



Ojala Jaakko

Korkeakouluopettajien näkemyksiä oppimismotivaatiosta ja sen tukemisesta etä- ja
hybridiopetuksessa

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Laaja-alainen luokanopettajakoulutus
18.4.2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Korkeakouluopettajien näkemyksiä oppimismotivaatiosta ja sen tukemisesta etä- ja hybridiopetuksessa (Jaakko Ojala)

Pro gradu -tutkielma, 59 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2023

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia näkemyksiä korkeakouluopettajilla on oppimismotivaatiosta, sen merkityksestä opetuksessa ja sen tukemisesta etä- ja hybridiopetuksessa. Tutkimus oli osa LearnHybrid-hanketta ja se toteutettiin hankkeen tarjoamaan hybridiopetuksen täydennyskoulutukseen osallistuville opettajille. Opettajien käsityksiä oppimismotivaatiosta ja sen tukemisesta erityisesti etä- ja hybridiopetuksessa ei ole aiemmin juuri tutkittu. Tutkimuskysymyksetni olivat: 1) Millaisia näkemyksiä korkeakouluopettajilla on oppimismotivaatiosta ja sen merkityksestä etä- ja hybridiopetuksessa? 2) Millaisia näkemyksiä korkeakouluopettajilla on opiskelijoiden oppimismotivaation tukemisesta etä- ja hybridiopetuksessa?

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla täydennyskoulutukseen osallistuvia opettajia kahtena haastattelukertana marraskuussa 2022. Aineisto koostui viiden täydennyskoulutukseen osallistuvan opettajan haastatteluista ja jokaista opettajaa haastateltiin sekä ennen että jälkeen koulutuksen. Haastattelut keskittyivät opettajien ajatuksiin oppimismotivaatiosta, sen merkityksestä ja tukemisesta etä- ja hybridiopetuksessa. Tutkimusaineiston analyysi tapahtui aineistolähtöisen sisältöanalyysin keinoin.

Tulokset osoittivat opettajien hahmottavan motivaation pääasiallisesti sisäisenä ja ulkoisena motivaationa. Motivaation rooli nähtiin suurempana etä- ja hybridiopetuksessa, ja erityisesti sisäisen motivaation merkitys korostui vastauksissa. Opettajien mukaan motivaatio oli yksilön sisäisten tekijöiden summa, johon kyettiin kuitenkin vaikuttamaan ulkopuolelta. Motivaation tukemisen keinoista opettajat nostivat esille aktiivisten opetusmenetelmien ja materiaalien käytön sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen.

Tutkimuksen tulokset tukevat käsitystä, jonka mukaan etä- ja hybridiopetuksessa opiskelijan oma aktiivisuus ja vastuun ottaminen korostuvat. Myös esille nousseet motivaation tukemisen keinot ovat linjassa yleisesti tunnustettujen motivaatioon vaikuttamisen mahdollisuuksien kanssa. Tutkimuksen tulokset avaavat opettajien tapaa hahmottaa motivaatiota osana etä- ja hybridiopetusta ja mahdollistavat täten etä- ja hybridiopetuksen kehittämisen.

Avainsanat: Korkeakouluopettaja motivaatio, etäopetus, hybridiopetus, motivaation tukeminen

Sisältö

Johdanto	4
Digitaaliset oppimisympäristöt	7
2.1 Etäopetus	7
2.2 Hybridiopetus.....	9
Motivaatio	12
3.1 Motivaation itseohjautuvuusteoria	12
3.2 Motivaation säätely ja tukeminen.....	14
3.3 Motivaation tukeminen etä- ja hybridiopetuksessa.....	18
Tavoitteet ja tutkimuskysymykset	22
Tutkimuksen metodologia ja toteutus	23
5.1 Tutkimusjoukko ja -konteksti	23
5.2 Aineistonkeruu.....	24
5.3 Analyysimenetelmät	24
Tulokset	33
6.1 Oppimismotivaatio ja sen merkitys etä- ja hybridiopetuksessa	33
6.1.1 <i>Oppimismotivaatio</i>	33
6.1.2 <i>Oppimismotivaation merkitys</i>	36
6.2 Oppimismotivaation tukeminen etä- ja hybridiopetuksessa	39
6.2.1 <i>Tuen keinot</i>	41
6.2.2 <i>Tuen haasteet</i>	44
6.3 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset	45
6.3.1 <i>Opettajien näkemyksiä oppimismotivaatiosta ja sen merkityksestä etä- ja hybridiopetuksessa</i>	45
6.3.2 <i>Opettajien näkemyksiä oppimismotivaation tukemisesta etä- ja hybridiopetuksessa</i>	48
6.3.3 <i>Yhteenveto</i>	51
Pohdinta	52
7.1 Tutkimuksen luotettavuus.....	52
7.2 Tutkimuksen eettisyys	54
7.3 Pohdinta	55
Lähteet	57

Johdanto

Etä- ja hybridiopetus ovat yleistyneet opetusmetodeina kiihtyvään tahtiin aina 2000 luvun alusta nykypäivään saakka (Lindh & Parkkonen, 2001). Lähivuosien aikana covid-19 pandemia on kiihdyttänyt etä- ja hybridiopetuksen käyttöä ja niiden sovelluksia merkittävästi ja tuonut osaltaan nämä opetuksenmuodot lähelle meitä jokaista. Vaikka etä- ja hybridiopetus ovat itsessään konsepteina vanhoja, on niiden laajamittainen käyttö ja hyödyntäminen vielä varsin tuore ilmiö. Pelkästään meillä Suomessa etä- ja hybridiopetusta hyödyntävän koulutuksen määrä on viimeisten vuosien aikana moninkertaistunut, ja vaikka pandemia voidaan monilta osin sanoa olevan menneisyydessä, ovat useat sen aikana opitut käytänteet jääneet voimaan. Yksi näistä käytänteistä onkin etä- ja hybridiopetuksen laajamittainen hyödyntäminen opetuksen toteutuksessa, erityisesti korkeakouluissa ja aikuiskoulutuksessa (Koistinen & Kosonen, 2020).

Etä- ja hybridiopetuksen laajamittaisempi käyttö on tuonut esille monia sen hyviä puolia, mutta usein myös niiden haasteet ja negatiiviset vaikutuksen nousevat esille keskusteluissa. Useat opettajat näkevät etä- ja hybridiopetuksen haastavana toteuttaa ja uskovat laajasti teknologiaa hyödyntävien opetusmenetelmien heikentävän opiskelijoiden oppimistuloksia (Nummenmaa, 2012). Kuitenkin samalla niin opetushallitus, kuin useat tutkimuksetkin toteavat teknologiaa hyödyntävän opetuksen tukevan opiskelijaa paremmin, ja teknologia painotteinen opetus nähdään mahdollisuutena vaikuttaa esimerkiksi oppimismotivaation laskuun (Mäki, 2020; Opetushallitus, 2015)

Etä- ja hybridiopetus nähdään usein myös mahdollisuutena parantaa opiskelijoiden välistä tasa-arvoa, mahdollistamalla opiskelu myös tilanteissa, joissa opiskelija ei pääse syystä tai toisesta osallistumaan opetukseen paikan päällä (Ahlgren et al., 2020; Bates, 2015). Tällaisissa tilanteissa myös useat opettajat näkevät etä- ja hybridiopetuksen järkevänä ja toteuttamisen arvoisena vaihtoehtona perinteiselle kontaktiopetukselle (Ahlgren et al., 2020). Alati kehittyvät opetusympäristöt ja globalisoituva yhteiskunta, näyttävät ohjaavan opetusta yhä enemmän kohti etä- ja hybridiopetuksen kaltaisia opetusratkaisuja. Teknologiaan nojaavan opetuksen yleistyessä ja joissain tapauksissa jo muuttuessa opetuksen pääkeinoiksi, tulee opettajat myös kyetä toteuttamaan opetusta uusien opetusympäristöjen ja ratkaisuiden vaatimalla tavalla.

Aiemmat tutkimukset etä- ja hybridiopetukseen liittyen keskittyvät usein opetuksen laatuun ja oppimistuloksiin. Erityisesti oppimistulokset ja niihin vaikuttaneet konkreettiset tekijät, kuten

oppimismateriaalit nousevat esille tutkimuksissa (Kuuskorpi et al., 2015; Lindh & Parkkonen, 2001). Etä- ja hybridiopetusta koskevat tutkimukset onkin vahvasti tuloksiin keskittyneitä, unohtaen usein esimerkiksi motivaation vaikutuksen oppimisen ja oppimisprosessien taustalla. Tutkimus on myös usein painottanut vahvasti opiskelijoiden kokemuksiin etä- ja hybridiopetuksessa (Bower et al., 2015). Pääasiallisesti tutkimukset toteutetaan opiskelijoiden näkökulmasta. Tämä antaa paremman käsityksen siitä, miten opetus on vastaanotettu ja mitkä seikat eivät ole opetuksessa välttämättä onnistuneet. Tutkimukset, joissa pääpaino on opettajien ajatuksissa tai kokemuksissa, keskittyvät usein opettajien ajatuksiin etä- ja hybridiopetuksen mielekkyydestä tai heidän kokemuksiinsa niiden toteuttamisesta.

Jotta etä- ja hybridiopetusta kyettäisiin kehittämään ja sen toimiva toteutus olisi mahdollista, tulee meidän kiinnittää huomiotamme myös opetuksen taustalla vaikuttaviin tekijöihin. Motivaation roolia etä- ja hybridiopetuksen osalta on tutkittu vasta vähän, ja tutkimus on keskittynyt opiskelijoiden kokemuksiin opetuksen mielekkyydestä ja sen motivointikyvystä (Bower et al., 2015). Opettajien ajatuksia motivaatiosta ja sen vaikutuksista etä- ja hybridiopetuksessa on tutkittu vähän ja usein opettajiin keskittyvä tutkimus nostaa esille opettajien ajatuksia opetuksen toteutuksesta ja sen haasteista. Etä- ja hybridiopetuksen kehittämiseksi tulee tutkimuksen huomioida myös opettajien valintojen taustalla vaikuttavat oletukset ja käsityksen motivaatiosta ja sen vaikutuksista opetuksessa.

Tutkimukseni vastaa tähän tarpeeseen ja käsittelee opettajien kokemuksia ja ajatuksia motivaatiosta etä- ja hybridiopetuksen konteksteissa. Tutkimukseni tarkoituksena oli syventää ymmärrystä opettajien tavasta hahmottaa motivaatiota osana etä- ja hybridiopetusta. Toteutin tutkimukseni haastattelututkimuksena, jossa haastattelin viittä korkeakouluopettajaa heidän käsityksistään motivaatioon liittyen, sekä heidän ajatuksistaan motivaation merkityksestä ja sen tukemisesta etä- ja hybridiopetuksessa. Analysoin haastatteluita aineistolähtöisen aineistoanalyysin keinoin ja pyrin saavuttamaan paremman käsityksen opettajien tavasta hahmottaa motivaatiota etä- ja hybridiopetuksen osana ja rakentajana.

Parempaa käsityksen saavuttaminen opettajien ajatusmalleista on tärkeää, jotta kykenemme kehittämään etä- ja hybridiopetusta eteenpäin ja jotta voimme parantaa opetuksen laatua tulevaisuudessa. Tämän kaiken kehitystyön taustalla vaikuttavana tekijänä on juuri opettajien käsitykset ja kokemukset aiheesta, joten niiden esille tuominen on täten tärkeää. Tutkimukseni keskittyi LearnHybrid-hankkeen hybridiopetusosaamisen täydennyskoulutuksessa mukana

olleisiin opettajiin ja näin ollen tutkimukseni perusteella kyetään myös kehittämään opettajille tarjottavaa täydennyskoulutusta.

Digitaaliset oppimisympäristöt

Nykyään opetusta voidaan toteuttaa lukuisissa erilaisissa ympäristöissä ja erilaisia opetusratkaisuja hyödyntäen. 2000-luvulla uutena opetusympäristönä ja täten opetuksen toteutuksen kontekstina esille nousseet teknologiapainotteinen opetus hyödyntää kehittyneitä teknologioita ja sen mukanaan tuomia mahdollisuuksia opetuksen järjestämisessä ja pedagogisissa ratkaisuissa. Opetusteknologian ja teknologiapainotteisen tai teknologiaa hyödyntävän opetuksen suosio on noussut runsaasti viimeisen parin kymmenen vuoden aikana. Opetushallitus onkin linjannut opetusteknologiaa hyödyntävän opetuksen tavoiteltavaksi opetuksen muodoksi. Kuitenkaan tällä ei tarkoiteta vain opetusteknologian hyödyntämistä opetuksessa, vaan tavoitteena on oltava oppimisen tukeminen teknologiaa hyödyntämällä. Tällaisella opetusteknologian hyödyntämisellä kyetään tukemaan opiskelijoiden motivaatiota, parantamaan oppimistuloksia ja kasvattamaan opiskelijoita paremmin osaksi tulevaisuuden alati muuttuvaa yhteiskuntaa (Kuuskorpi & Kuuskorpi, 2016; Opetushallitus, 2015).

Teknologian kehittyminen on mahdollistanut opetuksen siirtymisen luokkahuoneista opiskelijoiden ja opettajien koteihin tai työhuoneisiin. Teknologian välityksellä tapahtuvat etä- ja hybridiopetus ovat erityisesti covid-19 pandemian seurauksena saaneet lisää painoarvoa opetuksen kentällä. Nämä uudet opetuksen kontekstit mahdollistavat laajemman opetuksen tarjonnan, kun opetettavien ja opettajan ei tarvitse enää olla fyysisesti samassa paikassa opetuksen toteuttamiseksi. Kuitenkin uudet opetustavat, opetusympäristöt, materiaalit ja niiden tarvitsema teknologia sisältävät myös omat haasteensa ja pakottavat kaikki niiden kanssa työskentelevät muuttamaan toimintamallejaan ja lähestymään opetusta uudessa valossa (Boling et al., 2012). Tässä osiossa avaan etäopetuksen ja hybridiopetuksen käsitteet, sekä tutustutan niiden toteutuksen kannalta merkittäviin seikkoihin, haasteisiin ja mahdollisuuksiin.

2.1 Etäopetus

Etäopetuksella tarkoitetaan opetustilannetta, jossa opettaja ja oppilas eivät ole fyysisesti samassa tilassa (Nummenmaa, 2012). Teknologian ja sen opetuskäytön kehityksen myötä etäopetuksella tarkoitetaan usein erilaisten video- tai videopuhelupalustojen kautta, internetin välityksellä toteutettavaa opetusta (Hartnett et al., 2011). Myös itsenäinen opiskelu on teknologian kehittymisen seurauksena muuttunut helpommaksi, kun esimerkiksi kurssimateriaalit ovat jatkuvasti opiskelijoiden saatavilla sähköisissä opetusalustoissa. Tällaisia etäopetuksessa hyödynnettäviä alustoja ovat esimerkiksi Moodle, Teams, Zoom ja Google

classroom. Koska teknologian rooli etäopetuksessa on nykyään lähes välttämätön, voidaan etäopetusta pitää osana teknologiapainotteista opetusta. Kuitenkaan etäopetukselle ei ole olemassa virallista, tarkkaa määritelmää, vaan etäopetuksella voidaan tarkoittaa kaikkea opetusta, jossa opettaja ja oppilas ovat opetuksen toteutuksen aikana fyysisesti eri tiloissa (Nummenmaa, 2012).

Etäopetus on saavuttanut suosiota erityisesti toisen asteen, korkeakoulujen ja aikuiskoulutuksen opinnoissa, jossa opiskelijat kykenevät paremmin itsenäiseen opiskeluun ja ovat usein itseohjautuvampia (Mikkonen et al., 2012). Tutkimusten mukaan etäopetus myös tukee ja parantaa opiskelijoiden oppimismotivaatiota, mahdollistaa useita eri oppimisstrategioita tukevan opetuksen ja on joustavuutensa vuoksi usein opiskelijoiden mielestä kontaktiopetus tehokkaampaa (Kuuskorpi & Kuuskorpi, 2016; Shi et al., 2021).

Etäopetuksen haasteena ja samalla vahvuutena voidaankin pitää sen oppijälähtöisyyttä. Etäopetus vaatii opiskelijalta huomattavasti parempia valmiuksia itsesäätelyn ja omantoininnan ohjauksen osalta kuin esimerkiksi perinteinen luokkahuone opetus (Dennis et al., 2007). Tutkimusten mukaan opiskelijat kokevatkin oman opiskelunsa aikataulutuksen haasteeksi, mikäli etäopetus ja siinä tarvittavat oppimismetodit eivät ole vielä opiskelijalle tuttuja (Kotilainen, 2015). Kuitenkin tämä opetusmenetelmän mukanaan tuoma vapaus nähdään niin motivaatiota kuin oppimistuloksia kehittävänä ja ylläpitävänä tekijänä (Shi et al., 2021).

Etäopetuksen onnistumisen kannalta merkittävimäksi tekijäksi voidaan määrittää teknologia ja sen toimivuus. Erityisesti audiolaitteiden toimivuutta pidetään opetuksen toteutuksen kannalta tärkeänä, sillä ne mahdollistavat kanssakäymisen opettajan ja opiskelijoiden välillä (Mikkilä-Erdmann, 2017). Ilman audiovisuaalisia laitteita toteutettu etäopetus näyttäytyy niin opiskelijoiden kuin opettajienkin mielestä kylmänä ja vuorovaikutuksettomana luoden erityisesti opiskelijoille yksinäisyyden tunteen ja poistaen yhteisöllisyyden tunnetta opiskelusta (Raes, 2021; Wang et al., 2017). Opettajat määrittävät teknologian käytön haasteet ja teknologian toimimattomuuden etäopetuksen suurimmaksi haasteeksi ja opetusta rajoittavaksi tekijäksi (Mikkonen et al., 2012; Nummenmaa, 2012). Myös opiskelijat näkevät teknologian käytön haasteet ongelmana etäopetuksen toteutukselle. Erityisesti tarvittavan teknologian puuttuminen tai opettajan heikko teknologinen osaaminen vaikuttivat opiskelijoiden mielestä negatiivisesti etäopetuksen toteutukseen ja sen mielekkyyteen (Dennis et al., 2007).

Etäopetuksen suurimpina etuina pidetään sen mahdollisuutta olla aikaan ja paikkaan sitoutumatonta, sillä tämä mahdollistaa opetuksen yksilöille, jotka eivät pystyisi osallistumaan

kontaktiopetukseen. Opettajat pitävät etäopetusta ja sen käyttö erityisen tärkeänä tilanteissa, joissa opetukseen osallistuva opiskelija ei pääse osallistumaan opetukseen paikan päällä, esimerkiksi pitkittyneen sairauden vuoksi (Shi et al., 2021). Etäopetus nähdäänkin opiskelijoita tasa-arvoistavana opetuksen muotona, koska se mahdollistaa opetukseen osallistumisen laajemmalle osallistujamäärälle (Nummenmaa, 2012). Etäopetus mahdollistaa myös opiskelijoille vapaamman ja monipuolisemman oppimisympäristön (Nummenmaa, 2012). Etäopetuksen aikaan sitoutumattomuutta pidetään opiskelijoiden hyvinvointia ylläpitävänä tekijänä ja sen nähdäänkin olevan tärkeässä roolissa edellä mainitun vapaan oppimisympäristön muodostumisen kannalta (Opetushallitus, 2015). Aikaan ja paikkaan sitoutumaton opiskelu mahdollistaa opiskelijoiden esimerkiksi työskentelyn opiskelun ohessa mahdollistaen opiskelun yhä useammalle kiinnostuneelle (Nummenmaa, 2012).

2.2 Hybridiopetus

Hybridiopetuksella tarkoitetaan opetusta, joka tapahtuu sekä etäopetusta että perinteistä kontaktiopetusta hyödyntäen (Ahlgren et al., 2020). Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi luokan opettamista luokkahuoneessa ja opetuksen videoimista toisen opettavan luokan etäopetustarkoitukseen. Hybridiopetus on siis opetuksen muoto, joka yhdistää kontaktiopetuksen ja etäopetuksen. Hybridiopetuksen määritelmän kannalta tärkeää on kahden ryhmän samanaikainen opetus, jotka molemmat huomioidaan opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa (Ahlgren et al., 2020). Osan oppilaista läsnäolo opetustilanteessa ja sähköisten oppimislustojen hyödyntäminen toisen ryhmän opetuksessa ovat nykyhybridiopetuksen tunnistettavimmat piirteet. Hybridiopetuksiksi ei siis lasketa opetusta, jossa tietotekniikka ja sen sovellukset ovat osana opetusta, vaan osan opetuksesta tulee tapahtua pääasiallisesti niiden avulla.

