



Vanninen Johanna

Oppilaiden käsityksiä opiskelumotivaatioon vaikuttavista tekijöistä yläkoulun osa-aikaisessa erityisopetuksessa

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Erityispedagogiikka  
2.4.2019



Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Oppilaiden käsityksiä opiskelumotivaatioon vaikuttavista tekijöistä yläkoulun osa-aikaisessa erityisopetuksessa (Johanna Vanninen)

Pro gradu -tutkielma, 85 sivua, 16 liitesivua

Huhtikuu 2019

---

Tämän laadullisin menetelmin toteutetun pro gradu -tutkielman tehtävänä on tarkastella opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevan yläkoululaisen näkökulmasta. Tutkielman teoreettinen viitekehys perustuu Albert Banduran minäpystyvyysteoriaan sekä Richard Ryanin ja Edward Decin itseohjautuvuusteoriaan, jotka yhtäläisyyksiensä ansiosta täydentävät toisiaan. Molemmat teorit näkevät yksilön aktiivisena toimijana, joka on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Minäpystyvyysteoriassa pystyvyyssuskomusten nähdään määrittävän yksilön motivaatiota jopa todellisia kykyjä enemmän, kun taas itseohjautuvuusteoria korostaa psykologisten perustarpeiden merkitystä. Teoreettinen viitekehys sisältää myös aikaisemman aiheesta tehdyn tutkimuksen tarkastelun ja keskeisten käsitteiden määrittelyn.

Tutkielman aineisto koostuu seitsemästä puolistrukturoidusta teemahaastattelusta. Tutkittavat ovat yhden oululaisen yläkoulun 8.–9.-luokan oppilaita, jotka opiskelevat osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Aineisto on analysoitu fenomenografista menetelmää hyödyntäen. Nelivaiheista fenomenografista analyysimallia mukailevassa analyysiprosessissa selvitettiin oppilaiden opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä, jotka vahvistavat ja heikentävät motivaatiota. Tarkoituksena oli löytää ja vertailla oppilaiden erilaisia käsityksiä samoista tekijöistä. Lisäksi aineistosta on analysoitu tekijöiden mahdollistamia konkreettisia keinoja, jotka auttavat oppilasta motivoitumaan.

Tulosten mukaan oppilaiden opiskelumotivaatioon vaikuttavia keskeisiä tekijöitä ovat opettaja, oppimisympäristö, opiskeltava asia sekä suoritukset. Ne jakautuvat useampaan alatekijään. Esimerkiksi opiskeltava asia vaikuttaa sen mukaan, miten hyödylliseksi, kiinnostavaksi ja haastavaksi oppilas sen käsittää. Tulokset osoittavat, että sama tekijä voi sekä vahvistaa että heikentää oppilaan motivaatiota. Opettajan työskentelytapa on tekijä, joka useimmiten sekä vahvistaa että heikentää motivaatiota. Kavereihin oppimisympäristössä, suorituksiin ja suoritusten arvosanoihin liittyen ilmeni opettajan työskentelytavan jälkeen seuraavaksi eniten vahvistavia vaikutuksia. Opiskeltavan asian haastavuuteen liittyi opettajan työskentelytavan jälkeen toiseksi eniten motivaatiota heikentäviä vaikutuksia.

Päätelmänä esitetään, että vaikka osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevan yläkoululaisen opiskelumotivaatioon vaikuttavat monet tekijät, tämän tutkimuksen perusteella opettajan työskentelytapa on keskeisessä roolissa vaikuttamassa opiskelumotivaatioon niin vahvistavasti kuin heikentävästikin. Tutkimusta voidaan hyödyntää suunniteltaessa oppimisen ja motivaation tukea oppilaille, jotka tarvitsevat säännöllistä tukea opiskeluunsa.

Avainsanat: itseohjautuvuus, minäpystyvyyys, opiskelumotivaatio, oppimisen haasteet, osa-aikainen erityisopetus.

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Motivaatioteoriat</b> .....	<b>9</b>
2.1	Minäpystyvyysteoria ja pystyvyyssuomukset .....	10
2.2	Itseohjautuvuusteoria ja psykologiset perustarpeet .....	13
2.3	Teorioiden vertailua .....	16
<b>3</b>	<b>Opiskelumotivaatio</b> .....	<b>19</b>
3.1	Opiskelumotivaatioon vaikuttavat tekijät.....	19
3.2	Opiskelumotivaatio ja oppimisen haasteet .....	22
3.3	Opiskelumotivaatio ja osa-aikainen erityisopetus .....	25
<b>4</b>	<b>Tutkimustehtävä</b> .....	<b>27</b>
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteuttaminen</b> .....	<b>29</b>
5.1	Tutkimusasetelma .....	29
5.2	Fenomenografia .....	30
5.3	Aineistonkeruu .....	32
5.4	Aineiston analysointi .....	35
<b>6</b>	<b>Tulokset</b> .....	<b>40</b>
6.1	Opiskelumotivaatioon vaikuttavat tekijät.....	40
6.2	Tekijöiden vaikutukset opiskelumotivaatioon .....	41
6.2.1	<i>Opettaja</i> .....	41
6.2.2	<i>Oppimisympäristö</i> .....	42
6.2.3	<i>Opiskeltava asia</i> .....	44
6.2.4	<i>Suoritukset</i> .....	45
6.3	Tekijöiden mahdollistamat keinot motivoitua.....	46
<b>7</b>	<b>Yhteenveto</b> .....	<b>51</b>
7.1	Tulosten yhteenveto .....	51
7.2	Tutkimuksen luotettavuus .....	56
7.3	Tutkimuksen eettisyys.....	58
<b>8</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>61</b>
<b>9</b>	<b>Lähteet</b> .....	<b>64</b>
	<b>Liite 1 Tutkimustiedote</b> .....	<b>72</b>
	<b>Liite 2 Tutustumiskäynnin runko</b> .....	<b>73</b>
	<b>Liite 3 Ennakkotehtävä ja haastattelurunko</b> .....	<b>75</b>



# 1 Johdanto

Tämän pro gradu -tutkielman aihe on syntynyt useista havainnoista, jotka viittaavat siihen, että monet yläkouluikäiset nuoret ovat hankalassa asemassa nyky-yhteiskunnassamme. Sekä kasvatustieteen arkea että yleistä keskustelua seuraamalla voi todeta, että opiskelussaan tukea tarvitsevia oppilaita on oppilaitoksissa enemmän kuin saatavilla olevaa tukea. Samanaikaisesti pärjäämisen vaatimukset ovat kovat, mutta oikea-aikainen ja tehokas tuen kohdistaminen jää valitettavan usein toteutumatta. (OAJ 19.2.2019; Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 100–104; Seppälä 2010, 14–15 ja 18–21.) Esimerkiksi oppilaiden on tehtävä jo yläkoulussa herkässä kehitysiässä jatko-opintojensa suhteen valintoja, jotka vaikuttavat heidän loppuelämänsä suuntaan. Tulevaisuuden pohtimisen sijaan tärkeät vuodet voivat kulua oppimisen haasteiden kanssa painimiseen. Jos oppilaalla esiintyy elämänhallinnan tai motivaation ongelmia, koulussa ei välttämättä ole riittävästi mahdollisuuksia keskittyä ongelmallisen käyttäytymisen syihin. Lisäksi nykyaikana on yhä vaikeampaa ennustaa koulutus- ja työurien kehitystä, koska yhteiskunta muuttuu kiihtyvällä tahdilla teknologisen kehityksen ja globaalien ilmiöiden mukana. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaiden täytyy tehdä tärkeitä päätöksiä tietämättä, mihin ne voivat tulevaisuudessa johtaa (Martela & Jarenko 2014, 54–55; Seppälä 2010, 16–18).

Näistä lähtökohdista aloin pohtia, kuinka oppilasta voidaan auttaa löytämään oppimisen haasteiden vastapainoksi sellaisen asian, jota kohtaan hän kokee sisäsyntyistä kiinnostusta ja josta hän saa onnistumisen kokemuksia (Kauppinen, Kallinen, & Nurmi 2014; Martela 2014, 23–32; Sahlberg 2014, 15–22; Uusitalo-Malmivaara 2014). Sisäisen kiinnostuksen avulla voidaan vahvistaa opiskelumotivaatiota ja sitä kautta varmistaa onnistumisen mahdollisuuksia koulussa ja elämässä yleensä. Kielteisten kokemusten kierteeseen joutuneiden nuorten vähäinen innostus opiskelua kohtaan vaarantaa myöhemmin jatko-opinnoissa ja työelämässä pärjäämisen (Kuronen 2010; Määttä 2011; Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013; Salmela-Aro & Upadyaya 2014). Työllistyminen on tutkitusti epävarmempaa silloin, kun koulutustaso on jäänyt perustasolle, mikä lisää riskiä syrjäytyä myöhemmin elämässä. (Myrskylä 2011; *Nuorten yhteiskuntatakuu 2012*) Esimerkiksi Työ- ja elinkeinoministeriön selvityksessä (Myrskylä 2011) on todettu, että syrjäytymisen riski on kolminkertainen vain peruskoulun suorittaneilla nuorilla verrattuna toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneisiin. Syrjäytyminen on suuri ongelma paitsi yksilölle itselleen myös yhteiskunnalle (Hilli, Ståhl,

Merikukka & Ristikari 2017) ja siksi opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä on syytä pohtia.

Tutkimusprosessini lähti liikkeelle nuorten hyvinvoinnin sekä opiskelumotivaation psyykkisiä tekijöitä koskevan kirjallisuuden tarkastelulla. Erilaisilla psyykkisillä tekijöillä, kuten kyvykkyyden ja vapaaehtoisuuden kokemisella, on havaittu olevan olennainen merkitys opiskelumotivaatiolle (Martela 2014, 23–32; Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013; Tuominen-Soini 2013). Pro gradu -tutkimuksessani selvitän osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevien yläkoulun oppilaiden käsityksiä opiskelumotivaatiostaan. Opiskelumotivaatiota on syytä tutkia, jos halutaan ymmärtää sisäsyntyisen kiinnostuksen mekanismeja kouluympäristössä sekä parantaa tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuuksia pärjätä koulussa ja sen myötä muuallakin elämässä (Aro 2014, 101–103; Martela 2014, 23–32; Sahlberg 2014, 15–22; Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013; Tuominen-Soini 2013). Osa-aikainen erityisopetus tarkoittaa oppimisen tuen tarpeiden säännöllistä huomioimista siten, että oppilas voisi edetä opinnoissaan omassa opetusryhmässä ja koulussa opiskellen. Oppilas voi työskennellä tietyissä oppiaineissa osan ajasta pienemmässä ryhmässä tai yksilöopetuksessa haasteiden laajenemisen ehkäisemiseksi. (Opetushallitus 2016, 61–64.) Osa-aikaisella erityisopetuksella on tärkeä rooli oppilaiden motivaation ja yleisemminkin elämänhallinnan tukemisessa, sillä 2010 Perusopetuslain uudistuksen myötä osa-aikaisen erityisopetuksen merkitys tukimuotona on lisääntynyt ja lukuvuonna 2016–2017 sitä sai 22% peruskoululaisista (Hakala & Leivo 2015; Lintuvuori 2015, 43–73; *Erityisopetus 2017*, 3–4).

Tutkielmassa keskitytään opiskelumotivaatioon vaikuttaviin psyykkisiin tekijöihin, joita lähestytään minäpystyvyys- ja itseohjautuvuusteorioiden kautta (Bandura 1977, 1982, 1997; Deci & Ryan 2000). Nämä teoriat on valittu, koska ne ovat laajasti tunnettuja. Opiskelumotivaatiota tarkastellaan myös oppimisen haasteiden näkökulmasta erityispedagogisen tutkimuksen ja kirjallisuuden avulla. Tavoitteena on laadullisen tutkimuksen keinoin tavoittaa oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden näkökulma aiheeseen ja selvittää, millaisia käsityksiä heillä on omaan opiskelumotivaatioonsa vaikuttavista tekijöistä. Tutkielman teorettinen tausta muodostuu minäpystyvyys- ja itseohjautuvuusteorioista sekä aiheen aikaisemmasta tutkimuksesta. Teorettinen tausta toimii empiirisen haastattelututkimuksen analyysistä tehtyjen tulkintojen resurssina (Eskola & Suoranta 1998, 60–63). Tutkimuksen tuloksena syntyy kuvaus ja tulkinta oppilaiden

käsityksistä. Tutkielman lopussa tehdään päätelmiä siitä, miten yläkoulussa tukea tarvitsevan oppilaan opiskelumotivaatiota voidaan vahvistaa kouluympäristössä.

Tutkimuksen avulla on mahdollista tarjota eväitä osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevien nuorten opiskelumotivaation tukemiseen. Tutkimuksessa saatavan tiedon avulla voidaan myös lisätä nuorten myönteisiä kokemuksia oppimisesta ja sitä kautta vahvistaa heidän luottamustaan omiin kykyihinsä ja elämänhallintaansa, millä on myönteistä vaikutusta myös tulevassa elämässä. Lisäksi tutkimuksella saatava tieto voi auttaa nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä.

## 2 Motivaatioteoriat

Tutkimuksen taustalla on kaksi tunnettua motivaatioteoriaa, Albert Banduran (1977, 1982, 1997) minäpystyvyysteoria (*self-efficacy*) sekä Edward Decin ja Richard Ryanin (2000) itseohjautuvuusteoria (*self-determination*), joiden avulla on muodostettu tämän tutkimuksen näkemys motivaation rakenteesta. Minäpystyvyysteorian valinta perustuu siihen, että motivaatiota ja oppimista käsittelevissä tutkimuksissa on havaittu oppilaan omaan pystyvyyteen liittyvien asenteiden ja uskomusten vaikuttavan hyvin paljon hänen toimintaansa ja sen lopputulokseen, jopa todellisia kykyjä ja taitoja enemmän (Bandura 1989a; Pajares 1997; Usher & Pajares 2009). Pystyvyysodotukset ohjaavat oppilaan suhtautumista haasteisiin ja pettymyksiin sekä värittävät kokemusta oppimisesta ja omasta osaamisesta. Pystyvyysodotukset määrittelevät siis sen, miten pystyväksi oppilas kokee itsensä suhteessa tiettyyn suoritukseen.

Itseohjautuvuusteoria taas auttaa ymmärtämään oppilaan motivaatioperustaa kokonaisvaltaisesti. Ryan ja Deci (2000) tarkoittavat motivaatiolla joko yksilöstä tai yksilön ulkopuolelta syntyviä päämääriä, jotka ovat yhteydessä yksilön hyvinvointiin. Yksilöstä kumpuavien päämäärien eli sisäisen motivaation katsotaan edistävän ihmisen hyvinvointia, koska sisäinen motivaatio syntyy kolmesta psykologisesta perustarpeesta: autonomiasta, kompetenssista ja yhteenkuuluvuuden tunteesta. Autonomia viittaa mahdollisuuksiin tehdä itselleen merkityksellisiä valintoja, kompetenssi koettuun kyvykkyyteen ja yhteenkuuluvuus taas ihmissuhteiden vastavuoroisuuteen. Nämä perustarpeet ovat edellytyksenä yksilön terveille psykologiselle kehitykselle. Ulkoinen motivaatio puolestaan perustuu yksilön ulkopuolelta annettuihin päämääriin, jolloin tekeminen on suorittavaa, eikä itsessään palkitsevaa. Esimerkiksi rahallisen palkkion antaminen määrätystä oppimistuloksesta perustuu päämäärään, joka ruokkii ulkoista motivaatiota.

Teorioiden valintaa tähän tutkimukseen tukee myös oivallus siitä, että minäpystyvyysteorian ja itseohjautuvuusteorian näkemysten välillä on toisiaan täydentävä yhteys, jota on hyödynnetty tutkielmassa. Teorioiden keskinäinen vertailu antaa monipuolisemman näkökulman motivaation taustalla oleviin tekijöihin verrattuna siihen, että käytettäisiin vain

yhtä teoriaa. Lisäksi yhdessä empiirisen tutkimusaineiston kanssa teoriat kiteyttävät niitä elementtejä, joihin yläkoululaisen oppimisen tukea tulisi painottaa.

Seuraavassa alaluvussa kuvataan tarkemmin sosiokognitiiviseen lähtökohtaan perustuvaa Banduran (1997, 1999) minäpystyvyysteoria ja sen kehityssuuntia sekä syvennyttään pystyvyysodotuksiin ja niiden lähteisiin. Tämän jälkeen käsitellään Edward L. Decin ja Richard M. Ryanin (2000, 2002) itseohjautuvuusteoriaa ja määritellään psykologiset perustarpeet. Viimeisessä alaluvussa esitellään selvitys teorioiden yhteydestä.

## **2.1 Minäpystyvyysteoria ja pystyvyysuskomukset**

Albert Bandura on tavoitellut minäpystyvyysteoriallaan (1997, 10) kattavaa ymmärrystä yksilön pystyvyyteen liittyvistä syy-seuraussuhteista. Sen vuoksi hän pyrkii selittämään yhtenäisellä viitekehyksellä pystyvyysuskomusten alkuperän, rakenteen ja tehtävän kuten myös erilaisia vaikutuksia tuottavat prosessit sekä pystyvyyden muokkautuvuuden. Teorian taustalla vaikuttaa Banduran omaksuma sosiokognitiivinen lähtökohta, joka korostaa samaistumisen, mallioppimisen ja sosiaalisen kokemuksen merkitystä persoonan kehityksessä. Yksilö saa siis lähes poikkeuksetta vaikutteita havainnoista, joita hän tekee muiden ihmisten toiminnasta. (Bandura 1977, 192–193, 1999, 27–33 ja 45–46.) Näin ollen yksilön minäpystyvyydenkin on ulkoisten kokemusten, sisäisten havaintojen sekä tilannekohtaisten vaikutusten summa, mikä korostaa ihmisen henkilökohtaista käsitystä ulkoisista sosiaalisista tekijöistä minäpystyvyyden selittäjänä.

Bandura kuitenkin korostaa ihmisen olevan myös aktiivinen toimija, joka on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Bandura 1982, 122–124 ja 129–131, 1989b, 1999, 27–33 ja 45–46). Yksilö ei siis vain omaksu malleja muilta, vaan vaikuttaa myös itse ympäristöönsä. Tätä aktiivista toimintaa Bandura on tarkastellut toimijuuden käsitteen kautta. Toimijuudessa olennaisinta on ihmisen kyky synnyttää toimintaa tiettyä pyrkimystä varten. Näin ollen uskomukset henkilökohtaisesta pystyvyydestä vaikuttavat suoraan yksilön toimijuuteen. (Bandura 1997, 3–4, 1999, 2–5.) Bandura tarkentaa, että sama minä suunnittelee, suorittaa sekä myöhemmin arvioi toimintaa, jolloin yksilö on samanaikaisesti sekä aktiivinen toimija että toiminnan objekti. Arjessaan ihmiset analysoivat kohtaamiensa tilanteita, punnitsevat vaihtoehtoisia toimintatapoja, pohtivat mahdollisuuksiaan suoriutua

onnistuneesti sekä arvioivat millaisia tuloksia toiminta tulee tuottamaan. Sitten ihmiset toimivat tekemänsä arvion mukaan. Toiminnan jälkeen he taas pohtivat miten hyvin heidän ratkaisunsa palvelivat tilannetta ja sen mukaan muokkaavat ajatteluaan sekä toimintatapojaan. (Bandura 1997, 5, 1999, 2–9.)

Pystyvyysuskomukset voivat vaihdella niiden vaativuuden, tarkkuuden sekä voimakkuuden suhteen (Bandura 1977, 194). Vaativuuden kohdalla pystyvyysuskomukset vaihtelevat tehtävien vaikeusasteesta riippuen. Esimerkiksi joidenkin oppilaiden pystyvyysuskomukset voivat koskea ainoastaan helppoja tehtäviä, kun taas toisilla on odotuksia hyvinkin vaativien tehtävien suhteen. Pystyvyysuskomusten tarkkuus tarkoittaa sitä, että odotukset käsittävät joko laajoja kokonaisuuksia tai sitten hyvin yksityiskohtaisia asioita. Voimakkuuden vaihtelua taas kuvaa se, kuinka kestävä kokemus omasta pystyvyydestä on. Esimerkiksi jonkun oppilaan kokemus omasta pystyvyydestä horjuu yhdestäkin virheestä, mutta joku taas voi uskoa pystyvyyteensä useamman vastoinkäymisen jälkeen.

Banduran (1977, 195–200, 1982, 126–128) mukaan *suoritukset, sijaiskokemukset, muilta saatu sanallinen kannustus* sekä *fyysiset ja psyykkiset olosuhteet* vaikuttavat yksilön pystyvyysuskomuksiin. *Suoritusten* kautta yksilö saa kokemuksia omasta kyvykkyydestä, jolloin onnistuneet suoritukset vahvistavat pystyvyyden kokemusta ja epäonnistuneet suoritukset taas heikentävät sitä. Toisinaan vastoinkäymisistä voi olla hyötyäkin. (Bandura 1977, 195–197.) Myöhemmin onnistuminen tehtävässä sinnikkään työskentelyn ansiosta voi auttaa oppimaan, että vastoinkäymiset on mahdollista voittaa sinnikkyuden avulla.

Pystyvyysuskomukset voivat vahvistua myös *sijaiskokemusten* kautta (Bandura 1977, 197). Yksilön nähdessä toisen ihmisen onnistuvan haastavassa tehtävässä tämän usko omiin mahdollisuuksiin voi kasvaa. Seurauksena hän voi pyrkiä vahvistamaan tehtävän kannalta oleellisia taitoja. Toisaalta pystyvyysuskomukset, jotka ovat rakentuneet pelkän sijaiskokemuksen varaan, ovat heikkoja ja herkkiä muutoksille (Bandura 1977, 197).

*Muiden antama sanallinen kannustus* voi saada yksilö uskomaan mahdollisuuksiinsa selvitä tilanteesta, jossa hän on aiemmin kokenut vastoinkäymisiä. Jos yksilö saadaan sanallisen kannustuksen avulla uskomaan, että hän on tarpeeksi kyvykäs suoriutumaan tehtävästä, hän voi saavuttaa tavoitteensa yhtä todennäköisesti kuin yksilö, joka uskoo onnistuvansa ainoastaan aiempien suoritusten perusteella. Kuitenkaan pelkkä sanallinen kannustus ei riitä kestävien pystyvyysuskomusten muodostamiseen, elleivät myös olosuhteet ole suorituksen kannalta otolliset. (Bandura 1977, 198.)

Yksilön *fyysisillä ja psyykkisillä olosuhteilla* voi olla vaikutusta pystyvyysuskomuksiin. Kun tilanne on stressaava ja kuormittava, ihmiset arvioivat psyykkistä jaksamistaan fyysisen olotilan mukaan. (Bandura 1977, 198.) Onnistuminen arvioidaan todennäköisemmäksi, kun oma olotila tuntuu tasapainoiselta ja rauhalliselta. Kun taas yksilö kokee olevansa levoton ja kireä, epäonnistuminen voi tuntua todennäköisemmältä. Lisäksi epämiellyttävistä tuntemuksista, kuten ahdistuksesta, voi seurata tilanteen välttelyä (Bandura 1977, 199).

Minäpystyvyydellä on vaikutusta neljään psykologiseen pääprosessiin eli *kognitiiviseen toimintaan, motivaatioon, tunteisiin ja valintaprosessiin* (Bandura 1994, 4–7). Pystyvyysuskomuksilla on merkitystä *kognitiivisen toiminnan* kohdalla erityisesti tavoitteen asettelussa, tilanteen ennakoinnissa sekä toiminnan ylläpidossa (Bandura 1994, 4). Oman pystyvyyden kokemuksen kautta arvioidaan onnistumisen ja epäonnistumisen mahdollisuutta tilanteessa tai tehtävässä (Bandura 1982, 122–123). Pystyvyysuskomusten avulla on siis mahdollista ennakoida, millaisia tavoitteita yksilö itselleen asettaa sekä kuinka hän niistä suoriutuu. (Bandura 1997, 11.) Esimerkiksi oppilas, jolla on vahva minäpystyvyys, asettaa itselleen korkeampia opiskelutavoitteita ja sitoutuu niihin. Lisäksi hän ajattelee onnistumista esimerkiksi tulevassa koetilanteessa etukäteen, mikä tukee ja parantaa suoritusta. Sen sijaan heikolla minäpystyvyydellä varustetun oppilaan mielessä pyörii lähinnä epäonnistuminen. Hän asettaa itselleen alhaisia tavoitteita ja myös herkästi luopuu niistä kohdatessaan haasteita.

Pystyvyysuskomukset vaikuttavat *motivaatioon* ohjaten tavoitteiden asettelua sekä sitä, kuinka paljon tavoitteen eteen nähdään vaivaa sekä kuinka kauan ponnistellaan haasteiden ylittämiseksi ja kuinka suhtaudutaan epäonnistumisiin (Bandura 1994, 5). Jos oppilas epäilee mahdollisuuksiaan selvittää matematiikan tehtävistä, on todennäköistä, ettei hän yritä laskea tehtäviä huolellisesti tai ollenkaan. Jos taas oppilaalla on vahva minäpystyvyys, hän todennäköisesti ponnistelee entistä enemmän ratkaistakseen vaikeat laskut, jolloin hän voi onnistua sinnikkyytensä avulla. Lisäksi pystyvyysuskomukset vaikuttavat siihen, kuinka yksilö selittää tapahtumien syitä. Se puolestaan vaikuttaa hänen motivaatioonsa toimia jatkossa (Bandura 1994, 5). Esimerkiksi koesuorituksen epäonnistuessa vahvan minäpystyvyyden avulla tapahtunutta selitetään riittämättömällä valmistautumisella. Heikko minäpystyvyys taas ohjaa selittämään tapahtunutta kykyjen puutteella.

Myös ihmisen *tunteet*, kuten stressin ja ahdistuksen kokemukset, ovat alttiita pystyvyysuskomusten vaikutuksille (Bandura 1994, 5–7). Kun yksilö uskoo selviytyvänsä vaikeasta tilanteesta, häiritsevät ajattelumallit eivät aktivoidu. Jos taas yksilö ei usko

selviytymiseensä, häiritsevät ajattelumallit aktivoituvat ja herättävät hänessä voimakasta ahdistusta. Tällöin hän voi alkaa murehtia selviytymiskeinojaan, havaita herkästi uhkia ympärillään tai pelätä pahinta mahdollista lopputulosta. Näiden ajatusmallien takia yksilö kärsii ja kuormittuu, mistä seuraa toimintakyvyn heikkenemistä. Tämä voi edelleen johtaa välttelykäyttäytymiseen, jopa masennukseen, ellei yksilö opettele hallitsemaan häiritseviä ajatuksiaan. (Bandura 1994, 5–6.)

*Valintaprosessit* liittyvät tärkeisiin päätöksentekotilanteisiin sekä muun muassa toimintaympäristön valintaan. Ihmisillä on taipumus vältellä tehtäviä ja tilanteita, joihin he eivät koe olevansa tarpeeksi kyvykkäitä. Pystyvyysuskomukset vaikuttavat siis yksilön itselleen sopivaksi arvioimien vaihtoehtojen määrään. Vahvan minäpystyvyyden ansiosta yksilöllä on laajasti vaihtoehtoja valita erilaisista tehtävistä ja tilanteista, kun taas heikko minäpystyvyys rajaa useita vaihtoehtoja harkinnan ulkopuolelle. Mitä enemmän on vaihtoehtoja, sitä kiinnostuneempi yksilö niistä on ja myös tekee enemmän töitä niiden eteen. (Bandura 1994, 7.)

