



Sakari Lyytikäinen

Oppilaan motivaatio, siihen vaikuttavat tekijät ja sen tukeminen

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Laaja-alainen luokanopettajan tutkinto-ohjelma  
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Oppilaan motivaatio, siihen vaikuttavat tekijät ja sen tukeminen (Sakari Lyytikäinen)

Kandidaatin tutkielma, 30 sivua, 0 liitesivua

Huhtikuu 2020

Tämän tutkielman tarkoituksena on tutkia, mitkä tekijät vaikuttavat oppilaan oppimismotivaatioon ja miten opettaja voi edesauttaa oppilaan oppimismotivaation syntyä ja ylläpitämistä. Tutkielmassa tarkastellaan motivaation eri osa-alueita ja niiden muodostumista. Lisäksi tutkielmassa selvitetään, miten opettaja voi konkreettisesti vaikuttaa motivaatioprosesseihin ja miten oppimisympäristöt, työskentelytavat ja oppilaan omat motivaation säätelymallit vaikuttavat oppimismotivaatioon. Motivaatiota ja sen tukemista oppimiskontekstissa on tärkeää tutkia, koska tutkimustulokset ovat osoittaneet motivaation vaikuttavan keskeisesti oppimistuloksiin ja kouluviihtyvyyteen.

Motivaatio on voima, joka saa yksilön toimimaan. Motivaatio voi muodostua sekä ulkoisista että sisäisistä motivaatiotekijöistä. Ulkoiset motivaatiotekijät kannustavat ihmistä toimimaan esimerkiksi palkkioiden tai pakonomaisuuden takia, kun taas sisäisten motivaatiotekijöiden ohjaamana ihminen toimii nautinnon ja innostuksen ohjaamana. Motivaatio ja motivoituneisuus ei ole pysyvää, vaan jopa sisäinen motivaatio voi muuttua ulkoiseksi motivaatioksi esimerkiksi jatkuvan palkkioiden saamisen seurauksena. Oppiessaan ymmärtämään toimintansa syvempiä merkityksiä, myös yksilön ulkoinen motivaatio voi muuttua sisäiseksi.

Oppimismotivaatio voi sisältää sekä ulkoisia että sisäisiä motivaatiotekijöitä. Oppimaan motivoitunut henkilö ymmärtää opiskelunsa merkityksen ja hyödyn, ja on näin ollen mahdollisesta ulkoisesta motivaatiosta huolimatta valmis työskentelemään kokemiensa hyveiden eteen. Ymmärryksen lisäksi myös oppilaan minäpystyvyys ja tahto ovat merkittäviä palasia hyvän oppimismotivaation muodostumisessa.

Peruspilarit parhaan mahdollisen motivaation syntymiselle ovat kokemukset autonomiasta, minäpystyvyydestä ja yhteisöllisyydestä. Niiden ansiosta yksilö tuntee olevansa kyvykäs ja huomioitu, ja näin ollen hänen yleinen motivaatiotasonsa kasvaa. Luokassa toimittaessa kyseisten peruspilareiden toteuttamisen on havaittu olevan haasteellista muun muassa luokkien isojen kokojen ja ylemmältä taholta tulevien opiskelua ja oppimista koskevien vaatimusten takia.

Opettaja voi vaikuttaa oppilaan motivoituneisuuteen muun muassa oppilaantuntemuksen, luokan yhteishengen luomisen ja ylläpitämisen, sekä erilaisten oppimisympäristöjen ja työskentelytapojen avulla. Myös oppilaan oma tietoisuus omista taidoista ja motivoituneisuudestaan auttavat häntä säätämään esimerkiksi omia tavoitteitaan ja motivaatiotaan.

Avainsanat: motivaatio, oppimismotivaatio, motivaation tukeminen, autonomia, minäpystyvyys, yhteisöllisyys

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Tutkielman lähtökohdat</b> .....	<b>6</b>
2.1	Tutkimuskysymykset .....	6
2.2	Tutkimusmenetelmät .....	7
<b>3</b>	<b>Motivaatio kognitiivisen evaluaatioteorian näkökulmasta</b> .....	<b>8</b>
<b>4</b>	<b>Oppimismotivaatioon vaikuttavat tekijät</b> .....	<b>10</b>
4.1	Oppimismotivaatio .....	10
4.2	Ulkoinen ja sisäinen motivaatio .....	11
4.3	Motivaatioon vaikuttavat tekijät .....	13
<b>5</b>	<b>Sisäisen motivaation aikaansaaminen ja ylläpitäminen</b> .....	<b>15</b>
5.1	Opettajan rooli oppimismotivaation herättäjänä ja tukijana .....	15
5.1.1	<i>Oppilaantuntemus</i> .....	15
5.1.2	<i>Ilmapiiri</i> .....	16
5.1.3	<i>Tavoitteet</i> .....	18
5.2	Oppijan rooli oppimismotivaation herättäjänä ja ylläpitäjänä .....	19
5.2.1	<i>Motivaation itsesäätely</i> .....	20
5.3	Erilaiset työskentelytavat ja -ympäristöt motivaation aikaansajina .....	22
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>25</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>28</b>

# 1 Johdanto

Maailma ja sen haasteet kehittyvät vauhdilla, minkä takia myös motivaation sekä oppimismotivaation tutkiminen on tärkeää. Salmela-Aron (2018) mukaan oppimaan motivoituneella henkilöllä on luovuuden ja joustavuuden lisäksi rohkeutta ja kykyä arvostaa tekemisiään. Tällaisia taitoja tarvitaan esimerkiksi haasteissa ja tehtävissä, joita ihmiset kokevat niin työ- kuin siviilielämässä. Luovuutta ja rohkeutta vaativat haasteet voivat oppivelvollisuuttaan suorittaville oppilaille olla tulevaisuudessa esimerkiksi työtehtävät, jollaisia ei vielä edes ole olemassa. (Salmela-Aro, 2018).

Väljærvi ja Karjalainen (2017) mainitsevat useissa kansainvälisissä tutkimuksissa suomalaiskoululaisten motivaation olleen alhaisempi kuin muualla. Esimerkiksi PISA 2015 -tutkimuksessa havaittiin Suomessa oppilaiden motivaation olleen alhaisin kaikista vertailussa olleista maista. Tutkimuksessa havaittiin myös, että motivoituneisuusaste oli suoraan verrannollinen PISA-kokeissa menestymiseen: mitä korkeampi motivaatio oppilaalla oli, sitä korkeamman tuloksen tämä oli saavuttanut. (Väljærvi & Karjalainen, 2017). Näiden tulosten valossa on tärkeää selvittää, miten motivaatio rakentuu ja miten sitä voidaan tukea.

Motivaatio vastaa kysymykseen, miksi yksilö toimii tietyllä tavalla. (Beck, 2000). Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen ja Ruoppila (2009) esittävät opinnoissa menestymisen lisäävän oppilaan itseluottamusta, mutta toisaalta heikkojen suoritusten alentavan oppilaan miinakuvaa. Motivaatio rakentuu omien kokemusten, opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen sekä koulun ja luokan ilmapiirin seurauksena. (Nurmi ym., 2009). Motivaatio vastaa siis kysymykseen, mikä saa yksilön liikkeelle. (Tuominen-Soini, 2015). Kiuru (2018) esittää, että kaiken kaikkiaan motivaatio on läheisesti yhteydessä esimerkiksi yksilön omiin ajatuksiin, kokemuksiin ja mieltymyksiin. Myös oma toiminta, arvot ja uskomukset vaikuttavat motivaatioon. (Kiuru, 2018).

Oppimismotivaatio sisältää merkityksellisyyden, pystyvyyden ja toimijuuden tunteiden kokemista. Oppimaan motivoitunut yksilö pystyy parhaimmillaan tuottamaan kirkkaita ja merkityksellisiä tavoitteita sekä tulemaan todennäköisemmin toimeen kaikkien kanssa. Hän pystyy usein myös ratkaisemaan isoja haasteita ja tunnistamaan hyödyntämättömiä vaihtoehtoja. Yhteisön läsnäolosta kumpuava tunne vahvistaa merkityksellisyyden ja oppimisen ilon kokemista. (Salmela-Aro, 2018). Koulumaailmassa opettajan rooli oppimismotivaatioon liittyvien tekijöiden vaalijana on suuri ja niihin vaikuttamiseen tutkimukset ovat antaneet hyödyllisiä keinoja.

Tämän tutkielman tavoitteena on tutkia, mitkä tekijät vaikuttavat oppilaan oppimismotivaatioon ja miten oppimismotivaation aikaansaamista voi edesauttaa opettajana. Hyvien arvosanojen tavoittelu ja suorituskeskeisyys toki tuottavat erinomaisia lopputuloksia esimerkiksi päättöarvioinneissa, mutta sen on ulkoisen motivoituneisuuden lisäksi tutkittu olevan yhteydessä pinnalliseen oppimiseen, ahdistuneisuuteen ja epäonnistumisen pelkäämiseen. Tarkasteltaessa laadukasta oppimis- ja sisäistä motivaatiota, yksilö ei pelkää epäonnistumista tai uusien ja haastavien tehtävien tai pulmien ratkaisemista. (Tuominen-Soini, 2015). Tutkielmassa kuvaillaan opettajan keinoja edesauttaa mahdollisimman laadukkaana oppimismotivaation syntymistä oppilaassa.

Moni yksilö opiskelee elämänsä aikana ulkoisten motivaatiotekijöiden, esimerkiksi hyvien arvosanojen tai vanhempien odotusten vuoksi. Tuominen-Soinin (2015) ulkoiseen motivaatioon liittyvän lausunnon lisäksi on myös oletettavaa, että mitä aikaisemmin oppilaat ymmärtävät opiskelun syvimmän merkityksen ja pääsevät eroon niin sanotusta pakkopulla- tai arvosanakeskeisestä ajattelusta, sitä parempiin ja pitkäkestoisempiin tuloksiin he varmasti pääsevät niin koulussa kuin elämässä ylipäänsä.