Hybridiopetus on noussut suurempaan suosioon covid-19 pandemian seurauksena, sillä hybridiopetus mahdollistaa opiskelijoiden opetuksen kotioloissa tarvittaessa. Hybridiopetus on suosittu opetuksen muoto korkeakouluopinnoissa, sillä se mahdollistaa opiskelijoille joustavammat opiskelumahdollisuudet antaen mahdollisuuden myös kontaktiopetukseen (Mikkonen et al., 2012). Hybridiopetuksen parhaana puolena voidaankin pitää sen mahdollisuuksia yhdistää kontakti- ja etäopetuksen parhaat puolet yhdeksi opetuskokonaisuudeksi. Hybridiopetuksessa yhdistyy etäopetuksen paikkaan

sitoutumattomuus, interaktiiviset teknologiaa hyödyntävät opetusalustat ja kontaktiopetuksen yhteisöllisyys ja vuorovaikutuksellisuus (Ashraf, et al., 2021).

Hybridiopetuksen suurimmaksi haasteeksi voidaan määrittää teknologian toimivuus ja sen käyttöön liittyvät haasteet. Kuten etäopetuksessa, myös hybridiopetuksessa teknologian toimivuus ja opettajan teknologinen osaaminen ovat avainasemassa opetuksen toteutuksen kannalta (Nummenmaa, 2012). Kuitenkin hybridiopetuksen sisältäessä myös kontaktiopetusta, voidaan argumentoida teknologian roolin olevan pienempi opetuksen toteutuksessa. Hybridiopetus vaatii kuitenkin opettajalta etäopetusta enemmän suunnittelua, sillä opettajan tulee suunnittelussaan ja opetuksessaan huomioida molempia opetukseen osallistuvia ryhmiä tasavertaisesti. Usein hybridiopetuksessa kontaktiopetuksen ryhmä kokee tullessa etäopetusryhmää vähemmän huomioiduksi (Wang et al., 2017). Tämä tapahtuu erityisesti silloin, jos teknologian toimivuuden kanssa ilmenee haasteita tai opettajan teknologiset taidot eivät ole hybridiopetuksen vaatimalla tasolla. Molempien ryhmien huomioiminen ja opetuksen suunnittelu tukemaan molempia ryhmiä ja niiden erikoispiirteitä onkin yksi opettajien esille nostama haaste hybridiopetuksen suunnittelun ja toteutuksen osalta (Honkonen, 2020). Kahden ominaisuuksiltaan hyvin erilaisten ryhmien samanaikainen huomioiminen vaatiikin opettajalta runsaasti pedagogista osaamista.

Kuten edellä mainittua pidetään hybridiopetuksen parhaina puolina sen joustavuutta ajan ja paikan kannalta, ja mahdollisuutta hyödyntää sekä kontaktiopetuksen että etäopetuksen parhaita opetusmenetelmiä, -materiaaleja ja -ympäristöjä (Mikkonen et al., 2012). Opiskelijat näkevät hybridiopetuksen kannalta positiivisena mahdollisuuden osallistua opetukseen esimerkiksi kotoa käsin ja mahdollisuuden palata opettuihin sisältöihin myöhemmin, esimerkiksi sähköisten materiaalien avulla (Wang et al., 2017). Hybridiopetuksessa kyetään hyödyntämään opusteknologiaa ja interaktiivisia oppimisympäristöjä, kuten erilaisia simulaatioita ja audiovisuaalisia kokonaisuuksia. Interaktiiviset oppimisympäristöt ja erityisesti erilaiset opetussimulaatiot ovat opiskelijoiden mielestä oppimista ja oppimismotivaatioita parantavia opetusmenetelmiä (Kuuskorpi et al., 2015)

Kontaktiopetuksen mukanaan tuoma yhteisöllisyys ja vuorovaikutus ovat hybridiopetuksen mukanaan tuomia etuja etäopetukseen verrattaessa. Niin opettajan kuin opiskelijoidenkin mielestä sosiaalinen kontakti toisiin opiskelijoihin ja opettajaan on tärkeää oppimisen ja oppimismotivaation kannalta (Raes, 2021). Yleisesti voidaan ajatella hybridiopetuksen yhdistävän kontaktiopetuksen ja etäopetuksen hyvät ja toimivat osat yhdeksi kaikkien

toimijoiden kannalta hyväksi kokonaisuudeksi, joka mahdollistaa useita erilaisia opetus- ja oppimistapoja (Ashaf et al., 2021; Bower et al., 2015).

Hybridiopetuksen haasteet taas ovat, kuten edellä mainittua, usein lähes samoja etäopetuksen kanssa. Kuitenkin uutena haasteena voidaan nähdä etä- ja lähiopiskelijoiden välisen kommunikaation haasteet erilaisten toteutusmenetelmien vuoksi. Vaikka hybridiopetus antaa paremmat mahdollisuudet sosiaalisuutta tukevaan opetukseen kuin etäopetus, vaatii tämä sosiaalisuuden ja vuorovaikutuksen toteutuminen enemmän suunnittelua (Raes, 2021). Etä- ja kontaktiryhmien välinen vuorovaikutus saattaa usein olla lähes olematonta, jolloin ryhmäkiinteys ja yhteisöllisyyden tunne kärsivät (Shi et al., 2021).

Motivaatio

Motivaatiolla tarkoitetaan ihmisen sisäistä voimaa tai halua, joka saa ihmisen toimimaan jotakin tavoitetta tai päämäärää kohti (Dennis et al., 2007). Ihmisen motivaatio on suorassa yhteydessä tämän halukkuuteen jonkin asian oppimiseen ja osallistumiseen; mikäli ihminen kokee asian itselleen mielekkääksi, hän myös motivoituu sen suorittamiseen. (Dennis et al., 2007)

Yleisesti ajatellaan, että motivaation taustalla vaikuttavat tietyt siihen liittyvät uskomukset, joita ovat esimerkiksi minäpystyvyys, tehtävän arvo, kiinnostus sekä tavoiteorientaatiot. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan eli oppijan uskomuksia omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan selvitä annetusta tehtävästä. Tehtävän arvolla viitataan oppijan uskomuksiin tehtävällä saavutettavasta arvosta itselle. Kiinnostus taas voidaan jakaa oppijan henkilökohtaiseen tai tilannekohtaiseen kiinnostukseen oppimistehtävää tai sisältöä kohtaan. Tavoiteorientaatiolla tarkoitetaan sitä, tavoitteleeko oppija hyvää suoriutumista ulkoisten tekijöiden, kuten arvosanan vuoksi, vai aidosta halusta oppia. (Pintrich, 2000)

Kansankielessä motivaatio jaetaan usein karkeasti sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Tämä on kuitenkin hyvin kapeakatseinen jako, sillä se käsittää lähinnä tavoiteorientaation osan yleisistä motivaatioteorioiden osista. Tässä tutkimuksessa käsitelen motivaatiota itseohjautuvuusteorian kautta.

3.1 Motivaation itseohjautuvuusteoria

Itseohjautuvuusteorian mukaan ihminen synnynnäisesti pyrkii kohti itsensä kehittämistä ja oppimista, mutta tämän eteen tehtävä työ ei ole kuitenkaan automaattista ja vaatii näitä tukevan ympäristön toteutuakseen (Ryan & Deci, 2020). Itseohjautuvuusteorian mukaan yksilö tarvitseekin ulkoista tukea, jotta hänen psykologiset tarpeensa toteutuvat. Tärkeimmät kolme tarvetta ovat autonomian tarve, itsepystyvyyden tarve ja yhteenkuuluvuuden tarve. Autonomian tarpeella tarkoitetaan tarvetta vaikuttaa omiin valintoihinsa omien kiinnostusten ja arvojen mukaisesti, ja negatiivisesti tähän vaikuttaa tunne ulkoisesta kontrollista. Itsepystyvyyden tarpeella tarkoitetaan tunnetta omasta kykenevyydestä, osaamisesta ja kasvusta. Negatiivisesti tähän vaikuttavat epäonnistumisen kokemukset tai kokemukset omasta kykenemättömyydestä (Ryan & Deci, 2020). Yhteenkuuluvuuden tarpeella tarkoitetaan tunnetta kuuluvuudesta ja

yhteydestä toisiin. Nämä kolme tarvetta ja niiden kokemukset joko tukevat tai vaikuttavat negatiivisesti yksilön motivaation ja hyvinvoinnin tuntemuksiin (Ryan & Deci, 2020).

Itseohjautuvuusteoria jakaa motivaation karkeasti kahteen osaan: sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan ihmisen halua työskennellä jonkin tehtävän tai tavoitteen eteen itse tehtävän teon tai sen tekemisestä saatavan ilon vuoksi (Ryan & Deci, 2020). Hyvänä esimerkkinä sisäisestä motivaatiosta voidaan pitää lasten leikkimistä, sillä leikkiminen tapahtuu osallistujien omasta halusta, eikä sillä pääasiassa tavoitella muuta erillistä hyötyä (Ryan & Deci, 2020). Sisäistä motivaatiota pidetään oppimisen kannalta merkittävämpänä tekijänä kuin ulkoista motivaatiota. Sisäinen motivaatio mahdollistaa syvemmän aiheeseen perehtymisen ja auttaa oppijaa säilyttämään motivaationsa paremmin pitkäkestoisissa oppimistilanteissa tai haasteiden ja vastoinkäymisten aikana (Lerkkanen & Pakarinen, 2018). Usein sisäisesti motivoituneet oppijat pärjäävät paremmin esimerkiksi kokeissa ja toimivat itse aktiivisemmin oman oppimisensa eteen tukien samalla omaa oppimistaan paremmin. Sisäinen motivaatio ei kuitenkaan ole loppumaton voimavara vaan useiden eri tekijöiden summa. Sitä kyetäänkin tukemaan tai haittaamaan erilaisilla valinnoilla, niin ulkoisesti kuin sisäisestikin (Ryan & Deci, 2020).

Sisäisen motivaation ”vastakohtana” pidetään usein ulkoista motivaatiota. Ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan toimintaa jonkin ulkoisen tekijän tai vaikuttajan vuoksi. Ulkoisen motivaation taustalla vaikuttavia tekijöitä on useita ja motivaation itseohjautuvuusteoriassa ulkoinen motivaatio jaetaan vielä neljään alakategoriaan. Ulkoinen säätely on ulkoisen motivaation ”tunnetuin” ja arkikielessä käytetyin osa; sillä tarkoitetaan tehtävään motivoitumista pelkästään ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta, kuten palkkion toivosta tai rangaistuksen pelosta. Ulkoisessa säätelyssä yleisiä toistuvia piirteitä ovat toisten asettamien tavoitteiden eteen työskentely toisten asettamien palkkioiden toivossa tai rangaistusten pelossa. Sisäistetyllä säätelyllä tarkoitetaan tilannetta, jossa tehtävästä saatava palkkio tai rangaistus on osittain sisäinen ja yksilön itsensä säädeltävissä. Tällainen itseasetettu palkkio tai rangaistus voi olla esimerkiksi oma menestyminen tai häpeän tunteen kokeminen. Sisäistetyssä säätelyssä yleistä on toisten tai itsensä hyväksynnän tavoittelu pyrkimällä asetettuihin tavoitteisiin. Sisäisessä säätelyssä yksilö on nimensä mukaisesti sisäistänyt ulkoisen säätelyn tavoitteet. (Ryan & Deci, 2020)

Seuraava ulkoisen motivaation osa on tunnistettu säätely. Tunnistetussa säätelyssä yksilö tunnistaa tehtävän arvon tai omien tavoitteidensa mukaisuuden ja täten pyrkii toimimaan

tehtävän edistämiseksi. Tunnistetussa säätelyssä yksilön omien kiinnostusten tai tavoitteiden rooli on suurempi aiempiin säätelyn muotoihin verrattuna. Kuitenkin myös tunnistetussa säätelyssä yksilö työskentelee asetettua tavoitetta kohti ja aktiivisesti ja tiedostetusti asettaa arvon annetulle tehtävälle. Viimeinen ja lähimpänä sisäistä motivaatiota oleva ulkoisen motivaation osa on integroitu säätely. Integroidulla säätelyllä tarkoitetaan tilannetta, jossa yksilö tunnistaa annetun tehtävän arvon ja huomaa sen olevan linjassa omien arvojensa ja kiinnostuksen kohteidensa kanssa. (Ryan & Deci, 2020)

Ulkoisen motivaation säätelykeinot ovat vahvasti yksilön tahdonalaisia keinoja vaikuttaa motivaatioon. Vaikka osa ulkoisen motivaation osista vaikuttaa olevan todella lähellä sisäistä motivaatiota, tulee muistaa sisäisen ja ulkoisen motivaation erojen syntyvän taustalla vaikuttavista tekijöistä. Sisäisesti motivoitunut yksilö suorittaa tehtävää sen suorittamisesta saamansa ilon tai siihen liittyvän kiinnostuksen vuoksi tavoittelematta tehtävältä ulkoista hyötyä (Ryan & Deci, 2020). Ulkoiseen motivaatioon liittyy tavoite saavutettavasta hyödystä tehtävän kautta, oli kyseessä sitten ulkoinen tai yksilön itse asettama saavutettava hyöty (Ryan & Deci, 2020). Vaikka ulkoinen ja sisäinen motivaatio esitetään usein toistensa vastakohtina tai toisensa poissulkevinä tekijöinä, on motivaatiossa silti usein kyse näiden kahden yhtälöstä, jossa molemmilla on vaikutusta motivaation muodostumisen ja ylläpidon kannalta (Lerikkanen & Pakarinen, 2018).

3.2 Motivaation säätely ja tukeminen

Oppiminen ei ole vain passiivista toimintaa, vaan vaatii aktiivista osallistumista oppijalta, ja sama pitää paikkansa myös motivaation osalta. Jotta oppija kykenisi vaikuttamaan omaan motivaatioonsa tai säätelemään sitä tai sen syntymiseen vaikuttavia tekijöitä, tulee oppijan kykyä tunnistamaan mahdollisuus vaikuttaa aktiivisesti omaan vireystilaansa ja oppimiseensa (Seppänen, 2018). Kun oppija on tunnistanut mahdollisuutensa vaikuttaa omaan vireystilaansa, voi hän säädellä omaa toimintaansa tukemaan sen hetkistä vireystilaansa, esimerkiksi tavoitteita asettamalla (Pintrich, 2000). Oppimisen itsesäätelyteorian kannalta avainasemassa onkin yksilön kyky vaikuttaa aktiivisesti omaan toimintaansa ja tunnistaa oman oppimisensa ja motivaationsa kannalta merkittäviä tekijöitä (Pintrich, 2000). Aktiivinen oman toiminnan ohjaus ja säätely tavoitteen saavuttamiseksi ovat itsesäätelyteorian pohja. Edellä mainitut taidot vaativat harjoittelua ja ymmärrystä niiden olemassaolosta ja mahdollisuuksista vaikuttaa niihin;

näitä taitoja opitaan lapsuudessa ja nuoruudessa, mutta niitä tulee myös tukea erityisesti koulutaipaleen aikana (Seppänen, 2018).

Motivaatiota ja itsesäätelyn kehittymistä voidaan tukea oppijan autonomiaa tukemalla. Autonomialla tarkoitetaan mahdollisuutta ja kykyä ohjata itse omaa opiskeluaan tai opiskelutapojaan. Oppijan autonomian tukeminen antaa oppijalle mahdollisuuden valita itselleen mielekkäitä opiskelun muotoja ja auttaa tätä ohjaamaan omaa opiskeluaan luoden tunteen valinnanvapaudesta ja vastuusta (Pintrich, 2000). Vapaus ohjata omaa toimintaansa ja toimintatapojaan auttaa oppijaa sisäistämään opetettavan sisällön ja kokemaan itsensä paremmin osalliseksi oppimisprosessia (Ryan & Deci, 2020). Vastaavasti vastuun antaminen oppijalle auttaa oppijaa hahmottamaan omaa rooliaan osana oppimisprosessia ja ”pakottaa” tämän kiinnittämään enemmän huomiota opetettavaan aiheeseen. Vastuun antaminen oppijalle luo myös ulkoista painetta huomioida opetusta toisella tavalla, kun oppiminen ei olekaan enää toisen ihmisen ”vastuulla”, vaan oppijan tulee osoittaa kykenevänsä itse oppimaan tarvittavat sisällöt (Seppänen, 2018). Oppijan autonomiaa tukemalla kyetään vaikuttamaan tämän motivaatioon luomalla valinnan mahdollisuuksia ja kannustamalla oppijaa olemaan vastuussa oppimisestaan. Autonomiaa tukemalla kyetään tukemaan oppijan sisäistä motivaatiota ja vahvistamaan ulkoisen motivaation autonomisia osia (Ryan & Deci, 2020).

Jotta motivaatiota voidaan tukea, tulee ymmärtää, että eri yksilöt motivoituvat erilaisista tehtävistä tai oppikokonaisuuksista. Kuitenkin motivoivan opetuksen ja motivaation tukemisen sekä säätelyn kannalta tärkeässä roolissa ovat opetusmateriaalit ja erityisesti niiden innostavuus ja mielenkiinnon herättävyys (Mikkilä-Erdmann, 2017; Pintrich, 2000). Usein opetuksessa opetusmateriaalien tai tehtävien tehtävä onkin kiinnittää opiskelijan huomiota johonkin opittavan aiheen kannalta merkittävään seikkaan ja tuoda se esille tavalla, joka kiinnittää osallistujia huomion ja herättää mielenkiinnon.

Opetusmateriaalin kannalta avainasemassa ovat opetettavan aiheen tai kokonaisuuden tavoitteet. Tavoitteiden tulee olla yksilön tavoitettavissa, jotta yksilö voi edes kiinnostua käsillä olevasta aiheesta. Mikäli asetettu tavoite on liian haastava tai yksilön kokemuksen mukaan hänelle mahdoton, ei yksilö motivoitu sen tavoitteluun (Lerkkanen & Pakarinen, 2018). Asetettu tavoite ei voi myöskään olla liian matala tai helppo, sillä tällaisessa tilanteessa yksilö ei koe sen eteen työskentelyä riittävän haastavana, eikä pitkäaikainen työskentely sen parissa tunnu mielekkäälle täten laskien motivaatiota sen parissa työskentelyyn (Lerkkanen & Pakarinen, 2018). Yksilön tulee myös kokea asetetun tavoitteen olevan hänen itsensä asettama

tai vähintäänkin linjassa hänen omien tavoitteidensa ja arvojensa kanssa, jotta yksilö kokee tavoitteen, ja täten siihen liittyvät tehtävät, itselleen merkityksellisiksi (Pintrich, 2000).

Mikäli asetettu tavoite ei tunnu yksilöstä hänen omaltaan, saattaa hän kokea autonomiansa heikentyneeksi ja tavoitteen hänen työskentelynsä kannalta turhaksi tai jopa hänen arvojensa vastaiseksi (Pintrich, 2000). Autonomian tunteen vahvistaminen ja ylläpito edesauttavat motivaation tukemista luoden yksilölle kokemuksia mahdollisuuksistaan vaikuttaa omaan toimintaansa. Mikäli yksilö kokee mahdollisuuksia vaikuttaa omaan toimintaansa, hän sisäistää tehtävän ja sen tavoitteen paremmin, mikä mahdollistaa paremman oman toiminnan ja motivaation ohjauksen tehtävään liittyen (Kotilainen, 2015).

Motivaatiota voidaan tukea myös ympäristön ja siihen vaikuttamisen kautta. Motivoivalla ympäristöllä tarkoitetaan ympäristöä, joka tukee yksilön pyrkimyksiä annettua tai itse asetettua tavoitetta kohti (Seppänen, 2018). Käytännössä tällainen ympäristö tarkoittaa siis ympäristöä, joka sisältää mahdollisimman vähän häiriötekijöitä, ja jonka ratkaisut auttavat yksilö keskittymään tavoitteeseen. Myös jaksamista tukevat ratkaisut, kuten ergonominen ympäristö, mahdollisuus taukoihin ja mahdollisuus irtautua tavoitteesta tai siihen liittyvistä tehtävistä ovat yksilön motivaatiota tukevia tekijöitä (Seppänen, 2018). Motivaation kannalta onkin tärkeää hahmottaa myös yksilön rajallisuus, sillä fyysinen ja henkinen rasitus heikentävät yksilön motivaatiota ja sen ylläpitoa. Ympäristön tulee siis motivaation tukemisen ja ylläpidon näkökulmasta mahdollistaa yksilölle itsenäinen ja tehokas työskentely tavoitetta kohti, mutta myös kyetä tukemaan yksilön fyysistä ja henkistä jaksamista, jotta yksilön voimavarat eivät ”lopu kesken” tavoitetta kohti pyrittäessä.

Tilanteissa, jotka vaativat yksilöltä oppimista, harjoittelua tai muuta materiaaleihin tai sisältöihin perehtymistä, vaikuttaa myös materiaalin laatu motivaatioon. Opetusmateriaalien tulee olla yksilöä innostavia ja aktiiviseen opiskeluun ohjaavia. Usein esimerkiksi korkeakouluissa luennot ja niiden opetusmateriaalit ovat opettajälähtöisiä ja yksittäisen opiskelijan rooli opetuksessa on pieni. Opettajälähtöiset opetusmateriaalit tai opetustilanteet eivät kannusta opiskelijoita aktiiviseen toimintaan oman oppimisen edistämiseksi. Opetusmateriaalien ja niitä hyödyntävän opetuksen tulee pyrkiä haastamaan opiskelijaa niin, että tämä kokee opetuksen sisällön mielekkääksi, mutta kokee silti tarvetta sen opetteluun (Kuuskorpi & Kuuskorpi, 2016). Liian haastavat materiaalit aiheuttavat kuitenkin motivaation laskua ja heikentävät opiskelijoiden minäpystyvyyden tunnetta (Pintrich, 2000). Usein opetusmateriaalien tehtävänä on myös mielenkiinnon herättäminen opetettavaa asiaa kohtaan.