## **2.2 Itseohjautuvuusteoria ja psykologiset perustarpeet**

Alun perin Edward Deci ryhtyi tutkimaan ulkoisten palkkioiden ja rangaistusten vaikutusta yksilön motivaatioon, minkä jälkeen hän jakoi motivaation lähteet sisäisiin ja ulkoiisiin syihin (Martela & Jarenko 2014, 12; Deci 1971). Näin Deci osoitti, että motivaation ulkoiset lähteet itse asiassa heikentävät yksilön motivaatiota, kun taas sisäiset vahvistavat sitä. Myöhemmin Deci julkaisi yhdessä Richard Ryanin kanssa tutkimusartikkelin itseohjautuvuusteoriasta (Deci & Ryan 2000), josta tuli kansainvälisesti viitattu ja tunnustettu (Martela & Jarenko 2014, 12). Itseohjautuvuusteoria määrittelee ihmisen perusluonteeltaan aktiiviseksi (Deci & Ryan 2000, 233; Ryan & Deci 2000, 68). Ihminen siis tekee aktiivisesti aloitteita kohti itseä kiinnostavia asioita eikä vain reagoi passiivisesti ympäristönsä vaatimuksiin. Teoriaan sisältyy myös näkemys ihmisen ja tämän ympäristön jatkuvasta vuorovaikutuksesta (Deci & Ryan 2000, 227, 2002, 6). Tämän myötä sosiaalisen ympäristön ajatellaan voivan joko edistää ja mahdollistaa yksilön kasvua ja taipumuksia tai sitten häiritä, estää ja rikkoa näitä prosesseja.

Selviytymisvietti, resurssien turvaaminen, sosiaalinen hyväksyntä sekä raha ja maine ovat ulkoisia syitä, joiden vuoksi ihminen voi motivoitua. Ulkoiset syyt kuitenkin saavat yksilön

vain reagoimaan ja suorittamaan tehtävän erillisen palkinnon vuoksi, jolloin itse tekeminen ei ole palkitsevaa. (Ryan & Deci 2000, 71.) Sisäinen motivaatio taas syntyy yksilön henkilökohtaisista kiinnostuksen kohteista, kuten harrastuksista, jolloin tekeminen itsessään palkitsee. Yksilö on myös valmis tekemään sisäiseen motivaatioon perustuvan tehtävän riippumatta ulkoisista palkkioista tai rangaistuksista. (Deci & Ryan 2000, 233). Tehtävä koetaan niin mielenkiintoiseksi, innostavaksi tai arvokkaaksi, että yksilö toimii hyvillä mielin ja vapaaehtoisesti. Ulkoinen motivaation lähde voi kuitenkin heikentää sisäistä motivaatiota (Ryan & Deci 2000, 70–71). Jos esimerkiksi itse tekemisestä, kuten vapaaehtoistyöstä, innostunut henkilö alkaa saada palkkiota, tämän jälkeen hän ei välttämättä olekaan yhtä halukas tekemään asiaa ilman palkkiota. Tällöin sisäsyntyinen innostus on korvautunut halulla saada ulkoista palkkiota. Sisäinen ja ulkoinen motivaatio vaikuttavat ihmisen hyvinvointiin hyvin eri tavalla. Tavoitellessaan ulkoisia päämääriä yksilö kokee enemmän kielteisiä tunteita ja ahdistusta, koska yksilön psykologiset perustarpeet eivät täyty. Sisäsyntyisten päämäärien tavoittelun taas on havaittu edistävän yksilön hyvinvointia, koska niiden tavoittelu tyydyttää psykologisia perustarpeita. (Deci & Ryan 2000, 244–245, 2002, 23.) Samalla yksilön kokemat myönteiset tunteet ja tyytyväisyys elämää kohtaan lisääntyvät.

Ryan ja Deci (2000) ovat kehittäneet mallin, joka kuvaa sisäisen ja ulkoisen motivaation eri muotoja. Malli koostuu janasta, jonka toisessa päässä on sisäsyntyinen motivaatio ja toisessa totaalinen motivaation puute. Mallissa määritellyt sisäisen motivaation muodot ovat *sisäsyntyinen regulaatio* ja *identifioitu regulaatio*. Ulkoisen motivaation muodot taas ovat *sisäistetty regulaatio* ja *ulkoinen regulaatio*. (Deci & Ryan 2000, 236–237; Ryan & Deci 2000, 72.) *Sisäsyntyinen regulaation* kohdalla tekeminen itsessään on palkitsevaa, kuten innostava harrastus. *Identifioidussa regulaatiossa* taas tekemisen tulos palvelee henkilön arvomaailmaa, mikä saa tekeminen tuntumaan arvokkaalta ja merkitykselliseltä. Esimerkiksi nuori voi kokea opiskelun merkitykselliseksi tulevaisuutensa kannalta. Identifioidun regulaation kohdalla yksilö on sisäistänyt toiminnan päämäärän paremmin sekä kokee enemmän osallisuutta ja vapaaehtoisuutta kuin *sisäistetyssä regulaatiossa*. Sisäistetyssä regulaatiossa yksilö kokee painetta toimia ympäristön vaatimusten mukaan, muttei henkilökohtaisesti ole kovin halukas toimimaan määrätyllä tavalla. (Deci & Ryan 2000, 236–237.) *Ulkoiseen regulaatioon* perustuva toiminta taas on täysin ulkoapäin kontrolloitua ja ohjattua. Tällöin toiminta on myös huolimatonta ja sen jatkuvuus epävarmaa. Koska jatkuvuus riippuu ulkoisista tekijöistä, toiminta yleensä muuttuu heti, kun ulkoiset tekijät poistuvat. (Deci & Ryan 2000, 236–237.)

Itseohjautuvuusteorian mukaan yksilön terveen psykologisen kehityksen kannalta välttämättömät perustarpeet ovat *autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuus* (Deci & Ryan 2000, 232; Ryan & Deci 2000, 68). Deci ja Ryan (2000, 227) ovat vakuuttuneet, että nämä psykologiset perustarpeet ovat avain ihmisen motivaatiota kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Psykkisesti terve ihminen ponnistelee automaattisesti tyydyttääkseen näitä tarpeita sekä suuntautuu kohti tilanteita, jotka edistävät tarpeiden täyttymistä (Deci & Ryan 2000, 233, 2002, 7). Perustarpeita tukevat kasvuolosuhteet saavat aikaan hyvinvoivia ja tasapainoisia aikuisia, joten voidaan ajatella, että myös koulut, joissa tuetaan näitä kolmea perustarvetta, tuottavat parempia oppimistuloksia. *Autonomia eli vapaaehtoisuus* tarkoittaa yksilön vapautta päättää itse tekemisistään. Autonominen toiminta ei tunnu ulkoa ohjatulta, vaan yksilö kokee tekemisen omakseen. Autonomian toteutuminen edellyttää vapautta valita ja toteuttaa itseä kiinnostavia asioita. (Deci & Ryan 2000, 233–234, 2002, 8.) Ulkoapäin pakotetusta toiminnasta voi olla hyvin vaikea innostua. Tällöin yksilö voi jopa liittää vihan tunteita toimintaan, josta olisi voinut ilman pakkoa nauttiakin. (Martela & Jarenko 2014, 29.)

*Kompetenssi eli kyvykkyys* on yksilön kokemus osaamisesta ja asioiden aikaan saamisesta. Siihen liittyy myös usko omaan onnistumiseen annetuissa tehtävissä. Aiemmin epäonnistuneiden suoritusten vuoksi yksilö voi olla epävarma kyvyistään tai kokea itsensä jopa kyvyttömäksi. Positiiviset oppimiskokemukset taas kasvattavat kyvykkyuden kokemusta ja osoittavat, että kykyjä voi vahvistaa tai opetella. (Deci & Ryan 2000, 234–235, 2002, 7.) Kyvykkyuden kokemus on yhteydessä toiminnan tehokkuuteen ja suoriin, sillä ihmiset nauttivat enemmän heille sopivista kuin hankalista tehtävistä. Kokiessaan osaavansa yksilö saa myös enemmän aikaan. Jos haastetta on liian vähän tai liikaa osaamiseen nähden, yksilö joko tylsistyy tai ahdistuu, jolloin myös sisäinen motivaatio heikkenee molemmissa tapauksissa. (Martela & Jarenko 2014, 29–30.)

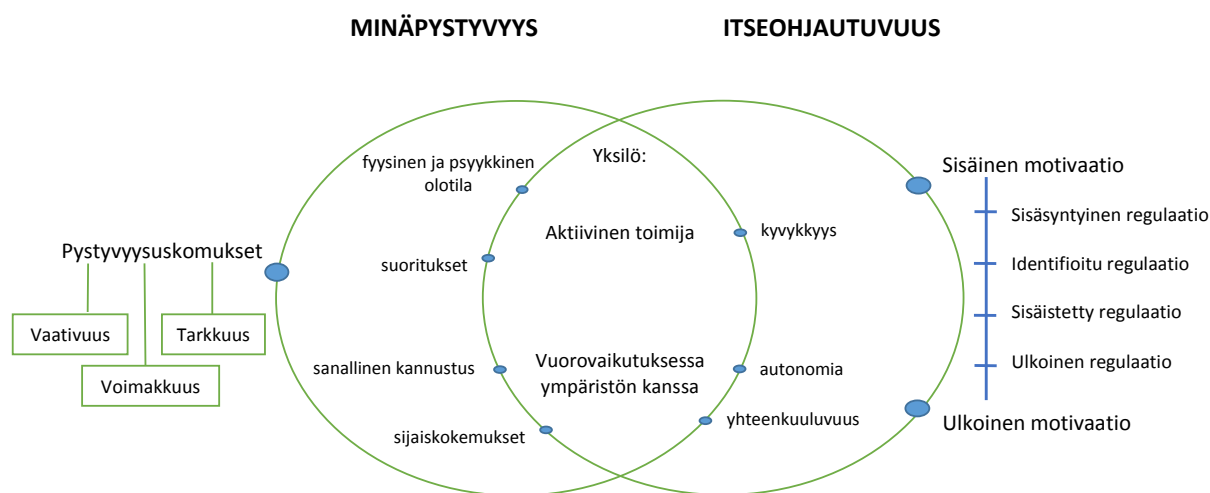
Yksilö tuntee *yhteenkuuluvuutta eli yhteyttä muihin* saadessaan kokemuksen siitä, että hänestä välitetään ja hän välittää toisista ihmisistä sekä kykenee tekemään hyvää muille. Yhteenkuuluvuutta syntyy yksilön läheisissä ihmissuhteissa. Toisinaan muiden ihmisten kokeminen kylminä ja etäisinä voi olla esteenä yhteenkuuluvuuden tunteelle. Tämän yksilö voi jopa tulkita johtuvan vihasta ja syrjinnästä häntä kohtaan. (Deci & Ryan 2000, 235, 2002, 7.) Kannustava, turvallinen ja välittävä sosiaalinen ympäristö ruokkii yksilön motivaatiota. Tehtävän ollessa kuluttava ja vaativa, ympäristön tuki auttaa yksilöä eteenpäin vastoinkäymisistä. Sosiaalisen ympäristön tuen puuttuessa uupumisen ja muiden psyykkisten oireiden riski on suurempi. (Martela & Jarenko 2014, 30–31.) Myönteisen vuoroaikutuksen

lisäksi sisäisen motivaation kannalta on tärkeää, että kykenee tekemään hyvää muille. Oman toiminnan positiivisten vaikutusten havaitseminen ympärillä olevissa ihmisissä, on vahva motivaation lähde. (Martela & Jarenko 2014, 31.)

Käytännössä psykologisten perustarpeiden täyttymisen voidaan ajatella muodostavan yksilön hyvinvointia ja sisäistä motivaatiota ruokkivan kehän. Yksilön saadessa lisää autonomiaa myös mahdollisuudet etsiä uusia haasteita ja kokemuksia lisääntyvät, jolloin yksilön osaaminen laajentuu. Laaja osaaminen tarjoaa yksilölle enemmän mahdollisuuksia toimia tehokkaasti osana sosiaalista ympäristöä. Kun yksilö pääsee hyödyntämään osaamistaan yhteisönsä hyväksi, hän voi saada yhteisöltä enemmän resursseja ja vapauksia, jotka puolestaan edistävät yksilön omaehtoista toimintaa entisestään. (Martela & Jarenko 2014, 31.) Jos yksilön perustarpeet eivät pääse täyttymään, syntyy hyvinvointia ja sisäistä motivaatiota heikentävä kehä.

### **2.3 Teorioiden vertailua**

Alla olevassa kuviossa 1 olen havainnollistanut minäpystyvyyss- ja itseohjautuvuusteorioiden keskeiset piirteet ja vertaillut niiden välistä suhdetta. Kuvion ulkokehille sijoitetut suuret siniset pallot merkitsevät teorioiden laajoja pääkäsitteitä, jotka ovat pystyvyyssuskomukset sekä sisäinen ja ulkoinen motivaatio. Olen myös kuvannut näiden käsitteiden erilaisia ominaisuuksia eli sitä, kuinka minäpystyvyysteoriassa pystyvyyssuskomukset vaihtelevat vaativuuden, voimakkuuden ja tarkkuuden osalta sekä kuinka itseohjautuvuusteoriassa motivaation laatu vaihtelee sisäisen ja ulkoisen motivaation välillä. Kuvion sisäkehille sijoitetut pienet pallot taas merkitsevät tekijöitä, jotka vaikuttavat teorioiden pääkäsitteiden ominaisuuksiin. Minäpystyvyysteoriassa yksilön kokemat fyysinen ja psyykinen olotila, suoritukset, sanallinen kannustus ja sijaiskokemukset vaikuttavat pystyvyyssuskomusten ominaisuuksiin. Itseohjautuvuusteorian mukaan yksilön kokemat kyvykkyys, autonomia ja yhteenkuuluvuus taas vaikuttavat siihen, kuinka sisäistä tai ulkoista motivaation laatu on. Kuvion ytimessä olen tiivistänyt teorioiden yhteneväisen ihmiskäsityksen kahteen näkemykseen, jotka samalla luokittelevat sisäkehällä olevien tekijöiden alkuperän joko yksilöön tai ympäristöön.



Kuvio 1. Minäpystyvyy- ja itseohjautuvuusteorioiden vertailua

Sekä minäpystyvyy- että itseohjautuvuusteoria perustuu ajatukseen ihmisestä aktiivisena toimijana, joka pyrkii vaikuttamaan omaan elämäänsä. Itseohjautuvuusteorian tavoin minäpystyvyysteorian taustalla oleva sosiokognitiivinen näkemys ei näe ulkoisia palkkioita ja rangaistuksia tehokkaana ihmisen käyttäytymisen säätelijänä (Bandura 1997, 22–24). Minäpystyvyysteoriassa ihmisen uskomukset omasta pystyvyydestä määrittävät hänen tavoitteitaan ja toimintaansa. Itseohjautuvuusteorian mukaan ihminen tekee aktiivisesti aloitteita kohti itseään kiinnostavia asioita. Molemmissa teorioissa ihmisen nähdään myös olevan jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Bandura 1977, 192–193, 1999, 27–33 ja 45–46; Deci & Ryan 2000, 227, 2002, 6.) Minäpystyvyysteorian mukaan yksilön tunteusten ja aiempien suoritusten lisäksi pystyvyyssuikomuksia muokkaavat ulkoiset mallit ja palaute (Bandura 1977, 195–200, 1982, 126–128). Myös itseohjautuvuusteoriassa yksilö ajatellaan yleensä toimivan oman hyvinvointinsa parhaaksi, mutta myös sosiaalisella ympäristöllä on siihen vaikutusta (Deci & Ryan 2000, 227, 2002, 6).

Teorioita tarkastellessa voi tehdä päätelmiä siitä, miten pystyvyyssuikomukset ja sisäinen motivaatio rakentuvat sekä miten ne vaikuttavat ihmiseen. Rakentavien tekijöiden välillä voidaan havaita samankaltaisuutta. Pystyvyyssuikomukset rakentuvat suorituksista sekä fyysisistä ja psyykkisistä olosuhteista, jotka antavat yksilölle tietoa tämän kyvykkyydestä. Kyvykkyys eli kompetenssi on myös yksi itseohjautuvuusteorian psykologinen perustarve. Muita pystyvyyssuikomuksia rakentavia tekijöitä ovat sijaiskokemukset sekä muilta saatu

sanallinen kannustus, jotka pohjautuvat yksilön sosiaaliseen ympäristöön, kuten yhteenkuuluvuus itseohjautuvuusteoriassa. Yhteenkuuluvuuden edellytyksenä voi myös pitää ympäristöä, jossa yksilö kokee innostavia sijaiskokemuksia sekä saa myönteistä palautetta muilta. Itseohjautuvuusteorian mukaan myös autonomian eli vapaaehtoisuuden tarpeen täytyminen määrittyy niin ikään sosiaalisesta ympäristöstä.

Lisäksi pystyvyysuskomusten ja psykologisten perustarpeiden voidaan nähdä vaikuttavan yksilön toimintaan kehämäisesti joko myönteisenä tai kielteisenä jatkumona. Vahva minäpystyvyys ohjaa asettamaan vaativampia tavoitteita sekä auttaa työskentelemään ja ponnistelemaan sitkeämmin tavoitteen eteen. Valmistautuessaan ja suorittaessaan tehtävää vahva minäpystyvyys suojaa yksilöä häiritseviltä ajatusmalleilta, joiden sijasta yksilö ruokkii onnistumisen mielikuvaa. Suorituksen epäonnistuessa yksilön vahva minäpystyvyys auttaa selittämään tapahtuneen riittämättömän työskentelyn syyksi. Näin yksilön pystyvyyden kokemus ei heikkene, vaan hän päättää työskennellä jatkossa enemmän saavuttaakseen tavoitteensa. Kun yksilö harjoittelee enemmän, hän myös oppii enemmän. Tämän myötä yksilö voi valita erilaisista tehtäviä ja tilanteita laajoista vaihtoehdoista, koska uskoo pystyvänsä moneen. Hän on myös motivoituneempi tekemään enemmän töitä niiden eteen. Sisäisen motivaation edellytyksenä olevat psykologiset tarpeet synnyttävät samalla tavalla myönteisen kehän. Yksilön joutuessa kielteiseen kehään vaikutusmekanismi on päinvastainen kuin myönteisen kehän tapauksessa.

### **3 Opiskelumotivaatio**

Opiskelumotivaatio on tämän tutkielman pääaihe, jota tarkastellaan edellisessä luvussa käsiteltyjen motivaatioteorioiden (Bandura 1977, 1982, 1997; Deci & Ryan 2000, 2002) avulla sekä oppimisessaan tukea tarvitsevien yläkoululaisten näkökulmasta. Opiskelumotivaatiolla on useita lähikäsitteitä, kuten oppimismotivaatio, koulumotivaatio, kouluinnostus, kouluun sitoutuminen ja kouluun kiinnittyminen, joista myös on tehty ajankohtaista tutkimusta (Nurmi 2013; Muhonen & Rajalahti, 2014; Ulmanen 2017). Opiskelumotivaation käsite kuitenkin palvelee tämän tutkimuksen päämääriä parhaiten, sillä se kattaa niin oppimisen, työskentelyn, koulunkäynnin kuin koulutuksenkin. Kouluun kiinnittyminen olisi ollut toiseksi sopivin pääkäsite tälle tutkimukselle, mutta teoreettisen viitekehyksen kannalta on kuitenkin oleellista tarkastella aihetta motivaatiosta käsin. Kouluun kiinnittyminen kuvaa oppilaan toimintaa ja kokemuksia koulunkäyntiin ja opiskeluun liittyen, kun taas motivaation avulla voidaan selittää oppilaan kouluun kiinnittymistä (Ulmanen 2017). Tässä luvussa esitellään ensin keskeisiä tutkimustuloksia opiskelumotivaatioon ja erityisesti siihen vaikuttaviin psyykkisiin tekijöihin liittyen. Tämän jälkeen opiskelumotivaatiota tarkastellaan suhteessa oppimisen haasteisiin ja osa-aikaiseen erityisopetukseen.

#### **3.1 Opiskelumotivaatioon vaikuttavat tekijät**

Nuorten hyvinvointia ja opiskelumotivaatiota käsittelevistä aiemmista tieteellisistä tutkimuksista löytyy mielenkiintoisia tutkimustuloksia, jotka liittyvät oppilaiden pystyvyysuskomuksiin ja psykologisiin perustarpeisiin. Ensimmäisessä tutkimuksessa (Pyhältö, Soini & Pietarinen 2010) tarkastellaan yhdeksännen luokan oppilaiden (N=518) kouluhyvinvointia, kuten minäpystyvyyttä. Tutkimuksen tärkeä havainto on, että oppilaiden pystyvyysuskomuksiin vaikuttavat tapahtumat ovat paljon laajempia kuin luokkahuonetilanteet. Osallisuuden tunne koulun sosiaalisessa yhteisössä, merkitykselliset oppimistehtävät sekä henkilökohtaisissa tavoitteissa onnistuminen ovat näitä laajempia vaikuttajia.

Ellen L. Usherin ja Frank Pajaresin (2009) tutkimuksessa osoitetaan, että kuudennen, seitsemännen ja kahdeksännen luokan oppilaat (N=803) eivät perusta arvioita omasta

pystyvyydestään ainoastaan yhden tekijän varaan. Erityisesti aiempien onnistumisten ja sosiaalisen kannustuksen yhteysvaikutuksen todetaan vahvistavan oppilaiden pystyvyyssuskomuksia. Tutkimuksessa pidetään todennäköisenä, että käytännössä oppilaat vastaanottavat myönteistä palautetta aiemmista onnistumisista matematiikan suorituksissa. Tämä taas vahvistaa oppilaiden pystyvyyssuskomuksia ja sitä kautta suorituksia, jolloin he saavat toistuvasti myönteistä palautetta ja syntyy kehämäinen vaikutus. Aiempien suoritusten todetaan kuitenkin olevan erittäin voimakas yksittäinen minäpystyvyyttä määrittävä tekijä.

Katariina Salmela-Aro ja Heta Tuominen-Soini (2013) käsittelevät nuorten kouluun liittyvää uupumusta, innostusta ja motivaatiota FinEdu-pitkittäistutkimuksen tuloksia esittelevässä artikkelissaan. FinEdu-tutkimuksessa on seurattu yhden suomalaisen paikkakunnan nuoria (N=1709) 10 vuoden ajan peruskoulun 9.-luokalta toisen asteen opintoihin sekä edelleen jatko-opintoihin ja työelämään asti (Salmela-Aro & Upadyaya 2014). Pitkittäistutkimuksen perusteella voidaan todeta, että nuorten kouluinnostusta eli opiskelumotivaatiota vahvistaa kokemus siitä, että heillä on kouluun liittyviä voimavaroja. Näiden voimavarojen voidaan tulkita tyydyttävän psykologisia perustarpeita (Deci & Ryan 2000). Erityisesti koulutuksen nivelvaiheissa nuoret kokevat tärkeäksi, että he voivat kokea yhteisöllisyyttä, mahdollisuutta tehdä omia valintojaan ja edetä tavoitteidensa saavuttamisessa.

Reeve esittelee artikkelissaan (2002) kollegoidensa kanssa toteutetun kolmiosaisen tutkimussarjan (Reeve, Bolt & Cai 1999) opettajien tavoista opettaa ja motivoida oppilaitaan. Tutkimussarjan ennako-oletus opettajan toimintaa kohtaan on, että oppilaan itsenäisyyttä vahvistava käyttäytyminen tuottaa itseohjautuvuutta ja kyvykkyyden kokemuksia, kun taas kontrolloiva käyttäytyminen on esteenä itseohjautuvuudelle ja kyvykkyyden kokemukselle (Reeve 2002, 187). Itsenäisyyttä tukeva opettaja käsitetään vastavuoroiseksi, kannustavaksi, joustavaksi ja sisäistä motivaatiota ruokkivaksi. Tällaisen opettajan ajatellaan siis käyttävän aikaa kuuntelemiseen, antavan suorituksesta positiivista palautetta, antavan oppilaille mahdollisuuden työskennellä omalla tavallaan sekä motivoivan työskentelyä oppilaan kiinnostuksenkohteiden kautta. Kontrolloivan opettajan taas ajatellaan johtavan opiskelutilannetta säätelemällä työskentelymateriaaleja, jakamalla käskyjä, antamalla valmiita ratkaisuja, kritisoida työskentelyä sekä luomalla painetta vaativan ja kontrolloivan olemuksen avulla. (Reeve 2002, 186.)

Tutkimussarjan kaksi ensimmäistä osaa toteutettiin opettajaopiskelijoilla ja viimeinen osa alaja- ja yläkoulun opettajilla. Ensimmäisessä osassa opettajaopiskelijat (N=550) vastasivat

oppilaiden motivointia koskevaan kyselyyn ja toisessa osassa havainnoitiin opettajaopiskelijoiden (N=122) toimintaa tutkimustilanteessa, jossa opiskelijapareista toinen omaksui opettajan ja toinen oppilaan roolin. Tutkimussarjan kolmannessa osassa alakoulun (N=32) ja yläkoulun (N=14) opettajat ensin vastasivat oppilaiden motivointia koskevaan kyselyyn ja tämän jälkeen kirjoittivat kuvauksen todellisesta luokkatilanteesta, jossa olivat opettaneet ja motivoineet yhtä oppilasta. (Reeve, Bolt & Cai 1999.)

Tulosten mukaan oppilaat ovat sekä itseohjautuvampia että varmempia omasta kyvykkyydestään, kun opettajat kuuntelevat enemmän, rohkaisevat keskusteluun, varaavat aikaa itsenäiselle työskentelylle sekä säätelevät vähemmän työskentelymateriaaleja. Oppilaat ovat varmempia kyvykkyydestään myös, kun opettajat antavat työskentelyyn näkökulmia ja vinkkejä, mutta eivät valmiita vastauksia. Pääsääntöisesti oppilaat tuntevat itsensä kyvykkääksi, kun suoritus menee hyvin. Oppilaiden varmuus omasta kyvykkyydestä kuitenkin kasvaa, kun opettaja antaa mahdollisuuden itsenäiseen työskentelyyn ja keskusteluun sekä tarjoaa näkökulmia ja neuvoja oikea-aikaisesti. Sen sijaan oppilaat ovat epävarmoja omasta kyvykkyydestään, kun opettaja säätelee työskentelymateriaaleja, kertoo vastauksia ja ratkaisee ongelmia oppilaiden puolesta. (Reeve 2002, 188.) Itsenäisyyttä vahvistava käyttäytyminen ei kuitenkaan sulje pois strukturoinnin mahdollisuutta, koska lopulta kaikkien oppilaiden nähdään olevan jollain tavalla riippuvaisia opettajan tiedoista ja ohjauksesta. Strukturointi tarkoittaa sitä, että oppilaille tehdään selväksi mitä heiltä odotetaan ja että heille tarjotaan sopivia haasteita sekä oikea-aikaista ja suoritukseen keskittyvää palautetta, jonka avulla he voivat päihittää haasteet ja ylittää asetettuihin odotuksiin. (Reeve 2002, 193.)

Näiden tutkimusten perusteella voidaan todeta, että oppilaiden opiskelumotivaatio on useamman tekijän summa. Oppilas arvioi pystyvyyttään omien suoritustensa kautta, mutta sen lisäksi oppimisympäristö määrittää oppilaan pystyvyysuskomuksia ja mahdollisuuksia tyydyttää psykologisia perustarpeitaan. Oppimisympäristö sisältää opettajan tarjoamat mahdollisuudet, opettajalta ja vertaisilta saadun palautteen sekä kokemuksen osana kouluyhteisöä. Nämä eri tekijät voivat todennäköisesti myös vaikuttaa toisiinsa. Jos oppilas ei usko pystyvänsä suoriutumaan tehtävästä, niin opettaja tai vertaiset voivat ohjata ja kannustaa häntä onnistumaan. Tai sitten oppilas voi kokea itsensä kyvykkääksi tehtävään, mutta opettaja ei anna hänelle tarpeeksi ohjausta, vaihtoehtoja tai edes mahdollisuutta yrittää, jolloin suoritus epäonnistuu tai jää tekemättä.

