



Minja Heikka

Oppilaan oppimismotivaatioon vaikuttavat tekijät

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2023

Tämän tutkielman tavoitteena on tutkia, mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden motivaatioon. Motivaatioon vaikuttavia tekijöitä voidaan jaotella monin tavoin. Tutkielmassa tutkitaan kuitenkin tarkemmin sitä, miten opettaja, opetustavat ja oppimateriaalit, huoltajat, sosiaaliset suhteet, oppimisympäristö ja luokan ilmapiiri, minäpystyvyys sekä oppilaan omat mielenkiinnon kohteet ja taidot vaikuttavat oppimismotivaatioon ja sen rakentumiseen sekä ylläpitämiseen. Tutkielma on toteutettu laadullisena tutkimuksena ja tutkimusmenetelmänä käytettiin kirjallisuuskatsausta. Aihe on tärkeä, koska oppiminen ja motivaatio nivoutuvat läheisesti toisiinsa. Tutkielman tavoitteena on saada laajempi käsitys motivaatioon vaikuttavista tekijöistä, jotta kasvattaja voi ottaa ne huomioon.

Motivaatio on tila, joka saa ihmisen toimimaan ja tekemään tietynlaisia valintoja. Syytä, jonka vuoksi ihminen toimii, kutsutaan motiiviksi. Motivaatio voi olla ulkoista, jolloin ihminen toimii jonkin ulkoisen syyn, kuten palkkion saamiseksi tai rangaistuksen välttämisen vuoksi. Motivaatio voi olla myös sisäistä, jolloin ihminen toimii sisältä tulevasta halusta ja innosta. Sisäisen ja ulkoisen motivaation lisäksi tutkielmassa tutustutaan myös itsemääräämisteoriaan, joka on ollut suosiossa jo 1970-luvulta lähtien. Itsemääräämisteoriassa nousee esille kolme psykologista tarvetta: autonomia, pystyvyys ja yhteenkuuluvuus.

Tutkielmassa on lähdetty liikkeelle siitä käsityksestä, että motivaatio on useiden asioiden summa, johon vaikuttavat sekä yksilö itse että ympäröivä maailma. Motivaatio nähdään nykyään myös sosiaalisena ilmiönä, jonka vuoksi tutkielmassa on käsitelty monipuolisesti sosiaalisia vuorovaikutussuhteita niin kotona kuin koulussa. Esimerkiksi luokkahuoneen myönteinen ilmapiiri, terveelliset kaverisuhteet ja lämmin opettaja-oppilassuhde tukee oppilaan motivaatiota. Kodin tärkeyttä oppimisessa ja motivaatiossa ei saada kuitenkaan unohtaa. On havaittu, että esimerkiksi vanhempien uskomukset lapsen kyvyistä ja taidoista sekä heidän asenteensa koulua kohtaan ovat merkittävässä roolissa, kun puhutaan motivaatiosta ja minäpystyvyydestä. Kuitenkin myös oppilaan omat mielenkiinnon kohteet, taidot ja usko omasta pystyvyydestään vaikuttaa motivaation taustalla.

Tutkielmassa on tutustuttu suomalaisen kirjallisuuden lisäksi myös hiukan ulkomaiseen kirjallisuuteen tutkittavasta aiheesta. Koska motivaatiota on tutkittu jo useita vuosikymmeniä, on muutamia tutkimuksia ollut loogista ottaa sieltäkin. Pääosin tutkielmassa on nojaututtu kuitenkin uudempaan kirjallisuuteen, koska motivaation tutkiminen on muuttunut aikojen saatossa. Tällä on haluttu varmistaa tutkimuksen luotettavuus.

Avainsanat: itsemääräämisteoria, motivaatio, sisäinen motivaatio, ulkoinen motivaatio

Sisältö

1 Johdanto.....	4
2 Tutkielman toteutus.....	7
2.1 Tutkielman tarkoitus ja tavoitteet.....	7
2.2 Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä	8
3 Motivaation keskeiset näkökulmat.....	10
3.1 Oppimismotivaatio	10
3.2 Itsemääräämisteoria.....	11
3.3 Sisäinen motivaatio	12
3.4 Ulkoinen motivaatio	14
4 Oppilaiden motivaatioon vaikuttavat tekijät.....	16
4.1 Opettajan rooli.....	16
4.2 Oppimisympäristö ja luokan ilmapiiri.....	17
4.3 Sosiaaliset suhteet	19
4.4 Koti ja huoltajat.....	21
4.5 Oppilaan minäpystyvyys	22
4.6 Oppilaan omat kiinnostuksen kohteet ja taidot.....	23
5 Johtopäätökset.....	25
6 Pohdinta	29
7 Lähteet	32

1 Johdanto

Nurmi (2013) toteaa, että kiinnostus motivaatiota kohtaan on kasvanut viime aikoina esimerkiksi sen vuoksi, että oppimista koskevat kognitiiviset teorit eivät ole onnistuneet perusteellisesti selittämään taidon oppimisen pitkäaikaisia prosesseja ja oppimisvaikeuksien syntyä. Tämän vuoksi tutkimukset ovat kohdistuneet nyt oppimisen dynaamisiin tekijöihin, kuten motivaatioon. Lisäksi on havaittu, että useat oppimista edistävät toimet ovat tehokkaita vain oppilaan ollessa motivoitunut tehtävien tekemiseen (Nurmi, 2013, s. 548). Minäkäsitys ja motivationaaliset uskomukset ohjaavat oppilaiden taitojen käyttöä viemällä toimintaa kohti tavoitteita tai pois päin siitä (Halinen ym., 2016, s. 81). Motivaatioon liittyviä osatekijöitä ovat oppimiseen liittyvät arvot ja tunteet, oppimiseen liittyvät uskomukset, minäkäsitys, pystyvyysuskomukset ja epistemologiset uskomukset (Halinen ym., 2016, s. 82).

Motivaatio on aina ajankohtainen aihe. Siitä löytyy tutkimuksia usean vuosikymmenen takaa. Esimerkiksi Decin ja Ryanin itsemääräämisteoriaa on arvostettu jo 1970-luvulta lähtien. Decin ja Ryanin (2000) mukaan motivaation ymmärtäminen edellyttää autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeiden huomioimisen. Motivaatiota arvostetaan maailmalla sen seurauksien vuoksi; motivaatio saa aikaan (Ryan & Deci, 2000). Uusimmat tutkimukset taas ovat tältä päivältä. Lähes kaikissa tutkimuksissa nousee esille ihmisten välinen sosiaalinen vuorovaikutus oppimisen kannalta.

Nurmi (2013) on kuvaillut, ettei oppimismotivaation tutkiminen ole kuitenkaan täysin ongelmatonta. Hän mainitsee, että haastetta tuo esimerkiksi se, että teoreettisia lähestymistapoja on monia ja niiden painotus, laajuus ja käsitteistö eroavat jossain määrin toisistaan. Lisäksi oppimisen ja opettamisen alueella on muita käsitteitä, jotka läheisesti liittyvät motivaation käsitteeseen, mutta niiden suhdetta motivaatioon ei ole tarpeeksi ymmärrettävästi määritelty. Oppimisen motivaation tutkimusalue ei ole myöskään huomioinut muilla psykologian alueilla kehiteltyjä laajempia motivaationäkökulmia (Nurmi, 2013, s. 548).

Tutkielman aiheena on oppilaiden oppimismotivaatioon vaikuttavat tekijät. Aihe on tärkeä kasvattajille. Tutkimuksen myötä niin tutkija kuin lukija saavat laajemman käsityksen siitä, mistä tekijöistä motivaatio muodostuu. Tutkielman myötä kasvattajan ammatillista osaamista voidaan kartuttaa. Tarkoituksena on, että kasvattajat osaavat ottaa huomioon näitä motivaatioon vaikuttavia tekijöitä, ja sen myötä tukea oppilaan motivaation rakentumista. Motivoituneen oppilaan takana on parempi suoritus.

Tutkimuksen aiheen valikoitumiseen vaikutti toisaalta motivaation tuttuus, mutta toisaalta sen vieraus. Kaikki tietävät motivaation käsitteenä, mutta tiedetäänkö esimerkiksi sen synnystä, rakentumisesta ja tekijöistä tarpeeksi? Koska koulu on koko ajan muuttuva, ovat esimerkiksi oppimiseen ja motivaatioonkin liittyvät aiheet koko ajan pinnalla. Koulun uudistumisen myötä tulee vastaan uusia haasteita, joita opettajien ja muiden kasvattajien tulee pyrkiä ratkaisemaan. Esimerkiksi teknologian käyttö voi tuoda ja on tuonutkin uusia haasteita oppimiseen. Nykyään ihailtava piirre kasvattajassa on henkilökohtainen halu ja kiinnostus kasvaa ja kehittyä urallansa. Tähän liittyy myös kyky itsereflektioon. Hyvä kasvattaja osaa tarkastella oman työnsä jälkeä ja pohtia seuraavia mahdollisia kehitysaskelia, joita ottaa.

Lisäksi aiheesta on käyty paljon keskustelua viime aikoina. Siihen on vaikuttanut myös se, että oppimisvaikeuksista on alettu puhua avoimemmin. Nykyajan koululle on tyypillistä, että halutaan perehtyä syihin, joita esimerkiksi oppimisvaikeuksien ja häiriökäyttäytymisen taustalla voi olla. Koulua on haluttu uudistaa liikkuvaksi ja toiminnalliseksi. Oppilaiden hyvinvointiin on alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota.

Peltosen ja Ruohotien (1992) mukaan motivaatio on nähty psyykkisenä tilana, joka määrittelee sen, kuinka aktiivisesti ihminen toimii ja mihin hänen mielenkiintonsa suuntautuu. Lisäksi motivaatio on dynaamista ja se voi vaihdella riippuen tilanteesta (Peltonen & Ruohotie, 1992, s. 17–18). Motivaatio ohjaa yksilöä suuntautumaan tehtävään ja aktivoimaan muita oppimisen taitoja työskennellessään kyseisen tehtävän parissa (Järvenoja, Kurki & Järvelä, 2018, s. 141).

Valmius ja motivaatio ovat suoritusta määrääviä tekijöitä (Ruohotie & Peltonen, 1992, s. 22). Motivaatio mainitaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. “Oppilaita tuetaan rakentamaan perusopetuksen aikana hyvä tiedollinen ja taidollinen perusta sekä kestävä motivaatio jatko-opinnoille ja elinikäiselle oppimiselle” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 21). Koska oppiminen ja motivaatio liittyvät toisiinsa, ovat ne myös opettajan ammatin kannalta erityisen tärkeitä. Opettajalla on merkittävä rooli oppilaan motivoimisessa.

Tutkielmassa tutkitaan oppilaiden oppimismotivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Tämän lisäksi tutkielman tarkoitus on avata näitä tekijöitä laajemmin. Tutkielma on toteutettu kvalitatiivisena tutkimuksena. Tutkimusmenetelmänä toimii kirjallisuuskatsaus. Tutkielmassa on lähdetty liikkeelle tutustumalla aiempiin tutkimuksiin aiheesta. Aineistoa on jouduttu rajaamaan siten, että se vastaisi mahdollisimman tarkasti tutkimuskysymykseen. Tutkielmassa käydään läpi tutkimuksen toteutus, tutkimuskysymys ja tutkimusmenetelmä, jonka jälkeen siirrytään

määrittelemään motivaatio, sisäinen ja ulkoinen motivaatio sekä itsemääräämisteoria ja sen tausta-ajatukset. Tämän jälkeen kerättyyn aineistoon tutustutaan ja sitä analysoidaan, jonka pohjalta on saatu johtopäätökset, jotka ovat luvussa 5. Lopuksi on vielä pohdintaosio, jossa käydään läpi muun muassa tutkimuksen luotettavuutta, tulosten merkitystä ja tutkimuksen mielekkyyttä.