Tutkimustavoitteiden mukaisesti tutkielma auttaa ymmärtämään oppimismotivaatiota ja sen tukemista. Tutkielman alkuosassa keskitytään kuvailemaan motivaatiota, sen alalajeja ja yleistä teoriaa. Tavoitteena on muodostaa hallittu kokonaiskuva siitä, minkälaisia tuntemuksia ja ajatuksia oppilailla voi koulunkäyntinsä aikana herätä.

Tutkielman loppuosa jatkaa ensimmäisen tutkimustavoitteen linjalla, mutta sen lisäksi tavoitteena on kuvailla ja selittää konkreettisia keinoja oppilaan motivaatioon vaikuttavan opettajan näkökulmasta. Tavoitteena on myös tuoda esille kuvaukset erilaisten oppimisympäristöjen ja oppilaan itsesäätelyn vaikutuksista motivaatioon.

Tärkeimpiä käsitteitä tämän tutkielman kannalta ovat motivaatio, oppimismotivaatio, sisäinen motivaatio, autonomia, minäpystyvyys, yhteisöllisyys ja motivaation säätely. Kaikki käsitteet tullaan avaamaan ja esittämään tarkemmin tutkielman myöhemmissä vaiheissa. Erityisen tärkeää on ymmärtää motivaation tärkeys ylipäänsä ihmisen, mutta tässä kontekstissa varsinkin oppilaan elämässä. Tämän tiedon pohjalta on tärkeää tutkia, miten opettaja voi vaikuttaa oppilaan motivaatioon ja sen ylläpitämiseen.

## 2 Tutkielman lähtökohdat

Tutkimukset osoittavat ihmisillä olevan erilaisia oppimiseen liittyviä suuntautuneisuuksia. Toiset yrittävät pääsääntöisesti oppia ja ymmärtää käsiteltävät asiat, kun taas toiset haluavat menestyä ja olla muita parempia, selvittää opinnoista mahdollisimman vähällä tai keskittyä täysin muihin asioihin suhtautuessaan opiskeluun ollenkaan sitoutumatta ja passiivisesti. (Tuominen-Soini, 2015). Opiskelun merkityksellisyyden ja hyödyllisyyden ymmärtämisen, sekä opiskelusta tarkoitettujen hyötyjen irti saamisen on puolestaan havaittu olevan oppimismotivaation ominaispiirteitä. (Brophy, 2010). Tässä tutkielmassa perehdytään siihen, miten opettaja voi toiminnallaan saada aikaan, edistää ja ylläpitää oppilaissa mahdollisimman laadukasta oppimismotivaatiota.

Koulunkäynti on mielekkäämpää, kun opiskelu tuntuu merkitykselliseltä ja sen hyödyt ymmärretään. Välttämisorientoitunut oppilas ei sitoudu opiskeluun ja hänen innokkuutensa sitä kohtaan on matala. Tällaisessa tilanteessa yksilö ei usko omaan kykyihinsä tai näe opiskelussa järkeä. (Tapola & Niemivirta 2009). Välttämisorientaatiosta eroon pyrkiminen on ensisijaista ja opettajan on tärkeä huolehtia omalta osaltaan prosessin onnistumisesta. Kun oppiminen ja siihen liittyvä motivaatio saadaan käännettyä oppilasta eteenpäin vieväksi voimaksi, ovat koulunkäynti ja oppimistulokset varmasti positiivisia asioita hänen elämässään.

### 2.1 Tutkimuskysymykset

Tässä kandidaatin tutkielmassa tarkastellaan kahta tutkimuskysymystä, joista ensimmäisessä perehdytään motivaatioon, oppimismotivaatioon ja niihin vaikuttaviin tekijöihin. Kysymyksen tavoitteena on muodostaa yleiskäsitys motivaatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Toisessa kysymyksessä syvennytään opettajan keinoihin oppilaan motivoituneisuuden edesauttajana ja ylläpitäjänä. Kysymyksen päämääränä on muodostaa yleisen käsityksen pohjalle konkreettisia keinoja ja huomioitavia asioita oppilaan motivaation tukemiseen.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä on motivaatio ja mitkä tekijät vaikuttavat oppimismotivaatioon?
2. Millaisia keinoja opettajalla on oppilaan motivaation herättämisessä ja ylläpitämisessä?

## 2.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmänä tässä tutkielmassa on käytetty kuvailevaa kirjallisuuskatsausta. Kyseinen menetelmä antaa mahdollisuuden tutustua aiheeseen ja käsitellä sitä monipuolisesti, niin opettajan, oppilaan kuin ulkopuolisen lukijan näkökulmasta. Menetelmä on valittu yleiskatsauksen tekemistä varten ilman tiukkoja ja tarkkoja sääntöjä. (Salminen, 2011). Tutkielmasta pystytään näillä keinoin kokoamaan teksti, joka antaa myös lukijalle mahdollisimman kattavan kokonaisuuden aiheeseen liittyen. Esille nousevat myös ammatilliset hyödyt, joita tätä tutkielmaa tehdessä on kattavasti saatu.

Tekstiä on tuotettu kandidaatin tutkielmalle tyypillisesti jo aikaisemmin tutkituista aiheista ja tämän vuoksi kuvailevan kirjallisuuskatsauksen alalajeista on hyödynnetty integroivaa kirjallisuuskatsausta. Näin ollen tutkimusaineistoa ei ole ollut tarpeen valikoida millintarkasti. (Salminen, 2011). Kyseinen valinta ei ole rajoittanut pysymään tiettyssä näkökulmassa, vaan se on mahdollistanut yleiskatsauksen muodostumisen, sekä mahdollisesti uuden tiedon tuottamisen jo tutkitusta aiheesta.

Aiheeseen tutustuminen on aloitettu käyttämällä eri hakukoneita, kuten Googlea. Tutkielman aiheeseen liittyvät verkkojulkaisut ovat ohjanneet kohti syvempää ymmärrystä, ja tämän seurauksena varsinaiseen tiedonhakuun siirtymiseen. Yleisimpinä hakusanoina tutkielman tekemisessä ovat olleet niiden aiheeseen liittyvän tärkeyden vuoksi muun muassa motivaatio (motivation), motivaation säätely (regulation of motivation), oppimisympäristö (learning environment), sisäinen motivaatio (intrinsic motivation), oppimismotivaatio (motivation to learn), autonomia (autonomy), minäpystyvyys (self-efficacy) ja yhteisöllisyys (collaboration). Hakukoneista eniten käytössä ovat olleet Oula-Finna, sekä Ebsco- ja ProQuest-tietokannat.

Aineiston keräämisen jälkeen siihen on tutustuttu lukemalla ja jaottelemalla lähdemateriaali tutkielman eri osiin. Tämä prosessi on helpottanut jäsentämistä ja kirjoitusprosessia, sekä auttanut karsimaan turhia asioita pois.

### 3 Motivaatio kognitiivisen evaluaatioteorian näkökulmasta

Kognitiivinen evaluaatioteoria pyrkii Decin (1975) mukaan selittämään motivaatiota ja sen syntä sitä käynnistävien tai säätelevien prosessien pohjalta. Kognitiivisessa evaluaatioteoriassa ajatellaan sisäisen motivaation perustuvan ihmisen henkilökohtaiselle tarpeelle kokea minäpystyvyyttä ja autonomiaa. Kyseisiä tunteita yksilö saavuttaa toimeliaalla haasteiden hakemisella ja niiden päihittämiseen pyrkimisellä. Jos päihittäminen ei onnistu, yksilö pyrkii parhaansa mukaan pienentämään haasteista aiheutuvaa epätasapainoisuutta. (Deci, 1975). Minäpystyvyyden ja autonomian lisäksi myös yhteisöllisyyden tunteen kokeminen on merkittävä osa sisäisen motivaation muodostumisessa. (Deci & Ryan, 2000). Koulun kontekstissa sisäinen motivaatio voi esiintyä esimerkiksi halussa ratkaista haastavia matematiikan tehtäviä.

Tutkielmassa myöhemmin tarkennettavia, sisäistä ja ulkoista motivaatiota, ei täysin voi erottaa toisistaan. Ruohotie (1998) esittää toisten motiivien hallitsevan tilanteesta riippuen vahvemmin kuin toisten ja näin ollen joko sisäinen tai ulkoinen motivaatio on hetkittäin vahvempi. (Ruohotie, 1998). Oman näkökulmansa asiaan tuovat Deci ja Ryan (1985), joiden mukaan ulkoiset palkkiot pystyvät jopa heikentämään sisäistä motivaatiota. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi tilannetta, jossa aiemmin tekemisen ilosta nauttinutta yksilöä on alettu palkitsemaan hyvistä tuloksista. Jatkuvan palkitsemisen seurauksena hänen työskentelynsä motiivit ovat alkaneet kääntymään tekemisen ilosta palkintojen saamiseen, ja näin ollen sisäinen motivaatio on heikentynyt.

Kaksi Decin ja Ryanin (1985) kuvailemaa tapahtumasarjaa liittyvät molemmat ihmisessä tapahtuviin muutoksiin, joista ensimmäinen tapahtuu ihmisen tarpeessa olla autonominen. Martela (2015) kertoo autonomian tarkoittavan yksilön tunteita vapaudestaan päättää omista tekemisistään. Kun ihminen toimii sisäisten motivaatiotekijöiden ohjaamana, hän ei Decin ja Ryanin (1985) mukaan tarvitse työskennelläkseen palkintoja tai ulkopuolisia virikkeitä. Hän työskentelee itseohjautuvasti henkilökohtaisen kiinnostuksen tai nautinnon vuoksi. Jos tässä tapahtumasarjassa muutos tapahtuu esimerkiksi sen osalta, että ihminen alkaa saada toiminnastaan toistuvaa palkkiota, motivaatiotekijät voivat tällöin kääntyä myös ulkoisiksi. Tässä tilanteessa ihminen alkaakin itsenäisen toimintansa sijaan käyttämään toimintaansa apuvälineenä palkinnon saamiseen. (Deci & Ryan, 1985). Tästä syystä Decin (1975) kuvailema sisäisen motivaation perusta autonomisuuden kokemisesta heikkenee ja lopulta voi jopa kadota. Deci ja Ryan (2000) mainitsevat myös, että esimerkiksi toiminnan aikana annettava palaute ja palkinnot, jotka johtavat minäpystyvyyden tunteisiin, kasvattavat sisäistä motivaatiota. (Deci & Ryan,



2000). On siis tärkeää huomioida, minkälaisia palkintoja tai palautetta oppilaille antaa. Minäpystyvyyden kannalta suosiollinen palaute kohdistuisi esimerkiksi yksilön vahvuuksiin, taitoihin ja hyvin tehtyihin asioihin.