### 3.2 Opiskelumotivaatio ja oppimisen haasteet

Tässä tutkielmassa oppimisen haasteilla tarkoitetaan lukemisen ja kirjoittamisen, matematiikan sekä tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen haasteita. Toiminnanohjauksen haasteita kuvaava esimerkki on se, että oppilas voi ymmärtää tehtävän ohjeet, muttei pysty tuottamaan itsenäisesti niiden mukaista suoritusta (Bandura 1997, 227). Opiskelumotivaatiota on tutkittu paljon yleisopetuksen oppilaiden näkökulmasta, mutta oppilaat, joilla on oppimisen haasteita, ovat jääneet vähemmälle huomiolle tai heitä koskeva tutkimusta on tuotettu puutteellisesti (Nurmi 2013; Sideridis 2009, 605–621). Oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla on keskitytty muun muassa minäkuvan ja itsetunnon kehityksen tarkasteluun (Aro ym. 2014; Lappalainen & Hotulainen 2012; Savolainen ym. 2018). Sen sijaan pystyvyysuskomusten tai psykologisten perustarpeiden täytymisen arviointi on jäänyt heidän kohdallaan vähäiseksi.

Oppimisen haasteet vaikuttavat oppilaan käsitykseen itsestään oppijana ja siten halukkuuteen oppia uutta (Aro ym. 2014, 25–26 ja 43–51). Niilo Mäki Instituutin toteuttaman OMIS-hankkeen tutkimuksessa (Aro ym. 2014 43–51) oppilaat (N=600) täyttivät Minä koululaisena -kyselyn, jonka avulla pyritään selvittämään oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin kohdistuvaa minäkäsitystä ja minäpystyvyyttä sekä tyypillisiä ajattelumalleja. Oppilaat opiskelivat joko yleisopetuksessa (N=418), tilapäisessä erityisopetuksessa (N=68), osittaisessa erityisopetuksessa (N=59) sekä koulun ulkopuolisessa oppimisvaikeuskuntoutuksessa (N=42). Oppilaat jaettiin oppimisen ja koulunkäynnin haasteiden mukaan ryhmiin: ei oppimisvaikeuksia (N=418), oppimisvaikeudet, luki tai matematiikka (N=125), sosioemotionaaliset vaikeudet (N=14) sekä tarkkaavaisuuden ongelmat (N=30). Kyselyn tulosten mukaan jonkin tukimuodon piirissä olevien oppilaiden vastaukset olivat merkittävästi kielteisempiä kuin yleisopetuksen oppilailla. Osittaisessa erityisopetuksessa opiskelevat vastasivat usealla teema-alueella kielteisemmin kuin yleisopetuksessa opiskelevat, vaikka molemmat ryhmät arvioivat osaamisensa yhtä hyväksi. Lisäksi eri oppimisvaikeusryhmien vastauksissa oli merkittäviä eroja. Oppilaat, joilla oli tarkkaavaisuuden ongelmia, arvioivat koululaistaitojen hallintansa heikommaksi kuin oppilaat ei oppimisvaikeuksia sekä lukemisen ja matematiikan oppimisvaikeuksia -ryhmissä. Heidän myös pitivät omaa osaamistaan heikompana kuin oppilaat, joilla ei ollut oppimisvaikeuksia.

Oppilaat, joilla oli lukemisen ja matematiikan oppimisvaikeuksia, kokivat ponnistelua ja yrittämistä koskevat taitonsa heikommiksi sekä olivat huolestuneempia kuin oppilaat, joilla ei ollut oppimisvaikeuksia. (Aro ym. 2014, 50–51.)

Bandura (1997) esittelee teoksessaan kollegansa Schunkin (1989) tutkimustyötä, joka on antanut lisää tietoa lasten pystyvyyden kokemuksesta ja sen vaikutuksesta koulusuorituksiin. Tutkittavat ovat olleet lapsia, joilla on puutteita matemaattisissa ja kielellisissä taidoissa. Lapset ovat opiskelleet itseohjautuvan oppimisen ohjelmassa helppoja perustaitoja, joiden kautta opitaan perussääntöjä ja niiden soveltamista matemaattisissa ongelmissa. Itseohjautuvaa oppimista on täydennetty sosiaalisella ohjauksella, jolla voidaan vaikuttaa pystyvyyssuskomuksiin. Ohjaus on sisältänyt toimintojen mallintamista, opastamista vaativammissa strategioissa, monipuolisen palautteen antamista suorituksista, joka auttaa oppilasta arvioimaan omia taitojaan sekä uusien positiivisten kannustimien ja pyrkimysten lisäämistä. (Bandura 1997, 215.)

Tulosten (Schunk 1989) mukaan saavutetut kognitiivisten taidot vaikuttavat pystyvyyssuskomuksiin, mutta nämä eivät ainoastaan peilaa taitoja. Nimittäin lapset, joilla on saman tasoiset kognitiiviset taidot, suoriutuvat tehtävistä eri tavoin riippuen pystyvyyssuskomuksistaan. Useat tekijät viittaavat pystyvyyssuskomusten ennustavan paremmin tehtävästä suoriutumista kuin vaadittavien taitojen. Lapset eroavat toisistaan tavoissa tulkita, sisäistää ja muistaa onnistumisiaan ja epäonnistumisiaan. Näin ollen he myös kehittävät minäpystyvyyttään eri tavoin samanlaisista saavutuksista huolimatta. Motivaatio ja itsesäätelytaidot mahdollistavat kognitiiviset kyvyt, jotka tuottavat akateemisen suorituksen. Pystyvyyssuskomukset sen sijaan määräävät sen, kuinka johdonmukaisesti ja tehokkaasti lapset toimivat kykyjensä avulla. (Bandura 1997, 215–216.) Kun tehtävä on hankalaa ratkaista oppilaat, joilla on vahva minäpystyvyys ponnistelevat ratkaistakseen ongelman, kun taas oppilaat, joilla on heikko minäpystyvyys luovuttavat helposti.

Oppilaan pystyvyyden kokemusta ja sisäistä motivaatiota voidaan kuitenkin vahvistaa koulussa. Oppilaan tulee tuntee omat vahvuutensa ja kehittämiskohteensa sekä varsinaiset oppimisen haasteensa. Näin oppilaalle selviää, kuinka omiin taitoihin voi vaikuttaa sekä mihin oppimisen haasteet vaikuttavat ja mihin ne eivät vaikuta. (Aro ym. 2014 54–55.) Oppimisen haasteet voivat vaikeuttaa oppilaan omien taitojen arvioimista. Jos omien taitojen arvioinnissa on puutteita, myös tehtävän suorittaminen ja siinä tarvittavat taidot voivat olla oppilaalle epäselvät. Kun oppilas arvioi tehtävän helpommaksi kuin se on, hän ei näe vaivaa

tehtävän eteen niin paljon kuin pitäisi. Oppilas ei mahdollisesti valmistaudu riittävästi vaikkapa tulevaan kokeeseen, koska yliarvioi omat taitonsa. (Schunk & Pajares 2009, 41–42.)

Vaikean tehtävän kohdalla oppilas alkaa herkästi käyttää ajatus- ja toimintamalleja, jotka vähentävät uskoa omaan pystyvyyteen. Esimerkiksi kokeen aikana oppilas alkaa epäillä omien taitojen riittävyyttä. Mallien käytön myötä syntyvät epämiellyttävät tuntemukset häiritsevät ja heikentävät oppilaan suoritusta, koska huomio harhailee ja kohdistuu suorituksen kannalta epäolennaisiin asioihin. Suorituksen aikana oppilas tarkkailee omaa kehoaan tai muiden reaktioita ja toimintaa, eikä saa hyödynnettyä kykyjään riittävästä, vaan luovuttaa helposti. Ulospäin tämä voi näkyä muun muassa oppilaan levottomuutena, ahdistuneisuutena tai häiritsevänä käytöksenä. (Bandura 1977, 198–199.) Oppilasta voidaan kuitenkin auttaa oivaltamaan ajatusten, tunteiden ja toiminnan välisiä yhteyksiä, mikä lisää hänen hallinnantunnettaan epämiellyttävissä tilanteissa. Ajatukset eivät siis kuvaa todellisuutta sellaisenaan, vaan tilanteessa heräviä tunteita. Tällöin oppilas voi löytää uusia toimintatapoja hankalissa tilanteissa. (Aro ym. 2014, 59.)

Myös oppilaan roolia aktiivisena toimijana tulee korostaa antamalla hänen itse määritellä toivottava muutos. Tämän lisäksi oppilaan täytyy kokea, että häntä tuetaan ja hänen mahdollisuuksiinsa uskotaan. Oppilasta herätellään pohtimaan, onko nykyisen toimintatavan ja arvostamiensa asioiden välillä ristiriita, esimerkiksi kokeisiin valmistautuminen suhteessa arvosanatavoitteen. Eritellään myös toimintatavan ja vaihtoehdoisen toimintatavan kielteisiä ja myönteisiä puolia. Vastustukseen suhtaudutaan myötäillen ja joustuen, koska ajatukset ovat usein tilannesidonnaisia ja oppilaan tulee saada ottaa vastuuta omista valinnoistaan. (Aro ym. 2014 55–56.)

Banduran ja Schunkin (1981) tutkimusraportin mukaan oppilaan minäpystyvyyttä ja sisäistä motivaatiota voidaan vahvistaa ja ylläpitää opiskeluun liittyvillä tavoitteilla, jotka ovat oppilaan itse asettamia sekä saavutettavissa tarpeeksi lyhyellä aikavälillä. Oppilas sitoutuu paremmin itse arvioimiinsa ja valitsemiinsa tavoitteisiin. Kaukana oleviin tavoitteisiin liittyvää työskentelyä taas lykätään helposti myöhemmälle. Banduran ja Schunkin (1981) mukaan paras tapa on asettaa yksi pitkän aikavälin päätavoite ja siihen liittyviä osatavoitteita, jotka ohjaavat ja ylläpitävät oppilaan toimintaa kohti päätavoitetta. Tavoitteet palvelevat myös pystyvyyden kokemuksen kehittämistä, koska ne tarjoavat pystyvyydelle vertailukohdan. Suoritusten ja saavutusten vertailu osatavoitteisiin lisää pystyvyyden tunnetta paremmin kuin vertailu pitkän aikavälin tavoitteeseen. Lisäksi yksityiskohtainen ja

säännöllinen palaute edistymisestä vahvistaa yksilön uskoa kykyjen lisääntymiseen. Pystyvyysuskomuksia on helpompi vahvistaa ohjauksen ja palautteen avulla, jotka antavat tietoa tavoitteita edistävien strategioiden onnistuneesta käytöstä, kuin saavutettujen suoritusten tasosta. (Bandura & Schunk 1981.)

### **3.3 Opiskelumotivaatio ja osa-aikainen erityisopetus**

Opiskelumotivaation ja osa-aikaisen erityisopetuksen välinen vuorovaikutus on myös tässä tutkielmassa vahvasti läsnä. Pyrkimyksenä on saada tietoa osa-aikaisen erityisopetuksen merkityksestä ja mahdollisuuksista opiskelumotivaation tukemisessa oppilailla, joilla on oppimisen haasteita. Tuen kolmiportaistumisen myötä (Opetushallitus 2016, 61–64) oleellinen kysymys on esimerkiksi se, millaisia opiskelumotivaatiota tukevia tekijöitä osa-aikaisessa erityisopetuksessa voidaan tarjota verrattuna yleisopetukseen. Erityisopettaja voi toteuttaa osa-aikaista erityisopetusta sekä klinikkamuotoisena yksilö- ja pienryhmäopetuksena että samanaikaisopetuksena isossa ryhmässä. (Vitka 2018, 64–74.) Tällöin opetus perustuu erityisopettajan ammattitaitoon, minkä myötä tuen tarpeet tulevat todennäköisemmin huomioiduksi suunnitelmallisuuden, ennakoinnin ja eriyttämisen avulla (Vitka 2018, 21–34).

Opiskelumotivaation tukemiseen voi olla paremmat lähtökohdat osa-aikaisen erityisopetuksen piirissä, koska silloin ryhmässä opiskelee samanaikaisesti vähemmän oppilaita opettajia kohden. Niilo Mäki Instituutin toteuttaman OMIS-hankkeen toisessa tutkimuksessa haastatellut osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevat 2.–9.-luokkalaiset (N=25) kokivat opiskelun sujuvan paremmin pienryhmässä kuin luokassa, koska siellä oli hiljaisempaa ja rauhallisempaa, mikä auttoi keskittymään ja oppimaan. Myös pienryhmän opetusmateriaaleja ja –menetelmiä pidettiin parempina sekä suurin osa kuvaili, että siellä on hyvä olla. Toisaalta osa taas kuvaili pienryhmässä opiskelun saavan tuntemaan itsensä huonommaksi kuin muut. Heidän olisivat mieluummin luokassa kavereiden ja mukavampien tehtävien parissa. Lisäksi muutamat oppilaat olivat kokeneet yksinäisyyttä ja kiusaamista, vaikka suuri osa ei ajatellut pienryhmässä opiskelulla olevan kielteisiä sosiaalisia seurauksia. (Aro ym. 2014, 25.)

Oppimisympäristöstä saatu palaute vaikuttaa oppilaan pystyvyysuskomuksiin, jolloin hänen opiskelumotivaatiotaan ja oppimistaan voidaan tukea. Arvosanojen lisäksi suullisen palautteen saaminen omasta oppimisesta on ensisijaisen tärkeää, koska silloin oppilaalla on

mahdollisuus kysyä ja kommentoida. Myös tähän voi olla enemmän mahdollisuuksia osaaikaisessa erityisopetuksessa, jonka periaatteita ohjaavat ratkaisukeskeisyys ja oppilaan vahvuuksien huomioiminen (Vitka 2018, 31–32).

Oppimisen haasteet eivät aina tyhjentävästi selitä oppilaiden tuen tarpeita, vaan kyseessä voi kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin liittyviä ongelmia. Tällöin riskit opiskelumotivaation heikkenemiseen ja koulunkäynnin vähenemiseen ovat suuret. Soveltamalla itseohjautuvuusteorian (Ryan & Deci 2000) psykologisia perustarpeita voidaan hyvinvointinsa kannalta haitallisia valintoja tekevän oppilaan käyttäytymistä muokata hyvinvointia edistävään suuntaan. Koska yhteenkuuluvuuden tarve saa ihmiset tekevät ulkoisesti motivoituja asioita, oppilas voi parhaimmillaan onnistua sisäistämään alun perin ulkoisen motivaation lähteen (Ryan & Deci 2000, 73–74). Miellyttääkseen arvostamaansa henkilöä ihmiset ovat valmiita tekemään asioita, jotka eivät ole heille niin mieluista. Aluksi oppilas voi toimia esimerkiksi opettajan pyytäessä, häntä matkien tai siksi että hän arvostaa tiettyä käytöstä. Seuraavaksi oppilas voi omaksua hänelle tärkeän yhteisön, kuten luokan arvostamat toimintatavat, koska hän on oppinut toimimaan niiden mukaan. Lopulta oppilas oppii säätelemään omaa toimintaansa, jos hän saa myös vapauksia valita ja vaikuttaa omaan elämäänsä eli autonomiaa. Tällainen kokonaisvaltainen muutosprosessi vaatii paljon aikaa ja joustavuutta, joiden mahdollistaminen koulussa vaatii oppilaan kanssa työskentelevien aikuisten pitkäjänteistä yhteistyötä. Laaja-alainen erityisopettaja voi auttaa tavoitteiden määrittelyssä, edistyksen seuraamisessa ja varmistaa prosessin jatkuvuutta kouluyhteisössä (Vitka 2018, 21–34).

## 4 Tutkimustehtävä

Tämä tutkielma, jonka tehtävänä on selvittää yläkoulussa opiskelevien oppilaiden opiskelumotivaatiota koskevia käsityksiä, rajautuu tarkastelemaan erityisesti oppilaiden opiskelumotivaatioon vaikuttavia psyykkisiä tekijöitä. Tutkittavat oppilaat osallistuvat osa-aikaiseen erityisopetukseen, mikä tarkoittaa, että heillä on opiskeluun liittyviä haasteita ja he tarvitsevat säännöllisesti siihen tukea. Osa näistä haasteista on todennäköisesti opiskelumotivaatioon liittyviä. Esimerkiksi Lepola (2015) on todennut, että heikko opiskelumotivaatio on usein yhteydessä oppimisen haasteisiin. Tutkielman tavoite on kuvaileva ja tulkitseva, joten sen avulla lisätään ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksessa ei testata teoriaa, vaan teoria toimii apuna ja tukena empiirisen haastattelututkimuksen suorittamisessa. Analyysi ja tulkinta tapahtuvat teoreettisen taustan ja empiirisen haastatteluaineiston vuoropuheluna. (Eskola & Suoranta 1998, 60–63.) Tutkimuksen taustaoletuksena on se, että opiskelun tuessa tulisi keskittyä oppilaan motivaatioperustan psyykkisiin tekijöihin, kuten esimerkiksi siihen, millaisia pystyvyysuskomuksia oppilaalla on ja täytyvätkö hänen autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden tarpeensa.

Tutkimuksen keskeiset käsitteet ovat opiskelumotivaatio sekä minäpystyvyys ja itseohjautuvuus, joita käsitellään oppimisen haasteiden ja osa-aikaisen erityisopetuksen kontekstissa. Teoreettinen viitekehys on ohjannut tutkimuksen suunnittelua sekä sitä on hyödynnetty myös aineiston analyysissä ja tulosten yhteenvedossa. Tutkimus on toteutettu fenomenografisen menetelmän keinoin, joka asettaa tietynlaiset raamit tutkimuksen toteutukselle ja teorioiden käytölle. Koska fenomenografiassa tarkastellaan ihmisten erilaisia tapoja kokea, käsittää ja käsitteellistää tutkittavaa ilmiötä, tulee haastattelutilanteen olla mahdollisimman avoin, erityisesti kysymyksenasettelun suhteen (Huusko & Paloniemi 2006). Tällöin myös analyysikehikko muodostetaan aineistosta, koska fenomenografiassa korostetaan käsitysten kontekstisidonnaisuutta. Kuten fenomenografiselle tutkimukselle on tyypillistä kuvata ajattelutapojen erilaisuutta (Niikko 2003, 9–10, 22–23), myös tässä tutkimuksessa on pyritty löytämään ja kuvaamaan opiskelumotivaatiota koskevien ajattelutapojen erilaisuutta. Opiskelumotivaatio rakentuu erilaisista tekijöistä ja eri oppilaat voivat kokea nämä tekijät eri tavoin. Myös samalla oppilaalla voi olla erilaisia käsityksiä opiskelumotivaatioonsa vaikuttavista tekijöistä. Oppilaiden käsitykset kertovat siitä, kuinka

he ymmärtävät oman opiskelumotivaationsa sekä kuinka he toimivat suhteessa opiskeluympäristöönsä.

Alustin tutkimuskysymyksiä miettimällä, millaista opiskelumotivaation tukea oppilaat mahdollisesti ovat saaneet sekä kuinka oppilaiden opiskelumotivaatiota mahdollisesti tuetaan. Lisäksi pohdin, kokevatko oppilaat, että opiskelumotivaation tukikeinot vahvistavat heidän pystyvyykokemustaan ja psykologisten perustarpeiden täyttymistä. Seuraavaksi otin näkökulmaksi tekijät, jotka vaikuttavat oppilaiden opiskelumotivaatiota vahvistaen ja heikentäen. Tämän jälkeen pääsin lähemmäksi fenomenografista tutkimusotetta (Niikko 2003, 19) kysymällä, millaisia käsityksiä oppilailla on opiskelumotivaatioonsa vaikuttavista tekijöistä. Luovuin ajatuksesta kysyä suoraan koulussa käytetyistä motivaation tukikeinoista, koska opiskelumotivaatio todennäköisesti rakentuu näitä keinoja laajemmista tekijöistä. Oppilaat voivat myös kokea joidenkin asioiden motivoivan opiskelussa, joita opettajat eivät ole tulleet edes ajatelleeksi. Samoin jotkin tukikeinoiksi tarkoitetuista tekijöistä voivat olla oppilaan näkökulmasta tehottomia. Lopulta muodostin yhden päätutkimuskysymyksen ja kaksi siihen liittyvää alakysymystä:

Millaisia käsityksiä oppilailla on opiskelumotivaatioonsa vaikuttavista tekijöistä?

1. Mitkä tekijät oppilaiden mielestä vaikuttavat heidän opiskelumotivaatioonsa?
2. Millaisia vaikutuksia näillä tekijöillä oppilaiden mukaan on heidän opiskelumotivaatioonsa?

## 5 Tutkimuksen toteuttaminen

### 5.1 Tutkimusasetelma

Tämä pro gradu -tutkimus sijoittuu yläkouluikäisen nuoren elämään. Nuoruus on tärkeä elämänvaihe, joka sisältää uusia kehityksellisiä haasteita, kuten aikuisuuteen valmistautumista ja sen pohtimista, mitä aikoo tehdä tulevaisuudessa. Tutkimus on rajattu yläkouluikäisiin nuoriin, koska murrosikä, nivelvaiheet ja oppimisympäristön muutokset sekä yläkoulun alkaessa että päättyessä voivat heikentää opiskelumotivaatiota. Tutkimusaineisto koostuu yläkoulun osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevien 13–15-vuotiaiden nuorten opiskelumotivaatioon vaikuttavista tekijöistä koskevista käsityksistä. On merkityksellistä tutkia oppimisessaan tukea tarvitsevien ajatuksia ja kokemuksia, koska opiskelumotivaation puute aiheuttaa heille suurempia riskejä tulevaisuuden kannalta, kuten on todettu tämän tutkielman johdannossa. Näitä riskejä tulee ennaltaehkäistä riittävällä oppimisen tuella yläkoulun aikana, ennen kuin nuori tekee ratkaisevia valintoja tulevaisuutensa kannalta.

Opiskelumotivaatio rakentuu monenlaisista tekijöistä, jotka liittyvät sekä yksilön psyykkisiin ominaisuuksiin että sosiaaliseen ympäristöön. Näiden yksilöstä ja yksilön ulkopuolelta tulevien tekijöiden voi ajatella vaikuttavan toisiinsa. Esimerkiksi oppilaan odotukset omasta pystyvyydestä vaikuttavat siihen millaisia tavoitteita hän itselleen asettaa, millaisia resursseja hän hakee ympäristöstään sekä millaista osaamista hän saavuttaa. Vastaavasti ympäristön mahdollistamat resurssit vaikuttavat oppilaan psykologisten perustarpeiden täyttymiseen. Tästä voi kehittyä myönteinen tai kielteinen jatkumo. Opiskelumotivaatiota rakentaviin tekijöihin liittyy opettajan näkökulmasta monenlaisia haasteita, mutta kiinnostavaa on se, millä tavoin oppilaat näihin tekijöihin suhtautuvat.

Tutkimuskohteen ollessa näin moninainen on perusteltua keskittyä hankkimaan aineisto pienemmältä joukolta laadullisilla menetelmillä. Arvioin tarpeeksi kattavien vastausten saamisen kyselymenetelmällä haastavaksi, koska tarkennuksen saaminen vastauksiin ei olisi ollut myöhemmin mahdollista ja lisäksi oppilaiden oppimisen haasteet olisivat voineet rajoittaa kyselyyn osallistumista. Päätin siis toteuttaa aineistonkeruun tekemällä seitsemän yksilöhaastattelua, joita edelsi seitsemän yksilöllistä tutustumiskertaa. Haastatteluissa

tutkimusongelmaa lähestyttiin tietyistä ennalta määritellyistä näkökulmista, mutta samalla painottaen avointa keskustelunomaista asetelmaa.

## 5.2 Fenomenografia

Fenomenografia mahdollistaa kasvatustieteellisiä ilmiöitä kohtaan syntyneiden käsitysten ja kokemusten tutkimisen, jolloin kiinnostus kohdistuu käyttäytymisen ja opetuksen sijaan yksilön ajatteluun ja oppimiseen (Niikko 2003, 7). Fenomenografia soveltuu niin metodologiseksi kuin analyysiprosessinkin lähestymistavaksi (Niikko 2003, 7), minkä vuoksi sitä on hyödynnetty tässä tutkimuksessa molempiin tarkoituksiin.

Fenomenografinen tutkimusote keskittyy ajattelun ja tiedon sisältöön sekä rakenteisiin. Lisäksi painotetaan sisällön laadullisia eroja. Tiedon ajatellaan muodostuvan yksilön merkityksenantoprosessin myötä. Yksilön toiminnan ajatellaan olevan vahvasti kytköksissä toiminnan kohteeseen ja sisältöön. (Niikko 2003, 9–10.) Fenomenografisen tutkimussuuntauksen pyrkimyksenä on ollut ymmärtää ihmisten tapaa kokea ongelmia, tilanteita ja maailmaa, johon he ovat suhteessa tai jossa he toimivat, jotta voitaisiin selvittää, kuinka ihmiset käsittelevät ongelmia, tilanteita ja maailmaa (Niikko 2003, 10). Tässä tutkimuksessa on pyritty selvittämään oppilaiden erilaisia tapoja käsittää opiskelumotivaatioonsa vaikuttavia tekijöitä sekä samalla mahdollisia keinoja motivaation lisäämiseksi. Taustalla on ajatus siitä, että kyky toimia tietyllä tavalla heijastaa kykyä kokea jotakin tietyllä tavalla, koska ihminen ei voi toimia suhteessa maailmaan eri tavoin kuin hän kokee sen (Marton & Booth 1997).

Tässä tutkimuksessa on huomioitu tutkittavien subjektiivisuus, heidän havaintonsa, tunteensa, mielikuvansa ja ajattelunsa. Fenomenografiassa kiinnostus kohdistuu psyykkisiin ilmiöihin eli tunteisiin, ajatteluun ja mielikuviin sellaisina kuin yksilöt ne välittömästi kokevat (Niikko 2003, 12–13). Fenomenografian lähtökohtana on yksilöllisesti koettu elämismaailma ja sen ilmentyminen yksilölle. Elämismaailma voidaan jakaa yksilölliseen ja kollektiiviseen, jolloin ensimmäinen käsittää yksilön omat kokemukset ja käsitykset ja jälkimmäinen yksilöiden väliset kokemukset ja käsitykset. Fenomenografisen ajattelun mukaan on kuitenkin olemassa yksi ainut maailma ja todellisuus, jonka yksilöt kokevat ja ymmärtävät eri tavoin. Maailma ja todellisuus on toki olemassa myös ajattelevan ihmisen ulkopuolella, koska mielen, yksilön

sisäisen maailman ja ulkoisen maailman, todellisuuden ei ajatella olevan erillään toisistaan. (Niikko 2003, 14.)

Fenomenografisen näkemyksen mukaisesti tämänkään tutkimus ei pyri kuvaamaan maailmaa ja todellisuutta sellaisenaan, vaan ihmisten kokemusten ja ymmärryksen kautta. Ihmisten todellisuutta koskevia käsityksiä ei voi vertailla todellisuuden itsensä kanssa, koska todellisuus muodostuu yksilön kokemusten kautta osana hänen käsitystään todellisuudesta. Toisin sanoen on mahdotonta tavoittaa absoluuttista totuutta jostakin todellisuudesta, koska ne perustuvat ihmisten jatkuvaan tulkintaprosessiin, joka pohjaa ihmisen omaan kokemukseen ja ymmärrykseen. Saadut kuvaukset eivät siis voi olla koskaan lopullisia ja tällöin tieteellisenkin totuuden voi ajatella olevan suhteellista. (Niikko 2003, 15.)

