



Nurmento Vilja

Miten tukea oppimismotivaatiota positiivisen pedagogiikan avulla?

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen koulutus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Miten tukea oppimismotivaatiota positiivisen pedagogiikan avulla? (Vilja Nurmento)

Kandidaatintyö, 40 sivua, 0 liitesivua

Tammikuu 2020

Tämä on kvalitatiivinen tutkimus, jonka tutkimusmenetelmänä toimii integroiva kirjallisuuskatsaus. Tutkimus pyrkii selvittämään mitä positiivinen pedagogiikka ja oppimismotivaatio käsitteellisesti tarkoittavat. Käsitteiden kautta pyritään myös teoreettisesti vastaamaan tutkimuskysymykseen, miten oppimismotivaatiota voitaisiin tukea positiivisen pedagogiikan menetelmiä hyödyntämällä. Positiivisen pedagogiikan ollessa uusi tieteenala, ei tutkimustuloksia aiheesta ole paljolti julkaistu. Tämän tutkimuksen tavoite onkin tuottaa lisää tietoa aiheesta.

Positiivinen psykologia pyrkii vahvistamaan yksilöiden olemassa olevaa hyvinvointia ongelmiin keskittymisen sijaan. Sen teoria pohjautuu sosiaalisiin yhteisöihin ja instituutioihin, yksilökohtaisiin kokemuksiin sekä luontevahvuuksiin ja hyveisiin. Hyveisiin kuuluvat viisaus, rohkeus, kohtuullisuus, henkisyys, oikeudenmukaisuus ja inhimillisyys sekä näiden alle lukeutuvat 24 eri luontevahvuutta. Positiivinen pedagogiikka on positiivisen psykologian menetelmien hyödyntämistä kasvatuksen kontekstissa. Kasvatuksessa sen pääajatuksiksi muodostuu viisi aspektia. Nämä ovat yhteisöllinen ja myönteinen toimintakulttuuri, lapsilähtöisyys, myönteisten tunteiden hyödyntäminen voimavaroina, kasvatuskumppanuus sekä vahvuudet ja hyveet. PERMA- teorian valossa positiivista pedagogiikkaa hyödynnetään käytännössä vahvistamalla myönteisiä tunteita, antamalla arvo ihmissuhteille, vahvistamalla yksilön sitoutuneisuuden ja merkityksellisyyden kokemuksia sekä tukemalla tavoitteiden saavuttamista.

Motivaatio koostuu yhtäaikaaisesti vaikuttavista yksittäisistä motiiveista, jotka määrittävät yksilön tarpeita ja haluja. Motivaatio voidaan jakaa sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin. Motivaatio on tila, joka määrittää tavoitellaanko jotain asiaa, vältelläänkö sitä vai vain ylläpidetään. Motivaatio vaikuttaa kaiken toiminnan taustalla, vastaten kysymyksiin miksi, mitä ja miten. Oppimismotivaatio vastaa samoihin kysymyksiin mutta kasvatuksen ja uuden oppimisen näkökulmasta. Oppimismotivaatio ei kuvasta vain virallisissa opiskeluympäristöissä tapahtuvaa motivoitumista, vaan myös yleistä uuden oppimista ja siihen motivoitumista. Oppimismotivaatiota tarkastellaan eri motivaatioteorioiden pohjalta. Tässä tutkimuksessa tarkastelussa on odotusarvoteoria, kiinnostusteoria, itsemääräämisteoriat ja tavoiteorientaatioteoria.

Avainsanat: positiivinen psykologia, positiivinen pedagogiikka, oppimismotivaatio

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimusmenetelmä	6
2.1	Tutkimuskysymykset ja rajaus	7
3	Positiivinen psykologia ja positiivinen pedagogiikka käsitteinä	9
3.1	Positiivinen psykologia	9
3.2	Positiivinen pedagogiikka kasvatuksessa	13
4	Oppimismotivaatio	17
4.1	Itsemääräämisteoria	20
4.2	Tavoiteorientaatioteoria	22
4.3	Odotusarvoteoria	23
4.4	Kiinnostusteoria	24
5	Oppimismotivaation tukeminen positiivisen pedagogiikan keinoin	25
5.1	Fyysiset ja sosiaaliset ympäristöt	25
5.2	Persoonallisuustekijät	28
5.3	Johtopäätökset	31
6	Pohdinta	34
	Lähteet	36

1 Johdanto

Mediassa on jo pidemmän aikaa rummutettu tulevaisuuden tärkeimmistä työelämätaidoista, jotka tulevat digitalisaation aikakaudella syrjäyttämään aiemmat työelämän vaatimukset (World Economic Forum, 2018, 12). Vaihtelevasti lähteestä riippuen, on tärkeimmiksi taidoiksi listattu eri aspekteja koneälyn, verkostoitumiskyvyn, kompleksisen ongelmanratkaisukyvyn, kuin yrittäjyyden merkityksestä. Se mikä kuitenkin listauksia yhdistää on itsetuntemuksen, uteliaisuuden sekä empatiakyvyn ja emotionaalisen älykkyyden merkitys. (Beckford, 2018; Ilmarinen, 2017; Kauppalehti, 2018.)

Samaan aikaan näiden taitojen merkitys on alkanut saamaan jalansijaa myös kasvatuksessa (Vähäsarja, 2018). On aloitettu puhumaan positiivisesta pedagogiikasta, luontevahvuuksien löytämisestä sekä yleisesti tunnekasvatuksesta. (Leskisenoja, 2017, 7–8). Kyseiset seikat on nähty tärkeiksi varhaiskasvatuksen, esiopetuksen kuin perusopetuksen piirissä. Varhaiskasvatuksessa nämä käsitteet ilmenevät terveellisen ja kestävän elämäntavan opettamisen muodoissa. Lapsille turvataan oikeus tunnetaitojen kehittämiseen, arvojen pohtimiseen ja ihmisenä kasvamiseen. Tunteita ja emotionaalista älykkyyttä harjoitellaan havaitsemisen ja nimeämisen kautta. (Opetushallitus, 2016a, 19, 23.) Esiopetuksessa arkeen lisätään eettisten kysymysten pohdinta sekä omien tunteiden ilmaisu. Näiden taitojen avulla harjoitellaan vuorovaikutustaitojen kehittymistä. (Opetushallitus, 2014a, 34.) Perusopetuksessa pyritään oppilaan minäkuvan ja oppimiskäsityksen vahvistamiseen. Tähän tähdätään yksilön minäkäsityksen, sosiaalisten taitojen sekä kognitiivisten taitojen vahvistamisella. (Opetushallitus, 2014b, 17, 22, 72.)

Tulevaisuuden työvaatimusten selkeytyessä ja yksilöllisten vahvuuksien noustessa kasvatuksessa painoarvoltaan pintaan, yhä useampi nuori kuitenkin kamppailee oman tiensä löytämisen kanssa (Koskinen, 2018). Puhutaan väli vuosista, alan vaihdosta sekä ikuisista opiskelijoista. Epävarmuutta oman tien löytämiseen vauhdittaa vaihtoehtojen ja kiinnostuksenkohteiden moninaisuus sekä omien vahvuuksien tunnistamattomuus. Näiden lisäksi ongelmaa ei helpota se, että tulevaisuuden työnäkymistä maalataan epäselvää kuvaa. Tulevaisuuden työpaikkoja ei olla vielä keksitty, jolloin ymmärrys siitä mitä tullaan oikeasti

tarvitsemaan, on haasteellista. (Palmolahti, 2017.) Haasteeksi tämä muodostuu etenkin kasvatuksen ympäristössä. Kuinka voidaan opettaa asioita tai luoda motivaatiota seikkoihin, joita ei vielä tiedetä tarvitsevan? Salmela-Aron mukaan tällöin tärkeimmiksi tulevaisuuden taidoiksi muodostuukin motivaation eri tekijät kuten merkityksellisyys, toimijuus sekä kyky löytää uusia työmahdollisuuksia ja ratkaisuja. (Salmela-Aro, 2018, 9.) Kuinka siis kasvattaa lapsista ja nuorista pystyviä ja uudelleen innostuvia sekä motivoituvia yksilöitä?

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää mitä positiivinen pedagogiikka ja oppimismotivaatio tarkoittavat sekä kuinka positiivisen pedagogiikan avulla voitaisiin vahvistaa yksilön oppimismotivaatiota. Aihevalinta on kummunnut uutisoinnin pidempiaikaisesta seuraamisesta ja omasta mielenkiinnosta perehtyä aiheeseen. Mielenkiintoa tutkimuksen tekemiseen on tukenut omakohtainen kokemus alanvaihdosta ja omien vahvuuksien löytämisestä. Jos yksilöiden vahvuudet tunnistettaisiin ja niitä tuettaisiin pienestä pitäen, voisiko tällä vahvistaa oppimismotivaatiota niin, ettei riskiä urapolkujen haarautumisille olisi? Toisaalta, voisiko pelkkä oppimismotivaatioon panostaminen ja sen vahvistuminen luoda sen, että yksilöt löytäisivät helpommin omat vahvuutensa?

Aiheen ollessa itselleni lähellä sydäntä, lisäämua aiheen valintaan on luonut myös tutkimuksien puuttuminen. Oppimismotivaatiosta löytyy itsessään paljon tutkimusta mutta positiivinen pedagogiikka on verrattain uusi tieteenala. Tutkimukset ja kirjat, jotka aiheesta on julkaistu, painottuvat pääosin 2010-luvulle. Suomessa positiivisesta pedagogiikasta on julkaistu vasta yksi väitöskirja, muiden ollessa vielä tekeillä. Jo julkaistusta väitöskirjasta paistoi ajatus: kasvatuksen ja koulutuksen tulisi pohjautua yhteisöllisyyteen, oppilaskeskeisyyteen sekä yksilön vahvuuksia tukevaan ajattelu- ja toimintamalliin. Tutkimuksessa päädyttiin myös tarvearvioon lisätutkimuksien tekemisestä Suomen kentällä. (Leskisenoja, 2016, 217–219.) Näin oma tietämättömyyteni aiheesta sekä tutkimustulosten vähäisyys ovat nostaneet mielenkiintoa tutkia aihetta lisää.

2 Tutkimusmenetelmä

Tämän tutkimus on toteutettu kvalitatiivisin tutkimusmenetelmin. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2013) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen ja moninaisen elämän kokonaisvaltainen kuvaaminen. Heidän mukaansa kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tosiseikkoja valituista aiheista, omia arvolähtökohtia ja tutkijan objektiivisuutta unohtamatta. He määrittävät kuinka kvalitatiivinen tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonkeruuta ja ymmärtämistä. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2013, 160–161, 164.) Tuomi ja Sarajärvi (2018) taas määrittävät kuinka kvalitatiivinen tutkimus on useisiin eri tutkimusperinteisiin jaettavissa. Perinteitä ovat muun muassa ymmärtävä, ihmistieteellinen, kriittinen ja tulkinnallinen tutkimusperinne. Jokaisen tutkimusperinteen lähestymistapa aineistoon on hieman toisistaan poikkeava. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavatkin kuinka eri tutkimusperinteitä ohjaa niiden taustalla vaikuttavat eri teorit. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 22–23, 66–67.) Koska tutkimukseni tarkoituksena on ymmärtää positiivisen pedagogiikan ja oppimismotivaation teoriaa, sekä löytää teorioista keinoja oppimismotivaation tukemiseen, on tämän kandidaatintyön tutkimusmenetelmä ymmärtävä kvalitatiivinen tutkimus.

Tutkimus toteutetaan kirjallisuuskatsauksen muodossa. Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsaus menetelmänä luo mahdollisuuden valitun aiheen kokonaisvaltaiseen tarkasteluun ja arviointiin, sekä mahdollisten ongelmakohtien paikantamiseen. Hänen mukaansa kirjallisuuskatsaus on jaettavissa kuvailevaan kirjallisuuskatsaukseen, systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen sekä meta-analyysiin. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on aiheesta yleisnäkemyksen tuova tutkimus, jonka käytettyjä lähteitä ei rajata tarkkojen sääntöjen määrittäminä. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tutkimuskysymysten asettelu on myös väljempää kuin systemaattisessa katsauksessa tai meta-analyysissä. (Salminen, 2011, 3, 6–7.) Valitun aiheen ollessa vielä uusi, ei aiempia tutkimustuloksia aiheesta ole paljolti julkaistu. Näin ollen, hyväksymis- ja poissulkukriteerieni on oltava löyhemmät kuin systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa tai meta-analyysissä. (Metsämuuronen, 2011, 47.) Tästä syystä tutkimukseni toteutusmuodoksi onkin valikoiduttava kuvaileva kirjallisuuskatsaus.

Salmisen (2011) määritelmän pohjalta kuvaileva kirjallisuuskatsaus on jaettavissa kahteen toteutusmuotoon: narratiiviseen- ja integroivaan katsaukseen. Narratiivisen katsauksen keskittyessä laajaan kuvailuun, valitun aiheen kerronnallisuuteen sekä kehityskulkuun, toimii integroiva kirjallisuuskatsaus monipuolisena, uutta tietoa tuottavana tutkimuksena tutkimuksista. Hänen mukaansa integroitu katsaus valitaan toteutusmuodoksi silloin, kun aiheajasta pyritään kuvaamaan mahdollisimman monipuolisesti. Integroiva katsaus mahdollistaa laajemman otoksen hyödyntämisen sekä tutkimusten kriittisen tarkastelun. (Salminen, 2011, 7–8.) Tästä syystä tutkimusmenetelmänäni toimii integroiva kirjallisuuskatsaus, sen tukiessa tutkimukseni tarkoitusta ja tavoitetta.