Toinen tapahtumasarja kuvastaa muutosta toisen sisäisen motivaation perustan, minäpystyvyyden, tuntemisessa. Ryan ja Deci (2009) mainitsevat yksilön saaman palautteen olevan vahva osa tätä muutosta. Ihmisen ymmärrys omasta minäpystyvyydestään kehittyy onnistumisten seurauksena ja saadessa positiivista palautetta. Näin ollen myös sisäinen motivaatio vahvistuu, kun luotto omaan osaamiseen on korkealla. (Ryan & Deci, 2009). Motivaatio rakentuukin vahvasti omien kokemusten, opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen sekä koulun ja luokan ilmapiirin seurauksena. (Nurmi ym., 2009). Sen sijaan negatiiviset kokemukset ja palaute heikentävät Ryanin ja Decin (2009) mukaan yksilön pätevyyden tunnetta. Yksilö saattaa niiden myötä joutua myöntämään heikkoutensa, ja kyetäkseen suojelemaan tunnetta pätevyydestään ja pystyvyydestään, saattaa hän joutua sen sijaan madaltamaan omaa motivaatiotaan. Koko tapahtumaketjun seurauksena motivaatio alkaa laskea. (Ryan & Deci, 2009). Näin ollen toinenkin sisäisen motivaation perusta on vaarassa kadota.

Deci ja Ryan (1985) esittävät sisäisen motivaation voivan muokkautua myös kolmen, yksilön tunteisiin vaikuttavan tekijän kautta. He jakavat nämä tekijät informatiivisiin (*informational*), kontrolloiviin (*controlling*) ja motivaatiota poistaviin (*amotivating*) tekijöihin. Näkökulmista viimeisintä, motivaatiota poistavaa vaikutusta aiheuttaa aiemmassa kappaleessa mainittu negatiivisen palautteen saaminen. (Deci & Ryan, 1985).

Verrattuna motivaatiota poistavaan tekijään, informatiivisiin ja kontrolloiviin tekijöihin liittyy moniulotteisempia tapahtumia. Deci ja Ryan (1985) esittävät kontrolloivuuden painostavan yksilöä käyttäytymään, ajattelemaan, tai tuntemaan eri tavoin. Se kehittää ihmistä kontrolloituun ja ohjattuun käyttäytymiseen ja näin ollen tukee ulkoista motivaatiota. Informatiivisuus puolestaan kasvattaa yksilön sisäistä motivaatiota autonomisuuden tunteen kohottamisen keinoin. Kun autonomisuuden tunne kasvaa, yksilö tuntee ja tiedostaa olevansa pätevä. Esimerkiksi hyvän koulutyön arvostamisesta saadut palkinnot tukevat informatiivisia tekijöitä ja näin ollen kasvattavat yksilön sisäistä motivaatiota minäpystyvyyden kohottamisen keinoin. (Deci & Ryan, 1985).

## 4 Oppimismotivaatioon vaikuttavat tekijät

Motivaatiota on tutkittu eri näkökulmista. Koulun kontekstissa puhutaan usein oppimismotivaatiosta, jota on käsitelty muun muassa sisäisen ja ulkoisen motivaation käsitteiden kautta. Motivaation muodostuminen ja sen laatu määräytyy monien eri asioiden seurauksena, eikä se synny kaikille ihmisille samanlaisista asioista. Tässä luvussa käsitellään erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat oppimismotivaatioon.

### 4.1 Oppimismotivaatio

Brophy (2010) esittää, että oppimismotivaatiolla ei suoranaisesti tarkoiteta opiskeluun kohdistuvan ponnistelun, intensiteetin tai käytetyn ajan määrää, vaan ensisijaisesti oppimismotivaatio on oppilaiden kognitiivisen sitoutumisen laatua opetus- ja oppimistilanteissa. Useimmiten motivaation määrän ja opinnoissa onnistumisen välillä on selvä yhteinen suhde. Tutkimusten mukaan suoritus onkin paras mahdollinen juuri silloin, kun saavutetaan optimaalinen motivoituneisuusaste. (Brophy, 2010).

Oppimismotivaatioon liittyy opiskelun merkityksellisyyden ja hyödyllisyyden ymmärtämistä, sekä opiskelusta tarkoitettujen hyötyjen irti saamista. Oppimismotivaatio eroaa sekä sisäisestä että ulkoisesta motivaatiosta, vaikka se voikin esiintyä samanaikaisesti kumman kanssa tahansa. (Brophy, 2010). Se muokkautuu ennen kaikkea sosiaalisten suhteiden, mutta myös omien mieltymysten ja kokemusten mukana elämä eri vaiheissa. (Kiuru, 2018).

Oppimismotivaatio on yksilön henkilökohtaisten ominaisuuksien sijaan oppiainekohtaista. Kiurun (2018) mukaan siinä esiintyy myös paljon yksilöllistä vaihtelua, joka selittyy laajalla oppiainetarjonnalla. Keskeisimmät asiat oppimismotivaatiota tarkastellessa liittyvät yksilön omaan ajatteluun ja asioiden ymmärtämiseen. (Kiuru, 2018). Ihmisen motivoituneisuuden on tutkittu olevan erityisen positiivinen silloin, kun hän tavoittelee uusien asioiden oppimista ja ymmärtämistä. Sama prosessi on yhteydessä myös esimerkiksi koulunkäynnin mielekkyyteen, kiinnostukseen ja innostukseen. (Tuominen-Soini, 2015). Luottamus omiin kykyihin, halu tehdä tehtäviä ja ymmärrys niiden merkityksestä, sekä tehtävässä onnistumisen edellytysten tunnistaminen ovat kulmakiviä, kun käsitellään oppimismotivaatiota. (Kiuru, 2018).

Ihmisten käsitykset itsestään, taidoistaan ja jopa kiinnostuksen kohteistaan muokkautuvat sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. (Kindermann, 2016). Aro, Järviluoma, Mäntylä, Mäntynen,

Määttä ja Paananen (2014) mainitsevat oppija–minäkäsityksen tarkoittavan sitä, millaiseksi yksilö kokee omat taitonsa oppia. Oppija–minäkäsityksen lisäksi myös minäpystyvyys ja itsetunto riippuvat vahvasti oppilaan oppimisen tärkeyden tulkinnasta. (Aro ym., 2014). Oppimismotivoituneet oppilaat eivät Brophyn (2010) mukaan välttämättä aina koekaan oppimistilanteita sisäisesti palkitsevina tai nautinnollisina, mutta he kokevat ne merkityksellisinä ja kannattavina. Tästä syystä he suhtautuvat opetukseen ja opiskeluun vakavasti yrittäen samalla saada niistä tarkoitetut hyödyt irti. (Brophy, 2010). Oppilailta, joilla on hyvä oppija–minäkäsitys, voidaan siis tulkita olevan vahva motivoituneisuus oppimista kohtaan. He ymmärtävät oppimisen tärkeyden ja nauttivat vahvasta pystyvyysuskosta ja itsetunnosta.

Oppimismotivaation kulmakiviin – omiin kykyihin luottamiseen, haluun tehdä tehtäviä ja ymmärrykseen niiden merkityksestä, sekä tehtävässä onnistumisen edellytysten tunnistamiseen – yksinä vahvimmista vaikuttajista ovatkin oppilaan omat sosiaaliset suhteet, joiden merkitystä myöskään opettajan roolissa ei sovi unohtaa. (Kindermann, 2016). Kiuru (2018) mainitsee, että oppilaiden omien kokemusten perusteella kaverit tekevät koulunkäynnin mielekkääksi. Kaverilta he saavat yhteenkuuluvuuden lisäksi myös tunnetason tukea ja hupia. Tämän seurauksena ystävyysuhteet parhaassa tapauksessa edistävät oppimismotivaatiota ja siihen liittyviä hyviä puolia, kuten esimerkiksi oppimista ja onnellisuutta. Toki kaverisuhteet voivat myös heikentää koulutyöskentelyä esimerkiksi koulua arvostamattomien kavereiden tai riitojen seurauksena. (Kiuru, 2018).

## **4.2 Ulkoinen ja sisäinen motivaatio**

Ruohotie (1998) esittää, että motivaatio ei aina ole samanlaista, eikä se synny samanlaisista motiiveista. Joskus motivaatio syntyy ulkoisista tekijöistä, kuten arvosanoista, kun taas joskus motivaatio kumpuaa yksilöön sisäisesti, esimerkiksi omista mielenkiinnon ja intohimon kohteista. (Ruohotie, 1998). Motivaatio voidaankin jakaa tieteellisesti kahteen eri osa-alueeseen, joita ovat ulkoinen ja sisäinen motivaatio. Niitä ei luonteistaan huolimatta voi täysin erottaa toisistaan, vaan sen sijaan ne toimivat vuorovaikutteisesti. (Ryan & Deci, 2009).

Martela (2015) kuvailee merkittävän eron sisäisen ja ulkoisen motivaation välillä olevan hyvinvoinnissa. Tutkimusten mukaan sisäisen motivaation ohjaamat toiminnot lisäävät ihmisessä positiivisia tunteita ja tyytyväisyyttä elämää kohtaan, mutta ulkoisen motivaation ohjaamat päämäärät voivat puolestaan lisätä ihmisten negatiivisia tunteita ja ahdistusta. (Martela, 2015). Erillisistä nimityksistä ja lopputulemista huolimatta sisäistä ja ulkoista motivaatiota ei voida

kuitenkaan täysin erottaa toisistaan, sillä ne esiintyvät ihmisellä samanaikaisesti. Tilanteesta riippuen toiset motiivit ovat vahvempia kuin toiset ja näin ollen jompikumpi motiivi on hallitsevampi. (Ruohotie, 1998).

