pyrin erityisesti tieteellisiä tutkimuksia etsiessäni hakemaan vain tuoreita julkaisuja, kun taas teoriaosuudessa päätin nojautua hieman vanhempiin perusteoksiin. Mielestäni vuoropuhelu eri vuosikymmeninä julkaistujen teosten ja tutkimusten välillä voi tuoda aiheeseen syvempää perspektiiviä ja auttaa hahmottamaan paremmin nykyistä keskustelua teeman ympärillä.

3 Teoreettinen viitekehys

3.1 Sosiaalis-kognitiivinen teoria ihmisen kehityksestä

Banduran (2002, 13) mukaan on olemassa monia teorioita, joilla on pyritty selittämään ihmisten elämänsä aikana läpi käymiä kehityksellisiä muutoksia. Teorioissa esitetään erilaisia käsityksiä ihmisluonnosta, ja niissä on erilainen näkemys ihmisen motivaation ja käyttäytymisen perussyistä ja -mekanismeista (Bandura 2002, 13). Yksi tapa tarkastella ihmisen kehitystä on sosiaalis-kognitiivinen teoria. Pyrin sen kautta hahmottelemaan perustaa sosiaalisten suhteiden ja oppimismotivaation ymmärtämiselle.

Sosiaalis-kognitiivisen teorian näkemys on, että ihmisen toimintaa ei voi suoraviivaisesti nähdä sisäisten taipumusten ajamana tai ympäristön automaattisesti ohjaamana, vaan vaikutus on kaksisuuntainen (Bandura 2002, 14). Vastavuoroisten vaikutteiden muodostamassa verkostossa ihmiset vaikuttavat omaan motivaatioonsa, käyttäytymiseensä ja kehitykseensä (Bandura 2002, 18).

Banduran (2002, 18) mukaan oman kehityskulun ohjaus edellyttää tehokkaita välineitä oman toiminnan hallintaan sekä runsaasti sosiaalista tukea. Ihmiset tarvitsevat sosiaalista tukea antamaan kannustimia, arvoja ja merkitystä sille, mitä tekevät (Bandura 2002).

Lapsen kognitiivinen kehitys on yhteydessä siihen, miten sosiaaliset suhteet vaikuttavat lapsen itseymmärrykseen ja miten lapsen motivaatio kehittyy. Aunolan (2005, 109) mukaan lasten kognitiivisissa kyvyissä, taidoissa ja ajattelussa tapahtuu merkittäviä muutoksia viiden ja seitsemän ikävuoden välillä ja tällöin kehittyy esimerkiksi lapsen kyky verrata itseään muihin. Lapset alkavat kiinnittää huomiota siihen, mitä toiset heistä ajattelevat, ja arvioivat omaa suoriutumistaan toisten heille asettamien standardien pohjalta. Seitsemän ikävuodesta eteenpäin lapset luottavat yhä enemmän sosiaalisen vertailun tuomaan tietoon tehdesään arvioita itsestään. Ajattelussa ja itseymmärryksessä tapahtuvat muutokset vaikuttavat keskeisellä tavalla myös motivaation kehitykseen. (Aunola 2005, 110.)

3.2 Motivaation määrittelyä

Motivaatio oppijan ominaisuutena on keskeinen oppimista ja opettamista ohjaava tekijä (Nurmi 2013, 548). Oppilas, jolla on korkea motivaatio tai mukautuvia motivaatiotyyppjä

näyttää oppivan ja suoriutuvan koulussa paremmin (Wolters & Mueller 2010, 218). Motivaatiota voi tarkastella monien eri tieteenalojen viitekehyksestä ja luokitella lukuisin eri tavoin. Tässä kappaleessa käsitellään yleisesti motivaation luonnetta, sisäistä ja ulkoista motivaatiota sekä motivaation määrää ja suuntautumista. Motivaation käsitteen määrittely pohjustaa oppimismotivaation käsitteen määrittelyä.

Useat tutkijat näkevät motivaation haastavana tutkimuskohteena (mm. Peltonen & Ruohonen 1992; Nurmi 2013, 548). Motivaatiota on kuitenkin tutkittu paljon. Yksi syy motivaatiotutkimuksen haasteisiin on motivaation tilannesidonaisuus ja dynaamisuus (Peltonen & Ruohotie 1992, 17). Lisäksi Peltonen ja Ruohotie (1992, 18) muistuttavat, että motivaatio on hypoteettinen, käsitteellinen skeema, joka auttaa ymmärtämään käyttäytymistä, mutta käyttäytymistä määräävät myös monet muut tekijät. Lisäksi arvot ja tavoitteet liittyvät oleellisesti motivaatioon. (Peltonen & Ruohotie 1992.)

Motivaation kantasana on motiivi, jolla tarkoitetaan usein tarpeita, haluja, viettejä ja sisäisiä yllykkeitä sekä palkkioita ja rangaistuksia. Motivaatiolla tarkoitetaan motiivien aikaansaa-
maa tilaa. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16.) Jako sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon on tavallisin tapa erottaa motivaation eri puolet (Ryan & Deci 2000, 54).

Ero sisäisen motivaation ja ulkoisen motivaation välillä ei kuitenkaan ole suoraviivainen, vaikka usein ne erotetaan jyrkästi toisistaan. Esimerkiksi Nurmen (2013, 549) mukaan ulkoinen motivaatio viittaa yksilön kiinnostuksen jonkin asian tekemiseen riippuvan siitä, että toiset ihmiset haluavat sitä tai toimintaa säätelevät yksinomaan ympäristön vaatimukset ja ulkoiset palkinnot. Kuitenkin myös ulkoisiin vaatimuksiin perustunut toiminnan vaikutin voi tulla vähitellen sisäistetyksi niin, että yksilö saattaa hyväksyä alun perin ulkoisen vaatimuksen omaksi motiivikseen (Nurmi 2013).

Motivaation määrä ja suuntautuminen ovat yksi tapa tarkastella motivaatiota. Ryanin ja Decin (2000, 54) mukaan sekä motivaation määrä että motivaation suuntautuminen vaihtelevat. Motivaation suuntautuminen kertoo piilevistä asenteista ja päämääristä, jotka saavat aikaan toimintaa (Ryan & Deci 2000). Erilaisissa tilanteissa motivaation määrä voi olla sama, vaikka motivaation luonne vaihtelee: esimerkiksi oppilaalla voi olla korkea motivaatio tehdä kotiläksyt joko oman mielenkiinnon takia tai siksi, että hän haluaa hyväksyntää opettajalta tai vanhemmiltaan (Ryan & Deci 2000).

Motivaatio nähdään tärkeäksi käsitteeksi sitoutumisen ja saavutusten ymmärtämisessä (Ryan & Ladd 2012, 165). Veigan, et al. (2014, 200) mukaan oppilaiden koulunkäyntiin sitoutuminen on asetettu keskeiseksi aiheeksi akateemiseen menestykseen ja koulun keskeyttämiseen liittyvissä keskusteluissa. Sitoutumisen puute näyttää olevan yhteydessä heikompaan akateemiseen menestykseen, käyttäytymisongelmiin ja koulun keskeyttämiseen (Veiga et al. 2014).