2.1 Tutkimuskysymykset ja rajaus

Tämän tutkimuksen kontekstina toimii kasvatus, jonka nähdään tarkoittavan pedagogisessa oppimisympäristössä tapahtuvaa toimintaa. Tutkimuksen kohdistuessa kohtalaisen uuteen tieteenalaan, positiiviseen pedagogiikkaan, ei tutkimustietoa ole vielä paljolti julkaistu yksittäisistä kasvatuksen ympäristöistä. Etenkin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen parista positiivisen pedagogiikan ja oppimismotivaation tutkimuksia oli heikosti löydettävissä. Tästä syystä tälle tutkimukselle on valittu laaja-alaisemmin kasvatusta tarkasteleva konteksti, jotta tutkimuksessa pystyttiin mahdollistamaan lähteiden laajempi käyttö. Tutkimuksessa kasvatuksella tarkoitetaan varhaiskasvatusta, esiopetusta sekä peruskoulua. Kaikkia valittuja konteksteja tarkastellaan tässä työssä yhtenä kokonaisuutena, koulutusasteita suuremmin erittelemättä. Jatkossa valitusta tutkimusympäristöstä käytetäänkin selvyuden vuoksi nimeä kasvatus.

Vallalla on nykyisin useampia oppimismotivaation liittyviä teorioita, joiden pohjalta motivaation syntymistä ja ylläpysymistä tarkastellaan (Salmela-Aro, 2018, 6–8). Jotta aiheajaus ei tässä tutkimuksessa leviäisi liikaa, tarkastellaan oppimismotivaatiota suosituimpien ja useimmin viitattujen teorioiden valossa. Kyseiset teoriat ovat itsemääräämisteoriat, tavoiteorientaatioteoria ja odotusarvoteoria. Näiden kolmen teorian lisäksi oppimismotivaation syntymistä tarkastellaan myös kiinnostusteorian valossa, sen luodessa yhteyttä positiivisen pedagogiikan näkemyksiin.

Tutkimuksen tarkoituksena on itselleni uuden tiedon ja teorian arviointi ja oman aiheajaukseni myötä niiden keskinäisten yhteyksien selvitys. Pää tavoitteena tutkimuksella voidaan nähdä toimivan selvitystä, miten oppimismotivaatiota voitaisiin tukea hyödyntämällä positiivisen pedagogiikan työkaluja. Valittujen aiheiden ollessa itselleni vieraita, on tutkimuksen toisena tavoitteena selvittää myös mitä käsitteet positiivinen pedagogiikka ja oppimismotivaatio tarkoittavat. Näistä pohdinnoista on myös muotoutunut tutkimuskysymykseni, jotka ovat seuraavat:

- **Mitä positiivinen pedagogiikka ja oppimismotivaatio ovat?**
- **Kuinka tukea oppimismotivaatiota positiivisen pedagogiikan avulla?**

3 Positiivinen psykologia ja positiivinen pedagogiikka käsitteinä

Positiivinen psykologia on 2000-luvulla alkanut psykologian tutkimuksellinen suuntaus, jonka kehittäjänä pidetään Martin Seligmania ja Mihály Csíkszentmihályita kollegoineen (Uusitalo-Malmivaara, 2015a, 18). Suuntaus keskittyy ihmisten jo hyvänlaatuisen elämän tutkimiseen ja edelleen kehittämiseen (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000, 5).

Positiivinen pedagogiikka on Kumpulaisen ja kumppaneiden (2015) määritelmän mukaan positiivisesta psykologiasta vaikutteita kerännyt suuntaus, joka näkee arvon oppimisen emotionaalisissa, sosiaalisissa ja kulttuurisissa kokonaisuuksissa (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2015, 227). Tässä tutkimuksessa positiivista pedagogiikkaa tarkastellaan yllä olevan määritelmän lisäksi Leskisenojan & Sandbergin (2019) määritelmän kautta, jossa positiivinen pedagogiikka nähdään positiivisen psykologian keinojen hyödyntämisenä kasvatuksen kontekstissa (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 17).

Kasvatuksen käsitteen määrittely riippuu valitusta kuvailutavasta. Normatiivinen määrittely kasvatukselle pyrkii kuvaamaan sitä, mitä on hyvä kasvatusta. Tässä tutkimuksessa käytetty kuvaileva määrittely Siljanderin (2014, 136–137) mukaan, Viljasta mukailen, kuvaa kasvatuksen olevan toimintaa, jonka avulla pyritään jollakin tapaa vaikuttamaan toisen yksilön psyykkiseen tai fyysiseen kehitykseen. Pedagogiikka on kasvatusta koskevaa oppia sekä kasvatusta koskevaa ajattelua. Pedagogiikan määrittelyyn liittyy myös käytännön kasvatustoimi. Pedagogiikan voidaankin nähdä olevan näkemys ja oppi kaiken kasvatustoiminnan taustalla. (Siljander, 2014, 22.) Tässä tutkimuksessa pedagogiikka nähdään käytännön kasvatustoimina aiemmin määritetyissä ja rajatuissa kasvatuksen konteksteissa.

3.1 Positiivinen psykologia

Positiivisen psykologian ajatus esiteltiin tieteelliselle kentälle jo 1950-luvulla Maslowin toimesta, kun hän totesi psykologisen tutkimuksen keskittyvän voimakkaammin ihmisten negatiivisiin aspekteihin ja piirteisiin (Lopez & Gallagher, 2009, 3). Nähtiin, että aiemmat

tutkimukset olivat sairauskeskeisesti onnistuneet löytämään laukaisevia tekijöitä ja taustasyitä psykologisiin ongelmiin. Tutkimusten nähtiin tuoneen paljon tietoa yksilöiden selviämisestä vastoinkäymisiä kohdatessa, sekä tuloksia heidän parantamisestaan. Näiden negatiivisista lähtökohdista nousevien tutkimusten avulla ei kuitenkaan onnistuttu löytämään ennaltaehkäisevää tietoa, jotta ihminen ei lähtökohtaisestikaan joutuisi diagnoosin piiriin. Kyseiset negatiivissävytteiset tutkimukset eivät myöskään kohdistuneet ihmisryhmiin, jotka viettivät jo keskivertaisen hyvää elämää. Tarve positiivislähtökohtaiselle tutkimukselle syntyi juuri näistä syistä: kuinka kasvattaa ihmisen olemassa olevaa onnellisuutta ja kuinka ravita vahvuuksia, ongelmien kitkemisen sijaan. (Ojanen, 2014, 10–11; Uusitalo-Malmivaara, 2015a, 18–19.)

Tunnetuksi käsitteeksi positiivinen psykologia muodostui vasta myöhemmin, kun Martin Seligman esitteli vuonna 1998 tarpeen ihmisen hyvän tutkimiselle. (Baumgardner & Crothers, 2014, 3–4; Lopez & Gallagher, 2009, 3–6.) Virallisen lähtölaukauksen tutkimuksen suunta sai vuonna 2000, kun Martin Seligman ja Mihály Csíkszentmihályi julkaisivat American Psychological Association -lehdessä yhdessä useamman kirjoittajan kanssa artikkelikokoelman, joka muodosti positiivisen psykologian teoriapohjan (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000). Näiden artikkeleiden perusajatuksen päälle alkoi teorian täsmentyminen, etenkin Seligmanin toimesta.

Positiivisen psykologian tutkimuspohja nojautuu pääajatuksiin yksilökohtaisista kokemuksista, instituutioista ja sosiaalisista yhteisöistä sekä luontevahvuuksista. Yksilökohtaisten kokemusten merkitys positiivisessa psykologiassa näyttäytyy pohdintana siitä, mikä tekee kokemuksesta yksilölle merkityksellisen ja positiivisen kokemuksen tai mikä tekee toisesta kokemuksesta paremman, kuin toisesta. Instituutioiden merkitys positiivisessa psykologiassa nähdään oivalluksena siitä, kuinka onnellisuus ei tapahdu tyhjiössä, vaan siihen vaikuttaa yhteisöt, instituutiot ja tapahtumat. (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000, 8.)

Pääajatuksista luontevahvuudet määrittävät kuusi hyvettä, jotka toimivat luontevahvuuksien pääkategorioina ja 24 luontevahvuutta, jotka sijoittuvat hyveiden alle. Luontevahvuudet ja hyveet ovat Petersonin ja Seligmanin kehittämän VIA-projektin

(Values in Action) tulos, jonka tarkoituksena oli selvittää, miten hyvää luonnetta voitaisiin määrittää tai mitata (Peterson, 2006, 138). Projekti pohjautui heidän laajaan tieteelliseen tutkimukseensa ja perustaan, jonka pohjalta kyseiset vahvuudet ja hyveet pystyttiin määrittämään (Uusitalo-Malmivaara, 2015b, 66). Kyseiset päähyveet ovat rohkeus, viisaus, oikeudenmukaisuus, inhimillisyys, henkisyys sekä kohtuullisuus. Rohkeus kuvastaa emotionaalisia kykyjä ja vahvuuksia, joiden avulla päämäärät on mahdollista saavuttaa. Rohkeus myös kuvaa niitä vahvuuksia, joiden avulla esteistä on mahdollista selvitä. Viisaus kuvaa kognitiivisia taitoja, joiden avulla tietoa kerätään ja hyödynnetään. Oikeudenmukaisuus kuvaa kansalaistaitoja ja inhimillisyys ihmissuhdetaitoja, joiden avulla ylläpidetään tai rakennetaan sosiaalisia suhteita. Henkisyydellä tarkoitetaan kykyä rakentaa laajempia yhteyksiä asioiden välille ja löytää asioille tarkoitus. Lopulta kohtuullisuus kuvaa taitoja, joiden avulla voi pidättäytyä liiallisuudesta. (Peterson & Seligman, 2004, 29–30.) Näiden päähyveiden alle koostuvat 24 eri luontevahvuutta. Jaottelu hyveiden alle on esitelty taulukossa:

Viisaus	Rohkeus	Inhimillisyys	Oikeudenmukaisuus	Kohtuullisuus	Henkisyys
Luovuus	Urheus	Rakkaus	Yhteistyötaidot	Armollisuus	Kauneuden arvostaminen
Uteliaisuus	Periksi antamattomuus	Ystävällisyys	Reiluus	Vaatimattomuus	Kiitollisuus
Arviointikyky	Rehellisyys	Sosiaalinen älykkyys	Johtajuus	Harkintakyky	Toivo
Oppimisen ilo	Innokkuus			Itsesäätely	Huumorintaju
Perspektiivi					Hengellisyys

Taulukko 1. Kuusi päähyvettä ja 24 luontevahvuutta Petersonin & Seligmanin (2004) mukaan

Hyveiden ja vahvuuksien pohjalta on luotu myös VIA-mittari, jolla voi testata omat piirteensä. Testin tarkoituksena on auttaa yksilöitä löytämään omat vahvuutensa. Näiden vahvuuksien tunnistamisen ja hyödyntämisen avulla pyritään yksilön kokonaisvaltaiseen onnellisuuteen ja hyvinvointiin. (Uusitalo-Malmivaara, 2015b, 72–75.)

Positiivisen psykologian keskeisenä ajatuksena toimi alussa onnellisuus. Nytemmin Seligman (2011) on kuitenkin määrittänyt teoriaansa edelleen ja jopa kumonnut onnellisuuden käsitteen merkityksen. Seligmanin (2011) mukaan onnellisuus on tieteelliselle keskustelulle turha ja hankalasti työstettävä käsite. Tämän hän näkee johtuva käsitteen monitulkintaisuudesta ja laajasta käytöstä. Suurin ongelma käsitteessä on kuitenkin sen automatisoitu miellelyhtymä mielialaa kuvaavaan sanaan onni. Tieteelliseltä pohjaltaan positiivinen psykologia ei kuitenkaan ole mielialoihin liittyvä tiede. (Seligman, 2011, 11–13.) Uudelleen määriteltynä Seligman nimesi tarkennetun hyvinvointiteoriansa PERMA-teoriaksi, jonka tärkein tarkoitus on hyvinvointi. Teoria koostuu viidestä elementistä, jotka kaikki lisäävät hyvinvointia. Niitä tavoitellaan sen itseisarvon tähden ja ne ovat määritettävissä ja mitattavissa itsessään. Nämä elementit ovat positiivinen emootio, sitoutuminen, tarkoituksellisuus, positiiviset suhteet ja saavutukset. (Seligman, 2011, 11–16.)