Sisäinen motivaatio eroaa ulkoisesta motivaatiosta jo pelkästään yksilön ajatusten tasolla. Jarenko ja Martela (2014) esittävät sisäisen motivaation olevan tila, jossa yksilö hakeutuu tekemään itselle nautintoa tuottavia asioita, ja jossa hän innostuu tekemisestä itsestään. Sisäisesti motivoitunut yksilö on työskennellessään myös huomattavasti tuottavampi ja tehokkaampi, kuin ulkoisesti motivoitunut. Lisäksi sisäisen motivaation on huomattu olevan yhteydessä positiivisiin lopputuloksiin esimerkiksi oppimistulosten osalta. (Jarenko & Martela, 2014). Nauhinnan ja muiden niin sanottujen ylemmän tason tarpeiden ja sisäisten syiden, kuten esimerkiksi innostumisen, itsensä toteuttamisen tai kehittämisen halun ansiosta sisäinen motivaatio kestää yleensä pitkään, jopa pysyvästi. (Peltonen & Ruohotie, 1992).

Ulkoisessa motivaatiossa palkkiot ohjautuvat yksilölle jostain muualta kuin hänestä itsestään. Yleensä tyydytyksen kohteena ovat niin sanotut alemman tason tarpeet, kuten yhteenkuuluvuuden ja hyväksynnän tunteen kokeminen, tai jonkin ulkoisen palkkion, kuten hyvän arvosanan tai kokeissa menestymisen ansiosta rahapalkinnon saaminen. Näin ollen ulkoinen motivaatio ei ole yhtä pysyvää tai syvällistä kuin sisäinen motivaatio, sillä edellä mainituille tarpeille voi olla käyttöä huomattavankin usein. (Ruohotie, 1998).

Brophy (2010) mainitsee eron oppimismotivaation ja ulkoisen motivaation välillä olevan läheisesti yhteydessä oppimisen ja suorittamisen eroavaisuuteen. Oppimiseen liittyy tiedon käsitteilyä, merkityksellisyyden tuntemista, kokonaisvaltaisuuden edistymistä ja tietyn taidon kehittymistä jonkun asian omaksumisen seurauksena. Suorittaminen liittyy puolestaan puhtaasti tietojen tai taitojen osoittamiseen niiden opettelemisen jälkeen. (Brophy, 2010). Suorittamisen hyvänä esimerkkinä toimii sanakokeeseen päättäminen, jossa tiettyä sanalista luetaan alusta loppuun useita kertoja ennen koetta ja työmuistia hyväksi käyttäen sanat muistuvat mieleen vielä koetilanteessa.

Brophy (2010) mainitsee eron oppimismotivaation ja sisäisen motivaation välillä olevan läheisesti yhteydessä tunne- ja kognitiivissidonnaisten kokemusten eroavaisuuteen. Sisäinen motivaatio on vahvasti tunnesidonnainen kokemus. Siinä yksilö saa työn tekemisestä positiivisia ja jatkamaan kannustavia tunteita. Sisäiseen motivaatioon verrattaessa myös oppimiseen liittyvä motivaatio on etupäässä kognitiivissidonnainen kokemus, johon sisältyy ymmärtävään ja tietoja yhdistävään lopputulokseen tietoisesti pyrkimistä. Lisäksi oppimismotivoitunut yksilö pyrkii

tavoitteellisesti oppimaan ja sitä kautta hallitsemaan taidot, joita kussakin toiminnassa vaaditaan. (Brophy, 2010).

### **4.3 Motivaatioon vaikuttavat tekijät**

Erityisen tärkeitä vaikuttajia Salmela-Aron (2018) mukaan oppilaan motivoitumiselle ovat kaverit. Mitä enemmän ikävuosia kertyy, sitä enemmän aikaa ihmiset yleensä viettävät kavereiden kanssa. Sen seurauksena myös kaveripiirin normit, tavat ja arvot vaikuttavat väistämättä oppilaan kouluinnostukseen ja koulussa menestymiseen. Jos kaveripiirissä vallitsee kilpailutilanne siitä, kuka menestyy koulussa parhaiten, on oppilas selvästi motivoituneempi menestymään koulutyössä kuin sellainen, jonka kaveripiirissä väheksytään koulun merkitystä. Yksikin ystävä voi riittää muokkaamaan oppilaan motivoituneisuutta joko korkeammaksi tai matalammaksi. (Salmela-Aro, 2018).

Kavereiden lisäksi myös opettajan roolia oppilaan motivoituneisuuden taustalla ei voi väheksyä. Salmela-Aro (2018) esittää opettajan omien käytänteiden, toiminnan ja vuorovaikutuksen merkitsevän paljon, kun puhutaan oppilaiden motivoituneisuudesta, sen kehittymisestä ja ylläpitämisestä. Samat asiat vaikuttavat väistämättä myös luokan ilmapiiriin ja näin ollen parhaimmillaan luokkaan saadaan luotua tila, jossa pelkkä läsnä oleminen kannustaa oppilaita työntekoon ja oppimiseen. Opettajan rooli myös oppilaiden tuntijana ja sitä myöten oikeiden sanojen sekä metodien valitsijana vaikuttaa suuresti oppilaiden motivaatioon. Oikea-aikaiset väliintulot ja tasa-arvon vaaliminen tuovat oppilaille yhteenkuuluvuuden ja merkityksellisyyden tunteita, minkä lisäksi ne ovat myös merkityksellisiä oppimismotivaation edistäjiä. (Salmela-Aro, 2018).

Kun puhutaan sisäisesti motivoituneesta oppilaasta, hänen toimintansa pohjautuu paljolti autonomisuuteen ja vapauteen päättää omista asioistaan. Brophy (2010) mainitsee kyseisten ehtojen olevan kuitenkin luokahuoneessa vaikeasti täytettävissä esimerkiksi opetukseen osallistumisen pakollisuuden ja ulkopuolisen tahon, kuten opettajan tai kansallisen opetussuunnitelman, määrittämän opetuksen sisällön vuoksi. Opetusta säätelevistä reunaehdoista huolimatta olennaista on, miten opettaja kykenee tekemään sisällöistä merkityksellisiä omille oppilailleen ja harjoittelee heidän kanssaan oppilaiden omaan valintaan ja esimerkiksi itseohjautuvaan työkentelyyn liittyviä menetelmiä. Mikäli oppilaat eivät saa itse vaikuttaa omiin asioihinsa, voi tällä olla motivaatiota heikentävä vaikutus. (Brophy, 2010).

Toisena esteenä autonomisuuden ja vapauden tarpeisiin vastaamiselle Brophy (2010) näkee luokkien isot koot. Opettaessaan noin 20 oppilasta opettajan työtä haastaa jokaisen oppilaan yksilöllinen kohtaaminen ja tarpeiden huomioiminen. Tämän seurauksena osa oppilaista saattaa tylsistyä tai turhautua. Väistämättä moinen huomiotta jääminen voi vaikuttaa oppilaan tunteeseen esimerkiksi minäpystyvyydestä, jos opettaja ei pysty antamaan positiivista ja yksilöityä palautetta, tai vastaavasti neuvomaan apua tarvittaessa. (Brophy, 2010). Nykyisin yhteisopettajuutta hyödynnetään enenevässä määrin. Tällöin opettaja ei ole ainut aikuinen luokkahuoneessa, vaan voi jakaa opetus- ja ohjausvastuuta toisen opettajan kanssa. Näin ollen myös huomion kiinnittäminen ja yksilöllisen palautteen antaminen on helpompaa ja siihen voi luoda uudenlaisia malleja ja toimintatapoja.

Kolmas syy autonomian ja vapauden toteutumattomuudelle luokkahuoneessa on Brophyn (2010) mukaan epäonnistumisien tuottamat henkilökohtaiset ja julkiset häpeän- tai nolostumisentunteet. Tämä johtuu luokkahuoneen sosiaalisesta ympäristöstä, jossa summatiivisen arvioinnin mukaisesti testataan säännöllisesti kokeissa pärjäämistä ja laaditaan lukukauden päätteeksi todistukset opinnoissa menestymisen mittareiksi. Oppilaat alkavatkin helposti työskentelemään vain täyttääkseen tietyt vaatimukset henkilökohtaisten oppimiskokemusten sijaan, sillä juuri noiden vaatimusten täyttämistä he saavat palautetta. Tämän takia on vaikea antaa flow-tilan virrata, jos työskentely on pakollista ja sitä arvioidaan. Vielä vaikeammaksi työskentelyn tekee se, jos oppilas pelkää epäonnistuvansa. (Brophy, 2010). Arviointia kehitetäänkin nykyisin kohti oppimista tukevaa kulttuuria, eikä arvioinnin tavoitteena ole niinkään mitata osaamista prosessin lopussa, vaan toimia palautteen ja tuen antamisen välineenä.

Brophy (2010) mainitsee opettajan tavoitteeksi keskittyä oppilaiden motivaatioon oppimista kohtaan. Opettajana tulisi miettiä sitä, miten oppilaat ymmärtäisivät opiskelun merkityksellisuuden ja hyödyllisyyden, sekä miten he saisivat opiskelusta irti tarkoitetut hyödyt. Oppimis-  
motivaatio eroaakin sekä sisäisestä että ulkoisesta motivaatiosta, vaikka se voikin esiintyä samanaikaisesti kumman kanssa tahansa. (Brophy, 2010).

## **5 Sisäisen motivaation aikaansaaminen ja ylläpitäminen**

Oppilaan elämän aikana on havaittavissa kaksi tärkeää herkkyyskautta, jotka sijoittuvat varhaislapsuuteen ja nuoruuteen. (Salmela-Aro, 2018). Luokanopettajan näkökulmasta koulun aloitus on yksi keskeisimmistä ajanjaksoista oppilaan motivaation kehittymisen ja motivoitumaan oppimisen kannalta. Seuraavissa kappaleissa käsitellään erilaisia tapoja ja menetelmiä oppilaan motivaation aikaansaamiselle ja ylläpitämiselle, sekä opettajan että oppilaan itsensä näkökulmasta.