3.3 Oppimismotivaatioon liittyviä tekijöitä

Peltosen ja Ruohotien (1992, 82) mukaan persoonallisuus, fyysinen ympäristö, sosiaalinen vuorovaikutus ja oppimistehtävä ovat oppimismotivaatioon liittyviä tekijöitä. Kandidaattityössäni keskityn tarkastelemaan sosiaalisen vuorovaikutuksen suhdetta oppimismotivaatioon. Peltonen ja Ruohotie (1992) listaavat sosiaalisen vuorovaikutuksen osiksi sosiaalisen ilmapiirin, opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen, kodin ja koulun vuorovaikutuksen, kodin ilmapiirin, toverit, koulun ja yhteiskunnan vuorovaikutuksen sekä opettajan ominaisuudet. Kandidaattityössäni näistä lukuisista sosiaalisen vuorovaikutuksen osista tarkastelen tovereiden eli vertaisten vuorovaikutuksen merkitystä.

Rauste-von Wrightin et al. (2003, 57) mukaan motivaation yleisrooli oppimisessa on muodostunut tietynkaltaiseksi: nähdään, että motivaatio kuvastuu toiminnan tavoitteissa ja että tavoite säätelee sitä, mitä yksilö pyrkii tekemään. Oppimista taas säätelevät yksilön teot ja hänen saamansa palaute, jonka yksilö tulkitsee ja kokee omalla tavallaan. Oppimisen kannalta tärkeitä eivät siis ole vain toiminnan tavoitteet vaan myös keinot, joilla tavoitteisiin pyritään. (Rauste-von Wright et al. 2003, 59.)

Luokassa vallitseva ilmapiiri voi vaikuttaa oppimismotivaatioon. Sosiaalinen luokkayhteisö onkin yksi koulutyöhön motivoitumista ohjaava tekijä (Peltonen & Ruohotie 1992, 86). Luokka, jossa vallitsee suoritusmotivaatiota arvostava ilmapiiri, poikkeaa luokasta, jossa arvostetaan liittymismotivaatiota. Luokan ilmapiirille tyypillinen motivaatorakenne vaikuttaa jokaiseen oppilaaseen oppilaan omasta motivaatorakenteesta huolimatta. On kuitenkin myös poikkeuksia eli oppilaita, joiden motivaatorakenne poikkeaa ilmapiirille tyypillisestä motivaatorakenteesta voimakkaastikin. (Peltonen & Ruohotie 1992.)

Oppimisen motivaation perusteellisessa kartoittamisessa on erilaisia haasteita. Nurmen (2013, 548) mukaan oppimisen motivaation tutkimusalue ei ole juurikaan huomionnut muilla psykologian alueilla, kuten kehitys- tai persoonallisuuspsykologian alueilla, kehiteltyjä laajempia motivaationäkökulmia. Peltosen ja Ruohotien (1992, 4) mukaan taas oppimisen tutkijoiden eräs keskeinen ongelma on riittävän teoreettisen perustan luominen koulumotivaation ymmärtämiseksi. Sekä behavioraalinen että kognitiivinen psykologia ovat antaneet vain osittaista tietoa siitä, miten ihmiset oppivat ja tuskin lainkaan tietoa siitä, miksi he oppivat (Peltonen & Ruohotie 1992, 49).

3.4 Lapsen vertaissuhteet

Vertaisilla tarkoitetaan henkilöitä, jotka ovat lapsen tai nuoren kanssa suunnilleen samalla sosiaalisella, emotionaalisella tai kognitiivisella kehitystasolla. Usein vertaiset ovat samanikäisiä. Vertaisten kanssa omaksutaan tietoja, taitoja ja asenteita sekä koetaan asioita, jotka vaikuttavat lasten ja nuorten välittömään sopeutumiseen ja hyvinvointiin sekä pitkälle heidän tulevaisuuteensa. (Salmivalli 2002, 15.)

Ystäviin verrattuna vertaissuhteiden verkostot ovat paljon laajempia ryhmiä, joissa oppilaat ovat osallisina (Schunk, Meece & Pintrich 2007, 276). Vertaissuhteet tarjoavat tärkeän yhteisön, jossa lapsi saa tukea ja voi jakaa ideoita rakentaessaan identiteettiään ja tullessaan vähitellen itsenäiseksi (Kiuru 2008, 9). Joskus tutkimusta varten saatetaan tehdä yksinkertaistus, jossa sijoitetaan oppilaat yhteen ensisijaiseen vertaisryhmään (esim. Ryan 2001, 1147). Todellisuudessa oppilaat eivät välttämättä kuulu ensisijaisesti mihinkään vertaisryhmään, vaan heillä on samanveroinen jäsenyys lukuisissa vertaisryhmissä. Toisaalta jotkut oppilaista eivät ole minkään koulunsa vertaisryhmän jäseniä (Ryan 2001).

Vertaissuhteisiin liittyen Salmivalli (2002, 21) pohtii lapsen sosialisatioprosessia. On olemassa monia erilaisia näkemyksiä siitä, kuka lopulta sosiaalistaa lapset ja mikä on vertaisten osuus tässä prosessissa. Yhteenvetona voidaan esittää, että sekä vanhemmat että vertaiset osallistuvat sosialisatioprosessiin vastavuoroisesti toisiinsa vaikuttaen. (Salmivalli 2002, 21.) Vertaissuhteet ja lapsen suhde vanhempiinsa eroavat hierarkkisuuksiensa puolesta: vertaissuhteet ovat samanveroisia, kun taas lapsen ja vanhempien suhde on hierarkkinen (Kiuru 2008, 9).

Wentzelin (1998, 208) mukaan oppilaat näyttävät arvostavan vanhempiensa tukea kouluikäisinä, kun taas vertaisten tuki tulee merkittävämpään rooliin vasta lasten aikuistuesssa. Toisaalta tuen sijaan vertaiset voivat aiheuttaa paineita joko suoraan tai epäsuorasti (Schunk et al. 2007, 297). Schunkin et al. (2007) mukaan on valitettavaa, että samaan aikaan kuin vertaisten aiheuttama paine on 8-9 –luokkien aikana suurimmillaan, alkaa vanhempien osallisuus lapsensa toimiin vähentyä. Tällöin nuoret jäävät paineelle haavoittuvammiksi (Schunk et al. 2007).

Vertaissuhteet voivat toisaalta olla hyvin onnistuvia ja sisältää kannustamista ja toisiin samaistumista, mutta toisaalta niitä voi sävyttää poissulkeminen ja sortaminen (Veiga et al. 2014, 198). Vaikka vertaisten negatiivisista vaikutuksista on tehty paljon tutkimusta, haluaisi Kindermann (2015, 3) nostaa esiin vertaissuhteiden positiivisia vaikutuksia liittyen akateemisen motivaation kehittymiseen. Kindermannin (2015, 5) mukaan lasten ja nuorten vertaissuhteet ovat paljon monimutkaisempia kuin monet aikuiset olettavat. Toisaalta hän toteaa myös, että vertaisten keskinäinen kanssakäyminen edistää heidän oppimistaan paremmin kuin aikuisten kasvattajien antamat eväät tulevaa varten (Kindermann 2015, 2).