Fenomenografisen näkemyksen mukaan maailman ajatellaan olevan siis samanaikaisesti sekä todellinen että koettu. Kokemuksen ei siis oleteta kattavan koko maailmaa, vaan koettu on osa maailmaa ja sen todellisuutta. Käsitykset muodostuvat ihmisen tietoisuudessa todellisuuden kokemusten kautta ja samalla kuvaavat yksilön ja yhteisön ominaisuuksia. Näitä merkityksenantoprosesseja kuvataan mikä ja miten -näkökulmista. Mikä-näkökulma koskee ajattelun kohdetta ja tulkitsee sisältöä (mitä koetaan ja käsitellään). Miten-näkökulma taas koskee ajatteluprosessia ja sen rakennetta sekä samalla rajoittaa mikä-näkökulmaa (kuinka koetaan ja käsitellään). Tiedolla on siis kaksi lähdettä: kokemus sekä tietoisuuden ja havainnon rakenteet. (Huusko & Paloniemi 2006; Niikko 2003, 14 ja 17–19.) Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä, joita tutkittavat kokevat ja käsittelevät eri tavoin.

Fenomenografisessa tutkimuksessa todellisuuden tulkintaa sekä tutkijan ja tutkimuskohteen vuorovaikutusta kuvataan ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien kautta. Ensimmäisen asteen näkökulmassa maailmaa kuvataan ilman, että tarkastellaan henkilön tapaa kokea se (Marton & Booth 1997, 117–121). Tässä tutkimuksessa kuitenkin on kyseessä toisen asteen näkökulma, joka painottaa toisen ihmisen tapaa kokea jotakin ja keskittyy ympäröivään maailmaan kohdistuviin ajatuksiin ja kokemuksiin, joista sitten tehdään päätelmiä. Samalla olen sulkeistanut eli tarkastellaan kriittisesti omien käsitysten ja kokemusten muodostamia uskomuksia ja pyrkinyt rajata niitä päätelmien ulkopuolelle. Tavoitteena on kuvata ilmiön merkitysisältöä eli tutkittavaan ilmiöön kohdistuvia erilaisia näkökulmia, jotka voivat olla kokemuksia tai käsityksiä. Toisen asteen näkökulmaa perustellaan sillä, että se, mitä koetaan

ja tiedetään, on todellisuutta tutkittaville, eivätkä todellisuus ja ilmiöt ole niinkään olemassa heidän ulkopuolellaan sellaisenaan. (Huusko & Paloniemi 2006; Niikko 2003, 24–25.)

### 5.3 Aineistonkeruu

Lähetin toukokuussa 2018 tutkimuspyynnöt sähköpostitse kahdeksalle oululaisen yläkoulun rehtorille. Anonymiteetin turvaamiseksi en kuvaile tarkemmin haastattelukoulua, mutta otin yhteyttä yli 300 oppilaan yksiköihin, jotta vapaaehtoisten tutkittavien löytyminen olisi todennäköisempää, eikä tutkimukseen osallistuminen herättäisi niin paljon huomiota. Samassa viestissä esittelin tutkimusaiheen ja pyysin välittämään tiedon yläkoulun laaja-alaisille erityisopettajille, jos he olisivat halukkaita ottamaan osaa tutkimukseen. Pyyntöön vastasi ainoastaan yhden yläkoulun laaja-alainen erityisopettaja, joka ilmoitti tietävänsä heidän koulustaan tutkimukseen soveltuvia 8.-9.-luokkalaisia oppilaita 6–8 kappaletta. Erityisopettaja ehdotti myös muiden ryhmien oppilaita, mutta halusin rajata tutkimuksen osa-aikaisen erityisopetuksen piirissä oleviin oppilaisiin. Näin oli mahdollista hankkia tietoa opiskelumotivaatioon vaikuttavista tekijöistä, jotka koskevat suurinta osaa yläkoulussa säännöllisesti tukea tarvitsevista oppilaista (Hakala & Leivo 2015; Lintuvuori 2015, 43–73; *Erityisopetus 2017*, 3–4). Yhteistyö jatkui haastattelukoulun kanssa syksyllä 2018 tutkimuslupahakemuksen muodossa, joka välitettiin hyväksymisen jälkeen oppilaiden huoltajille tutkimustiedotteen (Liite 1) liitteenä. Tämän lisäksi koulun erityisopettaja varmisti huoltajien suostumuksen oppilaan tutkimukseen osallistumista varten.

Lopulta toteutunut seitsemän oppilaan otanta osoittautui sopivaksi, sillä tapasin jokaista tutkittavaa ainakin kaksi kertaa. Ensin perehdytin tutkittavat aiheeseen tutustumiskäynneillä (Liite 2) ja varasin haastatteluihin vähintään 45 minuuttia. Käytin puolistrukturoitua yksilöhaastattelua, ts. teemahaastattelua (Hirsjärvi & Hurme 2000 47–48). Haastattelussa on mahdollista käydä aihetta läpi syvällisemmin, mutta myös joustavammin ja pyytää esimerkiksi tarkennuksia vastauksiin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 36.) Myös ryhmähaastattelu-vaihtoehto karsiutui pois, koska halusin turvata oppilaiden yksityisyyden ja tutkimuksen luottamuksellisuuden sekä eliminoida sosiaalisen paineen vaikutukset (Nieminen 2010, 37). Koen onnistuneeni rohkaisemaan edellä mainituilla toimintatavoilla tutkittavia jakamaan avoimesti omia käsityksiään tutkittavasta aiheesta.

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kohdalla korostetin vapaaehtoisuutta ja luottamuksellisuutta tutkimukseen osallistumisen suhteen (Strandell 2010, 96-102; Kuula 2010, 220–222). Painotin oppilaiden oman halukkuuden merkitystä koulun rehtorille ja erityisopettajalle tutkimuspyyntöjen yhteydessä. Tein oppilaille mahdollisimman selväksi, että he saavat kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, vaikka tutkimus toteutetaankin koulussa kouluaikana. Kerroin että he saavat myös itse päättää, kuinka paljon haluavat haastattelussa kertoa ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Samalla painotetin kuitenkin sitä, että heidän antamansa tiedot tulevat vain tutkijan käyttöön etukäteen esiteltä tutkimusaihetta varten ja tutkimuksesta tullaan raportoimaan niin, ettei kyseistä koulua ja sen oppilaita ole mahdollista tunnistaa. Muistutetin myös, miten hienoa on se, että he osallistuvat tutkimukseen, koska heiltä saadun tiedon avulla voidaan kehittää yläkoulun toimintatapoja.

Kävin ensin koululla tutustumassa oppilaisiin yksilöllisesti, jolloin kerroin tarkemmin tutkimuksen aiheesta, sen tarkoituksesta sekä tutkimuksen toteutuksesta. Tutustumiskäynnillä kävin läpi tutkimuksen vapaaehtoisuuden ja luottamuksellisuuden, kuinka haastattelut toteutetaan sekä esittelin haastatteluvälineet ja pieneen ennakotehtävään. Käynnin aikana annoin oppilaille aikaa esittää kysymyksiä ja kokeilla nauhuria. Lisäksi annoin oppilaille vapaaehtoinen ennakotehtävän (Liite 3), jotta he voisivat hieman valmistautua haastatteluun ja keskustelu olisi sitten helpompi saada käyntiin. Ennakotehtävässä oppilaita pyydettiin ottamaan puhelimella tai tabletilla kuvia asioista, jotka he kokevat opiskelussa kiinnostaviksi, tylsiksi, helpoiksi ja haastaviksi sekä jotka motivoivat opiskelemaan. Nämä asiat olivat myös haastatteluteemoja (Liite 3). Aluksi myös opiskelussa auttavat asiat olivat osa ennakotehtävää, mutta päätin karsia sen pois, koska erityisopettaja arveli ennakotehtävän olevan oppilaille haastava. Totesin, että motivoivien asioiden kuvaaminen on olennaisempaa, koska auttavista asioista on helpompi synnyttää keskustelua, vaikka haastavien asioiden jatkeeksi. Kun on puhuttu asioista, jotka ovat vaikeita, voi tulla luontevasti mieleen asioita, joista on ollut vaikeiden asioiden kanssa apua. Pyrin laatimaan haastattelurungosta ja teemoista mahdollisimman avoimia, että ne palvelisivat tutkimusongelmaa, jota lähestyn fenomenografian (Niikko 2003, 31–32) näkökulmasta. Huomioin samalla myös haastateltavien ikätason ja kokemusmaailman. Mietin ensin helppoja kysymyspareja, jotka jäsentäisivät parhaiten erilaisia opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä.

Pyrin rakentamaan varsinaisista haastattelutilanteista tutkittaville mahdollisimman mukavia. Ensimmäisenä asettauduin tilassa mahdollisimman tasa-arvoisesti suhteessa haastateltavaan, kuten istumaan mieluummin viereen kuin pöydän toiselle puolelle (Hirsjärvi & Hurme 2000,

90–91). Huolehdin myös siitä, että pöydällä on muutakin tavaraa kuin pelkkä nauhuri, kuten kyniä, lehtiö, mehua ja keksejä. Aina tapaamisten alussa kysyin haastateltavan kuulumisia ja sen hetkisiä oloiloja. Haastattelu aloitettiin ennakkotehtävän kuvien tarkastelulla, jos haastateltava oli ottanut niitä. Suurin osa haastatteluista aloitettiin etukäteen määritellyn haastattelurungon mukaan, mutta yleensä teemat kulkivat keskusteluissa limittäin ja pyrinkin pitämään haastattelutilanteen mahdollisimman keskustelunomaisena. Olennaisinta oli kysyä millaisia asioita oppilaat liittävätkin haastatteluteemoihin ja millä tavoin he ajattelevat niiden vaikuttavan opiskeluun. Lisäksi pyrin käyttämään mahdollisimman paljon nuorten kieltä ja keskustelemaan tutkimusaiheesta heidän maailmastaan käsin. Tutkijana keskityin kuuntelemaan haastateltavan ajatuksia ja kokemuksia sekä esittämään harkitusti tilanteeseen sopivia lisäkysymyksiä esimerkiksi pyytämällä kuvailemaan tai kertomaan esimerkkejä. Haastateltavien kanssa oli sovittu, että hiljaisia hetkiä saa tulla, koska olen kiinnostunut heidän omista ajatuksistaan ja annan aikaa miettiä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 93–105, 128–133; Niikko 2003, 31–32.)

Haastatteluissa keskustelimme tutkittavien kanssa opiskeluun liittyvistä kiinnostavista ja tylsistä asioista. Samalla pyrimme selvittämään mitkä ominaisuudet vaikuttavat asian kiinnostavuuteen sekä millä tavoin tylsiä asioita voisi kehittää kiinnostavammiksi. Keskustelimme myös siitä, miten kiinnostavat ja tylsät asiat sekä niiden säännöllisyys vaikuttavat opiskeluun sekä millaista hyötyä tai haittaa niistä voi olla. Lisäksi keskustelimme haastatteluissa asioista, jotka opiskelussa tuntuvat helpoilta ja haastavilta. Pyrimme selvittämään millä tavalla asiat olivat helppoja tai vaikeita, vaikuttaako siihen esimerkiksi asiaan liittyvä tilanne, työskentelytapa, vaadittavat taidot tai kokemus. Kysyin tutkittavilta myös, millaiselta helppojen ja vaikeiden asioiden parissa työskentely tuntuu. Pohdimme millainen vaikutus helppojen ja vaikeiden asioiden määrällä on opiskeluun. Lisäksi pyysin tutkittavia kertomaan tilanteesta, jossa he ovat onnistuneet, ja tilanteesta, jonka lopputulokseen he eivät itse olleet tyytyväisiä. Pyysin heitä myös pohtimaan, millaiset asiat johtivat tähän lopputulokseen. Sitten pyysin heitä kertomaan, miltä sillä hetkellä tuntui, mitä he ajattelivat sekä mitä siitä seurasi.

Yleensä haastattelun loppupuolella keskustelimme haastateltavien kanssa asioista, joista on ollut apua opiskelussa sekä jotka ovat auttaneet motivoitumaan opiskelusta. Pyrimme selvittämään, millä tavalla kyseisistä asioista on ollut apua, mitä kautta haastateltavat ovat löytäneet tai saaneet nämä asiat käyttöön sekä kuinka usein heillä on mahdollisuus hyödyntää niitä opiskelun tukena. Aivan lopuksi pyysin jokaista haastateltavaa kuvittelemaan, millä

tavoin he motivoituisivat opiskelusta vielä enemmän. Aina ennen haastattelun päättämistä varmistin, että haastateltava antaa luvan haastattelumateriaalin käyttämiseen tämän pro gradu -tutkielman aineistona. Nauhurin sulkemisen jälkeen tarjosin vielä mahdollisuuden antaa suullisesti palautetta haastattelukokemuksesta heti haastattelun jälkeen. Saatu aineisto on kuvattu taulukossa 1.

Taulukko 1. Tutkimushaastatteluiden tiedot

Haastattelukoodi	Kesto	Sanojen määrä
A	45 min	5500
B	30 min	2300
C	33 min	2600
D	44 min	3100
E	42 min	4200
F	39 min	3800
G	37 min	3300

#### 5.4 Aineiston analysointi

Laadullisen tutkimuksen perinteiden (Eskola & Suoranta 1998, 34–38 ja 44–51; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 160–166) mukaisesti tiettyä todellisuuden ilmiötä tarkastellaan valitusta näkökulmasta sekä kerätään tutkimusaineistoa, jonka avulla pyritään selittämään ilmiötä ja luomaan sille uusia merkityksiä. Fenomenografinen aineiston analyysi ei ole luonteeltaan kovin strukturoitua, mutta se on aina sidottu kontekstiin, aineiston sisältöön ja sen merkityksiin (Niikko 2003, 32–33). Kävin tutkimusaineistoa läpi etsien erilaisia opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä sekä tapoja käsitellä niitä. Aineiston analyysissä ei ole keskitytty vertailemaan sisältöä yksilöiden välillä, vaan koko aineiston sisällöllisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Analyysin avulla on muodostettu kuvauksia tietyssä kontekstissa ilmenevistä opiskelumotivaatioon vaikuttavista tekijöistä ja tavoista käsitellä niitä. Dokumentoin aineiston analyysiä mahdollisimman tarkasti koko prosessin ajan, jolloin sitä on myös mahdollista arvioida.

Ensin aineisto litteroidaan ja luetaan huolella läpi. Samalla siitä etsitään tutkimusongelman kannalta tärkeitä ilmauksia, joita tulkitaan suhteessa kontekstiin, mutta rajat tutkittavien välillä häivytetään. Samalla ilmauksista muodostetaan merkitysryhmiä ja teemoja vertailemalla niitä toisiinsa eroja ja yhtäläisyyksiä etsien. Aineiston tulkintaa pyritään refleктоimaan aineistosta nousevan teorian kautta samalla tutkijan omaa teoreettista tietämystä hyödyntäen, kuitenkin rajaamalla eli sulkeistamalla jälkimmäisen varsinaisten tulosten ulkopuolelle. Seuraavaksi merkitysryhmille määritellään aineistosta nousevat alatasen kategoriat siten, että jokainen kategoria edustaa jotain erilaista tietystä ilmiön kokemisen tavasta. Tämän jälkeen kategorioita yhdistellään kuvauskategorioiksi, jotka ovat yhteenvetoja kuvauksista ja muodostavat tutkimuksen päätuloksen. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–169; Niikko 2003, 33–39.) Kategorioiden muodostamisessa ei ole keskeistä ilmaisujen lukumäärä, vaan aineistosta esiin nousevien käsitysten vaihtelu, jolloin yksittäinenkin käsitys voi olla laadullisesti ja teoreettisesti mielenkiintoinen (Marton & Booth 1997, 125).

Litteroin haastattelunauhoitteista lähinnä tutkijan ja tutkittavan sanallisen puheen asiasisältöä, koska pyrin selvittämään tutkittavien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, enkä tarvinnut vuorovaikutussuhteiden tai ei-sanallisen puheen tulkintaa (Ruusuvuori 2010, 356–357). Kuitenkin joissakin haastatteluissa tutkittava saattoi vastata nyökkäyksellä, joten kirjoitin ne kohdat muistiin. Litteroituani seitsemän 30–45 minuutin haastattelua käsittävän tutkimusaineiston, jatkoin haastatteluiden analysointia omissa tiedostoissaan, jotka oli nimetty haastatteluiden koodeilla. Näin minun oli helpompi hahmottaa yksittäisten haastatteluiden kulkua ja ilmausten kontekstisidonnaisia merkityksiä analysoidessani niitä. Tällä tavalla minun oli myös mahdollista vertailla käsitysten erilaisuutta sekä koko aineiston että yksittäisen haastattelun sisällä. Lähdin aluksi etsimään aineistosta tutkimuskysymysteni kannalta merkityksellisiä ilmauksia, jotka viittaavat opiskelumotivaatioon eri tavoin vaikuttaviin tekijöihin sekä konkreettisiin keinoihin, jotka auttavat motivoitumaan. Joissakin haastatteluissa nämä teemat kulkivat haastattelurunon mukaisesti, kun taas toisissa aloitettiin teemalla, joka ensin tuli puheeksi tai sitten puhuttiin useammasta teemasta yhtä aikaa.

Tutkimusaineistosta oli helppo löytää käsityksiä sekä opiskelumotivaatiota vahvistavista, että heikentävistä tekijöistä, koska olin haastatteluissa esittänyt selkeästi niihin liittyviä kysymyksiä. Näiden teemojen yhteydessä tuli yleensä esille myös tekijöiden mahdollistamia konkreettisia keinoja motivoitua vielä lisää, mutta lisäksi esitin joka haastattelussa erikseen tähän teemaan liittyvän kysymyksen. Ensin koodasin aineistosta näihin kolmeen teemaan

liittyviä ilmauksia värjäämällä ne kunkin teeman omalla värillä. Lisäksi koodasin vielä erikseen ilmaukset, jotka voitiin tulkita käsitysten perusteluina. Koodaamisen jälkeen keräsin ilmaukset omiin teemoihinsa sekä ryhmittelin niitä yhdistelemällä ja muotoilemalla niistä ytimekkäitä lauseita (Taulukko 2.).

Taulukko 2. Analyysin toinen vaihe: Merkitysryhmien muodostaminen

Merkityksellinen ilmaus	Merkitysryhmä
<i>"Sellanen et siinä oppii yleensä aina jotain uutta."</i> <i>"Yleensäki lukuaineissa kiinnostaa kyllä tosi paljo oppia uutta."</i>	Mahdollistaa jatkuvan uuden oppimisen.
<i>"Laskee vaa niin kauan että osaa sen."</i> <i>"Ja että varmasti kaikki ymmärtäis sen asian ja käydään monta kertaa läpi."</i>	Toistaminen auttaa ymmärtämään asian.
<i>"Mun mielestä vähän tylsää on semmonen jos käydään jotain asioita mitä on jo käyty."</i> <i>"--menee kiinnostus jos jauhetaan samaa asiaa--."</i> <i>"--ku sitä aletaan mennä jotai kolmee tai neljää tuntia ja sitte vaa tulee kauheen tylsistyny olo--"</i> <i>"Et jos sitä tulee tosi paljo nii sitte sitä saattaa mennä sekasinki."</i>	Saman asian käsittely monta kertaa kyllästyttää ja sekoittaa.
<i>"--sit ku sille sanoo siitä nii se vaa että vielä yks tunti."</i> <i>"Mutta aina ei oo sillee, et sit kaikki kertaa--."</i>	Ei mahdollisuutta vaikuttaa.
<i>"Siellä isossa luokassa mennään nopeampaa tahtia ja ei kiinnitetä niih asioihin huomiota mitkä ei välttämättä onnistu."</i>	Ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota hankaliin asioihin, kun tahti on nopea.
<i>"--jaettais kahteen porukkaan sillee, että sellaset jotka ei -- iha osaa sitä täysin ja sitte ne jotka osaa--."</i>	Jakautuminen tasoryhmiin, joilla erilaisia tehtäviä.
<i>"Et just se vaihtelu on se paras siinä, että ei tarvi käydä koko ajan samoja juttuja."</i>	Aihe vaihtuu sopivan usein.
<i>"Jos käytäs enemmän sillee et mennää pari asiaa eteenpäi ja sitte jos joku ei osaa nii voidaan palata siihe."</i> <i>"Pienemmässä ryhmässä mulla on aikaa et hei mites tää nyt meni, vaikka mentiinki vähä jo eteenpäin--."</i>	Tarvittaessa palataan kertaamaan.
<i>"Joskus on ollu sellasia vaihtoehtoja, et jos osaa sen asian jo nii voi edetä ite omaan tahtiin."</i>	Annetaan edetä omaan tahtiin, jos osaa jo asian.
<i>"Jos ei ois nii pitkiä päiviä."</i>	Lyhyemmät koulupäivät.

Alkuperäisistä teemoista, joihin oli koonnut merkitysryhmät, muodostin alatason kategoriat vahvistaa motivaatiota, heikentää motivaatiota sekä mahdollistaa keinoja motivoitua (Taulukko 3.). Samalla mietin ja kirjasin alustavia kuvauskategorioita eli opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä kunkin alatason kategorian sisälle. Tämän ansiosta analyysin viimeisessä vaiheessa oli helpompi muodostaa kuvauskategorioita eri alatason kategorioiden merkitysryhmistä (Taulukko 4.).

Taulukko 3. Analyysin kolmas vaihe: Alatason kategorioiden muodostaminen

Merkitysryhmä	Alatason kategoria
Mahdollistaa jatkuvan uuden oppimisen. Toistaminen auttaa ymmärtämään asian. Joustaa ja voi palata edelliseen aiheeseen.	Vahvistaa motivaatiota
Samanaikainen käsittely monta kertaa kyllästyttää ja sekoittaa. Ei mahdollisuutta vaikuttaa. Ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota hankaliin asioihin, kun tahti on nopea.	Heikentää motivaatiota
Aihe vaihtuu sopivan usein. Tarvittaessa palataan kertaamaan. Jakautuminen tasoryhmiin, joilla erilaisia tehtäviä. Annetaan edetä omaan tahtiin, jos osaa jo asian. Lyhyemmät koulupäivät.	Mahdollistaa keinoja motivoitua

Taulukko 4. Analyysin neljäs vaihe: Kuvauskategorian muodostaminen

Alatason kategoria	Kuvauskategoria
Vahvistaa motivaatiota	Opettajan opetustahti
Heikentää motivaatiota	
Mahdollistaa keinoja motivoitua	

Seuraavassa analyysivaiheessa kokosin jokaiseen haastattelutiedostoon oman taulukon, jossa jokaiselle alatason kategorialle on oma sarake. Kootessani eri alatason kategorioiden merkitysryhmiä taulukkoon selkeytin hahmottelemiani kuvauskategorioita, joiden avulla järjestin alatason kategorioiden merkitysryhmät omille riveilleen. Esimerkiksi asetin opiskeltavan asian hyödyllisyyttä, kiinnostavuutta ja haastavuutta käsittelevät merkitysryhmät taulukkoon omille riveilleen opiskeltavaa asiaa käsittävän kuvauskategorian alle (Taulukko 5.). Samalla jokainen kuvauskategoria sisältää myös kaikki kolme alatason kategoriaa. Tämän

jälkeen vertailin eri haastattelutiedostojen taulukoita ja varmistin että samaan tekijään viittaavat kuvauskategoriat ovat yhdenmukaiset. Sitten yhdistin haastatteluiden erilaiset käsitykset koko aineiston käsittävään taulukkaan.

Taulukko 5. Esimerkki kuvauskategorioiden ja alatason kategorioiden taulukoinnista.

Kuvauskategoriat	Alatason kategoriat		
Opiskeltavan asian	Vahvistaa motivaatiota	Heikentää motivaatiota	Mahdollistaa keinoja motivoitua
Hyödyllisyys	Merkitysryhmät	Merkitysryhmät	Merkitysryhmät
Kiinnostavuus	Merkitysryhmät	Merkitysryhmät	Merkitysryhmät
Haastavuus	Merkitysryhmät	Merkitysryhmät	Merkitysryhmät

Järjestin kuvauskategoriat eli keskeisimmät tekijät sekä horisontaalisesti päätekijöihin että vertikaalisesti päätekijöihin ja alatekijöihin (Niikko 38–39). Horisontaalisessa kuvauskategoriajärjestelmässä tämän tutkimuksen päätekijät esitetään toisiinsa nähden samanarvoisia, koska niiden väliset erot ovat sisällöllisiä. Alatekijät taas asetetaan vertikaalisessa kuvauskategoriajärjestelmässä päätekijöiden alle, mikä ei tarkoita tärkeysjärjestystä, vaan niistä tehtyjä erilaisia laadullisia tulkintoja. Jotkut alatekijät olisivat voineet sopia niihin liittyvien yksittäisten käsitysten perusteella muihinkin päätekijöihin, mutta luokittelin ne sen päätekijän alle, johon liittyviä käsityksiä ilmeni eniten.

## 6 Tulokset

Tässä luvussa vastataan tämän tutkielman tutkimuskysymyksiin eli käydään läpi tutkimusaineistosta analysoidut opiskelumotivaatioon vaikuttavat tekijät ja niiden vaikutukset opiskelumotivaatioon. Ensin tekijät luokitellaan päätekijöihin ja niihin liittyviin alatekijöihin. Seuraavaksi opiskelumotivaatiota vahvistavia ja heikentäviä vaikutuksia käsitellään päätekijä kerrallaan. Samalla käydään läpi myös alatekijöiden vaikutuksia pääpiirteittäin. Tekijöiden vahvistavien ja heikentävien vaikutusten kohdalla kiinnitetään huomiota erityisesti käsitysten perusteluihin, joita havainnollistetaan haastatteluiden suorilla lainauksilla. Lopuksi kootaan yhteen tekijöiden mahdollistamat konkreettiset keinot, joiden avulla oppilaat voivat motivoitua lisää opiskelusta. Koko analyysi ja tulokset näkyvät liitteestä 4.

### 6.1 Opiskelumotivaatioon vaikuttavat tekijät

Aineistosta analysoidut neljä opiskelumotivaatioon vaikuttavaa päätekijää ovat opettaja, oppimisympäristö, opiskeltava asia ja suoritukset. Näiden neljän tekijän merkitykset korostuvat oppilaiden käsityksissä. Kaikkiin päätekijöihin liittyy myös alatekijöitä, jotka on esitelty alla olevassa kuviossa.



Kuvio 2. Opiskelumotivaatioon vaikuttavat tekijät

Opettajaan liittyviä alatekijöitä ovat opetustahti, työskentelytapa ja kotiläksyt, koska oppilaiden käsityksen mukaan nämä tekijät ovat opettajasta riippuvaisia. Opetustahti viittaa siihen, kuinka tiheästi opetuksen sisältö vaihtuu ja kuinka kauan sisällön käsittelyyn käytetään

aikaa. Työskentelytapa käsittää opettajan käyttämät opetus- ja työskentelymenetelmät. Kotiläksyt taas viittaavat kotiin annettujen tehtävien määrään ja niihin käytettyyn työskentelyaikaan.

Oppilaiden käsityksissä omat kaverit, muut oppilaat ja muu henkilökunta ovat tekijöitä, jotka sisältyvät oppimisympäristöön. Oppimisympäristö tarkoittaa sekä konkreettista tilaa koulussa, jossa opiskellaan, että tilassa aistittavaa tunnelmaa. Kaverit ja muut oppilaat muodostavat ryhmän, jonka kanssa tilassa opiskellaan. Oppimisympäristössä toimii ja vaikuttaa opettajien lisäksi myös muuta koulun henkilökuntaa.

Oppilaat käsittävät opiskeltavan asian vaikuttavan opiskelumotivaatioonsa hyödyllisyyden, kiinnostavuuden ja haastavuuden kautta. Opiskeltavan asian hyödyllisyys liittyy pärjäämiseen jatko-opinnoissa, työelämässä ja elämässä yleisestikin. Opiskeltavan asian kiinnostavuus ja haastavuus riippuvat oppilaan henkilökohtaisista vahvuuksista ja kiinnostuksen kohteista sekä siitä, kuinka tuttu asia ennestään on.

