



Mälkiä Maria

Opettajan merkitys oppilaiden oppimismotivaatiolle alakoulussa

Kandidaatintutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Luokanopettajakoulutus

2024

Oulun yliopisto
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta
Opettajan merkitys oppilaiden oppimismotivaatiolle alakoulussa (Maria Mälkiä)
Kandidaatintutkielma, 28 sivua, 0 liitesivua
heinäkuu 2024

Tämän tutkielman tarkoituksena on pyrkiä selvittämään mikä on opettajan merkitys oppilaan oppimismotivaatioon alakoulussa. Käsittelem tutkielmassani motivaation ja oppimismotivaation käsitteitä sekä kolmea erilaista motivaatioteoriaa. Tarkastelen oppilaan oppimismotivaatiota tässä tutkielmassa erityisesti niistä lähtökohdista, miten opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen. Pohdin tutkielmassani myös sitä, miksi opettajan estävästä merkityksestä oppilaiden oppimismotivaatiolle on kirjoitettu niin vähän, kun kuitenkin toisaalta myös se voi olla mahdollista.

Aiheen valintaan ja rajaukseen vaikutti se, että minusta on tärkeää tarkastella oppimismotivaatiota alakoulukontekstissa, koska aivan oppilaan ensimmäisistä kouluvuosista lähtien rakennetaan pohjaa oppilaan oppimismotivaatiolle tulevia kouluvuosia varten. Tutkimus on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, narratiivista orientaatiota hyödyntäen.

Avainsanat: motivaatio, oppimismotivaatio, opettaja

Sisältö

1 Johdanto.....	4
2 Tutkielman toteutus.....	5
2.1 Kirjallisuuskatsaus menetelmänä	5
2.2 Aiheen valinta ja tutkimuskysymys	6
3 Motivaatio	7
3.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	8
3.2 Oppimismotivaatio	10
4 Oppimismotivaatioteoriat	11
4.1 Itsemääräämisteoria.....	11
4.2 Odotusarvoteoria	12
4.3 Tavoiteorientaatioteoria	13
5 Eri oppimismotivaatioon vaikuttavat tekijät	15
5.1 Lapsilähtöinen ja opettajajohtoinen opetus	15
5.2 Tehtävät ja tehtävien valinta	16
5.3 Opettaja-oppilas vuorovaikutus.....	17
5.4 Opettajan ja oppilaan ominaisuuksien yhteys vuorovaikutukseen ja motivaatioon.....	18
5.5 Palkkiot.....	19
5.6 Palaute	19
6 Opettajan estävä/ heikentävä merkitys oppilaan oppimismotivaatiolle	20
7 Tulokset.....	21
8 Pohdinta	22
9 Lähteet	24

1 Johdanto

Opettajan merkitys oppilaan oppimismotivaation alakoulussa linkittyy hyvin vahvasti ajankohtaiseen keskusteluun oppilaiden oppimisesta ja oppilaiden hyvinvoinnista koulussa. Nurmen (2013) mukaan oppilaan aktiivisen roolin korostaminen oppimisessa ja opetuksessa on lisännyt kiinnostusta oppijan ominaisuuksia kohtaan (s. 548). Nurmi (2013) nostaa keskeiseksi oppimista ja opetusta ohjaavaksi tekijäksi oppijan ominaisuuksista motivaation (s. 548).

Jo noin kymmenen vuotta sitten Lerkkanen tutkijakollegoineen (2013) on kirjoittanut seuraavasti motivaation syntymistä ja säilymistä koskeva ymmärrys on erityisen tärkeää juuri nyt (s. 479). Sillä Lerkkasen ja hänen tutkijakollegoidensa (2013) mukaan koulutuksellista tuloksellisuutta ja tulevaisuuden hyvinvointia haastavat oppilaiden vähäinen kouluviihtyvyys ja puutteellinen mielekkyyden kokemus koulussa (s. 479). Nämä samat asiat ovat edelleen tänä päivänäkin yhtä ajankohtaisia, ellei jopa ajankohtaisempia kuin kymmenen vuotta sitten.

Tutkimusaiheeni oppilaan oppimismotivaatio ja oppimismotivaatioon vaikuttavat tekijät eivät ole tutkimusaiheena mitenkään uusi, vaan sitä on tutkittu jo vuosikymmenien ajan.

Psykologiassa on tutkittu 1970-luvulta lähtien oppimisen motivaatiota (Nurmi, 2013, s. 548–549). Tutkimusaiheeni on kuitenkin perusteltu ja tarpeellinen siitä syystä, että tutkimukseni avulla on tarkoitus tarjota ikään kuin kattava kokonaiskuvaus siitä minkälainen merkitys opettajalla nimenomaan on oppilaiden oppimismotivaatiolle alakoulussa sekä ikään kuin hiukan uutena näkökulmana pohtia myös sitä, miksi opettajan estävästä merkityksestä oppilaiden oppimismotivaatiolle ei ole juuri kirjoitettu. En tutkimuksessani keskity suoranaisesti siihen, että mitkä tekijät opettajan toiminnassa estävät oppilaiden oppimismotivaatioon syntymistä, vaan keskityn lähinnä pohtimaan sitä, miksi huomio on keskittynyt lähinnä opettajan motivaatiota edistävään vaikutukseen. Tutkimusaiheeni on perusteltu myös siitä syystä, että esimerkiksi Laitinen (2021) on esittänyt näkemyksen, jonka mukaan motivaatio on oppimisen perusta (s. 37).

Seuraavaksi esittelen tutkimuskysymykseni, joka on:

Mikä opettajan merkitys on oppilaiden oppimismotivaatiolle alakoulussa?

2 Tutkielman toteutus

Käsittelen tässä kappaleessa kirjallisuuskatsausta menetelmänä sekä avaan omaa kandidaatintutkielmaani tarkemmin. Kandidaatintutkielmaa avatessani, esittelen muun muassa tiedonhakuprosessia sekä aiheen ja tutkimuskysymyksen muotoutumista.

2.1 Kirjallisuuskatsaus menetelmänä

Tämä kandidaatintutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena.

Salmisen (2011) mukaan kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa aineistot ovat kooltaan laajoja eivätkä aineiston valintaa rajaa metodiset säännöt (s. 6). Hänen mukaansa kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa tutkittava ilmiö pystytään myös kuvaamaan laaja-alaisesti. Salmisen (2011) mukaan kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa pystytään tarvittaessa luokittelemaan myös tutkittavan ilmiön ominaisuuksia. Salmisen (2011) mukaan kuvailevassa kirjallisuuskatsauksesta erottuu kaksi erilaista orientaatiota, jotka ovat narratiivinen ja integroiva katsaus. Tässä kandidaatintutkielmassa on käytetty narratiivista kirjallisuuskatsausta. Salmisen (2011) määrittelyn mukaan narratiivisen kirjallisuuskatsauksen avulla pystytään antamaan laaja kuva käsiteltävästä aiheesta. Hänen (2011) mukaansa narratiivisen kirjallisuuskatsauksen avulla pystytään kuvailemaan käsiteltävän aiheen historiaa ja kehityskulkua. Salmisen (2011) mukaan narratiivisella otteella järjestetään epäyhtenäistä tietoa jatkuvaksi tapahtumaksi (s. 7).

Aloitin tutkielman lähdeaineiston keräämisen etsimällä Oulun yliopiston kirjaston Oula Finnan avulla motivaatioon ja oppimismotivaatioon liittyvää kirjallisuutta. Tämän lisäksi hain Google Scholarista motivaatiota ja oppimismotivaatiota koskevia tieteellisiä artikkeleita. Oula Finnan ja Google Scholarin lisäksi muita käyttämiäni hakukoneita olivat Ebsco- ja Proquest-tietokannat. Yleisimpiä hakusanoja, joita hyödynsin, olivat motivaatio (motivation), oppimismotivaatio (learning motivation) ja opettaja (teacher). Tiedonhaussa hyödynsin myös aiemmin samasta aiheesta tehtyjen opinnäytetöiden ja lähdeaineistojen lähdeluetteloja ja etsin niistä itselleni hyödyllisiä lähteitä.

Lähdeaineiston keräämisen jälkeen rupesin lukemaan aiemmin keräämiäni lähdeaineistoja ja poimimaan niistä tutkielman kannalta olennaisia asioita sekä sen myötä koostamaan ja

kirjoittamaan vähitellen tutkielmaa. Tutkielman kirjoitusvaiheessa hain myös aina tarvittaessa lisää lähdeaineistoa tai tarkensin hakutuloksia. Lisähakua suorittaessani hyödynsin myös niin aiheesta löytyvää kirjallisuutta kuin tieteellisiä artikkeleja.