3.5 Vertaissuhteet ja oppiminen uudessa opetussuunnitelmassa

Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) tuodaan vahvasti vuorovaikutusta painottavia näkökulmia oppimiseen. Sen lisäksi esillä ovat vertaissuhteet arvomaailmaa muokkaavana tekijänä sekä palautteen antamisen merkitys.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 17) todetaan, että oppiminen on erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista, ja että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Oppiminen ja siihen liittyvää kontekstia kuvataan siis hyvin merkityksellisenä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustassa (Opetushallitus 2014, 15) mainitaan vertaissuhteet yhtenä lasten ja nuorten arvomaailmaa muokkaavana tekijänä. Oppilaiden kanssa käytävän arvokeskustelun nähdään ohjaavan oppilaita tunnistamaan ja ni-

meämään kohtaamiaan arvoja ja arvostuksia sekä pohtimaan niitä myös kriittisesti (Opetushallitus 2014). Oppilaan arvostukset taas nähdään oppimisprosessin ja motivaation ohjaavina tekijöinä samoin kuin hänen kiinnostuksen kohteensa, työskentelytapansa ja tunteensa sekä kokemuksensa ja käsityksensä itsestä oppijana (Opetushallitus 2014, 17).

Vuorovaikutukseen oppimistilanteessa yhdistyy myös palautteen antaminen ja vastaanottaminen, mikä myös voi osaltaan vaikuttaa oppilaaseen. Opetussuunnitelmassa todetaan, että oppilaille annettava palaute vaikuttaa asenteisiin, motivaatioon ja tahtoon toimia (Opetushallitus 2014, 18). Samoin kuin oppilas saa opettajalta sekä suoraa että epäsuoraa palautetta, voivat myös vertaiset toimia palautteen antajana ja vaikuttaa sitä kautta oppilaan asenteisiin ja motivaatioon.

Opetussuunnitelmassa käytetään myös vertaisoppimisen termiä (Opetushallitus 2014, 155) todettaessa, että vertaisoppimista eli parin ja ryhmän kanssa työskentelyä ja oppimiseen tähtäävää vuorovaikutusta käytetään monipuolisesti ja vahvistetaan yhdessä työskentelyn taitoja. Edellä esitettyjen vuorovaikutukseen, arvokeskusteluihin ja palautteen antamiseen liittyvien näkökulmien lisäksi opetussuunnitelmaan on siis kirjattu myös konkreettisia huomioita aiheeseen liittyen.

4 Vertaissuhteiden merkitys oppimismotivaatioon

Kindermannin (2015, 23) mukaan vertaisilla näyttää olevan pysyvä ja olennainen osa koulukontekstissa, ja että vertaisten vaikutukset akateemiseen ja motivationaaliseen kehittymiseen ovat enimmäkseen positiiviset. Nurmen (2013, 553) mukaan lapsen vertaisryhmät voivat olla erityisesti yläkoulussa tärkeitä ympäristöjä oppimismotivaation kehittymisessä. Mitä tiiviimpi toveriryhmä, sitä suuremmat vaikutukset ryhmällä oli koulumotivaatioon (Kiuru 2008, 57). Myös Schunkin et al. (2007, 273) mukaan tutkijat tuovat esiin yhä enemmän erilaisia tapoja, joilla vertaiset vaikuttavat oppilaan motivaatioon.

Vaikka monissa tutkimuksissa tuotiin ilmi vertaissuhteiden merkitys oppilaan motivaatiolle, nousi esille myös päinvastaisia kantoja. Esimerkiksi Kindermann (2015, 16) esittää näkökulman, jonka mukaan vertaisryhmien rakenne koulussa on monimutkainen ja syy-seuraussuhteiden määrittely vertaissuhteiden ja akateemisten ominaisuuksien välillä on vain arvailujen varassa. Myös Laddin, Herald-Brownin ja Kochelin (2009, 341) mukaan vertaissuhteiden vaikutusta koulumotivaatioon ei ole varmasti todistettu kausaaliseksi suhteeksi. Samoin Wentzelin (2011, 540) mukaan korrelaatio on helposti osoitettavissa, mutta kausaalisuhte on monimutkaisempi osoittaa.

Monet tutkimukset kuitenkin selkeästi esittävät, että todennäköisesti vertaiset muotoilevat lasten akateemista kehittymistä ja koulumotivaatiota (Kindermann 2015, 8). Myös Ladd et al. (2009, 341) toteaa, ettei ole liian aikaista tarkastella vertaissuhteisiin liittyviä koulutuksellisia seuraamuksia. Erityisesti vähenevä akateeminen motivaatio, heikkenevä koulumenestys ja kasvava koulupudokkaiden määrä on saanut tutkijat ottamaan selvää, miksi jotkut oppilaat ovat toisia vähemmän sitoutuneita koulunkäyntiin (Ladd et al. 2009, 323).

Jaottelin aineistosta esiin nousseet teemat vertaissuhteiden ja oppimismotivaation suhteesta neljään osioon: vertaisryhmien muodostuminen, rakenne ja pysyvyys; tuki ja kannustus; arvostukset sekä ongelmat vertaissuhteissa. Kappaleessa 4.5 tarkastelen vertaisten ja oppimismotivaation suhdetta opettajan näkökulmasta.

4.1 Vertaisryhmien muodostuminen, rakenne ja pysyvyys

On mielenkiintoista, ettei tiedetä tarkkaan, hakeutuvatko nuoret samanlaisten ystävien seuraan tai vaikuttaako vertaisryhmä nuorten oppimisasenteisiin ja intresseihin (Nurmi 2013, 553). Schunkin et al. (2007, 276) mukaan ajan myötä verkoston jäsenet tulevat yhä enemmän toistensa kaltaisiksi. Toisaalta Ryanin (2001, 1146) tutkimuksen mukaan oppilaat näyttivät liittyvän yhteen sellaisten oppilaiden kanssa, joilla oli samanlaisia akateemisia ominaisuuksia kuin heillä itsellään. Hyvin suoriutuvat näyttivät kuuluvan vertaisryhmään muiden hyvin suoriutujien kanssa, kun taas heikommin menestyvät kuuluivat muiden heikosti menestyvien ryhmään. Vaikka oppilaat valitsivat ystäviä, joiden suoritustaso koulussa on samanlainen kuin heillä, vertaisryhmät kuitenkin selittivät oppilaiden suoritustason muutosta ajan myötä - erityisesti peruskoulun ja toisen asteen vaihteessa. (Ryan 2001.)

Schunkin et al. (2007, 276) mukaan vertaisryhmien verkon laajuus sekä se, oliko ryhmässä jäseniä useammalta vuosiluokalta, vaikutti ryhmässä ilmenevään motivaatioon. Esimerkiksi yhdeksännellä luokalla oppilailta, jotka olivat enemmän akateemisesti motivoituneita, oli laajemmat vertaisryhmien verkostot. Päinvastoin taas oppilailta, jotka olivat vähemmän motivoituneita, oli vähemmän luokkatovereita heidän vertaisryhmien verkostossaan. (Shunk et al. 2007.)

Sellaisten vertaisryhmien, jotka olivat hyvin motivoituneita ja joihin kuului oppilaita eri ikäluokista, jäsenten motivaatiolla oli taipumus parantua kouluvuoden aikana. Samoin taas ryhmien, jotka olivat heikosti motivoituneita ja jonka jäsenten iässä ei ollut juuri vaihtelua, motivaatiolla oli taipumus vähentyä ajan kuluessa. (Schunk et al. 2007, 276.) Akateemisesti suuntautuneen vertaisryhmän oppilailta on myös parempi siirtymä kouluasteelta toiselle. Koulupudokkuutta taas voi ennustaa vähäinen osallistuminen koulun aktiviteetteihin ja vertaisten negatiivinen vaikutus. (Schunk et al. 2007, 276.) Vertaisryhmillä on merkitystä oppilaiden tulevaisuuteen eri tavoin. Esimerkiksi Kiurun (2008, 55) mukaan saman toveriryhmän jäsenten koulutussuunnitelmat sekä peruskoulun jälkeiset koulutuspolut muistuttivat toisiaan.