2 Tutkielman toteutus

Tutkimus toteutetaan kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Synonyymeja kvalitatiiviselle tutkimukselle Suomessa ovat myös pehmeä, ymmärtävä ja ihmistutkimus (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 29). Eskola ja Suoranta (1996, s. 10) kertovat, että kvalitatiivista tutkimusta on usein määritelty sen kautta mitä se ei ole ja lisäksi sitä on verrattu kvantitatiiviseen tutkimukseen. Yksinkertaisimmillaan laadullinen tutkimus on ei-numeraalista aineiston muodon kuvaamista (Eskola & Suoranta, 1996, s. 9). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään suhteellisen vähän eri aineistoja, mutta niitä analysoidaan mahdollisimman perusteellisesti (Eskola & Suoranta, 1996, s. 13). Laadulliselle tutkimukselle teorian merkitys on tärkeä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 23). Laadullinen tutkimus on tutkimustyyppiltään kuitenkin empiirinen (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 27). Kvalitatiivisen tutkimuksen perustana on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 161).

Eskola ja Suoranta (1996) kuvailevat, että laadullisessa tutkimuksessa vastaajat saavat usein itse tuottaa aineiston, eikä tutkija rajoita aineiston keräämistä. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan käyttää niin tutkijan itse luomia tekstejä kuin hänestä riippumattomia tekstejä (Eskola & Suoranta, 1996, s. 11). Aineistoina voi toimia esimerkiksi kyselylomake ja siitä saatavat tulokset tai henkilökohtaiset muistiinpanot ja päiväkirjat. Tässä tutkimuksessa aineistona käytetään muiden tutkijoiden tuottamaa kirjallisuutta ja tutkimustietoa tutkittavasta aiheesta.

Aineiston keräämiseksi on käytetty apuna Google Scholaria, Ebscoa, Ellibsiä ja Oulafinnaa. Tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi aineistona on ollut suomalaisen kirjallisuuden lisäksi myös joitain ulkomaisia lähteitä. Tutkimukseen on valikoitunut pääosin 2010-luvun jälkeisiä tutkimuksia, jotta ajantasaisuus voitaisiin taata varmemmin. Keräämisen jälkeen aineistoon tutustuttiin, ja se rajattiin suppeammaksi, jotta se vastaisi tutkimusongelmaan tarkemmin.

2.1 Tutkielman tarkoitus ja tavoitteet

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia motivaatiota ja sitä, mitkä tekijät vaikuttavat oppilaan motivaatioon. Peltonen ja Ruohotie (1992) kuvaavat motivaation olevan motiivien aikaansaama tila, jossa motiivit virittävät ja ylläpitävät yksilön käyttäytymisen suuntaa. Motiiveihin liittyy tarpeet, halut, vietit, sisäiset yllykkeet ja palkkiot sekä rangaistukset. Lisäksi motivaatiolle on tunnusomaista, että se on dynaamista ja vaihtelee riippuen tilanteesta (Peltonen & Ruohotie,

1992, s. 16–17). Motivaatioon vaikuttavat tekijät innostavat ja ohjaavat ihmisen käyttäytymistä (Peltonen & Ruohotie, 1992, s. 22). Lehtinen, Kuusinen ja Vauras (2007) esittelevät eri tapoja jaotella motivaatiotekijöitä. Yksi tapa on jakaa motivaatio persoonallisuuden piirteenä ja tilana esiintyvään motivaatioon. Persoonallisuuden piirteellä viitataan pysyvään ominaisuuteen, kun taas tilalla tarkoitetaan tilanteen mukaan vaihtuvaa ominaisuutta. Usein kuullaan puhuttavan myös sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta. Lähes kaikille motivaation kuvaustavoille on tyypillistä, että ne erotellaan lähestymis- ja välttämismotiiveihin (Lehtinen ym., 2007, s. 178–179).

Itsereflektointi on tärkeä taito opettajalle. Opettajan on hyvä pohtia säännöllisesti omaa toimintaansa ja sen vaikutusta oppilaisiin: Miten motivoida oppilaita? Ovatko toimintani seuraukset positiivisia? Voisinko tehdä jotain paremmin? Tutkimuksen tavoitteena on henkilökohtaisella tasolla kasvattaa tutkijan omaa osaamista ja kartuttaa tietoa tulevaa uraa varten. Tulevaisuuden kannalta opiskelijoille tärkeitä oppimismotivaation taitoja ovat taidot luoda uutta arvoa maailmaan, ottaa vastuuta ja sovitella (Salmela-Aro, 2018, s. 9).

Tutkimuskysymykseni rajautui yhdeksi kysymykseksi:

- Mitkä tekijät vaikuttavat oppilaan motivaatioon?

Tutkimuksessa lähdetään liikkeelle tutustumalla motivaation käsitteelliseen laajuuteen sekä Decin ja Ryanin itsemääräämisteoriaan, jonka jälkeen on loogista siirtyä määrittelemään sisäinen ja ulkoinen motivaatio. Tämän jälkeen luvussa 4. pohditaan muita motivaatioon vaikuttavia tekijöitä, esimerkiksi opettajan roolia, kodin ja vanhempien merkitystä, sosiaalisia suhteita sekä oppilaan omia mielenkiinnonkohteita. Tutkimusten pohjalta myös minäpystyvyydellä on oma merkittävä roolinsa motivaation kannalta. Tutkielmassa myös käydään läpi se, miten nämä tekijät vaikuttavat motivaatioon.

2.2 Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä

Tutkimus toteutetaan kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsauksessa tutustutaan aiemmin tehtyihin tutkimuksiin aiheesta (Salmien, 2011). Tutkimusmenetelmänä sen tarkoitus on näyttää, mistä näkökulmasta ja miten aihetta on tutkittu aiemmin ja kuinka tuleva tutkimus liittyy näihin olemassa oleviin tutkimuksiin (Hirsjärvi ym., 2009, s.

121). Kirjallisuuskatsauksen avulla kasataan yhteen aiempia tutkimustuloksia, joiden pohjalta voidaan luoda uusia tutkimustuloksia (Salminen, 2011). Siinä keskitytään kirjallisuuteen, joka on tutkimuksen kannalta keskeistä (Hirsjärvi ym., 2009, s. 121).

Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsaus on jaettu kolmeen tyyppiin: kuvailevaan kirjallisuuskatsaukseen, systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen ja meta-analyysiin. Hänen mukaansa systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa tiivistetään valitun aihepiirin aiempien tutkimuksien keskeisimmät sisällöt. Systemaattiselle kirjallisuuskatsaukselle on tyypillistä, että tutkija käy läpi runsaasti aineistoja. Lisäksi on olennaista, että tutkittua tietoa tuodaan päätöksen tueksi ja sitä varten: näyttöön perustuva päätöksenteko (Salminen, 2011). Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 138) esittävät, että kirjallisuuskatsaus voi olla myös jo itsessään tutkimus, jolloin siitä käytetään yleensä nimeä systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Tässä tutkielmassa on kuitenkin hieman vapaammat rajat ja säännöt. Salminen (2011) on myös esittänyt meta-analyysin, joka on jaettu kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen meta-analyysiin. Kvalitatiivinen meta-analyysi on melko samankaltainen kuin systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Siinä kuitenkin vertaillaan avainmetaforia, käsitteitä, fraaseja ja ideoita, ja ryhmittelyn avulla halutaan tiivistää käsitteistö entistä suppeammaksi. Kvantitatiivisessa meta-analyysissä määrällisiä tutkimuksia yhdistellään ja yleistetään käyttäen apuna tilastotieteen menetelmiä. Suuresta aineistosta annetaan numeerisia tuloksia (Salminen, 2011).

Tämä tutkimus toteutetaan kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Salmisen (2011) mukaan kuvailevalla kirjallisuuskatsauksella ei ole tiukkoja ja tarkkoja sääntöjä. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa käytetään kattavia aineistoja, joiden valintaa metodiset säännöt eivät ole rajaamassa. Kuvailevalla kirjallisuuskatsauksella on kaksi muotoa. Ensimmäinen Salmisen esittelemistä kuvailevan kirjallisuuskatsauksen muodoista on integroiva kirjallisuuskatsaus. Siinä kriittisellä tarkastelulla on oma tärkeä roolinsa. Toinen muoto on narratiivinen katsaus, jota myös tässä tutkielmassa käytetään. Sen avulla tutkittavasta aiheesta pystytään antamaan laaja kuva (Salminen, 2011). Vielä tarkemmin sanottuna tutkimus toteutetaan narratiivisena yleiskatsauksena. Sen tarkoituksena on tiivistää jo aiemmin tehtyjä tutkimuksia ja sen analyysin muotona on kuvaileva synteesi (Salminen, 2011).

3 Motivaation keskeiset näkökulmat

Motivaatio on yhdistetty niin moniin eri asioihin, että yksiselitteinen ja kaikille sopiva käsite ei ole tuntunut aiheelliselta tutkijoiden mielestä (Lehtinen ym., 2007, s. 178). Tässä tutkielmassa aiheen ymmärtämisen kannalta motivaatio -käsitteen avaaminen on kuitenkin tärkeää. Lehtisen ja kollegoiden (2007, s. 177) tavoin: ”Motivaatio on määritelty sisäiseksi tilaksi, joka saa aikaan, ohjaa ja pitää yllä toimintaa” sopii myös tämän tutkielman motivaation määritelmäksi. Ruohotie (1998) pitää itsearvostusta sekä uskoa omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin motivaation kehittymiseen vaikuttavina tekijöinä. Motivaation ja oppimisen kehityksessä esiintyy kaksi herkkyysvaihetta: varhaislapsuudessa ja koulun alkaessa (Salmela-Aro, 2018, s. 15).

Lehtisen ja hänen kollegoidensa (2007) mukaan motivaatio on yhteydessä siihen, millaisia valintoja henkilö tekee eri toiminta- ja käyttäytymisehtojen välillä. Motivaatio vaikuttaa myös siihen, miten päättäväisesti yksilö alkaa työskentelemään, miten intensiivistä hänen toimintansa on ja miten sinnikkäästi hän keskittyy tehtävään, jonka on aloittanut (Lehtinen ym., 2007, s. 177). Motivaatio voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon. Ruohotien (1998) mukaan palkkiot ja kannusteet vaikuttavat siihen, miten innokkaasti oppilas ryhtyy toimimaan asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Myös kannusteiden palkitsevuus voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen (Ruohotie, 1998, s. 37–38).