Seligman (2011) kuvaa ensimmäisen elementin, *positiivisen emootion*, liittyvän siihen hyvän elämän ja tunteen tavoitteluun, jota jokainen hakee. Oli se sitten lämpö, mielihyvä tai tyytyväisyys, niitä tavoitellaan asian itseisarvon tähden. Toisen elementin, *sitoutumisen*, Seligman avaa flow-tilan kautta. Kun ihminen on täysin sitoutunut johonkin, hänen ajantajunsa saattaa kadota ja näin myös kaikki negatiiviset epävarmuustekijät poistuvat. Positiiviseen emootioon verrattuna, sitoutuneisuus vaatii omien vahvuuksien tunnistamista ja hyödyntämistä, ja tilan saavuttaminen on usein työlästä ja aikaa vievää. Tilaa kuitenkin tavoitellaan juuri siihen sitoutuneisuuden tähden. (Seligman, 2011, 11–15.)

Kolmas elementti, *tarkoituksellisuus* tai merkityksellisyys, kuvastaa ihmisten luontaista tarvetta etsiä itseä suurempaa tarkoitusta tai tarkoituksellisuutta. Tarkoituksellisuuden käsitteeseen liittyy myös teorian neljäs, *positiivisten suhteiden* elementti. Ihmiset elävät aina ihmissuhteiden verkostoissa ja juuri nämä merkitykselliset, positiiviset ihmissuhteet, katsotaan hyvinvointia edistäviksi tekijöiksi, elämän tarkoituksellisiksi tekijöiksi. Viimeinen elementti kuvastaa Seligmanin (2011) mukaan *saavutuksia*. Ihmiset suorittavat saavutuksiaan vain suorituksen ilosta. Osa saattaa jopa huijata, jotta saavuttaisi parempia tuloksia, pitäessään itse saavutusta niin tärkeänä. Saavutuksiin pääseminen lisääkin teorian

mukaan yksilön hyvinvointia. (Seligman, 2011, 11–16.) Lopulta Seligmanin (2011) ajatuksen ytimenä voidaankin nähdä olevan hyvinvoinnin ja kukoistuksen tavoittelu. Hyvinvointia lisätään elementtien avulla. Elementtien lisäämisen tarkoituksena ja koko hyvinvointiteorian lopullisena tavoitteena on yksilön kukoistuksen mahdollistaminen ja lisääminen. Tiivistettynä positiivisen psykologian ytimenä toimiikin käsite kukoistus, jonka nähdään tarkoittavan kokonaisvaltaista hyvinvointia ja positiivista tuntemusta itsestä ja omista kyvyistä. (Seligman, 2011, 11–15.)

3.2 Positiivinen pedagogiikka kasvatuksessa

Positiivisen pedagogiikan voidaan nähdä olevan positiivisen psykologian keinojen hyödyntämistä kasvatuksen kontekstissa. Tarkoituksena positiivisella pedagogiikalla on tunnistaa ja tukea yksilöiden vahvuuksia sekä hyvinvointia ja oppimista vahvistavia elementtejä, koulu- tai kasvatustyöskentelyn ohessa. Positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen ei poissulje muiden aihekokonaisuuksien ja taitojen tai tietojen opettamista, vaan tukee niitä hyvinvoinnin ja kukoistuksen kautta. Tällöin positiivista pedagogiikkaa tarkastellaan PERMA-teorian hyödyntämisenä kasvatuksen kontekstissa. (Leskisenoja, 2017, 5–9, 13.) PERMA-teorian hyödyntäminen kasvatuksessa keskittyy myönteisten tunteiden vahvistamiseen, sitoutuneisuuteen, ihmissuhteiden merkitykseen, merkityksellisyyden kokemiseen sekä tavoitteiden saavuttamiseen (Leskisenoja, 2016, 34–37). Tällöin positiivisen pedagogiikan kasvatustoiminta pohjautuu laaja-alaisesti eri koulu- ja kasvatuskontekstien sisältöjen kukoistamisen vahvistamiseen (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 11–12).

Positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen käytännössä tapahtuu monen tekijän kautta. *Ensimmäisenä* ajatuksena on yhteisöllisen ja myönteisen toimintakulttuurin merkitys lapsen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille, oppimiselle ja sosiaalisten suhteiden kehittymiselle. Lapsen kokiessa toimintaympäristönsä myönteiseksi, kokee hän helpommin osallisuutta, luottamusta ja yhteisöllisyyttä. (Kumpulainen ym., 2015, 228–229.) Tämä pohjautuu työviihtyvyyden ajatukselle. Jos oppijat kokevat ympäristönsä myönteiseksi ja viihdyttäväksi tilaksi, on tutkimustulosten valossa todettu, kuinka viihtyvyys vaikuttaa tehokkuuteen ja menestyksellisyyteen positiivisesti. Positiivisen pedagogiikan näkemyksen mukaan

oppijoiden kokiessa toiminta merkitykselliseksi ja itse kasvatuksen tapahtuessa myönteisessä ilmapiirissä, oppijat innostuvat ja oppivat helpommin. (Leskisenoja, 2017, 9–10.) Toisaalta tämän ajatuksen voidaan nähdä pohjautuvan myös ihmisten perustarpeeseen, tarpeeseen kuulua joukkoon ja tulla hyväksytyksi. Maslowin tarvehierarkian mukaan yksilölle on fysiologisten perustarpeiden ja turvallisuustekijöiden jälkeen kolmanneksi tärkeintä kokea olevansa osa jotain. Kokea olevansa rakastettu tai välitetty. Toisin sanoen kokea sosiaalista yhteenkuuluvuutta (Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus & Lutz, 2017, 457–458). Tämä yhteenkuuluvuus lisää kokonaisvaltaista yhteisöllisyyttä ja yksilöiden omaa hyvinvointia (Kumpulainen ym., 2015, 228). Tästä syystä ensimmäisen ajatuksen voidaan nähdä linkittyvän myös PERMA-teoriassa ihmissuhteiden merkitykseen sekä merkityksellisyyteen.

Toisena ajatuksena on lapsilähtöisyyden merkitys kasvuympäristöissä. Lapsen toimijuuden ja osallisuuden tulee olla kaiken kasvatustoiminnan lähtökohta. Yksilön eri kasvuympäristöt tuleekin ymmärtää häneen itseensä vaikuttavina tekijöinä. Tämä näyttäytyy yksilön näkemisenä aktiivisena toimijana hänen moninaisten ympäristöjensä sisällä. Tavoitteena tällä on nähdä yksilön ympäristöt juuri lapsen omasta näkökulmasta käsin. (Kumpulainen ym., 2015, 229.) Ajatuksen voidaan nähdä tarkoittavan lapsilähtöisen pedagogiikan näkemystä, jossa toiminnan suunnittelun ja toteutuksen tulee lähteä yksilöiden tietojen, taitotasojen, mielenkiinnonkohteiden ja näkemysten pohjalta (Leskisenoja, 2019, 21). Ajatus kiteytyy yksilöiden osallistamiseen. Kun oppija osallistetaan toimintaan ja suunnitteluun, kokee hän kasvatuksen henkilökohtaisemmaksi, tarkoituksellisemmaksi ja merkityksellisemmäksi (Leskisenoja, 2017, 96). Suunnitteluun osallistaminen myös sitouttaa yhdessä määritettyihin päätöksiin, jolloin päätöksistä tulee yhteisesti tavoiteltavia ja kokonaisvaltaisesti yhteisöllistäviä. (Martela, Mäkikallio & Virkkunen, 2017, 90.) Yhteisö siis sitouttaa tehtyihin päätöksiin, joka myös edesauttaa tavoitteiden saavuttamista. Tästä näkökulmasta toinen ajatus kytkeytyy PERMA-teoriaan tavoitteiden saavuttamisen ja merkityksellisyyden näkökulmasta.

Kolmantena ajatuksena toimii myönteisten tunteiden ymmärtäminen voimavaroina. Lapsen ollessa iloinen hän oppii helpommin ja on kykeneväisempi tarkastelemaan aiempia tietoja uudeltakin näkökulmalta. Tähän pohjautuu positiivisessa pedagogiikassa ymmärrys lasten kokonaisvaltaisesta oppimisesta ja hyvinvoinnista. (Kumpulainen ym., 2015, 229.) Myönteisten tunteiden voidaan nähdä muodostavan hyvinvointimme kulmakiven, tunteiden

tuodessa esiin parhaimmat puolemmen usealla eri osa-alueella. Myönteiset tunteet vaikuttavat laaja-alaisesti niin luovaan ajatteluun, fyysiseen hyvinvointiin, oppimiseen kuin myös menestymiseen. Myönteiset tunteet auttavat myös pitkäjänteiseen, sitoutuneeseen ja sinnikkääseen toimintaan, parantaen ihmissuhteita. Toisaalta myönteiset tunteet auttavat negatiivisista tunteista selviämässä. Ihmisille on tyypillistä jäädä vellomaan negatiivisiin tuntemuksiin, niiden muodostaessa vahvemman muistijäljen kuin positiiviset tuntemukset. (Leskisenoja, 2017, 27–28; Leskisenoja, 2019, 12–16.) Vahvuuksien ja myönteisten tunteiden tunnistaminen ja niihin tukeutuminen vastoinkäymisiä kohdatessa, nopeuttaa negatiivisista tuntemuksista toipumista. Tästä syystä positiivisten tunteiden avulla negatiivisten tunteiden tasapainotus nousee hyvinvoinnin kannalta ensiarvoisen tärkeäksi. Tämä toipumiskyky eli resilienssi linkittyy myönteisten tunteiden lisäksi vahvasti myös luontevahvuusopetukseen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 39–41.)

Kasvatuksen näkökulmasta myönteisten tuntemusten tukeminen vahvistaa yksilön hyvinvointia. Hyvinvoinnin on taas nähty olevan yhteydessä poissaolojen vähyyteen, oppimistulosten parantumiseen, sinnikkyyteen sekä kokonaisvaltaiseen viihtyvyyteen kasvatuksen kontekstissa. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 12–13.) Tästä syystä myönteisten tunteiden voidaan nähdä kytkeytyvän vahvasti PERMA-teoriaan yksilön sitoutuneisuuteen sekä myönteisten tunteiden vahvistamisen kautta.

Neljäntenä ajatuksena on kasvatuskumppanuuden hyödyntäminen, tarkoittaen luottamuksen sekä avoimen ja positiivisen siteen luomista kasvattajien ja kasvatusorganisaation välille. Ajatuksena on yhdistää tietämykset, luoden lapsen hyvinvointia ja oppimista edistävä yhteisymmärrys. Tavoitteena tällä toiminnalla on selventää lapsen kehityksen ulottuvuudet sekä vahvuuksien kautta löydetyt mahdollisuudet. (Kumpulainen ym., 2015, 230–231.) Positiivisen pedagogiikan yhtenä perusajatuksena toimii lasten vuorovaikutussuhteiden ymmärtäminen. Lapsi ei koskaan elä tyhjiössä, jolloin hänen omakohtaiseen hyvinvointiinsa vaikuttaa aina muut vertaissuhteet, toimintaympäristöt sekä merkitykselliset aikuiset. (Kumpulainen ym., 2015, 228.) Tästä syystä lapsen hyvinvointia ja pedagogista kehittymistä ei voida koskaan tarkastella vain lapsen yksilökohtaisesti keskittymällä, vaan lapsen hyvinvointia pohtiessa tulee aina huomioida ja hyödyntää kasvatuskumppanuus. PERMA-teoriaan ajatus kiinnittyykin juuri ihmissuhteiden merkityksen ymmärtämisen kautta.

Viidentenä ajatuksena toimii lapsen yksilöllisten vahvuuksien ja hyveiden tunnistaminen sekä niiden arvon ymmärtäminen oppimisen, kukoistuksen ja hyvinvoinnin tukijoina (Kumpulainen ym., 2015, 230). Vahvuuksien tunnistaminen edesauttaa lasta keskittymään juuri omiin hyviin puoliin, virheisiin keskittymisen sijasta. Vahvuudet antavat yksilölle keinoja esteiden kohtaamiseen. Omiin vahvuuksiinsa tukeutumalla ja näin luottamalla itseensä, vahvuudet ja hyveet vahvistavat yksilön minäkuvaa. (Kumpulainen ym., 2015, 230–231; Leskisenoja, 2017, 32–33; Uusitalo-Malmivaara, 2015a, 18.) Tavoitteena tällä vahvuusperustaisella tunnistamisella on tuoda jokaiselle lapselle ja oppijalle tietoutta juuri hänen omista kyvyistään. Juuri tämän tietoisuuden avulla estetään se, ettei kukaan yksilö kokisi kasvatustieteen päättyessä, ettei tiedä missä on hyvä tai ettei koe olevansa vahvoilla missään. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 10.)

Toisaalta vahvuuksien tunnistamisen nähdään toimivan myös yksilölle itselleen resurssina. Lapsen tunnistaessa omat vahvuutensa, hän osaa hyödyntää niitä ongelmanratkaisussa luovemmin (Kumpulainen ym., 2015, 230). Tavoitteena luontevahvuusopetuksella on myös yksilöiden resilienssin, eli toipumiskyvyn vahvistaminen. Toipumiskyvyn katsotaan tarkoittavan niitä taitoja, joita yksilö käyttää selvitäkseen vastoinkäymisistä mahdollisimman pikaisesti. Positiivisessa pedagogiikassa resilienssi liittyy vahvasti luontevahvuuksiin, sillä vahvuuksiin tukeutumisen ja itseensä uskomisen nähdään nopeuttavan takaisin palautumista. Resilienssin katsotaankin olevan negatiivisten tuntemusten kohtaamista omien myönteisten resurssien kautta. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 39–41.) Vahvuuksien löytäminen edistää yksilön kokonaisvaltaista hyvinvointia. Hyvinvointi lisää koulumenestystä ja oppimista. Tästä syystä lopulta hyveet ja hyvinvointi ennustavat myönteistä koulupolkua pitkällä tähtäimellä. (Leskisenoja, 2017, 32–33.) PERMA-teoriaan viimeisen ajatuksen voidaan nähdä kytkeytyvän useammankin näkemyksen kautta. Toisaalta vahvuuksien avulla tuetaan myönteisiä tuntemuksia ja sitoutetaan yksilöitä juuri omiin tavoitteisiinsa. Yksilön tunnistaessa vahvuutensa, määrittäytyä hänelle myös selkeämmin omat päämääränsä. Tällöin myös päämääriä todennäköisemmin tavoitellaan ja saavutetaan.