Ryanin (2001, 1146) tutkimuksessa motivaatioon ei vaikuttanut vertaisryhmien pysyvyys: eroa ei havaittu pitkäaikaisten ja väliaikaisten vertaisryhmien välillä. Tämä voi johtua siitä, että kouluvuoden alussa solmituilla ystävyysuhteilla on suuri merkitys oppilaan motivaatioon huolimatta siitä, ovatko ne lyhytaikaisia vai kestävät koko kouluvuoden. Jos oppilas

viettää ensimmäisen kuukautensa koulussa sellaisten vertaisten kanssa, joilla on korkea motivaatio, voi se määrittää suunnan koko kouluvuodelle. Tämän perusteella kouluvuoden alussa tehty vertaisryhmien tutkimus antaa viitteitä koko lukuvuodesta. (Ryan 2001, 1147.) Myös Schunkin et al. (2007, 276) mukaan muutoksia oppilaiden motivaatiossa kouluvuoden aikana pystyttiin määrittelemään täsmällisesti sen perusteella, mihin vertaisryhmään oppilaat kuuluivat vuoden alussa.

4.2 Tuki ja kannustus

Peltosen ja Ruohotien (1992, 88) mukaan oppilaan saama tuki ja kannustus sekä toverisuhteet luokassa korreloivat voimakkaasti opiskelumotivaation kanssa. Samoin Määtän (2015, 70) mukaan vertaisilta ja opettajalta saatava kannustus ja tuki myötävaikuttavat lasten tehokkaaseen oppimiseen. Oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön toimivuus luokassa osaltaan ohjaavat motivaatioprosessia (Peltonen & Ruohotie 1992, 88).

Kindermannin (2015, 19) mukaan vertaissuhteet voidaan nähdä suhteina, joilla on potentiaalia tarjota oppilaalle motivationaalisia eväitä, kuten emotionaalista tukea, lämpöä, turvallisuutta, yhteenkuuluvuudentunnetta ja autonomian tukea. Myös Wentzelin (1998, 206) mukaan kannustavat suhteet vanhempien, opettajien ja vertaisten kanssa olivat yhteydessä moiniin koulumotivaatioon liittyviin näkökulmiin.

Tuen ja kannustuksen puute vaikuttaa lapsen omiin käsityksiin itsestään oppijana. Määtän (2015, 70) mukaan alakoululaiset, joilla oli heikko luottamus omiin kykyihinsä, ilmaisivat, että he eivät saaneet yhtään tai tarpeeksi tukea ja palauteta opettajaltaan tai vertaisiltaan. Kuitenkin Määtän (2015, 71) tutkimuksessa pienryhmätyöskentelyn havaittiin edistävän oppimista myös sellaisilla lapsilla, joilla oli heikko luottamus omiin kykyihinsä. Pienryhmätyöskentelyn tehokasta oppimista edistävä vaikutus oli yhteydessä vertaisilta saatavaan palautteeseen ja tukeen. Pienryhmätyöskentely tarjoaa mahdollisuuksia keskustella ja rakentaa yhdessä uskoa omista kyvyistään vertaisten kanssa. (Määttä 2015, 69.)

Toisaalta Wentzel (1998, 207) huomauttaa, että hyvin motivoituneiden oppilaiden voidaan myös todeta olevan helposti sopeutuvia yksilöitä, joille on luontevasti muodostunut kannustavat suhteet vanhempiin, opettajiin ja vertaisiin. Tällöin vaikutus ei olisi vain yhdensuuntainen. Vaihtoehtoisesti voi olla, että saavutettu sosiaalinen tuki onkin seurausta oppilaan sosiaalisesti ja akateemisesti taitavasta käytöksestä eikä päinvastoin (Wentzel 1998, 206).

Kinderman (2015, 4) on samoilla linjoilla todetessaan, että akateemisesti motivoituneet oppilaat ovat niitä, jotka opettajat ja vertaiset huomaavat. Kindermannin (2015, 23) mukaan tutkijat voisivat saada aiheesta lisätietoa lasten kautta, jos lapsille löydettäisiin tapoja puhua näistä sosiaalisista maailmoista, joihin myös heidän opettajansa ja vanhempansa kuuluvat.

4.3 Arvostukset ja asenteet

Vertaisryhmiin liittyvissä tutkimuksissa on selvitetty lasten ja nuorten keskinäisessä toiminnassa ilmeneviä arvostuksia ja asenteita. Kiurun (2008, 55) tutkimuksen mukaan sen lisäksi, että nuoret muistuttivat toisiaan yksittäisten piirteiden ja käytösten suhteen, muistuttivat he toisiaan myös laajempien piirreyhdistelmien, kuten laajemman akateemisen orientaation suhteen. Toveriryhmän jäsenten jakaman akateemisen orientaation voi ajatella edustavan ryhmän normeja ja asenteita koulutusta kohtaan, millä voi olla pitkäaikaisempia vaikutuksia nuorten koulutuspolkuihin (Kiuru 2008).

Asenteilla on suuri merkitys myös nuoren tulevaisuutta ajatellen. Kiurun (2008, 56) mukaan kussakin ryhmässä vallitseviin normeihin ja asenteisiin tulisi kiinnittää erityistä huomiota. On nimittäin todennäköistä, että sellaiset toveriryhmät, joille koulun ja yhteiskunnan vastaiset asenteet ovat tyypillisiä, ovat erityisessä vaarassa tulevaisuuden sopeutumista ja koulumenestystä ajatellen.

Ryanin (2001, 1146) tutkimuksen mukaan vertaisryhmillä oli vaikutusta oppilaiden arvostuksien muuttumiseen koulua kohtaan. Oppilaiden oma arvostus koulua kohtaan väheni kouluvuoden aikana, jos he viettivät aikaa sellaisten oppilaiden kanssa, jotka eivät pitäneet koulusta. Samanlaista arvostuksen vähenemistä ei ollut niillä oppilailla, jotka viettivät aikaa koulusta pitävien oppilaiden kanssa. (Ryan 2001.) Toisaalta Ryanin (2001) mukaan on mielenkiintoista, että vertaisryhmällä ei ollut vaikutusta siihen, miten oppilaat arvostavat koulun hyödyllisyyttä nuoren elämässä. On mahdollista, että oppilaan arvostuksien muodostumisen suhteen opettajilla ja vanhemmilla on merkittävämpi rooli. Tämä havainto on tärkeä, sillä se osoittaa, että vertaisryhmät eivät ole yhtäläisesti vaikuttavia kaikkiin akateemisiin ominaisuuksiin. (Ryan 2001.)

Ryan (2001, 1147) käytti tutkimuksessaan sellaisia tilastollisia metodeja, jotka ovat kehitetty ryhmävaikutusten arviointiin yksilössä. Tutkimustuloksen mukaan noin 12–37 % oppilaan motivaatiosta ja suoriutumisesta kuvasti ryhmien välistä eroa (Ryan 2001). Kuitenkin on

monia syitä, joiden kautta vertaisryhmä vaikuttaa jokaiseen yksilöön omalla tavallaan. Tällaisia syitä ovat esimerkiksi faktat, että kaikki ryhmän jäsenet eivät ole paikalla kaikissa vuorovaikutustilanteissa ja jäsenillä on omat roolinsa ryhmässä. Lisäksi jäsenillä voi olla kanssakäymistä ulkopuolisten kanssa. Näiden yksilöllisten erojen ymmärtäminen on tärkeää, jotta hahmottaa vertaisryhmän vaikutuksen kehittymiseen. (Ryan 2001.)