Tämä tapahtuu parhaiten stimuloivilla oppimisympäristöillä ja mielekkäillä tehtävillä (Kuuskorpi & Kuuskorpi, 2016). Aiemmin käsitelty oppijan autonomia toimii usein käsikädessä opetusmateriaalien ja tehtävien kanssa. Materiaalien tulee ohjata opiskelijaa kohti autonomista opiskelua, ja täten synnyttää sisäistä mielenkiintoa tehtävää kohtaan (Pintrich, 2000).

Myös sosiaalisella kanssakäymisellä ja vuorovaikutuksella kyetään vaikuttamaan yksilön motivaatioon ja säätelemään sitä. Vuorovaikutuksella kyetään tukemaan yksilön henkistä jaksamista ja välittämään informaatiota. Vuorovaikutus mahdollistaa myös yhteisöllisyyden tunteen muodostumisen (Seppänen, 2018). Edellä mainitut tekijät ovat kaikki yksilön motivaatioon ja henkiseen jaksamiseen vaikuttavia tekijöitä, joihin vaikuttamalla kyetään vaikuttamaan myös motivaatioon ja sen syntymiseen. Sosiaalinen vuorovaikutus erityisesti vertaisten kanssa on tärkeässä roolissa motivaation kannalta, sillä vertaisiin tutustuminen auttaa opiskelijaa usein suhtautumaan opiskeluun enemmän yhteisenä tehtävänä kuin pelkästään omana suorituksenaan (Wang et al., 2017). Yhteisöllisyyden ja yhdessä tekemisen tunne auttavat usein yksilöä panostamaan käsillä olevaan tehtävään enemmän, jotta ryhmän muut jäsenet suhtautuisivat häneen myönteisemmin. Yhdessä työskentely ja sosiaalinen vuorovaikutus mahdollistavat myös paremmin opiskelusta irtautumisen ja täten edesauttavat yksilön henkistä jaksamista tukien samalla motivaatiota (Raes, 2021). Vuorovaikutuksen ei tule aina olla tehtävään liittyvää, sillä myös epäformaalin eli tehtävään liittymättömän vuorovaikutuksen rooli on suuri, erityisesti henkisten voimavarojen kannalta (Shi et al., 2021). Myös opettajan kanssa käydyn epäformaalin vuorovaikutuksen rooli on suuri, sillä se auttaa opiskelijaa antamaan ”opetukselle kasvot”. Usein opettajat, jotka keskittyvät vain opetukseen unohtaen epäformaalin vuorovaikutuksen merkityksen vaikuttavat opiskelijoista ”kylmille”, mikä laskee opiskelijoiden halua osallistua opetukseen (Raes, 2021).

Edellä mainitut motivaation tukemisen ja säätelyn keinot ovat vain osa keinoista vaikuttaa motivaatioon. Motivaation ollessa henkilökohtainen, monen muuttujan tekijä, tulee ymmärtää, etteivät kaikki motivaation säätelyn tai tukemisen keinot välttämättä toimi jokaisen yksilön kohdalla. Kuitenkin Pintrichin (2000) mukaan motivaatioon kyetään vaikuttamaan kehittämällä yksilön ymmärrystä motivaatioon vaikuttavista tekijöistä ja tunnistamalla itselleen merkityksellisiä arvoja ja tavoitteita. Oppimisen itsesäätely, jolla tarkoitetaan oman oppimiseen liittyvän toiminnan ja tunteiden säätelyä ja tunnistamista, on avainasemassa myös motivaation tukemisen osalta (Pintrich, 2000).

3.3 Motivaation tukeminen etä- ja hybridiopetuksessa

Veermans ja Tapola (2006) kertovat artikkelissaan motivaation muodostuvan samalla tavoin niin teknologisissa oppimisympäristöissä kuin kontaktioppimisympäristöissäkin. Kuitenkin motivaatio toteutuu eri tavoin ja sen rooli muuttuu siirryttäessä teknologiapainotteisempaan opetukseen (Veermans & Tapola, 2006). Samoin motivaation tukemisen keinot ja sen merkitys eroavat osin kontaktiopetuksen malleista. Etä- ja hybridiopetuksessa opiskelijan osallistuesssa opetukseen usein etäyhteyksien kautta voi oppimismotivaation tarkkailu ja tukeminen olla haastavaa (Kotilainen, 2015). Opiskelija ei kykene myöskään saamaan tukea opintoihinsa välttämättä sillä hetkellä, kun hän opiskeluaan toteuttaa. Etä- ja hybridiopetuksessa motivaation ja sen tukemisen kohdalla esille nousee yksilön omat motivaation säätelytaidot ja niiden tärkeys. Etä- ja hybridiopetuksessa kontaktin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen ollessa usein vähäisempää, tulee opiskelijan kyetä ylläpitämään ja säätelämään omaa motivaatiotaan, oppimisympäristöään ja ajankäyttöään (Kotilainen, 2015). Kuitenkin motivaation ylläpito ei ole yksinomaan opiskelijan vastuulla, vaan opettaja kykenee vaikuttamaan siihen lukuisin eri keinoin aina opetuksen suunnittelusta arviointiin saakka.

Vaikka sosiaalisen vuorovaikutuksen ja sosiaalisten kontaktien vähyys ovat usein haasteita etä- ja hybridiopetuksessa motivaation kannalta, voidaan niiden avulla silti tukea opiskelijoiden oppimismotivaatiota (Honkonen, 2020). Opettajan tuleekin opetusta suunnitellessaan huomioida vuorovaikutuksen vähentynyt määrä ja kiinnittää erityistä huomiota siihen, kuinka vuorovaikutusta kyetään lisäämään etä- ja hybridiopetuksessa ja kuinka opiskelijoita voidaan rohkaista siihen (Nummenmaa, 2012). Luennointityyppisessä opetuksessa vuorovaikutus saattaa olla helposti vähäistä ja opiskelijoita on haastavaa saada osallistumaan sosiaaliseen kanssakäymiseen. Sosiaalisuuden ja yhteisöllisyyden tunteen kannalta hyviä toimintamalleja ovat erilaiset ryhmätyöt, jotka yhdistävät opiskelijat työskentelemään yhdessä käsillä olevan ”ongelman” ratkaisemiseksi (Wang et al., 2017). Hybridiopetuksessa ryhmien olisi hyvä sisältää niin läsnä kuin etänäkin osallistuvia opiskelijoita, sillä yhdessä työskentelyn koettaan yhdistävän muuten kahta helposti toisistaan irrallisiksi ryhmää (Shi et al., 2021; Wang et al., 2017). Erityisesti hybridiopetuksessa etäyhteyksien kautta osallistuva ryhmä saattaa helposti olevansa läsnäolijoista erillinen ryhmä tai ryhmäytymisen tunnetta ei välttämättä synny opetuksessa ollenkaan.

Pelkkä sosiaalisen vuorovaikutuksen lisääminen ei myöskään riitä korjaamaan sosiaalisen vuorovaikutuksen vähäisyyttä etä- ja hybridiopetuksessa. Molemmissa konteksteissa

vuorovaikutuksen laatu on osoittautunut määrää merkittävämmäksi tekijäksi (Manninen & Nevgi, 2001; Vähäkangas et al., 2020). Erityisen tärkeäksi sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden tunteen kannalta on osoittautunut epäformaali vuorovaikutus eli opetettavaan sisältöön liittymätön sosiaalinen kanssakäyminen (Ahlgren et al., 2020). Epäformaali vuorovaikutus on osoittautunut tärkeäksi niin vertaisten kuin opettajan ja opiskelijan välillä. Epäformaali vuorovaikutus luo siihen osallistujille tunteen toisen ihmisen kanssa keskustelusta ja mahdollistaa toisiin tutustumisen. Tämä on erityisen tärkeää, sillä etä- ja hybridiopetuksessa vuorovaikutuksen keskittyessä pääasiallisesti opetettavaan sisältöön jää toisten opetukseen osallistuvien tuntemus usein heikoksi aiheuttaen osallistujille tunteen yksinäisyydestä ja opetuksen ”kylmyydestä” (Raes, 2021). Epäformaali vuorovaikutus auttaa opiskelijoita tutustumaan toisiinsa ja opettajaan luoden tunteen yhteisöllisestä opetuksesta ja madaltaen täten kynnystä osallistua aktiivisemmin opetukseen.

Jotta sosiaalisella vuorovaikutuksella kyetään tukemaan opiskelijan oppimismotivaatiota ja luomaan yhteisöllisyyden tunne opetustapahtumaan, tulee opettajan aktiivisesti pyrkiä luomaan mahdollisuuksia vuorovaikutuksella ja yhdessä toimimiselle opetuksessaan (Vähäkangas et al., 2020). Epäformaalin vuorovaikutuksen ollessa tärkeässä roolissa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, tulee opettajan myös luoda mahdollisuuksia sille opetuksessaan, jotta opiskelijat kokevat olevansa osana suurempaa ryhmää (Wang et al., 2017). Erilaiset yhteistyötä ja kanssakäymistä vaativat tehtävät ja mahdollisuudet vapaalle keskustelulle ovat tärkeässä roolissa, jotta opiskelijat voivat tutustua toisiinsa ja täten tukemaan toistensa oppimismotivaatiota. Toisten kanssa työskentely ja vuorovaikutuksessa oleminen vahvistavat erityisesti ulkoisesti motivoituneiden opiskelijoiden motivaatiota (Ahlgren et al., 2020). Vuorovaikutuksessa myös opettajan opiskelijatuntemus kehittyy, mikä mahdollistaa paremmin opetettavalle ryhmälle sopivan ja heitä motivoivan opetuksen suunnittelun ja toteutuksen.

Kuten aiemmin todettua kyetään motivaatiota tukemaan vaikuttamalla yksilön autonomian tunteeseen ja antamalla mahdollisuuksia itsenäiseen toimintaan ja vastuun kantamiseen. Etä- ja hybridiopetuksessa itsenäisen työskentelyn roolin oppimisprosessissa korostuessa kasvaa oppijan autonominen asema väistämättä. Etä- ja hybridiopetuksessa opettajan on haastavampaa seurata ja säädellä oppijoiden toimintaa, jolloin oppijat saavat vapaammin toimia itselleen mieluisin opetusmenetelmin ja oppimistavoin (Bower et al., 2015). Etä- ja hybridiopetus siis väistämättä tarjoavat oppijalle joustavamman ja täten myös autonomisemman oppimisympäristön, jossa omien valintojen ja itsenäisen toiminnan ja oman toiminnan ohjauksen rooli korostuu (Pintrich, 2000). Oppijoiden näkökulmasta etä- ja hybridiopetuksen

yhtenä vahvuutena nähdään usein sen aikaan ja paikkaan sitoutumattomuus, joka mahdollistaa oppijoille vapauden toteuttaa opetusta omalta osaltaan haluamallaan tavalla (Wang et al., 2017). Aikaan ja paikkaan sitoutumattomuutta pidetään myös tasa-arvoa kehittävä tekijänä, sillä tällainen opetus mahdollistaa osallistumisen pidempien matkojen päästä tai esimerkiksi osallistumisen työn ohessa (Dennis et al., 2007).

Motivaation tukemisen kannalta etä- ja hybridiopetuksessa huomiota tulee kiinnittää oppimisympäristön selkeyteen ja toimivuuteen. Etä- ja hybridiopetuksessa oppimisympäristöllä tarkoitetaan myös etäyhteyksillä osallistuvan oppijan omaa ympäristöä eli hänen sen hetkistä oppimisympäristöään (Kuuskorpi et al., 2015). Oppimisympäristön tulisi olla häiriöistä vapaa ja oppimista tukeva. Esimerkiksi toisten ihmisten kanssa samassa tilassa työskentely saattaa häiritä oppimista ja on tällöin myös oppimismotivaatiota häiritsevä tekijä. Opettajan onkin etä- ja hybridiopetuksessa hyvä ohjeistaa opiskelijoita siitä, millainen oppimisympäristö on oppimisen kannalta hyvä ja millaisilla keinoilla siihen voidaan vaikuttaa (Kotilainen, 2015).

Opiskelijoiden kannalta ohjaus oman ympäristön ja oman ajankäytön hallinnasta ja säätelystä on tärkeää. Jotta yksilö kykenee muuttamaan omaan toimintaansa vaikuttavia tekijöitä, tulee hänen ensin tunnistaa ne tekijät ja mahdollisuus vaikuttaa niihin (Pintrich, 2000). Ulkoinen, esimerkiksi opettajalta saatu, tuki mahdollistaa opiskelijalle täten oman toiminnan tarkastelun ja sen muokkaamisen prosessia tukevaksi. Oppimisympäristön ja ajankäytön osalta tulee myös huomioida tarvittava lepo ja tehtävistä irtautuminen. Oppijoita on hyvä ohjeistaa myös irtautumaan tehtävistä ja rajaamaan oppimiseen käyttämäänsä aikaa. Ilman ajan rajaamista ja muuta toimintaa oppija saattaa helposti ”työskennellä jatkuvasti” tehtävän parissa, sillä työskentelyn tapahtuessa kotona ilman keskeytyksiä saattaa oman ajan ja opiskeluajan erottaminen olla haastavaa (Kotilainen, 2015). Tällä tavoin opettaja pystyy tukemaan oppijan jaksamista ja ehkäisemään väsymystä vähentämään oppijoiden henkistä ja fyysistä kuormitusta.

Myös opetusmateriaalien ja opetusalustojen merkitys etä- ja hybridiopetuksen kannalta on suuri. Laadukkailla opetusmateriaaleilla kyetään vaikuttamaan oppilaiden oppimismotivaatioon ja erityisesti motivaation säilymiseen. Vaikka opetusmateriaalien tehtävä on usein mielenkiinnon herättäminen alussa, on niiden laadulla suuri merkitys myös motivaation jatkumisen kannalta (Kuuskorpi & Kuuskorpi, 2016). Etä- ja hybridiopetuksessa opetusmateriaalien laatu ja merkitys korostuu perinteiseen kontaktiopetukseen verrattuna. Opetuksen ollessa oppilaslähtöisempää tulee materiaalien olla helposti saavutettavissa ja selkeitä. Myös oppijaa aktivoivat materiaalit, kuten interaktiiviset pelilliset opetusmateriaalit,

parantavat oppimismotivaatiota. Interaktiiviset ja oppijaa aktivoivat opetusmenetelmät ovat Kuuskorven & Kuuskorven (2016) tutkimuksen mukaan yksi etäopetuksen kannalta motivaatiota parantavista tekijöistä (Kuuskorpi & Kuuskorpi, 2016). Opiskelijat kokevat interaktiiviset opetusmateriaalit mielenkiintoa herättäviksi ja erityisesti oikeaa elämää simuloivat tehtävät auttavat ylläpitämään oppimismotivaatiota (Kuuskorpi et al., 2015). Tällaiset oikeaa elämään liittyvät materiaalit auttavat opiskelijaa hahmottamaan tehtävän merkityksen opetuksen tavoitteiden kannalta. Usein nämä tehtävät vetoavat täten myös opiskelijoiden omiin tavoitteisiin ja arvoihin mahdollistaen syvemmän motivaation syntymisen tehtävää kohtaan.

Etä- ja hybridiopetuksessa myös opetusalustalla on merkitystä. Motivaatiota tukeva opetusalusta antaa oppijalle mahdollisuudet toteuttaa oppimista itselleen sopivalla tavalla ja tarjoaa työkalut oman toiminnan seuraamiseen ja vuorovaikutukseen toisten kanssa (Honkonen, 2020). Opetusalustoilla tarkoitetaan pääasiassa sähköisiä opetusalustoja, kuten Moodlea tai Google classroomia, mutta opetusalustoja ovat kuitenkin myös esimerkiksi videosovellukset, joiden kautta opetusta voidaan toteuttaa. Opetusalustojen kannalta tärkeää on niiden joustavuus ja mahdollisuus ”mukautua” erilaisten oppijoiden tarpeisiin, sillä erityisesti ajankäytön vapaus on vahvasti motivaatiota vahvistava tekijä (Wang et al., 2017). Toimiva opetusalusta mahdollistaa siis motivaatiota tukevien opetusmateriaalien käytön, oppijan autonomiaa tukevat opetusmenetelmät ja sosiaalisen kanssakäymisen tukemisen oppijoiden välillä.

Motivaation tukeminen etä- ja hybridiopetuksessa ei eroa suuresti motivaation tukemisesta perinteisessä kontaktiopetuksessa. Etä- ja hybridiopetuksen ollessa oppilaslähtöisempää on motivaatioon vaikuttaminen kuitenkin esimerkiksi opettajan osalta haastavampaa. Vähentynyt vuorovaikutuksen määrä haastaa opettajaa tai muita ulkoista tukea tarjoavia tahoja etsimään muita keinoja tukea motivaatiota ja sen säätelyä sekä ylläpitoa. Käytännössä tämä tarkoittaa huomion kiinnittämistä oppimateriaaleihin, oppimisalustoihin ja opetusmetodeihin, mutta myös vähentyneen vuorovaikutuksen laatuun tulee kiinnittää huomiota. Tärkeää on myös muistaa etä- ja hybridiopetuksen omat erikoispiirteet ja vahvuudet ja pyrkiä hyödyntämään niitä opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, jotta opetuksen toteutus tukee oppijan motivaatiota ja täten koko oppimisprosessia.

Tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, kuinka korkeakouluopettajat hahmottavat motivaation ja sen vaikutuksen etä- ja hybridiopetuksessa ja kuinka heidän mielestään oppimismotivaatiota kyetään tukemaan ja säätelemään näissä konteksteissa. Käsittelin molempia kysymyksiä nimenomaan opettajan näkökulmasta eli tarkoitukseni oli selvittää, millaisena opettaja näkee motivaation ja sen vaikutuksen ja kuinka hän toiminnallaan kykenee tukemaan oppijan oppimismotivaatiota ja sen säätelyä. Tarkoitukseni oli myös samalla saada käsitys siitä, vaikuttiko hybridiopetuksen täydennyskoulutus opettajien tapaan käsitellä edellä mainittuja kokonaisuuksia. Tutkimuskysymykseni ovat:

Millaisia näkemyksiä korkeakouluopettajilla on oppimismotivaatiosta ja sen merkityksestä etä- ja hybridiopetuksessa?

Millaisia näkemyksiä korkeakouluopettajilla on opiskelijoiden oppimismotivaation tukemisesta etä- ja hybridiopetuksessa?

Tutkimuksen metodologia ja toteutus

5.1 Tutkimusjoukko ja -konteksti

Tutkimukseeni osallistui viisi vapaaehtoista terveystieteiden korkeakouluopettajaa, jotka osallistuivat LearnHybrid-hankkeen tarjoamaan hybridiopetusosaamisen täydennyskoulutukseen. LearnHybrid-hankkeen ja täydennyskoulutuksen tavoitteena on kehittää opettajien käsitystä hybridiopetuksessa vaikuttavista tekijöistä ja parantaa valmiuksia hybridiopetuksen toteutukseen. Täydennyskoulutus koostui kahdesta yliopistolla tapahtuvasta hybridiopetuspäivästä ja Moodle-oppimislustalla olevista itseopiskeltavista materiaaleista. Opetuspäivien painopiste oli erilaisissa harjoitteissa ja käytännön toiminnan kokeiluissa. Itseopiskeltava materiaali keskittyi hybridiopetuksen taustalla vaikuttaviin tekijöihin ja niiden huomioimiseen opetusta toteutettaessa ja suunniteltaessa.

Täydennyskoulutukseen osallistui 15 vapaaehtoista Oulun yliopiston opettajaa. Näistä opettajista valitsin viisi vapaaehtoista osallistumaan haastattelututkimukseeni. Valinta tapahtui ilmoittautumisjärjestyksessä eli viisi ensimmäistä vapaaehtoista valittiin osallistumaan tutkimukseeni. Opettajat olivat terveystieteiden korkeakouluopettajia. Opettajien ikä, koulustausta ja työuran pituus vaihtelivat. Yhdistävänä tekijänä oli opettajana toimiminen yliopistossa. Useat opettajat olivat myös osallistuneet aiemmin digipedagogiikkaa tai etäopetusta käsitteleviin koulutuksiin.