2.2 Aiheen valinta ja tutkimuskysymys

Tutkielman aiheeksi valikoitui nimenomaan alakouluikäisten oppilaiden oppimismotivaatio, koska aivan oppilaan ensimmäisistä kouluvuosista lähtien luodaan pohjaa oppilaan oppimismotivaatiolle tulevia kouluvuosia ajatellen. Aiheen valinnalle ja rajaukselle on myös perusteita jo aiemmin suoritetuista tutkimuksista. Onkin tärkeä tutkia varhaisnuorten oppimismotivaatiota ja yksilöllisiä eroja siinä, koska sillä, millä tavalla oppilas suhtautuu oppimiseen ja opiskeluun alakoulussa ja minkälaisia koulukokemuksia hänellä on näinä vuosina, on merkitystä motivaatiolle (Varonen ym., 2018, s. 131–132). Varosen ja hänen tutkijakollegoidensa (2018) mukaan motivaation lisäksi näillä koulukokemuksilla on merkitystä koulussa menestymiselle ja kouluun ja opiskeluun liittyville valinnoille myöhemminä opiskeluvuosina (s. 131–132). Oppilaan motivaatio on korkeimmillaan koulunkäynnin alkuvuosina, mutta oppilaiden kiinnostus koulunkäyntiin ja oppiaineisiin heikkenee selvästi jo alakoulun kuluessa (Lerkkänen & Poikkeus, 2013, s. 479). Lerkkäsen ja Poikkeuksen (2013) mukaan ilmiö on havaittu niin suomalaisessa kuin muissakin koulutusjärjestelmältään samankaltaisissa maissa (s. 479).

Lerkkäsen ja Poikkeuksen (2013) lisäksi oppimismotivaatioon ja sen kehitykseen sekä merkitykseen alakoulukontekstissa on kiinnittänyt huomiota Varonen yhdessä tutkijakollegoidensa (2018) kanssa. Varonen tutkijakollegoineen (2018) raportoivat Jansenin ja de Walin ja hänen tutkijakollegoidensa (2016) sekä Tuominen-Soinin ja hänen tutkijakollegoidensa (2010, 2011, 2012) tutkimuksissa tekemästä havainnosta, jonka mukaan on huomattu, että oppilaiden tapa suuntautua oppimiseen ja suoriutumiseen on melko pysyvä. Joten Varonen yhdessä tutkijakollegoidensa (2018) kanssa toteaa, että oppimismotivaatiota olisi syytä tutkia jo alakoulussa. Varonen yhdessä tutkijakollegoidensa (2018) kanssa perustelee tutkimustarvetta siten, että myös mahdollisiin motivationaalisiin ongelmiin voitaisiin puuttua jo alakoulussa. Tästä voidaan päätellä, että vaikka oppimisen motivaatioon liittyvää tutkimusta on tehty psykologiassa jo yli viidenkymmenen vuoden ajan, on aihe edelleen ajankohtainen ja tämän kaltaisella tutkimuksella on paikkansa myös koulumaailmassa.

Nurmen (2013) mukaan on havaittu, että monet oppimista edistävät toimet ovat tehokkaita ainoastaan silloin, kun oppilas on motivoitunut tehtävien tekemiseen. Kiinnostus koulun tarjoamia oppimistilaisuuksia kohtaan ja niiden mielekkääksi kokeminen on kuitenkin ratkaisevan tärkeää, jotta oppilas sitoutuisi koulun tavoitteisiin, oppimiseen ja kouluun kiinnittymiseen (Lerikkanen & Poikkeus, 2013, s. 479). Myös Filgona ja hänen tutkijakollegansa (2020) yhtyvät Nurmen (2013) sekä Lerkkasen ja Poikkeuksen (2013) näkemykseen siitä, kuinka merkittävä rooli motivaatiolla on oppilaiden oppimiseen. Filgona yhdessä tutkijakollegoineen (2020) toteaa, että oppilaiden motivaatio on olennainen osa menestystä koulutuksessa ja myöhemmin elämässä ja se jää useimmiten huomiotta kasvattajilta. Opetus- ja oppimisprosessissa motivaatiomuuttujalla on vahvistava vaikutus oppijoiden oppimiseen (Filgona ym., 2020, s. 16).

Aiheen rajaukseksi muodostui nimenomaan yleisellä tasolla oppilaiden oppimismotivaatio alakoulussa. Sillä jos olisin valinnut jonkin yksittäisen aineen oppimismotivaation alakoulussa olisi tässä tapauksessa voinut muodostua ongelmaksi lähdeaineiston vähäisyys.

Aiheen valinnan jälkeen tutkimuskysymykseksi rajautui ja muotoutui:

Mikä opettajan merkitys on oppilaiden oppimismotivaatiolle alakoulussa?

3 Motivaatio

Motivaatio on alun perin johdettu sanasta *movere*, joka tarkoittaa latinaksi liikkumista (Peltonen, 1992, s. 16). Peltosen (1992) mukaan motivaatio- termiä on laajennettu myöhemmin tarkoittamaan käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää (s. 16). Hänen mukaansa motivaatioon olennaisesti liittyvä käsite on motiivi (s. 16). Ruohotien (1998) mukaan motiiveihin viitattaessa puhutaan useimmiten tarpeisiin, haluihin, vietteihin ja sisäisiin yllykkeisiin sekä palkkioihin ja rangaistuksiin (s. 37). Hänen mukaansa motiivit siis virittävät ja ylläpitävät yksilön yleistä käyttäytymistä. Ruohotien (1998) mukaan motivaatiolla tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa tilaa (s. 37).

Motivaatio määritellään ihmisen sisäiseksi tilaksi, joka saa aikaan, ohjaa ja pitää yllä ihmisen toimintaa (Lehtinen ym., 2007, s. 177). Lehtisen ja hänen tutkijakollegoidensa (2007) mukaan motivaation on katsottu vaikuttavan siihen, minkälaisia valintoja yksilö tekee eri toiminta- ja käyttäytymisvaihtoehtojen välillä. Lehtisen ja hänen tutkijakollegoidensa (2007) mukaan motivaatiolla on myös vaikutusta siihen, miten määrätietoisesti yksilö ryhtyy

toimeen, miten intensiivistä hänen toimintansa on sekä miten sitkeästi hän keskittyy aloittamaansa tehtävään. Heidän mukaansa motivaatiolla on vaikutusta myös siihen, mitä yksilö ajattelee ja tuntee suorittaessaan tehtäviä (s. 177). Ihmistä ajaa eteenpäin se mielihyvä, jonka hän saa sellaisista toiminnoista ja tapahtumista, joihin liittyy sopivassa määrin yllätyksellisyyttä, epäsuhtaisuutta, monimutkaisuutta tai poikkeavuutta suhteessa heidän omiin odotuksiinsa (Räsänen, 2020, s. 201).

Vasalammen (2022) mukaan motivaatio on olennainen ja merkittävä osa kaikkea toimintaamme (s. 11). Yksinkertaisimmillaan hän kuvaa motivaatiota käyttövoimana, joka aikaansaa toimintaamme. Vasalammen (2022) mukaan motivaatio energisoi ja saa meidät liikkeelle. “Toisaalta monet haasteet ja pulmatilanteet elämässämme johtuvat ongelmista motivaatiossa” (Vasalampi, 2022, s. 11).

Kuten edeltävistä motivaatio- käsitteen määritelmistä voidaan huomata, sitä voidaan määritellä monella eri tavalla. Yhteistä kuitenkin kaikille näille määritelmille on se, että motivaatio liittyy olennaisesti ja hyvin vahvasti ihmisen jokapäiväiseen tekemiseen ja toimintaan.

Motivaatio on ollut tapana jakaa kahteen ryhmään: sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon (Metsämuuronen, 1997, s. 9). Räsänen (2020) mukaan motivaatiotekijät eivät ole kuitenkaan yksinään sisäisiä tai ulkoisia, vaan motivaatiotekijät ovat ensisijaisia ja toissijaisia (s. 201). Avaan seuraavaksi hiukan lisää sisäisen ja ulkoisen motivaation käsitteitä, sillä ne ovat olennaisia oppimismotivaation kannalta.

3.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan sitä, kun olemme kiinnostuneita jostain tehtävästä itsessään (Vasalampi, 2022, s. 21). Vasalampi (2022) liittää sisäiseen motivaatioon myös sisäsyntyisen ja sisäistetyn motivaation käsitteet. Sisäsyntyisellä motivaatiolla tarkoitetaan hänen mukaansa motivoitumista johonkin, sillä tehtävä itsessään koetaan kiinnostavaksi tai mielihyvää tuottavaksi itselle. Sisäistetyllä motivaatiolla Vasalampi (2022) tarkoitetaan toimintaa, johon motivoitumme, koska pidämme toimintaa itsellemme syystä tai toisesta tärkeänä tai hyödyllisenä omassa elinympäristössämme (s. 22). Hänen mukaansa toisin sanoen sisäistetyssä motivaatiossa toiminta kytkeytyy omiin arvoihin ja päämääriin, mutta motiivi on ainakin osittain elinympäristömme tuottama (s. 22). Vasalammen (2022) mukaan yhteistä edellä mainituille motiiveille on se, että tekemisen syyt kumpuavat yksilön sisältä eikä toimintaa ohjaa ainoastaan ulkoisen palkinnon tavoittelu tai sääntöjen noudattaminen.