Suoritukset tarkoittavat oppilaiden käsityksissä koetilanteita tai muita välttämättömiä tehtäviä, joiden avulla opiskelussa edetään. Oppilaat tulkitsevat suorituksia joko onnistumisina tai epäonnistumisina. Tutkimusaineistossa ilmenee eniten alatekijöitä, jotka liittyvät suorituksiin. Näitä alatekijöitä ovat arvosanat, perhe, stressi ja vapaa-aika. Arvosanat ovat konkreettisia numeroarvioita suorituksista ja oppilaat määrittelevät niitä ”huonoiksi” ja ”hyviksi numeroiksi”. Perhe liittyy suorituksiin osallistumalla valmistautumiseen sekä reagoimalla lopputulokseen. Stressi tarkoittaa olotilaa suorituksiin valmistautuessa, suorituksen aikana ja sen jälkeen sekä tapoja käsitellä kyseistä olotilaa. Vapaa-aika liittyy suorituksiin oppilaan voimavarojen säätelyn kautta. Vapaa-ajan määrä vaikuttaa suorituksista palautumiseen ja jaksamiseen seuraavissa suorituksissa.

## **6.2 Tekijöiden vaikutukset opiskelumotivaatioon**

### **6.2.1 Opettaja**

Oppilaat ajattelevat opettajan toisaalta mahdollistavan useita keinoja, joiden avulla motivoitua opiskelusta, mutta toisaalta taas opettaja voi heikentää opiskelumotivaatiota monin eri tavoin.

Opettaja vahvistaa oppilaan opiskelumotivaatiota antamalla oppitunnilla yksilöllistä apua, joka oikea-aikaisesti tarjottuna rauhoittaa oppilasta haastavien tehtävien parissa.

*”Tulis vähä semmonen rauhallisempi olo, ettei tarvii alkaa hädässä sillee, et mä en taaskaan osaa mitään ja joutuu vaan viittailee siellä. .... Sitte ku kello menee vaa koko ajan eteenpäin ja sä vaan oot sillee et voitko auttaa muaki?”*

(Haastattelu A.)

Oppilaat ajattelevat opettajan tukevan ja kannustavan oppilasta opiskelussa eteenpäin, mutta myös luovan paineita ja vahtivan oppilaan tekemisiä. Toisinaan opettaja selittää asiat vaikeasti ja enemmänkin sekoittaa ajatuksia, kun tulee neuvomaan oppilaan pyytämättä. Opettajan kanssa voi olla jopa vaikeaa tulla toimeen.

Opettajan määräämän opetustahdin ajatellaan vahvistavan motivaatiota uuden oppimisen ja kertaamisen kautta, mutta heikentävän sitä samojen asioiden käsittelyn ja liian nopean etenemisen vuoksi. Kaiken lisäksi oppilaat eivät koe voivansa itse vaikuttaa opetustahtiin. Opettajan myöskin määrittelemään työskentelytapaan liittyen ilmeni kaikista tekijöistä eniten käsityksiä sekä sen opiskelumotivaatiota vahvistavista että heikentävistä vaikutuksista. Oppilaiden käsityksissä työskentelytapa vahvistaa motivaatiota, kun se edistää opittavan asian ymmärtämistä, oppimista ja sujuvaa työskentelyä. Sen sijaan työskentelytapa heikentää motivaatiota, jos sen myötä opittavan asian ymmärtäminen, oppiminen ja työskentely on hankalaa. Oppilaat ajattelevat erityisesti itsenäisyyden ja omien vahvuuksien hyödyntämisen olevan työskentelytavassa motivaation kannalta olennaista. Oppilaita myös motivoivat työskentelystä mahdollisesti seuraavat paremmat arvosanat ja tietyn työskentelytavan hyödyntäminen tulevaisuudessa.

Oppilaat pitävät kotiläksyjä opiskelumotivaatiota heikentävinä, koska niitä annetaan liikaa ja niiden tekemiseen menee koulupäivän jälkeen liian kauan. Läksyihin liittyvät rutiinit joko lisäävät tai vähentävät oppilaiden stressiä riippuen rutiinien toteutumista ja sitä kautta vapaa-ajan määrästä. Jos oppilas ei esimerkiksi osaa tehdä läksyjä itsenäisesti, hänen täytyy odottaa perheen kotiintuloa, jolloin läksyjen teko siirtyy iltaan ja häiritsee yöunia.

## 6.2.2 Oppimisympäristö

Oppilaat käsittävät opiskelumotivaatiota vahvistavan oppimisympäristön rentouttavana, rauhallisena, kannustavana sekä keskittymistä, oppimista ja tuloksia parantavana. Myös

mahdollisuudet oppilaan yksilölliseen huomioimiseen ja oman työskentelyn säätelyyn pidetään olennaisina. Opiskelumotivaatiota heikentävän oppimisympäristön oppilaat käsittävät valvottuna, rajoitettuna ja levottomana sekä keskittymistä, avunsaamista, oppimista, tuloksia ja itsevarmuutta heikentävänä. Tällaisessa oppimisympäristössä esiintyy paljon oppilaiden välistä vertailua ja toimintaan osallistuminen tuntuu epävarmalta.

Oppimisympäristön muihin oppilaisiin vertailun käsitetään sekä vahvistavan että heikentävän opiskelumotivaatiota. Jos muut oppilaat ovat edellä tehtävissä, motivoi se keskittymään omaan työskentelyyn. Jos taas muut oppilaat korostavat omaa osaamistaan ja onnistumisiaan, häiritsee se keskittymistä ja heikentää uskoa omaan kykyihinkin. Kun oppimisympäristössä on muitakin oppilaita, joilla on haasteita opiskeltavan asian suhteen, rohkaisee tämä yrittämään.

*”Se että opiskelee isossa luokassa ja on paljon semmosia hyviä, jotka osaa ja sitte on semmosia jotka ei osaa. Nii sitte ne toiset tyypit saattaa kehuskella sillä et ne osaa. Nii se tuo semmosta että emmä sit jaksa ees yrittää, ku ei musta oo siihen.”* (Haastattelu E.)

*”Siellä on muitaki semmosia jotka ei välttämättä osaa sitä nii hyvin. Nii sit siitä saa tavallaan semmosta että jaksaa sitte yrittää silti mitä osaa.”*

(Haastattelu E.)

Oppilaat ajattelevat muiden oppilaiden heikentävän motivaatiota työskennellä oppimisympäristössä luomalla paineita läsnäolonsa ja negatiivisen huomion kautta. Esimerkiksi vastatessaan väärin opettajan kysymykseen oppilas ajattelee kaikkien kuulleen, että vastasi väärin. Toisaalta muut oppilaat myös edistävät työskentelyä mahdollistamalla helpon ja nopean avunsaannin sekä eri näkökulmat. Kavereiden taas ajatellaan kannustavan opiskelussa tukemalla vastoinkäymisissä, iloitsemalla onnistumisista, antamalla muuta ajateltavaa, olemalla seurana sekä hyväksymällä omana itsenään. Kavereiden kanssa työskentelyn ajatellaan sekä vahvistavan että heikentävän opiskelumotivaatiota. Kaverit toisaalta auttavat keskittymään, antavat opiskeltavaan asiaan uusia näkökulmia, eivätkä koskaan pilkkaa virheistä. Toisaalta taas kaverit häiritsevät opetukseen keskittymistä ja hidastavat tehtävien tekoa. Lisäksi oppimisympäristöön liittyen mahdollisuus keskustella koulun muun henkilökunnan kanssa oppilaiden mielestä motivoi, koska se helpottaa oppitunnille menemistä.

### 6.2.3 Opiskeltava asia

Opiskeltavan asian hyödyllisyys käsitetään opiskelumotivaatiota vahvistavana tekijänä, kun asian osaaminen on tarpeellista tulevissa opinnoissa ja ammatissa sekä lisää mahdollisuuksia pärjätä elämässä. Hyödyllisyyden kannalta oppilaista on olennaista tietää mihin opiskelulla pyritään ja pystyä oppimaan uutta tutustakin aiheesta. Toisaalta opiskeltavan asian hyödyllisyyden ajatellaan heikentävän opiskelumotivaatiota, koska tulevat jatko-opinnot ja niihin hakeutuminen aiheuttavat opiskeluun ahdistusta ja paineita. Tällöin oppilaat valmistautuvat pakonomaisesti kokeisiin, koska on pakko onnistua ja saada hyviä arvosanoja. Mahdollisesta epäonnistumisesta seuraa pettymys, koska oppilas on stressannut ja lukenut paljon.

*”Kyllähän se samalla stressaaki, ku yrittää sisäistää kaikki asiat, jos on tulossa joku koe. Nii saattaa alkaa tulla paineitaki, että pakko onnistua tässä ja pakko saada hyvä numero. Sitte alkaa ahistaakki se asia, että pakonomasesti vaa harjottelee hirveesti ja lukee kauheesti. Ja sitte jos ei vaikka onnistuiskaan siinä, nii tulee semmone että luin iha kauheesti ja samalla stressas tosi paljon ja sitte ei kuitenkaa menny hyvin.” (Haastattelu G.)*

Oppilaat ajattelevat opiskeltavan asian kiinnostavuuden vahvistavan opiskelumotivaatiota, koska se tuo iloa kouluarkeen ja itse tekeminen on jopa niin mielekästä, että oppilas haluaa työskennellä vapaa-ajallakin. Tällöin oppilaalla on mahdollisuus oppia uusia tietoja ja taitoja, jotka auttavat edelleen opiskelussa. Oppilaiden mielestä kiinnostuksen kohteet kannustavat tekemään itselle haastavia tehtäviä ja työskentely motivoi, koska tietää asian jäävän paremmin mieleen.

Opiskeltavan asian haastavuuteen liittyen asian osaamisen ja ymmärtämisen ajatellaan auttavan keskittymään oppitunnilla ja lisäävät opiskelun mielekkyyttä. Oppilas ymmärtää ja tekee helpot tehtävät nopeasti ja saa helpoissa oppinaineissa hyviä arvosanoja. Opiskeltava asia koetaan helpommaksi, jos sen kanssa on tekemisissä myös muualla arjessa. Oppilaiden käsityksen mukaan opiskeltavan asian haastavuus heikentää opiskelumotivaatiota, jos tehtävää ei ymmärrä ja sen tekeminen vie kauan tai jos opiskeltava asia vaikuttaa helpolta, mutta osoittautuukin vaikeaksi. Oppilas voi haluta osata asian, mutta kokee ettei voi oppia sitä. Oppilaiden mielestä osaamattomuuden kokemus oppiaineessa heikentää keskittymistä ja motivaatiota mennä oppitunnille. Opiskeltavan asian haastavuuteen liittyen erityisesti asian osaamisen kannalta olennaisten sääntöjen ajatellaan heikentävän opiskelumotivaatiota.

Opeteltävien ja muistettavien sääntöjen paljouden koetaan vaikeuttavan oppimista ja heikentävät osaamisen kokemusta. Lisäksi oppilaat opettelevat sääntöjä usein ulkoa, joten niitä pitää kerrata tosi paljon, että ne jäävät mieleen. Oppilaiden mukaan yleensä säännöt voi muistaa kokeessa, mutta sen jälkeen niistä unohtaa suurimman osan.

*”Pitäs muistaa se just tietty kaava, et miten se menee. Et jos menee ykski vaihe väärin, nii sit se koko homma on väärin. Semmonen on mulle aika haastavaa.”*  
(Haastattelu G.)

#### 6.2.4 Suoritukset

Oppilaiden käsitysten mukaan suoritukset vahvistavat heidän opiskelumotivaatiotaan, jos he voivat samalla käyttää omia vahvuuksiaan ja saavat erilaisia vaihtoehtoja suorituksen toteuttamiseen. Suoritukset motivoivat oppilaita tekemään hankaliakin asioita sekä työskentelemään tarkemmin, koska epäonnistumiset opettavat mitä tulee tehdä toisin ja onnistuminen tuntuu hyvältä sekä vahvistaa osaamisen kokemusta. Oppilaiden käsityksen mukaan haasteet yhdessä oppiaineessa eivät haittaa, kun he saavat onnistumisen kokemuksia muissa oppiaineissa. Suorituksista erityisesti koetilanteet toisaalta heikentävät oppilaiden opiskelumotivaatiota, koska haastavan oppiaineen kokeeseen voi olla vaikea valmistautua, koetilanteessa opetellut asiat unohtuvat ja harmittaa, kun ei jännityksen vuoksi pysty näyttämään osaamistaan.

*”Silleen hyvissä ajoin alottanu käymään niitä asioita uudestaan läpi. ... Mut sitte ku tulee se koe eteen, nii yhtäkkiä kaikki vaa tyhjenee ja jotenki ajatukset sekottuu ... sitte tulee paljo jotai huolimattomuusvirheitä, ku tulee paniikki päälle. Ja sit ku siitä kokeesta tulee joku huono numero, nii sit tulee huono fiilis siitä, että ois pitäny koittaa ottaa rauhallisemmin se koetilanne eikä mennä nii lukkoon siinä.”* (Haastattelu G.)

Oppilaat käyttävät suorituksiin liittyvistä arvosanoista määritelmiä ”hyvä arvosana” ja ”huono arvosana”. Oppilaiden mukaan hyvät arvosanat aina vahvistavat opiskelumotivaatiota, kun taas huonot arvosanat voivat sekä vahvistaa että heikentää motivaatiota. Hyvät arvosanat tuottavat itselle ja läheisille hyvää mieltä sekä lisäävät oppiaineen mielekkyyttä ja kokemusta omasta osaamisesta. Yhdessä oppiaineessa saatujen hyvien arvosanojen myötä oppilas haluaa onnistua muissakin oppiaineissa, joten hän alkaa opiskella ahkerasti muidenkin oppiaineiden

parissa. Oppilaat käsittävät hyvät arvosanat myös palkinnoksi pitkäjänteisestä työskentelystä sekä asettavat niiden avulla päämääriä lukuvuositodistukselle. Huonojen arvosanojen taas ajatellaan harmittavan, mutta ne voivat myös saada työskentelemään enemmän, jos oppilas selittää arvosanaa riittämättömällä työskentelyllä. Toisaalta jos oppilas saa huonoja arvosanoja ahkerasta opiskelusta huolimatta, opiskelumotivaation koetaan heikkenevän. Arvosanojen laskemisesta ja toistuvista huonoista arvosanoista seuraa oppilaiden mukaan pettymyksiä, mikä heikentää motivaatiota opiskella näitä oppiaineita.

Suorituksiin liittyy myös oppilaiden perhe, sillä oppilaiden käsityksen mukaan he auttavat opiskelussa aina kun tarvitsee ja näin vahvistavat opiskelumotivaatiota. Perhe tukee oppilasta uuden asian opettelussa, koska he osaavat selittää asiat ymmärrettävästi. Oppilaita motivoi myös se, että perhe voi olla ylpeä onnistuneista suorituksista ja hyvistä arvosanoista. Myös stressi liittyy oppilaiden käsityksissä vahvasti suorituksiin lähinnä heikentäen niitä ja sitä kautta opiskelumotivaatiota. Oppilaat kokevat väsyvänsä kouluviikon aikana uusien asioiden ja kokeiden vuoksi, minkä myötä stressiä ja sen tuomaa ahdistusta on vaikea säädellä. Oppilaiden mukaan stressin ainut hyvä puoli on se, että tulee tehtyä asioita, jotka auttavat unohtamaan opiskelun hetkeksi. Tämän ansiosta oppilaat jaksavat opiskella paremmin.

Oppilaat käsittävät vapaa-ajan voimavarojensa säätelijänä, millä on vaikutusta opiskelusta suoriutumiseen ja opiskelumotivaatioon. Oppilaiden mukaan vapaa-aika auttaa heitä palautumaan sekä vähentää stressiä ja ahdistusta. Erityisesti viikonloppuna oppilaat voivat kerätä voimia kouluviikkoa varten lepäämällä ja nukkumalla. Toisaalta oppilaat pitävät viikonloppua liian lyhyenä, mikä aiheuttaa epämiellyttäviä tuntemuksia seuraavan viikon alussa ja heikentää opiskelumotivaatiota.

### **6.3 Tekijöiden mahdollistamat keinot motivoitua**

Oppilaat ajattelevat motivoituvansa opiskelusta lisää, jos haastavien oppiaineiden tunneilla on useampi opettaja saatavilla luokassa tai jakautuneena eri tiloihin ja jos heidän on mahdollista saada säännöllisesti yksilöllistä opetusta. Oppilaiden käsityksen mukaan olisi motivoivampaa, jos myös samaa oppiainetta opettaisi välillä eri opettaja. Oppilaiden mielestä tunnilla osallistuminen olisi motivoivampaa, jos opettaja reagoisi väärään vastaukseen kertaamalla asian ja pyytämällä sitten muita vastaamaan.

Opetustahtiin liittyen oppilaista on motivoivaa, jos opiskeltava aihe vaihtuu sopivan usein, mutta etenee joustavasti, jolloin voidaan myös palata kertaamaan. Oppilaat toivovat lisää mahdollisuuksia edetä opinnoissa yksilöllisemmin tasoryhmien ja itsenäisen työskentelytahdin muodossa. Yhden käsityksen mukaan myös lyhyemmät koulupäivät voisivat auttaa motivoitumaan lisää opiskelusta. Työskentelytavoista oppilaiden sekä opettajan ja oppilaiden yhteistä keskustelua ja työskentelyä pidetään konkreettisina keinoina lisätä motivaatiota. Oppilaat toivovat myös valinnanvapautta, monipuolisuutta ja toiminnallisuutta työskentelytapoihin. Lisäksi erilaisia välineitä ja materiaaleja, kuten tablettia ja tietokonetta sekä opetusvideoita ja -pelejä pidetään motivoivina ja niiden osuutta työskentelyssä toivotaan lisää. Käytännölliset oppimisympäristöt ja työelämään tutustuminen ovat myös toivottuja. Läksyihin liittyen oppilaat toivovat, että läksyt suhteutettaisiin oppilaan taitoihin, jotta niiden tekemiseen ei kuluisi koko iltaa.

Oppilaiden mielestä pienessä ryhmässä, käytävällä ja itsenäisesti työskentely auttavat motivoitumaan opiskelusta. Varsinkin säännöllinen opiskelu erityisopetuksessa tai tehostettu avunsaaminen ovat keinoja, jotka lisäävät opiskelumotivaatiota monin tavoin.

*”No silleen että siinä kysytään enemmän kysymyksiä, opettaja huomaa jos ei osaa jotakin juttua nii se pystyy opettaa sen nopeempaa.”* (Haastattelu B.)

*”No onha se rauhallisempaa ja sitte erilaista. Että meilläähä ei oo nii paljo tehtävää ku toisella ryhmällä. Ja ku siellä ei tarvii viitata, ku siellä kysytään.”* (Haastattelu C.)

*”Kyllä mä iha hyvin siellä ymmärrän kaikki asiat, ku siellä mennään hiljaseen tahtiin ja käydään kaikki monta kertaa läpi. Nii sitte musta tuntuu että mä ymmärrän siellä paremmin, ku siellä isossa luokassa.”* (Haastattelu E.)

*”Aika useestiki siellä avustaja tai erityisopettaja kiertelee luokassa ja auttaa.”* (Haastattelu D.)

Lisäksi oppilaiden mielestä tukiopetusta pitäisi olla enemmän kuin yksi tunti ennen koetta, jotta opiskeltavat asiat ehtisi sisäistää.

Muihin oppilaisiin liittyviä motivoitumiskeinoja ovat yhdessä työskentely ja keskustelu aiheesta sekä se, että joku opiskeltavan asian osaava oppilas on tarvittaessa saatavilla. Kavereihin liittyviä keinoja motivoitua ovat oppitunneilla kavereiden kanssa työskentely ja

yhdessä kokeisiin valmistautuminen. Tällöin voidaan keskustella joustavasti opiskeltavasta aiheesta ja se auttaa ymmärtämään, koska kaveri selittää asian eri tavalla kuin opettaja.

Opiskeltavan asian hyödyllisyyteen liittyen oppilaat ajattelevat, että opiskeltavan asian linkittäminen arkeen ja käytännönläheisyys ovat olennaisia keinoja lisätä opiskelumotivaatiota. Tämän ajatellaan toteutuvan parhaiten valinnaisaineissa, käytännönläheisissä oppimisympäristöissä ja työelämään tutustumisissa. Oppilaat kaipaavat myös soveltavia töitä, joita saa tehdä itsenäisesti ohjeiden mukaan. Lisäksi hyödyllisyyden näkökulmasta kokeet toimivat keinona motivoitua, koska kokeeseen valmistautuessa ja kerratessa oppii lisää sekä voi ajatella, että kokeisiin panostaminen mahdollistaa pääsyn haluamaansa kouluun. Oppilaiden mielestä opiskelu on motivoivampaa, kun keskitytään asioihin, joita tarvitaan kokeessa.

*"Et jos on tulossa koe ja aattelee et en mä jaksaa lukee et en mä osaa näitä. Mut sit aattelee ens kevättä ja että pääsis siihen kouluun mihi haluaa. Nii siitä saa motivaatiota ja puhtia siihen opiskeluun, et aattelee jos mä nyt jaksan lukee tähä ja saan tästä hyvän numeron, nii sit se antaa mulle hyötyä tulevaisuudessa."*

(Haastattelu G.)

Opiskeltavan asian kiinnostavuuteen liittyen oppilaat toivoivat käsillä tehtävien valinnaisaineiden lisäämistä. Opiskeltavan asian haastavuuteen liittyvänä motivoitumiskeinona oppilaat pitävät asian pitkäjänteistä työstämistä ja kertaamista. Oppilaat ajattelivat, että kun asiaa kerta ja käy enemmän läpi, alkaa tehdä mieli myös työskennellä sen parissa, koska sitä ymmärtää paremmin. Tämän käsitettiin vaativan useita toistoja sekä asian käymistä läpi ensin oppitunnilla ja sitten vielä kotona. Oppilaiden käsityksen mukaan haastavista säännöistä taas voi motivoitua ajattelemalla niiden olevan hyödyllisiä, koska ne auttavat asian osaamisessa ja sitä kautta mahdollisesti jatko-opinnoissa. Erään käsityksen mukaan haastavan oppiaineen aloittaminen vanhempana helpottaa asioiden ymmärtämistä.

Suoritukseen liittyviä motivoivia keinoja oppilaiden mielestä ovat mahdollisuus suulliseen suoritukseen, epäonnistuneen suorituksen uusimiseen sekä kertaamiseen tukiopetuksessa tai erityisopetuksessa ennen suoritusta. Oppilaat ajattelevat, että myös huolellisesti laaditut vihkomuistiinpanot auttavat kertaamaan esimerkiksi kokeeseen, koska tärkeät asiat on helppo löytää.

*”Meillä on yleensä aina yks tunti ennen koetta, semmonen tukiopetustunti. Siinä saa mun mielestä jotenki enemmän irti ku on pienempi ryhmä. Ja siellä käydään semmosia asioita mitä voi olla siinä kokeessa tai mitkä tuntuu itestä hankalemmilta, nii sitte saa ne asiat, et nyt mä ymmärsin tänki.” (Haastattelu E.)*

Arvosanoihin ja perheeseen liittyvinä toimivina motivoitumiskeinoina oppilaat pitävät ulkoisen palkkion saamista hyvästä arvosanasta. Oppilaiden mielestä arvosanoihin liittyen myös kokemus siitä, että ahkera opiskelu ja keskittyminen tuottavat hyviä arvosanoja, motivoi. Perheeseen liittyvä motivoitumiskeino on myös opiskeltavien asioiden läpi käyminen kotona vanhempien kanssa. Tällöin asian ymmärtäminen oppilaiden mielestä on helpompaa, koska vanhemmat osaavat selittää asiat ymmärrettävästi.

Oppilaat pitävät toimivia stressin hallintakeinoja motivoivina, koska nämä mahdollistavat tehokkaamman opiskelun. Oppilaiden käsityksen mukaan kaverit, lemmikit, musiikin kuuntelu sekä kaupassa, lenkillä tai salilla käyminen auttavat vähentämään stressiä. Esimerkiksi kavereiden kanssa keskustelu helpottaa oloa, kun ei tarvitse murehtia yksin asioita. Oppilaiden mielestä on myös tärkeää olla vapaa-aikaa, jolloin ei tarvitse miettiä kouluasioita.

*”Sit jos tulee semmone et alkaa iha hirveesti ahistaa se asia ja mieltii, nii sitte laitan hetkeks kirjat sivuun ja saatan käyä vaikka lenkillä tai salilla ja sitte vähä nollaamassa. Ajattelemassa jotain iha muuta ja sitte ku tulee takas kirjan pariin, nii sitte kaikki tuntuuki heti paljo yksinkertasemmalta ja selkeemmältä. Ja sitte onnistuuki se, että ei tää ny oo nii hirveen vaikee, että kyllä mä tän opin ku rauhassa vaa lukee ja mieltii.” (Haastattelu G.)*

Uusia stressin hallintakeinoja tulisi oppilaiden mukaan myös etsiä ja kokeilla pitkäjänteisesti, jotta he voisivat motivoitua opiskelusta enemmän.

*”Ehkä se et mä osaisin päästää siitä stressistä ja sen tuomasta ahistuksesta irti. Ja et mä en jännittäis tai ressaais nii paljoo jostain kokeesta. Se ois sellanen mitä mä oon aika kauan jo tavotellu. Ehkä vähän menny sinne suuntaan, mut ei iha vielä. Ennemmin mä etsin vielä niitä, et jos on tullu semmone et toimisko tää, nii mä oon aikailla heti kokeillu sen. Sit vähän kattonu et okei tää ei toimi, jättäny pois, ja sit joo että toimii ja ottanu sen.” (Haastattelu F.)*

Lisäksi oppilaat motivoivat itseään vapaa-ajan avulla. Oppilaiden mukaan kouluviikkoon kannattaa suhtautua päivä kerrallaan ja asennoitua niin, että kohta on taas perjantai.

*”Ku viikko alkaa, nii saattaa olla sillee et eikä. Että viikonloppu oli liian lyhyt. Mut sit ku on vähä sillai, et no se perjantai tulee iha kohta. On sillai et no kyl mä tän päivän kestän, ja sitte taas huomenna, joo kyl tääki päivä menee vielä. Ja sitte on jes, huomenna on perjantai.” (Haastattelu F.)*

## 7 Yhteenveto

Tutkimukseni tulokset esittelivät yläkoulun osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden käsityksiä opiskelumotivaatioonsa keskeisesti vaikuttavista tekijöistä. Erittelin tuloksissani myös käsityksiä näiden tekijöiden vaikutuksista. Lisäksi tulosten lopussa kävin läpi aineistosta nousseita käsityksiä tekijöiden mahdollistamista konkreettisista keinoista motivoitua lisää opiskelusta. Nämä keinot olivat osittain päällekkäisiä motivaatiota vahvistavien vaikutusten kanssa. Tässä yhteenvedossa tutkimustuloksia tarkastellaan tutkimuskysymysten ja taustateorioiden kautta. Tämän avulla on tarkoitus konkretisoida pystyvyysuskomusten ja psykologisten perustarpeiden merkitystä osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevan yläkoululaisen koulupolulla. Tulosten yhteenvedon jälkeen tässä luvussa arvioidaan tutkimuksen luotettavuuden ja eettisten periaatteiden toteutumista.

### 7.1 Tulosten yhteenveto

Tutkimukseni pääkysymys oli ”Millaisia käsityksiä oppilaille on opiskelumotivaatioonsa vaikuttavista tekijöistä?”, johon vastasin kahden alakysymyksen mukaisesti kuvaamalla käsityksiä tekijöistä ja niiden vaikutuksista. Tulosteni mukaan oppilaiden opiskelumotivaatioon vaikuttavia keskeisiä tekijöitä ovat opettaja, oppimisympäristö, opiskeltava asia sekä suoritukset. Nämä tekijät jakautuvat alatekijöihin opettajan opetustahti, työskentelytapa ja kotiläksyt, muut oppilaat, kaverit ja muu henkilökunta oppimisympäristössä, opiskeltavan asian hyödyllisyys, kiinnostavuus ja haastavuus, suoritusten arvosanat sekä perheen, stressin ja vapaa-ajan rooli suorituksessa. Esimerkiksi opiskeltava asia vaikuttaa sen mukaan, miten hyödylliseksi, kiinnostavaksi ja haastavaksi oppilas sen käsittää. Muidenkin tekijöiden tarkemmat kuvaukset löytyvät edellisestä Tulokset-luvusta.