Yksi haastateltavista ilmoitti sukupuolekseen mies, loput neljä haastateltavista ilmoittivat sukupuolekseen naisen. Kaksi haastateltavista oli iältään noin 30-vuotiaita, kaksi noin 50-vuotiaita ja yksi noin 40-vuotias. Noin 30-vuotiailla haastateltavilla työkokemusta oli tutkintoa vastaavalta alalta noin viisi vuotta, josta opetustyötä noin yksi ja puoli vuotta. Kahdella haastateltavista työkokemusta tutkintoa vastaavalta alalta oli noin 15 vuotta ja opetustyöstä noin 10 vuotta. Viimeisellä haastateltavalla työkokemusta oli noin 30 vuotta, josta opetustyötä noin 25 vuotta. Haastateltavista kolme oli osallistunut aiemmin digipedagogisiin koulutuksiin tai opetusteknologiaa käsitteleviin koulutuksiin. Kaikki haastateltavat olivat toteuttaneet etä- tai hybridiopetusta opetusuransa aikana, yksi haastateltavista oli käyttänyt etäopetusta opetusmenetelmänä jo useita vuosia ennen covid-19 pandemiaa.

5.2 Aineistonkeruu

Keräsin aineiston marraskuussa 2022 puhelinhaastatteluinä erikseen haastateltavien kanssa sovittuina aikoina. Toteutin ensimmäiset haastattelut ennen 3.11.2022, jolloin hybridiosaamisen täydennyskoulutus alkoi. Toiset haastattelut toteutin 23.11.2022 jälkeen täydennyskoulutuksen loputtua. Haastattelut toteutettiin ennen täydennyskoulutusta ja sen jälkeen, jotta täydennyskoulutuksen vaikutusta haastateltavien näkemyksiin motivaatiosta ja sen tukemisesta voitaisiin tarkastella. Aineistonkeruu kesti kokonaisuudessaan noin kuukauden ja sisälsi yhteensä kymmenen haastattelua.

Aineistonkeruu ja sen tallentaminen tapahtuivat ulkoisella nauhurilla, jolla äänitin haastateltavien luvalla puhelunne. Ensimmäinen haastattelu koostui taustatietokysymyksistä, joilla selvitettiin osallistujien työ- ja koulutustaustaa sekä aiempaa osallistumista digipedagogisiin koulutuksiin ja opetuksen toteutukseen. Haastattelun ensimmäinen osa sisälsi neljä kysymystä liittyen oppimismotivaatioon, sen muodostumiseen ja motivaation vaikutuksiin eri oppimisen konteksteissa. Haastattelun toinen osa käsitteli tarkemmin oppimismotivaatiota etä- ja hybridiopetuksessa ja sen tukemisen keinoja.

Toinen haastattelukerta noudatti pitkälti ensimmäisen haastattelun pohjaa ja sisälsi useita samoja kysymyksiä kuin ensimmäinen haastattelu. Tarkoituksena oli selvittää, kuinka hybridiopetuksen täydennyskoulutus oli vaikuttanut opettajien näkemyksiin oppimismotivaatiosta etä- ja hybridiopetuksessa. Kolme ensimmäistä kysymystä käsittelivät jälleen yleisesti motivaatiota ja sen muodostumista ja säätelyä. Kaksi seuraavaa kysymystä koskivat oppimismotivaatiota ja sen säätelyä etä- ja hybridiopetuksen konteksteissa. Viimeiset kolme kysymystä koskivat täydennyskoulutusta, ja sitä, mitä opettajille oli koulutuksesta parhaiten jäänyt mieleen oppimismotivaatioon liittyen. Molempien haastatteluiden haastattelukysymykset ovat liitteessä 1.

5.3 Analyysimenetelmät

Tutkimukseni ollessa kvalitatiivinen tavoitteeni oli perehtyä opettajien ajatuksiin ja näkemyksiin liittyen oppimismotivaatioon etä- ja hybridiopetuksessa. Aineiston analyysimenetelmäksi valikoitui laadullinen sisältöanalyysi, sillä keskityin haastateltavien omiin ajatuksiin aiheesta ja pyrin vertailemaan haastateltavien vastauksia keskenään saaden täten laajemman käsityksen siitä, kuinka korkeakouluopettajat hahmottavat motivaatiota ja sen

merkitystä. Aineiston analyysin tarkoituksena on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Tarkoitukseni ei siis ollut löytää yleistettävää vastausta siihen, kuinka oppimismotivaatiota ja sen säätelyä tulisi tukea etä- ja hybridiopetuksessa, vaan saavuttaa parempi käsitys siitä, miten tutkimukseeni osallistuvat korkeakouluopettajat hahmottavat oppimismotivaation ja sen tukemisen etä- ja hybridiopetuksessa.

Tarkempi aineiston analyysimenetelmäni oli aineistolähtöinen eli induktiivinen sisältöanalyysi. Induktiivisessa sisältöanalyysissä tutkija määrittää tutkimuksen kannalta merkittävät termit aineiston perusteella sen sijaan, että tutkija määrittäisi itse ennalta termit, joiden avulla aineistoa analysoidaan (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Induktiivinen aineistoanalyysi voidaan jakaa karekasti kolmeen osaan, joihin kuuluvat 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Noudatin aineistonanalyysissäni Miles ja Hubermanin (1994) induktiivisen aineistonanalyysin menetelmää ja Tuomen ja Sarajärven kirjassaan esille nostamia hyviä käytänteitä (Miles & Huberman, 1994; Tuomi & Sarajärvi, 2002).

Aloitin aineistoanalyysin litteroinnilla eli haastattelujen tallenteiden kuuntelulla ja auki kirjoittamisella sana sanalta. Tämän jälkeen tutustuin haastattelujen sisältöön ja peilasoin haastateltavien vastauksia aiempaan olemassa olevaan tutkimustietoon opettajien käsityksistä oppimismotivaatiosta ja etä- ja hybridiopetuksesta. Kun olin sisäistänyt aineiston ja koin tuntevani haastattelujen sisällön tarpeeksi hyvin, aloin etsimään haastattelujen vastauksista pelkistettyjä ilmauksia ja kysymysten vastauksien ”punaista lankaa”. Analyysiyksikkönä minulla toimi ajatuskokonaisuus motivaatioon tai etä- ja hybridiopetukseen liittyen. Aineiston pelkistämisestä selkeämmin ymmärrettäviin kokonaisuuksiin kutsutaan redusoinniksi eli analysoitavan sisällön karsimiseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Redusoinnissa poistin aineistosta osat, jotka eivät käsitelleet motivaatiota, etäopetusta tai hybridiopetusta, tai opettajien kokemuksia niistä. Aineiston redusoinnin tarkoituksena on nostaa aineistosta esille tutkimuksen kannalta merkittäviä seikkoja ja nimensä mukaisesti vähentää tutkimuksen kannalta epäoleellista materiaaleja analysoitavasta materiaalista. Redusoinnilla voidaan tarkoittaa informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin (Tuomi & Sarajärvi, 2002).

Omalla kohdallani redusointi tarkoitti pääasiallisesti informaation tiivistämistä selkeämpään ja helpommin luettavaan muotoon. Kaikkia vastauksia ei kuitenkaan voitu ottaa mukaan aineistoon niiden ollessa epäoleellisia tutkimuksen kannalta. Esimerkiksi spesifien teknologisten alustoiden käyttöön liittyviä vastauksia ei otettu mukaan aineistoon. Kirjasin

alkuperäisestä aineistosta esille nostetut ilmaukset erilliseen dokumenttiin, joka helpotti redusoidun aineiston tarkastelua ja myöhemmin analyysiprosessissa erillisten ala- ja yläluokkien muodostamista.

Seuraavaksi aineiston analyysissä vuorossa oli aineiston klusterointi eli ryhmittely. Klusteroinnissa koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa aihetta tarkoittavat ja kuvaavat käsitteet ryhmitellään ja kootaan yhdeksi luokaksi ja nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Usein luokittelun yksikkönä käytetään esimerkiksi aineistossa toistuvaa teemaa, ilmiön ominaisuutta tai toistuvaa käsitettä perusrakenteille ja luodaan alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä ja sen osista (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Klusteroinnissa pyrin nostamaan aineistosta esille ajatuskokonaisuuksia siitä, miten haastateltavat kuvasivat motivaatiota, sen syntymistä tai siihen liittyviä tekijöitä. Myös etäopetukseen ja hybridiopetukseen liittyvät ajatuskokonaisuudet olivat luonnollisesti mukana aineistossa. Tämä selkeiden termien tai aihekokonaisuuksien esille nostaminen mahdollisti aineiston tarkkailun selkeämpänä kokonaisuutena ja auttoi muodostamaan selkeitä alaluokkia haastattelujen sisällöistä. Taulukossa 1 on esitetty aineistosta poimittujen esimerkkien kautta ajatuskokonaisuuksien klusterointi pelkistettyihin ilmauksiin sekä niiden perusteella muodostuneet alaluokat.

Taulukko 1. Aineiston klusterointi ja alaluokkien muodostaminen ajatuskokonaisuuksista.

Aineistosta poimittu esimerkki (ajatuskokonaisuus)	Pelkistetty/klusteroitu ilmaus (esiintyvyys haastatteluissa ensimmäinen/toinen)	Ilmausten avulla muodostettu alaluokka
<p><i>"Kyllähän ihan se että on pakko tehdä jotain, niin motivoi. Jos vaikka pitää saada opinnot tehtyä että pääsee jonnekin töihin."</i> (Opettaja 2)</p> <p><i>"Palkinto voi olla sellainen motivoiva tekijä, jos tuntuu muuten olevan haastavaa sellainen työskenteleminen."</i> (Opettaja 1)</p> <p><i>"Motivaatioon vaikuttaa tietysti ulkoa esimerkiksi lähipiiristä tulevat odotukset, tai vaikka opettajan asettamat tavoitteet siinä opetustilanteessa."</i> (Opettaja 3)</p>	<p>Pakko (2,2)</p> <p>Palkkio (2,1)</p> <p>Ulkoiset vaikutukset/ ulkoinen tuki (2,1)</p>	<p>Ulkoinen säätely</p>
<p><i>"Esimerkiksi ryhmätöissä, ne toiset osallistujat vähän niin kuin pakottaa kaikki osallistumaan ja työskentelemään."</i> (Opettaja 2)</p> <p><i>"Opiskelijalla voi olla, vaikka kotoa iskostunut mieleen jotkin asiat niin kovaa, että sitten se opiskelija on valmis työskentelemään kovastikin sen asian eteen."</i> (Opettaja 5)</p>	<p>Sosiaalinen paine/ sosiaalinen asema (2,1)</p> <p>Sisäinen paine (1,1)</p>	<p>Sisäinen säätely</p>
<p><i>"Jotakin taitoa voi tarvita esimerkiksi jotakin kurssia tai muuta kokonaisuutta varten, sitten sen opettelu voi olla mukavaakin, jos tietää miksi sitä tekee."</i> (Opettaja 2)</p> <p><i>"Kyllä ihan jo se että tietää mitä hyötyä jostakin kurssista on, tai mihin se vaikuttaa sitten ihan oikeassa elämässä, niin se varmasti auttaa motivoitumaan siihen kokonaisuuteen."</i> (Opettaja 5)</p> <p><i>"Moni kyllä tavoittelee myös esimerkiksi hyviä numeroita, tai haluaa pärjätä tai saavuttaa jotakin."</i> (Opettaja 4)</p> <p><i>"Ihan tavoitteissakin on lähdeittäviä siitä, että opiskelijat tietää ja tunnistaa sen tehtävän arvon omalle oppimiselle."</i> (Opettaja 1)</p> <p><i>"Motivaatioon kuuluu oma asenne siihen opetettavaan asiaan ja se, kuinka paljon siihen haluaa panostaa, tai kuinka tärkeänä sen tehtävän näkee."</i> (Opettaja 1)</p>	<p>Itsensä kehittäminen tehtävän vuoksi (1,-)</p> <p>Tavoitteilla saavutettu hyöty (2,2)</p> <p>Halu saavuttaa jotakin (2,1)</p> <p>Tehtävän arvo (2,1)</p> <p>Asenne annettuun tehtävään (-,2)</p>	<p>Tunnistettu säätely</p>
<p><i>"Itselleen asettamat tavoitteet on aikailla mielestäni sitä toimintaa ohjaavia, kun jos sitä arvoa ei itse näe sillälailla, niin ei sen eteen ole valmis työskentelemään niin hyvin."</i> (Opettaja 4)</p>	<p>Itselle asetetut tavoitteet (3,1)</p>	<p>Integroitu säätely</p>

<p><i>"Kyllähän johonkin asiaan voi motivoitua silläkin, että haluaa oppia tai vaikka ymmärtää ilmiötä paremmin." (Opettaja 3)</i></p>	<p>Halu kehittää itseään (3,-)</p>	
<p><i>"Olisi hienoa, jos opiskelijat saisi mukaan siihen kurssin suunnitteluun, voisi vaikkayhdessä miettiä sen kurssin tavoitteita tai toteutusta." (Opettaja 5)</i></p> <p><i>"Motivaatiosta osa on sellaisia sisäisiä tekijöitä, jos joku haluaa, vaikka oppia jotakin, koska sitä kiinnostaa se asia, tai se asia tuntuu siitä vaan sen verran kiinnostavalle, että se haluaa opiskella sitä, niin se motivoituu siihen." (Opettaja 4)</i></p> <p><i>"Kyllä mielestäni motivaatiota on ennen kaikkea oma asenne, ja se miten heti alussa suhtautuu tehtävään tai haasteisiin." (Opettaja 5)</i></p> <p><i>"Than jo se, että itse haluaa vaikkapa valmistua tai päästä työelämään auttaa kyllä uskoakseni myös motivoitumaan." (Opettaja 1)</i></p>	<p>Mielenkiinnon herättäminen (2,-)</p> <p>Omat intressit ja tavoitteet (3,1)</p> <p>Oma asenne (3,2)</p> <p>Halu saavuttaa jotakin (3,3)</p>	<p>Henkilökohtainen kiinnostus ja asenne</p>
<p><i>"Than se että on kiinnostavia tehtäviä, niin auttaneekin ainaki hetkeksi motivoitumaan. Tai ei ne ainakaan heikennä sitä motivaatio alussa." (Opettaja 2)</i></p> <p><i>"Oppimisesta tai joistakin haasteista voi kyllä myös nauttikin. Jos se aihe on kiinnostava niin uskon, että jo itsessään siitä, että saa tehdä sitä, niin voi motivoitua." (Opettaja 5)</i></p>	<p>Hetkellinen motivaatio/innostuminen (-,1)</p> <p>Tehtävästä koettu ilo (2,-)</p>	<p>Positiiviset tunteet</p>
<p><i>"Kyllä mun mielestä etäopetuksessa se henkilökohtainen tai tavallaan sisäinen motivaatio korostuu enemmän." (Opettaja 3)</i></p> <p><i>"Kun etäopetuksessa se opiskelija on kuitenkin siellä kotiympäristössä tai jossain muualla opiskelemissa niin siellä on helpommin sellaisia tekijöitä, jotka sitten vie sen motivaation, tai haistaa keskittymistä siihen opiskeluun." (Opettaja 3)</i></p>	<p>Etäopetuksessa sisäisen motivaation vaikutus suuri (4,4)</p> <p>Motivaation kasvanut merkitys (1,1)</p>	<p>Motivaation vaikutus</p>
<p><i>"Kun opetus ei tapahdu kasvotusten, niin se motivoiminen on paljon vaikeampaa. Kun kontaktiopetuksessa voi kuitenkin koittaa sillä keskustelulla tukea niitä opiskelijoita. Etäopetuksessa se onkin sitten vaikeampaa, kun suuri osa ei laita edes kameraa päälle." (Opettaja 2)</i></p> <p><i>"Etäopetuksessa haasteena on kyllä vuorovaikutuksen syntyminen, jos on päällä, vaikka zoomissa 100 videota ja siitä näkisi ilmeitä ja muuta, niin se vaatii kyllä opettajalta paljon enemmän. Se että siinä syntyisi sitä vuorovaikutusta opettajalta tai opiskelijalta niin se on kyllä vaikeaa." (Opettaja 4)</i></p>	<p>Etäopetuksessa motivointi haastavaa (5,3)</p> <p>Vuorovaikutuksen/ulkoisen tuen puute etäopetuksessa (2,3)</p>	<p>Motivointi haastavaa etäopetuksessa</p>

<p><i>"Sitä on vaikea tukea sellasta opiskelijaa, jolla ei ole motivaatiota, kun se ei välttämättä osallistu opetukseen ollenkaan, tai tekee vaikka kaikki tehtävät vaan aivan minimi panoksella." (Opettaja 2)</i></p> <p><i>"Hybridiopetuksessakin se vuorovaikutuksen puute, tai haasteet laskevat kyllä omasta mielestäni. Ulkoinen tuki on mielestäni paljon haastavampaa teknologian välityksellä." (Opettaja 5)</i></p> <p><i>"Usein paikalla olijat keskustelevat keskenään materiaaleista, tai ihan muista asioista, mutta sitten ne etänä osallistuvat opiskelijat eivät pääse osallistumaan siihen keskusteluun ollenkaan. Se kyllä varmasti heikentää motivaatiota ja yhteishenkeä, varsinkin mikäli siihen keskusteluun haluaisi osallistua, mutta se ei etänä ole mahdollista." (Opettaja 4)</i></p>	<p>Hybridiopetuksessa motivointi haastavaa (4,2)</p> <p>Vuorovaikutuksen/ulkoisen tuen puute hybridiopetuksessa (2,2)</p> <p>Hybridiopetuksessa ryhmät irtonaisia/ryhmien väliset erot (5,1)</p>	<p>Motivointi haastavaa hybridiopetuksessa</p>
<p><i>"Hybridiopetuksessakin pitäisi olla enemmän vuorovaikutusta, erilaiset keskustelut on kumminkin tosi tärkeitä opetuksessa ja tekee siitä opetuksesta mielekkäämpää kaikille." (Opettaja 5)</i></p>	<p>Vuorovaikutuksen mahdollisuus tukea motivaatiota (1,-)</p>	<p>Motivaatiota tukeva vuorovaikutus hybridiopetus</p>
<p><i>"Ne opiskelijathan on todella erilaisissa asemissa ja ympäristöissä, tai se opetuksen keskittyminen voi olla toisten tilanteissa hyvinkin vaikeaa, jos on esimerkiksi lapsia kotona." (Opettaja 3)</i></p>	<p>Opiskelijan oman ympäristön tekijät (2,3)</p>	<p>Opiskelijan oma ympäristö</p>
<p><i>"Opettaja on loppupeleissä vastuussa siitä opetuksen ilmapiiristä ja siitä, miten siinä opetuksessa huomioidaan ne osallistujat." (Opettaja 4)</i></p> <p><i>"Kyllä se kotona tekeminen varmasti auttaa motivoitumaan. Tai kun siinä on varmasti helpompi aikatauluttaa sitä opiskelua ja muuta elämää keskenään, jos ei tarvi miettiä yliopistolla käymistä. Jokuhan voi vaikka käydä töissäki, ja vasta illalla tehdä opintoja." (Opettaja 2)</i></p>	<p>Opettajan luoma ympäristö/ilmapiiri (3,3)</p> <p>Joustavuus/mahdollisuus autonomiaan (1,4)</p>	<p>Opettajan luoma ympäristö</p>
<p><i>"Minun mielestäni myös se teknologinen osaaminen vaikuttaa. Kun pitäähän opettajat ja opiskelijoiden kuitenkin osata käyttää niitä laitteita ja ohjelmia, että se opetus voi olla toimivaa." (Opettaja 3)</i></p> <p><i>"Pitää kyllä huomioida (etä- ja hybridiopetus) myös se ympäristö, tai se opetusalusta mitä käyttää. Vaikka moodlea jos käyttää, niin siitä pitäisi koittaa tehdä sellainen innostava ympäristö. Kuvia ja videoita kannattaa käyttää, ettei se koko alusta ole vaan pelkkää tekstiä, kun siihen kyllästyy paljon helpommin." (Opettaja 1)</i></p>	<p>Teknologian toimivuus (2,3)</p> <p>Sähköiset ympäristöt/opetusalustat (3,1)</p>	<p>Teknologinen oppimisympäristö</p>
<p><i>"Opiskelijaa aktivoivat tehtävät ja aineistot on hyviä, ettei siihen opetukseen pysty passivoitumaan, vaan on pakko osallistua niin jää helpommin mieleen." (Opettaja 5)</i></p> <p><i>"Than vaan jo sillä opetuksen monipuolisuudellahan pystytään tukemaan, ettei kaikki tunnit vaan ole samanlaisia, vaan hyödyntää eri menetelmiä." (Opettaja 1)</i></p>	<p>Aktivoivat materiaalit/metodit (9,10)</p> <p>Monipuoliset materiaalit/metodit (7,4)</p>	<p>Monipuoliset/aktivoivat materiaalit ja menetelmät</p>