Vasalampi (2017) raportoi myös Ryanin ja Decin käsitelleen osana itsemääräämisteoriaansa ulkoisen motivaation sisäistymistä (s. 56). Ryanin ja Decin itsemääräämisteorian mukaan ihminen luonnostaan pyrkii sisäistämään ja omaksumaan ympäristönsä sosiaalisesti hyväksytyt tavat, arvostukset ja säännöt osaksi omia arvoja ja minäkuvaansa. Syynä tälle Vasalampi (2022) esittää Ryanin ja Decin itsemääräämisteoriaan perustuen, jotta ihminen voi kokea itseohjautuvuutta toiminnassaan (s. 56). Ryan ja Deci kuvaavat edellä mainittua prosessia ulkoisten motiivien vaiheittain tapahtuvaksi sisäistymiseksi.

Sisäiseen motivaatioon opettajalla ei oikeastaan ole merkitystä, koska silloin motivaatio lähtee oppilaista itsestään. Yhteen sisäiseen motivaatioon kuuluvaan osaan; sisäistettyyn motivaatioon opettajan toiminnalla voi kuitenkin olla merkitystä. Opettaja voi omalla toiminnallaan nimittäin vaikuttaa siihen, että muuttuuko jokin ulkoisen motivaation säätelemä asia sisäistetyksi motivaatioksi. Sisäistettyyn motivaatioonkaan opettaja ei kuitenkaan täysin voi vaikuttaa vaan, siinäkin tapauksessa oppilas ikään kuin hyväksyy ns. ulkoiset odotukset osaksi omia tavoitteitaan ja päämääriään, jolloin jostakin asiasta tulee hänelle tärkeä tai merkityksellinen, kuten Vasalampi (2022) sen määrittelee.

Oppimisen kannalta oppilaan sisäinen motivaatio on erittäin hyödyllinen (Guay, Ratelle & Chanal, 2008, s. 234–235). Guay, Ratelle ja Chanal (2008) raportoivat lukuisista Ryanin ja Decin itsemääräämisteoriaan pohjautuvista tutkimuksista, jotka ovat osoittaneet sisäisen motivaation edistävän myönteisiä tunteita oppimista kohtaan ja johtavan luovuuteen, sinnikkyuteen sekä käsitteiden syvällisempään ymmärrykseen. Vasalampi (2022) yhtyy Guayn ja hänen tutkijakollegoidensa (2008) tutkimustuloksiin liittyen sisäisen motivaation merkitykseen osana oppimista. Oppimista koskevissa tutkimuksissa on havaittu sisäisen motivaation yhdistyvän syvempään käsitteiden ymmärtämiseen, luovuuteen ja myönteisiin tunteisiin oppimista kohtaan (Vasalampi, 2022, s. 25).

Nurmi (2013) on määritellyt, että ulkoisella motivaatiolla taas tarkoitetaan sitä, kun ihminen on kiinnostunut tekemään jotakin, siitä syystä, että sosiaalinen ympäristö ja muut henkilöt haluavat sitä (s. 549). Ulkoisesta motivaatiosta voidaan Nurmen (2013) mukaan puhua myös silloin, kun toimintaa säätelevät yksinomaan ympäristön vaatimukset ja ulkoiset palkinnot (s. 549).

Vasalammen (2022) mukaan, kun motivaatiomme ei ole lähtöisin meistä itsestämme ja omista ajatuksistamme vaan itsemme ulkopuolelta, puhumme ulkoisesta motivaatiosta (s. 27). Hänen mukaansa saatamme tehdä jotain, koska kohtaamme ulkoista painetta tietyllä tavalla toimimiseen, toivomme tietyllä tavalla toimiessamme saavuttavan siitä palkkion tai sitten

toiminnalla on meille välineellinen arvo. Vasalampi (2022) mainitsee myös, että silloin motiivit eli syyt toiminnalle ovat lähtöisin jostain muualta kuin itse toiminnasta. Hänen mukaansa emme toimi siksi, että pitäisimme toimintaa tai tehtävää itsessään kiinnostavana, vaan saavuttaaksemme toiminnan avulla jotain muuta (s. 27).

Ulkoiset motivaatio on se, johon opettaja voi toiminnallaan vaikuttaa ja toiminnalla voi olla merkitystä oppilaiden oppimismotivaation kannalta. Ulkoiseen motivaatioon opettaja voi vaikuttaa esimerkiksi oppilaaseen kohdistamallaan odotuksilla ja palkkioilla.

3. 2 Oppimismotivaatio

Oppimismotivaation taustalla nähdään myös olevan motiivit, jotka virittävät, suuntaavat sekä ylläpitävät yksilön oppimiseen liittyvää toimintaa (Ruohotie, 2000, s. 87). Motivaatio ohjaa oppilasta kohdistamaan huomionsa oppisisältöön ja aktivoimaan muita oppimisen taitoja sen parissa työskentelyyn (Järvenoja ym., 2018, s. 141).

Oppimismotivaation kannalta on tärkeää kyky muodostaa itselle selkeitä ja merkityksellisiä tavoitteita, työskennellä muiden oppilaiden kanssa näkemyseroista huolimatta, löytää uusia mahdollisuuksia sekä tunnistaa erilaisia ratkaisuja haasteisiin (Salmela- Aro, 2018, s. 9).

Oppimismotivaatio on tavallisesti oppiaineespecifiä, ja siinä on suurta yksilöllistä vaihtelua oppilailla (Kiuru, 2018, s. 123). Kindermannin (2016) mukaan vuosikymmenien aikana tehdyn oppimismotivaatiota koskevan tutkimustiedon valossa voidaan todeta, että oppilaan oppimismotivaatio ei ole pysyvä piirre vaan se muokkautuu ajan kuluessa oppilaan mielensisäisten ja ulkopuolisten tekijöiden vuorovaikutuksessa. Vasalampi (2022) yhtyy Kindermannin (2016) näkemykseen motivaation muokkautuvuudesta. Motivaatio ei ole pysyvä tai muokkautumaton piirre, vaan muokkautuu jatkuvasti sekä oppilaan omien mielensisäisten että ulkopuolisten tekijöiden vuorovaikutuksessa (Vasalampi, 2022, s. 12). Vasalammen (2022) lisäksi Järvenoja tutkijakollegoineen (2018) on esittänyt myös Kindermannin (2016) kanssa yhtä mieltä olevan näkemyksen oppimismotivaation muokkautuvuudesta. Oppilaan lähtökohtainen motivaatio ei myöskään yksinään määrittele oppilaan tilannesidonnaista motivaatiota (Järvenoja ym., 2018, s. 143).

Ahosen ja Pulkkisen (2023) mukaan ajatellaan, että lapset voivat olla motivoituneita oppimaan monella eri tavalla (s.135). Heidän (2023) mukaan oppimismotivaation

kehittymiseen vaikuttavat monet eri tekijät (s. 135). Heidän mukaansa esimerkiksi oppilaan omat ajatukset, käsitykset, uskomukset ja ennakoinnit omasta onnistumisesta sekä myös vastaavasti epäonnistumisesta vaikuttavat motivaation muodostumiseen ja siten lapsen toimintaan ja suoriutumiseen (s. 135). Ahosen ja Pulkkinen (2023) mukaan oppilaan oppimiskokemukset voivat synnyttää joko halun oppia lisää ja panostaa oppimiseen tai vastaavasti pyrkimyksen välttää epäonnistumisia sekä niihin liittyvää ahdistavia tunteita. Ahonen ja Pulkkinen (2023) tiivistävät asian siten, että motivaatio ilmenee lapsen kiinnostuksena erilaisia asioita tai kouluaineita kohtaan eli haluna oppia uusia asioita niiden itsensä vuoksi, jolloin puhutaan myös sisäisestä motivaatiosta (s. 136). Ahosen ja Pulkkinen (2023) mukaan kyse voi yhtä hyvin vaikkapa ulkoisesta motivaatiosta, jolloin lapsi tekee asioita saadakseen jonkin ulkoisen palkkion uuden oppimisesta (s. 136). Olennaista Ahosen ja Pulkkinen (2023) mukaan on kuitenkin se, että niin sisäinen kuin ulkoinen motivaatio aktivoivat lasta oppimaan (s. 136).

4 Oppimismotivaatioteoriat

Esittelen seuraavaksi kolme erilaista oppimismotivaatioteoriaa; itsemääräämisteorian, odotusarvoteorian ja tavoiteorientaatioteorian. Valitsin nämä kolme erilaista oppimismotivaatioteoriaa käsittelyyn, sillä ne ovat tällä hetkellä laajimmin tunnetut oppimismotivaatioteoriat.