Motivaatio on hyvin laaja käsite, johon liittyy muun muassa oppiminen, minäpystyvyys ja minäkuva. Lisäksi motivaatioon liittyy paljon erilaisia lähikäsitteitä ja teorioita. Tämän takia seuraavaksi tutustutaan oppimismotivaatioon sekä ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon. Luvussa 3.2 on nostettu esille myös motivaatioon liittyvä itsemääräämisteoria, jonka Deci ja Ryan ovat luoneet. Näiden avulla motivaatiota ja sen käsitteellistä laajuutta halutaan avata lisää.

3.1 Oppimismotivaatio

Lerkkanen & Pakarinen (2018, s. 181) ovat määritelleet koulumotivaation seuraavasti: ”Koulumotivaatiolla tarkoitetaan kiinnostusta koulua, oppimista ja opiskelua kohtaan sekä halua osallistua ja kiinnittyä koulun toimintaan ja opetustilanteisiin. Koulumotivaatio on myös koulussa tapahtuvien asioiden kokemista mielekkäiksi, tärkeiksi ja hyödyllisiksi”. Koulumotivaatio -käsitteen avaaminen on tutkielman aiheen kannalta olennaista. Se liittyy läheisesti myös oppimismotivaatioon.

Salmela-Aro (2018) kuvailee, että oppimismotivaatiota koettaessa tunnetaan toimijuutta, pystyvyyttä ja merkityksellisyyttä, ja koulutuksen olisikin saatava oppilaat tuntemaan edellä mainitusti. Oppimismotivaatiossa korostuu kyky luoda selkeitä ja merkityksellisiä tavoitteita, työskennellä muiden kanssa, vaikka ihmisillä on näkemyseroja sekä löytää suuriin haasteisiin erilaisia ratkaisuja (Salmela-Aro, 2018, s. 9). Motivoinut oppilas keskittyy annettuun tehtävään, kun taas motivoitumaton oppilas on toimeton tai tehtävää karttava (Aro & Nurmi, 2019, s. 129). Oppimismotivaatio on oppiainekohtaista ja siinä esiintyy suurta yksilöllistä vaihtelua (Kiuru, 2018, s. 123). Oppimismotivaatio kehittyy nuoruuden aikana ja se on opittavissa oleva asia (Salmela-Aro, 2018, s. 15).

Nurmi (2013) on eri teorioiden pohjalta kuvannut oppimismotivaation tapahtumakulkuna, joka etenee ennakoista tulevaa tilannetta kohtaan oppimistilanteessa toimimiseen ja oppimisessa syntyvien tulosten arviointiin. Oppilas kohtaa oppimistilanteen, ja se herättää hänessä ennakoiteja ja ennakoivia tunteita ja hänessä herää erilaisia kiinnostuksia tai kiinnostuksen puutetta kyseistä oppimistilannetta kohtaan (Nurmi, 2013, s. 550). Oppilaan omat kokemukset aiemmista samantyyppisistä oppimistilanteista sekä yksilön käsitykset omista kyvyistään ovat pohjana näissä kaikissa (Nurmi, 2013, s. 552). Onko oppilas aiemmin menestynyt tehtävässä vai onko hän kenties kokenut epäonnistumisen tunnetta? Nurmen (2013) mukaan tehtävän onnistumiseen vaikuttaa se, miten paljon oppilas keskittyy tehtävään, ponnistelee ratkaisun eteen ja suunnittelee erilaisia toimintavaihtoehtoja. Hänen mukaansa onnistunut oppiminen vaatii sen, että tehtävä on palkitseva eikä sen tekemiseen liity kielteisiä tunteita. Oppilas arvioi myös syitä, jotka ovat hänen tietynlaiseen menestymiseensä johtaneet – onnistumisista mielihyvää ja minäkuvan vahvistumista, kun taas epäonnistumiset aiheuttavat häpeää ja kielteisen minäkäsityksen kehittymistä (Nurmi, 2013, s. 552).

3.2 Itsemääräämisteoria

Itsemääräämisteorian mukaan motivaation ymmärtäminen edellyttää, että otetaan huomioon ihmisen synnynnäiset psykologiset tarpeet, jotka ovat autonomia, pystyvyys ja yhteenkuuluvuus (Deci & Ryan, 2000). Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteoriassa ajatellaan, että ihmisellä on perustavanlaatuinen kehityskulku kohti terveyttä, elinvoimaisuutta ja integraatiota. Heidän mukaansa tarpeiden tyydyttäminen on yhteydessä kaikkein tehokkaimpaan toimintaan. Lisäksi katsotaan, että mitään näistä kolmesta tarpeesta ei voida laiminlyödä ilman, että siitä seuraisi jotain kielteistä. He nostavat esiin, että psykologinen

terveys edellyttää kaikkien kolmen tarpeen toteutumista, vain yhden tai kahden tarpeen tyydyttyminen ei riitä. Tarpeiden tyydyttäminen voi kuitenkin tapahtua ilman, että yksilö keskittyy varta vasten sen tyydyttämiseen, esimerkiksi tehtävien mielekkyys vaikuttaa tähän. Kaikki kolme psykologista tarvetta ovat tärkeässä roolissa sisäisen motivaation syntymisessä (Deci & Ryan, 2000).

Deci ja Ryan (2000) ovat luoneet itsemääräämiseen liittyen jatkumon. Jatkumossa on kaksi ääripäätä sen suhteen, onko motivaatio itsemääräytyvää vai ei eli jälkimmäisessä tapauksessa kontrolloitua. Heidän jatkumossaan *amotivation* on toinen ääripää. Heidän mukaansa tässä tapauksessa motivaatio ei ole lainkaan itsemääräytyvää. Jatkumon keskelle sijoittuu ulkoinen motivaatio. He ovat jakaneet ulkoisen motivaation motivaatiotyypiltään neljään ryhmään. Kaikkiin näihin neljään tyyppiin sisältyy tarkoituksellisuutta ja motivaatiota. Heidän luomassa jatkumossa toinen ääripää, sisäinen motivaatio, on tyyppiltään itsemääräytyvää. *Amotivation* on vastakohta ulkoiselle ja sisäiselle motivaatiolle, koska se edustaa molempien motivaatiotyyppien puuttumista ja tällä tavoin täydellistä itsemääräämisen puutetta käyttäytymistä kohtaan (Deci & Ryan, 2000).

Deci ja Ryan (1985) ehdottavat, että sisäistä motivaatiota voitaisiin lisätä sallimalla itsemääräytyvyys. Tällöin ihmiset siis saavat tehdä itse valintoja ja heillä on enemmän mahdollisuuksia osallistua toimintaan. Tämä voi saada ihmiset ymmärtämään, että toiminta on jotain sellaista, mitä he haluavat tehdä juuri sen itsensä vuoksi (Deci & Ryan, 1985). Myös Decin ja Ryanin (2000) jatkumo osoittaa, että jos ihminen ei koe itsemääräytyvyyttä, puhutaan tällöin ilmiöstä *amotivation*. Tässä tapauksessa myöskään kumpaakaan motivaatiota, ulkoista eikä sisäistä, ole havaittavissa (Deci & Ryan, 2000).

3.3 Sisäinen motivaatio

Motivaatio voidaan jakaa myös sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon, kuten aiemmin on havaittu. Peltonen & Ruohotie (1992, s. 18) toteavat, että sisäinen ja ulkoinen motivaatio eroavat toisistaan toimintaa virittävien ja suuntaavien motiivien luonteen puolesta. Niitä ei kuitenkaan tulisi erottaa toisistaan jakamalla ne vapaa-aikaan ja työhön (Martela & Jarenko, 2014).

Sisäisestä motivaatiosta puhutaan, kun yksilö on motivoitunut tehtävään sen itsensä vuoksi eikä taustalla ole mitään ulkoista syytä (Lehtinen, ym. 2007, s. 179). Myös Ryan & Deci (2000) ajattelevat sisäisen motivaation tarkoittavan aktiivista sitoutumista tehtävää kohtaan, jonka he

kokevat mielenkiintoiseksi, mikä taas edistää kasvua. Korkeakouluun haluava henkilö opiskelee ahkerasti usean tunnin ajan joka päivä, jotta saavuttaisi uraansa liittyviä unelmia. Sisäisesti motivoituneen henkilön on oltava vapaa paineista, kuten palkkioiden tai velvollisuuksien suorittamisesta (Deci & Ryan, 1985).

Sisäinen motivaatio on proaktiivista (Martela & Jarenko, 2014) eli toiminta ja tekeminen on ennustettavaa ja oma-aloitteista. Martela ja Jarenko (2014) esittävät, että tällaisessa proaktiivisessa toiminnassa yksilö suuntautuu itse häntä innostavien asioiden pariin. Tekeminen ei kuormita yksilöä yhtä paljon kuin ulkoista motivaatiota vaativa toiminta, sillä yksilöllä on energiaa sen tekemiseen luonnostaan, sillä ihmiset tekevät yleensä mielellään sisäisesti motivoituneita aktiviteetteja (Martela & Jarenko, 2014). Sisäinen motivaatio liittyy ylimmän asteen, itsensä toteuttamisen ja kehittämisen, tarpeiden toteuttamiseen (Peltonen & Ruohotie, 1992, s. 19). Kaikki sellainen tekeminen, joka innostaa yksilöä on sisäisesti motivoitunutta toimintaa (Martela & Jarenko, 2014). Myös Ryan & Deci (2000) esittävät, että ihmisen sisäinen motivaatio pysyy yllä ainoastaan aktiviteeteissa, jota kohtaan yksilöllä on kiinnostusta tai toiminnassa on uutuuden viehätystä, haasteellisuutta tai esteettistä arvoa. Ihminen lähestyy mielihyvää tuottavia asioita ja välttelee sellaisia, jotka tuovat huonoja kokemuksia – erottelu lähestymis- ja välttämismotiiveihin liittyy lähes kaikkiin motivaation kuvaustapoihin (Lehtinen, ym., 2007, s. 179).

Martela ja Jarenko (2014) ovat tehneet taulukon sisäisen ja ulkoisen motivaation ominaisuuksista. Taulukossa 1. näkyy sisäisen motivaation ominaisuudet:

Taulukko 1. Sisäisen motivaation ominaisuuksista (Martela & Jarenko, 2014)

Sisäinen motivaatio
Proaktiivista
Sisäinen innostus tekemiseen
Laajentaa näkökulmaa
Positiiviseen etsiytyminen
Energisoivaa
Tekeminen vetää puoleensa
“Leikki”

3.4 Ulkoinen motivaatio

Motivaatio voi olla myös ulkoista, jolloin yksilö tekee jotain ulkoisten syiden vuoksi (Lehtinen, ym., 2007, s. 179). Oppilas lukee kokeeseen, koska hyvästä arvosanasta hän saa palkinnoksi ruutuaikaa. Ulkoinen motivaatio puolestaan nähdään reaktiivisena (Martela & Jarenko, 2014). Ulkoinen motivaatio liittyy alemman asteen, kuten turvallisuuden, tarpeiden toteuttamiseen (Peltonen & Ruohotie, 1992, s. 19). Tekemisen taustalla on ulkoinen päämäärä, jonka saavuttamiseksi yksilö tekee työtä, mutta ei tunne tekemistä mielekkääksi (Martela & Jarenko, 2014).