<p><i>"Opetuksen pitää olla innostavaa ja vaihtelevaa, vaikka lisäämällä siihen vuorovaikutusta tai pelillisyyttä tai vaikka teettämällä ryhmätöitä, se molemminpuolinen aktiivisuus on siinä tärkeää" (Opettaja 1)</i></p> <p><i>"Tärkeää on kyllä ryhmäytyminen ja sellaisen yhteisöllisyyden tunteen luominen. Pitää olla sellainen ilmapiiri, että tehdään yhdessä hommia ja voi toisilta kysyä huoletta neuvoja." (Opettaja 3)</i></p>	<p>Sosiaalisuutta korostavat toimintatavat (8,3)</p> <p>Yhteisöllisyys (5,5)</p>	<p>Yhteisöllisyyttä korostavat toimintatavat</p>
<p><i>"Kyllä etä- ja hybridiopetuksessa pitää huomioida ihan jo ne materiaalit ja niiden mahdollisuudet, vaikka videoita tai jotakin pelejä, jos on niin kannattaa hyödyntää." (Opettaja 5)</i></p>	<p>Teknologian hyödyntäminen opetuksessa (5,1)</p>	<p>Teknologian hyödyntäminen</p>
<p><i>"On tärkeää että opiskelijat tietää mihin se arviointi perustuu, ei voi kysyä esimerkiksi sellaista mitä ei ole käsitelty. Jos ne kurssin tehtävät ei tunnu opiskelijoista olevan sen sisällön kanssa linjassa, niin se kyllä varmasti vaikuttaa oppimismotivaatioon." (Opettaja 3)</i></p>	<p>Arviointi/palaute/tavoitteet (5,7)</p>	<p>Arviointi ja palaute</p>
<p><i>"Omasta mielestäni opettajana kykenee kyllä vaikuttamaan niihin opiskelijoihin, ja kyllä ne opiskelijat monesti odottaakin siltä opettajalta tukea ja ohjausta, vaikka ei välttämättä sitä tarvikaan." (Opettaja 4)</i></p>	<p>Opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus (8,4)</p>	<p>Opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus</p>
<p><i>"Hybridiopetuksessa niille etäopiskelijoillekin pitäisi tarjota mahdollisuuksia keskusteluun tai yhdessä tekemiseen, siinä voi toiset sitten auttaa ja olla tukena myös helpommin jos on jotakin haasteita." (Opettaja 3)</i></p>	<p>Opiskelijoiden välinen vuorovaikutus (3,2)</p>	<p>Opiskelijoiden välinen vuorovaikutus</p>
<p><i>"Teknologian kautta on paljon vaikeampaa saada kunnolla kontaktia, tai oppia tuntemaan niitä osallistujia, kun ei ole, vaikka tunnin alussa sitä muuta keskustelua." (Opettaja 2)</i></p> <p><i>"Minun mielestä suurin tekijä etä- ja hybridiopetuksessa on kanssakäyminen. Sitä on usein ihan liian vähän, siinä meinaa jäädä kokonaan se opetuksen interaktiivisuus pois ja se menee vaan sellaiseksi luennoinniksi." (Opettaja 2)</i></p>	<p>Epäformaali vuorovaikutus (2,1)</p> <p>Ei spesifioitu vuorovaikutus (6,5)</p>	<p>Epäformaali vuorovaikutus</p>

Sisällönanalyysin viimeisenä vaiheena oli abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden muodostaminen aiemman luokittelun pohjalta. Abstrahoinnissa tutkimuksen kannalta oleellinen tieto erotetaan aineistosta ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan tutkimuksen kannalta merkittäviä teoreettisia käsitteitä. Klusterointi on jo osa abstrahointiprosessia, mutta abstrahoinnissa klusteroinnin avulla löydetty aluokat yhdistetään suuremmiksi yläluokiksi, joiden avulla tutkimuksesta voidaan luoda kokoavia käsitteitä tai saavuttaa vastauksia asetetuille tutkimuskysymyksille. Jo aluokkia muodostaessani erotin tutkimukseeni kannalta merkittävän tiedon, joten tätä karsintaa ei tapahtunut enää yläluokkia muodostettaessa. Yläluokkien muodostamista jatketaan niin kauan kuin se on aineiston sisällön näkökulmasta mahdollista ja järkevää (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Abstrahoinnissa yhdistin aiemmin esille nousseet aluokat laajemmiksi, tutkimuskysymyksiin vastaaviksi yläluokiksi. Yläluokan muodostivat samaa aihetta käsittelevät aluokat, joiden kontekstia aineistoon peilaten voitiin pitää samana. Yläluokat taas yhdistin aiheensa mukaan tutkimuskysymysten määrittämien tutkimuskohteiden alle, vastaamaan näin paremmin tutkimuksen tutkimuskysymyksiä ja tavoitteita. Taulukossa 2 esitetään aiemmin esitelyjen aluokkien abstrahointi yläluokkiin ja tutkimuskysymysten perusteella syntyneisiin tutkimuskohteisiin.

Taulukko 2. Yläluokkien ja tutkimuskohteiden muodostuminen.

Aluokat	Yläluokat	Tutkimuskohteet
Ulkoisen säätely	Ulkoisen motivaatio	Motivaation määritelmä
Sisäistetty säätely		
Tunnistettu säätely		
Integroitu säätely		
Henkilökohtainen kiinnostus ja asenne	Sisäinen motivaatio	
Positiiviset tunteet		
Motivaation vaikutus	Etäopetus	Motivaation merkitys
Motivointi haastavaa etäopetuksessa		
Motivointi haastavaa hybridiopetuksessa	Hybridiopetus	

Motivaatiota tukeva vuorovaikutus hybridiopetuksessa		
Opiskelijan oma oppimisympäristö	Oppimisympäristö	Motivaation tukeminen
Opettajan luoma oppimisympäristö		
Teknologinen oppimisympäristö		
Monipuoliset/aktivoivat materiaalit ja menetelmät	Oppimateriaalit ja -menetelmät	
Yhteisöllisyyttä korostavat toimintatavat		
Teknologian hyödyntäminen		
Arviointi ja palaute		
Opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus	Vuorovaikutus	
Opiskelijoiden välinen vuorovaikutus		
Epäformaali vuorovaikutus		

Tutkimuskohteiden ollessa linjassa asettamieni tutkimuskysymysten kanssa oli aineiston tarkastelu ja tulosten kannalta oleellisten johtopäätösten tekeminen helpompaa ja suoraviivaista. Analyysi ja aineiston asettaminen yläluokkiin ja alaluokkiin mahdollistivat johtopäätösten teon tutkimuskysymyksiin liittyen.

Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia ja vastaan asettamiini tutkimuskysymyksiin analyysini pohjalta hyödyntäen abstrahoinnin myötä syntynyttä luokittelua. Vastaan ensin haastattelujen pohjalta kysymykseen ”Millaisia näkemyksiä korkeakouluopettajilla on oppimismotivaatiosta ja sen merkityksestä etä- ja hybridiopetuksessa?” ja tämän jälkeen kysymykseen ”Millaisia näkemyksiä korkeakouluopettajilla on opiskelijoiden oppimismotivaation tukemisesta etä- ja hybridiopetuksessa?”. Nostan kappaleissa esille esimerkkejä haastatteluaineistosta, jotka olen merkinnyt kursivoinnilla ja heittomerkeillä. Tämän tarkoituksena on tehdä aineistoani näkyväksi ja helpottaa tulosten hahmottamista suhteessa aineistoon.

6.1 Oppimismotivaatio ja sen merkitys etä- ja hybridiopetuksessa

Haastatteluissa motivaatio miellettiin pääasiassa yhdistelmäksi sisäistä- ja ulkoista motivaatiota, mutta vain harvat osasivat sanallistaa motivaation syntymiseen vaikuttavia tekijöitä tai eritellä motivaation syntymisprosessia. Haastatteluissa nousi usein esille motivaation puutteen vaikutus oppijan kykyyn sisäistää opetettavaa materiaalia ja useat opettajat nostivat esille myös motivaation puutteen vaikutuksen kanssaoppijiin ja erityisesti oppijan omaan aktiivisuuteen. Hyvää oppimismotivaatiota omaavaa oppijaa kuvattiin usein aktiivisena ja sosiaalisena, itsenäisesti oppivana yksilönä. Hyvän motivaation merkitys oppimisen ja oppimisprosessin kannalta oli haastateltavien mukaan suuri. Vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni muodostui yhdistämällä motivaation määritelmää, ja motivaation merkitystä kuvaavat yläluokat yhteen vastaten täten asettamaani tutkimuskysymykseen.

6.1.1 Oppimismotivaatio

Oppimismotivaatiota kuvaavia alaluokkia syntyi aineiston perusteella kuusi: ulkoinen säätely, sisäistetty säätely, tunnistettu säätely, integroitu säätely, henkilökohtainen kiinnostus ja asenne, sekä positiiviset tunteet. Näistä neljä ensimmäistä muodostivat ulkoisen motivaation yläluokan ja kaksi jälkimmäistä sisäisen motivaation yläluokan. Oppimismotivaatiota kuvattiinkin aineistossa pääasiassa sisäisenä- ja ulkoisena motivaationa, usein samalla vertaillen näiden kahden eroja ja vaikutuksia opetukseen ja sen toteutukseen käytännön tasolla. Taulukossa 3 on

esitetty ala- ja yläluokkien esiintymisen frekvenssit eli lukumäärät ensimmäisessä ja toisessa haastattelussa.

Taulukko 3. Motivaatiota kuvaavien ala- ja yläluokkien esiintyvyys aineistossa.

Alaluokka (esiintyvyys ensimmäinen/toinen haastattelu)	Yläluokka (kokonaisesiintyvyys aineistossa)
Ulkoisen säätely (6,4)	Ulkoinen motivaatio (35)
Sisäistetty säätely (3,2)	
Tunnistettu säätely (7,6)	
Integroitu säätely (6,1)	
Henkilökohtainen kiinnostus ja asenne (11,6)	Sisäinen motivaatio (20)
Positiiviset tunteet (2,1)	

Vaikka sisäinen ja ulkoinen motivaatio muodostivat analyysissä omat erilliset yläluokkansa, sisäisen ja ulkoisen motivaation erottaminen toisistaan ei kuitenkaan ollut kaikille opettajille yksiselitteistä: sisäiseen motivaatioon luettiin usein mukaan esimerkiksi halu opiskella itselle tärkeän tavoitteen eteen tai halu opiskella itsensä kehittämisen vuoksi. Molemmissa tapauksissa kyse on kuitenkin automatisoituneesta ulkoisesta motivaatiosta.

Puhtaasti sisäistä motivaatiota kuvattiin aineistossa huomattavasti ulkoista motivaatiota vähemmän. Sisäinen motivaatio nousi aineistossa motivaation määritelmänä esille yhteensä 20 kertaa, kun taas ulkoinen motivaatio nostettiin esille tässä kontekstissa 35 kertaa. Ulkoinen motivaatio sai haastatteluissa muutenkin enemmän huomiota opettajien osalta. Ulkoista motivaatiota kuvattiin eniten ulkoisen säätelyn ja tunnistetun säätelyn kautta. Ulkoisen säätelyn alaluokassa ulkoista motivaatiota kuvattiin seuraavasti:

”Motivaatioon vaikuttaa tietysti ulkoa esimerkiksi lähipiiristä tulevat odotukset, tai vaikka opettajan asettamat tavoitteet siinä opetustilanteessa.” (Opettaja 3)

Myös opetusmateriaalien, opetusympäristön ja opetusmenetelmien rooli oppimismotivaation muodostumisen kannalta kuvattiin aineistossa ulkoisen säätelyn alaluokassa:

”Opetuksen pitää olla innostavaa ja vaihtelevaa, vaikka lisäämällä siihen vuorovaikutusta tai pelillisyyttä tai vaikka teettämällä ryhmätöitä, se molemminpuolinen aktiivisuus on siinä

tärkeää. On vaikeaa motivoitua tehtäviin jos ne ei ole sitä opetusta palvelevia, tai ne ovat tylsiä ja sopimattomia.” (Opettaja 1)

”Ihan jo se että voi vaikka hybridiopetuksessa valita niitä opiskelutapoja, niin se auttaa jo varmasti motivoitumaan ja sitte tietysti se että voi tehdä yhdessä muitten kanssa tai että ne menetelmät on sellasia yhteisöllisiä.” (Opettaja 2)

Tunnistettua säätelyä kuvattiin ulkoisen motivaation osalta myös aineistossa usein, muun muassa seuraavasti:

”Motivaatioon kuuluu oma asenne siihen opetettavaan asiaan ja se, kuinka paljon siihen haluaa panostaa, tai kuinka tärkeänä sen tehtävän näkee.” (Opettaja 1)

”Kyllä ihan jo se että tietää mitä hyötyä jostakin kurssista on, tai mihin se vaikuttaa sitt en ihan oikeassa elämässä, niin se varmasti auttaa motivoitumaan siihen kokonaisuuteen.” (Opettaja 5)

Sisäisen motivaation kuvaukset keskittyivät enemmän luettelemaan sisäisen motivaation ilmenemistä opetuksessa, kun taas vähäisempää painoa sai itse sisäisen motivaation kuvaaminen. Sisäisen motivaation esimerkit ja tavat kuvata sitä nostivat esille kaksi yläluokkaa, henkilökohtainen kiinnostus ja asenne, sekä positiiviset tunteet. Usein kuvaukset sisäisestä motivaatiosta olivat myös samalla kuvauksia siitä, kuinka sisäisesti motivoitunut opiskelija toimii oppimisprosessin aikana. Ulkoisen motivaation kuvaaminen onnistui opettajilta usein helpommin ilman opiskelijan toiminnan kuvaamista samalla.

Oppimismotivaatioon vaikuttavina tekijöinä opettajat nostivat pääasiassa esille oppijan oman asenteen ja suhtautumisen motivaatiota vaativaan tehtävään. Motivaatiota kuvattiin siis yksilön oman kiinnostuksen ja asenteen synnyttämänä mielentilana, jonka avulla yksilö kykenee suoriutumaan annetuista tehtävistä. Yksilön henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteita ja asennetta käsiteltävään asiaan kuvattiin aineistossa yhteensä 17 kertaa. Opettajista kuvasivat kiinnostuksen ja asenteen vaikutusta motivaation synnyssä seuraavasti:

”Motivaatiosta osa on sellaisia sisäisiä tekijöitä, jos joku haluaa, vaikka oppia jotakin, koska sitä kiinnostaa se asia, tai se asia tuntuu siitä vaan sen verran kiinnostavalle, että se haluaa opiskella sitä, niin se motivoituu siihen. Tai että ei aina kaikessa ole välttämättä sellasta ulkoista painetta, että joku voi kiinnostua jostakin alasta ihan itekseen.” (Opettaja 4)

”Kyllä mielestäni motivaatiota on ennen kaikkea oma asenne, ja se miten heti alussa suhtautuu tehtävään tai haasteisiin.” (Opettaja 5)

Sisäisen motivaation ilmenemistä opiskelijassa oppimisprosessin aikana kuvattiin myös seuraavasti:

”Sisäisesti motivoitunut opiskelija osallistuu siihen opetukseen ja esittää usein, vaikka luennoilla kysymyksiä, tai osallistuu ryhmäkeskusteluissa.” (Opettaja 1)

Motivaatioon synty miseen vaikuttavina tekijöinä useat opettajat nostivat myös esille sosiaalisen kanssakäymisen roolin, erityisesti ulkoisen motivaation synty misessä kanssakäymistä pidettiin suurena tekijänä motivaation synty misen kannalta. Eräs opettajista kuvaasi vuorovaikutuksen roolia oppimismotivaation synty misessä seuraavasti:

”Etäopetuksessa haasteena on kyllä vuorovaikutuksen syntyminen, jos on päällä, vaikka zoomissa 100 videota ja siitä näkisi ilmeitä ja muuta, niin se vaatii kyllä opettajalta paljon enemmän. Se että siinä syntyisi sitä vuorovaikutusta opettajalta tai opiskelijalta niin se on kyllä vaikeaa.” (Opettaja 4)

Ensimmäisen ja toisen haastattelun välillä vastausten sisällöissä ei ollut suurta eroa. Opettajat kuvasivat sisäistä ja ulkoista motivaatiota lähes identtisesti käyttäen verrattavissa olevia ilmauksia. Ulkoisen motivaation kuvaaminen oli molempien haastatteluiden välillä hyvin toistuvaa, vaikkakin toisessa haastattelussa kuvauksia oli määrällisesti hieman vähemmän. Sisäistä motivaatiota kuvattiin myös vastaavasti, mutta toisessa haastattelussa kuvausten määrä lähes puolittui ensimmäisestä.

6.1.2 Oppimismotivaation merkitys

Oppimismotivaation merkitystä kuvaavia alaluokkia syntyi aineiston perusteella neljä: motivaation vaikutus etäopetuksessa, motivoinnin haasteet etäopetuksessa, motivoinnin haasteet hybridiopetuksessa ja motivaatiota tukeva vuorovaikutus. Näistä kaksi ensimmäistä muodostivat oppimismotivaation merkitystä etäopetuksessa kuvaavan yläluokan ja kaksi jälkimmäistä oppimismotivaation merkitystä hybridiopetuksessa kuvaavan yläluokan. Oppimismotivaation merkitystä ja samalla sen ilmenemisen keinoja kuvattiin aineistossa runsaasti, usein myös samalla kuvaten keinoja oppimismotivaation tukemiseksi. Oppimismotivaation merkitystä etäopetuksessa kuvattiin aineistossa 23 kertaa, oppimismotivaation merkitystä hybridiopetuksessa kuvattiin 18 kertaa. Usein hybridiopetusta

kuvattiin etäopetuksen yhteydessä, ja etäopetuksessa esille nostettujen tekijöiden nähtiin myös vaikuttavan hybridiopetuksessa. Taulukossa 4 kuvataan, kuinka usein ylä- ja alaluokat esiintyivät aineistossa.

Taulukko 4. Oppimismotivaation merkitystä kuvaavien ala- ja yläluokkien esiintyvyys aineistossa.

Alaluokka (esiintyvyys ensimmäinen/toinen haastattelu)	Yläluokka (kokonaisesiintyvyys aineistossa)
Motivaation vaikutus etäopetuksessa (5,5)	Etäopetus (23)
Motivoinnin haasteet etäopetuksessa (7,6)	
Motivoinnin haasteet hybridiopetuksessa (11,5)	Hybridiopetus (18)
Motivaatiota tukeva vuorovaikutus (1,1)	

Opettajat tunnustivat oppimismotivaation merkityksen opetuksen toteutuksen kannalta vaihtelevasti. Yleisesti opettajat uskoivat motivaation vaikutuksen olevan suuri ja tunnustivat paljon motivaation puutteen mukanaan tuomia opetuksellisia haasteita, niin etä- kuin hybridiopetuksenkin osalta:

”Varmasti se kyllä vaikuttaa paljon, ihan jo siinä, että osallistuuko se opiskelija luennoille, tai jos ei sillä opiskelijalla oikein ole sitä motivaatiota voi se helposti etäopetuksessa vaan jättää tulematta luennoille.” (Opettaja 3)

”Sitä on vaikea tukea sellasta opiskelijaa, jolla ei ole motivaatiota, kun se ei välttämättä osallistu opetukseen ollenkaan, tai tekee vaikka kaikki tehtävät vaan aivan minimi panoksella.” (Opettaja 2)

Hyvän oppimismotivaation etuja tai vaikutuksia opetuksen kannalta luettiin huomattavasti vähemmän. Hyvää oppimismotivaatiota pidettiin opetuksen kannalta normina, ja sen vaikutuksien erittely osoittautui haastavaksi. Eräs opettajista kuvaili hyvän oppimismotivaation vaikutusta opetukseen ja toisiin opiskelijoihin seuraavasti:

”Hyvin motivoitunut opiskelija on tunneilla aktiivinen ja kysyy ja keskustelee. Etäopetuksessa toteutuksesta riippuen usein sellaiset motivoituneemmat kysyvät enemmän apua ja ovat vaikka keskustelupalstoilla aktiivisia, usein se myös aktivoi sitten toisiakin enemmän.” (Opettaja 4)

Sisäinen ja ulkoinen motivaatio joutuivat usein myös merkityksiä pohdittaessa vastakkainasettelun kohteeksi. Usein sisäistä motivaatiota pidettiin lähes synonyymina hyvin motivoituneen opiskelijan kanssa, joka pärjäsikin hyvin opetustilanteessa. Ulkoinen motivaatio taas liitettiin opettajien puheissa usein heikommin motivoituneisiin, epäaktiivisiin opiskelijoihin, joiden tukeminen oli opettajista haastavaa. Eräs opettajista kuvasi ulkoisesti motivoitunutta opiskelijaa seuraavasti:

”Sellainen opiskelija, joka osallistuu siihen opetukseen vaan vaikka pakon vuoksi niin se ei monesti keskity siihen opetukseen, tai osallistu vaikka niihin opetuksen aktiviteetteihin. Sellainen opiskelija on monesti paljon huonommin motivoitunut siihen tehtävään ja se kyllä näkyy sitten erityisesti vaikkapa sitten tentissä kurssin lopulla.” (Opettaja 2)

Opettajat näkivät oppimismotivaation vaikutuksen ja tärkeyden eroavan eri opetuksen kontekstien välillä. Etäopetuksen yhteydessä motivaation merkitystä kuvattiin yhteensä 10 kertaa, hybridiopetuksen kohdalla tällaisia kuvauksia ei nostettu esille. Haastattelussa ilmeni useiden opettajien pitävän sisäisen motivaation merkitystä etä- ja hybridiopetuksessa suurempana, kuin ulkoisen motivaation merkitystä:

”Kyllä mun mielestä etäopetuksessa se henkilökohtainen tai tavallaan sisäinen motivaatio korostuu enemmän. Kun etäopetuksessa se opiskelija on kuitenkin siellä kotiympäristössä tai jossain muualla opiskelemissa niin siellä on helpommin sellaisia tekijöitä, jotka sitten vie sen motivaation, tai häiritsee keskittymistä siihen opiskeluun. Niin jotenkin sen opiskelijan pitää pystyä tunnistamaan itsestään se halu tehdä sitä.” (Opettaja 3)

Ulkoisen motivaation roolia pidettiin suurempana opetuksessa, jossa opettaja kykenee olemaan paremmassa vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa ja täten vaikuttamaan opiskelijoiden motivaatioon paremmin. Opettajat mielsivät vuorovaikutuksen ja ulkoisen tuen puutteen heikentävän oppimismotivaatiota, tämä tuen puute mainittiinkin aineistossa yhteensä 9 kertaa. Opettajien kuvauksissa hybridiopetus miellettiin enemmän tällaiseksi opetuksen toteutuksen muodoksi ja olevan yhdistelmä lähi- ja etäopetusta:

”No kyllähän esimerkiksi ihan lähiopetuksessa se ulkoisen vaikutuksen rooli on selkeä, kun pystytään ottamaan enemmän sitä vuorovaikutusta, tai kun se on jotenkin helpompaa. Kun se vuorovaikutus tapahtuu niiden läsnäolijoiden kanssa, niin siinä on opettajankin helpompi osallistua ja vaikuttaa, kun ei ole pelkästään kuva päästä. Hybridiopetuksessakin se on

parempaa, kuin ihan etäopetuksessa, kun siinä on ainakin osittain mahdollista se sama kasvokkain oleminen.” (Opettaja 5)

”Onhan hybridiopetuksessakin motivaatiolla merkitys, mutta siinä se ei ehkä ole niin suuri, tai se on enemmän, näit ulkoisia tekijöitä. Siinä on kumminkin ehkä se vertaispaine ja kaverit ja tämmöiset, jotka helpottaa sitä.” (Opettaja 4)

Kaiken kaikkiaan opettajat näkivät oppimismotivaation merkityksen opetuksen kannalta suurena. Useiden opettajien vastausten perusteella huonosti motivoitunut opiskelija ei osallistunut opetukseen ja laski toiminnallaan myös toisten opiskelijoiden oppimismotivaatiota vaikuttaen negatiivisesti opetuksen toteutukseen. Hyvin motivoitunut opiskelija kykeni toimimaan osana opetusta ja tukemaan toisten opiskelijoiden motivaatiota.