4.1 Itsemääräämisteoria

Tällä hetkellä suurimmassa suosiossa oleva oppimismotivaatioteoria on Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteoria. Ryanin ja Decin itsemääräämisteoriaa on lähdetty kehittelemään vuonna 1985 ja sitä on päivitetty vuosien varrella useampaan otteeseen viimeisimmän kerran vuonna 2017. Ryanin ja Decin itsemääräämisteorian mukaan oppilaat motivoituvat siitä, että heillä itsellään on mahdollisuus vaikuttaa ja päättää tekemisestään (Salmela- Aro, 2018, s. 11). Oppilaita motivoi autonomia eli oppilaan omasta ajattelusta lähtevät oppilaan sisäiset vaikuttimet eikä niinkään muiden ihmisten määrittelemät ulkoiset pakot tai palkkiot (Salmela- Aro, 2018, s. 11).

Ryanin ja Decin itsemääräämisteoria määrittelee kolme perustarvetta, jotka ovat yhteenkuuluvuudentunne, autonomia ja pätevyys (Lintunen, 2017, s. 188). Lintunen (2017) esittää Ryanin ja Decin itsemääräämisteoriaan perustuvan tutkimustuloksen, jonka mukaan kolmen perustarpeen tyydyttymisellä on yhteyttä hyvinvointiin, hyvään suoriutumiseen ja sisäiseen motivaatioon (s.188).

Esittelen seuraavaksi hiukan lisää Ryanin ja Decin (2017) kehittämää itsemääräämisteoriaa. Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteoria on teoria, joka näkyy sekä tieteellisessä tutkimuksessa että siitä sovelletuissa käytännöissä. Itsemääräämisteoria on kiinnostunut yhteiskunnallisista olosuhteista, jotka joko edistävät tai estävät ihmisen kukoistusta (Ryan & Deci, 2017, s. 3). Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteoria tutkimuksessa tarkastellaan kriittisesti yksilön sisäisiä ja yksilöllisiä kehityksen tekijöitä yhteydessä sosiaalisiin konteksteihin, jotka edesauttavat elinvoimaisuutta, motivaatiota, sosiaalista sopeutumista ja hyvinvointia tai vaihtoehtoisesti edistävät uupumusta, hajanaisuutta, epäsosiaalista käyttäytymistä ja onnettomuutta (s. 3).

Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteorialla on arvoa perustutkimukselle ja sen lisäksi itsemääräämisteorian käytännön lähestymistapa on sekä käytännöllinen että kriittinen. Itsemääräämisteoria on käytännöllinen sikäli, että se osoittaa miten kontekstien erityispiirteet enemmän tai vähemmän edesauttavat tai heikentävät tehokkaan itsesäätelyn ja hyvinvoinnin perustana olevia motiiveja ja tyydytyksiä (Ryan & Deci, 2017, s. 4). Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteoria on itsessään kriittinen sikäli, että siinä tarkastellaan sosiaalisia konteksteja sen suhteen, että ovatko ne sopivia tukemaan vai heikentämään inhimillistä elämää (s. 4). Tätä kriittistä lähestymistapaa sovelletaan läheisiin sosiaalisiin konteksteihin, kuten esimerkiksi vanhempi-lapsi- ja luokkahuonesuhteisiin (Ryan & Deci, 2017, s. 4).

4.2 Odotusarvoteoria

Toinen tällä hetkellä keskiössä oleva oppimismotivaatioteoria on Ecclesin (2004; Eccles & Midgley, 1989) odotusarvoteoria. Ecclesin (2004) odotusarvoteorian mukaan oppilaiden omat odotukset eri tilanteissa selviytymisessä ja oppilaiden arvostamat asiat luovat pohjan oppilaan oppimiselle (Salmela-Aro, 2018, s. 11). Eli esimerkiksi, jos oppilas itse uskoo pärjäävänsä jossakin tehtävässä ja pitää tehtävässä onnistumista itselleen tärkeänä, oppilas useimmiten myös panostaa tehtävään ja näin ollen menestyy siinä (Salmela-Aro, 2018, s. 11). Niin odotukset kuin arvostuksetkin ovat oppiainekohtaisia (Viljaranta & Tuominen, 2018, s. 102).

Ecclesin odotusarvoteorian (2004) mukaan arvostukset jaetaan neljään eri osa-alueeseen: *kiinnostusarvoon, hyötyarvoon ja tärkeysarvoon sekä kustannuksiin* (Viljaranta & Tuominen, 2018, s. 103). Viljaranta ja Tuominen (2018) ovat määritelleet nämä kaikki Ecclesin (2004) odotusarvoteoriaan liittyvät arvostukset. Kiinnostusarvolla tarkoitetaan sitä, että missä määrin oppilas on kiinnostunut tehtävästä ja kuinka paljon oppilas pitää tehtävästä (s. 103). Viljaranta ja Tuominen (2018) kuvaavat hyötyarvon siten, että missä määrin oppilas kokee tehtävän tekemisen olevan hyödyllistä tulevaisuuden kannalta eli mikä on sen hyöty oppilaan muiden, joko lyhyen tai pitkän aikavälin suunnitelmien toteutumisen kannalta ja päämäärien saavuttamiseksi (s. 103). Tärkeysarvo taas kertoo, kuinka tärkeänä oppilas kokee tehtävään sitoutumisen ja tehtävässä onnistumisen oman identiteettinsä kannalta (s. 103). Kustannukset puolestaan tarkoittavat haittoja, joita oppilas kokee tehtävään sitoutumisesta seuraavan ja jotka siten vähentävät oppilaan halua sitoutua tehtävään (s. 103).

4.3 Tavoiteorientaatioteoria

Kolmas oppimisteoria on tavoiteorientaatioteoria, jota on ollut kehittämässä erityisesti Dweck (2006). Dweckin (2006) kehittämän teorian mukaan oppilaat eroavat siinä, onko heidän oppimismotivaationsa taustalla tehtäväsuuntautuneisuus vai minäsuuntautuneisuus (Salmela-Aro, 2018, s. 11). Tehtäväsuuntautunut oppilas on kiinnostunut itse tehtävästä (Salmela-Aro, 2018, s. 11). Minäsuuntautunut oppilas puolestaan haluaa osoittaa olevansa parempi jossakin tehtävässä kuin muut oppilaat (Salmela-Aro, 2018, s. 11).

Halinen yhdessä tutkijakollegoineen (2016) käsittelevät myös Dweckin tavoiteorientaatioteoriaa, mutta he käyttävät hiukan eri termejä kuin Salmela-Aro jakaessaan oppilaita motiivinsa perusteella. Halinen ja hänen tutkijakollegansa (2016) käyttävät minäsuuntautuneesta oppilaasta termiä suoritusorientoitunut ja vastaavasti tehtäväsuuntautuneesta oppilaasta käytetään oppimisorientoitunut termiä. Käytän tekstissäni molempia termejä kummastakin ajattelutavasta, mutta tekstin luettavuuden vuoksi käsittelen ensin tehtäväsuuntautuneisuutta, tämän jälkeen käsittelen välttämisorientaatiota ja viimeisenä minäsuuntautunutta ajattelutapaa.

Salmela-Aro (2018) esittää, että Dweckin tavoiteorientaatioteorian mukaan oppilaat eroavat myös ajattelutavan suhteen (s. 11). Tehtäväsuuntautunut oppilas ajattelee, että kyvyt on mahdollista oppia. Tämänäyttöinen ajattelu motivoi oppimaan (s. 11). Toinen tehtäväsuuntautuneesta ajattelutavasta käytetty termi on oppimisorientoitunut.

Halisen ja hänen tutkijakollegoidensa (2016) mukaan oppimisorientoituneet oppilaat suuntautuvat oppimistilanteisiin oppimishakuisesti (s. 98). Heidän mukaansa oppimisorientoituneet ovat myös kiinnostuneita uuden oppimisesta ja jaksavat yrittää, vaikka asia tuntuisikin vaikealta. He mainitsevat myös, että oppimisorientoituneelle oppilaalle jo oppimisprosessi itsessään on riittävän palkitsevaa. Heidän mukaansa tämä näkyy myönteisinä tunnekokemuksina oppimisen aikana ja sinnikkyytensä epäonnistumisia kohdatessa. Heidän mukaansa oppimisorientoituneilla lapsilla on myös hyvä itsetunto, luottamus omiin kykyihin ja kiinnostus useita eri oppiaineita ja sisältöjä kohtaan. He nostavat tärkeimpänä oppimiseen ja onnistumiseen vaikuttavana asiana oppimisorientoitunut oppilas pitää yrittämistä ja ahkeruutta kyvykkyyden sijaan (s. 98).

Salmela- Aro (2018) esittelee Dweckin tavoiteorientaatioteoriasta ainoastaan kaksi erilaista ajattelutapaa, mikä motivoi oppilaita oppimisessaan. Halinen tutkijakollegoineen (2016) esittää kuitenkin vielä kolmannen ajattelutavan Dweckin tavoiteorientaatioteoriaan pohjautuen, jonka mukaan oppilaat saattavat toimia ja se on välttämisorientaatio.