4 Oppimismotivaatio

Motivaatio on tila, joka ajaa eteenpäin ja ylläpitää tai estää tiettyä toimintaa. Motivaatio koostuu useista yhtä aikaakin vaikuttavista yksittäisistä motiiveista, joilla määritetään yksilön tarpeita, toiveita ja haluja. *Motiivit* määrittävät yksilön käytöksen suunnan kohti sen hetkistä päämäärää. (Peltonen & Ruohotie, 1992, 16–17.) Näin motiivit, joista motivaatio koostuu, vaikuttavat taustalla valintoihin. Motivaation käsitteeseen liittyy myös välttämistä ja lähestymistä aiheuttavat tekijät. Motivaatio vaikuttaa siihen näkeekö yksilö tehtävän luokseen vetävänä ja mielihyvää tuottavana, vaiko luotaan työntävänä eli negatiivisena. Motivaatio siis ohjaa toimintaamme kaiken taustalla. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016, 115–117; Nolen-Hoeksema ym., 2017, 343.)

Motivaatioon kuin myös oppimismotivaatioon voidaan hakea vastausta kysymysten miksi, mitä ja miten kautta. Kysymyksellä *miksi* pyritään selvittämään taustasyitä jonkin asian motivoivaksi kokemiseen. Syinä voivat olla perustarpeet kuten yhteenkuuluvuuden kokeminen, autonomia tai kompetenssi. Taustasyinä voi toimia myös yksilön omat arvot tai geneettiset eroavaisuudet kuten temperamenttipiirteet. Miksi kysymyksen vastaus on usein yksilöllekin vieras. Kysymykseen *mitä* vastataan motivaation kohteella, mitä kohti yksilö pyrkii pääsemään. Tähän voi vaikuttaa omat tavoitteet, intohimot tai muut konkreettiset pyrkimykset. Kyseinen aspekti on myös yleensä yksilöiden hyvin itse tunnistettavissa. Kysymykseen *miten* vastataan usein toiminnalla, kysymyksen viitatessa siihen, mitä keinoja yksilö käyttää saavuttaakseen tavoitteensa. Keinoja voi olla ongelmaratkaisut, oppimisstrategiat ja itsesäätely. Toteutus voi kuitenkin olla yksilölle ongelmallista, riippuen tavoiteltavasta kohteesta. Koska osa toiminnoista kuten itsesäätely on tiedostamatonta, voi tietty ratkaisu muodostua automatisoiduksi. Tällöin yksilö ei välttämättä saavuta tavoitteitaan, koska hän käyttää aiemmin opittuja automatisoituneita ratkaisuja. (Nurmi & Salmela-Aro, 2017, 5–6.)

Motivaatiot voidaan karkeasti jaotella kahteen pääkategoriaan. Kategorioita ovat ulkoinen motivaatio ja sisäinen motivaatio. Sisäisesti motivoiva asia toimii itsessään palkkiona, jolloin sitä tavoitellaan sen itsensä tähden. Asia tai toiminta voidaan kokea mielihyvää tuottavana,

arvokkaana tai aidosti kiinnostavana, joka taas motivoi jatkamaan. (Vasalampi, 2017, 41–42.) Ulkoinen motivaatio on jotain mistä motivoidutaan ulkoisen tavoitteen, kuten erillisen palkkion tähden (Deci & Ryan, 1985, 32, 49). Ulkoisesti motivoivana tekijänä voi toimia myös muiden miellyttäminen tai tilannekohtainen tavoittelu. Tällöin yksilö saattaa esimerkiksi opiskella saavuttaakseen hyviä arvosanoja tai vain välttääkseen omat negatiiviset tunteuksensa. Vaihtoehtoisesti yksilö voi myös pyrkiä tietylle alalle vain siksi, ettei pahastuta läheistensä mieltä. Oppimisen ja oppimismotivaation kannalta ulkoisesti motivoivat tekijät ovat kuitenkin ongelmallisia, sillä nämä tekijät voidaan helpommin syrjäyttää tai jättää kesken vastoinikäymisten ilmetessä. (Nurmi, 2013, 549; Vasalampi, 2017, 41–42.)

Oppimismotivaation voidaan nähdä tarkoittavan kasvatuksen kontekstissa eteenpäin ajavia, ylläpitäviä tai estäviä toimia, jotka määrittävät yksilön oppimisen toteutumisen. Myös oppimismotivaation syntyyn voi vaikuttaa monia ulkoisia tai sisäisiä seikkoja. Yksilöllisten sisäisten piirteiden ja moninaisten ympäristöjen vaikuttaessa kunkin yksilön oppimismotivaatioon, voidaan oppimismotivaatio itsessään nähdä erittäin henkilökohtaisena tapahtumana. (Nurmi, 2013, 549–550.) Oppimismotivaation syntymiseen vaikuttaa sisäisinä tekijöinä esimerkiksi yksilön muutos- ja herkkyysvalmiudet. Näiden pohjalta ihmiset ovat Salmela-Aron (2018, 13) mukaan jaettavissa eri ryhmiin. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat ei-sensitiiviset yksilöt, jotka oppivat kaikissa ympäristöissä. Toinen ryhmä koostuu hieman sensitiivisemmistä ihmisistä, jotka menestyvät suurimmassa osista ympäristöjä. Kolmas ryhmä muodostuu yksilöistä, jotka ovat hyvin sensitiivisiä. Heidän oppimiseensa ja menestymiseensä vaikuttaa suuresti vaihtelevat ympäristötekijät ja heidän oma mielenkiintonsa käsillä olevaan asiaan. Kyseisen ryhmän yksilöiden oppiminen järkkyy ympäristön ollessa haasteellinen, kuten esimerkiksi meluisa. Vastaavasti heidän oppimisensa kukoistaa ja menestyy, kun ympäristötekijät ja asiasisällöt vastaavat heidän toiveitaan. (Salmela-Aro, 2018, 13.) Näin sisäiset ja ulkoiset tekijät punoutuvat oppimismotivaatiossa lähekkäin.

Muita sisäisesti oppimismotivaatioon vaikuttavia tekijöitä ovat luonteenpiirteet, tunteet, odotukset sekä henkilökohtaiset kiinnostuksenkohteet (Nurmi & Salmela-Aro, 2017, 5–6; Rantala, 2006, 9; Salmela-Aro, 2018, 13). Luonteenpiirteet ja temperamentti määrittävät yksilön käyttäytymisen eri tyyliä etenkin uusia tilanteita kohdatessa. Oppimismotivaatioon

tämä vaikuttaa reagoinnin kautta: kuinka yksilö suhtautuu muutoksiin, vaihteleviin toimintaympäristöihin ja kuinka hän ilmentää tuntemuksiaan. Ilman tunteita ei oppimisprosessi käynnistyisi, jolloin ei myöskään oppimismotivaatiota syntyisi. Jos yksilö ei kokisi käsillä olevaa ja opetettavaa asiaa millään muotoa merkitykselliseksi, ei hän myöskään motivoituisi asiasta. Tunteiden nähdään vaikuttavan oppimismotivaatioon myös odotusten, onnistumisten ja epäonnistumisten kautta. Onnistuessaan oppija menestyy helpommin, joka ajaa minäpystyvyyden kokemukseen. Epäonnistuessaan kokemus omasta pystyvyydestä voi hetkellisesti romahtaa. (Rantala, 2006, 9, 13–14, 20–26.) Omat odotukset taas määrittävät lähtökohtaisesti sen, kuinka yksilö motivoituu ja panostaa käsillä olevaan asiaan. Tähän liittyy vahvasti myös sisällön mielekkääksi kokeminen ja omat kiinnostukset. (Nurmi, 2013, 549.) Henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet taas vaikuttavat oppimismotivaatioon valintojen ja tärkeäksi kokemisen kautta. Kiinnostuneisuus onkin tärkeä osa oppimisprosessia: kiinnostuessaan yksilö oppii asian helpommin ja kokee aiheen itseään motivoivaksi. (Salmela-Aro, 2018, 13.)

Yksilön oppimismotivaatioon vaikuttaa ulkoisina tekijöinä useita eri asioita. Näitä ovat esimerkiksi saatu palaute, oppimistulokset, oppimisympäristö sekä oppimistilanne. Esimerkiksi opettajan palaute ja aiemmat onnistuneet oppimistulokset saattavat motivoida oppilasta oppimaan lisää saman aihealueen sisältöjä. Vastavuoroisesti itse oppimistilanne voi olla negatiivissävytteinen, jolloin oppimismotivaatiota ei synny tai se on heikkoa. Tällainen tilanne voi olla esimerkiksi aihealue, joka koetaan itselle vaikeaksi tai merkityksettömäksi. (Nurmi, 2013, 551–553.) Myös fyysinen oppimisympäristö ja välineet voivat vaikuttaa oppimismotivaatioon. Esimerkiksi tietotekniikan hyödyntäminen aiemmin merkityksettömäksi koetussa aiheessa voi lisätä yksilön oppimismotivaatiota ja oppimisen iloa uuden fyysisen opetusvälineen kautta. (Rantala, 2006, 107.)

Oppimismotivaatio sekoitetaan herkästi opiskelumotivaatioon. Näiden kahden käsitteen ero on kuitenkin merkityksellinen. Oppiminen nähdään tapahtumana, jota voi tapahtua tiedostamattomastikin ilman päämäärätavoittelua. Opiskelu taas määritetään tietoiseksi ja tavoitteelliseksi pyrkimykseksi saavuttaa jokin uusi tieto tai taito. Näin nähtynä opiskelu on tapahtumaprosessi, kun oppiminen taas prosessin lopputulos. (Siljander, 2014, 61.) Oppimismotivaation ollessa abstrakti ja moniulotteinen käsite, on se järkevämpää avata

tarkemmin eri teorioiden valossa. Nykyisin oppimismotivaatiota tarkastellaankin usean eri motivaatioteorian avulla (Nurmi, 2013, 552). Tässä tutkimuksessa teorioista tarkastellaan neljää; itsemääräämisteoriam, tavoiteorientaatioteoriaa, odotusarvoteoriaa sekä kiinnostusteoriaa.

4.1 Itsemääräämisteoriam

Itsemääräämisteoriam on Decin ja Ryanin (1985) kehittämä motivaatioteoria, joka pohjautuu ajatukseen ihmisten luontaisesta aktiivisuudesta, itseohjautuvuudesta, päämäärätietoisuudesta ja motivoituneisuudesta (Vasalampi, 2017, 42–43). Decin ja Ryanin (2000) teorian mukaan päämäärätavoittelun taustalla voidaan nähdä piilevän kolme ihmisille ominaista tarvetta, joiden nähdään toimivan välttämättömyytenä ihmisen psykologiselle hyvinvoinnille. Nämä kolme tarvetta ovat kompetenssi, yhteenkuuluvuus ja autonomisuus. Ihmisen ollakseen hyvinvoiva, tulee kaikkien kolmen osa-alueen täyttyä. (Deci & Ryan, 2000, 228–229, 246.)

Autonomisuus nähdään teorian valossa lähtevän yksilön tahdosta ja päämäärätietoisuudesta. Ihmisen ollessa luontaisesti aktiivinen, itseohjautuva sekä omia haluja ja tarpeita täyttävä, pyrkii hän aina löytämään ratkaisun, joka tuo tyydytystä. Jotta yksilö voi kokea olevansa tyytyväinen, tulee hänen tunnistaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Näiden avulla yksilö voi paikantaa tyytyväisyyttä lisäävät tai kumoavat tekijät ympäristöstään. Jos yksilön tarpeet täytyisivät automaattisesti ilman omakohtaista pohdintaa tarpeista ja valinnoista, ei yksilö olisi itsemääräävä. Tällöin yksilö ei myöskään kokisi teorian valossa olevansa tyytyväinen. Itsemääräämisen voidaankin nähdä toimivan prosessina, joka hyödyntää yksilön tahtotilaa. (Pintrich & Schunk, 1996, 270.)