### **5.1 Opettajan rooli oppimismotivaation herättäjänä ja tukijana**

Kun puhutaan koulusta ja oppilaan motivaatiosta, on opettajan rooli niihin vaikuttajana väistämättä suuri. Tutkimukset ovat osoittaneet motivaation olevan muokattavissa erilaisten keinojen avulla. Tässä luvussa kuvataan, miten opettaja voi vaikuttaa oppilaan motivaatioon oppilaantuntemuksen, tavoitteiden ja ilmapiirin näkökulmista. Koulunkäynnissä oppilaan motivaatiota ja osallisuuden tuntemista kasvattavat sekä oppilaiden väliset, että oppilaiden ja opettajan väliset vuorovaikutussuhteet. Itsemääräytymisteorian mukaan edellytys edellä mainitun kasvutapahtuman onnistumiselle on, että oppilaat tuntevat autonomian, minäpystyvyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteita. (Ryan & Deci, 2000).

#### **5.1.1 Oppilaantuntemus**

Oppilaantuntemus on yksi tärkeimmistä asioista, kun opettaja pyrkii vaikuttamaan oppilaan motivoituneisuuteen. Aro ja kollegat (2014) esittävät, että sisäisen motivaation peruselementeistä minäpystyvyyttä on tärkeä korostaa, kun oppilaan alhaista motivaatiota on tarkoitus kasvattaa. Tässä toiminnassa on tärkeää, että oppilas itse asettaa tavoitteensa ja pyrkii niitä kohti. Näin saadaan aikaan muutos oppilaan ajattelussa, kun hän opettajan tukemana alkaa tajuamaan toimintansa eri puolia etuine ja haittoineen esimerkiksi opinnoissa menestymisen suhteen. (Aro ym., 2014).

Erilaiset motivaatitasot vaikuttavat tehtävissä eri tavoin ja opettajan rooli niiden hyödyntäjänä on suuri. Brophy (2010) kertoo oppilaan suorituksen olevan paras mahdollinen juuri silloin, kun saavutetaan optimaalinen motivoituneisuusaste. Optimaalisuus riippuu tehtävän luonteesta ja rima voi olla eri korkeudella eri oppiaineissa. Huipussaan oleva motivaatio helpottaa tehtä-

vistä suoriutumista silloin, kun niissä vaaditaan tavallista suurempaa ponnistelua, kun taas hie-  
man matalammalla motivaatiolla pärjää parhaiten tarkkuutta ja hienostunutta tekniikkaa vaati-  
vissa tehtävissä. (Brophy, 2010). Opettajana onkin tärkeä tarpeen mukaan joko kontrolloida tai  
korostaa innokkuutta, jotta mahdollisimman hyvä tulos saataisiin aikaan. Esimerkiksi erilaisten  
tavoitteiden tietoinen asettaminen on hyvä keino innokkuuden säätelyssä.

Muun muassa opettajan omalla puhetyylillä ja kehollisella ilmaisulla on merkitystä, kun halu-  
taan vaikuttaa oppilaiden asenteisiin. Brophyn (2010) mukaan motivaatio ollessa positiivinen  
muttei kuitenkaan liian korkea, oppilaat todennäköisesti onnistuvat kyseisissä tehtävissä par-  
haiten. Heidän toimintansa on valpasta ja oppimaan suuntautunutta, eivätkä he ole liian innois-  
saan, tai keskity esimerkiksi palkintojen tai kilpailun voittamiseen. Toisin sanoen on siis tär-  
keää, että opettaja pyrkii saamaan oppilaiden oppimismotivaation mahdollisimman korkealle,  
mutta ei välttämättä maksimoimaan heidän kokonaismotivaatiotansa. (Brophy, 2010).

Samaa ajatusta esille tuovat myös Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö ja Lipponen (2015)  
esittäessään, että aikuisen tunnistessa lapsen omat kokemukset ja tunteet hän pystyy tuotta-  
maan enemmän tilanteita, joista lapsi saa itselleen positiivisia tunteita. Kun oppilas ymmärtää  
toimintansa merkityksellisenä ja mahdollisena sekä uskoo itseensä, motivoituneisuus kasvaa  
huomattavasti. (Kumpulainen ym., 2015).

Kumpulaisen ja hänen kollegoidensa (2015) mukaan kasvattajan on merkittävää tukea oppilasta  
niin heidän tunteidensa kuin kokemustensa parissa. Myös vahvuuksien huomioiminen ja oppi-  
laan näkyvyys eri tilanteissa auttavat edellä mainittujen asioiden lisäksi kokemaan oppimista ja  
positiivisia tunteita. Myönteisten tunteiden aikaan saaminen vaatii opettajalta kuuntelemista,  
tuen antamista ja halua kehittää itseään kyseisissä asioissa. (Kumpulainen ym., 2015).

### 5.1.2 Ilmapiiri

Koulunkäynnissä oppilaan motivaatiota ja osallisuuden tuntemista kasvattavat sekä oppilaiden  
väliset, että oppilaiden ja opettajan väliset vuorovaikutussuhteet. Itsemääräytymisteorian mu-  
kaan edellytys edellä mainitun kasvutapahtuman onnistumiselle on, että oppilaat tuntevat auto-  
nomian, minäpystyvyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteita. (Deci & Ryan, 2000). Autonomian  
ja minäpystyvyyden tunteiden tuottavan mielihyvän on Ryanin ja Decin (2009) mukaan todettu  
vaikuttavan yksilön sisäisen motivaation heräämiseen, voimistumiseen ja ylläpitämiseen. Tä-



män vuoksi palautteenantaminen opettajalta oppilaalle korostuu, kun sisäinen motivaatio halutaan pitää mahdollisimman korkealla. Positiivinen ja kannustava palaute saa aikaan minäpystyvyyttä, eli luottamusta omiin kykyihin. Negatiivinen, esimerkiksi oppilaan syyttämiseen tai kontrollointiin keskittyvä palaute puolestaan heikentää palautteensaajan pystyvyysuskomusta ja näin ollen myös sisäistä motivaatiota. (Ryan & Deci, 2009). Opettajan toiminta korostuu myös kolmannen sisäisen motivaation peruselementin, yhteisöllisyyden, vaalimisessa. Kun oppilas ymmärtää, että hänellä on tukijoukkoja niin vertais- kuin opettaja–oppilas -suhdetasolla, hänen motivaationsa kasvaa. (Aro ym., 2014). Näin ollen luokkaan luotu avoin ja lämmin ilmapiiri tukevat oppilaiden motivoituneisuutta.

Arvokkaaseen elämään kuuluu sekä autonomian, minäpystyvyyden että yhteisöllisyyden tunteiden kokemista. (Martela, 2015). Kun opettaja kykenee omalla toiminnallaan vastaamaan näihin kolmeen perustarpeeseen, saavat oppilaat varmasti elämäänsä arvokasta sisältöä jo pelkästään opintoihin motivoitumisen kannalta. Martela (2015) jatkaa, että arvokkuutta, vapaaehtoisuutta ja kyvykkyyttä onkin vaikea tuntea, jos ympäröivät ihmiset eivät kunnioita toisiaan. Siksi onkin tärkeää myös tehdä muille hyvää säännöllisesti. (Martela, 2015). Sen takia luokan yhteishengen luominen on yksi ensimmäisistä huolehtimisen aiheista luokanopettajan roolissa.

Pessi (2015) kuvailee myötätunnon olevan ilmiö, joka siirtyy ihmiseltä toiselle. Se voi parhaimmillaan tuottaa ihmiselle vahvan merkityksellisuuden tunteen, riippumatta osapuolien rooleista. (Pessi, 2015). Tämän ilmiön tuottamisen taitoa myös opettajan on tarpeellista saada aikaan, kun kyseessä oppilaan hyvinvointi ja sitä kautta motivoituneisuus. Myötätuntoon liittyen Aro ja kollegat (2014) esittävät, että oppilaan omat kokemukset, tunteet ja sanat ovat useimmiten totta juuri siinä hetkessä, kun he niistä puhuvat. Tämän vuoksi on tärkeää myös ymmärtää oppilasta ja asettua heidän puolelleen opiskeltavaan aiheeseen kohdistuneista negatiivisista huolimatta. Optimismin vaaliminen, autonomian korostaminen ja tuen tarjoaminen auttavat selviämään kyseisistäkin tilanteista. (Aro ym., 2014). Näin opettaja pystyy edesauttamaan minäpystyvyyden, autonomian ja yhteisöllisyyden kokemuksia ja täten täyttämään oppilaan psykologisia perustarpeita.

### 5.1.3 Tavoitteet

Tapolan ja Niemivirran (2015) mukaan opettajana on hyvä tiedostaa, ettei oppilas välttämättä itse ymmärrä omia rajojaan ja näin ollen hän tarvitsee suuresti tukea tavoitteita asettaessa. Myös kiinnostuksen aikaansaaminen on tärkeää, jotta motivaatio voisi herätä. (Aro ym., 2014). Kiinnostuksen aikaansaaminen liittyy vahvasti siihen, miten ihminen pystyy peilaamaan asioita omaan kokemukseensa. (Tapola & Niemivirta, 2015). Kaikki eivät innostu englannin opiskelusta, jos kielen kerrotaan olevan hyödyllistä NHL-kaukaloissa. Opettajana onkin hyödyllistä löytää oppilaiden elämästä tarttumapintoja eri oppiaineisiin, oppilaan tavoitteisiin ja yleisiin käyttäytymismalleihin liittyen.

Motivaatio ei siis synny kaikille oppilaille itsestään, vaan monesti opettajan rooli on herättää sitä oppilaassa. Aro kollegoineen (2014) mainitsee, ettei oppilas aina ymmärrä opiskelun merkitystä tai usko siihen. Sen takia opettajan tulisikin miettiä oppilaiden kanssa opiskelun tavoitteita ja sitä, miten tavoitteet voidaan saavuttaa. Esimerkiksi sellaiset asiat, mitä oppilas kokee itse tärkeänä ja mahdollisena, tai minkälaisia toiveita saattikaan murheita hän koulunkäyntiä ajatellen mainitsee, ovat erittäin tärkeitä hänen motivaationsa kannalta. (Aro ym., 2014). Kyseisiä asioita onkin opettajana tarpeellista tuoda esille keskustellessa oppilaan kanssa.