Välttämisorientoituneet oppilaat nojaavat myös muuttumattomaan kyvykkyyssuskomukseen eli kykyjä joko on tai ei ole (Halinen ym., 2016, s. 97). Heidän mukaansa välttämisorientoituneiden oppilaiden tavoitteena voi olla vain suoriutua paremmin kuin muut tai jättää yksinkertaisesti suoriutumatta. Halinen yhdessä tutkijakollegoidensa (2016) kanssa esittää, että välttämisorientoituneille on tyypillistä vähäinen kiinnostus koulutyöskentelyä kohtaan, mikä saattaa johtua siitä, että he tietoisesti vähättelevät opiskelun merkitystä säilyttäöksensä itsearvostuksensa.

Minäsuuntautunut oppilas vastaavasti usein ajattelee, että kykyjä ei ole mahdollista kehittää-kykyjä joko on tai ei ole. Minäsuuntautuneella ajattelulla on siis heikentävä vaikutus motivaatioon. (Salmela- Aro, 2018, s. 11) Toinen minäsuuntautuneesta ajattelutavasta käytetty termi on suoritusorientoitunut.

Halisen ja hänen tutkijakollegoidensa (2016) mukaan suoritusorientoituneen oppilaan tavoitteena on toiminnan lopputulos ja pakonomainen tehtävässä onnistuminen (s. 97). Heidän mukaansa lopputulokseen keskittyminen vie huomion pois itse oppimiskokemuksesta ja vaikeuttaa oppimisesta iloitsemista. He esittävät myös, että suoritusorientoituneiden oppilaiden työskentelyä saattavat haitata epäonnistumisen pelko ja kielteiset tunteet, kuten esimerkiksi jännitys ja ahdistus. Dweckin (1999) mukaan suoritusorientoituneilla oppilailla on heikompi itsetunto kuin tehtäväsuuntautuneilla, vähäisempi luottamus omiin kykyihinsä

sekä heidän työskentelynsä häiriintyy ja lamaantuu helpommin erityisesti vastoinkäymisiä kohdatessa.

5 Eri oppimismotivaatioon vaikuttavat tekijät

Oppimismotivaatioon vaikuttavia tekijöitä on monia ja rajaan seuraavaksi ne, jotka ovat sellaisia tekijöitä joihin opettaja voi vaikuttaa. Tällaisia erilaisia tekijöitä ovat opetuskäytänteiden yhteys motivaatioon, opettaja-oppilas vuorovaikutuksen laadun yhteys oppimismotivaatioon, tehtävät ja niiden valinta, opettajan ja oppilaan ominaisuuksien yhteydet motivaatioon ja vuorovaikutukseen, palkkiot ja rangaistukset sekä palaute. Seuraavaksi käsittelen opetuskäytänteiden yhteyttä oppimismotivaatioon, näitä opetuskäytänteitä ovat lapsilähtöinen opetus ja opettajajohtoinen opetus.

5.1 Lapsilähtöinen ja opettajajohtoinen opetus

Lapsilähtöisissä käytänteissä opettajalla on aktiivinen ohjaava rooli oppilaan oppimisprosessin aikana (Lerkanen, 2014, s. 368). Hänen mukaansa opettaja on herkkätuntonen lasten tarpeille, antaa tilaa lasten väliselle vuorovaikutukselle ja opetukseen liittyvät tavoitteet ovat yhteydessä lasten aloitteiden ja kiinnostuksenkohteiden kanssa (s. 368).

Salmela- Aron (2018) mukaan opettajan oppilaiden autonomian tunnetta vahvistava luokkahuoneilmapiiri kasvattaa oppilaiden motivaatiota (s. 17–18). Hänen mukaansa opettajan luokkahuonetoiminnalla, opettajan hyödyntämällä opetus- ja ohjauskäytännöillä sekä opettaja- oppilas että oppilas – oppilas vuorovaikutuksella on ratkaiseva merkitys oppilaiden motivaation syntymiselle, kehittymiselle ja ylläpitämiselle (s. 17). Hän esittää myös, että kun opettajalla on kyky tunnistaa oppilaiden tunnetiloja, antaa oikeinajoitettua ohjausta ja palautetta sekä huolehtii oppilaiden osallisuudesta toimintaan (s. 18). Näin Salmela- Aron (2018) mukaan opettaja tukee kaikkien oppilaiden motivaatiota, mutta eritoten oppilaista niitä, joilla on muita oppilaita heikommat taidot ja resurssit (s. 18). Lapsilähtöisten opetus- ja ohjauskäytänteiden on todettu olevan hyödyksi niin lasten taitojen kehittymiselle kuin kiinnostuksen syntymiselle oppimista ja eri oppiaineita kohtaan.

Kikasin, Peetsin ja Hodgesin (2014) mukaan opettajajohtoiset opetuskäytänteet ovat puolestaan tehokkaita perustaitojen opettamisen kannalta sekä siinä tapauksessa, kun

oppilaalla on joko heikot taidot, oppimisen haasteita tai tehtäviä välttelevää käyttäytymistä (s. 274). Heidän mukaansa, vaikka oppilaiden autonomiaa pidetään motivaatiota edesauttavana tekijänä, alakoulussa näistä lasten itse johtamista oppimistilanteista näyttävät hyötyvän ainoastaan ne oppilaat, joiden perustaidot yltyvät riittävän hyvälle tasolle (s. 281).

Filgonan ja hänen tutkijakollegojensa (2020) mukaan opettajien roolia oppijoiden motivoinnissa ei voi liikaa korostaa. On suositeltu, että opettajat luovat aktiivisen oppimisympäristön, joka parantaa oppilaiden kokemaa itsenäisyyttä ja pätevyyttä sekä tarjoavat oppilaille valintoja ja mahdollisuuksia itseohjautuvaan oppimiseen ja oppimisen suunnitteluun, jotka voivat lisätä oppilaiden kokemaa pätevyyden tunnetta (Filgona ym., 2020, s. 16).

Tiina-Maria Päivänsalo (2020) kertoo kirjassaan melko konkreettisia esimerkkejä siitä, kuinka motivaatioon voidaan vaikuttaa. Hänen mukaansa motivaatioon voidaan vaikuttaa epäsuorasti opettamalla opiskelutaitoa (s. 266). Päivänsalon (2020) mukaan paremmat opiskelumenetelmät johtavat onnistumisen kokemuksiin ja pätevyyden tunteen lisääntymiseen. Myös kysymysten tekeminen ja tiedon kytkeminen omiin havaintoihin ja kokemuksiin lisää oppilaan uteliaisuutta ja merkityksellisyyden kokemusta oppilaalle Päivänsalon (2020) mukaan. Päivänsalo esittää myös, että aktiivisuus oppimistilanteissa lisää yhteenkuuluvuutta ja mahdollistaa jaetut oivaltamisen ja oppimisen kokemukset (s. 266).

5.2 Tehtävät ja tehtävien valinta

Myös tehtävillä ja millaisia tehtäviä opettaja hyödyntää opetuksessaan voidaan vaikuttaa oppilaiden oppimismotivaatioon. Tässäkin on kuitenkin tärkeä muistaa, että luokassa on olemassa hyvin eri lailla motivoituvia oppilaita, jolloin varmasti yhdellä tehtävällä tai tehtävätyypillä ei saa motivoitua kaikkia oppilaita. Mitkä tehtävät sitten ovat sellaisia tehtäviä, minkä avulla opettaja voi vaikuttaa jotenkin oppilaan oppimismotivaatioon. Räsänen (2020) mukaan sellaiset tehtävät, jotka ovat lievästi poikkeavia yksilön tämänhetkisestä taitotasosta, ovat niitä, jotka todennäköisimmin aktivoivat kyvykkyyteen liittyvän motivaatioon ja tuottavat henkilölle mielihyvää (s. 201). Avoimet tehtävät, jotka sisältävät riskejä ja joiden oikeellisuus on vaikeasti hahmoteltavissa, voivat aiheuttaa ahdistusta suoritusorientoituneissa oppilaissa (Halinen ym., 2016, s. 97).

5.3 Opettaja-oppilas vuorovaikutus

Opetusryhmän vuorovaikutuksen laadussa on kyse motivaatioon suoraan tai välillisesti yhteydessä olevista tekijöistä (Lerikkanen & Pakarinen, 2018, s. 183). Näitä tekijöitä ovat Lerkkasen ja Pakarisen (2018) mukaan esimerkiksi seuraavat miten opettaja soveltaa opetussuunnitelmaa luokassa, millaisia tavoitteita ja työskentelytapoja opettaja painottaa opetuksessaan sekä miten opettaja hyödyntää oppimisprosessin tukemiseen ja ohjaamiseen palautetta (s. 183). Myös Ahonen ja Pulkkinen mainitsevat (2023) oppimiseen merkittävästi vaikuttavana tekijänä opetustilanteeseen liittyvät piirteet, kuten mikä on opetuksen laatu ja määrä sekä luokkahuoneessa tapahtuva opettaja-oppilas vuorovaikutus.

Yksi oppilaiden oppimismotivaatioon vaikuttava tekijä on opettaja-oppilas vuorovaikutuksen laatu, ja käsitellenkin sitä seuraavaksi. Järvenojan tutkijakollegoineen (2018) esittää sosiaalisen vuorovaikutuksen olevan keskiössä motivaatiota rakentavana tekijänä (s. 143). Heidän mukaansa sosiaalinen vuorovaikutus voi edesauttaa tai vahvistaa oppijan motivaatiota tai synnyttää ristiriitoja ja haastaa motivoitunutta oppimista.

Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun tarkastelussa on lähiaikoina hyödynnetty vuorovaikutuksen avulla oppimisen mallia (*Teaching Through Interactions- TTI*, jonka on kehittänyt Hamre ym., 2013). Malli jaetaan kolmeen erilliseen osa-alueeseen; tunnetuki, toiminnan organisointi ja ohjauksellinen tuki (Lerikkanen & Pakarinen, 2018, s. 186). Lerkkasen ja Pakarisen (2018) mukaan tunnetuella (*emotional support*) tarkoitetaan opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen sekä myös oppilas-oppilassuhteen lämpimyyttä, ryhmän myönteistä ilmapiiriä ja opettajan sensitiivisyyttä. Toiminnan organisointi (*classroom organization*) pitää heidän mukaansa sisällään ryhmän toiminnan tehokkuuteen, monipuolisuuteen ja tavoitteellisuuteen sekä oppilaiden motivaation tukemisen. He esittävät, että ohjauksellinen tuki (*instructional support*) koskee ohjauksen ja opetuksen laatua. Heidän mukaansa pitäen sisällään esimerkiksi ymmärtämisen, analyyttisyyden, kriittisyyden ja ongelmanratkaisun tukemista sekä käsitteiden oppimista, palautetta ja dialogisuutta.

Koulun oppimistilanteissa korostuu luokantunnetuen laatu: mitä myönteisempi ilmapiiri luokassa vallitsi ja mitä herkkätuntoisempi opettaja oli oppilaiden tarpeita kohtaan

ensimmäisellä luokalla, sitä tehtäväsuuntautuneempia oppilaat olivat toisella luokalla (Pakarinen ym., 2014, s. 255).

Tutkimusten mukaan opettajan ja oppilaan välille myönteistä suhdetta rakentaa opettajan toiminta, joka viestii lapselle opettajan luottamusta ja välittämistä oppilasta kohtaan (Ahonen & Pulkkinen, 2023, s. 131). Ahosen ja Pulkkinen (2023) mukaan tärkeitä ovat myös opettajan oppilasta kohti osoittama kannustus ja palkitseminen, oppilaan emootioiden tunnistaminen sekä opettajan pyrkimys tutustua oppilaaseen havainnoimalla oppilaan toimintaa ja kahdenkeskisen vuorovaikutuksen avulla (s. 131).

Kathryn R. Wentzel (2009) on myös kirjoittanut oppilaiden suhteesta opettajiin motivationaalisena kontekstina. Wentzel raportoi Beckerin & Lutharin (2002), Piantan ja tutkijakollegoiden (2003) sekä Stipekin (2004) tutkimuksiin pohjautuvista tuloksista. Näiden edelle mainittujen tutkimusten mukaan on olemassa kasvava uskomus, että lasten suhteiden luonne ja laatu opettajiinsa on kriittisessä ja keskeisessä roolissa motivoinnissa ja oppilaiden rohkaisemisessa oppimaan.

Vauraan ja hänen tutkijakollegoidensa (2018) mukaan voidaan puhua *motivationaalisesta haavoittuvuudesta*, mikä pitää sisällään ajatuksen vähittäisestä luovuttamisesta, kiinnostuksen hiipumisesta sekä vaihtoehtoisten pärjäämiskeinojen käyttöönotosta oman minän ja itsearvostuksen suojelemiseksi (s. 78).

Vauraan ja hänen tutkijakollegoidensa (2018) mukaan opettajan merkitystä erityisesti motivationaalisesti haavoittuvien oppilaiden kohtaamisessa ei voi korostaa liikaa. Heidän mukaansa on tärkeä painottaa, vaikka oppilaalla on jo kouluun tullessaan erilaisia valmiuksia kohdata tilanteita, lukea niitä ja ohjata toimintaansa niissä, on oppilaan motivaatio ja motivationaalinen haavoittuvuutensa vasta muotoutumassa ja muovattavissa.

Motivationaalinen haavoittuvuus helposti vähentää itselle haitallisten tulkintojen takia oppilaan paneutumista tehtäviin ja oppimiseen, vaikka hänellä olisi hyvät kognitiiviset edellytykset kehittää osaamistaan ja taitojaan muiden tahdissa (Vauras ym., 2018, s. 81–82).

5.4 Opettajan ja oppilaan ominaisuuksien yhteys vuorovaikutukseen ja motivaatioon

Opettajaan ja oppilaaseen liittyvät yksilölliset tekijät määrittävät ja vaikuttavat vuorovaikutukseen ja vuorovaikutuksen laatuun (Downer, Sabol & Hamre, 2010, s. 699–723). Evokatiivisella vaikutuksella tarkoitetaan sitä, että jokainen oppilas herättää opettajassa

tietyntylaisia tunteita ja toimintatapoja, mikä puolestaan nkyyy aikuisen ja lapsen vlisessv vuorovaikuksessa (Nurmi, 2012, s. 180). Salmela- Aron (2018) teoksessa esitellvn Kiurun ja hnen tutkijakollegoidensa (2013) sekv Pakarisen ja hnen tutkijakollegoidensa (2017) tekemv havaintoa, jonka mukaan sukupuoli ja oppimisen haasteet nvyttvvt svvtelevvn opettajan vuorovaikutussuhdetta yksittviseen oppilaaseen.

5.5 Palkkiot

Rawlingsin (2021) mukaan yksilviden vlinen palkitseminen msvritellvn siten, ettv se on pervisin toisten ihmisten havaituista tai todellisista asenteista ja toiminnasta, kuten esimerkiksi huomiosta tai kiitoksesta (s. 4). Kun taas Rawlingsin (2021) mukaan yksilvn sisvisen palkkion lvhde on yksilvn sisvllv, omista sisvissiv tiloissaan ja toiminnassaan kuten innostuksessa ja jvnnityksessv. Keskityn tutkimuksessani erityisesti yksilviden vlviseen palkitsemiseen sekv rajaan nvkvlkulmaa vliiv siten, ettv miten opettajan antamat palkkiot vaikuttavat oppilaiden oppimismotivaatioon.

Palkkioiden avulla opettaja voi ruokkia oppilaan ulkoista motivaatiota ja nvin ollen hnv kenties pystyy vaikuttamaan hetkellisesti oppilaan oppimismotivaatioon. Palkkioiden avulla opettaja ei kuitenkaan pysty vaikuttamaan oppilaiden oppimismotivaatioon pitkvkestoisesti, sillä palkkioiden saamisesta voi tulla tvrkevmpi osa kuin itse oppimisesta. Alfie Kohn (1993) on tutkimuksessaan havainnut, kuinka ulkoiset palkkiot ovat sisvivistv motivaatiota tehottomampia keinoja tehokkaan oppimisen edistvmissiv. Myvs Vasalampi (2017) raportoi Decin ja Ryanin samankaltaisista tutkimustuloksista Kohnin kanssa. Ryan ja Deci ovat havainneet tutkimuksissaan, ettv ulkoisilla palkkioilla tai paineilla on heikentvkv vaikutus sisviseen motivaatioon, vaikka yksilv nauttisikin palkkion saavuttamisesta (Vasalampi, 2017, s. 55).

5.6 Palaute

Palaute on myvs yksi keino opettajalle vaikuttaa oppilaiden oppimismotivaatioon. Halisen ja hnen (2016) tutkijakollegansa esittvvt, ettv opettaja voi antaa palautetta joko yksittvisele oppilaalle, ryhmvlle tai koko opetusryhmvlle. Heidvn mukaansa saamansa palautteen avulla oppilas rakentaa minvkvsiteytv itsestvvn. Dweckin (2008) mukaan lahjakkuus- ja

älykkyyspalautteet ruokkii suoritusorientoitunutta käyttäytymistä, sillä useimmissa tapauksissa kykypalautetta annetaan nopeuden ja virheettömyyden perusteella.

Halisen ja hänen tutkijakollegoidensa (2016) mukaan ainoastaan yrittämiseen kannustava palaute ei välttämättä aina auta oppilasta pääsemään eteenpäin oppimisessaan. Heidän mukaansa seurauksena sekä epäonnistumisen että onnistumisen jälkeen on hyvä kohdistaa palautetta oppilaan kontrolloitavissa oleviin toimintoihin. Halinen ja tutkijakollegat kuvaavat, että kontrolloitavia toimintoja ovat esimerkiksi ohjeiden kuunteleminen, vaiheittainen eteneminen, oikea-aikainen avun pyytäminen ja oppimisstrategioiden käyttö. Näiden kontrolloitavien toimintojen avulla oppilaan on mahdollista parantaa suoritustaan heidän mukaansa. Erityisesti epäonnistumisen hetkellä palautteen tulisi Halisen ja tutkijakollegoiden (2016) mukaan osoittaa uudenlaisia oppimistapoja ja keinoja, jotka lisäävät oppilaan kontrollin ja omistajuuden tunnetta. Halinen yhdessä tutkijakollegoidensa (2016) kanssa korostaa, että tärkeää on myös varmistaa, että oppilas saa todellisen onnistumisen kokemuksen näin toimiessaan (s. 99).