Itsemääräämisteoriam ajatellaan pohjautuvan yksilön autonomiaan sekä mahdollisuuteen ja valtaan vaikuttaa. Tämän valossa yksilön nähdään motivoituvan siitä, kun hänellä on autonomia päättää mitä hän tekee. Tällöin ”palkkiona” ja tyydytyksen tuovana tekijänä toimii omat sisäiset motivaatiotekijät, ei ulkopäin tulevat palkkiot tai odotukset. (Nurmi, 2013, 549; Salmela-Aro, 2018, 11.) Kasvatuksessa tämä voi näkyä esimerkiksi mahdollisuutena vaikuttaa opintosisältöihin ja tehtäviin. Opetussuunnitelmassa todetaan, kuinka oppimaan oppimisessa

tärkeää on tutkiva oppiminen. Näissä tuetaan lapsen oman ajattelun kehittymistä, motivaatiota sekä kykyä yhdistellä tietoa. Tästä syystä tehtäviä luodaan yhdessä, oppilaita kiinnostavien ilmiöiden kautta. (Opetushallitus, 2014b, 20, 30–31, 282.)

Autonomisuuden ja sen mukana tulevien sisäisten motivaatiotekijöiden ajatuksen lisäksi motivoituminen on aina riippuvainen myös yksilön sosiaalisesta ympäristöstä. Teorian toinen aspekti, *yhteenkuuluvuus*, voidaankin määrittää näiden ympäristöjen kautta. Sosiaalinen ympäristö toimii motivaatiota lisäävänä tai vähentävänä tekijänä. Jos ympäristö heikentää motivaatiota, voi yksilön omakin tahtotila heikentyä. Ympäristöä ja yhteenkuuluvuutta pidetäänkin itsemääräämisteoriassa merkityksellisenä osatekijänä yksilön motivoitumiseen. (Salmela-Aro, 2018, 11; Vasalampi, 2017, 42–43.) Kasvatuksen kontekstissa tämä voi ilmetä esimerkiksi samaistumisen kokemuksen kautta. Yksilö oppii ja motivoituu helpommin, jos hän kokee sosiaalisen yhteisönsä tavoittelevan samoja asioita. Tähän liittyy voimakkaasti myös yksilöiden perustarve kokea yhteenkuuluvuutta ja hyväksyntää. (Vasalampi, 2017, 45–46.)

Kolmas perustarve *kompetenssi*, määrittää yksilön pystyvyyden tunnetta. Tämän nähdään tarkoittavan tuntemusta omasta pätevyydestä ja kyvykkyydestä (Vasalampi, 2017, 45–48). Tunne on merkityksellinen, sillä osaaminen ja käsitys itsestä oppijana määrittävät osittain oppimisen tuloksellisuutta (Nurmi ym., 2006, 90). Kasvatuksessa tämä näkyy esimerkiksi sopivien haasteiden kautta: jos tehtävät koetaan sellaisiksi, joihin yksilö uskoo pystyvänsä, luo se motivaatiota jatkaa. Jos tehtävät ovat liian haastavia, on motivoituminen heikompaa ja tehtävissä eteneminen hidasta. (Vasalampi, 2017, 45–48.) Kaikkien perustarpeiden ollessa täytettyjä, motivaatio on vahvemmin sisäsyntyistä. Tällöin myös ulkoapäin tulevat tavoitteet sisäistetään helpommin osaksi omaa sisäistä motivaatiota. Kasvatuksen kontekstissa tämä voi näkyä esimerkiksi tehtäviä tehdessä. Tehtävät, jotka tukevat yksilön kolmea perustarvetta, mahdollistavat sisäisen motivaation syntymisen. Taas tehtävät, jotka rajoittavat yksilön autonomiaa tai pystyvyyden tunnetta, koetaan vähemmän motivoiviksi tai jollain tapaa ulkoisesti kontrolloiduiksi. (Deci & Ryan, 2000, 227, 262–263.)

4.2 Tavoiteorientaatioteoria

Tavoiteorientaatioteoria pohjaa näkemyksensä oppimisen motivoitumisen suuntaan. Tämä tarkoittaa sitä, kuinka oppijat motivoituvat joko itse opiskeltavasta tehtävästä tai minäsuuntautuneesti. Minäsuuntautuneesti motivoituessaan yksilöitä motivoi onnistuminen. (Salmela-Aro, 2018, 11–12.) Minäsuuntautuneet yksilöt pyrkivätkin kohtaamaan uuden haasteen siksi, että tehtävä testaa heidän älykkyyttään. Tehtävästä tulee suoriutua, sillä siitä suoriutumalla voidaan todistaa muille oma pätevyys. Tällöin heidät nähdään suorituskeskeisinä oppijoina. He pyrkivät välttämään tietämättömyyttä ja virheitä valitsemalla aiheita, joissa he tietävät pärjäävänsä. Vastaavasti suorituskeskeiset oppijat pyrkivät jättäytymään sivuun aiheista, jotka voisivat uhata heidän kompetenssiaan. (Dweck, 2000, 15.) Tällä tavoin motivoituvat yksilöt näkevät onnistumisen ehdottomana: taitoja joko on tai niitä ei ole. Usein minäsuuntautuneet ajattelevatkin, että taitoja ja osaamista ei voi kehittää. Tämä ajattelutapa oppimisen taustoista onkin tavoiteorientaatioteorian toinen ydinajatuksista, joka jaottelee minäsuuntautuneet ja tehtäväsuuntautuneet yksilöt. (Salmela-Aro, 2018, 11–12.)

Tavoiteorientaatioteorian toinen ryhmä on tehtäväsuuntautuneet oppijat. Heidän tavoitteenaan on oppia uusi asia, joka lisää heidän kyvykkyyttään. Tavoitteena on saavuttaa ja oppia jatkuvasti uusia taitoja, tietoja ja tehtäviä. (Dweck, 2000, 15–16.) Teorian valossa tehtäväsuuntautuneita yksilöitä motivoi käsillä oleva tehtävä ja ajatus elinikäisen oppimisen mahdollisuudesta. Heidän ajattelutapansa oppimisen taustalla pohjautuu kasvun näkemykseen, jossa epäonnistumiset ja virheet nähdään pakollisina oppimiskokemuksina. Tämä oppimisen mahdollisuus saa tehtäväsuuntautuneet yksilöt motivoitumaan ja kehittämään itseään. (Salmela-Aro, 2018, 11–12.)

Kyseiset tavoiteorientaatiot riippuvat aina yksilöstä ja tilanteesta itsestään. Samassakin tilanteessa olevat ihmiset voivat kokea hetken eri tavoin, jolloin heidän toimintaansa ohjaa eri orientaatiomuodot ja näkemys omasta kompetenssista. Lisäksi motivoituneisuuden suuntaan vaikuttaa käsillä oleva tilanne. Jos tilanne koetaan ahdistavaksi, voi motivoituneisuus muuttua ja tavoite asettua vain käsillä olevaan tehtävään eikä oppimiseen. (Tuominen, Pulkka, Tapola & Niemivirta, 2017, 66.) Toisaalta tilanteet saattavat myös muodostua sellaiseksi, jolloin yksilö voi motivoitua sekä minä- että tehtäväsuuntautuneesti. Tällöin yksilön tulee valita

toimintatapansa ja suuntautuneisuutensa aina tapauskohtaisesti. Suuntautuneisuuden vaihtelu toisinaan ei ole ongelmallista. Ongelma muodostuu vasta silloin, jos yksilö valitsee aina suoriutumisen oppimisen edelle. Tällöin motivoituminen ei lähde hänestä itsestään eikä yksilö välttämättä aidosti opi asioita, hänen aina välttää riskinottoa. (Dweck, 2000, 16.)

4.3 Odotusarvoteoria

Odotusarvoteoria pohjautuu ajatukseen omasta osaamisesta sekä vaaditun tehtävän nähdystä arvosta. Omat kyvyt eli odotukset, sekä nähty arvo eli mahdollisuus onnistua, määrittävätkin aina tehtäväkohtaisesti sen, kuinka motivoituneesti tehtävää aloitetaan tekemään, kuinka siihen sitoudutaan tai mahdollisesti, kuinka sitä vältellään. (Viljaranta, 2017, 54–56.) Näin odotukset ja yksilön arvostamat asiat luovat osaltaan oppimisen pohjan. Esimerkiksi yksilön uskoessa vahvasti onnistumiseensa ja pitäessä onnistumista tärkeänä, hän panostaa asiaan ja todennäköisemmin myös menestyy siinä. Aihekohtaiset uskomukset ja odotuksen liittyvät tällöin yksilön minäkäsitykseen. (Salmela-Aro, 2018, 11.) Minäkäsitys liittyy vahvasti yksilön kompetenssin kokemukseen, kyvykkyyden tuntemukseen sekä omien kykyjen vertailuun (Wigfield, Tonks & Lutz Klauda, 2009, 57).

Arvotukset ovat jaettavissa eri aspekteihin. Tehtäväkohtainen arvostus ja kiinnostus kuvastaa sitä kuinka kiinnostava tehtävä itsessään on. Yksilön sisäisesti antama arvo aihetta kohtaan tarkoittaa yksilön henkilökohtaisesti kokemaa tärkeyttä ja mielenkiintoa tehtävään. Tehtävän hyötyarvo ja käytettävyyys taas määrittää miten paljon tehtävän opettelu voi hyödyttää tulevaisuudessa. Lopulta tehtävän hinta arvottaa miten aikaa vieväksi ja vaikeaksi yksilö kokee tehtävän. Esimerkiksi vaikean matematiikan tehtävän suorittaminen saattaa viedä paljon aikaa joltain yksilön tärkeäksi kokemalta asialta. Tällöin yksilö punnitsee tehtävän suorittamisen hintaa ja sitä onko se ajankäytön arvoista. (Wigfield, Tonks & Lutz Klauda, 2009, 57–58.) Teorian mukaan odotusarvo muuttuu aina aiheesta riippuen. Tutkimuksissa on perehdytty esimerkiksi kouluaineiden välisiin eroavaisuuksiin niiden odotusarvon näkökulmasta. Tutkimuksissa on huomattu ainekohtaisten eroavaisuuksien lähtevän erkanemaan jo koulun alkuvaiheissa. Etenkin matemaattisten aineiden odotus ja arvotus sukupuolten välillä on ollut runsaasti tutkimusten alla. (Viljaranta, 2017, 56, 58–59.)

4.4 Kiinnostusteoria

Kiinnostusteoria on Hidin ja Renningerin (2006) kehittämä teoria, joka pohjautuu neljään kohtaan. Ensimmäinen on *tilannekohtainen kiinnostus*. Kiinnostus syntyy jonkin ulkoisen ärsykkeen aiheuttamana. Ärsyke voi heidän mukaansa olla konkreettinen asia, yllättävä tieto tai samastumisen kautta tapahtuva kiinnostuksen herääminen. Kasvatuksen kontekstissa tilannekohtainen kiinnostus voi syntyä esimerkiksi ryhmätöissä tai tehtävissä, jotka vaativat ongelmanratkaisukykyä. Esimerkiksi palapelien ja tietokonepelien on nähty herättävän tilannekohtaista kiinnostusta. Jos tilannekohtainen kiinnostus säilyy pidempiaikaisesti, se voi muuttua Hidin ja Renningerin (2006) mukaan toiseksi kiinnostusteorian kohdaksi, *ylläpidetyksi tilannekohtaiseksi kiinnostukseksi*. Yleensä kyseinen kiinnostus pysyy yllä, jos kiinnostuksen herättänyt tehtävä koetaan merkitykselliseksi tai henkilökohtaisella tasolla tärkeäksi. Kasvatuksessa muun muassa henkilökohtainen ohjaus, yhteistyö ja projektimainen ryhmätöyöskentely voi aikaansaada kyseistä kiinnostusta. (Hidi & Renninger, 2006, 114–115.)

Kolmas kohta kiinnostusteoriassa on *henkilökohtaiseksi nouseva kiinnostus*. Hidin & Renningerin (2006) mukaan kiinnostus ilmenee sen herättämien positiivisten tunteiden ja tuttuuden tunteen kautta. Jos kohde koetaan entuudestaan tutuksi, valitaan se myös herkästi uudelleen. Kasvatuksessa tämä voi näkyä esimerkiksi tehtävien valinnassa. Ihmiset valitsevat mieluusti sellaisia kohteita, joista heillä on jo taustatietoa tai se on henkilökohtaisesti merkityksellinen. Heidän mukaansa tällöin, kun kiinnostus on jo aiemmin herännyt voi toisella kertaa vaikeampienkin kysymysten ratkaisu olla helppoa. Kyseinen henkilökohtaiseksi nouseva kiinnostus on sisäsyntyistä mutta vaatii yllä pysyäkseen jonkin verran ulkopuolista tukea ja kannustusta. Tukena toimii etenkin vertaisverkosto ja opettajat. (Hidi & Renninger, 2006, 114–115.) Ylläpidettynä kiinnostuksesta saattaa muodostua kiinnostusteorian neljäs vaihe, *kehittynyt henkilökohtainen kiinnostus*. Kasvatuksessa tämä voi näkyä uteliaisuutena ja omaehtoisena tiedonhankintana. Jos kiinnostus on todella pitkälle kehittynyttä, pystyy yksilö löytämään esimerkiksi kasvatuksessa luoviakin ratkaisuja kiinnostuksen kohteensa mahdollisiin ongelmiin eikä hän luovuta herkästi turhautumisenkaan seurauksena. Myös neljäs vaihe kiinnostusteoriasta on sisäsyntyistä ja voi hyötyä vertaistuen sekä opettajien kannustuksesta. Pitkälle vietyinä kyseinen neljäs vaihe tukee myös itseohjautuvan oppimisen ja oppimismotivaation kehittymistä. (Hidi & Renninger, 2006, 114–115.)