Ulkoiseen motivaatioon liittyy myös palkkiot ja rangaistukset. Peltosen ja Ruohotien (1992) mukaan ulkoisesti palkitsevat opetusstrategiat eivät automaattisesti vahvista sisäistä motivaatiota, mutta voivat parantaa tästä huolimatta suorituksia. He kuitenkin mainitsevat, että ulkoisesti palkitsevat opetusstrategiat voivat toki epäsuorasti kehittää sisäistä motivaatiota, jos ne vahvistavat yksilön oman tehokkuuden kokemuksia ja täten lisäävät mielenkiintoa vastaavan tyyppisiin tehtäviin (Peltonen & Ruohotie, 1992, s. 20). Joku muu kuin henkilö itse määrittää palkkiot (Ruohotie, 1998, s. 38). Peltonen ja Ruohotie (1992) esittävät, että väärin käytettynä ulkoisesti palkitsevat opetusstrategiat saattavat aiheuttaa sen, että oppijat haluavat maksimoida palkkiot suhteessa vaivanäköön kuin uusien tietojen ja taitojen oppimiseen. Tällöin opettajan kannattaa korostaa palkkion antamisessa enemmän suorituksen laatua kuin määrää ja saada oppilaat tuntemaan tehtävien teko tärkeämmäksi kuin saatava palkkio (Peltonen & Ruohotie, 1992, s. 20). Lisäksi on havaittu, että jos aineellisia palkkioita annetaan liian pitkään, ne eivät myöhemmin tunnu enää yhtä merkityksellisiltä ja jatkossa on annettava yhä suurempi palkkio (Lehtinen, ym., 2007, s. 180).

Lehtinen kollegoineen (2007) kuvailee, että uudemmat tutkimukset ovat esittäneet vastakkaisia väitteitä verrattuna vanhaan tietoon liittyen sisäiseen motivaatioon ja ulkoisiin palkkioihin. Ulkoisilla palkkioilla ei välttämättä olekaan niin kielteistä vaikutusta sisäiseen motivaatioon kuin on ajateltu, vaan negatiivinen vaikutus liittyykin sellaisiin tilanteisiin, joissa ulkoinen palkkio korostaa sosiaalista vertailua ja ylläpitää epäonnistumisen pelkoa (Lehtinen, ym., 2007, s. 181).

Taulukko 2. Ulkoisen motivaation ominaisuuksista (Martela & Jarenko, 2014)

Ulkoinen motivaatio
Reaktiivista
Ulkoiset palkkiot ja rangaistukset
Kaventaa näkökulmaa
Negatiiviselta suojautuminen
Kuluttavaa
Ihminen työntää itseään kohti
“Keppi ja porkkana”

4 Oppilaiden motivaatioon vaikuttavat tekijät

Seuraavaksi käsitellään laajemmin niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaan motivaatioon. Motivaatio on kokonaisuus, joka muodostuu eri tekijöistä (Järvenoja ym., 2018, s. 143). Tutkielmassa puhutaan niin motivaatiosta kuin oppimismotivaatiosta, mutta niillä molemmilla tarkoitetaan tässä kontekstissa oppimiseen liittyvää motivaatiota.

4.1 Opettajan rooli

Opettajan rooli motivaation tukemisessa on tärkeä, koska motivaatio kehittyy vahvasti sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa (Lerkkanen & Pakarinen, 2018, s. 182). Kiurun (2018) mukaan opettajan ja kodin rooli näkyy esimerkiksi sosiaalisten taitojen opettamisessa sekä siinä, miten ohjata oppilaita olemaan vuorovaikutuksessa ja tekemään yhteistyötä kavereiden kanssa siten, että se tukee oppimista. Hän myös esittää, että oppilaille, jotka suhtautuvat kouluun negatiivisesti, voidaan yrittää järjestää opetusta tarjoamalla mahdollisuuksia päästä tekemään tehtäviä taitavampien oppilaiden kanssa. Sen lisäksi opettaja voi yrittää puuttua tällaisten ryhmien käytökseen (Kiuru, 2018, s. 134). Opettajan antamasta tuesta on myös puhuttu. Salmela-Aro (2018, s. 18) esittää, että opettaja voi tukea jokaisen oppilaan, mutta erityisesti niiden oppilaiden, joilla on muita heikommat taidot ja resurssit, motivaatiota tunnistamalla oppilaiden tunnetiloja, antamalla oikeanlaista ohjausta ja palautetta sekä huolehtimalla, että oppilailta on mahdollisuuksia osallistua toimintaan (Salmela-Aro, 2018, s. 18).

Lehtinen, Vauras ja Lerkkanen (2016) käsittelevät opettaja- ja lapsilähtöisen opetuksen vaikutusta oppilaan motivaation ja oppimisen kannalta. Heidän mukaansa lapsilähtöisessä opetuksessa lapsi on aktiivinen toimija ja opettaja tukee oppilaan oppimista. Opettajajohtoisessa opetuksessa taas painotetaan opettajan roolia opetuksessa. Lehtinen kollegoineen myös kuvailee, että opettajalla on merkitystä molemmissa tilanteissa, vaikka hänen roolinsa eroaakin toisistaan. He esittävät, että lapsilähtöisessä opetuksessa oppilaat pääsevät kokemaan autonomiaa, koska heidän roolinsa tiedon rakentajina on merkittävä. Lapsilähtöinen opetus vahvistaa oppilaiden oppimismotivaatiota. Toisaalta opettajajohtoinen opetustyyli on hyvä niissä tilanteissa, kun harjoitellaan perustaitoja ja oppilaalla on vähäiset voimavarat (Lehtinen ym., 2016).

Opettaja voi herättää oppilaiden tilannekiinnostuksen kertomalla tarinoita tärkeistä, kiinnostavista tai koskettavista opetuksen sisällöistä, esimerkiksi nostamalla esille jonkin omituisimman yksittäistapauksen aiheeseen liittyen (Juuti & Lavonen, 2018, s. 205). Myös projektioppimista, jossa olennaista on oppilaan aktiivisuus ja ohjaavaan kysymykseen liittyvien asioiden selvittely, on yksi kiinnostuksen kehittämisen työtapana (Juuti & Lavonen, 2018, s. 207–208). Myöhemmin tutkielmassa käydään tarkemmin läpi oppilaan kiinnostuksen ja motivaation välistä yhteyttä.

Opetussuunnitelma rajaa tarkasteltavia sisältöjä hyvin vähän, joten kiinnostusta tukevaa opetusta suunniteltaessa opettajan tulee luottaa itseensä valitessaan sisältöesimerkkejä oppitunneilleen (Juuti & Lavonen, 2018, s. 205). Etenkin Suomessa opettaja voi hyödyntää omaa autonomiaansa suunnitellessaan mielenkiintoisia oppisisältöjä. Myös Deci ja Ryan (1985) näkevät sisäisen motivaation ja autonomian olevan yhteydessä toisiinsa. He epäilevät, että sisäinen motivaatio ei toimi olosuhteissa, joissa ihmiset toimivat kontrollin tai vahvistuksen vuoksi. Lehtinen kollegoineen (2007) kuvailee, että halutessaan lisätä tilannekohtaista intressiä, opettaja voi luoda sellaisia oppimisympäristöjä, joissa oppilaat tempautuvat helposti mukaan ja saavat käyttää mielikuvitustaan. Lisäksi opettaja voi huomioida oppisisältöjen ja opiskelutilanteiden suunnittelussa oppilaiden persoonallisia intressejä (Lehtinen, ym., 2007, s. 201).

Opettajan omat uskomukset opetuksen tehokkuudesta vaikuttavat myös siihen, millaista opetussuuntautuneisuutta hän suosii. Ne opettajat, joilla on heikot uskomukset opetuksen tehokkuudesta suosivat opetussuuntautuneisuutta, joka perustuu ulkoisiin kannustimiin ja kielteisiin seuraamuksiin (Bandura, 1995).

4.2 Oppimisympäristö ja luokan ilmapiiri

Ympäristöllä voidaan tarkoittaa montaa eri asiaa ja sillä on useita eri määritelmiä. Sillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi ekologista ympäristöä, ihmisten rakennuttamaa ympäristöä ja sosiaalista ympäristöä tai digitaalista ympäristöä (Cantell, Aarnio-Linnavuori & Tani, 2020, s. 31).

Kielitoimiston sanakirja antaa ympäristölle viisi erilaista määritelmää:

1. jotakin ympäröivä alue, esimerkiksi talon ympäristö
2. ihmistä ympäröivä luonto (ilmakehä, maaperä, vesistöt), jonka kanssa ihminen on vuorovaikutuksessa

3. (kulttuuri-, yhteiskunta-, asumis-, työskentely- tms.) olot, joissa ihminen elää; miljöö; myös eläimen tai kasvin elin- tai kasvupaikat

4. lähistön tai saman yhteisön ihmiset; muut ihmiset

5. tietojenkäsittelyssä käytettävien laitteiden ja ohjelmistojen kokonaisuus

(© 2022 Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy)

Tässä tutkimuksessa ympäristön käsitteeseen sopivat kohdat kolme ja neljä eli sosiaalinen ympäristö. Lisäksi Lehtinen kollegoineen (2007, s. 250) on määritellyt oppimisympäristön seuraavasti: ”Oppimisympäristön käsitteellä viitataan kaikkiin niihin oppijan ulkopuolisiin tekijöihin, jotka vaikuttavat hänen oppimiseensa”.

Nykyään oppimisympäristönä ei toimi ainoastaan luokkahuone. Hämäläinen (2018) toteaa, että oppimisympäristö voi olla millainen tahansa ympäristö, jonne on suunniteltu oppimistavoitteita ja jossa tapahtuu oppimista. Myös luontoa voidaan käyttää oppimisympäristönä koulumaailmassa. On havaittu, että ulkona oppiminen tuo vaihtelua perinteiseen opetukseen ja vahvistaa oppilaan oppimismotivaatiota (Hämäläinen, 2018, s. 11–12).

Lerkkasen ja Pakarisen (2018) mukaan oppilaan autonomiaa ja yhteenkuuluvuuden tunnetta tukee oppimisympäristö, joka on kannustava ja toinen toisistaan huolehtiva sekä sellainen, jossa oppilas saa kokemuksia omien valintojen tekemisestä ja omista vaikutusmahdollisuuksista. Opetusvuorovaikutuksen ja oppimisympäristöjen tulisi olla sellaisia, että ne tukevat oppilaiden koulumotivaatiota (Lerikkanen & Pakarinen, 2018, s. 191).

Salmela-Aro (2018) kuvailee, että luokkahuoneen ilmapiiriin ja oppilaiden motivaation heräämiseen, kehittymiseen ja ylläpitämiseen näyttää opettajan toiminnalla, opetus- ja ohjauskäytänteillä sekä vuorovaikutuksella olevan huomattava merkitys. Vastavuoroisesti myös oppilaiden toiminnalla, ominaisuuksilla ja aloitteilla on merkitystä opettajan toimintaan ja ohjaustapoihin (Salmela-Aro, 2018, s. 17). On myös osoitettu, että opettajan omalla uskomuksella opetuksen tehokkuuteen on vaikutusta luokan ilmapiiriin (Bandura, 1995).