Joskus luokassa voi vallita tilanne, jossa oppilas kärsii oppimisvaikeuksista, mikä voi aiheuttaa motivaation puutetta. Aro ja kollegat (2014) esittävät, että tällaisissa tilanteissa opettajan on hyvä auttaa oppilasta ymmärtämään omat oppimisvaikeutensa, jotta hän kykenee motivoitumaan harjoittelun ja sen tavoitteiden laatimiseen. Oppilasta voi ohjata eri tavoin tutkimaan itseään ja omia rutiineja ymmärtääkseen, että hän on monien hyvien ja laadukkaiden ominaisuuksien muodostama kokonaisuus. Mitä positiivisempi ja hyväksyvämpi kuva oppilaasta muodostuu hänelle itselleen, sitä todennäköisemmin hän kokee pystyvyyttä oppimista kohtaan. Kaikista ikävin tilanne syntyy, jos oppilaan odotukset ja taidot eivät kulje käsi kädessä hänelle itselleen tärkeissä asioissa. Tämän vuoksi opettajan kannattaakin huolehtia siitä, että lapsen halu harjoitella ja harjoittelun mukavuus olisi mahdollisimman suuri. (Aro ym., 2014).

Monesti luokassa voi myös vallita tilanne, jossa opettaja käskee ja oppilaat noudattavat ohjeita. Tällöin sisäisen motivaation aikaansaaminen on hankalaa, sillä työskentely tapahtuu ulkoisten motivaatiotekijöiden vuoksi, eikä opiskelun syvin merkitys tule välttämättä kaikille oppilaille selväksi. Aro kollegoineen (2014) antaa opettajalle avaimia tätä tilannetta varten, muun muassa oikeanlaisten tavoitteiden asettamisen keinoin. Tavoitteet voivat olla pidempiaikaisia, tai niin

sanottuja välitavoitteita. Pidemmän aikavälin tavoitteet auttavat oppilaita ymmärtämään opiskelun merkitystä, kun taas lyhyemmäksi tarkoitettut välitavoitteet ovat apuna pidempi aikaiseen maaliin pääsemiselle. Tavoitteet on syytä muistaa laatia oppilaiden osaamisen mukaisesti, sillä liian korkeat tavoitteet johtavat väistämättä epäonnistumisiin ja sitä kautta alentuneeseen motivaatioon. Vastaavasti liian alhaisen tason tavoitteet heikentävät tehtävien kannustavuutta tai oppilaiden yrittämisen halua. (Aro ym., 2014).

Tavoitteiden hyväksi piirteiksi Aro ja hänen kollegansa (2014) kuvailevat selkeyden, rajauksen ja konkreettisuuden. Kuten edellä mainittiin, tavoitteet tulisivat olla yksilöllisiä ja omien taitotasojen mukaisia. Lisäksi tavoitteita tulee pystyä arvioimaan ja mittaamaan, joten opettajan on tarvittaessa hyvä ohjata tavoitteiden laatimista. Tavoitteiden asettamista kannattaa kuitenkin ohjata kohti jokapäiväistä ja arkista rutiinia, joten jatkuvaa opettajan kontrollia se ei kuitenkaan vaadi. Konkreettisia neuvoja oppilaan kanssa keskustelemiseen ja motivaation herättämiseen Aro ja kollegat (2014) antavat muutamien esimerkkien kautta. Ensiksi oppilaan on tärkeä ymmärtää oma tilanteensa ja sen kautta kokea, että opiskeltavat asiat ovat hänelle tärkeitä ja merkityksellisiä. Tämän lisäksi myös oppilaan omaa pohdintaa omien työskentelytapojen suhteesta tavoitteisiin on merkittävää saada aikaan. (Aro ym., 2014).

Toisinaan myös sellaisilla oppilailla voi olla motivoituneisuuden kannalta ongelmia, jotka yleensä työskentelevät ahkerasti ja ovat motivoituneita. Tuominen-Soini (2015) mainitsee ”tyhjän paperin” olevan kaikista ahdistavin vaihe, kun mitään käsillä olevaan tehtävään liittyvää ei saa aikaan. Tähän liittyen hyvänä vaihtoehtona on pilkkoa iso tavoite entistä pienempiin osiin. Tätä kautta aloittaminen helpottuu, kun esimerkiksi kaksi lausetta äidinkielen tarinaan on jo saatu aikaan. (Tuominen-Soini, 2015).

## **5.2 Oppijan rooli oppimismotivaation herättäjänä ja ylläpitäjänä**

Aina opettaja ei voi olla oppilaan vieressä huolehtimassa tämän motivaatiosta tai keskustellessa tavoitteista. Tällöin oppilaalla itsellään on hyvä olla tapoja, jolla säädellä omaa motivaatiota. Tutkimukset ovat osoittaneet motivaation itsesäätelylle useita eri menetelmiä, joista tässä luvussa käydään läpi muutamia.

### 5.2.1 Motivaation itsesäätely

Wolters (2003) kuvailee motivaation säätelyn olevan ihmisen tarkoituksella käynnistämää, ylläpitämää tai lisäämää halukkuutta. Kyseinen halukkuus koskee toiminnan aloittamista, jatkamista tai lopettamista. Omaan motivoituneisuuteensa yksilö pystyy vaikuttamaan tiedostamalla, mutta myös tiedostamatta. (Wolters, 2003). Samaa esittävät myös Zimmerman ja Schunk (2008) kirjoittaessaan erilaisten uskomusten vaikuttavan oppimiseen, vaikka yksilö itse ei niitä oivaltaisi. Motivaation säätely ja siihen liittyvät prosessit ovat puolestaan aina tarkoituksen mukaisia ja tiedostettuja toimintoja. Woltersin (2003) mukaan ihmisen käyttäytymistä tarkasteltaessa motivaation säätely sisältää ajatuksia ja erilaisia toimintoja, jotka vaikuttavat yksilön toimimiseen, vaivannäköön ja minäpystyvyyteen erilaisissa tehtävissä.

Vaikka motivaatio ja sen säätely ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa, ovat ne kuitenkin Woltersin (2003) mukaan erotettavissa toisistaan ihmisen ajatusten, toiminnan ja tarkoituksenmukaisuuden kautta. Motivaation säätely on siis tarkoituksenmukaista toimintaa, jolla pyritään saamaan aikaan motivoituneisuutta jotakin tiettyä toimintaa kohtaan. Erilaisten motivaatioteoriat ja -mallit eivät puolestaan viittaa siihen, että ihmiset olisivat tietoisia niiden taustalla vallitsevista ja heidän motivaatiotansa muokkaavista prosesseista. Sen sijaan, että ihminen kontrolloisi motivaatiotaan, kyseiset tunteet ja motivaatio vaikuttavatkin hänen omaan suhtautumiseensa jo koettuja asioita kohtaan tulevaisuudessa. (Wolters, 2003).

Wolters (2003) mainitsee motivaation säätelyn ja sen tarpeen tunnistamisen edellyttävän, että oppilas kokee ja havaitsee itse ongelmia jatkuvassa motivoituneisuudessa, oppimisessa tai suorittamisessa. Aiempi tutkimus on myös tarkastellut motivaation säätelyä pienryhmäoppimisen aikana. Järvenojan ja hänen kollegoidensa (2018) tutkimus on osoittanut, että ryhmässä tapahtuva motivaation säätely ei aktivoitu aina, kun sille olisi mahdollisuus. Tämä voi johtua esimerkiksi oppilaiden kesken syntyvistä mielipide-eroista ja sosioemotionaalisisista haasteista.

Wolters (2003) myös mainitsee, että innokkaiden ja motivaatioon sekä asenteisiin helposti mukautuvien oppilaiden kohdalla motivaation säätely onkin toisinaan täysin tuntematon käsite, sillä he eivät pääse kokemaan edellä mainittuja ongelmia. Tämän seurauksena edellä kuvatun oppilastyypin vastakohtalle motivaation säätely saattaa olla hyvinkin tuttu ja usein käytössä. (Wolters, 2003).

Motivaation säätelyä varten on olemassa lukuisia eri tapoja ja moni käyttääkin niitä huomaamatta. Wolters (2003) kuvaa erilaisia motivaation säätelyn strategioita, jotka liittyvät muun muassa palkkioihin (*self-consequating*), itsepuheeseen (*goal-oriented self-talk*), kiinnostuksen parantamiseen (*interest enhancement*), oppimisympäristön muokkautuvuuteen (*environment structuring*) ja pystyvyyden hallintaan (*efficacy management*).

Palkitsevuuden strategiaa hyödyntävä oppilas voi Woltersin (2003) mukaan esimerkiksi ajatella, että luettuaan tietyn kappaleen hän on oikeutettu ostamaan itselleen jäätelön. Toisaalta, jos hän ei saa kappaletta luetuksi, hän ei ole oikeutettu osallistumaan esimerkiksi omiin suunniteltuihin harrastuksiinsa. Tämän strategian on tutkitusti todettu olevan yhteydessä oppilaiden ponnistelun, suorittamisen ja hyvinvoinnin lisääntymiseen. (Wolters, 2003). Vastaavasti se on vahvasti yhteydessä myös ulkoiseen motivaatioon, joten myös muita tapoja on syytä tiedostaa, kun tavoitteena on pysyvä ja sisäinen motivaatio.

Itsepuheeseen liittyvässä strategiassa Wolters (2003) mainitsee tavoitteiden olevan tärkeitä. Tässä toimintamallissa ihminen käyttäytyy ajatellen tai luoden itselleen sellaisia syitä, jotka kannustavat häntä jatkamaan ja työskentelemään. Tämän seurauksena keskittyminen tavoitteisiin pääsemiseen paranee. Tavoitesuuntautunut itsepuhe liittyy siis vahvasti oppilaan omaan ajatteluun ja puhumiseen tehdessään koulutehtäviä. Tämän strategian on tutkitusti todettu olevan yhteydessä korkeampiin kognitiivisiin strategioihin, esimerkiksi kriittiseen ajatteluun. (Wolters, 2003). Esimerkkinä itsepuheesta voi olla yksilön ajatukset ja sanat siitä, että kirjoitettuaan enää yhden sivun tekstiä on hän jo puolessa välissä.