Halisen ja hänen tutkijakollegoidensa (2016) mukaan opettaja voi antaa palautetta myös koko opetusryhmälle, jolloin voi käyttää yrittämiseen ja strategiaihin kohdistuvaa palautetta. Tällaiseksi palautteeksi Halinen yhdessä tutkijakollegoidensa (2016) kanssa määrittelevät esimerkiksi: “Työskentelette tosi hyvin oppiaksenne tämän asian”. Halinen ja hänen tutkijakollegansa esittävät, että tämännäköinen palaute on tehokkaampaa, koska se selittää oppilaiden toiminnan syyn sisäisiin attribuutioihin vetoamalla. Tällä on Halisen ja hänen tutkijakollegoidensa (2016) mukaan vaikutusta oppilaan kokemaan kontrolliin vastaavanlaisissa tilanteissa myös tulevaisuudessa (s. 100).

6 Opettajan estävä/ heikentävä merkitys oppilaan oppimismotivaatiolle

En tässä luvussa käsittele suoraan sitä, miten opettaja saattaa omalla toiminnallaan vaikuttaa estävästi tai heikentävästi oppilaan oppimismotivaatioon. Vaan sen sijaan käsitelen ja pohdin sitä, miksi opettajan “negatiivisesta” merkityksestä oppilaan oppimismotivaatiolle on kirjoitettu niin vähän eikä aiheesta oikeastaan ole tutkimustakaan.

Siihen miksi opettajan heikentävää tai estävää merkitystä oppilaan oppimismotivaatiolle ei ole tutkittu on varmasti monia syitä. Yksi syy on kenties se, että on huomattavasti mieluisampaa keskittyä niihin positiivisiin asioihin, miten opettaja voi edesauttaa tai tukea oppilaan oppimismotivaatiota. Toinen ja ehkä keskeisempi syy on kuitenkin varmasti se, että ei ole eettisesti hyväksyttävää aiheuttaa tutkittaville haittaa. Ja mikäli tutkittaisiin opettajan estävää tai heikentävää vaikutusta oppilaan oppimismotivaatiolle, tällöin siitä aiheutuisi haittaa oppilaan oppimismotivaatiolle millä saattaisi olla vaikutusta myöhemmin koulutuspolulla ja sitä myötä myöhemmin elämässä. Myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan Hyvän tieteellisen käytännön (2023) ohjeistuksen mukaan, tulee varmistaa, ettei tieteellinen toiminta vaaranna tutkittavien terveyttä ja turvallisuutta.

7 Tulokset

Opettajan ja lapsen välisellä vuorovaikutuksella sekä koulun ja luokan ilmapiiri on vaikutusta siihen, mitä oppilaan motivaatiolle tapahtuu kouluvuosien kuluessa (Pulkkinen & Ahonen, 2023, s. 137). Pulkkisen ja Ahosen (2023) mukaan tiivistetysti voidaan todeta, että kaksi myönteisesti motivaatioon vaikuttavaa tekijää ovat lasten itsenäisyyttä ja pätevyyttä tukeva opettajan asenne sekä suorituksen korostamisen välttäminen. Erityisesti opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laadulla on havaittu olevan yhteyttä sekä oppilaiden oppimiseen että sitä myöden myös motivaatioon (Lerkkanen, 2014, s. 367). Vauraan ja hänen tutkijakollegoidensa (2018) mukaan opettajalla on aivan ainutlaatuinen mahdollisuus kääntää oppilaan alkavia kielteisiä oppimisen ja motivaation polkuja myönteisille urille (s. 83). Heidän mukaansa on nimittäin hyvä pitää mielessä, että alakoulussa toimiva opettaja saattaa olla juuri se aikuinen, joka viettää oppilaan kanssa määrällisesti eniten aikaa vuorokaudessa (s. 83).

Opettajalla on merkitystä oppilaiden oppimismotivaatioon alakoulussa. Opettajan merkitys oppilaiden oppimismotivaatioon voi olla joko vahvistava tai estävä sekä toisaalta myös molempia riippuen tehtävästä. Siihen kuitenkin mikä tai kuinka suuri opettajan merkitys oppilaiden oppimismotivaatiolle alakoulussa on niin ei ole yhtä ainoaa vastausta. Vaan se riippuu hyvin monesta asiasta esimerkiksi opettajasta ja opettajan toteuttamasta pedagogiikasta sekä toisaalta myös toisesta osapuolesta eli oppilaista ja esimerkiksi heidän iästään.

“Koulu on keskilapsuuden keskeisin oppimisympäristö” (Ahonen& Pulkkinen, 2023, s. 130). Siihen kuinka oppiminen koulussa edistyy vaikuttavat Ahosen ja Pulkkinen (2023) mukaan monet eri tekijät. Yksi keskeinen tekijä on tietysti opettajan toiminta luokkatilanteissa sekä luokkahuonevuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä (Ahonen& Pulkkinen, 2023, s. 130).

Kuten jo aiemmin mainitsin opettajan merkitys oppilaiden oppimismotivaatioon, riippuu myös oppilaista, sillä toiset oppilaat motivoituvat helpommin kuin toiset. Vasalampi (2022) mainitsee myös yksilöllisistä eroista motivaatiossa. Vasalampi (2022) kuvaileekin, että meistä jokaisella motivaatio erilaisiin haasteisiin vaihtelee päivästä toiseen, mutta välillämme on kuitenkin myös pysyviä eroja. Pysyvillä eroilla Vasalampi (2022) tarkoittaa sitä, kuinka koemme meillä olevan keinoja vaikuttaa ympäristömmme tarjoamiin haasteisiin.

Toinen asia, mikä vaikuttaa siihen, kuinka suuri merkitys opettajalla on oppimismotivaatioon, on jokaisen oppilaan yksilöllisyys. Jokainen oppilas on yksilö, jolloin kaikki oppilaat eivät motivoitu samoista asioista. Yksilöllisten erojemme vuoksi on mahdotonta, että koulu- tai opiskeluympäristössä meistä kaikki olisivat kiinnostuneita vastaantulevista tehtävistä ja, että tehtävät tuottaisivat mielihyvää sekä niiden tekeminen olisi aina hauskaa (Vasalampi, 2022, s. 23). Vasalampin (2022) mukaan sellaiseen motivaatioon tukeminen lienee mahdoton tehtävä opettajalle.

On tärkeää muistaa se, että vaikka opettajalla on merkitystä oppilaiden oppimismotivaatioon, niin opettajan merkitys oppimismotivaatioon on vain pieni osa oppilaan oppimismotivaatioon vaikuttavista tekijöistä (Vasalampi, 2022, s. 37). Vasalampin mukaan (2022) oppimismotivaatioon vaikuttavat opettajan lisäksi esimerkiksi kaverit, koti ja perhe, yhteisöt, instituutiot sekä sosiaalipolitiikka (s. 37).

8 Pohdinta

Aihe kandidaatintutkielmaani alkoi muodostumaan sen pohjalta, kun rupesin miettimään aihetta, josta olisi käytännön hyötyä tulevaisuuden työelämässä luokanopettajana. Osa syynä tutkielman aiheen valinnassa oli myös se, että motivaation tärkeydestä oppimisessa puhutaan opettajankoulutuksessa. Halusin lisätä omaa tietoisuuttani ja löytää konkreettisia keinoja siitä millä keinoilla opettajana voit vaikuttaa oppilaan oppimismotivaatioon. Oman mielenkiinnon

lisäksi halusin toki myös tarjota myös muille kasvatusalalla työskenteleville tietoa ja keinoja siihen, miten opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa oppilaiden oppimismotivaatioon.

Oppimismotivaatiotutkimuksessa on kuitenkin monia haasteita (Nurmi, 2013, s. 548). Nurmi (2013) mainitsee haasteiksi esimerkiksi seuraavia asioita; teoreettisia lähestymistapoja on useita ja teoreettisten lähtökohtien painotus, laajuus sekä niissä käytetty käsitteistö eroavat jossain määrin toisistaan. Toinen haaste Nurmen (2013) mukaan on, että oppimisen ja opettamisen tutkimusalueella on muita käsitteitä, jotka liittyvät läheisesti motivaation käsitteeseen, mutta näiden käsitteiden suhdetta motivaatioon ei ole selvästi määritelty. Esimerkkejä tällaisista käsitteistä ovat pystyvyysuskomukset, minäkäsitys ja itsesäätely (Nurmi, 2013, s. 548). Myös Vasalampi (2022) mainitsee samoja haasteita Nurmen kanssa liittyen motivaatiotutkimukseen. Näiden Nurmen (2013) kanssa samojen haasteiden lisäksi Vasalampi (2022) mainitsee myös muutamia muita haasteita motivaatiotutkimuksen kentällä. Näitä haasteita ovat Vasalammen (2022) mukaan esimerkiksi, että tietty teoria pyrkii selittämään motivaatiota erityisesti tietyssä toimintaympäristössä, kuten työelämässä tai oppimisessa ja teorioiden välillä on myös eroja siinä millaisiin kysymyksiin ne pyrkivät vastaamaan ja millaisin käsittein asioita kuvataan (s. 11). Vertailua Vasalammen (2022) mukaan hankaloittaa se, että eri teorioissa samaa asiaa on kuvattu hyvinkin erilaisin käsittein (s. 11). Vasalammen (2022) mukaan samakaan käsite ei toisaalta välttämättä takaa sitä, että niillä tarkoitetaan samaa asiaa.