Ensimmäisen ja toisen haastattelun välillä oppimismotivaation merkityksen kuvauksissa ei ollut nähtävissä suuria eroja. Etäopetuksessa oppimismotivaation merkitystä kuvattiin samoin molemmissa haastatteluissa, myös kuvausten määrä oli lähes sama. Oppimismotivaation merkitystä hybridiopetuksessa kuvattiin myös sisällöllisesti vastaavalla tavoilla molemmissa haastatteluissa. Kuitenkin motivoinnin haasteita kuvattiin lähes puolet vähemmän toisen haastattelun aikana.

6.2 Oppimismotivaation tukeminen etä- ja hybridiopetuksessa

Oppimismotivaation tukemista kuvaavia alaluokkia syntyi aineiston perusteella kymmenen: opiskelijan oma oppimisympäristö, opettajan luoma oppimisympäristö, teknologinen oppimisympäristö, monipuoliset/aktiiviset materiaalit ja menetelmät, yhteisöllisyyttä korostavat toimintatavat, teknologian hyödyntäminen, arviointi ja palaute, opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus, opiskelijoiden välinen vuorovaikutus ja epäformaali vuorovaikutus. Näistä kolme ensimmäistä muodostivat oppimisympäristön merkitystä motivaation tukemisessa kuvaavan yläluokan. Neljä seuraavaa muodostivat oppimateriaalien ja oppimenetelmien merkitystä motivaation tukemisessa kuvaavan yläluokan. Kolme viimeistä muodostivat vuorovaikutuksen merkitystä motivaation tukemisessa kuvaavan yläluokan. Eniten opettajat kuvasivat oppimateriaalin ja oppimenetelmien vaikutuksia oppimismotivaation tukemisessa, joita kuvattiin aineistossa 69 kertaa. Vuorovaikutuksen vaikutuksia oppimismotivaation tukemisessa kuvattiin aineistossa 31 kertaa ja oppimisympäristön

vaikutuksia oppimismotivaation tukemisessa kuvattiin aineistossa yhteensä 25 kertaa. Kuvaukset sisälsivät sekä positiivisia motivaatiota tukevia tekijöitä, mutta myös negatiivisia tukea haastavia tekijöitä.

Haastatteluissa opettajat nostivat esille runsaasti oppimismotivaation ylläpidon ja tukemisen keinoja. Suurimpina etä- ja hybridiopetuksessa motivaatiota tukevia tekijöinä pidettiin monipuolisia ja aktivoivia opetusmateriaaleja ja menetelmiä, sekä vuorovaikutusta. Motivaation tuen haasteina pidettiin vuorovaikutuksen ja ulkoisen tuen puutetta, sekä hybridietä opetuksessa. Opettajat pitivät opiskelijoiden motivaation tukemista automaattisesti osana opetusta tapahtuvana toimintana, joka tapahtui esimerkiksi opetuksen aikana tapahtuvan vuorovaikutuksen aikana. Etä- ja hybridiopetuksessa motivaation tukemista opettajat pitivät haasteena, johon heillä oli vaikeuksia keksiä ratkaisua. Taulukossa 5 kuvataan motivaation tukemiseen pohjautuvat ala- ja yläluokat, sekä niiden esiintyvyys aineistossa.

Taulukko 5. Motivaation tukemisen ala- ja yläluokat, sekä niiden esiintyvyys aineistossa.

Alaluokka (esiintyvyys ensimmäinen/toinen haastattelu)	Yläluokka (kokonaisesiintyvyys aineistossa)
Opiskelijan oma oppimisympäristö (2,3)	Oppimisympäristö (25)
Opettajan luoma oppimisympäristö (4,7)	
Teknologinen oppimisympäristö (5,4)	
Monipuoliset/aktivoivat materiaalit ja menetelmät (16,14)	Oppimateriaalit ja -menetelmät (69)
Yhteisöllisyyttä korostavat toimintatavat (13,8)	
Teknologian hyödyntäminen (5,1)	
Arviointi ja palaute (5,7)	
Opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus (8,4)	Vuorovaikutus (31)
Opiskelijoiden välinen vuorovaikutus (3,2)	
Epäformaali vuorovaikutus (8,6)	

Ensimmäisten ja toisten haastatteluiden välillä vastausten sisällössä ei ollut havaittavissa suuria eroja. Toisissa haastatteluissa opettajat nostivat esille enemmän oppimisympäristön

vaikutusta motivaation tukemisen ja säätelyn kannalta. Teknologisten oppimismateriaalien, kuten erilaisten videoiden mainintojen määrä oli toisissa haastatteluissa merkittävästi pienempi, myös opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen maininnat puolittuivat toiseen haastatteluun. Yleisesti toisissa haastatteluissa vastausten määrä väheni hieman.

6.2.1 Tuen keinot

Oppimismotivaation tukeminen etä- ja hybridiopetuksessa oli opettajien mielestä opetuksen kannalta tärkeä tekijä, jonka avulla kyettiin vaikuttamaan opiskelijoiden opiskelutuloksiin ja hyvinvointiin. Opetusmateriaalit ja opetusmenetelmät olivat opettajien mielestä suurimmassa roolissa oppimismotivaation tukemisen osalta. Yhteensä erilaisia opetusmenetelmiä tai opetusmateriaaleja kuvattiin 69 kertaa, näistä eniten kuvattiin opiskelijaa aktivoivia ja monipuolisia opetusmateriaaleja ja menetelmiä. Opiskelijoita aktivoivat ja osallistavat opetusmenetelmät mahdollistivat opettajien mukaan motivaation ylläpidon ja vahvistivat sosiaalista vuorovaikutusta:

”Esimerkiksi ryhmätyöt on mielestäni sellainen tukeva, ne mahdollistavat yhdessä tekemisen ja niissä opiskelijat pääsevät itse tekemään, ettei se opetus ole vain opettajan luennointia.”
(Opettaja 5)

”Opiskelijoiden osallistaminen ja vastuun antaminen, niillä pystyy vähän ohjaamaan sitä opiskelijaa osallistumaan siihen opetukseen. Jos vaikka laittaa ne brakeout roomiin (Zoom) ja ohjeistaa että kaikkien pitää esitellä sen keskustelun tuloksia, tai tehdä jokin esitys siitä. Niin se ainakin vähän pakottaa aktiivisuuteen ja varmaan auttaa vähän paremmin motivoitumaan siihen opetukseen.” (Opettaja 2)

Myös aktivoivat oppimateriaalit olivat opettajien mielestä avainasemassa motivaation tukemisen osalta, niiden avulla kyettiin mahdollistamaan aktivoivat opetusmenetelmät:

”Mielestäni pelillinen opetus tai jotkin simulaatio tehtävät. En ole niitä kyllä itse käyttänyt mutta uskoisin, että ne ohjaisi aktiiviseen toimintaan ja varmaan kyllä motivoisi myös huomattavasti enemmän, kuin vaikka luennointi.” (Opettaja 4)

”Pitää kyllä huomioida (etä- ja hybridiopetus) myös se ympäristö, tai se opetusalusta mitä käyttää. Vaikka moodlea jos käyttää, niin siitä pitäisi koittaa tehdä sellainen innostava ympäristö. Kuvia ja videoita kannattaa käyttää, ettei se koko alusta ole vaan pelkkää tekstiä, kun siihen kyllästyy paljon helpommin.” (Opettaja 1)

Oppimateriaaleihin ja -menetelmiin liittyen opettajat mainitsivat usein myös yhteisöllisyyden ja sen tunteen luomisen opetustilanteissa. Yhteisöllisyyttä korostavia toimintatapoja kuvattiin aineistossa yhteensä 21 kertaa. Yhteisöllisyyden merkitystä motivaation tukemisessa kuvattiin seuraavasti:

”Tärkeää on kyllä ryhmäytyminen ja sellaisen yhteisöllisyyden tunteen luominen. Pitää olla sellainen ilmapiiri, että tehdään yhdessä hommia ja voi toisilta kysyä huoletta neuvoja.”
(Opettaja 3)

Opettajat nostivat esille oppimismotivaatioon liittyen useasti myös tavoitteiden ja arvioinnin merkityksen opetuksen ja sen toteutuksen kannalta. Tavoitteiden ja arvioinnin mahdollisuudet motivaation tukemisessa nostettiin esille yhteensä 12 kertaa. Opettajat painottivat tavoitteiden ja täten myös arvioinnin yhtenäisyyttä opetettavan sisällön kautta ja näkivät erityisesti reilun ja avoimen arvioinnin ylläpitävän oppimismotivaatiota:

”On tärkeää että opiskelijat tietää mihin se arviointi perustuu, ei voi kysyä esimerkiksi sellaista mitä ei ole käsitelty. Jos ne kurssin tehtävät ei tunnu opiskelijoista olevan sen sisällön kanssa linjassa, niin se kyllä varmasti vaikuttaa oppimismotivaatioon.” (Opettaja 3)

Tavoitteet taas asettivat opetukselle selkeän kiintopisteen, mahdollistaen opettajien mukaan opiskelijoille selkeän oppimiskokemuksen:

”Olisi hienoa, jos opiskelijat saisi mukaan siihen kurssin suunnitteluun, voisi vaikka yhdessä miettiä sen kurssin tavoitteita tai toteutusta. Varmasti se myös helpottaisi opiskelijoilla sitten opiskelua, kun olisi heti alusta asti selvää mitä siltä kurssilta halutaan.” (Opettaja 5)

Opettajien mielestä sosiaalinen vuorovaikutus niin opettajan ja opiskelijan, kuin opiskelijoiden kesken oli suuri oppimismotivaatiota tukeva tekijä. Opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus nostettiin esille useammin kuin opiskelijoiden välinen vuorovaikutus. Opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus nousi aineistossa esille yhteensä 12 kertaa, opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus mainittiin 5 kertaa. Vuorovaikutuksen roolia motivaation tukemisessa kuvattiin seuraavasti:

”Omasta mielestäni opettajana kykenee kyllä vaikuttamaan niihin opiskelijoihin, ja kyllä ne opiskelijat monesti odottaakin siltä opettajalta tukea ja ohjausta, vaikka ei välttämättä sitä tarvitskaan.” (Opettaja 4)

”Minun mielestä suurin tekijä etä- ja hybridiopetuksessa on kanssakäyminen. Sitä on usein ihan liian vähän, siinä meinaa jäädä kokonaan se opetuksen interaktiivisuus pois ja se menee vaan sellaiseksi luennoinniksi.” (Opettaja 2)

”Kyllä itse ainakin pyrkisin etäopetuksessa lisäämään vuorovaikutusta, jos vaikka voisi halutessaan tehdä ryhmänä tai keskustella toisten kanssa aiheesta. Monesti sellainen keskustelu auttaa ymmärtämään paremmin ja on mukavampaa kuin yksin tekeminen.” (Opettaja 1)

Epäformaalia vuorovaikutusta ja sen vaikutuksia motivaation tukemisen kannalta kuvattiin aineistossa yhteensä 14 kertaa, muun muassa seuraavasti:

”Hybridiopetuksessa niille etäopiskelijoillekin pitäisi tarjota mahdollisuuksia keskusteluun tai yhdessä tekemiseen, siinä voi toiset sitten auttaa ja olla tukena myös helpommin jos on jotakin haasteita.” (Opettaja 3)

Myös oppimisympäristö ja siihen vaikuttaminen nähtiin mahdollisuutena tukea motivaatiota. Oppimismotivaation vaikutusta kuvattiin aineistossa 25 kertaa. Oppimisympäristön osalta merkittävänä tekijänä pidettiin sähköisten opetusalustojen mukanaan tuomaa aikaa ja paikkaan sitoutumattomuutta, jonka nähtiin parantavan opiskelijan autonomiaa ja antamaan mahdollisuudet itsenäisempään ja yksilöllisempään opiskeluun. Teknologisia oppimisympäristöjä ja alustoja kuvattiin aineistossa 9 kertaa:

”Kyllä se kotona tekeminen varmasti auttaa motivoitumaan. Tai kun siinä on varmasti helpompi aikatauluttaa sitä opiskelua ja muuta elämää keskenään, jos ei tarvi miettiä yliopistolla käymistä. Jokuhan voi vaikka käydä töissäki, ja vasta illalla tehdä opintoja.” (Opettaja 2)

Myös opettajan luoman oppimisympäristön vaikutusta motivaation tukemiseen pidettiin tärkeänä, se mainittiin aineistossa 11 kertaa. Erityisesti opettajan luomaa ympäristöä ja ilmapiiriä opetuksessa pidettiin merkittävänä:

”Opettaja on loppupeleissä vastuussa siitä opetuksen ilmapiiristä ja siitä, miten siinä opetuksessa huomioidaan ne osallistujat.” (Opettaja 4)

6.2.2 Tuen haasteet

Motivaation tukemisen suurimpana haasteena etä- ja hybridiopetuksessa kaikki opettajat nostivat esille sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ulkoisen tuen puutteen. Etä- ja hybridiopetuksen osalta juuri tätä vuorovaikutuksen ja ulkoisen tuen puutetta kuvattiin aineistossa yhteensä 9 kertaa. Yleisesti opettajat nostivat aineistossa esille motivaation tukemisen haasteet etä- ja hybridiopetuksessa 14 kertaa. Opettajien mukaan vuorovaikutuksen vähenemisen seurauksena opiskelijoihin on vaikeampaa vaikuttaa ja täten myös heidän ulkoinen tukemisensa muuttui haastavammaksi. Kuitenkin toisissa haastatteluissa näiden kuvausten määrä väheni merkittävästi ensimmäiseen verrattuna. Opettajat kuvasivat vuorovaikutuksen vähenemisen mukanaan tuomia haasteita opettajan osalta seuraavasti:

”Kun opetus ei tapahdu kasvotusten, niin se motivoiminen on paljon vaikeampaa. Kun kontaktiopetuksessa voi kuitenkin koittaa sillä keskustelulla tukea niitä opiskelijoita. Etäopetuksessa se onkin sitten vaikeampaa, kun suuri osa ei laita edes kameraa päälle.”
(Opettaja 2)

”Etä- ja hybridiopetuksessa on paljon niitä opiskelijoita, jotka ei osallistu mitenkään siihen opetukseen. Monesti on niin että ne paikalla olijat kyllä keskustelee ja osallistuu, mutta etäilijät aika usein tuntuu vaan kuuntelevan. Joku saattaa välillä laittaa chattiin yksittäisen kysymyksen.” (Opettaja 1)

”Mä aattelin, että se vuorovaikutuksen vähäisyys haastaa eri lailla, kun sen opettajan pitää miettiä, että miten niitä etäosallistujia saataisiin myös mukaan siihen opetukseen. Kasvotusten on paljon helpompi kuitenkin keskustella, vaikka tunnin alussa, mutta etänä ei ne opiskelijat oikein halua osallistua. Varmaan siinä on jo se motivaatio niillä ehtinyt sitten heikentyä, jotka ei siihen opetukseen osallistu.” (Opettaja 5)

Vuorovaikutuksen vähäisyys ja sen seurauksena myös opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen väheneminen nousi myös esille muutamien opettajien haastatteluissa:

”Usein paikalla olijat keskustelevat keskenään materiaaleista, tai ihan muista asioista, mutta sitten ne etänä osallistuvat opiskelijat eivät pääse osallistumaan siihen keskusteluun ollenkaan. Se kyllä varmasti heikentää motivaatiota ja yhteishenkeä, varsinkin mikäli siihen keskusteluun haluaisi osallistua, mutta se ei etänä ole mahdollista.” (Opettaja 4)

Teknologiaan liittyvät haasteet koskivat usein teknologian toimimattomuutta tai sen käytön heikkoa osaamista opettajan tai opiskelijan osalta. Haastateltavien mukaan vajavaiset taidot teknologian osalta tekivät opetuksesta vaivalloista ja sen toteutuksesta haastavaa opettajalle. Opettajat uskoivat tämän vaivalloisuuden vaikuttavan opiskelijoiden oppimismotivaatioon ja koko oppimisprosessiin negatiivisesti:

”Tärkeää toteutuksen kannalta on, että tietää mitä tekee. Jos vaikka menee luokkaan, niin pitäis aina tietää ne laitteet mitä siellä on, tai se että miten jotkin ohjelmat toimii. Muuten siihen säätämiseen menee niin kauan aikaa, että sitte sen opetuskin on tosi kiireistä ja siitä jää varmasti opiskelijoillekin huono maku.” (Opettaja 2)

”Minun mielestäni myös se teknologinen osaaminen vaikuttaa. Kun pitäähän opettajat ja opiskelijoiden kuitenkin osata käyttää niitä laitteita ja ohjelmia, että se opetus voi olla toimivaa. Jos joku vaikka tippuu koko ajan linjoilta tai jotakin materiaalia ei saakaan näytettyä, niin siitä opetuksesta ei tule mitään.” (Opettaja 3)

Useat opettajat toivat esille myös haasteen suunnitella etä- ja hybridiopetuksessa toteutettavaa opetusta. Opettajien mukaan erityisen haastavaa hybridiopetuksessa oli huomioida molemmat opetettavat ryhmät ja pyrkiä ehkäisemään ryhmien irtonaisuuden tunnetta:

”Omasta mielestäni on tosi haastavaa yrittää huomioida etä- ja lähiosallistujia yhtä paljon. Kun lähiosallistujien kanssa on paljon helpompi keskustella ja opettajakin pystyy vähän niin kuin reagoimaan niiden keskusteluihin ja toimintaan. Mutta taas ne etäosallistujat monesti joutuvat sitten vaan katsomaan vierestä sitä, se ei ole kyllä tasapuolista.” (Opettaja 5)

6.3 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tässä luvussa teen yhteenveton tutkimukseni tuloksista ja vertaan tutkimukseni tuloksia aiempiin tutkimuksiin ja itse asettamaani teoreettiseen viitekehykseen.