Wolters (2003) mainitsee kiinnostuksen parantamisen strategian liittyvän tavoitesuuntautuneen itsepuheen tavoin sisäisen motivaation heräämiseen. Erityisesti toimintatapojen, jotka lisäävät välitöntä nautintoa ja meneillään olevaan tilanteeseen liittyvää mielenkiintoa, on todettu olevan hyväksi sisäisen motivaation kasvamiselle. Sitä voi siis edesauttaa vielä konkreettisimmin tavoin, kuin hyödyntämällä omapuhetta pyrkiessä lähemmäksi tavoitteita. (Wolters, 2003). Tässä tilanteessa myös opettajalla on suuri vastuu oppilaantuntemuksen hallitsijana, sillä mielenkiinnon kohteet ovat jokaisella oppijalla erilaiset.

Oppilaan omaa kykyä seurata, arvioida ja hallita omia odotuksiaan, minäpystyvyyttään tai tehokkuuttaan Wolters (2003) kuvailee yhdeksi tärkeimmistä motivaation säätelyn muodoista. Tätä strategiaa kutsutaan pystyvyyden hallinnaksi. Monien oppilaaseen vaikuttavien tekijöiden takia oppilaalla on myös olemassa useita mahdollisia tapoja vaikuttaa pystyvyydensuhteeseensa eri tehtävissä. Tutkimusten mukaan oppilailla on kolme yleistä tapaa, joita he käyttävät

suhtautuessaan saamiinsa tehtäviin. Niitä ovat isompia tavoitteita pienemmäksi palasiksi jaotteleva proksimaalisten tavoitteiden asettaminen, omiin heikkouksiin ja kykenemättömyyden syihin keskittyvä defensiivinen pessimismi ja jo aiemmin mainittu, omia tavoitteita ja niiden saavuttamista kohti kannustava itsepuhe. (Wolters, 2003).

Oppimisympäristöjen muokkaamisella Wolters (2003) tarkoittaa strategiaa, jossa oppilas valitsee itselleen sopivan ja mielekkään ympäristön opiskeluun. Jotkut oppilaat tykkäävät vilkkaassa luokkahuoneessa siitä, että he saavat mennä luokan hiljaiseen nurkkaan vähentämällä heihin kohdistuvia häiriötekijöitä tai niiden voimakkuutta. Jos liikkuminen ei ole mahdollista, myös esimerkiksi pyytämällä luokkakavereita olemaan hiljaa oppilas saa muokattua omaa oppimisympäristöään mukavammaksi. (Wolters, 2003).

### **5.3 Erilaiset työskentelytavat ja -ympäristöt motivaation aikaansaajina**

Oppimisympäristö ja erilaiset työskentelytavat muokkaavat oppilaan motivoituneisuutta parhaimmillaan erittäin hyväksi, mutta huonosti toteutettaessa vääränlainen ympäristö ja vääränlaiset työskentelytavat edesauttavat huonoja tuloksia. Nuikkinen (2009) esittää, että oppimisympäristön on tuettava aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja sitä myöten oppimismotivaatiota. Sen pitää sallia myös itsenäinen opiskelu ja kannustaa oppimiseen. Myös oppilaan osallisuus ja hyvinvointi ovat tärkeässä roolissa onnistuneessa oppimisympäristössä. Sen tulee myös mahdollistaa monipuoliset opetusmenetelmät ja työskentelytavat, sekä antaa oppilaalle mahdollisuuksia havaintojen tekemiseen esimerkiksi arkielämän ilmiöistä. Motivoivan oppimisympäristön tulisi myös herättää uteliaisuutta ja sen seurauksena oppimismotivaatiota tarjoamalla erilaisia pulmia ja haasteita. (Nuikkinen, 2009).

Rydmanin (2017) mukaan opettajat ovat havainneet oppilaiden työskentelymotivaation olevan korkealla avoimen oppimisympäristön piirissä esimerkiksi koulupäivien ja oppituntien luonteen vaihtelevuuden seurauksena. Toisaalta avointa oppimisympäristöä on kritisoitu muun muassa rauhattomuuden vuoksi. Koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt, esimerkiksi ulkona työskenteleminen, on koettu hyödylliseksi niiden konkreettisuuden ja uusien näkökulmien ansiosta. Lisäksi, Rydmanin (2017) tutkimuksessa luokkahuoneen muunneltavuus osana oppilaiden motivoituneisuutta tuotiin tärkeänä esille. Viihtyvyyden lisääminen kasvattaa mukavuuden tunnetta, eikä tilasta ole tällöin kiire pois. (Rydman, 2017).

Oppimisympäristö on muutakin, kuin huonekaluja ja niiden järjestys luokkatilassa. Piispanen (2008) mainitsee hyvän ilmapiirin olevan keskeinen tekijä oppimismotivaation muodostumisessa. Aro kollegoineen (2014) mainitsee, että oppilaan motivoituneisuudessa havaitaan selvä positiivinen vaikutus, kun hän huomaa ympärillään opettajien ja oppilaiden muodostaman tukijoukon. Tällöin myös yhteisöllisyyden tunne on osaltaan tukemassa sisäisen motivaation syntymistä, kuten Deci ja Ryan (2000) esittävät.

Oppimisympäristön lisäksi myös erilaiset työskentelytavat toimivat motivoituneisuuden muovaamisessa eri tavoin. Baeten, Dochy ja Struyven (2012) tarkastelivat tutkimuksessaan tapauslähtöistä oppimista, jolla tarkoitetaan teoriaa ja käytäntöä yhdistävää menetelmää, jossa tutkitaan realistisia tapauksia eri oppiaineisiin liittyen. Esimerkiksi ilman tilavuutta tutkiessa oppilaat saavat tehtäväkseen täyttää muovipullon kuumalla vedellä, tyhjentää sen ja laittaa korkin kiinni. Tämän seurauksena pullo kutistuu ja oppilaiden tulee työskennellä esimerkiksi ryhmänä syyn tutkimiseksi.

Tutkimus (Baeten ym., 2012) osoitti, että verrattuna puhtaasti tapauslähtöiseen oppimiseen, asteittain toteutettu tapauslähtöinen oppiminen edesauttaa korkeampaa autonomista motivaatiota sekä parempia tuloksia. (Baeten ym., 2012). Ackerman (2020) tutki autonomisen ja kontrolloidun motivaation eroja ja vaikutuksia oppilaan toimintaan. Autonominen motivaatio tarkoittaa Ackermanin mukaan yksilön sisältä kumpuavaa, joko sisäistä tai ulkoista motivaatiota. Puhtaassa autonomisen motivaation piiriin liittyvästä ulkoisesta motivoituneisuudesta, ihmisellä itsellään täytyy olla ymmärrys toiminnan arvosta. Kontrolloitu motivaatio puolestaan tarkoittaa täysin ulkoisten motivaatiotekijöiden, kuten palkkioiden tai rangaistuksien aikaansaamaa tilaa, jossa yksilö toimii pelkästään kyseisten tekijöiden ajamana. (Ackerman, 2020). Näin ollen opettajan kontrolli on myös tehtävien suunnittelijana, antajana ja opastajana merkittävä, jotta muun muassa asteittainen tapauslähtöisyys on toteutettavissa ja autonominen motivaatio herätettävissä.

Baeten kollegoineen (2012) on todennut, että oppilaan tuen tarve on positiivisesti yhteydessä autonomiseen motivaatioon, mutta negatiivisesti kontrolloituun motivaatioon. (Baeten ym., 2012). Tämä tarkoittaa, että tuen tarve, sekä oletetusti saatu tuki, on suurempi autonomisen motivaation kokemuksen yhteydessä. Puolestaan, tuen tarve on matalampi kontrolloidun motivaation yhteydessä. Tuloksista voidaan siis päätellä, että mitä enemmän oppilaat tuntevat opiskelussaan autonomiaa, sitä mielekkäämmäksi he työskentelyn kokevat. Kuitenkin motivaation

ohella oppimistulokset ovat merkityksellisiä, ja tässä tutkimuksessa (Baeten ym., 2012) osoitettiin, että oppimistulokset olivat korkeampia luentomaisessa opetuksessa. (Baeten ym., 2012). Opettajan kontrolli ja tuki ovatkin tärkeässä roolissa oppimistuloksissa ja oppilaan motivoituneisuudessa, sillä Jukema, Veerman, Van Alphen, Visser, Smits ja Kingsma (2017) ovat tutkimuksessaan havainneet aikuisen läsnäolon oppimisympäristössä vaikuttavan positiivisesti sisäiseen motivaatioon.

Motivaation ollessa voima, joka saa ihmisen liikkeelle (Tuominen-Soini, 2015), on opettajan puolestaan oltava voima, joka saa oppilaissa aikaan motivaatiota. Oppimisympäristö on huonekalujen ja niiden järjestyksen lisäksi myös ilmapiiriin ja ympärillä olevaan joukkoon vahvasti sidoksissa oleva kokonaisuus, jonka muodostumisessa opettajan rooli on merkittävä. Opettajan ammattitaito myös erilaisten oppijoiden tunnistajana ja heidän ominaisuuksiensa hyödyntäjänä on suuri, minkä takia esimerkiksi erilaiset työskentelytavat ovat ehdottoman tärkeitä tiedostaa ja käyttää hyödyksi.



## 6 Pohdinta

Tutkielman päähavainnoiksi muodostuivat motivaation, sisäisen motivaation ja oppimismotivaation käsitteellinen ymmärtäminen, ja ennen kaikkea niiden rakentuminen ja edellytykset, sekä opettajan toiminnan tärkeys osana oppilaan motivoitumista. Motivaatio itsessään ilmentää yksilön liikkeelle saamaa voimaa (Tuominen-Soini, 2015), ja se onkin tärkeää muistaa motiivoidessaan oppilaita opettajan roolissa. Jokaisen oppilaan kohdalla samat keinot eivät toimi, vaan esimerkiksi oppilaiden harrastusten ja arvojen pohjalta kannattaa motivaatiota alkaa rakentamaan. Ruohotie (1998) esittääkin motiivien kuvaavan juuri niitä asioita, mitkä yksilö kokee itselle helppona tai haastavana, tai esimerkiksi merkittävänä tai hyödyttömänä. Kiuru (2018) vahvistaa kyseistä näkemystä kirjoittamalla motivaation olevan läheisesti yhteydessä yksilön ajatuksiin ja toimintaan.