Schunk et al. (2007, 275) tuovat esiin ristiriidan, joka usein sävyttää oppilaiden tavoitteiden asettamista. Toisaalta oppilaat arvostavat vertaissuhteisiin liittyviä tavoitteita, mutta toisaalta hyvien arvosanojen saaminen ja akateemiseen motivaatioon liittyvät tavoitteet voivat olla tärkeitä. Nämä tavoitteet voivat olla keskenään ristiriidassa, ja Schunkin et al. (2007, 275) mukaan esimerkiksi lukiolaiset voivat valehdella opiskelunsa määräästä tai salata opiskelunsa.

4.4 Ongelmat vertaissuhteissa

Vertaisten hylkimisellä voi olla monenlaisia seurauksia. Ladd et al. (2009, 327) esittävät, että hylkiminen pienentää kouluun sitoutumisen mahdollisuuksia, johtaa negatiivisiin käsitelmiin itsestä ja vertaisista ja aiheuttaa neurobiologisia seurauksia. Tutkijat ovat esittäneet, että hyljeksittyjen oppilaiden heikkoon koulumenestykseen voivat olla syynä oppimista estävät joko tilapäiset tai pitkittyneet psykologiset tilat (Ladd et al. 2009).

Sortamisesta voi seurata mielenterveydellisiä haittoja ja fyysisen terveyden heikkenemistä (Ladd et al. 2009, 331). Samoin Ryanin ja Laddin (2012, 17) mukaan vertaisten sortaminen aiheuttaa lapselle psykologista ahdistusta. Vertaisten häirinnän uhriksi joutuminen on riski akateemisille vaikeuksille, sillä psykologiset ongelmat aiheuttavat vaikeuksia koulussa (Ryan & Ladd 2012, 17).

Veigan et al. (2014, 198) mukaan vertaissuhteet voivat toisaalta olla hyvin onnistuvia ja sisältää kannustamista ja toisiin samaistumista, mutta toisaalta niitä voi sävyttää poissulkeminen ja sortaminen. Kindermannin (2015, 2) mukaan vertaiset voivat olla yksi syy tulla kouluun ja pitää siitä, mutta toisaalta taas kiusaamiseen puuttumiseen ja sen lopettamiseksi joudutaan jatkuvasti keksimään erilaisia keinoja ja kampanjoita. Ryan ja Ladd (2012, 300) esittelevätkin suomalaisen kiusaamisen vastaisen ohjelman (KiVa) tuloksia, joiden mukaan ohjelma on vaikuttanut myönteisesti hyvinvoinnin lisääntymisen ja parantuneiden koulusäävutusten lisäksi akateemiseen motivaatioon. Kiusaamisen vastaisen ohjelman seurauksena

oppilaat raportoivat parantuneesta oppimismotivaatiosta ja jopa käyttäytyivät koulussa paremmin. Vaikutukset koulumotivaatioon eivät kuitenkaan näkyneet välittömästi, vaan ne ilmenivät yhdeksän kuukauden jälkeen ohjelman toimeenpanosta. (Ryan & Ladd 2012.)

4.5 Opettaja oppilaiden vertaissuhteiden ohjaajana

Luokanopettaja voi vaikuttaa luokkansa opetusjärjestelyihin, oppimisympäristöön, ilmapiiriin ja oppilaiden perustarpeiden täyttämisen toteutumiseen ja sitä kautta oppilaiden välisiin suhteisiin ja koulussa motivoitumiseen. Opetusjärjestelyjen ja niihin liittyvien reaktioiden välisten yhteyksien ymmärtäminen edellyttää, että oppimiskokemukset liitetään sosiaaliseen kontekstiin (Peltonen & Ruohotie 1992, 88). Furrerin, Skinnerin ja Pitzerin (2014, 111) mukaan opettajat voisivat nähdä oppilaiden suhteet arvokkaana informaationlähteenä, mikä auttaisi hahmottamaan motivaatio-ongelmien lähteitä ja käyttämään havaintoja apuna tilanteen parantamisessa. Kuitenkaan oppilaan koulutyöhön sitoutuminen ja siihen motivoituminen eivät ole hyödyllisiä ainoastaan opettajille, vaan myös oppilaille itselleen: oppilaiden koulunkäynti on nautinnollisempaa, kun he ovat siihen sitoutuneita (Furrer et al. 2014, 102).

Oppilailla on tiettyjä perustavanlaatuisia tarpeita, joiden täytyminen edellyttää luokassa tietynlaisia oloja. Ryanin ja Decin (2000, 65) mukaan sosiaaliset olosuhteet, jotka tukevat yksilön tunnetta kompetenssista, autonomiasta ja yhteenkuuluvuudesta, ovat lähtökohta sisäisen motivaation ylläpitämiselle ja ulkoisen motivaation suhteen tietoisemmaksi tulemiselle. Ryan ja Deci (2000) osoittivat, että kouluissa itseohjautuvan oppimisen helpottaminen vaatii luokassa oloja, jotka sallivat näiden kolmen perustavanlaatuisen tarpeen täyttämisen. Tällöin on saatava tukea luontaisille tarpeille tuntea yhteenkuuluvuutta, vaikuttaa ja toimia kun tutustutetaan uusiin ideoihin ja harjoitellaan uusia taitoja (Ryan & Deci 2000). Kun oppilailla on mahdollisuuksia puhua ja kuunnella toisiaan, tarjota emotionaalista tukea, jakaa oppimiskokemuksia ja kehittää kunnioitusta, he todennäköisemmin tuntevat, että he kuuluvat vertaisiinsa ja saavat heiltä ymmärrystä ja välittämistä (Furrer et al. 2014, 106). Ajan saatossa lämpö, struktuuri ja autonomia auttavat oppilaita rakentamaan omia henkilökohtaisia motivaatioresurssejaan edistämällä positiivisia käsityksiä omista suhteistaan, kompetenssista ja autonomiasta (Furrer et al. 2014, 107).

Oppimisympäristöjä luodessa ei Rauste-von Wrightin et al. (2003, 65) mukaan aina kiinnitetä riittävästi huomiota sisäisiin ja usein "näkyvättömiin" oppimisympäristön säätelijöihin. Oppimisympäristön toimintakulttuurin ilmapiiri kuitenkin vaikuttaa olennaisesti siihen, mitä

on mahdollista oppia (Rauste-von Wright et al. 2003). Osallistumisen tukeminen ja vertaisvuorovaikutuksen tietoinen käyttö oppimisympäristöjen luomisessa voi vaatia koulutuskäytäntöjen varsin radikaalia muuttamista ja opettajuuden uudelleen määrittelyä (Rauste-von Wright et al. 2003, 62). Opetusprosessin ohjaamisessa tarvitaan tietoa siitä, missä määrin luokassa tapahtuva opetus ja luokkayhteisö sisältävät sellaisia piirteitä, jotka ovat omiaan kannustamaan oppilaita opiskeluun (Peltonen & Ruohotie 1992, 86).