6.3.1 Opettajien näkemyksiä oppimismotivaatiosta ja sen merkityksestä etä- ja hybridiopetuksessa

Opettajat hahmottivat oppimismotivaation ja motivaation yleisesti opetuksen ja oppimisen toteutumisen kannalta merkittävänä tekijänä. Yleisesti motivaatiota pidetäänkin opetuksen toteutuksen kannalta välttämättömänä tekijänä ja erityisesti etä- ja hybridiopetuksessa koetaan

motivaation ja sen säätelyn roolin korostuvan entisestään (Dennis et al., 2007). Opettajien mukaan motivaatio ja sen säätely vaikuttivat erityisesti opiskelijoiden itsenäiseen työskentelyyn ja aktiiviseen opetukseen osallistumiseen. Hyvin motivoituneet opiskelijat osallistuivat opettajien mukaan mielellään opetukseen ja kykenivät työskentelemään itsenäisesti pidempiä aikoja vaatimatta opettajalta tukea. Useissa tutkimuksissa onkin todettu sisäisesti motivoituneiden yksilöiden kykenevän pitkäkestoisempaan ja autonomisempaan työskentelyyn pitkäjaksoisemmin (Hartnett et al., 2011; Kuuskorpi & Kuuskorpi, 2016). Usein juuri sisäinen motivaatio mielletäänkin puhekielessä ”hyväksi motivaatioksi” ja motivaatioksi, jota kohti tulisi pyrkiä. Myös opettajat nostivat sisäisen motivaation roolia esille haastatteluissa. Erityisesti etäopetuksen kontekstissa opettajat näkivät sisäisen motivaation olevan merkittävässä roolissa.

Opettajat jakoivat puheessaan motivaation usein karkeasti kahteen osaan: sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Muita motivaation kuvaamisen liittyviä teoreettisia käsitteitä ei haastatteluissa noussut suoraan esille. Tämän tutkimuksen laadullinen sisällönanalyysi kuitenkin osoitti, että opettajille sisäisen ja ulkoisen motivaation raja oli häilyvä ja toinen opettaja saattoi käyttää vastaavasta tilanteesta toista termiä kuin toinen. Erityisesti tämä raja hämärtyi, kun lähestyttiin automatisoitunutta ulkoista motivaatiota. Usein opettajat kuvasivat esimerkiksi opiskelijan itselleen asettamia tavoitteita sisäisenä motivaationa, vaikka kyseessä oli usein integroitu tai tunnistettu säätely. Integroidun säätelyn kuvauksia esiintyi aineistossa 7 kappaletta ja tunnistettu säätely nostettiin esille aineistoissa 13 kertaa. Automatisoitunut ulkoinen motivaatio onkin hyvin lähellä sisäistä motivaatiota, mutta näiden kahden ero muodostuu motivaation aiheuttavista tekijöistä. Sisäisessä motivaatiossa yksilö motivoituu tehtävään tehtävän itsensä vuoksi, automatisoituneessa ulkoisessa motivaatiossa taustalla vaikuttaa yhä jokin ulkoinen, joskin usein yksilön itsensä asettama tai ylläpitämänsä tekijä (Ryan & Deci, 2020). Usein opettajat mielsivät automatisoituneen ulkoisen motivaation sisäiseksi motivaatioksi ja heidän puheessaan esimerkiksi halu kehittää itseään, jotta osaa jonkin taidon miellettiin sisäiseksi motivaatioksi.

Ulkoiseksi motivaatioksi opettajat mielsivät motivoitumisen toisen asettaman tavoitteen tai esimerkiksi rahallisen palkkion eteen. Ulkoisella motivaatiolla tarkoitettiin siis pääasiassa puhdasta ulkoista motivaatiota, jonka muodostuminen ja säätely olivat käytännössä täysin toisten ihmisten asettamien tavoitteiden pohjalla. Yksilön arvopohjaan tai omaan tarpeeseen perustuvaa motivaatiota opettajat eivät mieltäneet ulkoiseksi, vaan tällaisissa tilanteissa

opettajat puhuivat sisäisestä motivaatiosta. Tällaiset kokonaisuudet luokiteltiin analyysissä kuitenkin ulkoiseen motivaatioon kuuluvaan tunnistetun säätelyn alaluokan.

Opettajat mielsivät ulkoisen motivaation sisäistä motivaatiota heikommaksi ja kokivat usein ulkoisesti motivoituneet opiskelijat vähemmän motivoituneiksi. Ulkoisesti motivoitunutta opiskelijaa kuvattiin vähemmän aktiivisena ja opettajan kannalta haastavampana opiskelijana, jonka tukeminen vaati opettajalta erityistoimia ollakseen mahdollista. Ulkoisen tuen haasteet niin etä- kuin hybridiopetuksessaakin nousivat haastatteluissa useasti esille. Usein ulkoisesti motivoituneiden yksilöiden mielletään vaativan enemmän ulkoista tukea motivaationsa säätelyyn ja usein heidän motivaatiansa ei nähdä yhtä kestäväenä, kuin sisäisesti motivoituneiden yksilöiden. Kuitenkin yleisesti ulkoisesti motivoituneet opiskelijat pärjäävät annetuissa tehtävissä lähes sisäisesti motivoituneiden opiskelijoiden tasoisesti ja ulkoisen ja sisäisen motivaation erot nousevat esille vasta oppimisprosessin pitkittyessä tai siihen liittyvien vastoinkäymisten kohdalla (Hartnett et al., 2011).

Vaikka opettajien tapa ilmaista motivaatiota oli hyvin kansankielinen, voidaan siitä tunnistaa yhteneväisyyksiä Ryan & Deci (2020) motivaation itseohjautuvuusteorian kanssa. Molemmissa tapauksissa motivaatio luokitellaan pääasiallisesti sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon ja pyritään hahmottamaan motivaation syntymiseen vaikuttavia taustatekijöitä. Tällainen motivaation luokittelu on hyvin karkea ja saanut osakseen kritiikkiä yksioikoisuutensa vuoksi, mutta mielestäni toimii erityisen hyvin etä- ja hybridiopetuksen konteksteissa, joissa yksilön omat motivaation säätelytaidot korostuvat. (Ryan & Deci, 2020)

Etäopetuksessa motivaation ja erityisesti sisäisen motivaation roolia pidetään opettajien mielestä suurempana verrattuna perinteiseen kasvotusten tapahtuvaan kontaktiopetukseen (Mikkonen et al., 2012). Etäopetuksessa opiskelun ollessa oppilaslähtöisempää ja usein itsenäisesti toteutettavaa täytyy opiskelijan kyetä itse ohjaamaan omaa toimintaansa ja säätelämään motivaatiotaan (Kotilainen, 2015). Myös opettajien mukaan etäopetuksessa motivaation rooli oli merkittävämpi verrattuna hybridi- tai kontaktiopetukseen. Opettajat kuvasivat etäopetuksessa pärjäävää opiskelijaa kykeneväksi ohjaamaan omaa toimintaansa ja säätelämään omaa vireystilaansa ja motivaatiotaan. Heidän mukaansa motivaation ja sen säätelyn tärkeys korostuivat erityisesti itsenäistä työskentelyä vaativissa tehtävissä, mutta myös sosiaalisissa tilanteissa, kuten erilaisissa pienryhmätehtävissä. Sosiaalisissa tilanteissa heikommin motivoituneet opiskelijat nähtiin usein epäsosiaalisina ja passiivisina. Tällaiset opiskelijat eivät siis opettajien arvion mukaan olleet motivoituneita tehtävään ja tämän vuoksi

eivät halunneet osallistua siihen tai osallistuivat heikosti. Tehtävään motivoituminen on usein kuitenkin myös tehtävän mielekkyydestä ja opiskelijan sille kokemasta arvosta kiinni. Mikäli opiskelija ei koe tehtävää oppimisensa kannalta merkittäväksi, saattaa tämä silloin sivuuttaa sen lähes kokonaan (Seppänen, 2018).

Hybridiopetuksessa opettajat arvioivat motivaation merkityksen pienemmäksi kuin etäopetuksessa. Etäopetuksessa motivaation merkitystä sen toteutuksen kannalta nostettiin esille useasti, mutta hybridiopetuksen osalta vastaavia suoria esille nostoja motivaation merkityksestä ei tehty. Vaikka motivaation vaikutus oli edelleen opettajien mielestä suuri, ei sisäisen motivaation merkitystä pidetty enää yhtä suurena kuin etäopetuksessa. Opettajien mukaan hybridiopetuksessa opiskelijoiden tukeminen oli helpompaa vuorovaikutuksen ollessa helpommin toteutettavissa ja sen määrän koettiin olevan usein suurempi etäopetukseen verrattuna. Perusteluina sille, miksi hybridiopetusta tulisi mahdollisuuksien mukaan toteuttaa etäopetuksen sijasta, esille nostetaankin sosiaalisen vuorovaikutuksen ja erityisesti epäformaalin vuorovaikutuksen mahdollisuudet (Divanoglou et al., 2018).

Hybridiopetuksessa opettajan kyky kohdata opiskelijoita miellettiin paremmaksi ja tämän opettajan ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen nähtiin ylläpitävän motivaatiota ja mahdollistavan ulkoisen tuen tarjoamisen. Tällöin sisäisen motivaation merkitys ei opettajien mukaan ollut yhtä merkittävä. Opettajien haastatteluista ilmeni, että motivaation ollessa suuressa roolissa oppimisen ja sen prosessien takana, muuttui kuitenkin sen painopiste ja tiettyjen osien tärkeys eri opetusmuotojen välillä. Erilaiset opetuksen muodot ja uudet järjestelyt vaativatkin usein opetuksen järjestäjältä suunnittelua toteutuksensa vuoksi, myös motivoivan opetuksen toteutus vaatii onnistuakseen suunnittelua, siinä missä muutkin opetuksen osa-alueet (Raes, 2021).

6.3.2 Opettajien näkemyksiä oppimismotivaation tukemisesta etä- ja hybridiopetuksessa

Opettajat nostivat vuorovaikutuksen ja sosiaalisen kanssakäymisen yhdeksi parhaista keinoista tukea opiskelijoiden oppimismotivaatiota niin etä- kuin hybridiopetuksessakin. Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä esimerkiksi motivaation muodostumisen kannalta korostettiin myös opettajien vastauksissa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen roolia motivaation tukemisessa ja ylläpidossa pidetään yleisesti suurena ja tutkimusten mukaan vuorovaikutusta tukemalla kyetäänkin vaikuttamaan niin yksilön kuin koko yhteisönkin oppimismotivaatioon (Wang et al., 2017).

Opettajat korostivat erityisesti opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen roolia. Usein vuorovaikutus nähtiin ulkoisen motivaation kannalta merkittävänä tekijänä, sillä opettajan uskottiin kykenevän vuorovaikutuksellaan ylläpitämään opiskelijoiden motivaatiota. Tutkimusten mukaan opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen vaikutus on suuri oppimisprosessissa ja tämä vuorovaikutus mahdollistaa syvemmän oppimisen ja nopeamman tuensaannin opiskelijalle haastavissa tilanteissa (Ahlgren et al., 2020; Kotilainen, 2015). Kuitenkin tutkimusten mukaan usein opiskelijoiden keskinäinen epäformaali vuorovaikutus on suuremmassa roolissa motivaation ylläpidon kannalta; opiskelijat kykenevät tukemaan toisiaan paremmin ja muodostamaan yhteisöllisyyden tunteen opetusryhmässä (Raes, 2021). Opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus nousi esille vain muutamissa haastatteluissa ja näissä tapauksissa opettajat keskittyivät pääasiassa omaan rooliinsa vuorovaikutuksen mahdollistajana.

Yhteisöllisyys ja sen tunteen kokeminen nostettiin myös usein esille haastatteluissa. Opettajat näkivät yhteisöllisyyden tunteen syntyvän olevan yhteisöllisyyttä korostavien toimintatapojen, kuten esimerkiksi ryhmätöiden, seurauksena. Opiskelijoiden mahdollisuus työskennellä yhdessä yhteisen tavoitteen tai tehtävän eteen nähtiin yhteisöllisyyden tunnetta lisäävänä tekijänä. Yhteisöllisyyden tunteen koettiin parantavan oppimismotivaatiota ja mahdollistavan opiskelijoiden keskinäisen tukemisen, niin opillisissa kuin motivationaalisissa haasteissa. Yhteisöllisyyden tunteen sanotaan olevan yhteydessä koko ryhmän oppimismotivaation ylläpitoon. Yhteisöllisyyden tunne mahdollistaa opiskelijoiden keskinäisen tuen tarjoamisen ja on usein ratkaisevassa asemassa epäformaalin vuorovaikutuksen syntyvän kannalta (Honkonen, 2020). Opiskelijat, jotka kokevat yhteisöllisyyden tunnetta opinnoissaan, panostavat usein enemmän opintoihinsa ja pyrkivät aktiiviseen toimintaan erityisesti sosiaalisissa tilanteissa vertaistensa kanssa (Raes, 2021).

Opettajat näkivät opetusmateriaalien ja erityisesti niiden laadun vaikuttavan oppimismotivaatioon. Haastatteluista ilmeni, että aktivoivat ja opiskelijaa osallistavat opetusmenetelmät ja opetusmateriaalit nähtiin motivaatiota ylläpitävänä ja edistävänä tekijänä. Opettajat uskoivat interaktiivisten ja opiskelijaa aktivoivien opetusmateriaalien, kuten pelillisten materiaalien tai erilaisten simulaatioiden, ylläpitävän ja jopa parantavan opiskelijoiden oppimismotivaatiota. Kuitenkin Veermansin & Tapolan (2006) tutkimuksen mukaan sähköiset opetusmateriaalit, kuten erilaiset simulaatiot, parantavat kyllä opiskelijoiden oppimismotivaatiota alussa, mutta niiden kyky ylläpitää oppimismotivaatiota ei eroa muita opetusmateriaaleista (Veermans & Tapola, 2006). Opettajien mukaan hyvälaatuiset

opetusmateriaalit ylläpitivät opiskelijoiden oppimismotivaatiota, kun taas tehtävään tai opetusmuotoon sopimattomat materiaalit laskivat oppimismotivaatiota. Tutkimusten mukaan perinteisten opetusmenetelmien, kuten luentojen, käyttäminen etäopetuksessa laskee opetukseen osallistuvien oppimismotivaatiota (Martens et al., 2007; Mikkilä-Erdmann, 2017). Usein kokonaan luennointina tapahtunut opetus onkin opiskelijoiden mielestä etäopetuksen soveltumaton ja motivaatiota heikentävää, esimerkiksi opetusvideot taas ovat opiskelijoiden mielestä oppimismotivaatiota ylläpitäviä opetusmenetelmiä (Lerikkanen & Pakarinen, 2018).

Opettajien mukaan myös opetusympäristöllä, tai opetusalustoilla, joissa opetus tapahtui, oli vaikutusta opiskelijoiden oppimismotivaatioon. Oppimisympäristö ja/tai oppimisalusta määritteli opettajien mukaan mahdollisuudet käytettäviin opetusmenetelmiin ja materiaaleihin. Teknologisten ympäristöjen osalta toimiva alusta mahdollisti monipuoliset ja opiskelijaa aktivoivat opetusmenetelmät ja materiaalit (Martens et al., 2007). Tarkoitukseen sopimaton alusta taas heikensi oppimismotivaatiota rajoittamalla opettajan mahdollisuuksia toteuttaa opetustaan (Martens et al., 2007). Kuitenkin haastatteluista ilmeni myös ajatus opettajan tietoteknisten taitojen vaikutuksesta opetukseen. Opettaja, jolla oli haasteita käyttää opetusteknologiaa, tai haasteita hyödyntää erilaisia ohjelmistoja osana opetustaan nähtiin olevan haastavassa tilanteessa opetuksen järjestelyiden kannalta. Opettaja, jonka tieto- ja viestintäteknologiset taidot eivät olleet opetuksen toteutuksen kannalta tarvittavalla tasolla, ei kyennyt opettajien mukaan toteuttamaan monipuolista ja opiskelijaa aktivoivaa opetusta ja täten heikensi opetukseen osallistuvien motivaatiota. Myös muun muassa Martens ym. (2007) tutkimuksen mukaan opettajat epäilevät usein oman tietoteknisen osaamisensa vaikuttavan negatiivisesti opetuksen laatuun ja heikentävän oppimismotivaatiota (Martens et al., 2007).

Opettajan luomassa oppimisympäristössä joustavuus nähtiin oppimismotivaatiota tukevana tekijänä, ja sen uskottiin olevan yksi etä- ja hybridiopetuksen merkittävimmistä motivaatiota tukevista tekijöistä. Joustavuus mainittiin myös useita kertoja esimerkiksi oppimateriaalien ja alustojen yhteydessä. Mahdollisuus työskennellä aikaan ja paikkaan sitoutumattomasti nousi esille lähes kaikissa haastatteluissa. Opettajat näkivät tämän mahdollisuuden lisäävän opiskelijoiden autonomiaa, ja mahdollisuuksia toteuttaa oppimistaan haluamallaan tavalla. Etä- ja hybridiopetuksen yhtenä merkittävimpänä etuna perinteiseen opetukseen verrattuna nähdäänkin sen mahdollisuus luoda opiskelijalle avoin ja joustava oppimisympäristö, joka kannustaa itsenäiseen toimintaan ja mahdollistaa opiskelun itselle sopivilla opiskelutavoilla (Boling et al., 2012; Kuuskorpi et al., 2015). Opiskelijan autonominen asema edesauttaa tutkitusti opiskelijan motivoitumista opetustilanteessa (Hartnett et al., 2011).

6.3.3 Yhteenveto

Opetajat jatkoivat motivaation sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon, jotka usein miellettiin toistensa vastakohdiksi ja toisinaan nähtiin jopa toisensa pois sulkevinä tekijöinä. Raja sisäisen ja ulkoisen motivaation välillä oli häilyvä eivätkä opettajien käsitykset sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta olleet täysin linjassa itsemääräämisteorian mukaisen määrittelyn kanssa. Motivaation rooli opetuksessa oli opettajien mielestä suuri ja oppimismotivaatiota kuvattiin opetuksen toteutuksen ja oppimisen kannalta välttämättömänä tekijänä. Oppimismotivaatio ja sen rooli nähtiin henkilökohtaisena kokonaisuutena, mutta mahdollisuudet vaikuttaa siihen ulkoisesti nähtiin todellisina. Motivaation merkitys erosi opettajien mukaan eri oppimisen konteksteissa: etäopetuksessa sisäisen motivaation roolia pidettiin merkittävämpänä, kuin hybridiopetuksessa. Molemmissa opetuksen muodoissa motivaation roolia pidettiin suurempana kuin perinteisessä kontaktiopetuksessa.

Motivaatiota kyettiin opettajien mukaan tukemaan vuorovaikutusta lisäämällä ja sen laadun varmistamisella. Yhteisöllisyyden tunteen luominen sekä erityisesti opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus nähtiin mahdollisuuksina vaikuttaa ulkoisesti motivaatioon. Myös tehtävien ja opetusmateriaalien merkitys oli motivaation tukemisessa opettajien mukaan suuri. Niillä kyettiin ohjaamaan opiskelijaa vuorovaikutukseen ja herättämään mielenkiintoa opetukseen. Aktivoivat opetusmenetelmät ohjasivat opettajien mukaan opiskelijaa vuorovaikutukseen toisten kanssa ja myös painostivat osallistumaan opetukseen ei-aktiivisia opetusmenetelmiä paremmin. Erilaiset ryhmätyöt ja pelilliset tehtävät nostettiin esille aktivoivien menetelmien yhteydessä. Oppimisen itsenäinen ja joustava toteutus nähtiin etä- ja hybridiopetuksen kannalta merkittävänä positiivisena tekijänä, jonka avulla kyettiin tukemaan oppimismotivaatiota.

Ensimmäisten ja toisten haastatteluiden välisissä vastauksissa ei sisällöllisesti ollut juurikaan eroavaisuuksia. Vastaukset olivat toisiinsa verrattavissa ja samat haastateltavat vastasivat samankaltaisesti molemmilla haastattelukerroilla. Toisissa haastatteluissa vastauksia saatiin yleisesti ensimmäisiin haastatteluihin verraten vähemmän. 16 alaluokassa vastausten määrä väheni, näistä kuudessa vastausten määrä puolittui. Vain kaksi alaluokkaa säilytti haastatteluiden välillä saman ilmentyvyyden ja vain kolmessa alaluokassa vastauksia saatiin enemmän toisella haastattelukerralla.

Pohdinta

Tässä luvussa käsitelen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä, sekä nostan esille tutkimuksen toteutuksen, tai jatkotutkimuksen kannalta huomioitavia seikkoja.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on aina suuressa roolissa tulkitsemassa osallistujien vastauksia, ja tutkijan arvioinnilla onkin tutkimuksen kannalta merkittävä osa (Eskola & Suoranta, 2001). Tutkijan arvio tai määritelmä vastauksen sisällöstä on tutkimuksen sisällön kannalta avainasemassa, ja kuitenkin samalla tutkimuksen luotettavuuden kannalta suurin haaste. Tutkimuksen aikana tutkijan tulee pohtia jatkuvasti tutkimuksen luotettavuutta ja kiinnittää erityisesti huomiota omaan tapaansa tulkita aineistoa. Tutkimuksen toteutuksen vaiheet tulee myös tuoda lukijalle esille, jotta lukija voi itse arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja tulosten paikkansapitävyyttä (Hirsjärvi et al., 2007). Puhdasta aineistolähtöistä analyysia on kritisoitu siitä, mitä aineistosta voi etsiä ilman minkäänlaista näkökulmaa eli siis puhtaasti aineistolähtöisesti (Eskola & Suoranta, 2007). Aineistolähtöisen analyysin toteuttamista pidetäänkin haastavana, koska ajatellaan, että tutkija vaikuttaa aina tuloksiin käsitteiden asettelun, tutkimusasetelman ja menetelmien valinnan kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Vaikka etsin aineistosta vastauksia tutkimuskysymyksiini ja tutkin aineistoa aiempien tutkimusten ja teorian valossa, pyrin aktiivisesti huomioimaan aineiston omana kokonaisuutenaan ja pyrin olemaan ottamatta vaikutteita teoriaosuudesta aineistoanalyysissäni.