Mitä sisäisemmästä motivaatiosta oppilas pääsee nauttimaan, sitä parempia ja pitkäkestoisempia tuloksia hän työskentelystään saa. Deci (1975) kuvailee sisäisen motivaation perustuvan ihmisen henkilökohtaiselle tarpeelle olla pätevä ja autonominen. Tämänkaltaista minäpystyvyyttä ja autonomisuutta yksilö saa aikaan hakemalla aktiivisesti haasteita ja pyrkimällä päihittämään ne. (Deci, 1975). On siis erittäin merkittävää, että opettaja pyrkii työssään huolehtimaan oppilaiden sopivasta haastamisesta ja tarpeen mukaan eriyttämisestä, jotta kyseinen tapahtumasarja toteutuisi.

Kun puhutaan tärkeimmistä havainnoista oppimismotivaatioon liittyen, huomio kohdistuu oppilaaseen itseensä. Kiurun (2018) mukaan oppimismotivaation kulmakiviä ovat luottamus omiin kykyihin, halu tehdä tehtäviä, ymmärrys niiden merkityksestä ja tehtävässä onnistumisen edellytysten tunnistaminen. (Kiuru, 2018). Ilman minäpystyvyyden tai autonomian tunteita oppilaan on hankala luottaa itseensä tai saada aikaan varsinaista halua tehdä erilaisia tehtäviä. Kyseisten motivaation elementtien lisäksi Aro kollegoineen (2014) mainitsee myös yhteisöllisyyden tärkeyden. Kun opettaja huolehtii näistä, kolmesta elämän ja motivaation perustarpeiden täyttymisestä, on oppilaiden motivaatiotaso varmasti keskimääräistä korkeammalla, mikäli tutkittuun tietoon on uskominen.

Yhtenä tärkeimmistä apuvälineistä oppilaiden motivoimiselle opettajan näkökulmasta on palautteenantaminen. Ryanin ja Decin (2009) mukaan positiivinen ja kannustava palaute kohen-tavaa minäpystyvyyttä, eli luottamusta omiin kykyihin. Samaa taitoa tarvitaan myös oppimismotivaation vaalimisessa. Negatiivisen, esimerkiksi syyllistävän tai kontrolloivan, palautteen

antaminen taas heikentää minäpystyvyyden tunnetta ja näin ollen myös motivaatiotaso laskee. (Ryan & Deci, 2009).

Voidaan sanoa, että oppilaan motivoimisessa kaikki lähtee loppujen lopuksi vuorovaikutuksesta, oppilaiden kesken ja opettajan kanssa. Sen takia opettajan ammattitaito ja tietoisuus motivaatioon liittyvistä tekijöistä, sekä oppimisympäristöön panostaminen ovat ensisijaisen tärkeitä asioita. Kun motivaatio kaikessa yksinkertaisuudessaan vastaa kysymykseen, miksi esimerkiksi oppilas toimii tietyllä tavalla (Beck, 2000), on asiaan perehtyneenä, vaikuttaneena ja sitä tukeneena opettajana varmasti mukava todeta: siksi, koska hän on motivoitunut oppimaan.

Tutkielma toteutettiin kuvailevana kirjallisuuskatsauksena ja kuten Salminen (2011) mainitsee, menetelmä on olemassa vailla tiukkoja ja tarkkoja sääntöjä olevan yleiskatsauksen tekemistä varten. (Salminen, 2011). Oppilaan motivaatiosta, sen tukemisesta ja niihin vaikuttavista tekijöistä tässä tutkielmassa onkin saatu aikaan yleiskatsaus, mutta esimerkiksi oppimistulosten tutkiminen jäi kokonaan huomiotta ja tutkimatta. Kyseinen näkökulma lieneekin yksi kiehtovimmista, kun ajatellaan jatkumoa kohti pro gradu –tutkielmaa.

Olisi mielenkiintoista saada selville, miten erilaiset motivaatiot vaikuttavat oppilaan oppimistuloksiin pidemmällä aikavälillä, esimerkiksi yhden lukukauden tai -vuoden aikana. Lisäksi, olisi mielenkiintoista päästä syvemmälle esimerkiksi erilaisten oppimisympäristöjen ja työskentelytapojen hyödyntämisessä ja tutkia niiden vaikutusta oppilaiden motivaatioon. Aiemmassa tutkimuksessa on nostettu esiin luentomaisen ja avoimen oppimisympäristön eroja (Baeten ym., 2012), ja osoitettu esimerkiksi erilaisten oppimisympäristöjen, vaikutuksia oppimistuloksiin ja motivaatioon. Tulokset eivät ole yksiselitteisiä ja tästä syystä olisikin mielenkiintoista perehtyä syvemmin oppimisympäristöjen ja työskentelytapojen mahdollisiin vaikutuksiin motivaation kannalta.

Tämän tutkielman tarkoituksena on ollut tutkia, mitkä tekijät vaikuttavat oppilaan oppimismotivaatioon ja miten oppimismotivaation aikaansaamista voi edesauttaa opettajana. Tutkielman tekeminen on ollut antoisaa ja avartavaa, minkä lisäksi myös ammatillista hyötyä ja uusia näkökulmia on saatu laajalti. Tutkielmaan on sisällytetty teoriaa motivaatiosta, sen alalajeista ja niiden muodostumisesta. Lisäksi siihen on kirjattu, miten opettaja voi konkreettisesti vaikuttaa kyseisiin prosesseihin ja miten oppimisympäristöt, työskentelytavat ja oppilaan omat motivaation säätelymallit vaikuttavat oppimismotivaatioon.

Tällä tavoin tutkielmasta on saatu opettavainen sekä tekijänsä, että toivottavasti myös lukijansa puolesta. Aihe on aina ajankohtainen, eikä oppilaan motivoituneisuutta osana opettajan työtä voi liikaa korostaa. Myös sellaisille oppilaille, jotka työskentelevät vain koska on pakko, tai vain saadakseen parhaita arvosanoja, on tärkeää saada työkaluja, jotta heidän suhtautumisensa koulunkäyntiä kohtaan pystyisi muuttumaan. Parhaimmillaan muutos voi olla erittäin merkittävä – jopa oppilaan koko elämän kannalta.

## Lähteet

- Ackerman, C.E. (2020). *Self-Determination Theory of Motivation: Why Intrinsic Motivation Matters*. Haettu osoitteesta <https://positivepsychology.com/self-determination-theory/>
- Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S., & Paananen, M. (2014) *Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin*. Eura: EuraPrint.
- Baeten, M., Dochy, F. & Struyven, K. (2012). The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 484–501.
- Beck, R. C. (2000). *Motivation: Theories and principles*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Brophy, J. (2010). *Motivating Students to Learn – Third Edition*. New York: Routledge.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- 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 behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Jarenko, K. & Martela, F. (2014). *Sisäinen motivaatio: Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat*. Helsinki: Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 3/2014. Haettu osoitteesta [https://www.eduskunta.fi/fi/tietoeduskunnasta/julkaisut/documents/tuvj\\_3+291](https://www.eduskunta.fi/fi/tietoeduskunnasta/julkaisut/documents/tuvj_3+291)
- Jukema, J.S., Veerman, M., Van Alphen, J., Visser, G., Smits, C. & Kingsma, T. (2017). Nurturing gerontology students' intrinsic motivation to cocreate: The design of a powerful learning environment. *Gerontology & Geriatrics Education*, 4(40), 432–441.
- Järvenoja, H., Järvelä, S., Törmänen, T., Näykki, P., Malmberg, J., Kurki, K., Mykkänen, A. & Isohäätä, J. (2018). Capturing motivation and emotion regulation during a learning process. *Frontline Learning Research*, 6(3), 85–104.

- Kindermann, T.A. (2016). Peer group influences on students' academic motivation. Teoksessa Wentzel, K.R. & Ramani, G.B. (toim.) *Handbook of social influences in school contexts* (s. 31–47). New York: Routledge.
- Kiuru, N. (2018). Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. Teoksessa: Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen* (s. 123–140). Jyväskylä: PS-kustannus.
- 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.
- Martela, F. (2015). Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima* (s. 30–62). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nuikkinen, K. (2009). *Koulurakennus ja hyvinvointi – Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista*. (akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66456/978-951-44-7665-5.pdf?sequence=1>
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2009). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. (1992). *Oppimismotivaatio – Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö – Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa*. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Pessi, A.B. (2015). Myötätunto onnen lähteenä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima* (s. 179–199). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 55(1), 68–78.
- Ryan, R. & Deci, E. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement – Motivation, Learning and Well-Being. Teoksessa Wentzel, K.R. & Wigfield, A. (toim.) *Handbook of Motivation at School* (s. 171–196). New York: Routledge.

- Rydman, S. (2017). *Opettajien kokemuksia oppimisympäristön vaikutuksista oppilaiden työskentelymotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen*. (pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto). Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201706022442.pdf>
- Salmela-Aro, K. (2018). *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Tapola, A. & Niemivirta, M. (2015). Kiinnostus – tunteiden kuningatar vai kesytön Tarzan? Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima* (s. 294–317). Jyväskylä: PS-kustannus.
- 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.
- Väljärvi, J. & Karjalainen, T. (2017). *PISA-tutkimus: Suomalaisnuoret tyytyväisiä elämäänsä*. Haettu osoitteesta <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2017/04/tiedote-2017-04-19-12-28-54-913449>
- Wolters, C.A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist* 38(4), 189–205.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2008). Motivation an essential dimension of self-regulated learning. Teoksessa D.H. Schunk, & B.J. Zimmerman (toim.) *Motivation and self-regulated learning. theory, research and applications* (s. 1–30). New York: Lawrence Erlbaum.