Tulokseni osoittavat, että käsitykset tekijöiden vaikutuksista opiskelumotivaatioon voivat olla ristiriitaisia. Saman tekijän voidaan ajatella sekä vahvistavan että heikentävän opiskelumotivaatiota, kuten opettajan työskentelytavan, johon oppilaat useimmiten liittävät sekä opiskelumotivaatiota vahvistavia että heikentäviä vaikutuksia. Kavereihin

oppimisympäristössä, suorituksiin ja suoritusten arvosanoihin liittyen ilmeni opettajan työskentelytavan jälkeen seuraavaksi eniten vahvistavia vaikutuksia. Opiskeltavan asian haastavuuteen liittyi opettajan työskentelytavan jälkeen toiseksi eniten motivaatiota heikentäviä vaikutuksia.

Oppilaiden käsityksissä opettaja vahvistaa opiskelumotivaatiota antamalla oppitunnilla yksilöllistä apua sekä tukemalla ja kannustamalla opiskelussa eteenpäin. Jos opettajia on oppitunnilla useampi, niin se lisää motivaatiota opiskella. Oppilaat ajattelevat opettajan opetustahdin vahvistavan motivaatiota uuden oppimisen ja kertaamisen kautta, kun taas opettajan työskentelytapa edistää itsenäisyyttä ja omien vahvuuksien hyödyntämistä. Oppilaan itsenäisyyttä tukeva käyttäytyminen tuottaa itseohjautuvuutta ja kyvykkyyden kokemuksia, koska tällöin opettaja toimii vastavuoroisesti, kannustavasti, joustavasti ja sisäistä motivaatiota ruokkivasti (Reeve 2002, 186–187). Itsenäisyyttä tukeva opettaja käyttää aikaa kuuntelemiseen, antaa suorituksesta positiivista palautetta, antaa oppilaille mahdollisuuden työskennellä omalla tavallaan sekä motivoi työskentelyä oppilaan kiinnostuksenkohteiden kautta (Reeve 2002, 186).

Tutkimukseni tulosten mukaan opettaja luo myös paineita ja vahtii, selittää asiat vaikeasti ja sekoittaa ajatuksia. Oppilaiden käsityksissä opettajan opetustahti heikentää motivaatiota toisaalta samojen asioiden käsittelyn ja toisaalta liian nopean etenemisen vuoksi, eivätkä oppilaat voi itse vaikuttaa opetustahtiin. Myös opettajan antamien läksyjen koetaan heikentävän motivaatiota, koska niitä annetaan liikaa ja niiden tekemiseen menee liian kauan. Opettajan kontrolloiva käyttäytyminen on esteenä itseohjautuvuudelle ja kyvykkyyden kokemukselle, koska tällöin opettaja johtaa opiskelutilannetta säätelämällä työskentelymateriaaleja, jakamalla käskyjä, antamalla valmiita ratkaisuja, kritisoimalla työskentelyä sekä luomalla painetta vaativan ja kontrolloivan olemuksen avulla. (Reeve 2002, 186–187.) Tutkimukseni tulosten mukaan oppilaat toivovatkin lisää mahdollisuuksia edetä opinnoissa yksilöllisemmin tasoryhmien ja itsenäisen työskentelytahdin muodossa. Myös läksyihin liittyen oppilaat toivovat, että ne suhteutettaisiin oppilaan taitoihin. Lisäksi työskentelytapoihin oppilaat toivovat lisää valinnanvapautta, monipuolisuutta ja toiminnallisuutta sekä oppilaiden välistä että opettajan ja oppilaiden välistä keskustelua ja työskentelyä.

Tuloksissa oppilaat käsittävät opiskelumotivaatiota vahvistavan oppimisympäristön rentouttavana, rauhallisena, kannustavana sekä keskittymistä, oppimista ja tuloksia

parantavana. Myös oppimisympäristön mahdollisuuksia oppilaan yksilölliseen huomioimiseen ja oman työskentelyn säätelyyn pidetään olennaisina. Pienessä ryhmässä, käytävällä ja itsenäisesti työskentely lisäävätkin oppilaiden mielestä motivaatiota opiskella. Varsinkin säännöllinen opiskelu erityisopetuksessa tai tehostettu avunsaaminen ovat oppimisympäristön mahdollistamia keinoja, jotka lisäävät opiskelumotivaatiota monin tavoin. Myös aiemmassa tutkimuksessa oppilaat kokivat opiskelun sujuvan paremmin pienryhmässä kuin luokassa, koska siellä oli hiljaisempaa ja rauhallisempaa, mikä auttoi keskittymään ja oppimaan (Aro ym. 2014, 25). Tutkimuksessani oppilaat käsittävät opiskelumotivaatiota heikentävän oppimisympäristön valvottuna, rajoitettuna ja levottomana sekä keskittymistä, avunsaamista, oppimista, tuloksia ja itsevarmuutta heikentävänä. Tällaisessa oppimisympäristössä koetaan esiintyvän myös oppilaiden välistä vertailua, mikä synnyttää epävarmuutta osallistua toimintaan.

Oppilaan opiskelumotivaatiota tukee se, että sosiaalinen oppimisympäristö vahvistaa hänen pystyvyysuskomuksiaan ja mahdollistaa psykologisten perustarpeiden täyttymisen. (Pyhältö, Soini & Pietarinen 2010; Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013; Usher & Pajares 2009). Tutkimukseni tuloksissa muiden oppilaiden ajatellaan edistävän oppimisympäristössä työskentelyä mahdollistamalla helpon ja nopean avunsaannin sekä aiheeseen liittyvät erilaiset näkökulmat. Kavereiden taas ajatellaan oppimisympäristössä kannustavan tukemalla vastoinkäymisissä, iloitsemalla onnistumisista, antamalla muuta ajateltavaa, olemalla seurana sekä hyväksymällä omana itsenään. Muiden oppilaiden ja kavereiden kanssa työskentely auttaa motivoitumaan lisää opiskelusta, koska ikätoveri osaa selittää opiskeltavan asian helpommin kuin opettaja.

Tuloksissani opiskeltavan asian ajatellaan tukevan opiskelumotivaatiota erityisesti hyödyllisyytensä vuoksi, kun asian osaaminen on tarpeellista tulevissa opinnoissa ja ammatissa sekä lisää mahdollisuuksia pärjätä elämässä. Opiskeltavan asian kiinnostavuuden taas ajatellaan vahvistavan opiskelumotivaatiota, koska itse tekeminen on jopa niin mielekästä, että oppilas haluaa työskennellä vapaa-ajallakin. Oppilaiden mielestä kiinnostuksen kohteet kannustavat tekemään itselle haastavia tehtäviä ja työskentely motivoi, koska tietää asian jäävän paremmin mieleen. Mahdollisuus itselleen merkityksellisten asioiden parissa työskentelyyn lisää sisäistä motivaatiota, koska silloin toiminta ei tunnu niin ulkoapäin ohjatulta, vaan työskentely tuntuu omalta (Deci & Ryan 2000, 233–234, 2002, 8). Tutkimustulosteni mukaan opiskeltavan asian linkittäminen arkeen ja käytännönläheinen työskentelytapa mahdollistavat oppilaiden mielestä opiskelumotivaation lisääntymisen.

Oppilaiden käsityksen mukaan tämä toteutuu parhaiten valinnaisaineissa, käytännönläheisissä oppimisympäristöissä ja työelämään tutustumisissa.

Tulosteni mukaan opiskeltavan asian hyödyllisyyden näkökulmasta kokeet auttavat motivoitumaan lisää opiskelusta, koska kokeeseen valmistautuessa oppii lisää sekä voi ajatella, että kokeessa menestyminen mahdollistaa pääsyn haluamaansa jatko-opintopaikkaan. Oppilaiden käsityksen mukaan opiskeltavan asian haastavuus vaatii pitkäjänteisen työstämistä ja kertaamista koulussa ja kotona, minkä ansiosta opiskelusta voi motivoitua lisää. Oppilaat nimittäin ajattelevat, että kun asiaa kertailee ja käy enemmän läpi, alkaa tehdä mieli myös työskennellä sen parissa, koska sitä ymmärtää paremmin. Nämä käsitykset kuvaavat mielestäni psykologisten perustarpeiden täyttymisen synnyttämää sisäistä motivaatiota ruokkivaa kehää (Martela & Jarenko 2014, 31). Tutkimukseni mukaan opiskeltavan asian haastavuus toisaalta heikentää opiskelumotivaatiota, jos tehtävää ei ymmärrä ja sen tekeminen vie kauan tai jos opiskeltava asia vaikuttaa helpolta, mutta osoittautuukin vaikeaksi. Opiskeltavan asian hyödyllisyyden ajatellaan taas toisaalta heikentävän opiskelumotivaatiota, koska tulevat jatko-opinnot ja niihin hakeutuminen aiheuttavat opiskeluun ahdistusta ja paineita. Esimerkiksi suoritus-tekijän motivaatiota heikentävien vaikutusten yhteydessä mainittiin koetilanteet, koska haastavan oppiaineen kokeeseen voi olla vaikea valmistautua, koetilanteessa opetellut asiat unohtuvat ja harmittaa, kun ei jännityksen vuoksi pysty näyttämään osaamistaan. Edellä mainitut heikentävät vaikutukset voivat selittyä haasteilla omien taitojen ja tehtäväkohtaisten vaatimusten arvioinnissa, mikä herättää epämiellyttäviä tunteita sekä epäilyksiä omaa pystyvyyttä kohtaan (Schunk & Pajares 2009, 41–42; Bandura 1977, 198–199).

Tuloksissani suoritusten opiskelumotivaatiota vahvistavia vaikutuksia ovat omien vahvuuksien käyttäminen ja toteutusvaihtoehtojen saaminen. Oppilaat esimerkiksi kokevat motivoituvansa enemmän, jos heillä on mahdollisuus suulliseen suoritukseen, epäonnistuneen suorituksen uusimiseen sekä kertaamiseen tukiopetuksessa tai erityisopetuksessa ennen suoritusta. Tulosteni mukaan suoritusten arvosanoista ”hyvät” arvosanat vahvistavat aina opiskelumotivaatiota, koska ne tuottavat itselle ja läheisille hyvää mieltä sekä lisäävät oppiaineen mielekkyyttä ja kokemusta omasta osaamisesta. Suoritukset voivat muodostaa myönteisen kehän, kun oppilaat saavat myönteistä palautetta onnistuneista suorituksista, koska se vahvistaa oppilaiden pystyvyyssuhteita ja sitä kautta taas tulevia suorituksia, jolloin he saavat toistuvasti myönteistä palautetta ja vahvistusta pystyvyydelleen (Usher &

Pajares 2009). Oppilaat käsittävät ”hyvät” arvosanat myös palkinnoksi pitkäjänteisestä työskentelystä sekä asettavat niiden avulla päämääriä lukuvuositoluokselle.

Banduran mukaan (1977) suoritukset antavat oppilaalle tietoa omasta kyvykkyydestä, jolloin tehtävässä onnistuminen vahvistaa kokemusta omasta pystyvyydestä ja epäonnistuminen heikentää sitä (Bandura 1977, 195–197). Kuitenkin tutkimukseni tulosten mukaan oppilaat eivät välttämättä lannistu epäonnistumisista. Oppilaat kyllä kokevat esimerkiksi ”huonojen” arvosanojen harmittavan, mutta ne voivat myös saada työskentelemään enemmän, jos oppilas selittää arvosanaa riittämättömällä työskentelyllä. Näin epäonnistuneet suoritukset motivoivat oppilaita tekemään hankaliakin asioita sekä työskentelemään huolellisemmin, koska silloin oppii mitä tulee tehdä toisin. Lisäksi oppilaiden käsityksen mukaan haasteet yhdessä oppiaineissa eivät haittaa, kun onnistumisen kokemuksia saa muissa oppiaineissa. Toisaalta Bandurakin (1977) on todennut vastoinkäymisten olevan hyödyllisiä, koska niiden kautta voi oppia, että haasteet ovat voitettavissa sinnikkään työskentelyn avulla (Bandura 1977, 195–197). Toisaalta tulosteni mukaan oppilaan saadessa ”huonoja” arvosanoja ahkerasta opiskelusta huolimatta, opiskelumotivaation koetaan heikkenevän. Arvosanojen laskemisesta ja toistuvista huonoista arvosanoista seuraa oppilaiden mukaan pettymyksiä, mikä heikentää motivaatiota opiskella kyseisiä oppiaineita.

Tutkimukseni mukaan myös stressi liittyy oppilaiden käsityksissä vahvasti suoritukseen lähinnä heikentäen niitä ja sitä kautta opiskelumotivaatiota. Oppilaat kokevat väsyvänsä kouluviikon aikana uusien asioiden ja kokeiden vuoksi, minkä myötä stressiä ja sen tuomaa ahdistusta on vaikea säädellä. Oppilaat ajattelevat toimivien stressin hallintakeinojen lisäävän motivaatiota, koska nämä mahdollistavat tehokkaamman opiskelun. Oppilaiden käsityksen mukaan kaverit, lemmikit, musiikin kuuntelu sekä kaupassa, lenkillä ja salilla käyminen auttavat vähentämään stressiä. Esimerkiksi kavereiden kanssa keskustelu helpottaa oloa, koska ei tarvitse murehtia yksin asioita. Uusia stressin hallintakeinoja tulisi oppilaiden mukaan myös etsiä ja kokeilla pitkäjänteisesti, jotta he voisivat motivoitua opiskelusta enemmän. Lisäksi oppilaat motivoivat itseään vapaa-ajan avulla, koska he käsittävät vapaa-ajan voimavarojensa säätelijänä, jolloin sillä on vaikutusta opiskelusta suoriutumiseen ja opiskelumotivaatioon. Oppilaiden mukaan vapaa-aika auttaa heitä palautumaan kouluarjesta sekä vähentää stressiä ja ahdistusta, koska silloin saa levätä eikä tarvitse miettiä kouluasioita.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Olen arvioinut pro gradu -tutkimukseni luotettavuutta oman subjektiivisuuteni, tutkimuksen uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden näkökulmasta (Eskola & Suoranta 1998, 210–219; Tuomi & Sarajärvi 2003, 134–140 ja 160–164). Tässä työssä on tutkittu opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä sekä niiden vahvistavia ja heikentäviä vaikutuksia yläkoulun osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden näkökulmasta. Tutkimukseni perustuu teoreettiseen viitekehykseen, joka muodostaa yhdessä tulosten kanssa käsityksen näiden oppilaiden opiskelumotivaatiosta. Tutkimusaihe on niin yksilön kuin yhteiskunnankin tasolla tärkeä, koska opiskelumotivaation puute voi johtaa alhaiseen koulumenestykseen ja koulutustason jäämiseen perusasteelle. Tämä lisää merkittävästi yksilön riskiä syrjäytyä, mistä seuraa isoja yhteiskunnallisia haasteita. (Hilli, Ståhl, Merikukka & Ristikari 2017; Myrskylä 2011; *Nuorten yhteiskuntatakuu 2012*.) Tämän tutkimuksen kontekstina oleva osa-aikainen erityisopetus käsittää suurimman osan yläkoulussa tukea tarvitsevista oppilaista, joten olen pyrkinyt tuottamaan tietoa, jota voidaan hyödyntää suunniteltaessa oppimisen ja motivaation tukea tälle suurelle joukolle (Hakala & Leivo 2015; Lintuvuori 2015, 43–73; *Erytisopetus 2017*, 3–4).

Tutkimuksen taustateorioiden parissa tehdyn pitkän pohjatyön myötä minulle kehittyi ennakkokäsityksiä, jotka pyrin parhaani mukaan tiedostamaan ja rajaamaan aineistosta tehtyjen tulkintojen ulkopuolelle. Esimerkiksi ensimmäinen luonnos haastattelurungosta johdatteli teorioiden näkemyksiin. Sitten yksinkertaistin haastattelukysymyksiä, jolloin ne jättivät haastatteluissa tilaa monenlaiselle keskustelulle. Toisaalta kattavat tiedot tutkittavasta ilmiöstä auttoivat haastattelutilanteessa kiinnittämään huomiota ja esittämään lisäkysymyksiä ilmiöön liittyvistä merkityksistä. Lisäksi huomasin, että minulla oli ennako-oletuksia siitä, millaisista aiheista tutkittavat haluavat puhua, joten saatoin hieman varoa joitakin puheenaiheita. Toisaalta tutkijalla on eettinen velvollisuus kysyä ainoastaan tutkimuksen kannalta oleellisia asioita, varsinkin jos aihe voi asettaa tutkittavat haavoittuvaan asemaan. (Mäkinen 2006, 29.) Yllätyinkin siitä, kuinka avoimesti monet tutkittavista jakoivat ajatuksiaan ja kokemuksiaan haastavista asioista, mistä toisaalta päättelen, että keräämäni aineisto on sisällöllisesti kattava.

Tutkimushaastatteluissa olen itse vaikuttanut keskustelun aiheisiin ja keskustelun etenemiseen, jolloin aineisto on syntynyt vuorovaikutuksessa haastateltavien kanssa. Olen pyrkinyt luomaan hyvän kontaktin haastateltavien kanssa jo ennen haastatteluita, jotta he

voisivat jakaa luottavaisin mielin rehellisiä ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Yksilöhaastattelu on hyvä tapa sekä saada luotettavaa aineistoa, että työstää analyysiä, koska tarkennusta voi kysyä välittömästi tietolähteeltä, jos ei ole varma mitä vastaus tarkoittaa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 36.) Ennakkotehtävä ei toiminut aivan kuten ajattelin, koska suurin osa tutkittavista ei tehnyt sitä. Saattaa kuitenkin olla, että ennakkotehtävä on tutustumiskäyntien lisäksi valmistanut tutkittavia ajatuksen tasolla haastatteluihin. Lisäksi ennakkotehtävällä ei ollut tutkimusaineistossa varsinaista sisällöllistä arvoa, koska sen tarkoitus oli ainoastaan valmistella tutkittavia haastattelutilanteeseen sekä helpottaa keskustelun aloittamista. Huomasin että jälkimmäiset tutkimushaastattelut olivat ensimmäisiä sujuvampia haastattelutekniikkani kehittymisen myötä. Tämän vuoksi jälkimmäisistä haastatteluaineistoista oli helpompi löytää tutkimusongelman kannalta merkityksellisiä ilmauksia.

Tutkimusaineistoni pieni otanta ja vaihtoehtojen suppeus haastattelukoulujen kohdalla heikentävät tutkimustulosteni siirrettävyyttä. Tutkittavat eivät myöskään olleet minulle ennestään tuttuja, mutta järjestin jokaisen kanssa ainakin kaksi pitkää tapaamista, jotka sisälsivät tutkimukseen ja sen aiheeseen perehdyttämisen sekä tutkimushaastattelun. Pohdin myös, oliko tutkittavien kuitenkin helpompi jakaa ajatuksiaan ja kokemuksiaan opiskelusta koulun ulkopuolisen henkilön kanssa. Tutkittavien valinnalle määritellyt kriteerit olivat ainoastaan opiskelu 8.–9.-luokalla ja osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Pohdin tulisiko tutkittavien ikä tai sukupuoli ottaa huomioon tuloksia analysoitaessa. Poikiin ja tyttöihin liitetään tavallisesti erilaisia koulutuksellisia ennako-oletuksia, mutta ajattelen että säännöllinen tuen tarve opiskelussa kuitenkin asettaa tutkittavat samalle viivalle koulutuksellisten lähtökohtien suhteen. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää erilaisia käsityksiä samoihin tekijöihin liittyen, ei niinkään tehdä yleistyksiä tai vertailla tutkittavien käsityksiä keskenään (Huusko & Paloniemi 2006; Niikko 2003, 9–10, 22–23).

Tämän tutkimuksen analyysin tulokset perustuvat pitkälti omaan tulkintaani, koska tutkija lukee aineistoa omista lähtökohdistaan, vaikka pyrkiikin sulkeistamaan eli tiedostamaan ja rajaamaan niitä tulosten ulkopuolelle. Toisaalta olen kuvannut analyysiprosessia mahdollisimman tarkasti ja läpinäkyvästi, jotta tulosten luotettavuutta voidaan arvioida tehtyjen ratkaisujen perusteluja sekä aineiston ja tulkintojen suhdetta tarkastelemalla. Sen sijaan alatason kategorioiden, kuvauskategorioiden ja tulosten toistettavuuden vaatimus on useiden tutkijoiden mielestä fenomenografisen menetelmän kohdalla aiheeton. (Huusko &

Paloniemi 2006; Niikko 2003, 33–40.) Pysin esittelemään tutkittavan ilmiön eli opiskelumotivaatioon vaikuttavat tekijät ja niiden vaikutukset juuri sellaisena kuin tutkittavat niitä kuvailevat. Aineistoa hankkiessa ja analysoidessa olen kysynyt ainoastaan tutkimusongelman kannalta olennaisia kysymyksiä. (Mäkinen 2006, 29.) Tutkimukseni tulokset vastaavat määrittelemiini tutkimuskysymyksiin ja ovat loogisia suhteessa taustateorioihini.

Olen tarkastellut kriittisesti tutkimukseni taustateorioita ja aiheeseen liittyviä aiempia tutkimuksia, jotta tutkimusaineistollani on mahdollisuus kuvata todellisuutta sellaisena kuin se tutkimuskontekstissa on ja tuottaa uudenlaista tietoa aiheeseen liittyen (Mäkinen 2006, 29–30, 33). Tieteellisessä tutkimuksessa oppimisen haasteita on käsitelty suhteessa motivaatioon vuosikymmenien ajan ongelmallisesta näkökulmasta. Tällöin tuotetut tulokset ovat lähinnä uusintaneet käsitystä erityisoppilaiden heikoista mahdollisuuksista pärjätä elämässä. On kaivattu tutkimuksia, jotka pyrkivät kehittämään ratkaisuja oppimisen haasteiden tuottamiin motivaatio-ongelmiin. (Sideridis 2009, 605–621.) Tutkimukseni vastaa nykypäivän tarpeisiin pyrkiessään tuottamaan tutkittua tietoa opiskelumotivaatioon vaikuttavista tekijöistä ja niihin liittyvistä motivaation tukikeinoista oppilailta, joilla on oppimisen haasteita. Lisäksi osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaat ovat vielä suhteellisen uusi ryhmämuoto, joten tutkimukseni tarjoaa uutta tietoa tästä kohderyhmästä. Tutkimukseni antoi uutta tietoa muun muassa siitä, kuinka oppilaat käsittävät suorituksen epäonnistumisen vahvistavan motivaatiota. Lisäksi on mielenkiintoista, kuinka oppilaat sanoittavat tunteiden kuten stressin ja ahdistuksen vaikutuksia sekä kuinka tietoisia he ovat niiden hallintakeinoista.

### **7.3 Tutkimuksen eettisyys**

Tämän pro gradu -tutkimuksen tutkittavat ovat alaikäisiä nuoria, joten olen kiinnittänyt erityistä huomiota eettisiin seikkoihin, kuten haastateltavien vapaaehtoisuuden ja anonymiteetin varmistamiseen. Ennen tutkimuksen toteuttamista arvioin kriittisesti sen sisältämät riskit ja hyödyt (Mäkinen 2006, 23). Perusteena alaikäisten tutkittavien valinnalle oli pyrkimys saada tietoa ilmiöstä eli opiskelumotivaatiosta, joka esiintyy heidän elinympäristössään eli yläkoulun osa-aikaisessa erityisopetuksessa sekä tarkastella ilmiötä heidän näkökulmastaan (Mäkinen 2006, 64–66).

Koska tutkittavat ovat yläkouluikäisiä, oli olennaista saada suostumus tutkimukseen osallistumisesta ensin heiltä itseltään, ja vasta tämän jälkeen pyydettiin suostumus huoltajilta (YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus, artikla 12). Varmistin useaan otteeseen, että tutkittavat ovat tietoisia ja ymmärtävät tutkimuksen aiheen sekä tietävät, mihin tarkoitukseen aineistoa käytetään. Laadin tutkimustiedotteesta mahdollisimman selkeän, niin tutkittavia kuin huoltajiakin ajatellen, keskustelin tutkimusaiheesta sekä tutkimuksen tavoitteista ja merkityksestä ensin tutustumiskäynneillä sekä ennen haastatteluiden alkua. (Nieminen 2010, 37; Strandell 2010, 103.) Tässä tutkimuksessa oli perusteltua tiedottaa tutkimuksesta myös huoltajia ja pyytää heiltä kuittaus tutkimukseen osallistumisesta, koska tutkittavat ovat alaikäisiä, huoltajien tiedottaminen ei aiheuta heille riskiä sekä koulun ja kodin välistä yhteistyötä tulee kunnioittaa (Nieminen 2010, 33–40; Vehkalahti ym. 2010, 16-17). Pyysin koulun erityisopettajaa välittämään tiedotteet huoltajille ja ottamaan kiitaukset vastaan, jotta minulle päätyisi mahdollisimman vähän tutkittavien yksityisiä henkilötietoja.

Pyrin rakentamaan luottamuksen parhaani mukaan. Varmistin useaan otteeseen, että nuoret ovat itse halukkaita osallistumaan ja että he tietävät sen olevan vapaaehtoista, eikä pakollinen osa kouluntoimintaa. Vakuutin, että heidän kertomansa asiat jäävät ainoastaan minun ja heidän väliseksi sekä muistutin, että he voivat myös itse päättää miten paljon haluavat haastattelussa kertoa ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Lisäksi vakuutin raportoivani tutkimustuloksista niin, ettei yksittäistä oppilasta voida niistä tunnistaa. Nimittäin oppilaita voi jännittää kertoa koulussa kehitystä kaipaavista asioista, jos he ajattelevat omien opettajien lukevan raporttia ja tunnistavan heidät. Kerroin tutkittaville, että keräämääni aineistoa käytetään ainoastaan tähän pro gradu –tutkimukseen, minkä jälkeen aineisto tuhotaan. Kerroin myös, että tutkimuksen aikana aineistoa tullaan säilyttämään siten, ettei muilla ole siihen pääsyä ja se tullaan koodaamaan niin, ettei tutkittavien henkilöllisyys käy ilmi aineistossa. (Kuula 2010, 213–232; Mäkinen 2006, 96–97; Strandell 2010, 101-102.) Tallensin tutkimusaineiston henkilökohtaisen kannettavani kovalevylle sekä varmuuskopioin muistitikulle, joihin ainoastaan minulla on oikeudet ja pääsy. Varmistin myös, ettei tutkimukseen osallistuminen aiheuta hankaluuksia nuorten arjessa, kuten sopimalla tapaamiskerrat koeviikot ja muut menot huomioiden. Painotin myös sitä, että nuorilla on oikeus osallistua tutkimukseen muiden oppilaiden tietämättä. He ovat toki voineet itse kertoa siitä, mutta tapaamiset pyrittiin järjestämään siten, etteivät tutkittavat törmäisi edes toisiinsa.