5 Oppimismotivaation tukeminen positiivisen pedagogiikan keinoin

Tutkimuksissa on todettu, kuinka positiivisten koulukokemusten nähdään olevan yhteydessä ja myötävaikuttavan oppimiseen, minäkuvan kehittymiseen, motivaatioon sekä yksilön pitkántähtäimen koulumenestykseen. Positiivisten oppimis- ja koulukokemusten nähdään olevan yhteydessä myös tuleviin elämänpäätöksiin, jotka vaikuttavat kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. (Gilman, Huebner & Furlong, 2014, 3–4.) Positiivisten koulukokemusten lisäksi oppimismotivaatioon vaikuttaa suuresti myös sosiaaliset suhteet, fyysinen ympäristö sekä persoonallisuuden eri piirteet. Tällaisia vaikuttavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi omat fyysiset ominaisuudet, vallitsevat arvot, koulun ja kodin tarjoamat virikkeet ja asenteet, sekä opettajan, kodin tai ystävien vuorovaikutussuhteet. (Peltonen & Ruohotie, 1992, 82–83.) Oppimismotivaatioon vaikuttaa myös annetut tehtävät ja niiden mielekkääksi kokeminen (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 14). Oppimismotivaatio ei siis synny yksilön omassa tyhjiössä, vaan siihen vaikuttaa laajasti eri ympäristötekijät.

Koska oppimismotivaatioon vaikuttaa useat tekijät, on tässä tutkimuksessa keskitytty aspekteihin, jotka ovat merkityksellisimpiä positiivisen pedagogiikan näkökulmasta. Tällaisiksi on katsottu kuuluvan persoonallisuuteen liittyvät tekijät sekä fyysiset ja sosiaaliset ympäristötekijät. Näitä aspekteja tarkastellaan seuraavaksi oppimismotivaation tukemisen ja vahvistamisen näkökulmasta, kun työkaluna käytetään positiivisen pedagogiikan menetelmiä.

5.1 Fyysiset ja sosiaaliset ympäristöt

Tutkimuksissa on todettu, kuinka yksilön perhetausta, sosioekonominen asema, sosiaalinen huono-osaisuus ja koulupudokkuus ovat herkästi periytyviä (Sirniö, 2016; Vauhkonen, Kallio & Erola, 2017). Esimerkiksi Vauhkonen, Kallion ja Erolan (2017) mukaan yksilön vanhempien koulusta putoaminen vaikuttaa ennustavasti myös yksilön omaan koulusta putoamiseen. Taustalla tässä voi olla esimerkiksi tiedostamattomat, perheen sisällä ilmenevät, arvot ja asenteet oppimista ja koulutusta kohtaan. Vauhkonen, Kallion ja Erolan mukana myös vanhempien omat sosiaaliset ja kulttuuriset resurssit voivat olla vajavaiset, jolloin heillä ei välttämättä ole kykyä tukea lapsen koulupolkua. Jotta periytymisen kierre voitaisiin ehkäistä,

nostavat tutkijat ensiarvoisen tärkeäksi varhaiskasvatuksen ja peruskoulun aseman. (Vauhkonen, Kallio & Erola, 2017, 501, 508–509.) Varhaiskasvatuksen nähdään monien tutkimusten valossa lisäävän yhteiskunnan tasa-arvon kehittymistä. Lasten tullessa erilaisista taustoista, tarjoaa varhaiskasvatus yhtäläiset mahdollisuudet oppimiseen. Tällä pyritään tasoittamaan eriarvoisuutta ja mahdollista taustoista johtuvaa huono-osaisuutta. (Opetushallitus, 2016b, 6.) Peruskoulu taas luo kaikille koulutuksen ja kasvatuksen pohjan, jonka tarkoituksena on mahdollistaa yksilöiden tasapainoinen kehittyminen niin kasvun, oppimisen kuin tasa-arvon näkökulmasta. (Opetushallitus, 2014b, 9.) Kasvatuksen fyysisillä ja sosiaalisilla ympäristöillä onkin merkityksellinen asema tasa-arvon ja opetuksen näkökulmista.

Ympäristötekijöitä, jotka voivat heikentää oppimismotivaatiota on myös muita. Tällaisiin lukeutuu muun muassa huonot opetusvälineet, koulun tai kodin fyysisten oppimistilojen pieni koko tai huono yleisilmapiiri. Motivaatioon vaikuttaa myös oppimistehtävien haasteellisuus ja selkeys. (Peltonen & Ruohotie, 1992, 82.) Jos yksilö esimerkiksi kokee kasvatuksen fyysisen tilan ahtaaksi tai häiritseväksi, voi oppimismotivaatiota tukea pienryhmätyöskentelyllä tai vaihtelevilla ja monipuolisilla tehtävillä, jotka haastavat yksilöä käyttämään luovuuttaan. Toisaalta myös vertaissuhteilla ja niiden tunnistamisella on oppimismotivaation kannalta merkittävä vaikutus. Esimerkiksi kasvatuksessa ryhmien muodostus ystävien kesken voi auttaa motivoitumaan oppimisesta. Toisaalta ystävän ja vertaissuhteiden läsnäololla voi olla myös oppimismotivaatiota heikentävä vaikutus, jos keskittyminen herpaantuu oppimisesta yhdessäoloon. (Sandberg, 2018, 34, 37–39.) Tällöin avainasemaan nouseekin kasvattajan tietotaito ja yksilöiden persoonallisuuksien tunteminen. Sosiaalisten vertaissuhteiden lisäksi myös kasvattajilta saama palaute muokkaa yksilön motivoitumista ja kyvykkyyden kokemusta. Yksilö muodostaa näkemyksen itsestä ja onnistumisestaan osittain saamansa palautteen perusteella. Jos esimerkiksi vanhemmat ja opettaja kannustavat ja sanallistavat missä asioissa yksilö on onnistunut, lisää tämä lapsen oppimismotivaatiota. Jatkuva palaute tai sen puuttumattomuus muodostavatkin lapselle pysyviä näkemyksiä itsestään. (Hotulainen, Lappalainen & Sointu, 2015, 277; Viljaranta, 2017, 59–61.)

Mainitut ympäristötekijät linkittyvät vahvasti aiemmin pohdittuun PERMA-teoriaan usean tekijän kautta. Esimerkiksi ihmissuhteiden merkitys, tehtäviin sitoutuneisuus sekä

merkityksellisyys ovat kaikki PERMA-teorian osatekijöitä. Samat tekijät löytyvät myös oppimismotivaatioon vaikuttavien ympäristötekijöiden listauksesta. Positiivisen pedagogiikan osittain ollessa PERMA-teorian hyödyntämistä kasvatuksessa, voi positiivisen pedagogiikan nähdä liittyvän ja vaikuttavan suoraan oppimismotivaation fyysisiin ja sosiaalisiin ympäristötekijöihin. (Leskisenoja, 2016, 34–37; Leskisenoja, 2017, 5–9, 13.)

Oppimismotivaatioteorioiden valossa fyysisiin ja sosiaalisiin ympäristöihin vaikuttaa itsemääräämisteoria, odotusarvoteoria sekä kiinnostusteoria. Odotusarvoteorian näkökulmasta yksilön tavoiteltavissa oleva kohde ja siinä onnistuminen määrittyy aina tehtäväkohtaisesti. Näkemykseen siitä onnistutaanko tehtävässä, vaikuttaa yksilön omat käsitykset itsestä. Odotusarvoteorian pohjalta motivaation voidaankin ajatella pohjautuva kulu ja kustannus ajatteluun, jolloin tunteilla on suuri merkitys. Jos yksilön minäpystyvyyden ja kyvykkyyden tunnetta pystytään vahvistamaan luontevahvuuksien ja myönteisen ympäristön kautta, kokee yksilö myös helpommin onnistumisen tuntemuksia. (Viljaranta, 2017, 54–56; Salmela-Aro & Nurmi, 2017, 207–208.) Toisaalta myönteisten tunteiden tukeminen ja kokeminen on myös itsessään oppimisen voimavara, jolloin siihen panostaminen lisää positiivisen pedagogiikan valossa yksilön motivoitumista ja hyvinvointia (Kumpulainen ym., 2015, 229).

Itsemääräämisteoria liittyy fyysisiin ja sosiaalisiin ympäristöihin yhteenkuuluvuutensa kautta, joka on myös teorian yksi kolmesta pääpilarista (Salmela-Aro, 2018, 11; Salmela-Aro & Nurmi, 2017, 209). Positiivisen pedagogiikan valossa yhteisöllisen ja osallistavan kasvatusympäristön rakentaminen on yksi oppimisen ja motivoitumisen ehdoista (Kumpulainen ym., 2015, 228–229). Itsemääräämisteorian mukaan yksilö ei voi motivoitua kunnolla, jos hän ei koe olevansa kompetentti, autonomisesti päätäntävällässä tai jos hän ei koe kuuluvansa joukkoon (Salmela-Aro, 2018, 11; Vasalampi, 2017, 49). Nämä yhdistäessä voidaankin ajatella, että ilman positiivisen pedagogiikan avulla rakennettua lapsilähtöistä, myönteistä, yhteisöllistä ja yksilön toimijuutta lisäävää ympäristöä, ei yksilö motivoituisisaisesti.

Lopulta kiinnostusteoria pohjautuu fyysisiin ja sosiaalisiin ympäristöihin pääajatuksensa kautta, jossa motivaatio kumpuaa aina yksilön kiinnostuneisuudesta käsillä olevaan tehtävään.

Se muodostuuko kiinnostus tilanteen johdosta vai siksi, että tehtävä koetaan tutuksi tai henkilökohtaisesti merkitykselliseksi, vaikuttaa aina motivoituneisuuden tasoon. (Hidi & Renninger, 2006, 114–115; Juuti & Lavonen, 2018, 199–203.) Koska kiinnostus määrittyy aina tehtäväkohtaisesti, linkittyy se täysin fyysisiin ympäristötekijöihin. Miten positiivinen pedagogiikka voi kiinnostuneisuutta tukea, liittyykin juuri fyysisiin tehtäviin ja aihealueisiin. Kumpulaisen ja kumppaneiden (2015) mukaan lapselle tulee antaa merkityksellisyyden kokemuksia, jolloin lapsen toimijuus on avainasemassa. Opetussuunnitelman mukaan taas kaiken toiminnan tulisi olla lapsilähtöistä ja heidän mielenkiinnonkohteitaan tukevaa. Tällöin kasvatuksen ja oppimismotivaation synnyttämisen lähtökohtana toimii juuri yksilöiden kiinnostuksen kohteet. (Opetushallitus, 2014b, 30.)

5.2 Persoonallisuustekijät

Positiivinen pedagogiikka keskittyy oppimismotivaation kehittämiseen persoonallisuuden näkökulmasta usean aspektin kautta. Näitä ovat esimerkiksi jo aiemmin mainitut tunteet, kukoistus, hyvinvointi, pystyvyys ja minäkäsitys sekä mielenkiinto ja vahvuudet. (Salmela-Aro & Nurmi, 2017, 207–209.) Muita persoonallisuustekijöitä, jotka vaikuttavat oppimismotivaatioon ovat esimerkiksi luonteenpiirteet, fyysiset ominaisuudet kuten ikä ja asenteet (Peltonen & Ruohotie, 1992, 82).

Yhtenä tärkeimpänä positiivisen pedagogiikan ja persoonallisuuspiirteiden antamista toimii luontenvahvuudet ja hyveet. Kasvattajalla on tärkeä rooli vahvuuksien tunnistamisessa ja sen kautta oppimismotivaation kehittämisessä. Kun yksilöä voidaan auttaa tunnistamaan omat mielenkiinnon kohteensa sekä vahvuusalueensa, lapsi myös sisäistää ja tunnistaa nämä helpommin osaksi itseään. Lapsen toimiessa itsellensä tyypillisellä ja mielekkäällä tavalla, hän kokee herkemmin tyytyväisyyttä ja onnistumista. Lapsi tuo ilmi omat tuntemukset, kokemukset ja ajatukset omasta näkökulmasta käsin. Jos kasvattaja tässä vaiheessa onnistuu vahvistamaan näitä näkemyksiä ja tukemaan lapsen omakohtaista tuntemusten tiedostamista, lisää se lapsen uskoa omiin taitoihin ja kykyihin. (Kumpulainen ym., 2015, 234, 239.) Pätevyyden ja kyvykkyyden tunne taas vahvistaa suoraan oppimismotivaation kehittymistä (Nurmi ym., 2006, 90). Näin luontenvahvuuksien opettaminen ja tunnistaminen auttaa myös

lapsen omaa itsearviointia. Itsearvioinnin tarkoituksena on positiivisen pedagogiikan näkökulmasta tukea lapsen itsetuntemuksen ja minäkäsityksen kehittymistä. Itsetuntemuksen vahvistamisen tavoitteena on parantaa yksilön myönteistä minäkuva, jolloin myös edistymisen seuranta ja tavoitteiden asettaminen on helpompaa. Nämä tekijät yhdessä lisäävät oppimismotivaatiota. (Hotulainen, Lappalainen, Sointu, 2015, 268.)