Opettaja ei välttämättä aina saa suoria merkkejä lapsen avuntarpeesta. Määttä (2015, 70) mukaan lapset, jotka tarvitsevat eniten tukea, ovat joko haluttomia etsimään tai vastaanottamaan sitä opettajalta. Tällöin vertaistuellalla on erityisen suuri merkitys heidän onnistumisen kokemuksissaan ja pystyvyyskäsitteiden rakentumisessa (Määttä 2015). Lisäksi niiden lasten, joiden pystyvyyskäsitteet olivat korkeampia sosiaalisissa oppimistilanteissa, luottamus omaan kykyihinsä pysyi vakaampana myös lapsen työskennellessä yksin. Tällaiset tutkimustulokset voivat olla hyödyllisiä opettajille heidän suunnitellessaan sellaista oppimistoimintaa ja tukikeinoja, joilla voi edistää lasten itseluottamusta ja oppimista. (Määttä 2015, 78.)

Vaikka Peltosen ja Ruohotien (1992, 85) mukaan opettajan kannustava toiminta luo edellytykset motivaation syntymiselle, oppilaiden ja opettajien ja oppilaiden keskinäiset suhteet eivät kuitenkaan aina toimi. Jos opettaja ja vertaiset eivät kohtaa oppilaan keskeisiä tarpeita, voi seurauksena olla motivaation heikentyminen ja pienempi todennäköisyys luoda positiiivista ihmistenvälistä vuorovaikutusta (Furrer et al. 2014, 107). Oppilaille, jotka ovat tunteet itsensä torjutuiksi, ovat jääneet ilman apua tai opettajan tai muiden oppilaiden vallankäytön kohteiksi, kasautuu epäilyksiä omia kykyjä kohtaan sekä muita motivationaalisia vaikeuksia (Furrer et al. 2014, 109). On merkillepantavaa, etteivät ongelmat vertaisten kesken ole vain heidän oma ongelmansa: Furrer et al. (2014, 110) toteavat, että heikot suhteet luokassa eivät ole ongelma vain oppilaille, vaan ne ovat myös opettajan stressin aihe (Furrer et al. 2014, 110).

5 Pohdinta

Tässä kappaleessa pyrin vastaamaan tutkielman alussa esitettyyn tutkimuskysymykseen ja sitä tukeviin kahteen kysymykseen edellä käsiteltyjen tutkimustulosten avulla mahdollisimman monipuolisesti. Lopuksi pohdin tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta ja esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Tutkimuskysymykseni: *"Millainen merkitys vertaissuhteilla on peruskoululaisen oppimismotivaatioon?"* osoittautui monia näkökulmia sisältäväksi ja lukuisia uusia kysymyksiä herättäväksi aiheeksi. Vertaisryhmistä on tehty paljon tutkimusta sekä Suomessa että ulkomailla, mikä takasi runsaan ja monipuolisen aineiston tarkasteltavaksi. Monissa tässä tutkimuksessa tarkastelemisiani vertaisten merkitykseen liittyvissä tutkimuksissa nostettiin esiin erityisesti akateemiset ominaisuudet (Wentzel 1998; Ryan 2001; Schunk et al. 2008; Veiga et al. 2014; Kindermann 2015). Vertaisten vaikutuksia ja merkitystä käsittelevissä tutkimuksissa käsitellään usein myös esimerkiksi koulutyöhön sitoutumista, koulumenestystä, käyttäytymisongelmia ja koulupudokkuutta. Tutkielmaa tehdessä pyrin kuitenkin pitämään fokuksen tiiviisti oppimismotivaatioissa, vaikka siihen liittyy hyvin läheisesti myös monia muita käsitteitä. Englanninkielisissä lähteissä esiteltyjen käsitteiden mahdollisimman sujuva kääntäminen tuotti välillä haasteita.

Sosiaalis-kognitiivinen teoria ihmisen kehityksestä antoi perustan tälle aiheelle. Sosiaalis-kognitiivisen teorian mukaan ihmisen toiminta on sekä sisäisten taipumusten ajamaa että ympäristön ohjaamaa, ja vaikutus on kaksisuuntainen (Bandura 2000). Tämä kaksisuuntaisuus on havaittavissa myös vertaisten ja oppimismotivaation välistä suhdetta tarkastellessa, sillä lapsi vaikuttaa omaan motivaatioonsa ja käyttäytymiseensä vastavuoroisten vaikutteiden verkostossa. Tämän verkoston keskellä toimiva lapsi tarvitsee toimintansa ohjaamiseen erilaisia välineitä sekä sosiaalista tukea. Parhaimmillaan sosiaalinen tuki antaa arvoja ja merkitystä sille, mitä lapsi tekee. Tämän vuoksi ei ole yhdentekevää, millainen vertaissuhteiden verkosto lapsen ympärillä on ja miten aikuiset ohjaavat vertaisten keskinäistä toimintaa. Sen lisäksi, että vertaiset vaikuttavat lapsen oppimismotivaation peruskoulun aikana, voi niillä olla merkittävä vaikutus jopa tulevaisuuden koulutuspolun muotoutumisessa.

Monissa vertaissuhteisiin liittyvissä tutkimuksissa tuotiin esille sekä myönteisiä että kielteisiä näkökulmia tai toistensa kanssa ristiriidassa olevia väitteitä. Esimerkiksi kysymys siitä, vaikuttavatko vertaisryhmän jäsenet toistensa käyttäytymiseen vai hakeutuvatko valmiiksi

samankaltaiset lapset ja nuoret ryhmiin, on eri tutkimuksissa perusteluita kummankin näkökulman puolesta. Myös vertaissuhteiden vaikutuksesta koulumotivaatioon on esitetty päinvastaisia näkemyksiä (Ladd et al. 2009, 341).

Vaikutuksen suunnan ilmeneminen ei ole myöskään selvää kysymyksessä siitä, ovatko hyvät suhteet vanhempiin, vertaisiin ja opettajaan oppimismotivaatiota lisääviä. Voi olla, että motivoituneella oppilaalla on sopeutuva luonne, jolloin oppilaalla on kannustavia ja tukevia ihmissuhteita joka tapauksessa. Tämän perusteella tulisi erityisesti tukea niitä, joiden on vaikeaa luoda ja ylläpitää sosiaalisia suhteita, ettei negatiivista kierrettä pääse syntymään.

Kaksi näkökulmaa on esillä myös vertaisten vuorovaikutuksen laadusta sekä vaikutuksesta kouluun suhtautumiseen. Esimerkiksi Veigan et al. (2014, 198) mukaan vertaissuhteet voivat toisaalta olla hyvin onnistuvia ja sisältää kannustamista ja toisiin samaistumista, mutta toisaalta niitä voi sävyttää poissulkeminen ja sortaminen. Kindermannin (2015, 2) mukaan vertaiset voivat olla yksi syy tulla kouluun ja pitää siitä, mutta toisaalta taas kiusaamiseen puuttumiseen ja sen lopettamiseksi joudutaan jatkuvasti keksimään erilaisia keinoja ja kampanjoita.