Otin lähtökohdakseni kunnioittaa nuorten suostumusta tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, kuten vastaamalla avoimesti heidän kysymyksiinsä sekä painottamalla vapaaehtoisuutta ja

mahdollisuutta rajata vastauksensa. Olin herkkänä vuorovaikutuksen vihjeille keskustelun aikana ja edennyt keskustelussa tutkittavia kunnioittaen. Pysin esimerkiksi tulkitsemaan, milloin tutkittava haluaa vaihtaa aihetta tai kokee olonsa epämukavaksi. Vapaaehtoisuuden painottaminen on perusteltua myös siksi, että käytännönsyistä valitsin aineistonkeruun paikaksi koulun, jolloin osallistuminen voidaan erehtyä mieltämään pakolliseksi koulutyöhön kuuluvaksi. Paikan valinta kuitenkin palveli itse aihetta, sillä tarkoituksena on ollut tutkia käsityksiä juuri opiskelusta, vaikka toki sitä tapahtuu koulunkin ulkopuolella. Pysin kuitenkin välttämään koulumaisen asetelman leviämistä itse haastattelutilanteeseen tekemällä siitä tasa-arvoisemman ja vastavuoroisen keskustelun. Asetuin ensinnäkin istumaan mieluummin tutkittavan viereen kuin vastapäätä, painottamaan hänen ajatustensa ja mielipiteidensä merkitystä, kysymään enemmän kuin kommentoimaan, ilmaisemaan kiinnostusta ja luomaan rentoa ilmapiiriä ennakkotehtäväkuvien ja pienen purttavan avulla. Lisäksi joka haastattelussa muistutin, ettei ole oikeita tai väriä ajatuksia, kunhan ne ovat tutkittavan omia aitoja ajatuksiaan. Pyysin myös tutkittavia esittämään kysymyksiä, vaikka kesken haastattelun, jos niitä tulee mieleen. (Strandell 2010, 96-102; Kuula 2010, 220–222.) Aina haastattelun lopuksi vielä varmistin, että haastateltava antaa luvan haastattelumateriaalin käyttämiseen tämän pro gradu -tutkielman aineistona. Haastateltavat eivät tarkistaneet litteroituja haastatteluita käytännön syiden ja tutkimuksen sujuvuuden vuoksi. Lupasin kuitenkin toimittaa heille sähköisen version tutkimusraportista keväällä 2019.

## 8 Pohdinta

Aiemmissa luvuissa esittelemieni tutkimustulosten perusteella voi tehdä johtopäätöksen, että vaikka osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevan yläkoululaisen opiskelumotivaatioon vaikuttavat monet tekijät, tämän tutkimuksen perusteella opettajan työskentelytapa vaikuttaa keskeisesti opiskelumotivaatioon sekä sitä vahvistavasti että heikentävästi. Erityisopettajan työllä voi siis ajatella olevan suuri merkitys osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevien opiskelumotivaation kannalta. Tietyissä oppiaineissa motivaationsa menettäneet tutkittavani halusivat opiskella osa-aikaisessa erityisopetuksessa, koska siellä on aikaa keskustella, käsitellä opiskeltavaa asia niin että kaikki ymmärtävät, eikä tarvitse pelätä olevansa huonompi kuin muut. Tähän liittyen voi tehdä toisen johtopäätöksen, että kun oppilas kokee saavansa mahdollisuuden oppia osa-aikaisessa erityisopetuksessa, hänen opiskelumotivaationsa vahvistuu.

Jäljelle jäi kuitenkin kysymys, onko erityisopettajalla todellisuudessa riittävästi aikaa tukea oppilaidensa opiskelumotivaatiota? Nimittäin laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva on hyvin moninainen. Työajasta varsinainen opetus käsittää vain pienen osan, kun sen lisäksi erityisopettajan on tehtävä muun muassa tukitoimien arviointia, suunnittelua ja organisointia, yhteistyötä muiden opettajien, ammattilaisten ja huoltajien kanssa sekä osallistuttava oppilaita koskeviin palavereihin. Jotta tähän kysymykseen saataisiin tyhjentävä vastaus, olisi aihetta tarkasteltava erityisopettajan näkökulmasta. Toisaalta monen oppilaan kohdalla jo pienempään ryhmään pääseminen voi olla ratkaisevaa ja pienikin osa erityisopettajan yksilöllisestä huomiosta voi vaikuttaa tehokkaasti opiskelumotivaatioon.

Opiskelumotivaation tukea voi suunnitella pohtimalla, täytyvätkö oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden psykologiset perustarpeet eli autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuus (Deci & Ryan 2000) koulussa. Psykologisten perustarpeiden täytyminen vahvistaa oppilaiden sisäistä motivaatiota opiskelua kohtaan, mikä taas parantaa mahdollisuuksia menestyä, kuten tutkielman alkupuolella on todettu. Oppilaiden autonomiaa eli vapaaehtoisuutta ja itsenäisyyttä voi tukea antamalla oppilaalle mahdollisuuksia valita erilaisista suoritustavoista sekä vaikuttaa oppisisältöihin, esimerkiksi suullisten kokeiden ja esitelmien avulla. Lisäksi on tärkeää, että tehtävät liittyvät oppilaan kokemusmaailmaan. Kompetenssin eli kyvykkyyden tukemiseksi täytyy varmistaa, että oppilas saa tarpeeksi

onnistumisen kokemuksia tunteakseen itsensä osaavaksi. Onnistumisen kokemuksia on mahdollista lisätä ottamalla selvää oppilaan vahvuuksista ja järjestämällä toimintaa, jossa hänen vahvuuksilleen on käyttöä. Osa-aikaisen erityisopetuksen avulla voidaan huomioida oppilaiden yksilölliset ja kehitykselliset erot, jolloin heillä on enemmän mahdollisuuksia edetä omassa tahdissaan.

Yhteenkuuluvuuden kokemus on erittäin olennaisessa osassa yläkouluikäisen nuoren opiskelumotivaation kannalta. Nuorten läheiset ja toimivat ihmissuhteet auttavat sietämään stressiä ja jaksamaan arjessa, vaikka heidän uskomuksensa sosiaalisesta ja akateemisesta pystyvyydestään olisivat heikot. (Bandura 1997, 178–179.) Sisäisen motivaation kehittymiseen vaikuttaa lopulta koko kouluyhteisö. Koulun yhteishenki määrittelee oppilaan yhteenkuuluvuuden kokemusta. (Pyhälto, Soini & Pietarinen 2010; Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013.) Koulun henkilökunnan tulee tehdä töitä sen eteen, että jokainen oppilas löytää jonkun kaverin, jonka kanssa tämä viihtyy muun muassa välitunnilla ja ryhmätoissa. Oppilaiden tulee myös saada tarvittaessa tukea vertaisiltaan sekä aikuisilta, varsinkin silloin kun koulunkäynti tuntuu haastavalta. Lisäksi koko luokan tai koulun yhteishenkeä voidaan lisätä järjestämällä yhteisiä myönteisiä kokemuksia, kuten retkiä, vapaavalintaista toimintaa, ryhmätehtäviä ja elämyksiä.

Tässä pro gradu -tutkimuksessa selvitettiin yläkoulun osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevien nuorten käsityksiä opiskelumotivaatiotaan vahvistavista ja heikentävistä tekijöistä. Tutkimusaineisto kerättiin kuitenkin vain yhtenä ajankohtana syyslukukaudella 2018, jolloin tutkittavat olivat 8.- ja 9.-luokkalaisia. Tutkimusaineiston kerääminen samoilta tutkittavilta sekä syys- että kevätlukukaudella tai jopa läpi yläkoulun antaisi kattavamman kuvan opiskelumotivaation jatkumosta. Tällöin olisi mahdollista saada tietoa pysyvämmistä tekijöistä, jotka vahvistavat ja heikentävät opiskelumotivaatiota yläkoulussa. Samalla olisi mahdollista vertailla, ovatko opiskelumotivaation tukeen liittyvät tarpeet erilaisia 7., 8. tai 9. luokalla.

Peruskoulussa on myös nuoria, jotka opiskelevat kokoaikaisesti erityisryhmässä (*Erytisopetus* 2017, 3–4). Näiden nuorten opiskelumotivaatiota on syytä tutkia, koska oppimisen haasteiden ollessa suuria, myös jatko-opinnoissa pärjääminen on vaikeampaa. Peruskoulun jälkeisten jatko-opintojen keskeytyessä työllistyminen on epätodennäköisempää, mikä taas lisää syrjäytymisen riskiä tulevaisuudessa (Myrskylä 2011). Selvittämällä, kuinka kokoaikaisesti erityisryhmässä opiskelevat nuoret käsittävät opiskelumotivaatioonsa

vaikuttavia tekijöitä, voidaan löytää keinoja vahvistaa ja ylläpitää motivaatiota. Tämä ennaltaehkäisii ongelmien kasaantumista ja syrjäytymistä myöhemmin yksilön elämänpolulla.

## 9 Lähteet

- Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. & Paananen, M. (2014). *Kummi 11. Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin*. Jyväskylä: NMI.
- Bandura, A. (1999). *Social cognitive theory of personality*. Teoksessa: L. Pervin & O. John. (toim.). *Handbook of personality*. New York: Guilford Publications. 154–196. Saatavilla osoitteessa <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999HP.pdf>. Viitattu 20.1.2018.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. Teoksessa: V. S. Ramachaudran. (toim.). *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press. 71–81.
- Bandura, A. (1989a). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25 (5). 729–735.
- Bandura, A. (1989b). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9). 1175–1184. Saatavilla osoitteessa <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989AP.pdf>. Viitattu 20.3.2018.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2). 122–147. Saatavilla osoitteessa <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1982AP.pdf>. Viitattu 15.1.2018.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2). 191–215. Saatavilla osoitteessa <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>. Viitattu 26.1.2018.
- Bandura, A. & Schunk, D. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41. 586–598. Saatavilla osoitteessa <https://pdfs.semanticscholar.org/b1e4/d476c857333b9a0afdb1428eda27f6d26940.pdf>. Viitattu 20.2.2019.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective*. Teoksessa: E. L. Deci & R. M. Ryan. (toim.). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press. 3–33.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The ”what” and ”why” of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4). 227–268. Saatavilla osoitteessa [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_DeciRyan\\_PIWhatWhy.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf). Viitattu 20.4.2018.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18 (1). 105–115. Saatavilla osoitteessa [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1971\\_Deci.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1971_Deci.pdf). Viitattu 1.2.2018.
- Erityisopetus 2017*. 11.6.2018. Helsinki: Tilastokeskus. Suomen virallinen tilasto, Koulutus 2018. Saatavilla osoitteessa [https://www.stat.fi/til/erop/2017/erop\\_2017\\_2018-06-11.fi.pdf](https://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11.fi.pdf). Viitattu 3.2.2019.
- Eskola & Suoranta. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Hakala, J. T. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9 (4). 8–23.
- Hilli, P., Ståhl, T., Merikukka, M. & Ristikari, T. (2017). *Syrjäytymisen hinta – case investoinnin kannattavuuslaskelmasta*. Yhteiskuntapolitiikka 6/2017, THL. 663–675. Saatavilla osoitteessa [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135714/YP1706\\_Hilliyym.pdf?sequence=2](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135714/YP1706_Hilliyym.pdf?sequence=2). Viitattu 30.6.2018.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2014). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena suuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37 (2). 162–173. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Kauppinen, E., Kallinen, E. & Nurmi, R. (2014). Koulusta pitäisi saada hyvät elämäntaidot. *Helsingin Sanomat* 23.5.2014. Saatavilla osoitteessa <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000002733486.html>. Viitattu 18.10.2018.
- Kuronen, I. (2010). *Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytyemisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuksia 26. Saatavilla osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37594/978-951-39-3890-1.pdf?sequence=1>. Viitattu 10.9.2019.
- Kuula, A. (2010). *Alaikäisiltä kerätyn aineiston arkistoinnin ja jatkokäytön etiikka*. Teoksessa: Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.). (2010). *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusseura ry. Helsinki: Yliopistopaino. 213–232.
- Lappalainen, K. & Hotulainen, R. (2012). Participation in part-time special education and its correlation with the educational paths, self-concepts and strengths of young adults. *British Journal of Special Education*, 39 (4). 185–193.
- Lepola, J. (2015). Heikosti ja hyvin lukemaansa ymmärtävien lasten kertomuksen ymmärtämisen taidot ja motivaatio 4–9-vuoden iässä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25 (4). 4–24. Niilo Mäki -säätiö. Saatavilla osoitteessa [https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2017/12/Bulletin-4\\_2015\\_Lepola.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2017/12/Bulletin-4_2015_Lepola.pdf). Viitattu 10.1.2019.
- Lintuvuori, M. (2015). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana*. Teoksessa: Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (toim.). (2015). *Eriyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura ry. 43–76.
- Martela, F. (2014). *Oppimisen pelillistyminen ja sisäinen motivaatio*. Teoksessa: Ahoniemi, O., Sahlberg, P., Martela, F., Järvilehto, L., Multisilta, J., Kumpulainen, K. & Mikkola, A. (2014). *Edutopia 2050 – Kirjoituksia koulutuksen tulevaisuudesta*. Helsinki: Suomen lukiolaisten liitto ry. 23–32. Saatavilla osoitteessa

<https://lukio.fi/lukio.fi/wp-content/uploads/2015/04/sll-edutopia2050.pdf>. Viitattu 30.1.2019.

Martela, F. & Jarenko, K. (2014). *Sisäinen motivaatio – Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat*. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 3/2014. Helsinki: Tulevaisuusvaliokunta. Saatavilla osoitteessa [https://www.eduskunta.fi/FI/tietoeduskunnasta/julkaisut/Documents/tuvj\\_3+2014.pdf](https://www.eduskunta.fi/FI/tietoeduskunnasta/julkaisut/Documents/tuvj_3+2014.pdf). Viitattu 26.1.2018.

Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Muhonen, H. & Rajalahti, A. (2014). *Opettajan ja oppilaan välisen suhteen yhteys kouluun sitoutumisessa*. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44606/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-201411083201.pdf?sequence=5](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44606/URN_NBN_fi_jyu-201411083201.pdf?sequence=5). Viitattu 20.4.2018.

Myrskylä, P. (2011). *Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 12/2011. Helsinki: Edita Publishing Oy. Saatavilla osoitteessa <https://tem.fi/documents/1410877/3346190/Nuoret+ty%C3%B6markkinoiden+ja+opiskelun+ulkopuolella+17032011.pdf>. Viitattu 10.1.2019.

Mäkinen, O. (2006). *Tutkimuseetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.

Määttä, S. (2011). Näkökulmia motivaatioon: nuorten ajattelu- ja toimintatavat. *NMI-Bulletin*, 21(2). 12–16. Saatavilla osoitteessa <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2011/04/M%C3%A4%C3%A4tt%C3%A4.pdf>. Viitattu 5.3.2019.

Nieminen, L. (2010). *Lasten ja nuorten tutkimus: Oikeudellinen tarkastelu*. Teoksessa: Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.). (2010). *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusseura ry. Helsinki: Yliopistopaino. 27–40.

Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopisto.

- Nuorten yhteiskuntatakuu 2012*. TEM raportteja 8/2012. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. Saatavilla osoitteessa <https://docplayer.fi/3115418-Tem-raportteja-8-2012-nuorten-yhteiskuntatakuu-2012.html>. Viitattu 10.1.2019.
- Nurmi, J-E. (2013). Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus*, 5/2013. 548–554. Saatavilla osoitteessa [https://peda.net/jyu/okl/ryhmat/multilete/ha/nj2mmok455:file/download/a2ea51f695a54235394944728edf785ecdea9939/Nurmi\\_2013\\_motivaation%20merkitys%20oppimisessa\\_Kasvatus.pdf](https://peda.net/jyu/okl/ryhmat/multilete/ha/nj2mmok455:file/download/a2ea51f695a54235394944728edf785ecdea9939/Nurmi_2013_motivaation%20merkitys%20oppimisessa_Kasvatus.pdf). Viitattu 7.6.2018.
- OAJ. 19.2.2019. *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki uudistettava pikaisesti*. Saatavilla osoitteessa <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-uudistettava-pikaisesti/>. Viitattu 20.2.2019.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Saatavilla [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Viitattu 16.11.2018.
- Paananen, M., Mäntylä, M. & Määttä, S. (2012). *Minä koululaisena -kysely*. Teoksessa Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. & Paananen, M. (2014). *Kummi 11. Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin*. Jyväskylä: NMI. 43–51.
- Pajares, F. (1997). *Current directions in self-efficacy research*. Teoksessa: Maehr, M. & Pintrich, P.R. (toim.). *Advances in motivation and achievement*. 10. painos. 1–49. JAI Press Inc.
- Pulkinen, J. & Jahnukainen, M. (2015). *Erityisopetuksen järjestämisen resurssit kunnissa lakimuutoksen jälkeen*. Teoksessa: Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (toim.). (2015). *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura ry. 79–105.
- Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. (2010). Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school—significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*, 25 (2). 207–221. Saatavilla osoitteessa [http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101027/pupils\\_pedagogical\\_well\\_being.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101027/pupils_pedagogical_well_being.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Viitattu 26.6.2018.

- Reeve, J. (2002). *Self-Determination Theory Applied to Educational Settings*. Teoksessa: E. L. Deci & R. M. Ryan. (toim.). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press. 183–203.
- Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy-Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3). 537–548. Saatavilla osoitteessa <http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=782b72b6-eccc-4997-af37-387f640fc560%40sdc-v-sessmgr05>. Viitattu 10.3.2018.
- Ruusuvuori, J. (2010). *Litteroijan muistilista*. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 356–362.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1). 68–78. Saatavilla osoitteessa [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf). Viitattu 26.1.2018.
- Sahlberg, P. (2014). *Uusi utelias koulu*. Teoksessa: Ahoniemi, O., Sahlberg, P., Martela, F., Järvilehto, L., Multisilta, J., Kumpulainen, K. & Mikkola, A. (2014). *Edutopia 2050 – Kirjoituksia koulutuksen tulevaisuudesta*. Helsinki: Suomen lukiolaisten liitto ry. 11–22. Saatavilla osoitteessa <https://lukio.fi/lukio.fi/wp-content/uploads/2015/04/sll-edutopia2050.pdf>. Viitattu 30.1.2019.
- Salmela-Aro, K. & Tuominen-Soini, H. (2013). *Koulu-uupumuksesta innostukseen*. Teoksessa: *Välittääkö kukaan? Gaudeamus*. Saatavilla osoitteessa <https://docplayer.fi/3891233-Koulu-uupumuksesta-innostukseen-katariina-salmela-aro-ja-heta-tuominen-soini-teoksessa-valittaako-kukaan-painossa-gaudeamus.html>. Viitattu 20.1.2019.
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84 (1). 137–151. Saatavilla osoitteessa <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/106073/bjep12018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 7.6.2018.

- Savolainen, P. A., Timmermans, A. C. & Savolainen, H. K. (2018). Part-time special education predicts students' reading self-concept development. *Learning and Individual Differences*, 68. 85–95.
- Schunk, D.H. (1989). *Self-efficacy and cognitive skill learning*. Teoksessa: Ames, C. & Ames, R. (toim.). *Research on motivation in education. Goals and cognitions*. 3. painos. San Diego: Academic. 13–44.
- Schunk, D.H. & Pajares, F. (2009). *Self-Efficacy Theory*. Teoksessa: Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (toim.). *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge. 35–53.
- Seppälä, H. (2010). *Oppimisvaikeudet ja syrjäytymisen uhkakuvat*. Teoksessa: Närhi, V., Seppälä, H. ja Kuikka, P. (toim.). *Laaja-alaiset oppimisvaikeudet*. Niilo Mäki Instituutti. Porvoo: WS-Bookwell. 14–26.
- Sideridis, G. D. (2009) *Motivation an Learning Disabilities. Past, Present, and Future*. Teoksessa: Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (toim.). *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge. 603–625.
- Strandell, H. (2010). *Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia*. Teoksessa: Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.). (2010). *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusseura ry. Helsinki: Yliopistopaino. 95–105.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuominen-Soini, H. (2013). Opiskelumotivaation ja hyvinvoinnin yhteydet sekä kehitys nuoruudessa. *Kasvatus*, 44 (5). 555–561. Saatavilla osoitteessa <http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/44/5/opiskelu.pdf>. Viitattu 7.6.2018.
- Ulmanen, S. (2017). *Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin*. Tampereen yliopisto. Saatavilla osoitteessa <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101792/978-952-03-0465-2.pdf?sequence=1>. Viitattu 20.4.2018.

- Usher, E. L. & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology*, 34. 89–101. Saatavilla osoitteessa [http://sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/08/Usher\\_Pajares\\_2009.pdf](http://sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/08/Usher_Pajares_2009.pdf). Viitattu 16.3.2017.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). VIA-vahvuusmittari lasten ja nuorten luontevahvuuksien kartoitukseen. *NMI-Bulletin*, 24 (1). 42–50. Saatavilla osoitteessa [https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/02/Uusitalo\\_Malmivaara-ym.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/02/Uusitalo_Malmivaara-ym.pdf). Viitattu 26.7.2018.
- Vitka, T. (2018). *Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wehmeyer, M. L. (2003). *Theory in Self-determination: Foundations for Educational Practice*. Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher.
- YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus*. (2011). Helsinki: Suomen YK-liitto. Saatavilla osoitteessa [https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/lapsen\\_oikeudet\\_paino.pdf](https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/lapsen_oikeudet_paino.pdf). Viitattu 24.9.2018.

## Liite 1 Tutkimustiedote

Tiedote tutkimuksesta

Syyskuu 2018

Hyvä oppilas ja huoltaja!

Opiskelen erityisluokanopettajaksi Oulun yliopistossa ja olen kiinnostunut tutkimaan yläkoululaisten opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Erityisesti minua kiinnostavat osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevien 8.–9.-luokkalaisten omat ajatukset ja kokemukset. Tarkoitukseni on selvittää, miten oppilaiden opiskelumotivaatiota voitaisiin vahvistaa.

Toteutan tutkimuksen haastattelemalla oppilaita, jotka ovat halukkaita kertomaan luottamuksellisesti ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Noin 45min kestävät haastattelut on tarkoitus toteuttaa koulullanne lokakuun 2018 aikana. Tarvittaessa haastattelu voidaan tehdä kahdessa osassa, jos se sopii paremmin lukujärjestykseen tai oppilas näin toivoo.

Ennen haastatteluita tulen tutustumaan ja käymään läpi yhdessä oppilaan kanssa tutkimuksen tarkoituksen ja toteutustavan. Tällöin annan myös pienen ennakkotehtävän, jonka tarkoituksena on herätellä oppilaan ajatuksia ja kokemuksia haastattelua varten. Ennakkotehtävässä oppilas ottaa puhelimella tai tabletilla kuvia opiskeluun liittyvistä asioista, jotka ovat kiinnostavia, tylsiä, helppoja, haastavia sekä jotka auttavat ja motivoivat opiskelemaan. Sitten haastattelussa tulemme keskustelemaan vapaamuotoisesti näistä asioista.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja luottamuksellista. Oppilaiden ja koulun nimet ovat vain minun tiedossani. Haastatteluissa esiin nousevat ajatukset ja kokemukset ovat ainoastaan minun ja oppilaan välisiä. Tulen raportoimaan tuloksista niin, ettei yksittäistä oppilasta voida tunnistaa. Tutkimukseen osallistuneiden on mahdollista lukea valmis raportti keväällä 2019. Vastaan mielelläni tutkimukseen liittyviin kysymyksiin sähköpostitse missä vaiheessa tutkimusta tahansa.

Opiskelumotivaation tutkimisen kannalta on tärkeää saada tietoa oppilailta itseltään, joten on todella hienoa jos olette halukkaita osallistumaan!

Ystävällisin terveisin

Johanna Vanninen

## **Liite 2 Tutustumiskäynnin runko**

**Esittäytyminen.** Tiedätkö, mikä tämän tapaamisen tarkoitus on? Tämä ei ole vielä haastattelu, eikä näitä keskusteluja nauhoiteta. Tämän tapaamisen tarkoituksena on valmistautua haastatteluun, että se haastattelutilanne olisi meidän molempien kannalta helpompi. Siksi käydään nyt läpi mitä tällä tutkimuksella tutkitaan, miksi nämä haastattelut tehdään, mitä haastattelussa tapahtuu ja miten haastatteluita käytetään tutkimuksessa. Kuulostaako järkevältä? Toivon että sinä esität minulle kysymyksiä, jos jokin tuntuu epäselvältä tai oudolta.

**Tutkimusaihe.** Olen todennut, ettei yläkoulussa opiskelu ole helppoa ja olen alkanut miettiä miten siitä voisi tehdä helpompaa ja motivoivampaa. Sitä varten mielestäni täytyy kysyä oppilailta itseltään miksi opiskelussa jotkut asiat motivoivat ja jotkut eivät, koska mielestäni te oppilaat tiedätte sen kaikista parhaiten. Siksi olen kiinnostunut sinun omista ajatuksista ja kokemuksista, että mitkä asiat vaikuttavat motivaatioosi opiskella. Olen käsittänyt että saat erityisopettajalta jotain apua opiskeluun? Se minua myös kiinnostaa, koska minustakin tulee erityisopettaja, että miten erityisopettajalta saatu apu sinun mielestäsi vaikuttaa opiskelumotivaatioon.

**Luotettavuus ja vapaaehtoisuus.** Minun pitää tässä vaiheessa vielä varmistaa, että sinä tiedät tutkimukseen osallistumisen olevan täysin vapaaehtoista. Vaikka tämä tutkimus tehdään täällä koululla, tähän ei silti ole pakko osallistua. Tärkeintä on että sinä itse haluat osallistua. Ja on hienoa, jos saan kuulla sinun ajatuksia ja kokemuksiasi, koska niiden avulla saadaan tärkeää tietoa, jonka avulla voidaan kehittää yläkoulun toimintatapoja. Saat kertoa minulle sen verran kuin haluat kertoa, kunhan ne ovat sinun omia rehellisiä ajatuksiasi. Kertomasi asiat pysyvät kuitenkin vain sinun ja minun välisinä. Tulen käyttämään haastattelussa saatuja tietoja vain tässä tutkimuksessa äsken kertomaani aiheeseen liittyen. Tulen kirjoittamaan tutkimuksesta raportin, jossa ei mainita koulun tai oppilaiden nimiä, vain paikkakunta, luokka-aste ja osa-aikainen erityisopetus mainitaan. Raportissa käsittelen haastatteluista saatuja tietoja niin, ettei voida tunnistaa tai päätellä, mitä yksittäinen henkilö on sanonut.

**Haastattelu.** Haastattelun alussa voidaan ensin vaihtaa vähän kuulumisia, syödä keksiä ja juoda mehua sekä kerrata tutkimukseen liittyviä asioita ennen kuin laitetaan nauhuri päälle. Voit myös kysyä missä kohti haastattelua vain, jos jokin on epäselvää tai tulee mieleen jotain. Sitten laitan nauhurin päälle ja aletaan vaan jutella opiskelusta. Kysyn sinulta välillä

kysymyksiä, mutta haastattelu ei ole mikään tenttaustilanne vaan rento keskustelu, jossa pääosassa ovat sinun omat ajatukset ja kokemukset. Saat rauhassa miettiä, mitä haluat sanoa, ei haittaa vaikka tulee hiljaisia hetkiä. Jos olen hiljaa, se tarkoittaa, että annan sinulle aikaa kertoa mitä mieleen tulee. Sitten kun olemme käyneet aiheeseen liittyvät asiat läpi ja tuntuu ettei tule enää muuta mieleen, voidaan sopia että lopetetaan. Lopuksi kysyn sinulta, että annatko luvan käyttää tätä haastatteluaineistoa tutkimuksessa. Sitten laitan nauhurin pois päältä.

**Nauhuri.** Tässä on nauhuri. Haastattelussa laitan myös varmuuden vuoksi puhelimen nauhurin päälle, jos jostain syystä nauhoitus epäonnistuu. Kokeillaanko nauhoittaa vähän keskustelua ja kuunnellaan miltä se kuulostaa? Haastatteluiden jälkeen kirjoitan keskustelut tekstiksi, jonka jälkeen tuhoan äänitteet. Eli äänite on vain väline tallentaa keskustelu sellaisenaan, mutta mihinkään muuhun sitä ei käytetä.