Pyrin läpi tutkimusprosessin arvioimaan omaa tapaa tulkitä haastattelujen vastauksia ja pyrin huomioimaan haastateltavien eroavat taustat tulkinnassani. Tapa, jolla minä tulkitsin haastateltavien vastauksia saattaa oman taustani takia erota heidän tavastaan ymmärtää esitetty kysymys. Tutkimukseni ollessa pelkästään haastattelututkimus ovat sen tulokset esimerkiksi haastattelu- ja havainnointitutkimukseen nähden suppeita. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007) mukaan tutkimuksessa, joka toteutetaan vain yhden tutkimusmenetelmän avulla, nousee esille perusteeton varmuus omien tulosten paikkansapitävyydestä (Hirsjärvi et al., 2007). Useiden tutkimusmenetelmien avulla toteutettu tutkimus olisi siis kyennyt antamaan monipuolisempaa tietoa tutkimusaiheesta ja olisi mahdollistanut useiden erilaisten tulosten vertailun parantaen näin tutkimuksen luotettavuutta.

Toteutin haastatteluni puolistrukturoituna haastatteluina, joiden rungot olin pilotoinut yksittäisinä haastatteluina täydennyskoulutuksen ulkoisille opettajille. Haastattelun toteutus oli haastattelurungostani huolimatta varsin vapaa, vaikka suunnittelemani pohjakysymykset olivat varsin tarkat. Lisäkysymyksiä esitin tarpeen mukaan ja lisäkysymysten määrä ja sisältö riippui vastaajasta. Kaikkiin lisäkysymyksiin ei siis oltu varaudu etukäteen vaan osa haastattelun kysymyksistä ja lisäkysymyksistä syntyi haastattelun aikana vastaamaan juuri ilmennyttä tarvetta tai esille nousutta teemaa.

Haastattelut eivät tuottaneet ongelmia teknologian tai muiden järjestelyiden osalta vaan onnistuivat helposti ja ongelmitta. Niin ensimmäisessä kuin toisissakin haastatteluissa haastateltavat vastasivat usein esitettyihin kysymyksiin suppeasti ja täten kunnollisten vastausten saaminen vaati toisinaan jopa useita lisä- tai täydentäviä kysymyksiä. Haastattelun pilotoinnista huolimatta huomasin haastatteluiden aikana muutamien kysymyksien olevan vaikeasti ymmärrettäviä, joten lopuissa haastatteluissa tarkensin kysymyksen tarkoitusta haastateltavalle. Muutamista kysymyksistä annoin konkreettisia oikean elämän esimerkkejä aiheesta tai avustin haastateltavia lisäkysymyksillä. Kiinnitin kuitenkin huomiota siihen, etten ohjaisi lisäkysymyksiin ja esimerkein haastateltavia vastaamaan tietyllä tavalla vaan haastattelun vastaukset olisivat yhä heidän omiaan. Kuitenkin koen, että ilman tarkennuksia ja lisäkysymyksiä olisivat haastateltavien vastaukset jääneet liian lyhyiksi ja vain pintapuolisiksi tehden niiden hyödyntämisestä tutkimuksessa mahdotonta. Haastattelututkimuksessa tutkijan tulee kiinnittää huomiota omaan tapaansa esittää kysymyksiä, ja jotta vastaukset ovat vertailukelpoisia, tulisi niihin johtaneen kysymyksen olla rakenteeltaan ja ennen kaikkea sisällöltään sama (Eskola & Suoranta, 2001).

Nostin aineistonanalyysin prosessissa esille useita esimerkkejä tehden näkyväksi alkuperäisen aineiston vastaavuuden tutkimusten tulosten kannalta. Pyrin läpi analyysiprosessin tuomaan esille toimintaani ja antamaan tarvittavia esimerkkejä, jotta lukija kykenisi arvioimaan analyysiprosessini luotettavuutta. Pyrin noudattamaan aineistonanalyysissäni Miles ja Hubermanin (1994) induktiivisen aineistonanalyysin menetelmiä ja Tuomen ja Sarajärven kirjassaan esille nostamia hyviä käytänteitä, enkä muokannut tai vääristänyt haastatteluiden tuloksia (Miles & Huberman, 1994; Tuomi & Sarajärvi, 2002).

Toisissa haastatteluissa opettajat kuvasivat usein lyhyemmin esimerkiksi motivaation määritelmää tai sen merkitystä opetuksen konteksteissa. Tämän vuoksi toisissa haastatteluissa aineiston määrä oli pienempi ensimmäisiin haastatteluihin verrattuna. Kuitenkin

haastatteluiden sisällöt vastasivat toisiaan ja pysyivät sisällöllisesti samoina. Opettajien lyhyemmät vastaukset ja suppeammat lähestymistavat saattoivat kertoa siitä, että toisissa haastatteluissa eivät opettajat olleet enää yhtä kiinnostuneita tutkimuksesta. Tämä saattoi aiheuttaa sen, että kaikkia ajatuksia aiheeseen liittyen ei tuotu haastattelussa esille.

7.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen tekemiseen liittyy aina eettisiä kysymyksiä, jotka tutkijan tulee huomioida tutkimusta suunniteltaessa ja toteuttaessa. Koska tutkimukseni kohdistui ihmisiin ja heidän ajatuksiinsa ja kokemuksiinsa, ovat eettisen toiminnan kannalta avainasemassa suostumus, luottamus, seuraukset ja yksityisyys (Hirsjärvi & Hurme, 2009). Haastattelun ollessa tutkijajohtoista, tulee tutkijan tiedostaa nämä tekijät niin tutkimusta suunniteltaessa, sen aikana, kuin tutkimuksen julkaisunkin jälkeen.

Haastateltavilta kerättiin suostumuslomake ennen haastatteluja Webropol-alustalla. Lomakkeesta selvisi tutkimuksen aihe ja tutkimustiedon käyttötarkoitus. Myös tutkimusmenetelmät ja tutkimusentoteutus avattiin lomakkeella. Haastateltavien tuli täyttää lomake ennen ensimmäisiä haastatteluja. Lomakkeessa kerroin myös tutkimuksen anonymiteetistä ja aineiston käsittelyn menetelmistä, joita käytin tutkimuksessani. Tarkoitukseni oli varmistaa, että haastateltavat saivat tarvitsemansa tiedon tutkimuksen toteutuksesta ja tutkimusaineiston tietosuojasta sekä aineiston käytöstä. Läpi haastattelu prosessin ohjasin haastateltavia kysymään, mikäli jokin osa haastatteluissa oli heistä epäselvää, tai mikäli he kaipasivat lisää tietoa siitä, miten haastatteluiden aineistoa käytettiin ja kuinka heidän tietojaan tutkimukseen liittyen käsiteltiin. Ohjeistin myös haastateltavia siitä, miten tutkimuksesta voi halutessaan jättäytyä pois, mikäli haastateltava ei enää syystä tai toisesta halunnut siihen osallistua. Edellä mainitsemillani keinoilla pyrin varmistamaan tutkimukseen osallistuvien tietoisuuden tutkimuksen tavoitteista, tarkoituksesta, menetelmistä ja riskeistä. Edellä mainitut ovat Tuomen & Sarajärven (2013) mukaan haastateltavien kannalta merkittävät tekijät, joista heitä tulee aina informoida tutkimuksen yhteydessä (Tuomi & Sarajärvi, 2002).

Haastatteluiden tallennus suoritettiin erillisellä ulkoisella nauhurilla, josta haastatteluiden litteroinnin jälkeen poistin alkuperäiset tallenteet. Suoritin aineiston anonymisoinnin jo litterointi prosessin aikana, jotta yksittäistä haastateltavaa ei voitaisi tunnistaa aineistosta tai tutkimuksen tuloksista. Haastateltavien tietoja säilytettiin niin, että kukaan ulkopuolinen ei voinut päästä niihin käsiksi, ja välittömästi kun niiden säilyttäminen ei ollut enää tutkimuksen

kannalta välttämätöntä, haastateltavien tiedot poistettiin. Myös haastatteluiden aineisto tuhottiin, kun sen säilyttäminen ei ollut enää välttämätöntä.

Eskolan ja Suorannan (2001) mukaan tutkijan tulee kunnioittaa ja kuunnella haastateltavien mielipiteitä ja säilyttää ne parhaansa mukaan alkuperäisen tarkoituksen mukaisena (Eskola & Suoranta, 2001). Kunnioitin haastateltavien mielipiteitä ja ajatuksia läpi tutkimusprosessin, enkä muuttanut heidän sanomaansa tai asettanut toisia tutkimuksen tuloksia toisten edelle. Läpi tutkimukseni tavoitteenani oli luoda mahdollisimman tarkkaa tutkimustietoa haastatteluiden perusteella. Pyrin tarkkaavaisuuteen ja tarkkuuteen tutkimuksen aineistoa analysoidessani ja tuloksia kirjatessani. Kokonaisuudessaan tutkimus tulisi olla hyvin suunniteltu, toteutettu ja raportoitu tieteelliselle tiedolle asetettujen edellytysten tavalla (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Pyrin toteuttamaan tutkimukseni ja sen raportoinnin olemassa olevien eettisten ohjeiden ja käytänteiden mukaisesti.

7.3 Pohdinta

Tutkimus oli ensimmäinen itse toteuttamani haastattelututkimus, sekä ensimmäinen toteuttamani aineistolähtöinen tutkimus. Opettajien ajatusten tutkiminen motivaatioon liittyen oli mielenkiintoista ja antoi itsellenikin samalla paremman käsityksen siitä, miten motivaatio ilmenee etä- ja hybridiopetuksessa ja auttoi myös minua hahmottamaan sen vaikutuksia opetuksen toteutukseen. Suoraan aihetta vastaavaa tutkimusta on vielä verrattain vähän, sillä kuten aiemmin mainittua keskittyy motivaatio tutkimus etä- ja hybridiopetuksen kentällä usein konkreettisiin keinoihin tukea tai säädellä opiskelijoiden motivaatiota. Kuitenkin aihetta käsitteleviä tutkimuksia löytyi ja aihetta kykeni myös lähestymään yleisesti opetuksen toteutuksen ja oppimismotivaation kannalta, joka mahdollisti laajemman teoriapohjan ja asiantuntijuuden syntymisen.

Haasteena tutkimuksen toteutuksen osalta koin aineiston analyysin. Kuten aiemmin mainittua en ole toteuttanut aiemmin haastattelututkimusta tai aineistolähtöistä analyysia. Koin haastavaksi tutkimukseni kannalta merkittävien osien esille nostamisen aineistosta ja aineiston klusteroinnin, sekä jaottelun ala- ja yläluokkiin. Analyysiprosessissa pyrin hyödyntämään aiheen kirjallisuutta ja aineiston analyysin vaiheiden kanssa sain apua ohjaajaltani.

Uskon tutkimuksestani olevan hyötyä LearnHybrid-hankkeelle ja muille toimijoille, jotka suunnittelevat etä- tai hybridiopetusta tai pyrkivät kehittämään etä- ja hybridiopetusta.

Tutkimukseni perusteella opettajien hahmotus motivaatiosta ja sen luonteesta oli varsin kapea, lisää huomiota tulisikin kiinnittää mielestäni opettajien ymmärrykseen ja pedagogiseen osaamiseen motivaatioon liittyen. Myös motivaation roolia opetuksen toteutuksen ja oppimisen kannalta tulisi korostaa entisestään. Vaikka tutkimukseni ei ole aineistonsa koon vuoksi yleistettävissä tai sovellettavissa toisissa konteksteissa, antaa se mielestäni paremman käsityksen siitä, millaisena motivaatio hahmotetaan etä- ja hybridiopetuksen konteksteissa. Mielestäni opettajien vastauksien kautta on myös mahdollista saavuttaa parempi käsitys siitä, kuinka motivaatiota kyetään tukemaan etä- ja hybridiopetuksessa. Tutkimukseni nostaa myös esille juuri opettajien käsityksiä etä- ja hybridiopetukseen ja oppimismotivaatioon liittyen. Kuten aiemmin mainittua tämä ei ole etä- ja hybridiopetuksen ja motivaatio tutkimuksen osalta yleinen toimintamalli, täten tutkimukseni mahdollistaa myös motivoivan opetuksen taustalla vaikuttavien tekijöiden tarkastelun.

Jatkotutkimuksen aiheeksi tutkimukseni perusteella voisi valikoitua: millaisilla keinoilla opettajan osaamista motivaation tukemisen keinoista etä- ja hybridiopetuksessa voidaan vahvistaa? Millaisen etä- tai hybridiopetuksen opettajat kokevat motivoivana? Aihe vaatii mielestäni vielä runsaasti jatkotutkimusta ja näen, että etä- ja hybridiopetuksen kentän ollessa vielä varsin tuore olisi eroaville ja juuri opettajaan keskittyville tutkimuksille runsaasti tilaa.

Lähteet

- Ahlgren, Häkkinen, Koskinen, & Laakso. (2020). *Havainnot ja hybridiopetuksesta*.
- Ashaf, M. A., Yang, M., Zhang, Y., Denden, M., Tlili, A., Liu, J., & Burgos, D. (2021). A Systematic Review of Systematic Reviews on Blended Learning: Trends, Gaps and Future Directions. *Psychology Research and Behavior Management*, 1525–1541.
- Bates, W. A. (2015). *Teaching in a Digital Age Guidelines for designing teaching and learning*. TONY BATES ASSOCIATES LTD.
- Boling, E., Hough, M., Krinsky, H., Saleem, H., & Stevens, M. (2012). Cutting the distance in distance education: Cutting the distance in distance education: Perspectives on what promotes positive, online learning experiences. *The Internet And higher education*, 118–126.
- Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G. E., Lee, M. J., & Kennedy, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers and Education*, 86, 1–17.
- Dennis, K., Bunkowski, L., & Eskey, M. (2007). The Little Engine That Could -How to Start the Motor? Motivating the Online. *InSight: A Collection of Faculty Scholarship*, 2, 35–49.
- Divanoglou, A., Chance-Larsen, K., Fleming, J., & Wolfe, M. (2018). Physiotherapy student perspectives on synchronous dual-campus learning and teaching. *Australasian Journal of Educational Technology*, 3, 88–104.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Hartnett, M., St. George, A., & Dron, J. (2011). Examining Motivation in Online Distance Learning Environments: Complex, Multifaceted, and Situation-Dependent. *The international review of research in Open And distance learning*, 6, 20–38.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Honkonen. (2020). *Kohti digipedagogiikkaa. Etäopetuksen juhlaseminaari – Suomen eOppimiskeskus ry:n puheenvuoro*. Suomen eOppimiskeskus Ry.

- Koistinen, & Kosonen. (2020). Koronaviruksen aiheuttaman etätyöskentelyn vaikutukset opiskeluun LAB-ammattikorkeakoulussa. *LAB-Ammattikorkeakoulun Opiskelijakunta KOE*.
- Kotilainen. (2015). *Itseohjautuvuuden tukeminen vieraan kielen etäopetuksessa Design-perustainen oppimisympäristön kehittämistutkimus perusasteen 5.–6. luokilla*. Lapin yliopisto.
- Kuuskorpi, M., & Kuuskorpi, T. (2016). Oppimismotivaation muutokset perusopetuksen digitalisaatiohankkeen yhteydessä. In *OPETUKSEN DIGITALISAATIO, UUDET OPPIMISYMPÄRISTÖT JA UUSI PEDAGOGIIKKA*. Kaarinan kaupunki.
- Kuuskorpi, M., Kuuskorpi, T., Sipilä, K., Heikkinen, J., & Tamminen, R. (2015). Oppimismotivaation muutokset opetustila- ja oppimateriaaliuudistusten yhteydessä. In *igitaalinen oppiminen ja oppimisympäristöt*. Kaarinan kaupunki.
- Lerikkanen, M. K., & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. In K. Salmera-Aro (Ed.), *Motivaatio ja oppiminen*. PS-Kustannus.
- Lindh, & Parkkonen. (2001). Oppimateriaali verkossa. In *Aikuiskoulutus verkossa*. Palmenia-kustannus.
- Mäki. (2020, May 5). *Kysely: Noin puolet ammattikorkeakoululaisista kokee, että etäopetus on lisännyt stressiä ja vähentänyt motivaatiota*. <https://yle.fi/uutiset/3-11358079>.
- Manninen, & Nevgi. (2001). Opetus verkossa – vuorovaikutuksen uudet mahdollisuudet. In *Aikuiskoulutus verkossa*. Palmenia-kustannus.
- Martens, R., Bastiaens, T., & Kirchner, P. (2007). Learning Design in Distance Education: The impact on student perception and motivation. *Distance Education*, 28, 81–93.
- Mikkilä-Erdmann, M. (2017). Digitaalisen oppimateriaalin mahdollisuudet. In *Oppimisen tulevaisuus*. Gaudeamus.
- Mikkonen, I., Sairanen, H., Kankaanranta, M., & Laattala, A. M. (2012). Tieto- ja viestintäteknisten laitteistojen ja ohjelmistojen käyttö opetuksessa. In *TUTKITTUA TIETOA OPPIMISYMPÄRISTÖISTÄ Tieto- ja viestintäteknikan käyttö opetuksessa*. Opetushallitus.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Nummenmaa, M. (2012). Etäopetus tarjoaa monia mahdollisuuksia oppimiseen ja opetukseen. In *TUTKITTUA TIETOA OPPIMISYMPÄRISTÖISTÄ Tieto- ja viestintätekniiikan käyttö opetuksessa*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2015). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Elsevier Inc.
- Raes, A. (2021). Exploring Student and Teacher Experiences in Hybrid Learning Environments: Does Presence Matter? *Postdigital Science and Education*, 4, 138–159.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61.
- Shi, Y., Tong, M., & Long, T. (2021). Investigating relationships among blended synchronous learning environments, students' motivation, and cognitive engagement: A mixed methods study. *Computers and Education*.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Vähäkangas, Svanberg, & Kosonen. (2020). *Tiimiohjaajuuksien maahanmuuttajien verkkokoulutuksessa*. EPookki.
- Wang, Q., Huang, C., & Quek C.L. (2017). *Students' perspectives on the design and implementation of a blended synchronous learning environment*.

Liite 1

Haastattelupohjat/kysymykset

Ensimmäinen haastattelu

Taustatiedot:

Ikä:

Sukupuoli:

Koulutustausta:

Opetusuran pituus/työkokemus tutkintoa vastaavalta alalta:

Osallistuminen aiempiin digipedagogiikan koulutuksiin:

Motivaatio:

Mitä oppimismotivaatio on ja millaisista eri tekijöistä se koostuu? Kuvaile, anna esimerkkejä

Voiko oppimismotivaatioon vaikuttaa?

-Konkreettiset keinot

-Ei konkreettiset keinot

Mikä merkitys opiskelijan oppimismotivaatiolla on erilaisissa oppimisen konteksteissa?

-Etäopetus

-Hybridiopetus

-Kontaktiopetus

Löydätkö selkeitä eroja edellä mainittujen kontekstien välillä oppimismotivaation kannalta?

-Konkreettiset erot

-Ei konkreettiset erot

Etä- ja hybridiopetus:

Oletko toteuttanut etä- tai hybridiopetusta työssäsi? Oletko toteuttanut ennen pandemiaa?

Miten opettaja voi tukea opiskelijan oppimismotivaatiota etä- ja hybridiopetuksessa?

-Konkreettiset keinot

-Ei konkreettiset keinot

Mitä edellä mainituista keinoista olet käyttänyt itse opetuksessa?

Tuleeko mieleen jotain mitä haluaisit lisätä tai tarkentaa?

Toinen haastattelu

Motivaatio:

Mitä oppimismotivaatio on ja millaisista eri tekijöistä se koostuu? Kuvaile, anna esimerkkejä

Miten oppimismotivaatioon voidaan vaikuttaa?

Millainen merkitys opiskelijan oppimismotivaatiolla on oppimisen konteksteissa?

- Etäopetus
- Hybridiopetus
- Kontaktiopetus

Etä- ja hybridiopetus:

Miten opettaja voi tukea opiskelijan oppimismotivaatiota etä- ja hybridiopetuksessa?

- Konkreettiset keinot
- Ei konkreettiset keinot

Mitä sinulle jäi parhaiten mieleen hybridiopetus täydennyskoulutuksesta oppimismotivaatioon liittyen?

Koetko oppineesi koulutuksen aikana/sen myötä uusia keinoja oppimismotivaation tukemiseen liittyen? Mitä?

Aiotko hyödyntää näitä keinoja omassa opetuksessa? Miten?

Tuleeko mieleen jotain mitä haluaisit lisätä tai tarkentaa