Tutkimuskysymykseni tukena ja aiheen taustoittajana olleeseen kysymykseen: *"Miten sosiaalinen vuorovaikutus liittyy oppimismotivaation?"* vastaan tutkielman kappaleessa 4. Työni lopussa pyrin kokoamaan katsauksen toiseen apukysymykseen: *"Miten opettaja voi tukea vertaisten toimintaa ja sitä kautta oppimismotivaation kehittymistä?"*

Kandidaatintyöhöni sisällyttämät tutkimukset ja muu aineisto sekä niistä nousseet erilaiset näkökulmat vertaisryhmien toimintaan ja merkitykseen antavat paljon pohdinnan aihetta luokanopettajalle. Oppilaiden vertaissuhteet koulussa eivät kehity ja toimi täysin itsenäisesti, vaan opettajat pyrkivät valvomaan niitä. Luokkatoverien väliset suhteet eivät ole vain välienselvittelyä vaativia kahakoita, vaan vertaissuhteita voi tarkkailla myös oppimismotivaation näkökulmasta. On merkillepantavaa, että heikot suhteet luokassa eivät ole ongelma vain oppilaille, vaan ne ovat myös opettajan stressin aihe (Furrer et al. 2014, 110). Erityisesti haluaisin kiinnittää huomion vertaisryhmässä vallitseviin normeihin ja asenteisiin, vertaisryhmien tiiviyyteen sekä keinoihin kohdata lapsia ja nuoria.

Oppilaiden kanssa olisi syytä nostaa esiin vaikeitakin kysymyksiä esimerkiksi koulun ja oppimisen arvostamisesta tai ryhmässä toimimisesta. Luottamuksellinen keskustelu on tärkeää, jotta vertaisryhmissä mahdollisesti vallitsevat negatiiviset näkökulmat eivät jää oppilaiden

ainoiksi näkökulmiksi. Toisaalta monet oppilaiden asenteet ja mielipiteet koulua kohtaan ovat lähtöisin kotoa, missä niistä lasten kuullen puhuttaessa sävy on joko positiivinen tai negatiivinen (Jalovaara 2006, 73). Luultavasti vertaisten kanssa keskusteltaessa oppilaat voivat toistaa kotoa opittuja asenteita ja mielipiteitä. Tästä näkökulmasta myös yhteistyö ja keskusteleminen oppilaiden huoltajien kanssa voisi muuttaa vertaisten keskenään käymän keskustelun sävyä.

Luokanopettajana haluaisin kannustaa oppilaita tutustumaan kaikkiin luokkatovereihin, sillä tiiviit ryhmät eivät välttämättä ole eduksi oppilaille. Mitä tiiviimpi toveriryhmä muodostuu, sitä suuremmat vaikutukset sillä on esimerkiksi koulumotivaatioon (Kiuru 2008, 56), ja joissakin tilanteissa merkitys voi olla lähinnä negatiivinen. Vaikka monissa tutkimuksissa nostetaan esille tyttöjen ja poikien eroja, tulisi mielestäni opettajan pyrkiä tuntemaan oppilaansa yksilöinä ja tunnistamaan heidän mahdolliset haasteensa: koulu-uupumus ja vakavat ongelmat koulutyöhön motivoitumisessa eivät ole sukupuolesta riippuvia haasteita, vaikka ne saatetaan helposti mieltää vain jommankumman erityispiirteeksi.

Oppilaiden sosiaalisten suhteiden tukeminen on hyvin tärkeää, sillä esimerkiksi Furrerin et al. (2014, 102) mukaan oppilaat, jotka ovat torjuttuja tai sosiaalisesti eristettyjä ja jotka arvioivat suhteensa vertaisiin heikommiksi, todennäköisemmin jäävät koulun vaikutuksen ulkopuolelle. Opettajan on tärkeää tuntea luokkansa, jotta voi ymmärtää oppilaiden välisiä suhteita ja mahdollisia haasteita oppimiseen motivoitumisessa. Panostamalla oppilaiden keskinäisen toiminnan onnistumiseen opettaja voi mahdollisesti samalla edistää oppimismotivaation ylläpitämistä. Tämän ymmärryksen perusteella opettaja voi tehdä sellaisia ratkaisuja, että vertaisryhmässä toimiminen olisi oppimismotivaatiota edistävää. Uuden opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) asettamat tavoitteet yhdessä oppimiselle ja vuorovaikutukselliselle toiminnalle oppimisessa eivät toteudu itsestään, vaan tavoitteiden saavuttaminen vaatii suunnitelmallista työtä.

Joissakin tutkimuksissa tuodaan yleisen pohdinnan lisäksi esille myös konkreettisia apukeinoja motivaatio-ongelmien ratkaisemiseksi tai oppilaiden vertaissuhteiden tukemiseksi. Esimerkiksi Furrer et al. (2014, 105) esittelevät mallin motivaation muodostumisesta. Se tarjoaa opettajille rungon, jonka mukaan luoda ratkaisuja yleisille motivaatio-ongelmille (Furrer et al. 2014, 118).

Lekan (2015, 130) mukaan koulujen ja yhteiskunnan tulee huolellisesti tarkastella sellaisia toimintatapoja, jotka estävät oppilaita osallistumasta urheilulajeihin ja sosiaalisiin aktiviteetteihin heikon koulumenestyksen takia. Nuorten auttaminen sosiaalisissa suhteissa koulun aikana on avain heidän akateemisen toimintansa kehittymiseen sekä välittömästi kouluai- kana että tulevaisuudessa. Nuoria tulisi rohkaista tekemään positiivisia valintoja vertaisten suhteen ja auttaa heitä kamppailemaan negatiivisia vaikutuksia vastaan. (Leka 2015.)

5.1 Eettisyys ja luotettavuus

Tuomen ja Sarajärven (2002, 122) mukaan mitä vapaamuotoisempia tiedonhankintakeinot ovat, sitä enemmän tulisi korostaa tutkimuseettisiä kysymyksiä. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa ei noudateta tiukasti määriteltyjä sääntöjä tiedonhankinnassa, mutta lähteiden valinta tulee perustella. Tutkimuseettisten käytänteiden mukaisesti kuvailin lähteiden valintaa tutkielman luvussa 3, Tutkimuksen toteutus. Työn edetessä huomasin toistuvasti, että tarkastelemini tutkimuksiin viitattiin myös muissa tutkimuksissa ja perusteoksissa. Arvelen tämän osaltaan kertovan niiden käyttökelpoisuudesta.

Oikeastaan jo tutkimusaiheen valinta on eettinen kysymys. Tuomen ja Sarajärven (2002, 126) mukaan aiheen eettiseen pohdintaan kuuluu selkiyttää, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi tutkimukseen ryhdytään. Eettiset kannanotot tulevat esille tutkimuksen julkilausutussa tarkoituksessa ja tutkimusongelman tai -tehtävän muotoilussa (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 126). Pyrin perustelemaan aiheenvalinnan ja kertomaan työn tarkoituksesta heti tutkielman johdannossa.

Oman tutkimusaiheeni taustalla ei ole erityisen tulenarkoja arvopohdintoja, mutta yleisesti ihmistieteisiin liittyy helpommin tietty arvolataus. Ihmistieteissä käydään vilkasta keskustelua kysymyksestä, onko tiede arvovapaata tai voiko se olla sitä (Raatikainen 2006, 93). Omien arvokäsitystensä tutkimuksesta erilleen pitäminen ei kuitenkaan ole mahdotonta, ja objektiivisuus on ainakin tavoiteltavana ihanteena mahdollista ja mielekästä myös ihmistieteissä (Raatikainen 2006, 105).

5.2 Jatkotutkimusaiheita

Vertaisryhmiä koskevista tutkimuksista nousi esille monia jatkotutkimusaiheita. Esimerkiksi Ryanin (2001, 1148) mukaan yksi jatkotutkimuksen aihe olisi selvittää, miten eri muut-

tujat vaikuttavat nuorten aikuisten vertaisryhmän valitsemiseen. Voi olla, että nuoret valitsevat vertaisryhmänsä ensisijaisesti muiden kuin akateemisten ominaisuuksien perustella, mutta vertaisryhmässä ajan viettämisen tuloksena akateemisista ominaisuuksista tulee yhteneväisempiä (Ryan 2001).

Ryanin (2001, 1146) mukaan vertaisten vaikutus ei eroa riippuen sukupuolesta tai etnisestä taustasta. Toisaalta joissakin tutkimuksissa Ryan (2001) toteaa eroja sukupuolen ja etnisen taustan näkökulmasta olevan, minkä vuoksi teema kaipaisi jatkotutkimuksia. Esimerkiksi Kiuru (2008, 56) toteaa tutkimuksensa perusteella, että toveriryhmillä oli tärkeämpi rooli tyttöjen koulutussuunnittelussa poikiin verrattuna. Sen lisäksi tytöt menestyivät yleisesti koulussa paremmin ja olivat paremmin motivoituneita kuin pojat. Toisaalta koulu-uupumus on useammin tyttöjen ongelma (Kiuru 2008).

Vaikka Kiuru (2008, 56) nostaa esille ongelman poikien heikommasta menestymisestä ja motivoitumisesta tyttöihin verrattuna, hän ei kiinnitä tulokseen erityistä huomiota. Enemmän Kiuru (2008) on huolestunut tyttöjen reagoinnista koulutyöhön liittyviin paineisiin sekä siitä, että tytöt ovat poikia haavoittuvaisempia toverihyljeksinnälle. Näiden tärkeiden huomioiden lisäksi tulisi kuitenkin pyrkiä selvittämään, miksi pojilla on selkeitä haasteita motivoitua koulutyöhön.

Veiga et al. (2014, 205) toteavat, että vertaisten vuorovaikutusta on tärkeää tutkia tulevissa empiirisissä tutkimuksissa: erityisesti voisi tarkastella niihin liittyviä arvostuksia sekä niiden vaikutusta oppilaiden koulunkäyntiin sitoutumiseen. Toinen lisätutkimuksen aihe voisi olla selvittää lasten näkemyksiä vertaisten kanssa työskentelystä ja heiltä saatavasta tuesta ja kannustuksesta tai sen puutteesta. Lisäksi olisi aihetta selvittää lasten käsityksiä yhteisöllisestä oppimisesta. Olisi mielenkiintoista tehdä laajaa empiiristä tutkimusta siitä, miten tasa- puolista ja tehokasta oppiminen on ryhmässä, jossa on eri tavoin oppimistaan sääteleviä oppilaita.

Jatkotutkimusaiheiden lisäksi joissakin tarkastelemissani tutkimuksissa otettiin esille tutkimuksessa ilmenneitä puutteita. Esimerkiksi Ryan (2001, 1146) huomauttaa, että analyysi vertaissuhteiden vaikutuksesta oppilaan koulussa menestymisen odotusten muutokseen tuotti vain marginaalisesti merkittäviä tuloksia. Toisaalta Ryanin (2001) mukaan kahdeksan kuukauden tarkastelu-aika on lyhyt, joten jo vähäisen vaikutuksen ilmeneminen on merkillepantavaa, sillä todennäköisesti pitkäaikaistutkimuksella olisi saatu merkittävämpiä tuloksia. Samoin esimerkiksi Kiurun (2008, 57) mukaan edelleen olisi tärkeää toteuttaa toveriryhmiin

liittyviä pidempiaikaisia pitkittäistutkimuksia sekä lisäksi tarkastella mahdollisia kulttuurieroja. Myös Ladd et al. (2009, 341) toteavat pitkäaikaistutkimusten tarpeen. Laddin et al. (2009) mukaan pitkäaikaistutkimukset voisivat tuoda lisätietoa vaikutuksen suunnista: jopa siitä, vaikuttavatko luokan vertaissuhteet oppilaiden kouluun sitoutumiseen vai päinvastoin.

Lähteet

- Aunola, K. (2005). Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa: Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä. PS Kustannus, 105- 126.
- Bandura, A. (2002). Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa: Vasta, R. (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. s. 13-82.
- Furrer, C. J, Skinner, E. A., Pitzer, J. R. (2014). The Influence of Teacher and Peer Relationships on Students' Classroom Engagement and Everyday Motivational Resilience National Society for the Study of Education, Volume 113, Issue 1, pp. 101-123.
- Jalovaara, L. (2006). Kodin antaman tuen merkitys oppilaan tiedolliselle oppimiselle. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Kindermann, T. A. (2015). Peer Group Influences on Student's Academic Motivation. Portland State University.
- Kiuru, N. (2008). The Role of Adolescents' Peer Groups in the School Context. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 331.
- Kukkonen, P. & Pölkki, P. (1995). Kotitaustan ja sukupuolen yhteys 10-vuotiaiden lasten oppimisvalmiuksiin ja –motivaatioon. Kasvatus 26 (2), 151-159.
- Ladd, G. W, Herald-Brown, S. L. ja Kochel, K. P. (2009). Peers And Motivation. Teoksessa: Wentzel, K, R. & Wigfield, A. (toim.) Handbook of Motivation at School p. 323-348.
- Leka, I. (2015). The Impact of Peer Relations in the Academic Process among Adolescents. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1 S1), 127.
- Lepola, J., Laitinen, S. Kajamies, A. (2013.) Pienten lasten motivaation rakenne ja pysyvyys. *Psykologia* 48 (2013) : 4, s. 256-273.
- Määttä, E. (2015). Setting young children up for success. Approaching motivation through children's perceptions of their ability. University of Oulu, Faculty of Education.
- Nurmi, J.-E., Hirvonen, R. & Aunola, K. (2008). Motivation and achievement beliefs in elementary school: A holistic approach using longitudinal data. *Unterrichtswissenschaft* 36 (3), 237–254.
- Nurmi, J.-E. (2013). Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 44 (2013) : 5, s. 548-554.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. (1992). Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Next Print Oy. Helsinki 2016.

- Raatikainen, P. (2006). Voiko ihmistiede olla arvovapaata? Teoksessa: Hallamaa, J. & Lounis, V. & Lötjönen, S. & Löytty, O. (toim.) 2006: Etiikkaa ihmistieteille. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 426 s.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (2003). Oppiminen ja koulutus. WSOY. 9. painos.
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child development*, 72(4), 1135-1150.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions *Contemporary Educational Psychology* 25, s. 54–67.
- Ryan, A. M. & Ladd, G. W. (2012). Peer relationships and adjustment at school. IAP.
- Schunk, D. H., Meece, J. R. & Pintrich, P. R. (2007). Sociocultural Influences. Teoksessa: *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Salmivalli, C. (2002). Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. *Opetus 2000*. Otavan kirjapaino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki. Tammi. 182 s.
- Tuominen-Soini, H. (2013). Student motivation and well-being: Achievement goal orientation profiles, temporal stability, and academic and socio-emotional outcomes. Helsingin yliopisto.
- Veiga, F. H., Wenzel, K., Melo, M., Pereira, T., Faria, L., Galvao, D. (2014). Students' engagement in school and peer relations: A literature review. *International Perspectives of Psychology and Education* s. 196-211.
- Wenzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*, 90(2), 202.
- Wenzel, K. R. (2011). Peers and Academic Functioning at School. Teoksessa: Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (toim.) (2011): *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. The guildford press. 654 s.