Persoonallisuuspiirteiden näkökulmasta oppimismotivaatiota määrittää myös yksilön kehityksen taso. Tutkimuksissa on todettu, kuinka yksilöiden oppimismotivaatiosuuntautuneisuuksia on tunnistettavissa jo neljävuotiaiden parista. Laitinen (2018) havaitsikin väitöskirjassaan, kuinka lapsen tehtäväsuuntautuneisuus tai tehtävää välttelevä oppimismotivaatio oli suhteellisen pysyvä piirre myös pidemmällä aikavälillä. (Laitinen, 2018, 54–56.) Osaltaan tähän vaikuttaa yksilön oma persoonallisuus ja käsitys itsestä, mutta myös vertailu muihin. Nurmen ja kumppaneiden (2006) mukaan etenkin 5-7-vuotiaat aloittavat muovaamaan näkemystä itsestään, peilaten onnistumisistaan ja suoriutumistaan muiden suorituksiin. Tästä johtuen sosiaaliset ympäristöt vaikuttavat aina myös yksilöön itseensä. Toisaalta Laitinen (2018) totesi tutkimuksessaan, kuinka sosiaaliset riippuvuudet eivät kuitenkaan olleet pienillä lapsilla vielä täysin pysyviä. Hänen mukaansa tästä huolimatta sosiaalisilla suhteilla on kuitenkin merkityksellinen rooli pienten lasten motivaation kehittämisessä. (Laitinen, 2018, 55.)

Sosiaalisten suhteiden määrittäessä osaa yksilön minäkuvasta, ovat myös koulukokemukset merkityksellisiä. Yksilön kokiessa ympäristönsä ja omat suoriutumismahdollisuutensa myönteisiksi, hän myös menestyy todennäköisesti paremmin. Koulupolun edetessä lasten sisäinen mielenkiinto ja kyvykkyyden tunne vähenee epäonnistumisten, asenteiden, vertaissuhteiden ja motivaatiosuuntautuneisuuksien myötä. Tällöin myös määrittäyty suhteellisen vakiintunut käsitys yksilön omista kyvyistä, mikä vaikuttaa suoraan suoriutumiseen. (Nurmi ym., 2006, 104.) Salmela-Aron (2018, 15) mukaan motivaation ja oppimisen kannalta tärkeimmät kaudet yksilön persoonallisuudelle ovatkin varhaislapsuus ja koulun alku sekä nuoruus. Nuoruus tuokin haasteensa oppimismotivaatiolle juuri muovautuvien näkemysten ja asenteiden, muuttuvan minäkuvan sekä yleisten fysiologisten muutosten kautta. Nämä tekijät myös vaikuttavat persoonallisuuspiirteisiin huomattavasti. (Nurmi ym., 2006, 128–129.)

Positiivisen pedagogiikan avulla tulisikin tukea nuoren psykologista kehitystä ja hyvinvointia, jolla mahdollistettaisiin oppimismotivaation ylläpysyminen. Tämä voi tapahtua onnistumisen kokemusten ja pätevyyden tunteiden kautta, joissa vahvuuksien avulla kannustetaan nuorta. Toisaalta nuorta saattaa auttaa motivoitumaan myös koulunkäynnin mielekkääksi tekeminen, juuri lapsista nousevien aihealueiden kautta. (Tuominen-Soini, 2015, 243, 258.) Nuoren oppimismotivaation tukeminen lähtee kuitenkin kasvattajan läsnäolosta, tuesta ja lämpimästä vuorovaikutuksesta (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 22). Näiden tekijöiden voidaan myös nähdä linkittyvän PERMA-teoriaan myönteisten tunteiden vahvistamisen ja tavoitteiden saavuttamisen kautta (Leskisenoja, 2016, 34–37; Leskisenoja, 2017, 5–9).

Tarkasteltaessa oppimismotivaatioteorioita, persoonallisuuspiirteet liittyvät vahvasti itsemääräämisteoriantaatioon, odotusarvoteoriaan sekä tavoiteorientaatioteoriaan. Odotusarvoteorian valossa persoonallisuuspiirteet määrittyvät jo yllä käsiteltyjen sosiaalisten ja fyysisten ympäristöjen näkemyksen mukaisesti tunteiden ja vahvuuksien kautta. Lisäksi odotusarvoteoria näkyy persoonallisuuspiirteiden näkökulmasta asenteiden ja arvojen kautta (Peltonen & Ruohotie, 1992, 82). Odotusarvoteorian mukaisesti yksilön määrittäessä tehtävän tuoman henkilökohtaisen arvon, tekee hän sen juuri omien arvomaailmojensa kautta (Salmela-Aro, 2018, 11). Itsemääräämisteoriantaatio taas linkittyy oppimismotivaatioon vaikuttaviin persoonallisuuspiirteisiin autonomisuuden ja kompetenssin kautta. Molemmat määrittävät yksilön tuntemuksia koskien omaa kyvykkyyttä sekä mahdollisuutta vaikuttaa omaan oppimiseen ja kasvatukseen. Hyvän minäkäsityksen, itsenäisyyden ja sosiaalisten suhteiden nähdäänkin teorian mukaan rakentavan myönteisiä kasvatuskokemuksia ja synnyttävän oppimismotivaatiota. (Salmela-Aro & Nurmi, 2017, 208–209.)

Tavoiteorientaatioteorian mukaan yksilö motivoituu asiasta tilanteen mukaan, jolloin tehtävä määrittää motivaation laadun. Laadulla tarkoitetaan sitä, miksi yksilö pyrkii asiaa tavoittelemaan. Tavoiteorientaatioteoria ei siis ota kantaa motivaation voimakkuuteen. Tavoiteorientaatiot kasvatuksen kontekstissa on jaettavissa useaan eri kategoriaan kuten oppimisorientaatioon ja saavutusorientaatioon, suoritus-lähentymisorientaatioon ja suoritus-välttämisorientaatioon sekä välttämisorientaatioon. Näistä suoritukseen keskittyvät

orientaatiot painottavat onnistumista pärjäämisen näkökulmasta, jolloin yksilö motivoituu pärjäämään paremmin kuin muut tai motivoituu välttämään epäonnistumista. Välttämisorientaatiossa yksilö taas pyrkii välttämään suorittamista kokonaisuudessaan, jolloin tavoitteena on suoriutua mahdollisimman vähällä. (Niemivirta, Pulkka, Tapola & Tuominen-Soini, 2013, 534.) Oppimis- ja saavutusorientaatiot, jotka esiteltiin aiemmin tutkimuksessa minäsuuntautuneiden ja tehtäväsuuntautuneiden oppijoiden kautta, motivoituvat joko hyvistä suoriutumisista ja arvosanoista tai vastavuoroisesti itse oppimisesta (Niemivirta ym., 2013, 534; Salmela-Aro, 2018, 11–12).

Kaikilla tekijöillä voidaan nähdä olevan vahva yhteys persoonallisuuspiirteisiin juuri niiden minäkäsityksen kautta. Esimerkiksi yksilöt, jotka välttävät vain tiettyjä tehtäviä voivat kokea epäonnistumista, jolloin välttämismotivaatio on päässyt syntymään. Tämä juontaa juurensa minäkäsitykseen ja kyvykkyyteen, joka ylläopitun mukaisesti määrittää yksilön kokemat vahvuudet ja heikkoudet. Nämä yhdessä vaikuttavat minäkuvaan ja oppimismotivaatioon. (Nurmi ym., 2006, 104.) Positiivinen pedagogiikka auttaa vahvistamaan minäkäsitystä ja vahvuuksiin tukeutumalla, auttaa pääsemään haasteista yli. Positiivisen pedagogiikan avulla voidaan myös luoda oppimismotivaation kannalta tärkeä myönteinen ilmapiiri, joka vähentää vertailun ja epäonnistumisen pelkäämisen syntymistä. (Kumpulainen ym, 2015, 228, 239; Tuominen-Soini, 2015, 246, 259.)

5.3 Johtopäätökset

Oppimismotivaation tukeminen positiivisen pedagogiikan keinoin juontaa juurensa pääajatukseen siitä, kuinka kasvatuksen ympäristön ja kaiken toiminnan tulee olla kannustavaa, huomioivaa ja vastakohtaista ongelmakeskeiselle pedagogiikalle. Ongelmakeskeisen pedagogiikan keskittyessä yksilön puutteisiin ja virheisiin, positiiviseen pedagogiikkaan nojaava kasvatus lähtee aina yksilön onnistumisten ja vahvuuksien kautta. Tällöin myös vastoinkäymisiin tai yksilön vaikeaksi kokemiin aiheisiin lähdetään aina henkilökohtaisten luontevahvuuksien ja hyveiden kautta. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 19.)

Nurmen ja kumppaneiden (2006) mukaan avoin, vastavuoroinen ja lämmin kasvatustyyli saa lapsen motivoitumaan ja selviytymään paremmin koulumaailmassa. Vastavuoroisesti kasvatustyyliä, joissa suositaan kuria ja sulkeutuneisuutta tai kasvatustyyliä, jotka sallivat lapsen tehdä kaikki päätökset itse, ajaa yksilön heikompaan koulumenestykseen ja matalaan motivoituneisuuteen. Jotta yksilölle kasvaisi vahva oppimismotivaatio, on ympäristön ja kasvatuksen oltava yhteenkuuluvuutta ja itsenäisyyttä vahvistavaa sekä pätevyyden tunnetta tarjoavaa. (Nurmi ym., 2006, 90.) Tästä näkökulmasta positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen kasvatuksessa nähdään psykologisen kehityksen ja oppimismotivaation kannalta välttämättömänä.

Käytännössä positiivista pedagogiikkaa voi hyödyntää tehtävistä ja aihealueista riippumatta kaikessa. Positiivisen pedagogiikan tarkoituksena ei ole syrjäyttää tavanomaista kasvatusta ja opetusta, vaan päinvastoin tukea sitä. Tarkoituksena ei myöskään ole positiivisten lasten läpi katselu ja vastoinkäymisten tasoittelu vaan hyvinvoinnin ja kukoistuksen lisääminen, voimavarojen tarjoaminen ja kasvatuksen mielekkääksi tekeminen. Tämä voi tapahtua juuri vahvuuksien ja myönteisten tunteiden kautta. Lisäksi tärkeinä tekijöinä toimivat yhteisöllisyys, lapsista ja nuorista lähtevät kiinnostuksen kohteet, merkityksellisyys ja kukoistus. Yhdessä näiden tekijöiden avulla saadaan mahdollisuus kasvattaa sitoutuneita, motivoituneita ja hyvinvoivia nuoria. Näin ehkäistään myös yhtäjaksoisen positiivisen pedagogiikan kasvatustavan avulla riski, että yksilö ei tietäisi valmistuttuaan missä on hyvä tai mitä tekisi. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 11–13; Kumpulainen ym., 2015, 228–231.)

Oppimismotivaation ja positiivisen pedagogiikan näkökulmasta kasvatuksen merkitys on suuri. Koulu- ja päiväkotien luodessa yhtäjaksoiset ympäristöt, mahdollistavat ne negatiivisten taustavaikuttajien tasoittamisen lisäksi uusien positiivisten voimavarojen ja luontevahvuuksien löytämisen sekä ylläpitämisen (Gilman, Huebner & Furlong, 2014, 5). Kasvatuksen konteksti toimiikin yhteiskunnallisesti merkityksellisenä hyvinvoinnin edistäjänä. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 13–14.) Positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen voisi ehkäistä eriarvoisuuden lisäksi myös muita ongelmia. Käytännön kasvatustyössä olisikin tärkeää tunnistaa eri tavoin motivoituvat yksilöt ja tarjota heille yksilöityjä positiivisen pedagogiikan tukikeinoja. Kuten aiemmin pohdittiin, tulkitsee kukin yksilö samankin tilanteen eri tavoin. Tällöin kasvattajan ammattitaito auttaa yksilöimään tehtäviä ja

tunnistamaan hyvinvointiin ja kukoistukseen kriittisesti vaikuttavia aspekteja. (Tuominen-Soini, 2015, 258–259.) Jos eri tavoin motivoituvat ja tuntevat yksilöt tunnistettaisiin jo varhaiskasvatusvaiheessa, pystyttäisiin heille tarjoamaan yksilöityjä kasvunpolkuja. Tämä auttaisi merkityksellisyyden ja yhteenkuuluvuuden tuntemuksien kehittymiseen, joka voisi pitkällä tähtäimellä toimia ennaltaehkäisevästi myös syrjäytymiselle.

6 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää mitä positiivinen pedagogiikka ja oppimismotivaatio käsitteellisesti tarkoittavat. Lisäksi tutkimuksella pyrittiin selvittämään voisiko oppimotivaatiota tukea positiivisen pedagogiikan keinoilla. Nämä muodostivat raamit tutkimuskysymysten muodossa. Tutkimuksella ei pyritty määrittämään konkreettisia harjoitteita tai oppiainekohtaisia toimia, joilla oppimismotivaatiota voisi tukea. Tämä linjaus muodostui jo tutkimuskysymysten asettelussa ja tutkittavan aiheen määrittelyssä. Tutkimuksen tarkoituksena oli toimia teoreettisena pohjana, ei käytännön harjoitteina tai menetelmäoppaana. Kyseiseen linjaukseen päädyin myös aiempien tutkimusten valossa: viime vuosina on julkaistu jo muutama menetelmäpankki tai harjoituskirja, joiden avulla käytännön harjoitteita pystyy erittäin selkeästi toteuttamaan. Sen sijaan teoreettinen tutkimustieto positiivisen pedagogiikan ja oppimismotivaation yhteydestä on jäänyt vielä vähäiseksi. Tästä syystä pyrin omalla työlläni muodostamaan nimenomaisesti teoreettista pohjaa näiden kahden tekijän välille.