Ilmapiiriä voidaan tarkastella niin yksilö- kuin ryhmätasolla (Ruohotie & Peltonen, 1992, s. 38). Ruohotien ja Peltosen (1992) mukaan motivaatorakenne, joka kussakin luokassa on, vaikuttaa jokaiseen oppilaaseen heidän omasta motivaatorakenteestaan riippumatta. Totta kai

tästä huolimatta luokassa on myös oppilaita, joiden oma motivaatorakenne poikkeaa luokkansa tai sen ilmapiirin tyypillisestä motivaatorakenteesta (Ruohotie & Peltonen, 1992, s. 86). Salmela-Aro (2018) esittää, että oppilaiden kiinnostus opiskelua kohtaan lisääntyy, kun luokanilmapiiri tukee oppilaiden itsenäisyyttä ja pätevyyttä sekä keskitytään arvosanojen sijasta oppimiseen ja ymmärtämiseen. Tukemalla oppilaiden autonomia vahvistetaan myös sisäistä oppimismotivaatiota (Salmela-Aro, 2018, s. 18). Niin opettajat kuin huoltajat voivat pitää tästä asiasta huolta. Koulussa oppilaille tarjotaan tehtäviä, joissa he saavat itse tehdä valintoja ja kokea olevansa aktiivisia osallistujia oppimisessa. Kotona puolestaan luotetaan siihen, että oppilas suoriutuu tehtävistä itsenäisesti eikä heille tyrkytetä apua jokaisessa tilanteessa. Lisäksi heitä voidaan ohjata itse selvittämään ratkaisu pienen vihjeen avulla, jolloin lapsen oma toimijuus korostuu.

4.3 Sosiaaliset suhteet

Salmela-Aro (2018) huomauttaa, että viime aikoina oppimismotivaatiota koskevissa tutkimuksissa on alettu nostaa esille oppimismotivaation sosiaalinen ulottuvuus yksilöllisen näkökulman sijaan. Oppimisen ja motivaation tutkimusta luonnehditaan entistä enemmän sosiaalisena ja tilannesidonnaisena vuorovaikutustapahtumana, jossa korostuu yhdessä oppiminen (Salmela-Aro, 2018, s. 15). Sosiaalista verkostoa, jossa tapahtuu vastavuoroista yhteissäätelyä opiskelijoiden, opettajien ja muiden opiskelijoiden välillä, voidaan kutsua kasvatuksen kehitykselliseksi ekosysteemiksi (Salmela-Aro, 2018, s. 19). Motivaatio on muuttuva ominaisuus, joka rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppimistilanteissa (Järvenoja ym., 2018, s. 144).

Ihmisellä on elämänsä aikana lukuisia erilaisia sosiaalisia suhteita: kaveri- ja ystävyyssuhteita, parisuhteita, perhe, työkaverit, harrastuskaverit jne. Laine (2005) määrittää ystävyysyden emotionaalisesti intiiminä ja sosiaalisesti läheisenä ihmissuhteena, joka on lämmin, luottamuksellinen ja pysyvä. Hänen mukaansa kaverit ovat tovereita, jotka hakeutuvat toistensa seuraan ja joihin liittyy positiivinen suhde, mutta joissa ei ole suoranaisesti nähtävissä läheistä emotionaalista sidettä ja luottamusta. Toveri taas on laajin käsite, jolla tarkoitetaan yleisesti jollakin tavalla yhteenkuuluvia, toisiinsa nähden samantapaisessa asemassa olevia kumppaneita (esimerkiksi ikä-, leikki-, luokka- ja työtoverit). Ihmisistä muodostuu monenlaisia sosiaalisia verkostoja erilaisissa toimintapiireissä ja samalla näistä sosiaalisista verkostoista muodostuu vähitellen läheisyydeltään eritasoisia ihmissuhteita (Laine, 2005, s. 145). Sosiaaliset suhteet

muuttuvat ihmisen ikääntyessä: uusia suhteita syntyy, osa vanhoista suhteista pysyy ja osa jää pois. Ystävyyssuhde perustuu keskeisesti vastavuoroisuuteen, joka voi olla positiivista tai negatiivista, ystävällistä tai epäystävällistä (Laine, 2005, s. 146).

Järvenoja kumppaneineen (2018) kuvaa nykyään oppisen olevan entistä enemmän yhdessä tapahtuvaa toimintaa ja yhteisöllistä työskentelyä ryhmissä. Tämän takia oppiminen rakentuu sekä yksilöllisinä tulkintoina että sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. Onnistunut lopputulos vaatii oppilaiden keskinäistä yhteistyötä, joten oman motivaation säätelyn lisäksi oppilaan on tärkeää osata säädellä motivaatiota myös yhdessä muiden ryhmäläisten kanssa (Järvenoja ym., 2018, s. 141–142). Ihanteellisessa tilanteessa ryhmän jäsenet voivat tukea toisiaan haasteen kohdatessaan sekä suunnata ja säädellä yhdessä jäsenten motivaatiota ja toimintaa siten, että saavutettaisiin yhteinen tavoite (Järvenoja ym., 2018, s. 143).

Kiurun (2018) mukaan oppilaille koulusta siedettävän ja jopa nautittavan paikan tekevät eritoten ystävät. Hän kuvailee, että kavereilla on annettavanaan kumppanuutta, viihdykettä, yhteenkuulumisen ja kelpaamisen tunnetta sekä tunne-elämän tukea. Parhaimmillaan kaverisuhteiden merkitys oppilailla näkyy siinä, että ne voivat edistää oppimista, oppimismotivaatiota ja hyvinvointia monella tapaa (Kiuru, 2018, s. 124). Kiuru (2018) kuvaa, että oppilaan vertailu sopivalla tasolla häntä taitavampaan oppilaaseen voi tukea oppilaan kokemusta omasta potentiaalista sekä saada hänet yrittämään vaikeissa tehtävissä. Toisaalta taas vertailu tasollisesti liian taitaviin luokkakavereihin saattaa vaikuttaa negatiivisesti oppilaan minäkäsitykseen ja tätä kautta aiheuttaa haastavien tehtävien välttelyä, vähäistä vaivannäköä ja luovuttamista ongelman kohdatessaan. Hän myös esittää, että etenkin oppilaan läheisimmillä kavereilla ja ystävillä on erityinen merkitys oppimismotivaation kannalta (Kiuru, 2018, s. 128). Motivaatio- ja sopeutumisongelmien katsotaan liittyvän hankaluuksiin sosiaalisissa suhteissa, koska hankaluudet voivat aiheuttaa stressiä ja ahdistuneisuutta, joka puolestaan haittaa koulutyöskentelyä (Kiuru, 2018, s. 123–124).

Myös oppilaan seuralla voi olla merkitystä koulussa menestymiseen. Kiuru (2018) esittää, että ei-motivoituneiden kavereiden kanssa ajanviettäminen voi vahvistaa kielteisiä asenteita koulua kohtaan ja heikentää kouluun sitoutumista. Oppimismotivaation kannalta onkin tärkeää erilaiset kaverikulttuurit ja se, millaista käytöstä kavereiden keskuudessa pidetään ihailtavana (Kiuru, 2018, s. 127). Kaverisuhteissa samankaltaiset oppimismotivaatiot voivat johtua siitä, että lapset hakevat itsensä kaltaista seuraa sekä nuorten ajatusmaailma ja käyttäytyminen

muovautuvat samankaltaisiksi kaveripiireissä (Kiuru, 2018, s. 131). Ne lapset, jotka ovat vertaisryhmässään hyljeksittyjä tai joilla ei ole ollenkaan kavereita, on suurin riski oppimismotivaation heikentymisen kannalta (Kiuru, 2018, s. 127). Koulua kohtaan negatiivisen asennoitumisen ja hyljeksinnän lisäksi heikkoon oppimismotivaatioon ja kouluun sitoutumiseen voivat liittyä myös ystävien puuttuminen ja kiusatuksi joutuminen (Kiuru, 2018, s. 134).

4.4 Koti ja huoltajat

Opettajan roolin lisäksi on tärkeä puhua ja tutkia myös kodin ja esimerkiksi huoltajien roolia oppilaiden motivaation kannalta. Lapset viettävät yleisesti ottaen suurimman osan ajastaan perheensä seurassa. Vanhempien vaikutus motivaatioon voi positiivisen lisäksi olla myös negatiivista (Salmela-Aro, 2018, s. 19).

Vanhempien sosioekonomisen aseman sijasta lapsen koulumenestystä ennakoivat enemmän muun muassa vanhempien olemassa olevat koulutusasenteet ja koulutukseen liittyvät arvostukset, lapseensa kohdistuneet odotukset, kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan sekä vanhempien antama tuki ja kannustus (Ruohotie & Peltonen, 1992, s. 90). Aunola (2018) esittää, että vanhempien tulkitsessa lastensa oppimisessa tapahtuvia onnistumisia ja haasteita taustalla vaikuttaa heidän oma kouluhistoriansa ja oppimiseen liittyvät kokemukset. Hänen mukaansa vanhempien omat kokemukset voivat vaikuttaa siihen, miten he uskovat omien lastensa suoriutuvan eri oppiaineissa sekä miten he näkevät lastensa vahvuudet ja millaista palautetta he antavat lapsille heidän suorituksistaan. Vanhempien odotukset ja uskomukset vaikuttavat lapsen minäkuvaan ja alkavat ohjata hänen myöhempää kiinnostustaan ja asennoitumistaan eri oppiaineisiin sekä työskentelyä koulussa tapahtuvaan toimintaan (Aunola, 2018, s. 212). Aunola (2018) myös esittää, että vanhemmat, jotka uskovat lapsensa kykyihin, näkevät lapsen epäonnistumisissa mahdollisuuden oppimiseen. Vanhempien rooli kannustajina ja tukijoina näyttää olevan ilmeinen. Vanhempi voi tukea lapsensa kokemusta itsestään pätevänä ja osaavana asettamalla myönteiset odotukset ja ennakoinnit lapsen suoriutumista kohtaan (Aunola, 2018, s. 213).

Myös Eccles (1993) on tutkinut vanhempien uskomuksia lapsistaan. Vanhemmilla on stereotyyppisiä uskomuksia lapsistaan ja ne saattavat johtaa siihen, että heille syntyy vääristynyt kuva lastensa osaamisesta stereotyyppisellä tavalla (Eccles, 1993). Vanhemman uskomukset lapsesta voivat välittyä lapselle suoraan tai tahattomasti (Aunola, 2018, s. 214).

Ruuhonen ja Peltonen (1992, s. 92) ovat omassa teoksessaan maininneet myös sen, miten kodin ilmapiiri voi olla suorituspainotteinen, jos vanhemmilla on kova suoritusmotivaatio.

Salmela-Aro (2018) on todennut vanhempien voivan vaikuttaa lastensa motivaatioon myös sitä heikentävästi. Hänen mukaansa myös nuori itse vaikuttaa siihen, miten häntä tuetaan vanhempien toimesta: kun hän voi huonosti, vanhempi vähentää autonomian tukea. Tämä ei kuitenkaan ole paras vaihtoehto, koska tällaisessa tapauksessa lapsi tarvitsisi enemmän tukea, sillä autonomian tukemisen on havaittu vähentävän masennusta ja vaikuttavan motivaatioon positiivisesti (Salmela-Aro, 2018, s. 19).

Myös lapsi vaikuttaa vanhempiinsa; siihen millaista palautetta lapselle annetaan ja kuinka hänen kanssaan toimitaan vaikuttavat lapsen omat taidot, toimintatavat ja ominaisuudet (Aunola, 2018, s. 220). Opiskelijat, vanhemmat ja opettajat vaikuttavat toistensa motivaatioon, oppimiseen ja hyvinvointiin (Salmela-Aro, 2018, s. 16). On tärkeää, että vanhempien roolia motivaation rakentamisessa ja vahvistamisessa ei unohdeta.

4.5 Oppilaan minäpystyvyys

Siihen kuinka lapsi työskentelee ja toimii koulussa vaikuttavat lapsen ajattelutavat, minäkäsitys, minäpystyvyys ja emotionaaliset reagoitavat (Aro, ym., 2014, s. 38). Minäpystyvyys on minäkäsitystä suppeampi käsite, jonka avulla selitetään usein yksittäisessä tehtävässä menestymistä (Halinen ym., 2016, s. 88). Minäpystyvyys viittaa yksilön käsityksiin omista kyvyistään organisoida ja toteuttaa toimintatapoja, joita tarvitaan tulevien tilanteiden hoitamiseen (Bandura, 1995). Järvenoja kumppaneineen (2018) nostaa esille, että yksilön aiemmat oppimiskokemukset ja niiden motivationaaliset tulkinnat muodostavat käsitystä, joka ihmisellä on itsestään oppijana. Oppilaalla on aikaisempien kokemusten perusteella käsitys omasta osaamisestaan eri oppiaineissa ja tällaiset tekijät motivaation perustana ovat individuaalisia ja hitaasti muuttuvia (Järvenoja ym., 2018, s. 142). Decin ja Ryanin (1985) mukaan sisäisesti motivoitunut henkilö tuntee itsensä päteväksi.

Lehtinen kollegoineen (2007) esittää, että käsitykset omasta minäpystyvyydestään voivat muodostua useiden tekijöiden vaikutuksesta. Ollena osana ovat voimakkaat ja mieleenpainuvat kokemukset, vaikka käsityksiin vaikuttavat myös kasvatuksen ja muun sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta siirtyneet uskomukset (Lehtinen, ym., 2007, s. 193). Lapsen onnistumisen myötä syntyy myönteisiä minään liittyviä tunteita, jotka vahvistavat

tunnetta omasta pystyvyydestään ja motivoivat lasta (Aro, ym., 2014, s. 12). Jos lapsi kokee onnistuvansa esimerkiksi liikunnan tunneilla, hänen motivaationsa kyseistä lajia tai ylipäättänsä liikuntaa kohtaan voivat kasvaa. Myös Bandura (1995) pitää onnistumisia tärkeänä minäpystyvyyssuskon kasvattajina ja epäonnistumisia heikentävänä tekijänä. Kestävä minäpystyvyyssusko edellyttää pitkäjänteistä työskentelyä ja haasteiden voittamista – tarvitaan muutakin kuin helppoja onnistumisia (Bandura, 1995)

Halinen ja kollegat (2016) nostavat esille oppimiskäsityksen, jonka mukaan positiivinen ja realistinen palaute sekä kannustava ohjaus vahvistaa oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa ja on tärkeä tekijä oppimista tukevassa ja oppilaan kiinnostuksen kohteita avartavassa vuorovaikutuksessa. Palautteella, ohjauksella ja tuella on vaikutus oppilaan asenteisiin, motivaatioon ja haluun toimia (Halinen ym., 2016, s. 78–79).

Minäpystyvyyssuskomuksilla on olennainen rooli motivaation itsesäätelyssä (Bandura, 1995). Bandura (1995) esittää että pystyvyyssuskomukset vaikuttavat motivaatioon muun muassa siten, että ne määräävät millaisia tavoitteita ihminen itselleen asettaa, kuinka paljon he ponnistelevat ja kuinka pitkäjänteisesti he sinnittelevät haasteen edessä sekä kuinka hyvin he kestävät epäonnistumisia. Hän esittää, että ihmiset, jotka uskovat omiin kykyihinsä ponnistelevat enemmän haasteen kohdatessaan. Lisäksi ihmiset valitsevat ryhtyvänsä tehtävään, josta uskovat selviävänsä ja välttelevät sellaista tehtävää, josta eivät usko selviävänsä (Bandura, 1995).

4.6 Oppilaan omat kiinnostuksen kohteet ja taidot

Lehtinen kollegoineen (2007) puhuu persoonallisista ja tilannekohtaisista intresseistä. Heidän mukaansa persoonalliset intressit ovat suhteellisen pysyviä ja henkilökohtaisia, joiden parissa työskentely synnyttää mielihyvää, jonka vuoksi yksilö hakeutuu niiden pariin. Sen sijaan tilannekohtaiset intressit muodostuvat jonkin mielenkiintoisen tilanteen tai kokemuksen myötä ja ne ovat lyhytaikaisempia, mutta ne voivat myös muuttua persoonallisiksi intresseiksi. Lehtinen kollegoineen esittää näiden intressien olevan olennaisia opiskelussa ja kognitiivisissa suorituksissa muun muassa sen vuoksi, että ne ohjaavat huomion kiinnittymistä sekä ne vaikuttavat opiskeluintensiteettiin, sitoutumiseen, sinnikkyteen työskennellä haastavien asioiden parissa, työskentelyn herättämiin myönteisiin emotionaalisiin kokemuksiin, kognitiivisen prosessoinnin tasoon sekä saavutuksiin oppimisen saralla (Lehtinen, ym., 2007, s. 200).

Aro ja kollegat (2014) nostavat esille, että opettajan on hyvä huomioida lapsen omat tavoitteet ja toiveet, koska se vahvistaa lapsen sitoutumista ja motivoitumista yhteiseen toimintaan. Heidän mukaansa tavoitteiden tulisi olla ymmärrettäviä, rajattuja ja konkreettisia sekä tarpeeksi haastavia. Pitkän aikavälin tavoitteet näyttävät suuntaa ja tuovat arvoa oppimiseen (Aro ym., 2014, s. 57). Pitkän aikavälin tavoite voisi olla esimerkiksi taito kehittyä kertolaskuissa. Myös lähitavoitteita on hyvä olla, sillä niiden asettaminen ja oikeanlaiset keinot niiden saavuttamiseksi lisäävät motivaatiota (Aro, ym. 2014, s. 57). Lähitavoite voi olla esimerkiksi sellainen, että oppilas muistaa kahden viikon aikana ottaa tarvittavat kirjat, ym. kouluun. Yhdessä opettaja ja oppilas voivat pitää kirjaa siitä, miten tavoite sujuu. Aron ja kollegoiden (2014) mukaan tavoitteiden tulisikin olla sellaisia, että niitä voi jollain tavoin arvioida tai mitata. Lisäksi hyvä tavoite on merkityksellinen lapselle, ja hän pystyy saavuttamaan tavoitteen suhteellisen itsenäisesti. He myös korostavat opettajan ja oppilaan välistä yhteistyötä. Opettajan ohjaus on lapselle tärkeää tavoitteiden luomisessa ja niiden eteen toimimisessa (Aro, ym., 2014, s. 57). Myös Lerkkanen & Pakarinen (2018) ovat havainneet niin tavoitteiden kuin kannustimien, palautteen ja arvioinnin tukevan hallinnan tunnetta, oppimista, sitkeää yrittämistä ja sitä kautta edistymistä. Halinen kollegoineen (2016) esittää, että opettajan lisäksi kuitenkin myös oppilas itse asettaa itselleen tavoitteita. Tavoitteiden asettamisen taustalla vaikuttavat oppilaan minäkuva, minäpystyvyys ja itsetunto (Halinen ym., 2016, s. 78).

Omaan pystyvyyteen uskomisen lisäksi tehtävään tai oppimiseen sitoutuminen vaatii myös sen, että oppilas kokee sitoutumisen mielekkääksi (Aunola, 2018, s. 214). Halinen ja kollegat (2016) esittävät, että jos tehtävä ei tunnu merkitykselliseltä, motivaatio jää matalaksi, vaikka oppilas uskoisi selviytyvänsä tehtävästä. Tämä ilmiö liittyy oppilaan odotusarvoihin (Halinen ym., 2016, s. 93). Lerkkanen & Pakarinen (2018) nostavat esille, että mielenkiintoa herättäviä ja opiskeluun kiintymistä edistäviä asioita ovat yksilölliset, kullekin merkitykselliset oppisisällöt sekä innostavat tehtävät, toiminnot ja materiaalit. Decin ja Ryanin (1985) mukaan sisäisesti motivoitunut henkilö tuntee mielenkiintoa ja nautintoa suorittaessaan tehtävää sekä joissain tapauksissa voi päästä flow-tilaan. Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa oppilaiden kiinnostuksen kohteet on huomioitu valinnaisaineilla. “Valinnaisuus tukee opiskelumotivaatiota ja kartuttaa valintojen tekemisen taitoja” (OPS, 2014, s. 95).

5 Johtopäätökset

Seuraavaksi tarkastellaan johtopäätöksiä, joita tutkielman pohjalta on voitu tehdä. Kuten voitiin olettaa, motivaatioon vaikuttavat hyvin monet tekijät, niin yksilölliset kuin itsestä riippumattomat. Tekijöillä ja niiden ilmenemisellä saattoi olla niin positiivisia kuin negatiivisia seurauksia motivaatiota ajatellen.

Yhdeksi motivaation tekijäksi nousi sosiaaliset suhteet, kuten oppilaiden ystävät ja koulukaverit sekä niiden puuttuminen. Oppiminen tapahtuu nykypäivänä yhä enemmän vuorovaikutuksessa muiden kanssa, joten myös oppimisen motivaatio rakentuu yksilöllisten tulkintojen lisäksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden oppijoiden kanssa (Järvenoja, Kurki & Järvelä, 2018, s. 141). Nurmi (2013) kuvaa oppimismotivaation kehittyvän ja vaikuttavan useissa hierarkkisesti rakentuvissa ympäristöissä, joita ovat esimerkiksi koululuokka, koti ja kaveriporukat. Etenkin yläkoulussa vertaisryhmät saattavat olla tärkeitä ympäristöjä oppimismotivaation kehittymisessä (Nurmi, 2013, s. 553). Myös Kiuru (2018) pitää erityisen tärkeinä sosiaalisia suhteita, kun puhutaan oppimismotivaation rakentumisesta. Salmela-Aro (2018) esittää kavereilta saadun koulunkäyntiin liittyvän tuen merkityksen oppimismotivaatioon ja aktiivisuuteen oppitunneilla.

Lisäksi tutkimuksessa nousi esiin sosiaalinen vertailu ja sen vaikutus oppimismotivaatioon. Kiuru (2018) esitti, että vertailu itseään sopivasti taitavampaan oppilaaseen voi tukea oppilaan pystyvyyden tunnetta ja saada oppilaan yrittämään sitkeämmin. Hän kuitenkin mainitsi myös, että vertailu liian taitavaan oppilaaseen voi aiheuttaa oppimisen kannalta negatiivisia seurauksia. Lisäksi Kiuru (2018, s. 123–124) toteaa, että haasteet sosiaalisissa suhteissa voivat haitata koulutyöskentelyä. Kiurun (2018) mukaan myös seura vaikuttaa: se, miten ryhmässä asennoidutaan koulua kohtaan ja mitä pidetään ihailtavana. Lisäksi yksinjäminen ja kiusatuksi tuleminen voivat heikentää oppimismotivaatiota (Kiuru, 2018). Järvenojan (2018) ja kumppaneiden mukaan sosiaalinen vuorovaikutus voi tukea oppilaan motivaatiota tai päinvastaisesti aiheuttaa ristiriitoja ja olla haasteena motivoitunutta oppimista kohtaan.

Tutkielmassa tarkasteltiin myös kodin ja huoltajien vaikutuksia oppilaiden motivaatioon. Ruohotie ja Peltonen (1992, s. 90) nostavat esille vanhempien koulutusasenteiden ja koulutukseen liittyvien arvostuksien, lapseen kohdistuvien uskomusten, kiinnostuksen lapsen koulunkäyntiä kohtaan sekä vanhempien tuen ja kannustamisen ennustavan lapsen menestymistä koulussa enemmän kuin vanhempien sosioekonominen asema. Aunola (2018)

esittää, että vanhempien lastaansa kohtaan kohdistuvat uskomukset ja odotukset voivat heijastua lapsen minäkuvaan ja täten ohjata lapsen oppistilanteissa ilmenevää toimintaa ja myöhempää mielenkiintoa ja asennoitumista eri oppiaineisiin. Aunola (2018) esittää myös, että vanhemmat, joilla on kielteinen käsitys lastensa kyvyistä saattavat keskittyä oppimismahdollisuuksien sijaan lapsensa suoritukseen. Tämän takia lapsi voi alkaa ymmärtää kyvykkyyden ominaisuutena, joka on muuttumaton ja johon hän ei pysty itse vaikuttamaan (Aunola, 2018). Kuten tutkimuksessa on käynyt aiemmin ilmi, Deci ja Ryan (2000) sekä Bandura (1997) pitävät pystyvyysuskoa oleellisessa asemassa motivaation kannalta. Salmela-Aro (2018) on tutkinut vanhempien autonomista tukea lastansa kohtaan. Lapsen autonomian tukeminen vähentää masennusta ja vaikuttaa motivaatioon myönteisesti (Salmela-Aro, 2018, s. 19). Aunola (2018) nostaa esille myös kodin tunneilmapiirin vaikutuksen oppimismotivaatioon. Ei voida siis kieltää huoltajien osallisuutta motivaation ylläpitäjinä ja kehittäjinä.

Tutkielmassa nousi esille myös opettajan merkitys sekä hänen käyttämät opetustavat ja oppimateriaalit yhtenä tekijänä motivaation rakentumisessa, ylläpitämisessä ja vahvistamisessa. Esimerkiksi Lerkkanen & Pakarinen (2018) nostavat esille opettajan toiminnan, opetus- ja ohjauskäytänteet sekä vuorovaikutuksen ja niiden merkityksen luokkahuoneen ilmapiiriin ja oppilaiden motivaation syntymiselle, kehittymiselle ja ylläpitämiselle. Lehtisen ja kollegoiden (2016) mukaan etenkin lapsilähtöinen opetustapa voi vahvistaa oppilaan oppimismotivaatiota. Lisäksi tutkielmassa havaittiin, että opettajalla on tärkeä rooli kiinnostuksen herättämisessä.

Opettajan rooli motivaation synnyttämisessä ja rakentamisessa on tärkeä. Opettaja voi omalla toiminnallaan luoda edellytykset motivaation syntymiselle (Ruohotie & Peltonen, 1992, 85). Siiskonen, Lerkkanen ja Savolainen (2019, s. 84–85) esittävät, että lämpimällä opettaja-oppilassuhteella voidaan vahvistaa lapsen emotionaalista turvallisuudentunnetta sekä mahdollistaa hänen keskittymisensä opetettaviin asioihin. Opettajan myönteinen tunnetuki lisää myös oppilaiden keskenään toisilleen tarjoamaa sosiaalista tukea, mikä taas puolestaan tukee oppilaan motivaatiota ja kouluun kiintymistä (Siiskonen ym., 2019, s. 84–85).

Lisäksi Ruohotie & Peltonen (1992) nostavat esille sen, että opettajan oma motivaatio ja opetustekniset toimenpiteet linkittyvät oppilaiden motivaatioon ja persoonallisuuteen ja täten myös heidän oppimistuloksiinsa. Salmela-Aro (2018) esittää opettajan oppilaiden autonomiaa tukevan luokkahuoneilmapiirin vaikuttavan positiivisesti oppilaiden motivaatioon. Myös Deci ja Ryan (2000) liittävät autonomian motivaatioon. Halisen ja kollegoiden (2016) mukaan myös

työtavat, jotka ovat osana toimintakulttuuria, vaikuttavat motivaation syntymiseen ja kehittymiseen. Lisäksi se on tärkeässä roolissa mahdollisuuksien avautumisessa oppilaiden itsetuntemuksen vahvistamisen ja oman erityisyytensä tunnistamisen kannalta (Halinen ym., 2016, s. 79). Juutin ja Lavosen (2018) mukaan kiinnostusta ylläpitävässä opetuksen suunnittelussa, opettajalla on suhteellisen vapaat kädet valitessaan sisältöesimerkkejä, koska perusopetuksen opetussuunnitelma ei rajaa tarkasteltavia sisältöjä paljoa.

Paikka, jossa oppiminen tapahtuu, ei rajaudu enää ainoastaan luokkahuoneeseen. Oppimisympäristöllä on vaikutusta niin koulussa viihtymiseen kuin oppimismotivaatioon. Hämäläinen (2018) korostaa, että luonnossa oppiminen tuo vaihtelua ja voi lisätä oppilaiden oppimismotivaatiota. Lerkkanen ja Pakarinen (2018) esittävät, että itsenäisyyttä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta tukeva oppimisympäristö on kannustava, huolehtiva sekä sellainen, jossa oppilas saa tehdä omia valintoja ja kokee vaikuttavansa.

Tutkielmassa oppimisympäristön kanssa samassa kontekstissa puhuttiin myös luokassa vallitsevasta ilmapiiristä. Opettajan rooli ilmapiirin luojana korostui. Esimerkiksi Bandura (1995) nosti opettajan roolin ilmapiiriin muodostumiseen siten, että opettajan omat uskomukset opetuksen tehokkuudesta vaikuttavat ilmapiiriin. Myös oppilaat vaikuttavat opettajaan ja hänen toimintaansa ja ohjaustapoihinsa (Salmela-Aro, 2018). Lisäksi Ruohotie ja Peltonen (1992, s. 86) ovat esittäneet, että luokassa vallitseva motivaatorakenne vaikuttaa jokaiseen oppilaaseen. Salmela-Aro (2018) nostaa esiin, että ilmapiiri, joka korostaa oppimista ja ymmärtämistä sekä tukee autonomian ja pystyvyyden tunnetta lisää oppilaiden kiinnostusta koulua kohtaan.

Tutkimuksen perusteella voidaan kuitenkin huomata, että motivaatio rakentuu myös yksilöllisten näkemysten pohjalta. Esimerkiksi lapsen kiinnostuksen kohteet vaikuttavat oppimismotivaatioon. Oppilas motivoituu opiskeluun ja sitoutuu sekä hänen osaamisensa tunne paranee ja opiskeluun liittyvät oman toiminnan säätelyn taidot lisääntyvät, kun oppilas kokee opiskeltavan aiheen kiinnostavaksi (Juuti & Lavonen, 2018, s. 197). Oppilas voi myös lisätä kiinnostustaan opeteltavaa asiaa kohtaan lisäämällä siihen pieniä muutoksia (Järvenoja ym., 2018). Halinen ja kollegat (2016, s. 78) kertovat, että ”Oppimiskäsityksen mukaan oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat ja tunteet sekä kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana ohjaavat oppimisprosessia ja motivaatiota”. Oppilaan odotusarvoilla näyttäisi olevan merkitystä oppimiseen: odotusarvot liittyvät toiminnan aloittamiseen ja jatkamiseen. ”Oppimisen odotusarvoilla tarkoitetaan oppilaan halua, mieltymystä tai syytä tavoitella tiettyjä akateemisia tavoitteita ja osaamista” (Halinen ym., 2016, s. 93). Aro kollegoineen (2014)

nostaa esille myös oppilaiden tavoitteiden ja toiveiden huomioimisen. Esimerkiksi Deci ja Ryan (1985) pitää tärkeänä mielekkyyttä, kun puhutaan sisäisestä motivaatiosta. Myös Halinen ja kumppanit (2016) mainitsevat tehtävän mielekkyyden osana motivaation säilymisessä. OPS (2014) pitää sisällään valinnaisuuden tarjoamalla oppilaille valinnaisaineita. Oppilaiden tuntema mielekkyys tehtävää kohtaan korostuu siis useaan otteeseen.

Viimeisimmäksi motivaation tekijäksi tässä tutkimuksessa nousi minäpystyvyys. Myös Aunola (2018) korostaa, että yksi merkittävimmistä oppimismotivaation edellytyksistä on lapsen usko omaan pystyvyyteen. Ihmisen motivaatiotaso, pitkäkestoiset mielentilat ja teot perustuvat enemmän heidän uskomuksiinsa kuin siihen, mikä on objektiivisesti totta (Bandura, 1995). Banduran (1995) mukaan pystyvyysuskomukset vaikuttavat siihen, miten ihmiset toimivat, tuntevat, toimivat ja motivoivat itseään. Hänen mukaansa ihmiset valitsevat tehtäviä, joista uskovat selviytyvänsä ja välttelevät tehtäviä, joista suoriutumiseen eivät usko. Lisäksi ihmisillä, joilla on matala pystyvyysuskomus, on alhaiset pyrkimykset ja he sitoutuvat heikosti valitsemiensa tehtävien tavoitteiden saavuttamiseen (Bandura, 1995).

Ei ole olemassa siis mitään yksi selitteistä vastausta siihen, mitkä asiat vaikuttavat motivaation taustalla. Motivaatio on kokonaisuus, joka koostuu pienemmistä osista – yksilöllisistä ja yksilön ulkopuolisista seikoista.

6 Pohdinta

Alun perin tarkoituksena oli tutkia sitä, miten opettaja voi vaikuttaa oppilaan oppimismotivaatioon. Tutkimuskysymykset kuitenkin muutuivat ja muotoutuivat tutkimuksen edetessä aineiston läpi käymiseen. Motivaatiosta on löydettävissä laajasti tutkimuksia niin suomalaisesta kuin ulkomaisesta kirjallisuudesta. Tutkimuksissa käsiteltiin opettajan roolin lisäksi myös muita sosiaalisia suhteita motivaation rakentumisen näkökulmasta. Yhteiskunnassa painotetaan toisinaan liikaa opettajan roolia lasten kasvattajana. Lisäksi oppimisen nähdään olevan heidän vastuullaan. Olisi tärkeä ymmärtää, että motivaatio koostuu useista tekijöistä ja on niiden aikaansaannos. Lopulliseksi tutkimusaiheeksi muodostui oppilaiden motivaatioon vaikuttavat tekijät. Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia tekijöitä, jotka vaikuttavat motivaatioon. Sen tavoitteena oli kartuttaa kasvattajan ammatillista osaamista aiheeseen liittyen.

Koska aiheena motivaatio on aina polttava, siitä löytyi paljon aiempia tutkimuksia. Tämä helpotti tutkielman aloittamista. Lisäksi tutkimuksesta mielekästä teki henkilökohtainen mielenkiinto aihetta kohtaan. Tutkielman edetessä myös oma ammatillinen osaaminen karttui. Tutkimuksen tuloksia voi soveltaa koulumaailmassa. Se auttaa ymmärtämään, että opettajan rooli ei ole ainoa merkittävä tekijä motivaation rakentumisessa ja ylläpitämisessä. Sen avulla opettajan kokemia paineita opettamista ja motivaation ylläpitämistä kohtaan voidaan vähentää. Tutkimuksessa tuli ilmi myös muiden oppilaan läheisten vaikutus lapsen motivaatioon. Toisaalta tulosten pohjalta voidaan päätellä, että opettaja voi vaikuttaa joihinkin muihin motivaation tekijöihin. Esimerkiksi puuttumalla kiusaamiseen opettaja ehkäisee oppilaiden yksinjäämistä. Opettajan ja huoltajien tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota siihen, miten kiusaamiseen puututaan. Kiusatulle olisi tarjottava oikeanlasta tukea henkisten haavojen korjaamiseen. Opettaja ei kuitenkaan voi olla täysin vastuussa oppilaiden sosiaalisesta elämästä. Opettaja ei voi valita, missä seurassa oppilas liikkuu. Toki hän voi yrittää vaikuttaa ryhmiin. Tutkimuksen myötä ilmeni myös kodin vaikutus oppilaan motivaatioon ja minäpystyvyyssuskoon. Myös minäpystyvyyssusko ja lapsen mielenkiinnon kohteet ovat lapsen henkilökohtaisia ominaisuuksia, joihin opettaja pystyy vain yrittää vaikuttaa.

Tutkielmassa nousi kuitenkin esille myös opettajan rooli motivaation kehittämisessä. Lehtinen ja kollegat (2016) esittävät lapsilähtöisen opetuksen vaikuttavan oppimismotivaation myönteisesti. Tämän pohjalta voidaan ajatella, että tarjoamalla mahdollisuuksia lapsen omalle toimijuudelle voidaan vahvistaa oppimismotivaatiota. Opettaja voi valita tehtäviä oppilaille

niin, että oppilaat pääsevät itse ratkaisemaan ongelmaa ja kokevat autonomiaa. Lisäksi opettaja voi opetuksessaan huomioida lapsen mielenkiinnon kohteet. Myös tarpeeksi haastavat tehtävät varmasti pitävät yllä oppilaiden kiinnostusta tehtävää kohtaan. Oppimisympäristöjen vaihtelu saattaisi myös vaikuttaa myönteisesti koulussa viihtymiseen. Esimerkiksi Hämäläinen (2019) nosti esille ulkona oppimisen vaikutuksen oppilaan motivaatioon. Tutkielmassa myös opettajan rooli nähdään kuitenkin ilmeisenä.

Tutkimuksen teossa on tärkeä pohtia sen luotettavuutta ja eettisyyttä. All European Academies (2017) on määritellyt hyvän tutkimuskäytännön noudattavan neljää peruseriaa, jotka ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuullisuus. Luotettavuus otetaan huomioon muun muassa tutkimuksen suunnittelussa, tutkimusmenetelmissä ja analysoinnissa. Rehellisyyttä halutaan esimerkiksi tutkimuksen kehittämisessä, toteuttamisessa, arvioinnissa ja viestinnässä tutkimuksesta avoimesti, oikeudenmukaisesti, kattavasti ja puolueettomasti. Tutkijan täytyy kunnioittaa kollegoitaan, yhteiskuntaa, ekosysteemejä, kulttuurista perintöä sekä ympäristöä. Tutkijalla on vastuu koko tutkimusprosessista, joka kattaa siis tutkimuksen ideointivaiheesta sen julkaisuun (All European Academies, 2017).

Luotettavuuden varmistaminen lähtee liikkeelle jo aivan tutkimuksen alku vaiheissa, kun sopivia aineistoja käydään läpi. Kirjallisuutta valittaessa ja tulkittaessa lähdekriittisyys on tärkeää (Hirsjärvi ym., 2009, s. 113). Kirjoittajan arvostettavuus ja tunnettavuus, lähteen ikä ja lähdetiedon alkuperä, lähteen uskottavuus ja julkaisija sekä totuudellisuus ja puolueettomuus antavat hyvää osviittaa siitä, miten luotettava lähde on (Hirsjärvi ym., 2009, s. 113–114). Tässä tutkielmassa lähdekriittisyyttä on pohdittu jokaisen edellä mainitun asian pohjalta. Esimerkiksi tutkimusmenetelmän kohdalla on törmätty eettisiin kysymyksiin, sillä Salmisen (2011) mukaan narratiivisen kirjallisuuskatsauksen kautta hankittu tutkimusaineisto ei ole yleisesti ottaen käynyt läpi erityisen systemaattista seulaa. Hänen mukaansa narratiivisella kirjallisuuskatsauksella on siitä huolimatta mahdollista päätyä johtopäätöksiin. Toisaalta hyvänä asiana voidaan nähdä se, että kuvailevana tutkimustekniikkana narratiivinen katsaus auttaa ajantasaistamaan tutkimustietoa (Salminen, 2011). Kandidaatin tutkielmaan narratiivinen kirjallisuuskatsaus kuitenkin sopii hyvin.

Lisäksi kirjallisuuteen perehtyessä on valittu aineistoksi mahdollisimman uusia tutkimuksia. Toisaalta tilanne on vaatinut myös varhaisempien tutkimusten tarkastelua, sillä esimerkiksi Deci ja Ryan ovat saaneet arvostusta itsemääräämisteoriailtaan jo 1970-luvulta lähtien. Tutkimuksen aineisto ei ole siis rajautunut ainoastaan suomalaiseen kirjallisuuteen.

Tutkielmassa ei ole myöskään käytetty toisen käden lähteitä, jotta tieto on varmempaa ja sillä on myös varmistettu, että alkuperäiset tutkijat saavat kunnian tehdystä työstään. Aineistojen luotettavuus on voitu taata tarkistamalla niiden jufo-luokitus. Lisäksi tutkielmassa käytetyt lähteet ovat vertaisarvioituja. Lähteinä on käytetty tieteellisiä artikkeleita ja tutkimuksia, aiheeseen liittyvää kirjallisuutta sekä digitaalisia internetistä löytyviä teoksia. Lähteiden valintaa rajasi niiden monikäyttöisyys. Tutkielmassa oli tärkeää, että lähdeä pystyttiin hyödyntämään mahdollisimman laajasti. Tutkielmaa tehdessä kirjallisuuteen tutustuttiin objektiivisesti. Myöskään tekijän omat uskomukset eivätkä mielenkiinnon kohteet ole rajoittaneet lähteiden etsimistä tai tulkittamista.

Haasteeksi tutkielmassa nousi joidenkin lähteiden saatavuus. Osa mielenkiintoisista ja hyvältä vaikuttavista lähteistä saattoi olla maksullisia tai niissä oli rajoitettu näkyvyys. Toinen haaste oli se, että motivaatioon vaikuttavia tekijöitä nousi esille erittäin paljon. Motivaatioon vaikuttavia tekijöitä myös avattiin laajasti. Tutkielmassa on jouduttu supistamaan tuloksia, eikä se kata kaikkia motivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Luotettavuuden varmistamiseksi tutkielmassa on kuitenkin otettu kasvattajan kannalta tärkeitä tekijöitä tutkittavaksi. Niiden avulla halutaan varmistaa, että tutkielma palvelee juuri kasvatustieteiden opiskelijoita, eritoten luokanopettajaopiskelijoita. Toisaalta tämä tiedon rajaaminen voidaan nähdä toisellakin tapaa positiivisessa valossa: mahdollisuus pro gradu -tutkielmaan.

7 Lähteet

All European Academies. (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity. Revised edition*. Berlin: ALLEA – All European Academies.

Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S., Paananen, M. & Vehniäinen, J. (2014). *Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin* (1. p). Eura: Euraprint.

Aro, T. & Nurmi, J-E. (2019) *Motivaatio, tunteet ja oppiminen*. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen, T. Siiskonen, A. Meronen, & T. Bast. (2019). *Oppimisen vaikeudet* (1. p.) [Adobe Digital Editions -versio] (s. 128–147). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Aunola, K. (2018). *Kodin ja vanhempien merkitys oppimismotivaatiolle*. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 211–225). Jyväskylä: PS-kustannus.

Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cantell, H., Aarnio-Linnanvuori, E., & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus: Kestävän tulevaisuuden käsikirja*. PS-kustannus.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Eccles, J.S. (1993). *School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices*. Teoksessa J. E. Jacobs & R. Dienstbier (toim.), *Developmental perspectives on motivation* (s. 145–208). Lincoln: University of Nebraska press.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A., & Vainikainen, M. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.

Hämäläinen, J. (2018). Ulkona oppimisen käsitteitä ja opettajien käsityksiä. Teoksessa A. Laine, M. Elonheimo & A. Kettunen (toim.), *Loikkaa ulkoluokkaan. Opas ulkona opettamiseen* (s. 11–15). Ulvila: Plusprint.

Juuti, K. & Lavonen, J. (2018). *Opettaja voi tukea oppilaan kiinnostuksen kehittymistä*. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 197–210). Jyväskylä: PS-kustannus.

Järvenoja, H., Kurki, K. & Järvelä, S. *Motivoidutaan yhdessä*. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 141–159). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kiuru, N. (2018). *Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio*. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 123–139). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kotimaisten kielten keskus & Kielikone Oy (2022). *Kielitoimiston sanakirja. Ympäristö*. Haettu osoitteesta:

<https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/ymp%C3%A4rist%C3%B6?searchMode=all>

Laine, K., & Aho, S. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa* (1. p.). Keuruu: Otava.

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. (2007). *Kasvatuspsykologia* (2. uud. p.). Helsinki: WSOY.

Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. (2016). *Kasvatus psykologia* (3. uud. p.) [Adobe Digital Editions -versio]. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lerkkanen, M-K. & Pakarinen, E. (2018). *Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle*. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 181–196). Jyväskylä: PS-kustannus.

Martela, F. & Jarenko, K. (2014). *Sisäinen motivaatio: Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat*. Helsinki: Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 3/2014. Haettu osoitteesta: https://www.eduskunta.fi/fi/tietoeduskunnasta/julkaisut/documents/tuvj_3+291

Nurmi, J-E. (2013). *Motivaation merkitys oppimisessa*. *Kasvatus* 44(5), 548–554. Haettu osoitteesta: https://peda.net/jyu/okl/ryhmat/multilete-2018/multilete/ha/nj2mmok455:file/download/a2ea51f695a54235394944728edf785ecdea9939/Nurmi_2013_motivaation%20merkitys%20oppimisessa_Kasvatus.pdf

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Peltonen, M. & Ruohotie, P. (1992). *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Helsinki: Otava.

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

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.

Salmela-Aro, K. (2018). *Motivaatio ja oppiminen*. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 9–22). Jyväskylä: PS-kustannus.

Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf

Siiskonen, T., Lerkkanen, M-K. & Savolainen, H. (2019). *Oppimisen tukeminen*. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen, T. Siiskonen, A. Meronen, & T. Bast. *Oppimisen vaikeudet* (1. p.) [Adobe Digital Editions -versio] (s. 78–99). Niilo Mäki Instituutti.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Helsinki: Tammi.