Yhteisenä lähtökohtana eri teorioissa on kuitenkin olettaimus siitä, että jokainen meistä ihmisistä on luonnostaan aktiivinen, motivoituva ja itseään ohjaava (Vasalampi, 2022, s. 11–12). Vasalammen (2022) mukaan tämä tarkoittaa, että pyrimme luontaisesti asettamaan itsellemme tavoitteita, suoriutumaan haasteista ympärillämme ja liittämään uudet kokemukset osaksi minäkuvaamme.

Näiden haasteiden lisäksi haastetta aiheuttavat Wingfieldin ja Cambrian (2010) mukaan motivaation tutkimukseen tarkoitetut tutkimusmenetelmät ja mitat, jotka vaihtelevat huomattavasti teoreettisen näkökulman mukaan. Myös Vasalampi (2022) mainitsee tämän haasteen liittyen mittoihin ja mittareihin, joita käytetään motivaation arvioimiseen. Nurmen (2013) mukaan tämä puolestaan vaikeuttaa tutkimustulosten vertailtavuutta (s. 548). Nurmi (2013) esittää myös, että tutkimuksissa on käytetty myös erilaisia tietolähteitä (s. 548).

Koen tutkimuksessa hyödyntämäni aineiston olleen luotettavaa. Pyrin hyödyntämään mahdollisimman viimeaikaista tietoa aiheeseen liittyen, ainoastaan muutama aineisto oli

hieman vanhempi. Niissäkin aineistoissa, jotka olivat 1990-luvun lopulta tai 2000-luvun alusta pyrin tarkistamaan ja arvioimaan, että tieto on edelleen pätevää ja paikkansapitävää. Lähteenä käyttämässäni artikkeleissa pyrin hyödyntämään mahdollisuuksien mukaan vertaisarvioituja artikkeleita. Niiden artikkeleiden kohdalla, jotka eivät olleet vertaisarvioituja pyrin arvioimaan julkaisijan luotettavuutta sekä tarkistamaan luotettavuuden JUFO-portaalista.

Koen, että sain tutkimukseni tutkimustuloksissa vastattua melko hyvin tutkimuksen alussa asettamaani tutkimuskysymykseeni, joka oli *Mikä opettajan merkitys on oppilaiden oppimismotivaatiolle alakoulussa?*

Tutkimukseni luotettavuutta lisää se, että tutkimustulokset ovat hyvin linjassaan aiemmin toteutettujen samankaltaisten tutkimusten kanssa. Tutkimuksen kokonaiskuvaan vaikuttaa kuitenkin minusta merkittävästi se, että oikeastaan juurikaan negatiivisia puolia, minkälainen kenties heikentävä tai estävä merkitys opettajalla voi olla oppilaan oppimismotivaatiolle, ei tuotu esille lähteissä. Ainoastaan muutamassa käyttämässäni lähteessä, esimerkiksi Vasalampi (2022) ja Salmela- Aro (2018) teoksissa oli huomioitu myös se näkökulma, kuinka opettaja saattaa toisaalta myös estää motivaation rakentumista. Näin ollen sain kyllä kokonaiskuvan siitä, mikä on opettajan vahvistava merkitys oppilaiden oppimismotivaatiolle, mutta en niinkään siitä mikä merkitys opettajalla on siinä suhteessa, kun puhutaan opettajan estävästä/ heikentävästä merkityksestä oppilaiden oppimismotivaatiolle.

Tästä voisi jäädä miettimään voisiko esimerkiksi gradua tehdessä selvittää sitä, kuinka suuri estävä/heikentävä merkitys opettajalla on oppilaiden oppimismotivaatiolle alakoulussa.

9 Lähteet

Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality and development. Taylor and Francis.*

Dweck, C.S. (2008). *Self-theories and lessons for giftedness: a reflective conversation.* Teoksessa T.Balchin, B.Hymer& D. J. Matthews (toim.) *The Routledge international companion to gifted education.* Routledge, 308-324

- Downer, J. T., Sabol, T. J., & Hamre, B.K. (2010). Teacher- child interactions in the classrooms: Toward a theory of within- and crossdomain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21, 699-723
- Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D.M., Okoronka, A. U. (2020). Motivation in Learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*. 10(4) 16–37
- Guay, F., Ratelle, C. F.& Chanal, J. (2008) Optimal learning in optimal contexts: The role of self- determination in education. *Canadian Psychology*, 49, 233-240
- Guay F, Chanal J, Ratelle CF, Marsh HW, Larose S, Boivin M. Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*. 2010;80(4):711–735.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A., & Vainikainen, M. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Järvenoja, H., Kurki, K.& Järvelä, S. (2018). Motivoitutaan yhdessä. Teoksessa Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja Oppiminen* (s. 141–160)
- Kikas, E., Peets, K., & Hodges, E.V. (2014). Collective student characteristics alter the effects of teaching practices on academic outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 273-283.
- Kindermann, T. A. (2016). Peer group influences on students' academic motivation. Teoksessa K. R. Wentzel & G. B. Ramani (toim.), *Handbook of social influences in school contexts* (s.31- 47). Routledge.
- Kiuru, N., (2018). Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. Teoksessa Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja Oppiminen* (s. 123–140)
- Kohn, A. (1993). Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise and other bribes. *Houghton Mifflin Company*
- Laitinen, S. (2021). *Pienten lasten motivaatio*. PS-kustannus.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J., & Vauras, M. (2007). *Kasvatuspsykologia* (2. uud. p.). WSOY Oppimateriaalit.
- Lerikkanen, M-K., Poikkeus, A-M., (2013). Motivaatiotekijöiden yhteys oppimiseen. *Kasvatus 44.vuosikerta*, 479–493

- Lerikkanen, M-K., (2014). Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosessissa. *Kasvatus 45.vuosikerta*, 367–372
- Lerikkanen, M-K.& Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja Oppiminen* (s. 181–196)
- Lintunen, T. (2017). Tunne- ja vuorovaikutusoppiminen yhteenkuuluvuuden tunteen ja motivaation edistäjänä. Teoksessa Salmela- Aro ja Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa* (s.178–191)
- Metsämuuronen, J. (1997). *Omaehtoinen oppiminen ja motiivirakenteet*
- Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7, 177–197.
- Nurmi, J-E. (2013). Motivaation merkitys oppimisessä. *Kasvatus 44.vuosikerta*, 548–554
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerikkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Siekkinen, M. & Nurmi, J-E. (2014). The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors.
- Peltonen, M., & Ruohotie, P. (1992). *Oppimismotivaatio: Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Otava.
- Pulkkinen, L., Ahonen, T., Ruoppila, I., & Aunola, K. (2023). *Ihmisen psykologinen kehitys* (10., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Päivänsalo, T. (2020). *Oppimiskoodi: Kuinka oppiminen onnistuu*. PS-kustannus.
- Rawlings, A. M. (2021). *Linking temperament with motivation: Reward and punishment sensitivities as predictors of students' achievement goal orientations and motivational appraisals*. University of Helsinki.
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Edita
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. WSOY
- Ryan, R.M. & Deci. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*.
- Räsänen, J. (2020). *Valitsen vahvuuden: Uuden koulun luonne, periaatteet ja mahdollisuudet: ulkoisesta hallinnasta opastavaan vahvuuspedagogiikkaan*. Lector Kustannus Oy.
- Salmela-Aro, K. (toim.) (2018). *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus.

Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2023) Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa.

Varonen, A., Hakkarainen, K., Hietajärvi, L., Lonka, K., Salmela-Aro, K., & Tuominen, H. (2018). Tavoiteorientaatiot, koulutustavoitteet ja koulumenestys kuudennella luokalla. *Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti*, 53(2), 131–151.

Vasalampi, K. (2017). Itsemäärämisteoria. Teoksessa Salmela- Aro& Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa* (s. 54–65)

Vasalampi, K. (2022). *Näin motivoit oppimaan*. PS-kustannus

Vauras, M., Salo, A-N.& Kajamies, A. (2018). Motivationaalisesti haavoittuvat lapset kasvun eri poluilla. Teoksessa Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja Oppiminen* (s. 77–100)

Viljaranta, J. & Tuominen, H. (2018). Oppiaineiden arvostukset: tärkeää, hyödyllistä, kiinnostavaa vai kuormittavaa. Teoksesta Salmela- Aro (toim.) *Motivaatio ja Oppiminen* (s. 101–119)

Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1–35.