**Ennakkotehtävä.** Ajattelin, että haastattelu olisi helpompi aloittaa, jos meillä olisi ensin jotain konkreettista, mistä jutella. Siksi annan sinulle mahdollisuuden ottaa puhelimella tai tabletilla kuvia opiskeluun liittyvistä asioista. Voisimme aloittaa haastattelun katsomalla kuvia ja keskustelemalla niistä. Ajatuksia voi tulla helpommin mieleen, kun aihetta on vähän jo etukäteen miettinyt. Katso läpi nämä ohjeet ja kerro, miltä tehtävä sinusta tuntuu. Voit ottaa kuvia seuraavien koulupäivien aikana, niin ei unohdu. Kunhan on joku kuva, josta voidaan lähteä keskustelemaan ja miettimään muita opiskeluun liittyviä asioita. Tämä on ainoastaan apuväline haastattelun käyntiin saamiseksi. Eli ei arvioida onko kuva onnistunut, vaan kunhan siinä näkyy jokin opiskeluun liittyvä asia.

## Liite 3 Ennakkotehtävä ja haastattelurunko

### ENNAKKOTEHTÄVÄ

Ota kuvia opiskeluun liittyvistä asioista, jotka ovat mielestäsi...

Kiinnostavia

Tylsiä

Helppoja

Haastavia

Ota kuvia asioista, jotka motivoivat opiskelemaan silloin, kun ei kiinnosta.

### HAASTATTELURUNKO

#### Aloitus

Mitä kuuluu? Miltä tuntui tulla haastatteluun? Miltä ennakkotehtävä tuntui?

Kerrataan vapaaehtoisuus ja luottamuksellisuus. Varmistetaan että oppilas tietää mitä tutkitaan ja miksi. Varmistetaan että oppilas tietää kuinka raportoidaan. Onko näistä jotain kysyttävää? Jos tulee myöhemmin mieleen jokin tutkimukseen liittyvä asia, voi kysyä missä kohti haastattelua vain tai välittää sähköpostilla erityisopettajan kautta. Voi myös sanoa, jos tulee tarve pitää tauko tai haluaa jatkaa seuraavalla kerralla. Seuraavaksi laitan nauhurin päälle.

#### Esittely

Olen kiinnostunut sinun omista ajatuksistasi ja kokemuksistasi, mitkä asiat vaikuttavat motivaatioosi opiskella sekä millä tavoin ne vaikuttavat.

#### Haastateltavan oma kokemus

Katsotaan ensin ottamiasi kuvia. Kerro vapaasti miksi valitsit näitä asioita.

1. Kiinnostavat asiat:

Kuvaile millä tavalla asia kiinnostaa sinua? (millaisia ominaisuuksia, mitä asia sinulle antaa, millaisia hyötyjä)

Miten asia liittyy/vaikuttaa opiskeluun (kerro esimerkki)?

Kuinka usein/paljon sinulla on mahdollisuus työskennellä asian parissa?

Mitkä muut opiskeluun liittyvät asiat kiinnostavat/saavat kiinnostumaan opiskelusta?

Haluatko lisätä jotain? Tuleeko mieleen muita asioita kuvien lisäksi?

2. Tylsät asiat:

Kuvaile millä tavalla asia on sinusta tylsä? (millaisia ominaisuuksia, mitä puuttuu/miten voisi kehittää että olisi kiinnostavampi, millaisia haittoja)

Miten asia liittyy/vaikuttaa opiskeluun (kerro esimerkki)?

Kuinka usein/paljon joudut työskentelemään asian parissa?

Mitkä muut opiskeluun liittyvät asiat ovat tylsiä/tekevät opiskelusta tylsää?

Haluatko lisätä jotain? Tuleeko mieleen muita asioita kuvien lisäksi?

3. Helpot asiat:

Kuvaile millä tavalla se on sinulle helppoa? (tilanne, työskentelytapa, vaadittavat taidot, kokemus)

Millainen olo siitä tulee?

Kuinka usein/paljon työskentelet asian parissa?

Mitkä muut opiskeluun liittyvät asiat tuntuvat helpoilta?

Kerro tilanteesta, jossa onnistuit. Millaiset asiat johtivat onnistumiseen? Miltä silloin tuntui/ Mitä silloin ajattelit? Mitä siitä seurasi?

Haluatko lisätä jotain? Tuleeko mieleen muita asioita kuvien lisäksi?

4. Haastavat asiat:

Kuvaile millä tavoin se on sinulle haastavaa? (tilanne, työskentelytapa, vaadittavat taidot, kokemus)

Millainen olo siitä tulee?

Kuinka usein/paljon työskentelet asian parissa?

Oletko saanut apua? Millaista?

Mitkä muut opiskeluun liittyvät asiat tuntuvat vaikeilta?

Kerro tilanteesta, jossa epäonnistuit. Millaiset asiat johtivat epäonnistumiseen? Miltä silloin tuntui/ Mitä silloin ajattelit? Mitä siitä seurasi?

Haluatko lisätä jotain? Tuleeko mieleen muita asioita kuvien lisäksi?

5. Auttavat asiat:

Kuvaile millaisista asioista on ollut sinulle apua opiskelussa?

Millä tavalla ne ovat auttaneet?

Osaatko sanoa, miksi ne ovat auttaneet?

Miten olet saanut/löytänyt apua? Mistä/Keneltä?

Kuinka usein saat apua?

Haluatko lisätä jotain?

6. Motivoivat asiat:

Kerro millaiset asiat auttavat sinua motivoitumaan, kun opiskelu ei kiinnosta?

Millä tavalla/miksi ne motivoivat opiskelemaan?

Miten olet löytänyt/keksinyt että nämä asiat motivoivat?

Milloin näistä asioista on hyötyä? Milloin mahdollisuus käyttää motivaation tukena?

Kerro millä tavoin motivoituisit opiskelusta vielä enemmän?

Haluatko lisätä jotain? Tuleeko mieleen muita asioita kuvien lisäksi?

Lopuksi

Annatko luvan käyttää tätä haastattelumateriaalia pro gradu –tutkielmani aineistona?

Haluatko sanoa jotain haastattelusta? Esimerkiksi palautetta tai miltä tuntui olla haastateltavana?

## Liite 4 Analyysitaulukko

Tekijä	Vahvistaa motivaatiota	Heikentää motivaatiota	Mahdollistaa keinoja motivoitua
<u>Opettaja</u>	<p>Mahdollistaa keinot motivoitua.</p> <p>Auttaa yksilöllisesti.</p> <p>Rauhoittaa, kun tarjoaa apua ajoissa.</p> <p>Tukee opiskelussa etenemistä.</p> <p>Ei takerru virheisiin, vaan on kannustava.</p>	<p>Määrää opetustahdin.</p> <p>Luo paineita kiertelemällä ja vahtimalla.</p> <p>Sekoittaa, kun neuvoo pyytämättä.</p> <p>Selittää asiat vaikeasti.</p> <p>Vaikea tulla toimeen.</p> <p>Antaa yllättäen vastausvuoron ja vastaat väärin.</p> <p>Reagoi virheisiin esittämällä kysymyksiä ja johdattelemaan, mikä luo paineita.</p> <p>Haastavassa aineessa aina sama opettaja.</p>	<p>Haastavissa oppiaineissa useampi opettaja luokassa tai jakautuu eri tiloihin.</p> <p>Väärän vastauksen kohdalla kerrataan asia ja kysytään muilta.</p> <p>Yksilöllinen opetus.</p> <p>Opettajan vaihtuminen samassa oppiaineessa.</p>
Opettajan opetustahti	<p>Mahdollistaa jatkuvan uuden oppimisen.</p> <p>Toistaminen auttaa ymmärtämään asian.</p> <p>Jousta ja voi palata edelliseen aiheeseen.</p>	<p>Samana asian käsittely monta kertaa kyllästyttää ja sekoittaa.</p> <p>Ei mahdollisuutta vaikuttaa.</p> <p>Ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota hankaliin asioihin, kun tahti on nopea.</p>	<p>Aihe vaihtuu sopivan usein.</p> <p>Tarvittaessa palataan kertaamaan.</p> <p>Jakautuminen tasoryhmiin, joilla erilaisia tehtäviä.</p> <p>Annetaan edetä omaan tahtiin, jos osaa jo asian.</p> <p>Lyhyemmät koulupäivät.</p>
Opettajan työskentelytapa	<p>Muistaa ja oppii asian paremmin.</p> <p>Auttaa keskittymään työskentelyyn.</p> <p>Saa eri näkökulmia opiskeltavaan asiaan.</p> <p>Auttaa huomaamaan mitä todella ajattelee.</p>	<p>Haastavaa keskittyä opetuksen kuunteluun ja muistiinpanojen tekemiseen yhtä aikaa.</p> <p>Opettaja selittää asian hankalasti.</p> <p>On vaikea seurata oppituntia, jos ei saa</p>	<p>Yhteinen keskustelu aiheesta opettajan ja oppilaiden kesken.</p> <p>Opettaja ja oppilaat tekevät tehtäviä yhdessä.</p> <p>Ryhmässä työskentely ja keskustelu aiheesta.</p>

	<p>Työskennellessä ehtii miettiä opiskeltavaa asiaa.</p> <p>Auttaa ymmärtämään kokonaisuuksia ja syy-seuraussuhteita.</p> <p>Auttaa hankkimaan tietoa.</p> <p>Mahdollistaa asian itsenäisen opiskelun.</p> <p>Saa olla ja jutella muiden kanssa.</p> <p>Ei tarvitse tehdä kaikkea yksin.</p> <p>Yhteiset tehtävät motivoivat työskentelemään huolellisesti.</p> <p>Tulee hyvä mieli, kun on työskennellyt huolellisesti.</p> <p>Virheet voi korjata helposti.</p> <p>Voi työskennellä ilman opettajaa.</p> <p>Voi hyödyntää omia vahvuuksiaan ja kiinnostuksen kohteita.</p> <p>Vähemmän lukemista ja kirjoittamista.</p> <p>Voi konkreettisesti nähdä opiskeltavaan aiheeseen liittyviä asioita.</p> <p>Voi päästä hyödyntämään, kun osoittaa olevansa motivoitunut opiskelemaan.</p> <p>Mahdollistaa arvosanojen parantamisen.</p> <p>Motivoi menemään tylsien oppiaineiden tunneille.</p> <p>Eri työskentelytapa tilanteesta riippuen.</p>	<p>kokonaiskuvaa opiskeltavasta aiheesta.</p> <p>Tärkeä asia jää ymmärtämättä.</p> <p>Kopioimalla opettajan tekemiä muistiinpanoja ei opi, koska ei ehdi miettiä.</p> <p>Tulee helposti virheitä, kun opetuksesta siirrytään suoraan tehtävien tekoon.</p> <p>Oppikirjojen tehtävät kyllästyttävät.</p> <p>Viittaaminen vähentää halua osallistua.</p> <p>Joutuu lukemaan ja kirjoittamaan paljon.</p> <p>Kaikki pitää muistaa ulkoa.</p> <p>Tehtävät jaetaan ryhmän kesken ja kerrotaan vastaukset suoraan.</p> <p>Yksin luokan edessä puhuminen tai taululle kirjoittaminen.</p> <p>Istutaan koko tunti pulpetissa.</p> <p>Ei valinnanvapautta tehtävän ja aiheen suhteen.</p>	<p>Helppoissa aineissa kavereiden kanssa käytävällä työskentely.</p> <p>Haastavissa aineissa opettajajohtoinen yksilötyöskentely.</p> <p>Uuden aiheen alussa annetaan kokonaiskuva tulevasta sisällöstä.</p> <p>Tehtävien tekeminen vihkoon.</p> <p>Tehtävien tekeminen kirjaan.</p> <p>Työskentelyohjeet monisteella.</p> <p>Mennään kirjoittamaan yhtä aikaa taululle.</p> <p>Muistiinpanojen kirjoittaminen samaan tahtiin opettajan kanssa.</p> <p>Omin sanoin kirjoittaminen/omien muistiinpanojen tekeminen.</p> <p>Esitelmät, portfoliot ja ryhmätyöt.</p> <p>Käsillä työskentely.</p> <p>Ryhmätyöt eri aiheista, jotka oppilaat esittelevät ikäisilleen ymmärrettävästi.</p> <p>Oppilaiden suunnittelemat ja toteuttamat oppitunnit.</p> <p>Monipuolisempia ja toiminnallisempia oppitunteja, joissa oppilaat pääsevät itse tekemään.</p> <p>Oppitunnit eivät mene aina samalla kaavalla.</p> <p>Valinnanvapautta tehtäviin ja työskentelytapaan.</p>
--	---	--	---

			<p>Muistia helpottavat apuvälineet.</p> <p>Musiikin kuuntelu kuulokkeilla työskennellessä.</p> <p>Puhelimen, tietokoneen tai tabletin hyödyntäminen opiskelussa.</p> <p>Tarinoiden ja kertomusten kautta opiskelu.</p> <p>Elokuvien, sarjojen ja opetusvideoiden kautta opiskelua.</p> <p>Pelataan aiheeseen liittyviä pelejä.</p> <p>Käytännönläheiset oppimisympäristöt.</p> <p>Työelämään tutustuminen.</p>
Opettajan antamat kotiläksyt	Kun tekee kotiläksyt ensin, jää myös vapaa-aikaa.	<p>Kotiläksyä annetaan liikaa.</p> <p>Läksyihin menee koulupäivän jälkeen liian kauan.</p> <p>Haastavissa aineissa tarvitsee paljon apua ja joutuu odottamaan, että vanhemmat tulevat kotiin.</p> <p>Jos läksyjen tekeminen jää iltaan niin häiritsee yöunia, koska pelkää että tehtävä meni väärin ja joutuu koulussa vastaamaan.</p>	<p>Kun tulee kotiin, tekee heti läksyt, ettei tarvitse huolehtia kouluasioista illalla.</p> <p>Läksyjä annetaan yksilöllisesti oppilaan taitojen mukaan, ettei koulupäivän jälkeen mene niin kauan niiden tekemiseen.</p>
<b>Tekijä</b>	<b>Vahvistaa motivaatiota</b>	<b>Heikentää motivaatiota</b>	<b>Mahdollistaa keinoja motivoitua</b>
<u>Oppimisympäristö</u>	<p>Auttaa rentoutumaan, keskittymään ja oppimaan.</p> <p>Rauhallinen tunnelma ja opetustahti.</p>	<p>Olemista tilassa valvotaan ja rajoitetaan.</p> <p>Iso ryhmä ja istumapaikkojen vaihtuminen lisäävät epävarmuutta osallistua.</p>	<p>Pienessä ryhmässä, käytävällä ja itsenäisesti työskentely.</p> <p>Säännöllinen opiskelu erityisopetuksessa.</p>

	<p>Mahdollisuus säädellä omaa työskentelytahtia.</p> <p>Helppo osallistua ja työskennellä yhdessä.</p> <p>Opettajalla mahdollisuus huomioida yksilöllisesti.</p> <p>Kannustaa yrittämään mitä osaa.</p> <p>Auttaa saamaan parempia tuloksia.</p>	<p>Hidastaa avunsaantia, aiheuttaa jälkeen jäämistä ja keskittymisen heikentymistä.</p> <p>Levoton tunnelma.</p> <p>Paljon ”hyviä” oppilaita, jotka kehuskelevat osaamisellaan.</p> <p>Haastavampaa ymmärtää ja oppia asioita.</p> <p>Pelottaa puhua ison ryhmän kuullen, jos vastaa väärin.</p> <p>Isossa ryhmässä opiskelu heikentää koetuloksia.</p>	<p>Koulunkäynninohjaaja tai erityisopettaja luokassa auttamassa.</p> <p>Tukiopetuksen lisääminen</p>
<p>Muut oppilaat oppimisympäristössä</p>	<p>Muiden eteneminen ja läsnäolo auttavat keskittymään työskentelyyn.</p> <p>Saa apua helposti ja nopeasti sekä eri näkökulmia eksymättä aiheesta.</p> <p>Tulee korjatuksi.</p> <p>Ei tarvitse vertailla, että muut osaa paljon paremmin kuin itse, koska on muitakin jotka eivät osaa.</p>	<p>Suoritusten vertailu ja melu häiritsevät keskittymistä.</p> <p>Negatiivinen huomio heikentää itsevarmuutta ja halua osallistua oppitunnilla.</p> <p>Virheisiin suhtautuminen: tulee olo, että nyt kaikki kuuli, että vastasin väärin.</p>	<p>Yhdessä työskentely ja keskustelu aiheesta.</p> <p>Lähistöllä joku joka hallitsee asian.</p>
<p>Kaverit oppimisympäristössä</p>	<p>Hyväksyvät omansa itsenä.</p> <p>Tukevat vastoinikäymisissä ja iloitsevat onnistumisista.</p> <p>Kannustavat tulemaan kouluun huonoinakin päivinä.</p> <p>Auttavat jaksamaan, kun tietää ettei ole koulussa yksin.</p> <p>Motivoivat menemään oppitunneille.</p>	<p>Häiritsevät keskittymistä opetukseen, kun asiaa käydään tarkemmin läpi.</p> <p>Hidastavat työskentelyä häiritsemällä tehtävien tekoa.</p>	<p>Oppitunneilla pareittain tai ryhmissä kavereiden kanssa työskentely, jolloin voi keskustella opiskeltavasta aiheesta ja toisinaan muistakin aiheista.</p> <p>Yhdessä kokeisiin lukeminen ja keskustelu koealueesta.</p> <p>Auttaa ymmärtämään, jos kaveri selittää, koska kertoo asian eri tavalla kuin opettaja.</p>

	<p>Auttavat keskittymään tunnilla.</p> <p>Eivät koskaan naura tai pilkkaa virheistä.</p> <p>Antavat opiskeltavaan asiaan uusia näkökulmia.</p> <p>Antavat muuta ajateltavaa ja mahdollisuuden pitää tauon opiskelusta.</p>		
Muu henkilökunta oppimisympäristössä	Saatavilla kun tarvitsee jutella, helpottaa oppitunnille menemistä.		
<b>Tekijä</b>	<b>Vahvistaa motivaatiota</b>	<b>Heikentää motivaatiota</b>	<b>Mahdollistaa keinoja motivoitua</b>
<u>Opiskeltavan asian</u> Hyödyllisyys	<p>Tietää mihin aiheen opiskelulla pyritään.</p> <p>Oppii uutta tutustakin asiasta.</p> <p>Pystyy osallistumaan aihetta käsittelevään keskusteluun.</p> <p>Tulevissa opinnoissa ja ammatissa tarvittavat asiat lisäävät motivaatiota opiskella.</p> <p>Lisää mahdollisuuksia pärjätä elämässä.</p>	<p>Ei ole mahdollisuutta eriyttää ylöspäin, vaan kaikki etenevät samassa tahdissa.</p> <p>Jatko-opintoihin hakeminen aiheuttaa stressiä ja paineita kokeisiin, että pakko onnistua ja saada hyviä arvosanoja.</p> <p>Jos ei silti onnistu, tulee pettymys, koska stressasi ja luki paljon.</p>	<p>Opiskeltavan asian linkittäminen arkeen.</p> <p>Valinnaisaineet.</p> <p>Käytännönläheiset oppimisympäristöt.</p> <p>Työelämään tutustuminen.</p> <p>Soveltavat työt, joita saa tehdä itsenäisesti ohjeiden mukaan.</p> <p>Opiskelussa keskitytään asioihin, joita tulee kokeeseen.</p> <p>Kokeeseen valmistautuessa ja kerratessa oppii lisää.</p> <p>Ennen koetta motivoi ajattelemalla, että jos nyt jaksaa lukea tähän ja saa hyvän numeron, niin sitten voin päästä siihen kouluun mihin haluaa.</p>

<p><u>Opiskeltavan asian</u> Kiinnostavuus</p>	<p>Uuden oppiminen ja tiedon saaminen motivoivat.</p> <p>Kiinnostuksen kohteet motivoivat tekemään itselle haastavia tehtäviä.</p> <p>Itseä kiinnostavia asioita haluaa opiskella, koska tietää että muistaa ne.</p> <p>Tuo iloa kouluarkeen, koska on jotain mitä odottaa ja itse tekeminen on hauskaa.</p> <p>Tulee työskenneltyä vapaa-ajallakin, jolloin hankitut tiedot ja taidot auttavat opiskelussa.</p>		<p>Käsillä tehtävien valinnaisaineiden lisääminen.</p>
<p><u>Opiskeltavan asian</u> Haastavuus</p>	<p>Asian osaaminen ja ymmärtäminen auttavat keskittymään tunnilla ja lisäävät opiskelun mielekkyyttä.</p> <p>Helpon tehtävän ymmärtää ja osaa tehdä nopeasti.</p> <p>Helpoissa oppiaineissa saa hyviä arvosanoja.</p> <p>Asiat joiden kanssa on tekemisissä myös arjessa ovat helppoja.</p>	<p>Vaikeaa tehtävää ei ymmärrä ja sen tekeminen vie kauan.</p> <p>Jos opiskeltava asia vaikuttaa helpolta, mutta onkin vaikea.</p> <p>Kun haluaisi osata, mutta kokee ettei voi oppia.</p> <p>Osaamattomuuden kokemus oppiaineessa heikentää keskittymistä ja motivaatiota mennä tunnille.</p> <p>Uusien asioiden ja muistettavien sääntöjen paljous vaikeuttavat oppimista ja heikentävät osaamisen kokemusta.</p>	<p>Oppiaineen aloittaminen vanhempana helpottaa asioiden ymmärtämistä.</p> <p>Kun asiaa kertaa ja käy enemmän läpi, alkaa tehdä mieli työskennellä sen parissa, koska sitä ymmärtää paremmin.</p> <p>Käy asian oppitunnilla läpi ja sitten vielä kotonakin.</p> <p>Tehdään niin paljon toistoja harjoitellessa, että muistaa.</p> <p>Säännöistä voi ajatella olevan hyötyä, koska ne auttavat asian osaamisessa ja sitä kautta mahdollisesti jatko-opinnoissa.</p>

		<p>Sääntöjen ulkoa opettelu, pitää kerrata tosi paljon, koska jäävät huonosti mieleen.</p> <p>Jos unohtaa jonkun säännön, sitten koko tehtävä menee väärin.</p> <p>Säännöt voi muistaa kokeessa, mutta sen jälkeen niistä unohtaa suurimman osan.</p> <p>Toisiaan muistuttavat sisällöt sekoittavat.</p>	
<b>Tekijä</b>	<b>Vahvistaa motivaatiota</b>	<b>Heikentää motivaatiota</b>	<b>Mahdollistaa keinoja motivoitua</b>
<u><b>Suoritukset</b></u>	<p>Pääsee käyttämään omia vahvuuksiaan.</p> <p>Erilaisia vaihtoehtoja toteuttaa suoritus.</p> <p>Jos ei tarvitse muistaa ulkoa.</p> <p>Onnistuminen tuntuu hyvältä ja vahvistaa osaamisen kokemusta.</p> <p>Kokemus siitä, että keskittymällä ja tekemällä oppii.</p> <p>Käy kokeeseen tulevat asiat tarkemmin läpi ja yrittää painaa päähän, että muistaa kokeessa.</p> <p>Tulee tehtyä hankaliakin asioita.</p> <p>Epäonnistuessa opiskelee lisää asioita, joita ei osannut.</p> <p>Epäonnistumiset opettavat, tietää miten seuraavassa kokeessa toimii eri tavalla, ettei alussa mene paniikkiin.</p>	<p>Koetilanne.</p> <p>Haastavassa aineessa vaikea valmistautua kokeeseen.</p> <p>Koetilanteessa unohtaa sen mitä on kotona osannut.</p> <p>Tulee surkea olo, kun ei osannut tehtävää ja jätti kokonaan tekemättä.</p> <p>Kun kokeesta tulee huono arvosana, pettyy ja harmittaa, kun olisi pitänyt yrittää ottaa rauhallisemmin koetilanteessa.</p>	<p>Suullinen suoritus.</p> <p>Siisti vihko, helppo löytää tärkeät asiat, esim. kokeeseen kerratessa.</p> <p>Mahdollisuus esitellä suullisesti vain opettajalle tai esitellä parin kanssa, muttei tarvitse itse puhua mitään, jos ei halua.</p> <p>Saa uusia, jos on alittanut oman tasonsa.</p> <p>Kertaa vielä uudestaan asioita ja yrittää rauhoittua ja miettiä rauhassa asioita uusinta kokeessa.</p> <p>Voi myös pyytää mahdollisuutta kerrata ja saada apua tukiopetuksessa tai erityisopetuksessa.</p>

	Haasteet yhdessä oppiaineessa eivät haittaa, kun saa onnistumisen kokemuksia muissa oppiaineissa.		
Suoritusten arvosanat	<p>Huonot arvosanat saavat työskentelemään enemmän.</p> <p>Hyvät arvosanat antavat hyvän mielen ja vahvistavat kokemusta omasta osaamisesta.</p> <p>Hyvä arvosana lisää motivaatiota opiskella oppiainetta, koska se tuntuu kiinnostavalta ja miellyttävältä.</p> <p>Haluaa onnistua muissakin oppiaineissa, kun siitä tulee niin hyvä olo, opiskelee ahkerasti muissakin aineissa.</p> <p>Haluaa saavuttaa todistukselle asetetun päämäärän.</p> <p>Hyvä arvosana on palkinto siitä, kun on jaksanut työskennellä pitkäjänteisesti.</p> <p>Hyvät arvosanat tekevät itselle ja läheisille hyvän mielen.</p>	<p>Huonot arvosanat harmittavat.</p> <p>Arvosanojen laskemisesta tai toistuvista huonoista arvosanoista seuraa pettymys.</p> <p>Huono arvosana heikentää motivaatiota opiskella oppiainetta.</p> <p>Jos kovasta opiskelusta huolimatta tulee huonoja numeroita.</p>	<p>Palkkion saaminen hyvästä arvosanasta.</p> <p>Tieto siitä, että kun jaksaa opiskella ja keskittyä, saa hyviä arvosanoja.</p>

Perheen suorituksessa	rooli	Auttaa opiskelussa ja tukee uuden asian opettelussa aina kun tarvitsee. Voi olla ylpeä, kun opiskelu sujuu ja tulee hyviä arvosanoja. Osaavat selittää asiat selkeämmin, niin että ymmärtää.		Saa ulkoisen palkkion hyvästä suorituksesta/arvosanasta. Käy asioita läpi kotona vielä vanhempien kanssa.
Stressin suorituksessa	rooli	Tekee asioita, jotka auttavat unohtamaan opiskelun hetkeksi, niin jaksaa paremmin opiskella.	Viikolla väsyä niin paljon, jos on tullut uutta asiaa ja kokeita. Hankalaa päästä stressistä ja sen tuomasta ahdistuksesta irti. Jännitys ja stressi vaikeuttavat koetilanteita. Koetilanteessa pää tyhjenee ja ajatukset sekoittuvat sekä menee paniikkiin ja tekee huolimattomuusvirheitä.	Stressin hallintakeinot, kuten lemmikit, musiikin kuuntelu, lähteminen välillä kotoa pois hetkeksi esim. kauppaan, lenkille, salille. Vapaa-aika, jolloin ei tarvitse miettiä koulua. Kavereiden kanssa voi keskustella kaikesta, mikä helpottaa stressiä, kun ei murehdi asioita vain itsekseen. Uskoo että voi oppia asian, kun lukee ja miettii rauhassa. Uusien stressin hallintakeinojen pitkäjänteinen etsiminen.
Vapaa-ajan suorituksessa	rooli	Vapaa-aika vähentää stressiä ja ahdistusta. Viikonloppuna pääsee levähtämään ja saa nukkua aamulla pitkään, niin jaksaa taas viikolla opiskella.	Viikonloppu tuntuu liian lyhyeltä ja tuntuu ikävältä viikon alussa.	Motivoi itseään muistuttamalla perjantaista. Asennoituu niin, että perjantai tulee taas ihan kohta ja ottaa päivän kerrallaan.