Läpi tutkimuksen olen pyrkinyt huomioimaan luotettavuuden näkökulman, vertailemalla laaja-alaisesti ja kriittisesti eri tutkimusten tuloksia, jotta olen pystynyt erottelamaan tiedon subjektiivisesta totuudesta. Lähteiden runsas käyttö on myös lisännyt tutkimukseni luotettavuutta, sillä olen pyrkinyt puolueettomasti keräämään aineistoja, jotka käsittelevät tutkimukseni aihealueita mahdollisimman laajasti. Lisäksi olen pohtinut käsitteiden määrittelyä, jotta tutkimus aidosti vastaisi siihen, mitä tutkimuskysymyksillä lähdetiin selvittämään. Olen myös läpi tutkimuksen pyrkinyt tunnistamaan omia mahdollisia ennakkoletuksia, jotta olen voinut rajoittaa niitä. Tällä olen pyrkinyt varmistamaan sen, ettei omat asenteeni vaikuttaisi tutkimuksen tuloksiin. Lopulta koenkin, että tutkimus vastaa ennalta määritettyihin tutkimuskysymyksiin, se on tuonut paljon uutta tietoa sekä antanut itselleni uusi näkökulmia sekä oppimismotivaatioon että positiiviseen pedagogiikkaan. Tästä syystä koenkin, että tutkimukseni on pystynyt irrallisesti tarkastelemaan valittuja rajauksia, luoden kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisesti luotettavan, joskaan ei ainoan mahdollisen totuuden. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 118–122.)

Tutkimuksen alussa pohdin kysymyksinä: 1) kuinka lapsista ja nuorista voisi kasvattaa uudelleen innostuvia, 2) voisiko oppimismotivaation panostaminen auttaa yksilöitä löytämään omat vahvuutensa sekä 3) voisiko vahvuuksien tunnistaminen oppimismotivaation kautta välillisesti auttaa tulevien urapolkujen haarautumiseen. Näistä kahteen ensimmäiseen kysymys löytyi positiivisen pedagogiikan teoriasta. Teorian mukaan myönteiset tunteet ja ympäristö, omiin taitoihin ja hyveisiin luottaminen sekä merkitykselliset kokemukset luovat kukoistusta. Kukoistus taas mahdollistaa kokonaisvaltaisen oppimisen ja hyvinvoinnin. Tiivistettynä siis yksilöistä voi kasvattaa uudelleen innostuvia ja motivoituvia hyödyntämällä positiivista pedagogiikkaa ja vahvistamalla heidän omaa minäkäsitystään. Innostuneisuus sekä myönteiset tuntemukset ja oppimiskokemukset taas luovat positiivisen kehän: yksilön oppimismotivaatiota tukiessa hän tunnistaa helpommin kohteet, joista on itse kiinnostunut ja syyt näiden kiinnostuksien takaa. Tällöin hän myös tunnistaa kohteita, joissa on vielä kehitettävää. Näin omiin hyviin puoliinsa tukeutumalla on mahdollista hahmottaa myös vahvuuksia. (Kumpulainen ym., 2015, 229–230.)

Kolmas pohdinta sen sijaan jää vielä hieman avoimeksi. Ohjausalan tutkimuksien mukaan ohjauksen toimintaperiaate pohjautuu yksilön toimijuudelle ja osallisuudelle. Toimintakeinoina toimii tällöin menetelmät, joiden avulla ohjattavana oleva yksilö löytäisi omat taitonsa, voimavaransa ja vahvuutensa. Tämän nähdään vahvistavan yksilön kyvykkyyden tunnetta, mukaan kuulumisen kokemusta sekä itsevarmuutta. (Vehviläinen, 2014, 20.) Näiden tekijöiden nähdään kuuluvan myös positiivisen pedagogiikan ja oppimismotivaation ydinajatuksiin (Kumpulainen ym., 2015, 230; Tuominen-Soini, 2015, 244). Tästä syystä positiivisen pedagogiikan hyödyntämisellä voitaisiin nähdä olevan yhteys myös urapolkujen haarautumisen ehkäisemiseen. Tämä vaatisi kuitenkin pitkää positiivisen pedagogiikan vahvistamisen polkua läpi varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja peruskoulun.

Jotta positiivisen pedagogiikan ja urapolkujen haarautumisen välistä yhteyttä voisi analysoida enemmän, vaatisi se lisätutkimuksia. Tuominen-Soinin (2015) mukaan oppimismotivaation ja hyvinvoinnin yhteyttä tulisikin tarkastella etenkin nyt, kun Suomen kouluviihtyvyys on vähentynyt ja opintojen keskeyttäjiä määrää lisääntynyt. Tästä johtuen myös tämä tutkimus päättyy lopetuksenaan tarvearvioon: lisätutkimusta positiivisen pedagogiikan laajoista hyödyistä oppimismotivaation tukijana tarvitaan.

Lähteet

- Baumgardner, S. & Crothers, M. (2014). *Positive Psychology*. Harlow: Pearson.
- Beckford, A. (6.8.2018). *The Skills You Need to Succeed in 2020*. Forbes. [Viitattu 5.10.2019]. Saatavissa: <https://www.forbes.com/sites/ellevate/2018/08/06/the-skills-you-need-to-succeed-in-2020/#c858a04288a0>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry* 11 (4), (s. 227–268).
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Gilman, R., Huebner, E.S. & Furlong, M.J. (2014). *Toward a Science and Practice of Positive Psychology in Schools: A Conceptual Framework*. Teoksessa: Furlong, M.J., Gilman, R. & Huebner, E.S. (toim.). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. (2. painos). (s. 3–11). New York: Routledge.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. [Viitattu 11.10.2019]. Saatavissa: https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1207/s15326985ep4102_4
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. (2015). *Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen*. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. (s. 264–280). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ilmarinen. (4.9.2017). *Uudistu tai katoa – Mitkä ovat tulevaisuuden tärkeimmät työelämätaidot?* [Viitattu 6.10.2019]. Saatavissa: <https://www.ilmarinen.fi/uutishuone/arkisto/2017/uudistu-tai-katoa/>
- Juuti, K. & Lavonen, J. (2018). *Opettaja voi tukea oppilaan kiinnostuksen kehittymistä*. Teoksessa: Salmela-Aro, K. (toim.). (2018). *Motivaatio ja oppiminen*. (s. 197–210). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kauppalehti. (24.9.2018). *Näitä taitoja tarvitset tulevaisuuden työelämässä, kun tekoäly saapuu toimistoihin*. [Viitattu 4.10.2019]. Saatavissa:

- <https://studio.kauppalehti.fi/isku/mitka-ovat-tarkeimmat-taidot-tulevaisuuden-tyoelamassa>
- Koskinen, A. (16.5.2018). Ennätysmäärä lukiolaisia aikoo pitää väli vuoden, tutkija: Voivat löytyä syrjäytyneiden listalta. Yle. [Viitattu 10.11.2019]. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10207189>
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2015). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. (s. 224–242). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Laitinen, S. (2018). Development of Children’s Motivational Orientations from Ages 4 to 9: Stability and changes of motivational profiles before school-age as a function of early language skills. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turun Yliopisto.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkänen, M-K. (2016). Kasvatuspsykologia. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Leskisenoja, E. (2016). Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. Saatavissa myös: <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62568>
- Leskisenoja, E. (2017). Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Leskisenoja, E. (2019). Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Toteuta käytännössä. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lopez, S. J. & Gallagher, M. W. (2009). A Case for Positive Psychology. Teoksessa: Lopez, S. J. & Snyder, C. R. (toim). Oxford handbook of positive psychology (s. 3–6). (2nd edition.). New York: Oxford University Press.
- Martela, F., Mäkikallio, I. & Virkkunen, V. (2017). Itsemääräämisteoria ja psykologiset perustarpeet työssä. Teoksessa: Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) (2017). Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. 3. painos. (s. 80–94). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 4. Helsinki: International Methelp.
- Niemivirta, M., Pulkka, A-T., Tapola, A. & Tuominen-Soini, H. (2013). Tavoiteorientaatioprofiilit ja niiden yhteys tilannekohtaiseen motivaatioon ja päättelytehtävässä suoriutumiseen. Kasvatus 5/2013. (s. 533–547). [Viitattu 30.12.2019].

- Saatavissa: <http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/44/5/tavoiteo.pdf>
- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G. & Lutz, C. (2017). Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology (16. painos). Hampshire: Cengage Learning EMEA.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2006). Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Nurmi, J-E. (2013). Motivaation merkitys oppimisessa. Kasvatus 5/2013. (s. 548–554). [Viitattu 6.10.2019]. Saatavissa: https://peda.net/jyu/okl/ryhmat/multilete/ha/nj2mmok455:file/download/a2ea51f695a54235394944728edf785ecdea9939/Nurmi_2013_motivaation%20merkitys%20oppimisessa_Kasvatus.pdf
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. (2017). Johdanto. Teoksessa: Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) (2017). Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. 3. painos. (s. 5–12). Jyväskylä: PS-Kustannus
- Ojanen, M. (2014). Positiivinen psykologia. (2. uudistettu painos.). Helsinki: Edita.
- Opetushallitus. (2014a). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. [Viitattu 1.10.2019]. Saatavissa: https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2014b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. [Viitattu 22.9.2019]. Saatavissa: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2016a). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. [Viitattu 27.9.2019]. Saatavissa: https://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Opetushallitus. (2016b). Vaikuttava varhaiskasvatus. [Viitattu 29.12.2019]. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176639_vaikuttava_varhaiskasvatus_tiiivistelma.pdf
- Palmolahti, H. (6.2.2017). Miten valita koulutus, joka takaa työpaikan? – ”Opintojen jälkeen kaikki voi olla toisin”. Yle. [Viitattu 10.11.2019]. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-9434038>
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. (1992). Oppimismotivaatio: Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.

- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Washington DC: New York: American Psychological Association; Oxford University Press.
- Peterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Rantala, T. (2006). *Oppimisen iloa etsimässä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salmela-Aro, K. (2018). *Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä*. Teoksessa: Salmela-Aro, K. (toim.). (2018). *Motivaatio ja oppiminen*. (s. 9–22). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (2017). *Yhteenvedoa ja pohdintaa*. Teoksessa: Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) (2017). *Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet*. 3. painos. (s. 207–211). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Opetusjulkaisu: 62. Julkisjohtaminen: 4. Vaasa: Vaasan Yliopisto.
- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja Oppimisen tuki. Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Wellbeing*. New York: Simon & Schuster.
- Seligman, M. E. P. & Csíkszentmihályi, M. (2000). *Positive Psychology: An Introduction*. American Psychology Association. Vol. 55. No. 1. (p. 5–14). [Viitattu 10.11.2019]. Saatavissa: <http://www.bdp-gus.de/gus/Positive-Psychologie-Aufruf-2000.pdf>
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Tampere: Vastapaino.
- Sirniö, O. (2016). *Constrained Life Chances. Intergenerational transmission of income in Finland*. Väitöskirja. Valtiotieteellinen tiedekunta. Helsingin Yliopisto. [Viitattu 29.12.2019]. Saatavissa: <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131428/CONSTRAI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuominen-Soini, H. (2015). *Onko nuorella kaikki hyvin, jos koulussa menee hyvin?* Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. (s. 243–263). Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Tuominen, H., Pulkka, A-T., Tapola, A. & Niemivirta, M. (2017). Tavoiteorientaatiot, oppiminen ja hyvinvointi. Teoksessa: Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) (2017). Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. 3. painos. (s. 66–78) Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2015a). Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. (s. 18–27). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2015b). Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. (s. 63–84). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Vauhkonen, T., Kallio, J. & Erola, J. (2017). Sosiaalisen huono-osaisuuden ylisukupolvisuus Suomessa. Yhteiskuntapolitiikka 82: 5. (s. 501–512). [Viitattu 29.12.2019]. Saatavissa: http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135433/YP1705_Vauhkonenym.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa: Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) (2017). Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. 3. painos. (s. 42–53) Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Vehviläinen, S. (2014). Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.
- Viljaranta, J. (2017). Odotusarvoteoria – odotusten ja arvostusten vaikutus oppimismotivaatioon. Teoksessa: Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) (2017). Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. 3. painos. (s. 53–66) Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Vähäsarja, S. (14.8.2018). Lasten hyvien puolien korostaminen muutti koulutyötä – nyt myönteistä otetta kokeillaan yläkoulussa. YLE. [Viitattu 4.10.2019]. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10350338>
- Wigfield, A., Tonks, S. & Lutz Klauda, S. (2009). Expectancy-Value Theory. Teoksessa: Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (toim.). (2009). Handbook of Motivation at School. (s. 55–75). New York: Routledge.
- World Economic Forum. (2018). The Future of Jobs Report 2018. [Viitattu 4.10.2019]. Saatavissa: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf