

TAMPEREEN YLIOPISTO

Mistä on motivaatio tehty?

- **Oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia motivaatiosta peruskoulun kuudennella vuosiluokalla.**

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

JOHANNA KUMPUMÄKI

Syksy 2010

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

JOHANNA KUMPUMÄKI: Mistä on motivaatio tehty? –Oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia motivaatiosta peruskoulun kuudennella vuosiluokalla.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 92 sivua, 1 liitesivu

Syyskuu 2010

Tutkimuksen päätarkoituksena oli tutkia, kuinka kuudennen luokan oppilaat ymmärtävät motivaation ja millaisia kokemuksia heille siitä oli koulu-uransa aikana kertynyt. Tätä tietämystä teorialähteisiin refleктоimalla halusin selvittää, millainen ilmiö motivaatio pohjimmiltaan on, jotta siihen voitaisiin koulussa vaikuttaa mahdollisimman tehokkaasti. Tavoitteenani oli siis tarkastella motivaatiota kokonaisvaltaisesti kouluun liittyvässä kontekstissa.

Tarve tutkimukseen nousi siitä viimevuosina usein mediassakin esillä olleesta olettamuksesta, että yhä useammin nykylapset eivät pidä koulua kovin motivoivana tai innostavana paikkana oppia. Myös käytännön opetustyössä saamani kokemukset ovat vahvistaneet tätä käsitystä, joten koin tarpeelliseksi –en niinkään testata väitteen paikkaansa pitävyyttä– vaan selvittää, millaisiin asioihin minun tulevana opettajana tulisi kiinnittää huomiota, jotta kykenisin auttamaan oppilaita löytämään kadoksissa olevaa innostusta kouluoppimiseen, ja toisaalta vahvistamaan jo olemassa olevaa motivaatiota.

Tutkimuksessani haastattelin teemahaastattelujen avulla kuutta Hämeenlinnan Normaalikoulun kuudennen luokan oppilasta. Otokseen valittiin koulumenestykseltään mahdollisimman erilaisia oppilaita mahdollisimman laajan kokemuspohjan kartoittamiseksi. Tutkimus noudatti vahvasti fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa ja sijoittui näin ollen kvalitatiivisen tutkimuksen kentälle. Aineisto analysoitiin erinäisten esivaiheiden jälkeen teemoittelemalla haastatteluvastausten yleisiä vastauslinjoja. Näitä analysoitiin suhteessa oppilaita muodostettuihin ”oppijaprofiileihin”, joissa korostettiin heidän yksilöllisiä piirteitään oppijoina.

Tutkimuksen tuloksena syntyi uudentyyppinen malli motivaatiosta, joka yhdistää sekä teorian että käytännön näkökulman. Perusajatuksena mallissa on, että motivaatio on oppilaiden henkilökohtaisten piirteiden ja yleisten psykologisten prosessien yhdistymisestä syntynyt ilmiö, joka on aina henkilöstä ja tilanteesta riippuvaista. Lisäksi siihen liittyy vielä kolmas, ympäröivään yhteisöön liittyvä ulottuvuus, joka saattaa vaikuttaa motivaation ilmenemismuotoihin. Näin ollen motivaatiosta on mahdoton muodostaa yksiselitteistä määritelmää, koska kaksi ihmistä ei voi kokea sitä samalla tapaa. Kaikille yhteisten kognitiivisten prosessien samankaltaisuuden vuoksi yhteisiä päälinjauksia ihmisen motivoituneesta toiminnasta voidaan löytää, mutta nekin ovat yksilöllisten erojen sävyttämiä.

Motivaatioon vaikuttamiseksi koulujen pitäisi siis omaksua kokonaisvaltainen toimintamalli, joka ottaisi huomioon niin yleiset piirteet kuin yksilöllisetkin tekijät. Yleisistä motivaatioon vaikuttavista piirteistä esiin tulivat oppiaineisiin, oppimistilanteeseen, sosiaalisiin suhteisiin ja tehtäviin vaikuttavat tekijät. Mitä tulee opettajan toimintaan, koettiin se yhtenä oppimistilanteeseen vaikuttavana tekijänä muiden joukossa. Koulussa opettaja on kuitenkin nimenomaan se motivaatioon vaikuttavista tekijöistä, jolla on mahdollisuudet säädellä muita muuttujia. Tämä erityisasema tuo mukanaan myös suuren vastuun ja huolimatta mahdollisesta koulujärjestelmän vastustuksesta, opettajan tulisikin olla se muutosvoima, joka ottaen nimenomaan oppilaiden näkökulman työnsä lähtökohdaksi, johtaa pienin askelin johtaa koulua motivoivampaan tulevaisuuteen.

Avainsanat: **motivaatio, motivointi, oppimistapahtuma, kouluviihtyvyys**

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 MOTIVAATIO-KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ	7
2.1 MOTIVAATIO – SISÄINEN PROSESSI VAI YMPÄRISTÖN TULOS?.....	7
2.1.1 <i>Motivaatio ja tunteet</i>	9
2.1.2 <i>Tilanne- ja yleismotivaatio</i>	10
2.2 MOTIVAATIO ERI VIITEKEHYKSISSÄ.....	11
3 MOTIVAATIO JA KOULU	13
3.1 OPPIMINEN JA MOTIVAATIO.....	13
3.1.1 <i>Oppimismotivaatio</i>	14
3.1.2 <i>Sisäinen ja ulkoinen motivaatio</i>	15
3.2 MOTIVAATIOON VAIKUTTAMINEN KOULUSSA.....	18
3.2.1 <i>Oppijan sisäisten tekijöiden merkitys</i>	18
3.2.2 <i>Oppimistapahtuma</i>	20
3.2.3 <i>Opettaminen ja motivaatio</i>	20
3.2.4 <i>Motivaatio ja kouluviihtyvyys</i>	22
4 MOTIVAATIOTEORIAT – ERI LÄHESTYMISTAPOJA MOTIVAATIOON OSANA IHMISEN KÄYTTÄYTYMISTÄ	25
4.1 MOTIVAATIOTEORIOIDEN KEHITYSKULKU PÄHKINÄNKUORESSA.....	25
4.2 SUORITUSMOTIVAATIOTEORIA ("ACHIEVEMENT THEORY").....	27
4.2 ATTRIBUUTIOTEORIA ("ATTRIBUTION THEORY").....	29
4.3 TAVOITEORIENTAATIOTEORIAT ("GOAL THEORY").....	32
4.5 SOSIAALISEN OPPIMISEN TEORIA (SOCIAL LEARNING THEORY).....	34
4.6 MOTIVAATIOTUTKIMUKSEN UUSIA TUULIA.....	35
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS: TEOREETTISET JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	37
5.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA –ONGELMAT.....	37
5.2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT.....	38
5.2.1 <i>Kvalitatiivinen viitekehys</i>	38
5.2.2 <i>Fenomenologis–hermeneuttinen tutkimustyyppi</i>	39
5.2.3 <i>Teemahaastattelu</i>	40
5.2.4 <i>Aineiston keruu ja kohderyhmä</i>	42
5.3 AINEISTON ANALYYSI.....	43
5.3.1 <i>Esivaiheet</i>	43
5.3.2 <i>Teemoittelu</i>	44
6 TULOKSET	46
6.1 OPPIJAPROFIILIT.....	46

6.1.1	<i>O1-profiili</i>	46
6.1.2	<i>O2-profiili</i>	47
6.1.3	<i>O3-profiili</i>	47
6.1.4	<i>O4-profiili</i>	48
6.1.5	<i>O5-profiili</i>	49
6.1.6	<i>O6-profiili</i>	50
6.2	KÄSITYKSIÄ MOTIVAATIOSTA	50
6.3	OPPIMINEN JA MOTIVAATIO	52
6.3.1	<i>Käsityksiä oppimisesta</i>	52
6.3.2	<i>Oppiaineet ja niiden vaikutus motivaatioon</i>	53
6.4	OPPIMISTILANNE	55
6.4.1	<i>Oppilas- ja luokkataso</i>	56
6.4.2	<i>Opetus ja opettaja</i>	59
6.4.3	<i>Arviointi</i>	63
6.4.4	<i>Fyysinen ympäristö</i>	65
6.5	SOSIAALISET SUHTEET	67
6.5.1	<i>Vertaisryhmän vaikutus</i>	67
6.5.2	<i>Kodin rooli</i>	69
6.6	TEHTÄVÄT JA NIIHIN SUHTAUTUMINEN	72
6.6.1	<i>Onnistuminen</i>	73
6.6.2	<i>Epäonnistuminen</i>	76
6.6.3	<i>Oppiminen vai suoriutuminen?</i>	79
7	POHDINTA	81
7.1	SIITÄ ON MOTIVAATIO TEHTY	81
7.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	84
7.3	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA	86
	LÄHTEET	88

1 JOHDANTO

Näin kohta loppuaan lähestyvän koulu-urani viime metreillä voin mielestäni perustellusti sanoa, että olen edennyt suomalaisen koulutusputken suunnilleen päästä päähän. Tuona aikana olen saanut osallistua lukuisiin opetusta ja oppimista käsittäviin tilanteisiin, ensin pulpetista käsin, ja nyttemmin opettajankoulutuslaitoksella viettämieni vuosien aikana myös ”liitutaulu-perspektiivistä”. Koska itse olen kuulunut niihin onnekkaisiin, jotka ovat kokeneet koulun jokseenkin mielekkääksi oppimisen paikaksi, muistan jo alakoulussa ihmetelleeni, miksi toisilla oppilaista ei ollut minkäänlaista henkilökohtaista innostusta oppimista tai koulun käyntiä kohtaan. Samaa pohdintaa olen jatkanut myöhemminkin, tällä kertaa tulevan opettajan näkökulmasta. Käytännön kokemus onkin useasti osoittanut, että yhä suurempi joukko kokee koulussa oppimisen tylsäksi (vrt. Opetushallituksen tiedote 1/2008). Myös ympäröivä yhteiskunta näyttää toisinaan toimivan vahvasti koulun kasvatusarvoja vastaan nakertaen sen viimeisiä vaikutusmahdollisuuksia.

Niinpä kohta työelämään siirtyessäni minulla on vahva tunne siitä, että pystyäkseen tulevassa vastuullisessa tehtävässäni poistamaan edellä mainitun kaltaista negatiivista suhtautumista kouluoppimista kohtaan, ja vahvistamaan jo olemassa olevia positiivisia asenteita, tarvitsen järeämpiä aseita käyttöön. Tällä viitataan ennen kaikkea siihen tietoon oppilaiden yleisistä motivaatioprosesseista, joka on välttämätöntä itse ilmiöön vaikuttamiseksi. Pystyäkseen todella vaikuttamaan koulun käyntiin liittyvään motivaatioon on siis ensin välttämätöntä tiedostaa, miten oppilaat käsittävät ja kokevat motivoivan oppimisen ja opetuksen, sekä mitkä ovat niitä sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä, jotka siihen pohjimmiltaan vaikuttavat.

Motivaatio on ilmiö, jota on mahdotonta kuvata kovin kapea-alaisesti. Motivaatioon liittyvät teoriat ovatkin tyytyneet tarkastelemaan ilmiötä lähinnä siitä näkökulmasta, kuinka ihminen toimii erilaisissa tehtävissä ja kuinka hän erittelee niistä suoriutumista. Koulussa motivaatioon vaikuttavat kuitenkin hyvin monet tekijät, kuten tutkimukseni edetessä tulee käymään ilmi, eikä sitä voida typistää vain ihmisen tietoiseen toimintaan liittyväksi ilmiöksi jossakin tietyssä tilanteessa. Tutkimustehtäväni onkin tätä taustaa vasten kunnianhimoinen: tavoitteenani on hahmottaa koulussa ilmenevä motivaatio kokonaisuutena omassa kontekstissaan ja kuvailla sitä oppilaiden näkökulmasta käsin. Jos koulussa kerran on yhä kasvavan joukon mielestä tylsää, on mielestäni syytä syventyä pohtimaan miksi. Erittelemällä oppilaiden kokemusten kautta esiin tulleita tekijöitä

ja vertailemalla niitä vallitseviin pääteorialinjoihin, onkin mahdollista saavuttaa yleinen käsitys siitä, mihin elementteihin opettajan tulisi omassa työssään kiinnittää huomiota pyrkiessään muodostamaan mahdollisimman motivoivia oppimistapahtumia ympäristöineen. Toisin sanoen on kyse siitä, mihin tekijöihin tulisi kiinnittää enemmän huomiota ja mitä puolestaan huomioida vähemmän. Esiin tulleet asiat ovat opettajille varmasti ennestäänkin tuttuja, mutta harva on ehkä syventynyt pohtimaan sitä kokonaismerkitystä, joka niiden yhteisvaikutuksella on yksittäisen oppilaan motivaation ja oppimisen näkökulmasta. Tutkimuksessani olen siis pyrkinyt ottamaan vahvasti huomioon myös oppilaiden henkilökohtaiset painotukset. Tämä näkyy muun muassa tulososiossa, jossa huomioin oppijoiden yksilölliset profiilit suhteessa yleisiin motivaatiopiirteisiin.

Vaikka motivaatiota on historian kuluessa tutkittu paljon, on kokonaisvaltaisten ja käytännönläheisten tutkimusten määrä kuitenkin vähissä, mikä johtuu varmasti edellä mainitusta ilmiön monitahoisuudesta. Oppilaat viettävät kuitenkin jo pelkästään peruskoulussa vähintään yhdeksän vuotta elämästään. Tulevana opettajana minulla on siis melkein pä työnkuvaani kuuluva velvollisuus tutustua siihen, kuinka teen tuosta ajasta heille mahdollisimman innostavaa. Tähän ei riitä pelkästään teoreettisiin malleihin tukeutuminen, vaan samanaikaisesti tarvitaan myös oppilaslähtöistä, käytännönläheistä tietoutta. Kuudennen vuosiluokan oppilaat ovat tämän kannalta mielekäs tutkimuskohde, koska heillä toisaalta on jo vuosien kokemus koulujärjestelmästä ja riittävät valmiudet tuoda näkemyksiään esille, mutta oppiminen on toisaalta vielä aika huoletonta myöhempään verrattuna ja koulunkäyntiin turtuminen vähäistä. Päätin siis valjastaa heidän lukuisat koulukokemuksensa motivaatiotutkimukseni vetovoimaksi, minkä tuloksena syntyi niin laajoja kuin yksityiskohtaisiakin, niin teoreettisia kuin käytännöllisiäkin näkemyksiä ja kokemuksia motivaatiosta kouluympäristössä.

2 MOTIVAATIO–KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ

Motivaatio on ilmiö, joka on ollut kasvatustieteellisen, ja etenkin kasvatopsykologisen tutkimuksen kohteena jo pitkään. Vaikka määrällisesti erilaisten tutkimusten ja teorioiden kirjo vaikuttaakin ensi silmäyksellä loputtomalta, on niistä kuitenkin mahdollista erotella joitakin yleispäteviä motivaation tunnuspiirteitä, jotka toistuvat useimmissa motivaatioon liittyvissä kuvauksissa. Tutkimukseni pääkäsitteen määrittelyn yhteydessä, onkin perusteltua nostaa kokoavasti esille joitakin niistä. Ensinnäkin, motivaatio esitetään usein yksilön toiminnan sisäisenä säätelijänä, joko tiedostettuna tai tiedostamattomana. Samanaikaisesti ei ole kuitenkaan voitu kiistää ulkoisten tekijöiden vaikutusta näihin ihmisen sisäisiin mekanismeihin. Tämä on motivaation määrittelyssä mielestäni erittäin merkittävä ja mielenkiintoinen jännite, johon paneudun tarkemmin seuraavassa alaluvussa. Sivuan myös muita keskeisiä piirteitä, joita ovat muun muassa motivaation syntyminen suhteessa yksilön henkilökohtaisiin tavoitteisiin tai päämääriin, ja toiminnasta innostuminen henkilökohtaisella tasolla. Emotionaalisten elementtien läsnäoloa motivoituneessa toiminnassa käsitellään omassa luvussaan.

2.1 Motivaatio – sisäinen prosessi vai ympäristön tulos?

Suomalaisen motivaatiotutkimuksen uranuurtajat Peltonen ja Ruohotie (1992, 10) määrittelevät motivaation yksilön psyykkiseksi tilaksi, joka säätelee sen vireyden, millä toimintaa määrätyssä tilanteessa suoritetaan. Motivaatio siis tavallaan ohjelmoidaan sisältä käsin, mutta se myös muuntuu tilanteesta toiseen ulkoisten tekijöiden vaihtelun myötä. Näin voisi ajatella, että yksilön motivaation ei voida katsoa olevan vain sisäinen tai ulkoinen prosessi tai ilmiö, vaan sen sijainti olisi näin ollen jossakin mentaalisten prosessien ja ympäristön vaikutuksen puolivälissä. Lepolan (2006, 23) mukaan motivaatio-termi kuvaakin juuri yksilön ja ympäristön välisiä vuorovaikutussuhteita, jolloin sen voidaan katsoa käsittävän hyvinkin laajan kokonaisuuden erilaisia prosesseja yksilön, ympäröivän yhteisön ja kulttuurin välillä. Siitä, missä suhteessa yksilön sisäiset tai ulkoiset tekijät ilmiöön vaikuttavat, on eriäviä mielipiteitä. Pääasiallisena ohjenuorana voidaan kuitenkin

mielestäni pitää sitä, että täysin virikkeettömässäkin ympäristössä on ainakin teoreettisesti mahdollista ilmetä jonkinasteista motivaatiota, jollei muuta niin vallitsevan tilanteen muuttamiseksi. Sen sijaan virikkeellisestä ympäristöstä huolimatta motivaatiota ei kuitenkaan voi syntyä, elleivät yksilön sisäiset prosessit käynnisty. Tämän mukaisesti motivaation painopiste olisi siis kuitenkin enemmän ihmisen sisäisissä säätelymekanismeissa ja –prosesseissa.

Motivaation voidaan yksinkertaistetusti katsoa lähtevän liikkeelle siitä, että yksilö haluaa jotakin. Motivaatiolla on siis oltava jokin päämäärä, jonka muodostumiseen vaikuttavat yksilön motiivit. Ne koostuvat muun muassa yksilön tarpeista, haluista, luonnollisista vieteistä, sisäisistä yllykkeistä sekä palkkioista ja rangaistuksista, joita saamme ympäröivästä maailmasta. Motiivit ovat siis käytännön tasolla ikään kuin linkki yksilön ja ympäristön välillä, koska ne nimen omaan ohjaavat yksilön huomion suuntaamista tiettyihin ärsykkeisiin ympäristössä ja ovat vastuussa lopullisesta päätöksestä suunnata tavoitteellinen toiminta johonkin tiettyyn kohteeseen, tapahtuipa tämä sitten tietoisesti tai tiedostamattomasti. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16; Ruohotie 1998, 37) Byman (2002, 26) korostaa kohteellisuuden lisäksi intentio-käsitteen merkitystä motivaatiota määriteltäessä. Se käsittää toiminnan tavoitteiden lisäksi ne keinot, joiden avulla haluttuun tulokseen pyritään pääsemään. Yksilön on siis tavoitteiden asettamisen lisäksi oltava valmis sitoutumaan työskentelemään niiden saavuttamiseksi. Myös Ekola ja Vaherva (1980, 206) toteavat, että ihmisen tarkoituksellinen fyysinen toiminta, jota tehdään johonkin tavoitteeseen pyrkimiseksi, vaatii psyykkistä voimaa ikään kuin ”piiskaamaan” ja kanavoimaan toimintaamme eteenpäin kohti haluttua päämäärää. Nimenomaan tätä voimaa kutsutaan motivaatioksi.

Kyseessä on ehdottomasti motivaatio-prosessin kriittisin vaihe. On eri asia haluta jotakin ja asettaa päämääriä, kuin todellisuudessa olla valmis työskentelemään pitkäjänteisesti asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Monesti emme ehkä itsekään tiedosta näiden kahden vaiheen eroa. Tämä herättääkin kysymyksen siitä, pitäisikö motivaatiota kuitenkin pitää enemmänkin ulkoisessa todellisuudessa tapahtuvana konkreettisena toimintana, kuin yksilön sisäisenä prosessina. Toisaalta olisi myös väärin kiistää, ettei ihminen lähtökohtaisesti olisi ollut motivoitunut esimerkiksi tapauksessa, jossa yksilön resurssit eivät kovista ponnisteluista huolimatta riitä saavuttamaan hänen asettamiaan tavoitteita tai päämääriä.

Lehtisen ja Kuusisen (2001, 213) määritelmän mukaan motivaatiota on pyritty perinteisesti määrittelemään sen perusteella, miten se suuntaa ihmisen huomion kiinnittymään tiettyyn toimintaan ja saa hänet innostumaan siitä henkilökohtaisella tasolla. Toisin sanoen motivoitunutta toimintaa voi olla siis ilman suuria tavoitteitakin. Kysymys on enemmänkin siitä, että motivaatio rajaa toiminnan ulkopuolelle sen kannalta epäolennaisia tekijöitä ja henkilökohtaisen innostumisen kautta auttaa ihmistä keskittymään kulloinkin suoritettavaan tehtävään. Lehtinen, Kuusinen &

Vauras (2007, 177) painottavat, että motivaatiolla on ihmisen toiminnassa ainakin viisi ulottuvuutta: se vaikuttaa siihen mihin toimintaan ihminen päättää ryhtyä, miten määrätietoisesti hän toimintaan ryhtyy, millä intensiteetillä hän suorittaa kyseistä toimintaa ja kuinka hän siihen keskittyy, sekä niihin tunteisiin, joita toimija kokee yksilöllisesti prosessin aikana. Toisin sanoen, motivaation voidaan katsoa olevan määrätietoista toimintaa, mutta päämäärien toteutumista suurempana kriteerinä voidaan pitää toiminnan aiheuttamia positiivisia tunnereaktioita ja niiden aiheuttamaa innostusta jonkin tehtävän suorittamiseksi.

2.1.1 Motivaatio ja tunteet

Tunteiden vaikutus motivaatioon on kaksitahoinen. Ensinnäkin tunteet ovat jo itsessään jonkinlaisia motiiveja, jotka vaikuttavat käyttäytymiseemme. Tämä on helppo huomata koulumaailmassakin. Oppilas voi esimerkiksi olla motivoitunut lukemaan kokeeseen, koska haluaa kokea onnistumisen tunnetta tai ylpeyttä hyvästä numerosta. Vastaavasti hän voi motivoitua käyttäytymään huonosti, koska haluaa tuntea yhteenkuuluvuutta ja hyväksyntää muiden luokkatovereiden keskuudessa. Tunteet toimivat myös motivaation kannalta merkittävässä roolissa onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksissa. Ne antavat välittömän palautteen suorituksesta. (Reeve 2005, 296.) Tätä Ruohotie (1998, 37) kuvaa systeemiorientoitumisen käsitteellä, jolla tarkoitetaan motivoituneen työskentelyn lopputuloksena saatua tunneperäistä palautetta, jonka seurauksena ihminen joko tuntee tarvetta toimia asian eteen yhä pontevammin tai vaihtoehtoisesti suuntaa huomionsa muualle.

Beck (1990, 62–63) näkee motivaation ja tunteiden välisen yhteyden toisin. Hänen mukaansa motivaatio ja tunteet liittyvät toisiinsa siten, että yksilö on motivoitunut toiminnassaan välttämään negatiivisia tunteita aiheuttavia tilanteita ja toisaalta taas motivoitunut tavoittelemaan mielihyvää tuottavia. Lisäksi mahdollisimman heikkoja ja voimakkaita tunnetiloja pyritään välttämään. Negatiivisia tunteita aiheuttavia tilanteita tulee kuitenkin väistämättä vastaan jokaiselle, jolloin epämiellyttävien tuntemusten määrä pyritään käyttäytymisen avulla minimoimaan.

Edellä esitetty näkökanta yhdistää monia motivaation ja tunteiden yhteyttä käsitteleviä teorioita. Peruslähtökohtana on, että tunteita muodostuu aina tietyissä tilanteissa ja motivoituneen toiminnan avulla pyrimme maksimoimaan niiden määrän tai toisaalta välttämään niitä, mikäli kyse on epämiellyttävästä tapahtumasta. Motivoidumme siis tietoisesti toimintaan, josta palkkiona on nautinnolliseksi kokemamme tunnetiloja. Tämä tunteen ja motivaation yhteys on tärkeä toiminnan ylläpitäjä. (Beck 1990, 62.) Motivoitumisen ja sen ylläpitämisen kannalta keskeisiin tunnetiloihin kuuluu varmasti oppimisen kautta koettu ilo. Ilo toimii ihmisen havaintojen

kohdistajana ja ohjaa niiden tulkintaa. Tilanne nähdään tällöin positiivisesti ja motivoituminen on helpompaa. (Rantala 2006, 35, Varilan ja Viholaisen 2000 mukaan.)

Beckin (1990) näkemyksissä on kuitenkin joitakin kyseenalaisia tekijöitä. Totta on varmasti, että tietoisesti emme pyri negatiivisia tunteita aiheuttaviin tilanteisiin, mutta toisaalta, eikö motivoituneen toiminnan ydin juuri ole siinä, että olemme valmiita sietämään jonkinasteista väsymystä, turhautuneisuutta tai malttamattomuutta pyrkiessämme kohti haluamaamme? Tämä tarkoittaisi käytännössä sitä, että motivoituminen ei olisi mahdollista työn haastavissa vaiheissa tai vaikeissa tehtävissä. Voitaisiin tietysti ajatella, että työn valmistumisen myötä koettu hyvänolon tunne korvaa kaikki kärsimykset, mutta siinä tapauksessa ei olisi mitään, mikä pitäisi toiminnan käynnissä. Näin saattaa tietysti tapahtuakin, mikäli negatiivinen tunnelataus on liian suuri suhteessa motivaatioon. Tässä valossa väite negatiivisten tunnetilojen minimoimisesta tuntuisi järkeenkäyvältä. Jonkinlaista yleistä, taustalla vaikuttavaa motivaatiota on kuitenkin oltava olemassa negatiivisista tunnetiloista huolimatta. Ainakin osittaisen vastauksen tähän tarjoaa motivaation jaottelu pienempiin alatyyppeihin.

2.1.2 Tilanne- ja yleismotivaatio

Motivaatiota voidaan eritellä vielä pienempiin osiin muun muassa jakamalla se tilanne- ja yleismotivaatioon. Yleismotivaatio on tilannemotivaatiota pysyvämpää ja koulutuksen kentällä yleismotivaatiota voisikin kutsua ennemmin asennoitumiseksi koulutusta kohtaan. Tilannemotivaatio on näin ollen alisteinen yleismotivaatiolle ja esiintyy tiettyjen ulkoisten ärsykkeiden tuloksena yksilön sisäisenä prosessina, niin sanottuna ”draivina” kulloistakin tavoitteellista toimintaa kohtaan. Muutokset tilannemotivaatiossa eivät siis aina vaadi muutoksia yleismotivaatiossa, jonka voidaan enemmänkin katsoa ohjaavan sitä, millaiseen toimintaan yksilö ryhtyy. Tilannemotivaatio vaikuttaa enemmänkin siihen, millaisella vireellä toiminta kussakin tilanteessa tapahtuu. Tilannemotivaatiossa tuleekin erinomaisesti esille yksi motivaation perustunnuspiirteistä: dynaamisuus. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18–19; Ruohotie 1998, 41.)

Myös Nuttin (1984, 75) erottaa motivaatiosta kaksi erillistä osa-aluetta. Hän puhuu yleisestä motivaatiosta, joka vaikuttaa toimintamme taustalla jatkuvasti, ja tilannekohtaisista motivationaalisista tiloista, jotka aktivoivat ja ohjaavat käytöstämme tietyissä olosuhteissa, tiettyinä hetkinä. Yleisen motivaation ja lyhytjänteisempien motivaatiotilojen keskinäinen suhde vaihtelee riippuen monista ulkoisista ja sisäisistä tekijöistä ja on siis todella yksilöllisistä. Joidenkin ihmisten motivationaalinen tila on erittäin vakaa ja tällaista vaihtelua ilmenee vain vähän tai ei ollenkaan, toiset taas reagoivat herkästi erilaisiin tilannekohtaisiin tekijöihin. Toisaalta nämä kaksi osa-aluetta

ovat myös kiinteässä yhteydessä toisiinsa, sillä jokainen koettu tilannekohtainen motivaation tila liittyy osaksi taustamotivaation ”virtaa” vaikuttaen jatkossa muun muassa tavoitteiden pysyvyyteen tai vaihtuvuuteen, toiminnan intensiteettiin tai parhaillaan meneillään olevan toiminnan keskeyttämiseen tai jatkamiseen. Niin ikään Fontana (1995, 217) liittyy nämä motivaation kaksi puolta, pysyvän ja muuttuvan, kiinteästi osaksi ihmisen persoonallisuutta. Pysyvä motivaatio voidaan nähdä ihmisen universaalina ominaisuutena, joka ilmenee erilaisina yleisinä toiminnan suuntautumisen muotoina. Muuttuvat, virtaavat motivaation tilat taas ilmenevät esimerkiksi ajallisina tai laadullisina eroina tehtävien välillä; toisinaan tehtävä saattaa kiinnostaa toisinaan ei, tai jokin tehtävä tuntuu mielenkiintoisemmalta kuin toinen vastaava. Etenkin laadullinen vaihtelu on täysin riippuvaisia yksilön henkilökohtaiseen elämään liittyvistä muuttujista.

2.2 Motivaatio eri viitekehyksissä

Haluan tutkimuksessani välttää motivaatio-käsitteen rajoittamista liaksi osaksi jotakin yhtä, tiettyä tieteenalaa. Motivaatiota voidaan kasvatustieteellisen tai psykologisen viitekehyksen lisäksi tarkastella yhtä lailla esimerkiksi biologisesta tai sosiologisesta näkökulmasta käsin. Koska psykologinen viitekehys on kuitenkin vahvasti läsnä tarkasteltaessa yksilön sisäisiä mekanismeja osana motivaatioprosessia ja siihen näin ollen viitataan useasti eri yhteyksissä, näen tarpeelliseksi sivuta erikseen motivaatio-käsitteen psykologisperustaisia selitysmalleja.

Psykologisten mallien mukaisesti vastaus siihen, mitä motivaatio on, saadaan kysymällä miksi ihminen käyttäytyy tietyllä tavalla tietyssä kontekstissa. Tähän kysymykseen vastaaminen edellyttää eri tieteenalojen yhteistyötä, koska ihminen on samanaikaisesti muun muassa psykologinen, biologinen ja sosiaalinen kokonaisuus (Evans 1975, 22.) Nuttin (1984, 2, 7) määrittelee motivaation impulssiksi, joka syntyy sisäisesti tai vastaavasti ulkoisten ärsykkeiden aikaansaamana, yleensä näiden kahden yhteisvaikutuksesta. Se säätelee ihmisen toimintaa kohti haluttuja tavoitteita ohjaillen käytöstä ja muuntaen näin yksittäiset toiminnot tavoitesuuntautuneeksi toiminnan kokonaisuudeksi.

Psykologisessa viitekehyksessä motivaation määrittelyyn lasketaan kognitiivisten prosessien lisäksi usein mukaan myös ihmisen toimintaa ohjaavat biologisperustaiset toimintamallit. Tällä tarkoitetaan sitä, että motivaatio voi olla lähtöisin ihmisen tarpeista, joihin keho väistämättä reagoi vaatien toimintaa niiden tyydyttämiseksi. Perustarpeita ovat esimerkiksi nälkä, jano tai kipu. Kyse on siis biologis-selitteisistä prosesseista, joita ihmisellä ilmenee syntymästään saakka. (Beck 1990, 17; Fontana 1995, 216.) On kuitenkin kiistanalaista, voidaanko tarvetyyppistä motivaatiota sellaisenaan pitää aikuisen ihmisen tavoitteellisen toiminnan selittäjänä, koska biologisiin tarpeisiin

reagoiminen tapahtuu vauvaiän jälkeen niin rutiininomaisesti, ettei sillä ehkä ääritilanteita lukuun ottamatta ole merkitystä korkeamman asteen toimintojen kannalta (Fontana 1995, 216).

Beckin (1990, 17) mukaan motivaatiosta voidaan tarve-tyyppisen motivaation lisäksi erotella toinen tyyppi, joka liittyy ihmisen tarkoitukselliseen toimintaan jonkin tavoitteen saavuttamiseksi. Myös tämän niin sanotun tarkoitus-motivaation voidaan katsoa olevan ihmiselle luonteenomaista, inhimillistä toimintaa, jota säätelevät muun muassa rangaistukset ja palkkiot. Siksi sitä tutkittaessa kiinnitetään psykologisin metodein huomiota muun muassa käyttäytymiseen, yksilölliseen persoonallisuuteen sekä sosiaalisiin yhteyksiin.

Yksinkertaistettuna motivaatiossa on siis kyse erilaisten vaikuttajien aikaansaamasta toimintavireydestä. Tätä vireystilaa, sekä sitä ohjaavia motiiveja, voidaan kuitenkin pitää hypoteettisina, sillä niiden realistinen mittaus ja havainnointi on vaikeaa, ellei mahdotonta. Motivaatiota voidaankin pitää ennen kaikkea käsitteenä, jonka avulla pystymme ymmärtämään ihmisen käyttäytymistä, sitä miksi toimimme niin kuin toimimme. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18; Brophy 2004, 3–4.) Laajemmassa mittakaavassa motivaation voidaan katsoa myös tarkoittavan ”käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää”, jonka alle on kerääntynyt lukuisia erilaisia teorioita ja näkemyksiä motivaation luonteesta, laadusta ja kehitymisestä (Ruohotie 1998, 36). Peltonen ja Ruohotie (1992, 18) toteavatkin, että on mahdotonta, että vain yksi teoria pystyisi selittämään näin laajaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Motivaatio on monien prosessien summa, eikä oikeaa vastausta sen ymmärtämiseen tarjoa pelkästään yksilön sisäisen maailman arviointi, sen enempää kuin ulkoinen ärsykeympäristökään. Tämän vuoksi motivaation tilannesidonnaista luonnetta ei tule unohtaa.

3 MOTIVAATIO JA KOULU

3.1 Oppiminen ja motivaatio

Oppiminen aiheuttaa ihmisen aivoissa monia muutoksia, jotka liittyvät hermoston rakenteeseen sekä käyttäytymistä ohjaaviin kognitiivisiin prosesseihin. Näitä ovat muun muassa havainto-, ongelmanratkaisu- ja suunnittelutaidot. Kyseisten mekanismien toiminnan käynnistämiseksi tarvitaan kuitenkin niin sanottu sytyke, joka sysää muutosprosesseihin johtavan toiminnan liikkeelle. Tämä sytyke on motivaatio. Oppiminen itsessään on tietysti psyykinen tapahtuma, jota ei voida havaita tai erotella ulkoisesti, mutta sen sijaan sitä voidaan tarkastella prosessin aiheuttamien muutosten ja niiden seurauksien pohjalta. Näitä ovat erilaiset käyttäytymisen muutokset lähinnä suoritusten parantumisessa, jotka ovat seurausta lyhyt tai pitkäkestoisista muutoksista yksilön aivoissa. (Madsen & Egidius, 1976, 16–17.)

Tällaiset muutokset tapahtuvat kahden prosessin seurauksena. Ensin, yksilö saa vaikutteita ulkoisesta ympäristöstään niin sosiaalisella, kulttuurisella kuin materiaalisellakin tasolla. Tätä seuraa toinen, ihmisen sisäinen psykologinen prosessi, jossa uudet impulssit kytketään oppimiskokemuksen aikaansaamiin tuloksiin. Tapahtunut oppimisprosessi voidaan jakaa kolmeen eri osaan: emotionaaliseen (tunteet ja motivaatio), sosiaaliseen (kommunikointi ja yhteistyö) ja kognitiiviseen (tiedot ja taidot). (Illeris 2007, 87.) Oppiminen käsittää yleensä aina kaikki nämä osiot, joskin niiden voimakkuus saattaa vaihdella. Emotionaalinen ulottuvuus varmistaa tasapainoisen oppimisprosessin koordinoimalla energiaa, motivaatiota ja oppimisen tunneyhteyksiä. Sosiaaliset prosessit säätelevät oppimista, vaikka se ei aina suoranaisesti tapahtuisikaan kommunikoinnin tai yhteistoiminnan kautta, sillä yksilö toimii joka tapauksessa aina oman yhteiskuntansa ja kulttuurinsa vaikutuksen alaisena. Kognitiiviset muutokset, eli oppimisen varsinainen tulos, ovat välttämättömiä, jotta opittua voitaisiin soveltaa käytännössä. (mts. 90–92.)

Lisäksi oppijan sosiaalinen kyvykkyys ja verkostot, sekä hänen omat käsityksensä itsestään osana oppimisprosessia, eli niin sanotut metakognitiiviset taidot, saattavat olla merkittävässä asemassa sen suhteen, pääsevätkö oppimiseen johtavat prosessit käynnistymään. Omat käsitykset itsestä oppijana ovat yleensä kouluun tultaessa ehtineet muodostua jo vuosien ajan, joten niiden

muuttaminen saattaa olla erittäin vaikeaa. Niiden laatu riippuu paljolti siitä, kuinka yksilö on selviytynyt eteen tulleista oppimisen haasteista. Muita oppimiseen vaikuttavia sisäisiä tekijöitä ovat muun muassa kyky suunnitella ja ohjata omaa toimintaa erilaisia strategioita käyttäen, oppimiseen kohdistuvat emootiot sekä suhtautuminen haastaviin tilanteisiin, jotka vaikuttavat puolestaan siihen, kuinka tehokkaasti oppimista käynnistyessään tapahtuu. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 90–91.)

Edeltävässä kuvauksessa on nähtävissä, miksi oppimisprosessi ja motivaatio ovat niin haastavia tutkimuskohteita: ne ovat niin tilannekohtaisia ja monitasoisia prosesseja, että on miltei mahdotonta muodostaa niistä yhtenäistä kokonaiskuvaa. Minkään yksittäisen tekijän perusteella ei voida selittää ennustaa ihmisen oppimista, vaan kysymys on aina useamman tekijän yhteisvaikutuksesta, joka saattaa vaihdella tilanteesta ja henkilöstä toiseen. (Nurmi et al. 2006, 91.) Joitakin käsitteitä ja ominaispiirteitä oppimiseen liittyvästä motivaatiosta on kuitenkin mahdollista eritellä.

3.1.1 Oppimismotivaatio

Oppimismotivaatio on kasvatuksen kentällä vaikuttava motivaation osa-alue. Se ilmaisee yksilön halua ponnistella kehittyäkseen kohti asettamia koulutustavoitteita. Myös oppimismotivaation pohjalla ovat motiivit, joiden kautta oppimisaktiiviteettimme suuntautuu. (Ruohotie 1998, 143.) Oppimismotivaatio voidaan myös määritellä sen mukaan, millä tasolla oppilas kokee koulussa opiskeltavat asiat merkityksellisiksi ja on valmis ottamaan oppimisen hyödyn irti niistä. Näin määriteltynä oppimismotivaatio sisältää siis niin oppimisen tavoitteet, kuin strategiat niiden saavuttamiseksi. (Brophy 2004, 249–250.)

Nykyisin valloilla olevan käsityksen mukaan oppiminen ja motivaatio kytkeytyvät toisiinsa lähinnä tavoitteiden avulla. Tavoitteet ohjaavat yksilön pyrkimyksiä ja näin ollen heijastavat myös toimintaan kohdistuvaa motivaatiota. Motivoitumista, ja sen kautta oppimista, tapahtuu sen mukaan, kuinka tehokkaasti ihminen tavoitteidensa kannalta toimii sekä se palaute, jota hän toiminnastaan saa. Kuten myös edellä todettiin ne keinot, joilla oppijat tavoitteisiinsa pyrkivät ovat siis myös tärkeässä roolissa. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 57–58.) Asetetut tavoitteet ovat hyvin pitkälti subjektiivisia ja saattavat vaihdella ihmisestä ja tilanteesta toiseen. Opetustapahtuman kannalta on tärkeää pitää mielessä, että tietyssä tilanteessa yksilön oikeina pitämällä tavoitteilla ei välttämättä ole mitään tekemistä niiden tavoitteiden kanssa, jotka toinen henkilö katsoo hänelle oikeiksi. Oppimismotivaation kohde, johon oppilaat huomionsa ja energiansa suuntaavat, saattaa olla opettajan tavoitteiden mukainen, tai vaihtoehtoisesti oppilaan

itsensä kouluympäristössä merkittäväksi tai kiinnostavaksi kokema asia. Näin ollen oppilaan subjektiivinen näkökulma asetettuihin tavoitteisiin tulisi aina ottaa huomioon, vaikka se ei aina täysin vastaisikaan opettajan näkemyksiä ideaalisista tavoitteista. Näin voidaan huomattavasti vaikuttaa yksilön motivaatioon oppimistilanteissa. (Rogers 2005, 80; Brophy 2004, 4.)

Parkerin (2007, 214) mukaan oppimismotivaatiota tarkastellessa on otettava huomioon myös ihmisen biologiset lähtökohdat. Yksilöllinen kehitys riippuu hyvin pitkälti siitä onko yksilöllä valmiudet omaksua kyseinen asia sekä siitä stimuloitako ympäristön tarjoamia virikkeitä. Tämä tulisi myös ottaa huomioon tarkasteltaessa suorituseroja oppimisympäristössä. Huono menestyminen leimataan usein juuri yrittämisen ja motivaation puutteesta johtuvaksi. Tehtävien, jotka ovat haastavia tai eivät tule ihmiseltä intuitiivisesti, omaksumista voidaan huomattavasti helpottaa lisäämällä stimulointia, eli motivaatiota eri keinoin.

3.1.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Yksi tunnetuimmista teoreettista lähestymistavoista motivaatioon on sen jakaminen sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Näiden kahden motivaatiotyypin ero on motivaation syttymisen syissä. Ulkoisen motivaation syyttäjänä toimii jokin ulkoinen tekijä, kuten esimerkiksi palkinto tai rangaistus, kun taas sisäinen motivaatio taas kumpuaa yksilön sisäisestä halusta saavuttaa jokin tavoite menestyksellisesti. Sisäinen motivaatio johtaa myös usein flow-tunteen syntymiseen toiminnassa, eli yksilö menettää ajantajun tai muiden velvollisuuksien paineen, keskittyessään suorittamaan tehtävää intensiivisesti. (Spaulding 1992, 4.) Kyse on ylemmän asteen tarpeiden tyydytyksestä enemmän kuin välittömän palkkion tavoittelusta, eli yksilö ryhtyy toimintaan sen itsensä vuoksi. Tehtävä on jo itsessään suorituksen päämäärä ja näin ollen muita palkkioita ei tarvita ja toiminnasta saatava nautinto riittää sen ylläpitämiseen ja tehtävän loppuun saattamiseen, vaikka se saattaa vaatia suurtakin ponnistelua tai luovuutta. Tämä siis olettaen, että toiminta aikaansaa yksilössä sellaisia sisäisiä tiloja, jotka koetaan palkitseviksi. (Deci 1975, 23–24; Peltonen & Ruohotie 1992, 18–19.)

Sisäinen motivaatio ei kuitenkaan ole yksilön valmis ominaisuus, mikä jokaisen on vain löydettävä sisältään. Ihmisen tulisi pystyä myös itse synnyttämään sisäistä motivaatiota hankkimalla tietoa ja sitä kautta herättelemään pysyvää ja aitoa mielenkiintoa asioihin. Sen ei siis voida katsoa olevan ainoastaan toiminnan syy, vaan osaltaan myös sen tulos. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 204.) Tämän tyyppinen ajattelutapa on saavuttanut jalansijaa erityisesti modernin motivaatiokäsityksen piirissä, joka määrittelee motivaation kokonaisuudessaankin ominaisuudeksi, jonka ihminen tuottaa itse. (Byman 2002, 26.)

Deci (1975, 61, 63) jakaa sisäisesti motivoituneen toiminnan vielä kahteen erilaiseen tyyppilajiin. Ensimmäinen sisäisesti motivoitunut toiminta on sellaista, jossa stimulaation puute saa ihmisen tietoisesti etsimään haasteellisia tehtäviä, koska vain niiden kautta saavutetaan tiettyjä pätevyyden ja onnistumisen tiloja. Näiden haasteiden tulee olla sellaisia, joita ihmisellä on mahdollista saavuttaa. Toinen toiminnan alatyyppejä viittaa näiden omaksuttujen haasteiden selättämiseen, jota varten tehtävään liittyvän epävarmuuden on vähennyttävä. Näin voidaan ajatella tapahtuvan, kun tehtävä on sopivan, mutta ei liian vaativa, ja yksilö huomaa pärjäävänsä ja edistyvänsä sen suorittamisessa.

Koska sisäiseen motivaatioon liitetään usein toiminnan suorittaminen sen itsensä vuoksi ilman selkeitä maaliviivoja tai tavoitteita, niin ulkoista motivaatiota pidetään usein tämän täydellisenä vastakohtana, eli toiminnan suorittamisena palkkion toivossa tai rangaistuksen pelossa. Näin räikeä vastakkainasettelu on kuitenkin harhaanjohtavaa ja johtuu usein siitä, että sisäisesti motivoitunutta toimintaa ei nähdä omassa kontekstissaan. Sisäisesti motivoitunut toiminta tarvitsee kohteen, joka aktivoi motiivit ja toimii näin ollen samoin kuin ulkoinen motivaatiokin. Tällöin myös sisäisesti motivoituneesta toiminnasta tulee tavallaan ulkoistettua ja dynaamista, eli kyseessä olevan kohteen säätelemää. Näin ollen sisäinen ja ulkoinen motivaatio ikään kuin täydentävät toisiaan. (Nuttin 1984, 68–69; Ruohotie 1998, 143) Myös Bymanin (2002, 36) mukaan ulkoisen motivaation käsitettä ei voida pitää täysin yksiselitteisenä, vaan se saattaa monissa tilanteissa saada joitakin sisäisen motivaation piirteitä ja toimia ikään kuin välimuotona ulkoisen ja sisäisen motivaation välillä.

Kyriacou (1998, 67) ei kuitenkaan näe sisäisen ja ulkoisen motivaatiotyypin symbioosia oikeana selityksenä vaan esittää, että käytännössä sisäinen ja ulkoinen motivaatio eivät ole niinkään kilpailijoita, vaan toimivat erillisinä yksikköinä sopusoinnussa keskenään. Yhteen tehtävään saattaa liittyä korkeitakin määriä kumpaakin motivaation ulottuvuutta ja ne toimivat usein sulassa sovussa oppimisen edistäjinä. Nuttin (1984, 68) puolestaan huomauttaa, että vaikka huomio ihmisen tavoitteellisessa toiminnassa kohdistetaankin usein niin sanottuihin tiedostettuihin ensisijaisiin motiiveihin, saattaa toiminnan taustalla olla monia motiiveja, joita ihminen ei välttämättä itsekään tiedosta. Sen vuoksi ei ole liioiteltua olettaa, että ihmisen toiminta on usein sekoitus niin sisäisen kuin ulkoisen motivaationkin eri muotoja. Ihmisen kognitiivisten toimintojen joustavuus mahdollistaa tämän niin sanotun motivaatiotilojen kerrostumisen, joten ulkoinen motivoituneisuus ja sen aikaansaamat saavutukset saattavat samaan aikaan tai toisessa kontekstissa toimia sisäisen motivaation aktivoijina (mts. 71). Toisinaan ulkoisesti motivoituneen käyttäytymisen voi laukaista myös toisten ihmisten yllytys tai halu matkia muita. Toisten, yksilölle merkittävien, ihmisten mielipiteet voivat olla syynä tiettyyn käyttäytymiseen ja toimintaan ryhtymiseen, vaikkei yksilö

kokisikaan niitä itselleen merkityksellisiksi. Tällöin on yleensä kyse tarpeesta kuulua johonkin ryhmään. (Byman 2002, 35.) Tällainen ulkoisesti välittynyt motivaatio on kestoaltaan yleensä lyhytaikaista (Ruohotie 1998, 38).

Myös sisäisen ja ulkoisen motivaation tutkimisen uranuurtaja Edward Deci lähti aikanaan liikkeelle behaviorististen mallien kritisoinnista. Hän ei suostunut hyväksymään sitä ajatusta, että ihmisen toiminta voitaisiin pelkistää ainoastaan palkintojen tavoitteluun. Hän jakoi ihmisen toiminnan sen mukaan onko toiminta autonomista vai ulkoapäin kontrolloitua. Ulkoapäin kontrolloitu toiminta voi tiettyjen portaiden avulla muuttua autonomiseksi siten, että ihminen toimii lopulta sen vuoksi, että hän itse arvostaa kyseistä toimintaa ja sen seurauksia. (Nurmi & Salmela-Aro 2005, 17.) Näin voidaan ajatella olevan myös kouluoppimisen kohdalla. Byman (2002, 32, 34) toteaaakin, että olisi liioiteltua olettaa, että oppilaat olisivat sisäisesti motivoituneita kaikkiin opetus suunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Kouluoppimisen järjestäminen niin, että se pohjautuisi vain ja ainoastaan sisäisen motivaation virittämiseen, on mahdotonta. Onkin siis keksittävä sellaisia opetusratkaisuja, joissa viriävät kummatkin motivaation muodot, sekä sisäinen, että ulkoinen. Tarkoituksena siis olisi, että ne toimisivat yhdessä mahdollisimman hyvin oppimisen tukena ja innoittajana.

Sisäisesti motivoitunutta toimintaa sävyttää hyvin pitkälle luontainen, ihmisen omasta uteliaisuudesta kumpuava kiinnostuminen ja innostuminen oppimista kohtaan. Etenkin lapsilla on vahva luontainen kyky innostua asioista ja he saattavatkin puuhailla tehtävän kimpussa tunteja, koska se on hauskaa ja siinä samalla he oppivat kuin huomaamattaan monia uusia hyödyllisiä tietoja ja taitoja. Oppiminen on siis huomattavasti nautinnollisempaa ja tuloksetkin parempia, kun se tapahtuu omasta halusta ja yksilön sisäisistä syistä. (Stipek 1993, 59.) Koulussa tapahtuva oppiminen ei kuitenkaan monesti yllä sisäisen motivaation tasolle, vaan oppilailla on usein oltava jokin vahva ulkoinen syy, jotta he syventyvät koulutehtäviensä pariin. Näin ollen herääkin kysymys siitä, poikkeako kouluoppiminen niin huomattavasti luontaisesti tapahtuvasta oppimisprosessista, että sisäistä motivaatiota ei näin ollen pääse muodostumaan? Mihin katoaa kyky innostua asioista yksilöllisellä, sisäisellä tasolla?

Stipekin (1993, 80–81) mukaan tämä saattaa johtua siitä, että ne tiedot ja taidot, joita koulussa opetellaan ovat kulttuurista kumpuavia, sukupolvelta toiselle siirtyneitä, ja lapsilla ei näin ollen ole välttämättä henkilökohtaista tai biologisesti välittyntä tarvetta niiden opiskeluun. Äidinkielen kielipiillisten erityispiirteiden tai matemaattisten yhtälöiden oppiminen eivät ole ihmisen selviytymisen kannalta välttämättömiä taitoja. Toisaalta tätäkään selitysmallia ei voida pitää täysin aukottomana, sillä nykyaikana ihmiset saattavat puuhailla tunteja esimerkiksi tietokoneen parissa, millä ei ole minkäänlaista yhteyttä biologisten ärsykkeiden kautta tapahtuvan motivoituneen

toiminnan kanssa. Ennemminkin siis henkilökohtaisen merkityksen löytäminen asialle näyttäisi olevan välttämätöntä sisäisestä motivaatiosta lähtevälle opetukselle.

Stipek ei ole ainoa, joka kritisoi nykykoulun käytäntöjen tappavan ihmisen luontaisen uteliaisuuden ja innostuneisuuden. Myös Spauldingin (1992, 5) mukaan nykykoulun käytännöt ovat keskittyneet pitkälti ulkoisen motivaation vahvistamiseen, koska ulkoisiin palkkioihin perustuvat funktiot korostuvat kouluelämässä päivittäin niin palkkioiden kuin rangaistuksienkin jakamisena. Tosin huolimatta koulun taipumuksesta painostaa oppilaita työskentelemään ahkerasti ja käyttäytymään hyvin, sisäistäkin motivaatiota on löydettävissä. Näissä tapauksissa kouluopiskelun kautta syttyy oppilaan oma kiinnostus, ja hän sitoutuu tekemään vapaaehtoisesti työtä oppimisensa eteen. Ulkoisella motivaatiolla on kuitenkin myös paikkansa koulumaailmassa, kunhan opetus ei nojaa ainoastaan sen tarjoamaan tavoitteiden asetteluun. Eri tilanteissa toimivat erilaiset tavoitteet ja opettajan taito motivoijana riippuu pitkälti juuri näiden tilannevastaavuuksien tunnistamisesta, sekä kyvystä auttaa oppilaita tarvittaessa siirtymään ulkoisen motivaation kentältä sisäisen motivaation puolelle. Tämä on tietysti määrin välttämätön prosessi pysyvien oppimistulosten synnyttämiseksi, sillä ulkoiset palkkiot menettävät nopeasti merkityksensä ja jatkuvan ulkoisen kontrollin vuoksi oppilaan toiminta saattaa muuttua niin sanotuksi opituksi avuttomuudeksi (Lehtinen et al. 2007, 181, Convingtonin 1998 mukaan). Opettaja voi vaikuttaa sisäisen motivaation syntymiseen esimerkiksi oppilaita tukemalla ja kannustamalla heitä positiivisin odotuksin, kunhan kyseiset odotukset ovat realistisia, mutta kuitenkin tarpeeksi haasteellisia, eivätkä ohjaa oppilaita vain tavoittelemaan opettajan hyväksyntää.

3.2 Motivaation vaikuttaminen koulussa

Nykyisen oppimiskäsityksen mukaan voimme olettaa, että motivaatio on jotain, mihin voidaan vaikuttaa eri tekijöitä muuntelemalla. (Peltonen & Ruohotie 1992, 13.) On olemassa muuttujia, jotka saavat yksilön ennemminkin ponnistelemaan ankarammin kohti tavoitteita, kuin vetäytymään pois tällaisista haastavista tilanteista. Kouluympäristössä juuri motivaation tämän ulottuvuuden ja siihen vaikuttavien tekijöiden tunnistaminen ja huomioon ottaminen on erityisen tärkeää.

3.2.1 Oppijan sisäisten tekijöiden merkitys

Opetustyössä, jonka yhtenä tarkoituksena on saada toinen osapuoli omaksumaan erinäisiä tietoja ja taitoja, on erittäin tärkeää olla tietoinen erilaisten omaksumis- ja käsittelyprosessien olemassaolosta ja pääpiirteisestä toiminnasta. Yleisperiaatteena voidaan pitää, että oppijan voidaan katsoa

omaksuvan ne asiat, jotka hän käsittelee itsenäisesti ja jotka liittyvät jollakin tavoin hänen toimintaansa. Oppiminen on siis aktiivinen tiedon konstruointiprosessi, jossa yksilölliset arvot ja tavoitteet muodostavat oppijan henkilökohtaisen motivaatiojärjestelmän. (Rauste-von Wright et al. 2003, 41.) Koska opiskelijan tyytyväisyys ja sitä kautta tapahtuva motivoituminen opiskeluun riippuu paljolti siitä, kokeeko hän opiskelun annettujen odotusten mukaiseksi, olisi oppimiseen liittyvän motivaation ylläpitämisessä siis elintärkeää, että oppilas pystyisi liittämään yksilölliseen motivaatorakenteeseensa myös koulutuksen asettamat tavoitteet. Oppilaiden olisikin hyvä saada osallistua myös tavoitteiden asetteluun ainakin jollakin tasolla myös peruskoulutuksessa, mikäli oppimiseen liittyvää motivaatiota halutaan pitää yllä mahdollisimman tehokkaasti. (Rauste-von Wright et al. 2003, 41; Byman 2002, 36.) Tämä ei kuitenkaan vielä riitä, vaan oppilaiden tulisi lisäksi kokea, että myös heidän toteuttamansa toiminta on asetettuihin tavoitteisiin nähden johdonmukaista ja niiden saavuttamisen kannalta mielekästä. Myös oppiaineen laadulla on merkitystä, sillä sen avulla pyritään aktivoimaan psyykinen motivaatio, jonka avulla toiminta tapahtuu ja johtaa oppimiseen. (Ekola & Vaherva 1980, 206; Ruohotie 1998, 47.)

Ajatukset oppilaiden luontaisen oppimisprosessin jäljittelystä yksilöllisten kiinnostuksen kohteiden ja tavoitteiden mukaisesti ovat kauniita. Realistisessa koulumaailmassa se ei kuitenkaan aina ole kovinkaan helppo tehtävä. Oppiminen tapahtuu luontaisesti yleensä silloin ja siten, kun ihmiselle itselleen sopii. Luokkahuoneessa oppiminen on monien velvoitteiden ja sääntöjen kahlitsemaa. Koulunkäynti on länsimaissa pakollista, oppiaineen valintaa säätelee opetussuunnitelma ja opetus tapahtuu muutenkin enemmänkin oppilaiden hyödyksi, kuin heidän ehdoillaan. Suuret oppilasryhmät rajoittavat opettajan mahdollisuuksia huomioida oppilaiden yksilöllisen oppimisen tarpeita. Myös sosiaalinen aspekti niin koti- kuin kouluympäristössä saattaa vaikuttaa oppimismotivaation. Luokkahuoneessa henkilökohtaisen pettymysten sijaan epäonnistuneesta suorituksesta saattaa pahimmillaan seurata julkinen häpäisy. Sellaiset oppilaat, jotka eivät ole kotona sosiaalistuneet toimimaan kouluympäristön edellyttämällä tavalla, saattavat joutua ensin opettelemaan mitä oppimismotivaatio on ja miltä se tuntuu, ennen kuin heidän voi vaatia syvällistä sitoutumista erilaisiin tehtäviin. (Brophy 2004, 12–14, 18.) Realistisesti ajateltuna se, mitä opettaja voi tehdä, on pyrkiä luomaan puitteisiin nähden mahdollisimman optimaaliset olosuhteet oppimismotivaation kehittymiselle niillä keinoin, mitä hänellä on käytettävissään esimerkiksi opetusjärjestelyiden osalta (Byman 2002, 37).

3.2.2 Oppimistapahtuma

Motivaatioon vaikuttamisesta puhuttaessa on otettava huomioon myös ulkoiset tekijät. Näitä ovat muun muassa ”koulun ja luokan fyysinen ympäristö, sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät kannusteet (ilmapiiri) sekä varsinaiset tehtäväkannusteet (opetuksen sisältö, tavoitteet jne.)”. (Peltonen & Ruohotie 1992, 82.) Oppimistapahtumaan sisältyy myös opetustapahtuma, joka puolestaan kattaa opetuksen laatuun ja määrään, ryhmadynamiikkaan sekä opettajan toimintaan kohdistuvan vaihtelun (Nurmi et al. 2006, 90–91). Kaikki näistä tekijöistä kiteytyvät oppimistapahtuman käsitteeseen, jonka voidaan siis tavallaan katsoa yhdistävän oppimismotivaation koulukontekstiin tai ainakin erittelevän siinä vaikuttavia tekijöitä.

Vaikka oppimisympäristöllä voidaankin vaikuttaa oppimiseen suuntaan tai toiseen, ei sen vaikutusta oppimiseen tai motivoitumiseen tulisi kuitenkaan Kauppilan (2003, 17–19) mukaan liioitella, sillä lopullinen oppiminen kiinni kuitenkin oppijan oppimistoiminnoista kuten tarkkaavaisuudesta, aktiivisuudesta, valmiuksista käyttää erilaisia strategioita sekä kyvystä tallentaa tietoa muistiin. Tähän taas vaikuttavat yksilön aikaisemmat tietokäsitykset ja kokemukset oppimisesta, kuten oppimisen ja motivaation yhteyksiä tarkastelevissa edeltävissä luvuissakin on todettu. Koska näihin yksilön sisäisiin tekijöihin vaikuttaminen on kuitenkin vaikeaa, on tärkeää tuntee ja pystyä säätelemään oppimista ja motivaatiota myös ulkoisten tekijöiden avulla. Kouluympäristössä yksi tärkeimmistä vaikuttajista on opettajan toiminta.

3.2.3 Opettaminen ja motivaatio

Motivaatio-käsitteen avaaminen ja sen ulottuvuuksien ja vaikutuksen tiedostaminen on erittäin tärkeää opettajan yrittäessä vaikuttaa oppilaidensa motivaatioon. Opettajien näkemykset motivaatiosta osana oppimistapahtumaa voidaankin luokitella kolmeen eri luokkaan. Osa teorioista näkee motivaation osana persoonallisuutta, kun taas toiset teoriat painottavat informaation prosessionnin merkitystä. Lisäksi on niitä, jotka korostavat tavoitesuuntautuneisuutta. Ensimmäiseen ryhmään lukeutuvat opettajat kajoavat motivaatioon vaikuttaessaan monesti turhaan oppilaan persoonallisuuteen pitäen sitä syynä huonoon koulumotivaatioon. Pienten lasten kohdalla vaikutusmahdollisuuksia saattaa vielä ollakin, mutta isompien oppilaiden kohdalla yritykset nostaa motivaatiotasoa tällä tavoin saattavat johtaa päinvastaiseen tulokseen. Opettajat, jotka näkevät motivaation enemmänkin tiedonprosessointiin liittyvänä ilmiönä, saattavat kokea, että heillä on paremmat mahdollisuudet vaikuttaa oppilaidensa motivaatioon. Oppilaan uskomuksiin ja selityksiin suoriutumisestaan voidaan vaikuttaa antamalla palautetta tai kehuja. Jälleen pienten lasten opettajat

voivat kokea tässä suurempia vaikuttamismahdollisuuksia, koska alkuopetuksen oppilaat monesti pitävät opettajaa vielä auktoriteettina reagoiden hyvinkin voimakkaasti tämän antamaan palautteeseen. Viimeisen eli tavoitteellisen motivaatiokäsityksen edustajat saattavat nähdä itsellään olevan suurimmat mahdollisuudet oppilaidensa motivaatioon vaikuttamiseen. Koska tavoitteet muuttuvat jatkuvasti, niin muuttuu motivaatiokin. (Rogers 2005 80–81.) Aunola (2005, 117–118) huomauttaa lisäksi, että opetustapahtumassa kyse ei ole pelkästään opettajan käsityksistä motivaatiosta. Opettajan ja oppilaan suhdetta voidaankin sen sijaan luonnehtia kaksi suuntaiseksi. Opettajan käsitykset oppilaasta ja hänen uskonsa tämän kykyihin vaikuttavat lapsen käsityksiin omista mahdollisuuksistaan. Toisaalta taas oppilaan uskomukset omiin kykyihinsä vaikuttavat puolestaan opettajan näkemyksiin lapsen kyvykkyydestä ja suoriutumisesta.

Motivaation näkökulmasta oikeanlaisella toiminnalla opetustilanteessa tarkoitetaan sitä, että opettaja käyttää sellaisia opetustyyliä ja ohjaustapoja, joita kunkin ryhmän ja siihen kuuluvien yksilöiden motivointi edellyttää. Huomiota olisi kiinnitettävä myös siihen, mikä todella on kohde- ja ikäryhmälle tarkoituksenmukaista toimintaa, sekä suotuisan vuorovaikutustilanteen luomiseen ja motivaatiota häiritsevien tekijöiden poistamiseen. (Peltonen & Ruohotie 1992, 95.) Muita tärkeitä opetuksessa huomioitavia seikkoja ovat muun muassa opetusaiheiden valitseminen oppilaiden kiinnostuksen kohteiden mukaan, palautteenanto mahdollisimman pian tehtävän suorittamisen jälkeen tai sen yhteydessä, vaihtoehtoisten tehtävien tarjoaminen, sekä vaihtelun ja uutuuden tunteen ylläpitäminen. (Kyriacou 1998, 68; Fontana 1995, 150–151.) Näitä opetukseen liittyviä elementtejä käsitellään seuraavissa kappaleissa.

Ruohotien (1982, 56–57) mukaan olisi tärkeää saada opettajat todella ohjaamaan oppilaita oppimisen vaatimaan työhön sisäisten palkkioiden avulla. Työn ilo, sosiaalisten palkkioiden ja rangaistusten sijaan, on paras kannustin ja motivoija. Siksi opetukseen olisikin lisättävä elementtejä, joiden avulla tällaisia tuntemuksia olisi mahdollista saavuttaa enemmän ulkoisten kannusteiden sijaan. Hyvänä apuna tässäkin toimivat oppilaita luonnostaan kiinnostavat asiat ja toiminnasta annettu välitön palaute. Oppilaiden mielenkiinnon kohteita hyväksi käyttämällä ja luomalla vastuun antamisen kautta niin sanottuja pätevyyden tuntemuksia oppilaissa, opettaja voi auttaa sisäisen oppimismotivaation löytymisessä. Pätevyyden tunteen syntymistä voidaan edesauttaa myös positiivisen palautteen antamisella. (Byman 2002, 31.)

Stipek (1993, 86–87, 91–92) kiinnittää huomiota ennen kaikkea opetuksen yhteydessä annettavien tehtävien laatuun pätevyyden tunteen ja oppimisen ilon ylläpitämisessä. Tehtävien tulisi olla tasoltaan sellaisia, että ne tarjoavat onnistumisen elämyksiä. Liian haastavissa tehtävissä, joiden ratkaiseminen ei toistuvista yrityksistä huolimatta onnistu, kompetenssi-ilmio jää luonnollisesti

syntymättä, mutta toisaalta myös liian helppojen tehtävien kohdalla oppilas saattaa menettää innostuksensa. Kun tehtävä on kertaalleen ratkaistu ja omaksuttu, se ei tuota enää onnistumisen tunteita, vaan sitä käytetään vain jonkin muun asian saavuttamiseksi. Kaikkein eniten virheellisestä tehtävän asettelusta kärsivät oppilaat, jotka ovat taidoiltaan muita jäljessä, tai jotka toisaalta ovat erityisen harjaantuneita. Näin eriyttämisen merkitys korostuu sisäisen motivaation ylläpitäjänä. Myös eriyttäminen tehtäväformaateissa ottaa huomioon erilaiset oppijat. Jo pienellä opetuksen varioinnilla voidaan pitää yllä erilaisten oppijoiden mielenkiintoa. Muun muassa aktiiviseen ongelmanratkaisuun, oppilaiden osallistumiseen, sekä uusien ja jännittävien piirteiden esiintuomiseen pyrkivän opetuksen voidaan katsoa lisäävän sisäistä motivaatiota opiskeluun.

Myös Brophy (2004, 227–228) mainitsee suurimmiksi oppimismotivaation stimulointikeinoiksi rutiininomaisten käytäntöjen rikkomisen luontaisen uteliaisuuden ja jännityksen avulla. Käsiteltävän aiheen ei välttämättä itsessään tarvitse aina noudattaa näitä kriteereitä, vaan oppijan mielenkiinto voidaan herättää esimerkiksi erilaisten yllättävien kysymysten tai ennakkokäsitysten kartoittamisen avulla sekä osoittamalla, että vielä ei tiedetä kaikkea aiheeseen liittyen. Byman (2002, 31) lisää, että hyvä keino sisäisen oppimismotivaation edistämiseen on myös oppimisen vieni pois normaaliympäristöstä paikkaan, jossa sen merkitys voidaan selkeästi osoittaa oppilaille.

Byman (2002, 37) tuo artikkelissaan esiin myös sen, että ”modernin motivaatiokäsityksen mukaan opettaja tai kukaan muu ulkopuolinen henkilö ei voi motivoida oppilasta oppimaan.” Hänen käsityksensä mukaan siis jokainen on loppujen lopuksi itse vastuussa omasta tavoitteellisesta toiminnastaan, ja näinhän se viime kädessä taitaa juuri olla. Se mitä opettaja voi tehdä, on olla tietoinen motivaatioon liittyvistä asioista, ja pyrkiä eri keinoin luomaan sellaisia oppimisympäristöjä, joissa oppimismotivaatiota syntyy. Kuten aikaisemmin on mainittu, keinoja ja tapoja tämän toteuttamiseen on varmasti yhtä monia kuin opettajapersooniakin. Saloviita (2008, 42) toteaa kuitenkin, että vaikka opettajalla onkin rajalliset mahdollisuudet vaikuttaa moniin oppimiseen vaikuttaviin tekijöihin, jotka kumpuavat koulun ulkopuolisista tekijöistä, on hänellä luokkatilanteissa erinomaiset mahdollisuudet ainakin korjata näitä taustatekijöiden haittoja. Tämä edellyttää ennen kaikkea huomion kiinnittämistä myös niihin oppilaisiin, jotka eivät ole jo valmiiksi motivoituneita koulutyöskentelyyn.

3.2.4 Motivaatio ja kouluviihtyvyys

Jotta oppilas voisi viihtyä koulussa ja motivoitua siellä opiskeluun, on perushyvinvointiin liittyvien tekijöiden oltava kunnossa. Honkanen ja Suomala (2009, 12–13) erittelevät näitä oppijan

hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä pienempiin osatekijöihin. Ensinnäkin oppilaan terveyden on oltava kunnossa niin fyysisesti kuin psyykkisestikin. Jälkimmäisellä viitataan mielen hyvinvointiin, joka käsittää riittävän itsetunnon, kyvyn ilmaista omia tunteita hyväksyttävien keinoin sekä riittävät ongelmien käsittely- ja ratkaisuvalmiudet. Lisäksi etenkin lapsista puhuessa on otettava huomioon sellaiset perustarpeet, kuten turvallisuus, luottamus, kunnioitus, läheisyys ja kontrolli, joihin myös koulun toiminnan tulisi vahvasti perustua. Käytännössä vastuu on koulun henkilökunnalla. Toisena perushyvinvointiin vaikuttavana tekijänä ovat sosioemotionaaliset suhteet, jotka ilmenevät suhteessa kouluympäristön muihin jäseniin. Tunnetilojen hallinta ja ihmissuhteiden solmiminen, ja ennen kaikkea niiden ylläpitäminen, ovat keskeisiä asioita. Kolmanneksi oppijan hyvinvointiin vaikuttavat hänen yleiset elinolonsa eli perheen asumiseen, huoltajien työhön ja toimeentuloon liittyvät tekijät. Postmodernissa yhteiskunnassa kiihtynyt eriarvoisuuden kasvu vaikuttaa huomattavasti lapsen opiskeluolosuhteisiin ja sitä kautta oppimismotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen. Itsensä kokeminen tasa-arvoiseksi suhteessa muihin kouluympäristön jäseniin nähden on perusedellytys sille, että lapsi voi viihtyä koulussa. Viimeisenä tekijänä perushyvinvointia säätelee henkilökohtainen hyvinvoinnin tunne, joka tavallaan käsittää kaikki edellä mainitut vaikuttajat. Se on aika-, ympäristö-, mielentila- ja kulttuurisidonnaista ja vaikuttaa eniten siihen, miten mielekkääksi paikaksi lapsi koulun kokee.

Koulun alkaessa useimpien lasten suhtautuminen koulua kohtaan on hyvinkin myönteistä. He ovat motivoituneita oppimiseen ja viihtyvät koulussa. Pian pienelle koululaiselle kuitenkin alkaa kehittyä vakiintuneita käsityksiä omasta osaamisesta ja oppimisesta sekä itsestä osana opetusryhmä- ja kouluyhteisöä. Avainasemassa kouluviihtyvyyden ja motivaation säilymisen kannalta ovat nyt monet tekijät. Paljon riippuu tietysti siitä, kokeeko lapsi onnistumisen elämyksiä ja saako hän muutenkin positiivisia kokemuksia kouluympäristössä. Konkreettisesti tähän vaikuttavat opettajan ja lapsen vuorovaikutus ja luokan, sekä suuremmassa mittakaavassa koulun ilmapiiri. (Nurmi et al. 2006, 104.) Kuten Cantell (2010, 37) toteaa ”mielekkyys ja motivaatio syntyvät tavoitteista, haasteista ja niissä onnistumisesta.” Valitettavan usein realistinen tilanne nykypäivän luokkatilanteissa on, että opettajan resurssit eivät riitä jokaisen oppilaan huomioimiseen tällä tasolla. Eriyttämisen kautta koulumielekkyyttä voitaisiin ylläpitää paremmin tarjoamalla jokaiselle oppilaalle hänen tavoitteidensa ja taitojensa mukaista opetusta, mutta tämä on varsin työlästä eikä siihen aina entistä heterogeenisemmissä luokissa aina ole mahdollisuutta.

Opetusryhmätasollakin oppilas toimii aina osana koulua, joka vaikuttaa myös viihtyvyyteen ja oppimistilanteiden laatuun. Koulutasolla ilmapiiriin vaikuttavilla tekijöillä, kuten esimerkiksi yhteisöllisyydellä, yhteisillä tavoitteilla ja niiden aktiivisella seuraamisella sekä vuorovaikutustilanteiden laadulla on myös vaikutusta oppimiseen ja viihtymiseen koulussa. (Nurmi

et al. 2006, 92.) Sigfrids (2009, 93, 109) kuvailee viihtyisää kouluyhteisöä sellaiseksi, jossa on myönteinen, kunnioittava ja toista arvostava ilmapiiri. Tämä taas toteutuu selkeiden toimintamallien ja käytäntöjen pohjalta, joihin kaikki yhteisön jäsenet ovat sitoutuneet. Kun kaikki tietävät, että yhteisön toiminta on johdonmukaista ja sen vuoksi ennakoitavissa on kaikilla, niin oppilailla, opettajilla kuin koulun muullakin henkilökunnalla, paremmat edellytykset viihtyä koulussa.

Myös koulun fyysisen ympäristön voidaan katsoa vaikuttavan turvallisuuden tunteeseen ja kouluviihtyvyyteen yleensäkin. Huonosti suunnitellut tilat ensinnäkin vaikeuttavat valvontaa mahdollistaen erilaiset kiusaamistapaukset ja muut väärinkäytökset. Voidaan jopa sanoa, että mitä viihtyisämmiksi ja toimivammiksi koulujen tilat piha-alueineen on suunniteltu, sitä vähemmän epä-sosiaalista käyttäytymistä ilmenee. Tällä taas voidaan katsoa olevan suora yhteys kaikkien jäsenten viihtyvyyteen ja turvallisuuden tunteen kokemiseen kouluyhteisössä. Valitettavasti etenkin pihojen viihtyvyyteen ja virikkeellisyyteen on alettu kiinnittää huomiota vasta viimeisinä vuosikymmeninä. Oppilaiden näkökulman huomioon ottaminen olisi siis tärkeää myös fyysisen kouluympäristön viihtyvyyden suunnittelussa. (Penttilä 1994, 37–38.)

4 MOTIVAATIOTEORiat – ERI LÄHESTYMISTAPOJA MOTIVAATIOON OSANA IHMISEN KÄYTTÄYTYMISTÄ

Motivaatiota on vuosien kuluessa tutkittu paljon, etenkin psykologian ja kasvatopsykologian piirissä. Näiden tutkimusten pohjalta on myös muodostettu monenlaisia teorioita, joiden kirjo on niin laaja, että niiden erittelemine vaatisi oman tutkimuksensa. Tutkimukseni ymmärtämisen kannalta on kuitenkin tarpeellista perehtyä joihinkin historiallisiin tutkimuksellisen päälinjoihin ja niihin teoreettisiin lähestymistapoihin, jotka ovat olleet pohjana nykyisten motivaatioteorioiden synnylle. Nurmi ja Salmela-Aro (2005) ovat muodostaneet motivaatioteorioiden kehityksestä kattavan, mutta tiiviin yleiskatsauksen, jota käytän myös oman tutkimukseni ”lähtölaukauksena” motivaatioteorioiden käsittelyyn. Myöhemmin siirryn tulkitsemaan tärkeimpiä teorialinjauksia tarkemmin muihin aineistoihin pohjautuen.

4.1 Motivaatioteorioiden kehityskulku pähkinänkuoressa

Klassisten motivaatioteorioiden lähtökohtana olivat fysiologisen säätelyjärjestelmämme aiheuttamat tarpeet ja halut, joiden mukaisesti ihminen toimii. Myös psykoanalyttinen teoria jatkoi omalta osaltaan tämän käsityksen vahvistamista väittämällä, että ihmisen toiminta perustuu ennen kaikkea mielihyvän tavoitteluun. Näiden ihmisen toimintaa koordinoivien tarpeiden ja halujen ajateltiin olevan tietoisin ajattelun saavuttamattomissa, ja ihmisen nähtiin toimivan hyvin pitkälle viettäilykköidensä varassa. Behaviorismi toi mukaan uuden lähestymistavan, jossa kuvattiin ennen kaikkea ihmisen toimintaa palkintojen tavoittelun kautta. Teorian perusajatuksena oli, että ihminen haluaa luontaisesti vahvistaa sellaista toimintaa, josta hänet palkitaan. Vaikka behaviorismi sinällään ei keskittynytkaan motivaatioon ilmiönä, se on ollut vahvana pohjana myöhemmälle teorian muodostumiselle, esimerkiksi sisäisen ja ulkoisen motivaation kohdalla. (Nurmi & Salmela-Aro 2005, 10–12.) Myös nykykoulun käytännöissä behaviorismin perintö elää vahvasti edelleen. Motivaatiota pyritään yhä usein vahvistamaan erilaisin ulkoisin palkkion kuten kehuin tai hyvin

numeroin. Myös koulupsykologia ja erityispedagogiikka ovat omaksuneet kyseisiä metodeja omakseen. (Brophy 2004, 5).

Modernin motivaatiopsykologian mukaisesti motivaatiota alettiin 50–60-luvuilla tulkita ihmisen sisäisen tarpeen ja ulkoisen maailman kanssakäymisen aikaansaamana ilmiönä. Motivaation tutkimisen painopiste siirtyi näin ollen ihmisen sisäisten, fysiologisten tarpeiden tyydyttämisen sijaan ihmisen ja motivaation kohteen välisen suhteen tutkimukseen. Tällä kaudella kukoistivat myös erilaisten motiivihierarkioiden luokittelut muun muassa Leontjevin ja Maslown toimesta. Leontjev korosti hierarkioissaan ennen kaikkea motivaation kohteellisuutta, joka on hyvin pitkälti yksilöllistä, kun taas Maslow keskittyi enemmänkin rakentamaan yleispätevää tarpeiden hierarkiaa, joka on samanlainen kaikille ihmisille. Samanaikaisesti Yhdysvalloissa kehiteltiin teorioita, jotka loivat pohjaa modernin motivaatioteorian esiinmarssille. Näistä huomattavimpia olivat esimerkiksi Decin ja Ryanin kehittelemät teorit sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta, jotka omalta osaltaan vaikuttivat behaviorismiin nojaavien klassisten motivaatioteorioiden aseman järjestyttämiseen. (Nurmi & Salmela-Aro 2005, 12–16.)

80-luvulla motivaatiotutkimus koki niin sanotusti uuden heräämisen, kun aiheeseen liittyvää teoriaa ja tutkimustapoja kehiteltiin runsaasti. Tutkittavien itse raportoimat tavoitteet nousivat keskeiselle sijalle ja niitä mitattiinkin tiiviisti erilaisten mittarien avulla. Ennen kaikkea Euroopassa kiinnostus kohdistui ihmisen koko elämänkaareen ja motivaatioon sen osana. Paljon pohdittiin myös motivaatiota osana ihmisen kokonaisvaltaista persoonallisuutta. Menetelmällisesti tämä on johtanut tutkittavien omien kertomusten painottumiseen tutkimuksessa. Tässä suhteessa myös oma tutkimukseni sijoittuu vahvasti modernin motivaatiotutkimuksen kentälle. Toisena nousevana tutkimussuuntana on ollut laajemman arvoperustan tutkiminen osana motivaatiota. Tällöin motivaation kentälle nousevat myös esimerkiksi kysymykset erilaisten kulttuurien tuottamista käsityksistä ja arvoista. Myös ihmisen yksilöllisten tavoitteiden ja motivaation yhteys on asetettu viime aikojen tutkimuksissa vaakalaudalle. On kyseenalaistettu eroavatko ihmisten eri elämänalueilla asettamat tavoitteet loppujen lopuksi kovinkaan paljon toisistaan? Yleisen arvomaailman voitaisiin siis tämän perusteella katsoa dominoivan motivaation yksilöllistä muodostumista ainakin jonkin verran. (Nurmi & Salmela-Aro 2005, 20–25.) Motivaatiotutkimuksen tuoreimpia saavutuksia on eritelty tarkemmin tämän luvun lopussa.

Motivaatiotutkimuksen moninaisuudella on myös haittapuolensa. Niiden pohjalta muodostettu teoriapohja on niin hajanainen, että saman termin alle voidaan luokitella monenlaisia ilmiöitä. Toisten mielestä motivaatio-termiä voidaan edelleen käyttää toimintaa suuntaavien, ylläpitävien tai estävien tekijöiden yhteisnimikkeenä, toiset taas uskovat nämä mekanismit selittyvät ennemminkin kognitiivisten ja prosessien ja toimintajärjestelmien kuvaamisella. On myös niitä, jotka päinvastoin

ovat ottaneet käyttöön yksityiskohtaisempaa terminologiaa, joka määrittelee tarkkarajaisemmin kuvailtavan ilmiön eri osa-alueita. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 212.) Nurmi & Salmela-Aro (2005, 24–25) kritisoivat kuitenkin sitä, että motivaatiotutkimuksen tutkimusmenetelmät eivät vastaa sitä moninaisuutta ja rikkautta, jota motivaatio ilmiönä edustaa. Esimerkiksi motivaatioon väistämättä vaikuttavien tiedostamattomien tekijöiden tutkimukseen ei vielä juurikaan ole välineitä. Motivaation tarkastelu on näin ollen usein hyvin kapea-alaista, eikä kiinnitä tarpeeksi huomiota esimerkiksi motivaatioon osana muita psyykkisiä prosesseja.

Tarkastellessa motivaatioteorioita kokonaisvaltaisesti voidaan kuitenkin todeta, että kokoaviakin tekijöitä erilaisten motivaatioteorioiden välillä on. Yksi näistä on, että miltei kaikki teorit keskittyvät tavalla tai toisella kuvailemaan motivaatiota ilmiönä, johon liittyvät ”yksilön henkilökohtaiset tavoitteet, uskomukset mahdollisesta vaikuttaa omaan toimintaan ja emootioiden viriämiseen”. (Lehtinen et al. 2007, 178.) Myös motivaation jakaminen lähestymis- ja välttämismotiiveihin sisältyy useisiin motivaatioteorioihin. Tällä viitataan siihen, että ihminen suuntautuu mielihyvän tunnetta tuottaviin kokemuksiin johtavaan toimintaan ja vastaavasti pitäytyy poissa toiminnasta, jonka arvelee tuottavan negatiivisia tunnetiloja. Eroavaisuuksia syntyy liittyen muun muassa siihen, millaisena ilmiönä motivaatio koetaan: yksilön persoonallisena ominaisuutena vai muuttuvana, tilanteen mukaan varioituvana tilana. (mts. 2007, 178.)

4.2 Suoritusmotivaatioteoria ("Achievement theory")

50-luvulla David McClellandin ja John Atkinsonin pioneerityön pohjalta kehittyneen suoritusmotivaatioteorian mukaisesti ihminen voi motivoitua toimintaan kahdesta eri syystä: menestyksen toivossa tai epäonnistumisen pelossa. Näitä prosesseja kontrolloivat erilaiset yllykkeet ja odotukset, joita toiminnan lopputuloksella oletetaan olevan. (Heckhausen, Schmalt & Scheider 1985, 4, 7.) Tehtävän suorittamiseen johtava käyttäytyminen on siis tulosta näiden kahden osatekijän, onnistumisodotusten ja epäonnistumisen pelon, välisestä jännitteestä ja konfliktista. Mikäli onnistumisodotukset hallitsevat yksilön valintoja, on kyseessä lähestymismotivaatio, kun taas epäonnistumisen pelon dominoidessa yksilön suoritusta päädytään ilmiöön nimeltä välttämismotivaatio. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 217.)

Se kumpaan motivaatiotyyppiin päädytään, riippuu yksilön subjektiivisesta onnistumisen tarpeesta ja epäonnistumisen merkityksestä, niiden todennäköisyydestä sekä siitä arvotuksesta, jonka hän suoriutumislleen antaa. Tällöin kaikkeinärkevimmäksi muodostuukin yleensä keskitasoisten tehtävien valitseminen. (Weiner 1972, 268.) On kuitenkin mahdollista, että henkilö valitsee tehtävän, jossa onnistumista hän pitää epätodennäköisenä. Mikäli tehtävä kuitenkin

onnistuu tuottaa tämä hänelle erittäin suurta mielihyvää ja kannustaa jatkossakin omien rajojen rikkomiseen. Sama pätee päinvastoin, sillä helppona pidetyn tehtävän epäonnistuminen saattaa tuottaa vielä suurempia pettymyksen tunteita kuin vaikeiden kohdalla. (Atkinson & Birch 1978, Lehtisen & Kuusisen 2001, 217–218 mukaan.) Samoin toteaa myös Weiner (1972, 200–201), jonka mukaan negatiivisten assosiaatioiden koetaan usein olevan vahvempia, mikäli kyseessä on helpoksi koetussa tehtävässä epäonnistuminen. Tämän vuoksi Lehtinen ja Kuusinen (2001, 218) korostavatkin, että itseluottamuksen eli toisin sanoen ”onnistumisen toivo”-motiivin lisäämisen tulisivin olla keskeisellä sijalla kohotettaessa myös eri-ikäisten opiskelijoiden motivaatiota.

Suoritusmotivaatioteoriaa on kritisoitu kuitenkin siitä, että se jättää täysin arvuuttelun varaan suorituksen odotusarvojen muodostumiseen johtavat prosessit. Toiminnan ja sosiaalisen kanssakäymisen kautta saaduilla kokemuksilla ja palautteella saattaa olla huomattava merkitys motivaation muodostumiselle. Kuten aikaisemmin on todettu, motivaatio ei ole ainoastaan yksilön sisällä tapahtuvien kognitiivisten prosessien summa, vaan uusia ”motiivitendenssejä” saattaa syntyä monien eri tekijöiden vaikutuksesta. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 218.) Teoria ikään kuin käsittelee jokaista tapahtumaa samanlaisena kokonaisuutena, jossa sama onnistumisen todennäköisyys tuottaa aina saman määrän pätevyyden ja onnistumisen tunnetta. Lisäksi teorian kahden suurimman muuttujan: menestyksen tarpeen ja epäonnistumisen välttämisen, vaikea mitattavuus on johtanut siihen, että odotusarvoteorian avulla ei voida ennakoida ihmisen käyttäytymistä, eikä liiemmin motivaation syntymistä tai syntymättä jäämistä. Laboratorio-olosuhteissakin teorian pohjalta tehdyt päätelmät ovat hänen mukaansa vain oletuksia, eivätkä anna todellista kuvaa motivaatioprosessin moninaisista kiemuroista. (Stipek 1993, 120.) Lisäksi suoritusmotivaatioteoriaa on kritisoitu siitä, että se on liian pitkään hyväksynyt motivaation yksiselitteisesti ihmisen käyttäytymisen selittäjäksi. Tutkimuksessa olisivin syytä kiinnittää enemmän huomiota niihin kausaaliyhteyksiin, jotka sijaitsevat varhaisten motiivien aktivoitumisen ja toiminnan toteutumisen välimaastossa. Toisin sanoen vielä kukaan ei täysin ole pystytty selvittämään, mitkä ovat ne prosessit, joiden aikana yksilön toiminta muuttuu aikomuksista ja aktiiviseksi, onnistumisen toivon tai epäonnistumisen pelon kontrolloimaksi tavoitesuuntautuneeksi toiminnaksi. (Heckhausen, Schmalt & Schneider 1985, 5.)

Suoritusmotivaatioteorian suurin puute on kuitenkin mielestäni siinä, että se pelkistää motivaatioprosessin kahden ääripään ilmiön taistelukentäksi. Vaikka myöhemmät tutkimukselliset suuntaukset ovatkin lisänneet teoriaan elementtejä esimerkiksi sosiaalisen ympäristön vaikutuksesta, olisi liian mustavalkoista olettaa, että onnistumisen toiveet ja epäonnistumisen pelot, tai edes niiden välimuodot, koordinoisivat lähtökohtaisesti ihmisen toimintaa. On varmasti totta, että motivoituminen toimintaan, jossa uskoo onnistuvansa on helpompaa, mutta usein joudumme kuitenkin ainakin jollakin tasolla innostumaan myös asioista, joissa emme itse koe olevamme hyviä.

Koulumaailmassakin tämäntyyppinen toiminta on arkipäivää ja opettajien velvollisuutena on saada oppilaat sitoutumaan myös sellaiseen toimintaan, missä he kokevat olevansa huonoja ja pelkäävät epäonnistuvansa. Itse asiassa, eikö juuri tällaiseen toimintaan ryhtyminen ja motivoitumaan kykeneminen olisi taitojen kehittymisen kannalta ensiarvoista? Ei ole jatkuvasti kovinkaan motivoivaa työskennellä sellaisten asioiden eteen, jotka jo tietää osaavansa. Päinvastoin voitaisiin siis ajatella, että sopiva epäonnistumiseen liittyvä jännite turvallisessa ympäristössä pitää oppijan liikkeellä kohti tavoitteitaan. Onnistumiset saavat siis tavallaan merkityksensä suhteessa epäonnistumisiin, ja toimivat ikään kuin symbioosissa keskenään. Näin ollen yksinkertaistetulle jaolle onnistuminen hyvä–epäonnistuminen paha, ei siis ole perusteita. On kuitenkin myönnettävä, täysin hakoteillä suoritusmotivaatioteoriakaan ei ole, vaikka se liian yksinkertaisen kuvan motivaatioprosessista osittain antaakin: harva ihminen kuitenkaan ryhtyy toimintaan onnistumisen pelossa ja epäonnistumisen toivossa. Suuntaa antavia piirteitä ihmisen motivoituneen toiminnan selittämiseksi se siis ainakin antaa.

4.2 Attribuutioteoria ("Attribution theory")

Attribuutioiden luomisella tarkoitetaan ihmiselle luontaista tarvetta rakentaa syy–seuraus suhteita eri tapahtumien välille. Näin ihminen suhteuttaa omaa toimintaansa kohtaamaansa ärsykemaailmaan ja pyrkii rakentamaan mielessään mahdollisimman järjestynyttä kuvaa maailmasta. Tämä liittyy siihen, että ihminen pyrkii luontaisesti lisäämään merkityssuhteiden loogisuutta ja vähentämään epävarmuustekijöiden määrää. Mitä enemmän ihminen pystyy kontrolloimaan ja ennustamaan ympärillään tapahtuvia asioita, sitä helpompi hänen on suhteuttaa omaa toimintaansa niihin nähden, mikä taas luo turvallisuuden tunnetta. (Deci 1975, 241.) Tälle psykologiselle pohjalle on rakentunut myös motivaatiota käsittelevä attribuutioteoria, joka perustuu alun perin Fritz Heiderin ajatusten pohjalle. Hänen perusajatuksestaan oli, että ihmiset voivat antaa toiminnalleen merkityksiä joko sisäisistä tai ulkoisista lähtökohdista käsin. Sisäisiä syitä toiminnan perustelemiseksi voivat olla esimerkiksi tarpeet, toiveet, tunteet, erikoiskyvyt tai vahvat aikomukset. Sisäiset syyt on usein jaettu myös kykyihin ja motivaatioihin. Motivaatio taas jakaantuu aikomukseen toteuttaa toiminta sekä siihen panostuksen määrään, jonka yksilö on valmis sijoittamaan aktiiviseen toimintaansa. Ulkoisia syitä voivat puolestaan olla tehtävän vaikeustaso sekä onni. Attribuutiot voivat tuki koostua myös osista kumpaakin selitysmallia, mutta useasti selitykset keskittyvät enemmän joko sisäiselle tai ulkoiselle kentälle. (Petri 1991, 300.)

Attribuutiot voidaan luokitella olla myös tasapainoisiksi tai epätasapainoisiksi. Tasapainoinen pysyy yleensä samankaltaisena tilanteesta toiseen, kun taas epätasapainossa olevat attribuutiot

vaihtelevat jatkuvasti tilanteesta toiseen. Tätä jakoa nimitetään toisissa teoksissa myös termeillä pysyvä ja tilapäinen. (Laine 2005, 97.) Viimeinen jakoperuste attribuutioiden välillä on kontrolloitavissa oleva tai kontrolloimaton, eli henkilö joko pystyy manipuloimaan tilannetta haluttuun suuntaan tai ei. Oman opiskelun määrään voi yleensä vaikuttaa, ja näin ollen parantaa tuloksia seuraavalla kerralla, mutta tehtävien vaikeustaso tai oma kyvykkyys voidaan myös nähdä asioina, jotka ovat pysyviä, luonnon lahjana saatuja. Opetustyössä olisikin tärkeää muistaa korostaa oppilaille kyvykkyuden ja yritteliäisyyden välistä eroa, joka helposti saattaa muuttua häilyväksi omia suorituksia, niin negatiivisia kuin positiivisiakin, selitettäessä. Näin on mahdollista kasvattaa motivaatiota myös yksilöllisen osaamisen reuna-alueilla. (Spaulding 1992, 16–18.)

Weinerin edelleen kehittelemä attribuutioteoria syntyi 70–80-luvulla, pysyen uskollisena jo aikaisemmin vallalla olleelle käsitykselle siitä, että käyttäytyminen on odotusten ja arvotusten aikaansaamaa. Uutena piirteenä se kiinnitti huomiota siihen, miten ihmiset subjektiivisesti pyrkivät selittämään kokemiaan onnistumisia ja epäonnistumisia, ja kuinka tämä prosessi vaikuttaa motivaatioon. Teorian pohjalta tehdyt tutkimustulokset viittasivat siihen, että suoriutumisen selittäminen koostuu kahdesta osasta: Ensimmäisenä ihmiset määrittelevät kaikkein todennäköisimmän syyn onnistumiselleen tai epäonnistumiselleen, toisena seuraavat näitä uskomuksia jäljittelevät, ja niiden muokkaamat tapahtumat. Jälkimmäinen vaihe on siis riippuvainen ensimmäisestä. Nämä uskomukset ovat toiminnan syy–selitys yhteyksiä, attribuutioita, jotka ovat läheisesti kytkeytyneitä myös oppimiseen ja motivaatioon. Attribuutiot ovat monesti kulttuurisesti määrittyneitä; suomalainen ja kiinalainen opiskelija saattavat selittää hyvää koenumeroa aivan eri perustein. (Rogers 2005, 71–73.) Tämä selittämisen tarve korostuu myös ennen kaikkea negatiivisten, tärkeiksi koettujen tai yllättävien tapahtumien kohdalla. Motivaatiota ei siis nähdä attribuutioteoriassa ainoastaan kognitiivisena prosessina, vaan se on ilmiö, joka riippuu jokaisen yksilön omista kokemuksista. (mts. 2005, 79.)

Weiner (1972, 310) puolestaan kuvaa, kuinka ihmiset käytännössä muodostavat motivaatiota erilaisten attribuutioiden välityksellä. Motivaation muodostuminen alkaa yksilön kokiessa onnistuvansa tai epäonnistuvansa jossakin suorittamassaan tilanteessa. Tämä aiheuttaa tunnereaktion, joka taas vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen. (Laine 2005, 97.) Toisaalta on myös esitetty näkemyksiä attribuutioista opittuina käytäntöinä. Jokainen lapsi on varmasti joskus kuullut kasvattajansa suusta muodossa tai toisessa lausahduksen: ”Älä syytä siinä muita, vaan yritä kovemmin!” Tämäntyyppinen kasvatustyyli saattaaakin johtaa lapsen ajattelemaan, että epäonnistumisen sattuessa syy on aina hänen. Toisessa ääripäässä kasvattaja voi saada lapsen omaksumaan attribuutio-tyylin, jossa syyt ovat sisäisiä asioiden sujuessa hyvin ja ulkoisia asioiden

mennessä pieleen. Syy-seuraus suhteita näkyväksi tekemällä lasta voidaan ohjata tasapainoisen attribuutio-tyyliin omaksumiseen. (Fontana 1995, 221.)

Lisäksi Weiner (1992, 256–57) korostaa, että attribuutioiden muodostumiseen liittyvät läheisesti myös yksilön käsitykset syy-seuraus-suhteiden pysyvyydestä tai muuttuvuudesta. Mikäli yksilö kokee, ettei hän voi muuttaa onnistumiseen tai epäonnistumiseen johtaneita syitä millään tavalla, on myös todennäköistä, että hän olettaa onnistuvansa tai epäonnistuvansa samantyyppisissä tehtävissä jatkossa. Toisaalta, jos yksilö uskoo syy-yhteyksien olevan muutettavissa, hän ei välttämättä anna onnistumiselleen minkäänlaista arvoa, vaan uskoo että ensi kerralla on työskenneltävä vähintään yhtä kovin samaisen tason säilyttämiseksi.

Lehtinen ja Kuusinen (2001, 224) kritisoivat attribuutioteoriaa sen yksioikoisista käsitteen- ja teorianmuodostuksesta. Heidän mukaansa motivaatio on liian monimutkainen ilmiö selitettäväksi pelkästään ulkoisten tai sisäisten syiden pohjalta. Motivaatio ei ole vain ihmisen sisäinen ominaisuus tai luonteenpiirre, vaan monien kognitiivisten prosessien ja ulkoisten tekijöiden summa. He myös peräänkuuluttavat kehittyneempiä sisältöjä, joiden avulla attribuutioitakin voitaisiin tulkita laajemmassa kontekstissa.

Kontekstin sijaan suurin kritiikki attribuutioteorian kohdalla liittyy mielestäni kuitenkin siihen, että se olettaa oppilaiden automaattisesti etsivän syytä suoriutumislleen tehtävistä ja luokittelevan ne joko lokeroon ”sisäinen” tai ”ulkoinen”. Useammin uskoisin kuitenkin käyvän niin, että attribuutioita on useita, jolloin ne tavallaan tasapainottavat toinen toisiaan. Harva normaalilla itsetunnolla varustettu oppilas varmaankaan ajattelee hyvän menestyksen johtuvan vain ja ainoastaan erinomaisesta kyvykkyydestään, tai huonomman koenumeron kumpuavan pelkästään omien taitojensa puutteellisuudesta Usein tällaista näkemystä saatetaan kompensoida ajattelemalla, että koe tuntui mahdollisesti vaikealta, ja että vika saattoi näin ollen olla osittain myös esimerkiksi sen vaikeustasossa. Entä mihin kategoriaan sijoittuu harjoittelemisen puute? Kyse ei tällöin ole oppilaaseen liittyvistä kiinteistä piirteistä vaan ennemminkin siitä, ettei oppilas saanut valjastettua energiaa opiskeluun silloin kuin siihen olisi pitänyt pystyä. Tähän saattoi olla vaikuttamassa moni sisäinen tai ulkoinen tekijä. Lisäksi uskon myös joidenkin ihmisten sivuuttavan onnistumiseen tai epäonnistumiseen johtaneiden syiden erittelyn miltei kokonaan. Tämä on myös osittain kytköksissä persoonallisuuden piirteisiin sekä tietysti tehtävälle annettuun merkitysarvoon. Attribuutioteoria olettaa käsittääkseni, että mikäli ihminen ryhtyy tehtävään, on sillä oltava hänelle jonkinlaista arvoa, eikä tämä arvo näin ollen voi olla nolla. Itse väitän kuitenkin, että puhtaaseen suorittamiseen tähtäävissä tilanteissa ei myöskään syy–selitysmalleille liikene suorittajan mielessä pienintäkään ajatusta.

4.3 Tavoiteorientaatioteoriat ("Goal theory")

Rogersin (2005, 75) mukaan tavoiteteorioita voidaan pitää nykypäivän yhtenä hallitsevimista motivaatioteorioista. Kyse ei siis ole ainoastaan yhdestä selkeästä teoriasta, vaan pitkästä ja edelleen jatkuvasta kehityskulusta, jota ovat rikastaneet monen eri tutkijan ajatukset ja ideat. Yleisesti motivaatiota pidetään teorian mukaan ennen kaikkea prosessina, joka suuntaa yksilön mielenkiinnon tiettyyn kohteeseen. Tähtäimessä olevat tavoitteet, voidaan jakaa karkeasti kahteen eri luokkaan. Näitä ovat oppimiseen ja suoriutumiseen suuntautuneet tavoitteet. Oppimiseen liittyvät tavoitteet koskevat yleensä yksilön henkilökohtaista tarvetta kehittyä, kun taas suoriutumiskeskeinen tavoitteellisuus ilmenee siten, että yksilö peilaa omaa suoritustaan annettuihin kriteereihin tai muiden toimintaan. Oppija huolehtii enemmänkin siitä, kuinka hän suoriutuu, kuin miten paljon hän itse prosessissa oppii.

Nämä motivaation kaksi eri ulottuvuutta eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois, vaan samalla toiminnalla saattaa olla oppijasta riippuen monia, aivan vastakkaisiakin tavoitteita. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 233.) Tavoitteet vaihtuvat kuitenkin usein ja helposti, eivätkä näin ollen kovin syvään juurtuneita. (Rogers 2005, 75.) Ne voivat käsittää lukemattomia erilaisia, yksilön elämään liittyviä suunnitelmia ja vaihdella primitiivisistä tarpeista konkreettisiin tai abstrakteihin tavoitteisiin. Yhteistä niille on kuitenkin se, että ihminen sitoutuu niiden saavuttamiseksi kaavailtuun toimintaan ainakin jollakin tasolla, jolloin sitä voidaan myös tarkkailla, arvioida ja suunnata uudelleen saadun palautteen pohjalta. (Brophy 2004, 8.)

Lehtinen ja Kuusinen (2001, 235–238) esittelevät Salosen, Lehtisen ja Olkinuoran (Olkinuora & Salonen 1992, Lehtinen ym. 1995 ja Salonen, Lehtinen & Olkinuora 1998) tutkimuksia, jotka tarjoavat yhden mallin tavoiteorientoituneen motivaation selittämiseksi. Heidän mallinsa sisältää myös viitteitä useisiin muihin tavoiteorientaatioteorioihin, joten se edustaa mielestäni hyvin motivaatiotutkimuksen ja erityisesti tavoiteorientaatioteorioiden fragmentoituneisuutta. Mallin peruslähtökohtana on sosioemotionaalinen näkökanta. Jotta erilaisia tavoiteorientaatioita voitaisiin siis tulkita ja ymmärtää on otettava huomioon, että oppija on oman elämänsä ja kokemustensa muodostama kokonaisuus, jonka päätöksentekoa toiminta ja tulkintatendenssit ohjaavat. Oppimistilanne, kuten mikä tahansa ihmisen tavoiteorientoitunut toiminta on monimutkainen kokonaisuus, jonka takana on monia kognitiivisia prosesseja. Näitä ovat muun muassa tiedolliset peruspyrkimykset, jotka on tässä tavoiteorientaatiomallissa jaettu kolmeen eri osaan: tarpeeseen tyydyttää ja hallita ulkoisia ilmiöitä, tarpeeseen liittyä sosiaaliseen yhteisöön ja tarpeeseen tunnistaa ja hallita välittömät vaaratilanteet.

Ensimmäisellä, ulkoisten ilmiöiden hallitsemisen tarpeella tarkoitetaan sitä ihmisen biologista ja psykologista ominaisuutta, joka synnyttää uteliaisuutta tutkia uusia ilmiöitä ja sittemmin järjestää niistä loogisia malleja ja rakenteita. Tämä on tietysti oppimisprosessissa tärkeä kyky, jonka olemassaolon johdosta ihminen ryhtyy opettelemaan asioita ja mahdollistaa niiden kytkemisen vanhaan skeemajärjestelmään. Toinen, sosiaaliseen kanssakäymiseen viittaava peruspyrkimys, jolla viitataan ihmisen tarpeeseen elää yhteisössä, jossa vallitsevat tietyt, kirjoittamattomat säännöt. Yksilön toiminta tähtää siihen, että hän sen avulla tulee osalliseksi tämän yhteisön toimintakulttuurista, joka edelleen vaikuttaa hänen tavoitteellisesti suuntautuneeseen toimintaansa. Kolmas ja viimeinen tiedollinen peruspyrkimys tarkoittaa ulkoisten negatiivisten merkkien tulkittamista sekä oman tavoitteellisen toiminnan suhteuttamista niihin, tulipa negatiivinen viesti sitten toisten ihmisten tunnetilojen tai fyysisen todellisuuden vaaratilanteiden välityksellä. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 235–238.)

Nämä kolme peruspyrkimystä voivat käytännössä ilmetä hyvinkin monenlaisten tulkintamallien ja hallintastrategioiden kautta. Jokaisessa tilanteessa on kuitenkin yksi yhdistävä tekijä: uusiin, toisinaan yllättäviinkin tilanteisiin ja muutoksiin sopeutuminen. Tätä varten ihminen muodostaa aikaisemman kokemuspohjansa perusteella tavoitteita, joiden avulla yrittää selvitä uusien tilanteiden ylitse. Nämä tavoitteet ovat niin sanottuja selviämispäämääriä. Riippuen yksilön selviämispäämäärästä, valitaan tilanteelle tietynlainen hallintastrategia, joka riippuu myös aikaisemmista kokemuksista. Nämä hallintastrategiat saattavat myös toisinaan toimia oppimista vastaan, sillä ne saattavat ohjata muun muassa epäonnistumisen välttämiseen, eivätkä niinkään tavoitteellisen oppimiseen. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 238–239.)

Kaikilla orientaatiomalleilla on varmasti paikkansa käytännön oppimistilanteissa. Orientaatioiden vastakkainasettelu ei tämän vuoksi ole tarkoituksenmukaista. Etenkin nykymaailmassa, jossa informaatiota suorastaan tulvii ulos eri lähteistä ympärillämme, olisi naiivia väittää, että todella syvällisellä tasolla motivoituisimme oppimaan kaiken meille opetetun. Ennen kaikkea olisikin tarpeellista kehittää sellaista pitkäjänteistä päättelykykyä, jonka avulla pystyisimme arvioimaan, missä vastaantulevista tilanteista ja tehtävistä tosiaan on tarpeellista motivoitua oppimaan syvällisemmällä tasolla oman elämänpolkumme kannalta. Tämä kytkeytyy niihin laajempiin tavoitteisiin, joita meillä on omaa elämäämme koskien. Oppimis- ja suoriutumismotivaation lisäksi voitaisiinkin siis puhua kaikkia motivationaalisia tavoitemalleja yhdistävästä hyöty-orientaatiotyypistä. Itse olen törmännyt vastaavanlaiseen orientaatiomalliin useasti. Jollakin tehtävällä saattaa olla arvoa tulevaisuuteni kannalta, vaikka se ei minua itsessään henkilökohtaisella tasolla kiinnostaisikaan. Tällöin olen motivoitunut sen tekemiseen muullakin, kuin vain puhtaaseen suorittamiseen tai työn minimoimiseen tähtäävällä tasolla. Bandura (1977,

162–163) puhuukin ”itse-motivoinnista” (”self motivation”), jossa yksilö itse observoi omaa käytöstään, asettaa tavoitteita ja vahvistaa omaa suoriutumistaan haluttuun suuntaan. Mitä ylempäs ihmiset asettavat riman tavoitteissaan, sitä paremmin he yleensä pärjäävät. Tavoitteiden on oltava tarpeeksi haasteellisia, jopa vaikeita, jotta he saisivat tyydytystä suorituksen onnistumisesta. Vahvasti itse-motivoituneet henkilöt eivät myöskään anna niin suurta merkitystä ulkoiselle palautteelle ja palkkioille, vaikka ne saattavatkin vahvistaa heidän suoriutumistaan. Toisaalta henkilöt, jotka asettavat tavoitteet mahdollisimman alas eivät myöskään menesty tavoitteitaan paremmin ja saattavat olla hyvinkin riippuvaisia ulkoisista vaikutteista.

On myös olemassa muita toimintaa ja oppimista motivoivia tavoitteita, joita oppimis-suoriutumisen dikotomia selityksineen ei kata. Tällaisia ovat esimerkiksi emotionaalisten tavoitteiden tyydyttäminen toiminnan avulla, mikä varsinaisesti sijoitu kumpaankaan tavoiteorientaatioryhmään. Näin ollen voidaan jälleen todeta, että ihmisen tavoitesuuntautunut toiminta on niin monimutkainen ja monitahoinen prosessi, etteivät sen selittämiseen riitä ainoastaan mustavalkoisiin teoreettisiin luomuksiin pohjautuvat selitysmallit tai teoriat.

4.5 Sosiaalisen oppimisen teoria (Social Learning Theory)

Teorian kehittäjän Banduran mukaan, ihmiset käyttävät sosiaalista yhteisöä pyrkiessään määrittelemään omaa kyvykkyyttään ja sitä kautta motivaatiotaan. Teorian mukaan siis ihmisen motivaatio on sosiaalisen kanssakäymisen värittämä kuva omista onnistumisen mahdollisuuksista. Tätä toisten ihmisten häntä kohtaan suuntaamaa luottamusta yksilö saattaa havainnoida neljän eri kanavan kautta. Ensimmäinen on suullinen palaute, jota opettaja voi antaa oppilaalle esimerkiksi kannustamalla positiivisesti. Tämä ei kuitenkaan ole ainoa keino, vaikkakin ehkä merkittävin. Yksilö havainnoi lisäksi myös fyysisiä eleitä, toisten ihmisten saamaa kohtelua sekä omia aikaisempia kokemuksiaan. (Spaulding 1992, 14–16.) Käytännössä juuri ihmisten vastareaktiot suhteessa omaan käyttäytymiseemme ohjaavat toimintaamme ja motivoivat tietynlaista käytöstä jatkossa. Koska ihminen elää miltei aina osana sosiaalista yhteisöä, on tämä vaikutus väistämätöntä. Silti on otettava huomioon, että lopulta on jokaisen itsensä päätettävissä, missä määrin hän aktivoi omaa potentiaaliaan missäkin tilanteessa. (Bandura 1977, 197–199.) Näin ollen sosiaalisen yhteisön vaikutus näyttäisi kuitenkin olevan alisteinen yksilöllisille motivaatioprosesseille.

Teoria korostaa siis sosiaalisessa ympäristössä tapahtuvien vahvistamiskäytäntöjen merkitystä oppimiselle ja motivaatiolle. Erona behavioristisiin malleihin on juuri se, että myös itsepalkitseminen on otettu huomioon oppimisen ja motivaation rakentajana. Kaikki oppiminen ei tapahdu peilaamalla omaa toimintaa suhteessa muihin, vaan myös yksilön omat tavoitteet ja niiden

saavuttaminen saattavat toimia yhteisöäkin suurempana vaikuttajana. Niin sanotut minäpystyvyyden uskomukset, eli se kuva omista taidoistaan ja mahdollisuuksistaan, jonka yksilö elämänsä aikana on muodostanut, saattaa tukea tai estää oppimista. Jatkuvat epäonnistumisten tuottamat pettymykset tai onnistumisen riemu synnyttävät ihmisissä vahvojakin emotionaalisia tuntemuksia, joilla on vaikutusta uskomuksiin omista mahdollisuuksista. Yksilön omien kokemusten ja suoritusten lisäksi yksilön käsitys minäpystyvyydestä saattaa liittyä myös sosiaalisen yhteisön kautta saataviin viesteihin. Tämä saattaa vaikuttaa huomattavasti myös siihen minkä tasoisten tehtävien suorittamiseen yksilö hakeutuu. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 225–226.)

Brophy (2004, 17) lisää, että oppimisen ja siihen motivoitumisen voidaan katsoa kehittyvän hyvin pitkälti juuri sosialisoinnin kautta. Lapselle merkitykselliset läheiset ihmiset voivat vaikuttaa oppimiseen muun muassa antamalla toimintamalleja, ohjaamalla suoraan, korjaamalla virheellistä toimintaa sekä palkitsemalla oikeasta käytöksestä ja rankaisemalla väärästä. Nämä lienevät yleisimpiä kasvatusmetodeja niin koulu- kuin kotiympäristössäkin.

4.6 Motivaatiotutkimuksen uusia tuulia

Vauras, Salonen, Lehtinen ja Kinnunen (2009, 4–5) ovat tutkimuksissaan keskittyneet analysoimaan motivaatiota siinä sosiaalisessa kontekstissa, jossa se syntyy. He kuvaavat löydöksiään kolmikantaisen mallin avulla, jonka toimijoina ovat oppija, oppimista ohjaava henkilö eli esimerkiksi opettaja, vanhempi tai koulukaveri sekä oppimistehtävä, jonka tavoitteet määrittävät opetussuunnitelmasta käsin. Näiden kolmen tahon yhteisvaikutus voi johtaa vuorostaan kolmeen erilaiseen suhtautumiseen ja käyttäytymiseen oppimista kohtaan. Näitä ovat tehtäväsuuntautunut orientaatio, minädefensiivinen orientaatio ja sosiaaliseen riippuvuuteen pohjautuva orientaatio. Tehtäväsuuntautuneessa menetelmässä annetulla tehtävällä, siihen liittyvillä uusilla piirteillä ja haasteilla on suuri merkitys oppijan motivaation vahvistamisessa. Minädefensiivisessä orientaatioissa on myös kyse tehtävään liittyvästä suhtautumisesta, mutta koska oppija kokee tehtävän negatiivisesti, ei hän panosta tai motivoitu sen suorittamiseen. Sen sijaan hän pyrkii erilaisin keinoin välttämään omalle minäkäsitykselle tai itsetunnolle tehtävästä koituvat uhat. Tämä saattaa usein tarkoittaa ryhtymistä johonkin sijaistoimintaan, jolla koetaan olevan suurempi merkitys oppijalle. Sosiaaliseen riippuvuuteen perustuva menetelmä taas toimii vastakkaisella tavalla eli tehtävään liittyvillä asioilla ei ole minkäänlaista merkitystä oppijan suoritukselle. Sen sijaan hän pyrkii toiminnallaan etsimään sosiaalista hyväksyntää ja statusta.

Myös persoonallisuuden merkitystä suoriutumisessa ja motivoitumisessa on tarkasteltu viime vuosina lähinnä psykologisista lähtökohdista käsin. Bipp (2009, 179) toteaa kuitenkin, että hänen

tutkimusryhmänsä tutkimusten perusteella suoriutumisen ei katsottu olevan suorassa vaikutussuhteessa ainakaan viiden yleisimmäksi määritellyn luonteenpiirteiden kanssa, ainakaan kun oli kyse motivaation osasista, jotka vaikuttavat tavoitteidemme asettamiseen. Epäsuoraa positiivista vaikutusta oli kuitenkin havaittavissa tunteiden hallinnan ja omien tavoitteiden asettelun välillä, mutta tämäkään ei koskenut kaikkia viittä peruspiirteeksi määriteltyä ominaisuutta. Niinpä voidaan todeta, että joidenkin persoonallisuuden piirteiden yhteisvaikutuksella saattaa olla merkitystä tavoitteiden asettamiseen ja sen kautta motivoitumiseen, mutta tämä on vahvasti tilannekohtaista ja yksilöllistä. Toisin sanoen, mitään varmoja olettamuksia motivaation ja persoonallisuuden yhteydestä ei voida tehdä, vaan tämä tarvitsisi lisätutkimusta etenkin persoonallisuuspiirteiden yhteisvaikutuksen ja tilannekohtaisten muuttujien osalta.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS: TEOREETTISET JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

5.1 Tutkimustehtävä ja –ongelmat

Kuten edeltävän teoriakatsauksen yhteydessä on useasti mainittu, nykypäivänä liikkeellä on paljon epäilyksiä koulun mahdollisuuksista motivoida oppilaita koulunkäyntiin yhä niukentuvien resurssien. Ilman yhteiskunnallista näkökulmaakin opetustyössä toimivan on tärkeää olla perillä siitä, mitä motivaatio itse asiassa pohjimmiltaan on, ja kuinka sen olemassaoloa kouluympäristössä voidaan lisätä.

Kohta työelämään lähtevänä luokanopettajan alkuna tulin kuitenkin pian siihen tulokseen, että pelkkä teoreettinen tietoisuus motivaatiosta ei riittäisi alkuunkaan. Motivaatio ei elä kirjoissa, vaan päivittäisissä käytännön tilanteissa. Halusin todella pureutua ilmiöön käytännössä oppilaan näkökulmasta, heidän autenttisten kokemustensa kautta. Näistä lähtökohdista käsin tutkimukseni päätehtäväksi muodostui selvittää, **kuinka oppilaat motivaation ymmärtävät ja kokevat, sekä miten siihen heidän mielestään voidaan kouluympäristössä parhaiten vaikuttaa**. Halusin nimenomaan välttää tarkastelemasta motivaatiota irrallisena ilmiönä, vaan ennemminkin pyrin näkemään sen osana yleistä viihtymistä koulussa.

Tutkimuksen päätehtävän pohjalta muodostui lisäksi joitakin tarkennettuja tutkimusongelmia:

- Missä suhteessa oppimistapahtumaan liittyvät tekijät vaikuttavat koulussa ilmenevään motivaatioon suhteessa sen ulkopuolisiin tekijöihin?
- Entä mikä on kouluympäristön, sosiaalisten suhteiden ja tehtävien merkitys motivaatiolle?
- Kuinka teorioiden kautta saatu tieto vastaa oppilaiden näkemyksiä ja käytännön kokemuksia?

5.2 Tutkimuksen teoreettiset ja metodologiset lähtökohdat

5.2.1 Kvalitatiivinen viitekehys

Kuten Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 161) toteavat, laadullisen tutkimuksen peruslähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen kuvaamalla tutkimuksen kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tavoitteena ei ole niinkään osoittaa erilaisten väittämien oikeellisuutta, vaan ennemminkin olemassa olevien tosiasioiden löytäminen ja näkyväksi tekeminen. Myös Alasuutari (1994, 28–29) toteaa, että laadullisessa analyysissä aineiston tarkastelu kokonaisuutena on keskeistä, minkä avulla pyritään pääsemään kiinni ilmiön sisäiseen, loogiseen rakenteeseen. Tähän ei pyritä tilastollisia todennäköisyyksiä etsimällä, vaan keskitytään pureutumaan ilmiön ytimeen ihmisten kokemusten kautta esimerkiksi juuri haastatteleamalla heitä.

Myös Kiviniemi (2001, 68–69) mainitsee, että kvalitatiivinen tutkimus pyrkii tavoittamaan tutkittavien näkökulman, joka vie tutkijan usein lähelle tutkimuskohdetta. Tämä edellyttää tutkijalta vahvaa tietoisuutta hänen omista käsityksistään tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Eskola ja Suoranta (2003, 21–22, 18) toteavatkin, että tämän vuoksi laadullinen tutkimus on turhaan saanut otsaansa subjektiivisuuden leiman ja siihen liitetään monesti jonkinasteinen tutkimuksen tuloksiin liittyvä epätarkkuus. Heidän mukaansa kysymys on kuitenkin ennemminkin erilaisista näkökulmista tutkimukseen ja objektiivisuus kvalitatiivisessa tutkimuksessa syntyykin nimenomaan siitä, että tutkija tunnistaa oman subjektiivisuutensa ja osaa ottaa sen huomioon tutkimusta tehdessään. Kiviniemi (2001, 72–73, 69) jatkaa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan ei tarvitsekaan olla perspektiivitön sivustakatsoja, vaan tutkijan käytännön kokemuksesta nousseet käsitykset suuntaavat tutkimuksen etenemistä yhteistyössä aineistolähtöisen käsitteellistämisen ohella. Näin ollen tutkijan ja teorian suhde on vuorovaikutteinen, mikä on täysin luontevaa. Tämä edellyttää kuitenkin, että tutkija kykenee tarvittaessa uudelleen linjaamaan tutkimuksensa suuntaa oman tietoisuutensa kehittymisen myötä. Uusitalon (1999, 82) mukaan kvalitatiivinen tutkimusprosessi onkin siinä mielessä jatkuvaa, että tutkimusprosessin eri vaiheet kuten aineiston kerääminen, käsittely ja analyysi kietoutuvat väistämättä toisiinsa. Aineisto saattaa kasvaa tai vastaavasti kutistua prosessin edetessä, sillä analyysin myötä käsityksiä ilmiöstä saatetaan joutua muokkaamaan.

Tutkimusaineiston tulisi pyrkiä aineiston teoreettiseen edustavuuteen eli siihen, että siinä on selkeästi esillä tutkittavan ilmiön kannalta olennaiset piirteet. Aineistosta tehdyt tulkinnot eivät kuitenkaan saa perustua satunnaisten valintojen varaan, vaikka laadullinen tutkimus mahdollistaakin tutkijan luovemman roolin niin sanotusti teorian kehittelijänä. Lukijan on pystyttävä seuraamaan

tutkijan päättelyn etenemistä, mikä edellyttää että aineistosta tehtävät johtopäätökset tapahtuvat loogisesti säännönmukaisuuksien perusteella. (Uusitalo 1999, 80–82.)

Laadullisia tutkimusmenetelmiä verrataan usein määrälliseen tutkimukseen tai se kuvataan sen vastakohtana. Todellisuudessa niitä on kuitenkin melkoisen vaikea erottaa toisistaan ja puhuttaessa kvantitatiivisesta tutkimuksesta numeroiden käsittelynä ja kvalitatiivisesta merkitysten etsimisestä, ei oteta huomioon näiden kahden vastavuoroista suhdetta. Itse asiassa numerot perustuvat aina käsitteellisiin ilmiöihin, mitkä taas koostuvat erilaisista merkityssuhteista. Toisaalta näitä samaisia ilmiöitä voidaan yleensä ilmaista juuri numeraalisesti. Mittaamisella on siis sekä kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen puolensa ja ennemminkin ne tulisi nähdä toisiaan täydentävinä, kuin vastakkaisina lähestymistapoina tutkimukseen. (Hirsjärvi et al. 2009, 136–137.) Erilaisten ongelmien tai ilmiöiden tutkimiseen sopivat erilaiset menetelmät ja tärkeintä olisikin keskittyä valitsemaan oman tutkimuksen kannalta parhaat, olivatpa ne sitten määrällisiä tai laadullisia. Tutkimuksen hyvyden tai huonouden arviointi kvalitatiivisten tai kvantitatiivisten menetelmien käytön perusteella ei siis ole perusteltua muuten kuin suhteessa tutkimusongelmaan. (Eskola & Suoranta 2003, 14.)

5.2.2 Fenomenologis–hermeneuttinen tutkimustyyppi

Fenomenologiassa tutkitaan nimenomaan sitä, kuinka ihminen käsittää itsensä ja suhteensa siihen maailmaan, jossa hän toimii ja elää. Kokemukset syntyvät tässä mainitussa todellisuudessa eikä ihmisen ymmärtäminen tästä kokonaiskuvasta irrallaan ole edes mahdollista. Kokemukset taas muotoutuvat suhteessa niihin merkityksiin, joita ihminen ympärillään oleville asioille ja tapahtumille antaa. Nämä ihmisten kokemuksiin liittyvät merkitykset ovat niitä, joita fenomenologian avulla tutkitaan, niitä saadaan tutkimuksen tuloksena. (Laine 2001, 26–27; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.)

Hermeneuttisuus määritellään usein ymmärtämisen ja tulkinnan yleiseksi teoriaksi. Koska fenomenologinen tutkimus pyrkii nimenomaan tulkitsemaan tutkittavaa ilmiötä, tarvitaan myös hermeneuttista ulottuvuutta. Fenomenologisen tarkastelun tuloksena saaduilla merkityksillä ei ole mitään virkaa ellemmekykyne ymmärtämään tai tulkitsemaan niitä. Tulkintaprosessi lähtee liikkeelle siitä maalaisjärjestä tai luontaisesta ymmärryksestä, jonka avulla tulkitsemme asioita arkielämässä. Tieteen piirissä sitä nimitetään esiymmärrykseksi ja sillä viitataan niihin ihmiselle luontaisiin tapoihin, joilla tutkija ymmärtää tutkimuksen kohdetta jo ennen tutkimuksen alkua. Tähän vaikuttaa vahvasti myös tutkijan aikaisempi elämäkokemus. Toisessa vaiheessa tutkijan tehtävänä on pyrkiä refleктоimaan, tematisoimaan ja käsitteellistämään näitä esiymmärryksen kautta

saatuja merkityksiään hankitun aineiston pohjalta. Tarkoituksena onkin niin sanotusti ”tehdä jo tunnettua tiedetyksi” ja pyrkiä avaamaan uusia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. (Laine 2001, 29–30.)

Laine (2001, 28–29) korostaa myös sitä, että hermeneuttis–fenomenologisen tarkastelutavan painopiste on yksilössä. Yhteisön jäsenillä on toki myös yhteisiä piirteitä, mutta yhtäläillä jokainen yksilö on kuitenkin myös erilainen. Fenomenologis–hermeneuttinen tutkimus ei pyrikään tekemään universaaleja yleistyksiä, vaan tavoitteena on nimenomaan yksilön ja hänen merkitysmaailmansa kokonaisvaltainen ymmärrys. Kuitenkin on otettava huomioon, että yksilön henkilökohtainen kokemusmaailma paljastaa yleensä jotain myös ympäröivästä yhteisöstä. Myös Kvale (1996, 53) huomauttaa, että vaikka yksilölliset kokemukset ovatkin fenomenologiassa tutkimuksen kohteena, se ei kuitenkaan pyri kuvaamaan yksittäisiä, erillisiä ilmiöitä, vaan kyse on nimenomaan saman ilmiön eri esiintymismuotojen yhteisen ydinolemuksen hakemisesta.

5.2.3 Teemahaastattelu

Lähtiessäni pohtimaan, mikä tutkimusmetodi soveltuisi parhaiten motivaation tutkimiseen 12–13-vuotiaalla lapsilla, haastattelu valikoitui heti yhdeksi selkeimmistä vaihtoehdoista. Cohen ja Manion (1994, 272) määrittelevät haastattelun metodiksi, jossa aineistoa kerätään suoran, verbaalisen kommunikoinnin avulla kahden tai useamman ihmisen välisessä kanssakäymisessä. Kuten mihin tahansa metodiin, myös haastatteluun liittyy sekä hyviä että huonoja puolia. Toisaalta haastattelussa päästään pureutumaan syvemmälle asian ytimeen kuin esimerkiksi lomakepohjaisissa tutkimusmetodeissa, mutta toisaalta se myös mahdollistaa tutkijan omien subjektiivisten näkemysten sekoittumisen haastateltavien kertomaan.

Miksi sitten valita tutkimushaastattelu metodiksi? Yleisesti haastattelun valintaan vaikuttavat monet asiat, kuten Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2000, 192) toteavat. Usein halutaan korostaa tutkittavan yksilöllisyyttä sekä antaa hänelle mahdollisuus osallistua tutkimukseen aktiivisena osapuolena. Itsekin päädyin lopulta siihen lopputulokseen, että päästäkseni kiinni sellaisiin, monesti tiedostamattomasti tapahtuviin, ilmiöihin kuten motivaatio ja koulumielekkyyys sekä niiden muodostumiseen tai muodostumatta jäämiseen vaikuttaviin tekijöihin, en voisi lähestyä kysymystä kovin strukturoiduista lähtökohdista käsin. Tutkimukseni päätavoitteena on selvittää oppilaiden subjektiivisia kokemuksia koulussa tapahtuvasta opiskelusta ja kuinka nämä kokemukset vaikuttavat heidän asennoitumiseensa opiskeluun. Tämä edellyttää väistämättä tutkittavan mieltämistä aktiiviseksi toimijaksi, joka antaa yksilöllisiä merkityksiä näille kokemuksilleen. Monet tutkijat haluavat myös mahdollisuuden selventää tai syventää saamiaan tietoja, johon

haastattelutilanteessa on erinomaiset mahdollisuudet. Perustelut ja lisäkysymykset tulivat tarpeeseen myös omassa tutkimuksessani, koska ollaan tekemisissä laajojen ja monimutkaisten ilmiöiden kanssa, jotka monesti toimivat ihmisessä tiedostamattomina prosesseina. Haastattelu valikoituu kvalitatiivisessa tutkimuksessa metodiksi usein myös siksi, että tiedetään jo valmiiksi, että aihe saattaa tuottaa hajanaisia vastauksia, jotka johtavat tutkijaa moniin eri suuntiin. Tällaiseksi arvioin myös oman tutkimukseni asetelman, mihin johtaa pelkästään jo kohdejoukon luonne, sillä tutkimukseeni on valittu kouluasennoitumiseltaan ja –menestykseltään mahdollisimman erilaisia oppilaita. Toisaalta tämä ei tietenkään johda automaattisesti siihen olettamukseen, että heitä motivoisivat erilaiset asiat. Motivaation ja koulumielekkyyden suuntaa on joka tapauksessa melko vaikeaa arvioida. Haastattelu metodina mahdollistaa monitahoisten ja –suuntaisten vastausten huomioonottamisen ja käsittelyn.

Teemahaastattelu puolestaan määrittää tutkimusmetodiksi, jossa tutkimusongelman pohjalta kartoitetut teemat toimivat haastattelun ohjaajina. Teemoilla siis viitataan niihin tutkimusongelman kannalta keskeisiin kysymyksiin, joiden selvittämiseksi haastateltavan kuvaus on välttämätön. (Vilka 2005, 101–102.) Kuten Hirsjärvi ja Hurme (1982) tarkentavat, kyseessä on haastattelu, jossa haastattelun aihealueet pohjautuvat teorian analyysiin, mutta kysymykset ovat muodoltaan avoimia. Eskola ja Vastamäki (2001, 26–27) lisäävät, että vaikka kaikki teemat on luonnollisesti käytävä läpi haastattelun aikana, on niiden muoto ja järjestys täysin kiinni haastattelijasta, haastateltavasta sekä itse tilanteesta. Valmiita kysymyksiä ei edes tarvitse välttämättä laatia, vaan tutkija voi kirjata tutkimuksessa läpi käytävät teemat paperin palaselle ja tukeutua niihin tarvittaessa. Tämä on välttämätöntä myös haastattelun vapaamuotoisen ilmapiirin kannalta.

Se, millaisten asioiden oppilaat kokevat vaikuttavan koulun motivoivuuteen on hyvin pitkälti riippuvaista oppilaiden aikaisemmasta kokemusmaailmasta ja henkilöhistoriasta. Siihen, millaisena paikkana he kokevat koulun ja siellä tapahtuvan opiskelun, päästään kiinni ainoastaan heidän omien kertomustensa kautta. Tämän vuoksi nimenomaan juuri teemahaastattelu sopi tutkimukseeni erinomaisesti. Koska tutkimukseni kohdejoukkona ovat 12–13-vuotiaat alakoulun oppilaat, arvelin että heidän kanssaan käytyjä keskusteluja tulisi selkeyttämään huomattavasti tiettyjen teemojen tuominen tarkasteltaviksi. Ajattelin tämän tuovan haastatteluihin selkeän rakenteen lisäksi myös konkreettisuutta, kun ajatukset ja kokemuksista kertominen voitaisiin kohdistaa johonkin tiettyyn asiaan. Näin oppilaiden on varmasti helpompi itsekkin jäsentää sellaisia monesti vaikeasti havaittavia ilmiöitä, kuten motivaatio tai koulumielekkyyys.

Lisäksi on huomioitava haastateltavien erilaisuus etenkin kun tutkimukseeni on tietoisesti valikoitu mahdollisimman erilaisia oppilaita. Kaikille lapsille ei kuitenkaan ole luontevaa käydä keskustelua aikuisen kanssa, kun ei se tutkimustilanteessa ole aina helppoa toiselle aikuisellekaan. Omien ajatusten ja mielipiteiden julkituominen onnistuisi monilla varmasti avoimessakin haastattelussa, mutta osalla tämä saattaisi tuottaa vaikeuksia. Teemahaastattelu ei kuitenkaan sido tutkijaa tai tutkittavaa kovin kiinteästi mihinkään tiettyyn muottiin, mikä oli ehdoton edellytys tutkimustehtäväni kannalta. Koska tutkimukseni kiinnostuksenkohteena on siis ennen kaikkea oppilaiden oma kokemusmaailma, saattaa jostakin aluksi mitättömältä tuntuvasta asiasta nousta analyysivaiheessa merkittävä tekijä. Sen vuoksi ei olisikaan järkevää heti alkuvaiheessa rajoittaa haastateltavien vastauksia ja pakottaa niitä johonkin yhteen ja samaan muottiin. Teemahaastattelu on siis menetelmä ikään kuin strukturoidun ja strukturoimattoman väliltä, mikä tekee siitä oman tutkimusasetelmani kannalta parhaan menetelmällisen vaihtoehdon. Oman tutkimukseni teemat muotoituivat pohjautuen sekä tutkimusongelmiini, että esittelemääni teoriaan. Lisäksi alussa kartoitettiin oppilaiden käsityksiä heistä itsestään laajemman kokonaiskuvan saamiseksi, sekä määriteltiin tutkimuksen peruskäsitteet oppilaan näkökulmasta väärinkäsitysten välttämiseksi ja tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi.

5.2.4 Aineiston keruu ja kohderyhmä

Tutkimukseni aineisto kerättiin siis teemahaastatteluilla Hämeenlinnan Normaalikoulun erään kuudennen luokan oppilailta loppukeväällä 2010. Kuudesta valitsemastani oppilaasta (O 1–6) kaikki ilmaisivat suostumuksensa osallistua tutkimukseen, johon lupa kysyttiin kirjallisesti myös vanhemmilta. Haastattelut suoritettiin niitä varten varatussa, häiriöttömässä pienryhmätilassa pääasiassa välituntisin, koska en halunnut häiritä oppilaiden koulunkäyntiä tai evätä heidän osallistumistaan loppukevään tapahtumiin. Haastattelut nauhoitettiin sanelukoneelle.

Ajankohta ja kohderyhmä valikoituivat luontevasti, koska olin juuri saanut valmiiksi päättöharjoitteluni kyseisessä luokassa. Oppilaat olivat minulle siis jo ennestään tuttuja, minkä arvioin vaikuttavan tutkimuksen suorittamiseen kahdella eri tapaa. Ensinnäkin pystyin käyttämään oppilaiden valinnassa hyväksi todistusarvosanojen lisäksi myös henkilökohtaista oppilaantuntemustani. Halusin otokseni olevan mahdollisimman heterogeeninen, jotta saisin mahdollisimman kattavan kuvan erilaisten oppijoiden motivaatiokäsityksistä ja –kokemuksista. Aarnoksen (2001, 145) mukaan haastattelututkimuksen otantaan kannattaa lisäksi sisällyttää lapsia, jotka ovat ulospäinsuuntautuneita ja kertovat mielellään omista kokemuksistaan, ikään kuin muidenkin ikätovereidensa puolesta. Niinpä jaoin oppilaat koulumenestyksen perusteella kuuteen

eri luokaan ja valitsin näistä sitten oppilaita, jotka mielestäni parhaiten pystyisivät tuomaan julki oman ”ryhmänsä” äänen.

Toiseksi arvioin taustani vaikuttavan haastattelujen sujuvuuteen positiivisesti. Kynnys kertoa toisinaan vahvojakin tunteita aiheuttavista kokemuksista saattaa olla korkea, etenkin uudelle ihmiselle, jonka näkee ensimmäisen kerran tutkimustilanteessa. Oppilaiden ja itseni välille oli kuuden harjoitteluviikon aikana ehtinyt muodostua vahva tunneside ja luottamus, jonka ajattelin luovan turvallisen ilmapiirin haastattelutilanteissa ja rohkaisevan oppilaita kertomaan aidosti ajatuksistaan. Vaikuttikin siltä, että tämä oletukseni oli oikea, sillä oppilaat kertoivat mielellään kokemuksistaan ja haastatteluaineistoa kertyi useimmista haastatteluista erittäin runsaasti (arvioitu keskimääräinen kesto noin 25 minuuttia). Aineistonkeruutilanteet muistuttivatkin enemmänkin leppoosaa juttutuokiota, kuin virallista haastattelua. Tässä oli tietysti joitakin oppilaskohtaisia eroja.

Pääasiallisesti minun ei siis tutkijana tarvinnut kovinkaan paljon ohjailta haastattelutilanteita muuten kuin esittämällä teemoihin liittyviä kysymyksiä. Joidenkin teemojen kohdalla jouduin esittämään tarkentavia– tai lisäkysymyksiä, toisille oppilaita enemmän kuin toisille. Pyrin kuitenkin tietoisesti olemaan ohjailematta tutkimustilannetta liikaa ja oppilaat saivat kertoa rauhassa loppuun myös sellaiset asiat, jotka eivät suoranaisesti liittyneet tutkimusongelmiini. Osaltaan myös tämä piti varmasti haastattelutilanteet sujuvina kokonaisuuksina.

5.3 Aineiston analyysi

5.3.1 Esivaiheet

Aineiston analyysi alkoi tutustumisella aiheen kirjallisuuteen, jonka pohjalta laadin suunnitelman siitä, kuinka tulisin vaihe vaiheelta toimimaan aineistoa analysoidessani. Ensimmäiseksi vaiheeksi valikoituikin luontevasti litterointi, jossa purin sanelukoneen nauhalle tallentamani teemahaastattelut kirjalliseen muotoon. Pyrin kirjoittamaan haastattelut tekstinkäsittelyohjelmalla ylös sanatarkasti, mutta vaikka tallenteiden laatu oli yleisesti hyvä, en muutamassa kohtaa voinut olla täysin varma joidenkin sanojen tai lauseiden muodoista. Tällöin en lähtenyt arvailemaan niiden sisältöä, vaan merkitsin tekstiin selkeästi merkinnän puheen epäselvyydestä, jolloin niitä ei luonnollisesti voitaisi ottaa huomioon tulkintavaiheessakaan. Tällä pyrin välttämään omien näkemysten sekoittumisen haastateltavien todelliseen kertomaan. Taukoja tai muita tutkimukseni fenomenologisen viitekehyksen näkökulmasta merkityksettömiä ääniä en myöskään kirjannut ylös.

Purettuani nauhat kirjalliseen muotoon luin ne ensin läpi useaan kertaan pyrkiäkseni syventämään litteroinnin jälkeistä kokonaiskuvaa aineistosta. Tämän pohjalta tulin siihen tulokseen,

että aineiston runsauden vuoksi analyysi olisi parasta aloittaa haastatteluittain tarkastelemalla niitä yksilöllisesti teema-alueittain. Niinpä rajasin jokaisesta haastattelusta teemojen mukaiset pääkysymykset vastauksineen. Tällainen raaka-jaottelu selkeytti aineiston rakennetta ja helpotti sen jatkokäsittelyä huomattavasti. Siirryinkin seuraavaksi vaiheeseen, jota Hirsjärvi ja Hurme (2001, 140) kutsuvat teemojen muodostamiseksi. Tässä teemoittelun esivaiheessa tutkijan on pyrittävä tavoittamaan erikseen kustakin haastattelusta sisällöllisesti olennaiset kohdat, minkä jälkeen ne kerätään teema-alueittain jokaisen henkilön omalle kortille. Tarkoituksena on siis koota haastattelun eri vaiheissa esiin tulleet, samaa aihetta koskettavat asiat yhteen. Tämä oli hyödyllistä, sillä metodini strukturoimattomuudesta johtuen oppilaiden vastaukset eivät läheskään aina rajautuneet kronologisesti esittämieni teemakysymysten mukaisesti. Samalla muodostuivat alustavasti myös haastatteluideni pääteemat. Tässä vaiheessa jätin myös tutkimuskysymysteni ulkopuolelle jääviä asioita pois haastatteluista. Lisäksi merkitsin jokaisen kartongille liimaamani haastattelupätkän viereen muutamalla sanalla ylös ydinkohdat siitä, mistä oppilas vastauksessaan puhui. Näissä vaiheissa jouduin jo syventymään aineistoon pohtiessani, mikä kussakin haastattelussa todella sanotaan, ja onko sillä todella merkitystä tutkimani ilmiön näkökulmasta.

5.3.2 Teemoittelu

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 173) määrittelevät teemoitteluksi analyysimenetelmän, jossa aineistosta pyritään nostamaan esille useissa haastatteluissa esiintyviä piirteitä. Näitä kutsutaan haastatteluiden yhteisiksi teemoiksi. Haastattelu-vaiheen teemoista ainakin joidenkin tulisi näkyä myös teemoitteluvaiheessa, mutta samanaikaisesti esiin saattaa tulla myös muita, täysin uusia teema-alueita, joita tutkija ei haastattelu-teemoja laatiessaan ole tullut ajatelleeksi. Tässä kohtaa voidaan myös katsoa tapahtuvan fenomenologishermeneuttisen tutkimustavan edellyttämän tutkijan omien ennakkokäsitysten ja ajatusmaailman laajenemisen. Lisäksi teemoittelu vaatii tutkijalta vahvaa tulkintaa, koska harvoin haastateltavat ilmaisevat asioita täysin samalla tapaa. Tässä kohtaa onkin tutkijan tehtävä vetää rajoja eri teemojen välille ja päätellä, mitkä vastauksista kertovat pohjimmiltaan samasta ilmiöstä.

Tutkittuani haastatteluita ensin niiden sisäisestä logiikasta käsin, minulla oli jo melkoisen hyvä kokonaiskuva siitä millaisiin teemakategorioihin vastaukset sijoittuivat. Seuraavaksi siirryin siis tarkastelemaan haastatteluja suhteessa toisiinsa näiden kategorioiden mukaisesti teema-teemalta. Tätä varten taulukoin haastatteluvastaukset. Taulukkoon merkitsin sarakkeisiin oppilaiden tunnuksia (O 1–6) ja riveille aina uuden asian sen mukaan, kun niitä haastatteluja tulkitessani tuli ilmi. Merkitsin myös, kuinka monta kertaa asia mainittiin kunkin haastateltavan toimesta eri

yhteyksissä. Tämän seurauksena kävikin ilmi, että joissakin haastatteluissa painottui selkeästi jokin erityinen näkökulma, mitä muissa haastatteluvastauksissa ei ollut tullut ilmi ollenkaan. Vaikka oppilaiden vastauksissa oli huomattavasti yhteneväisyyksiä totesin, etten voisi kuitenkaan jättää täysin huomioimatta myöskään vastausten yksilöllisiä painotuksia. Olinhan valinnut tietoisesti tutkimukseeni mahdollisimman erilaisia oppilaita ja jo pelkästään käyttämäni fenomenologis–hermeneuttinen lähestymistapa edellyttää yksilöllisen kokemusmaailman tarkastelua suhteessa ympäröivään maailmaan. En siis mitenkään voisi antaa todenmukaista kuvaa haastateltavieni käsityksistä, ellen huomioisi yhtäläisyyksien lisäksi myös eroavaisuuksia.

Muodostin siis lopulta taulukkoon keräämieni asioiden pohjalta ensin alateemoja ja lopulta pääteemat, kuten olin suunnitellutkin. Koska en kuitenkaan halunnut tyytyä esittämään vain kolikon toista puolta, lisäsin mukaan vielä oppijaprofiilin, jossa kunkin haastateltavan yksilölliset teemat pääsevät näkyviin. Tämä profiili kulkee tulosten käsittelyn rinnalla ikään kuin ikkunana tutkittavien elämään, minkä avulla myös voidaan todella tulkita vastauksia suhteessa heidän henkilökohtaiseen kokemus- ja elämysmaailmaansa.

6 TULOKSET

6.1 Oppijaprofiilit

6.1.1 O1-profiili

Oppilas 1 (O1) on koulussa erittäin hyvin menestynyt tyttö, jonka arvosanat hipovat luokan parhaimmista. Hän on tuntiosaamiseltaan erittäin aktiivinen ja osallistuu vapaaehtoisesti erilaisiin tehtäviin luokassa. Ensiksi hänen oppijaprofiilissaan onkin mainittava kyky itsemotivointiin, joka tuli esille esimerkiksi hänen taidossaan kontrolloida vahvasti omaa oppimistaan negatiivisten tunteiden ja tilanteiden yli yltääkseen yhä parempiin oppimissuorituksiin.

-- Ku mä saan sen kokeen käteen, seiska, et niinku siinä se motivaatio menee sitte ihan alas, mutta sitten taas mä yritän nostaa sitä sieltä ylöspäin -- mä yritän tavallaan niinku, vaikka se tuntuu kauheen vastenmieliseltä lukee kaikkiin kokeisiin ja näin, mä yritän olla silleen, että mun pitää saada korkeempi ku seiska siitä kokeesta --periaattees mä en saa saada siitä, et se on niinku vähä silleen et mä en tykkää näyttää sitä kotona, et mä sain näin huonon. (O1)

Esimerkistä käy ilmi myös toinen merkittävä piirre, nimittäin kodin merkittävä rooli oppijan motivoitumisessa, jota käsitellään myöhemmin aihetta vastaavan teeman yhteydessä.

Toisaalta hänen toimintaansa luonnehtii myös ajoittainen turhautuminen aineissa, joissa oppilas kokee olevansa huono. Muutenkin omaa osaamista koskevat mielikuvat liikkuvat hyvin pitkälti hyvä–huono-akselin ääripäissä. Hyvyys ja huonous koetaan nimenomaan oppijaan liittyvinä ominaisuuksina. Jos on huono jossakin aineessa, sitä ei voi osata, mitä pidetään itsestäänselvyytenä.

Oppijan haastattelusta nousi esiin myös hyvään koulumenestykseen liittyvä niin sanottu ”parhaiden pelko”, mitä ei muilla oppilailta ilmennyt heidän kertomansa mukaan ollenkaan. Tähän liittyi myös häpeän tunnetta onnistumisten kohdalla.

-- Se on niinku hävettävää tai noloa silleen että, et miks mä saan aina tälleen, että kaikki muut saa paljon huonompia. Niinku emmä halua olla aina se hikke. (O1)

Myös tiedusteltaessa, millainen olisi oppilaan mielestä koulu, jossa oppiminen ei ole innostavaa, tuki vastaus samaa näkemystä.

-- Siel ois niinku jotain tämmösii luokkakavereita, jotka ei yhtään tajua jotain tehtäviä tai tälleen. Et sit mä oisin siellä tavallaan paras.(O1)

Lasta voisi siis luonnehtia itsenäisyyden ja sosiaalisen yhteisön välisessä paineessa kamppailevaksi oppijaksi, jonka ajattelutavassa yhdistyvät niin ikään ajattelun naiivi mustavalkoisuus, kuin myös erittäin kehittyneet metakognitiiviset taidot.

6.1.2 O2-profiili

Oppilas on huomattavasti keskimääräistä paremmin koulussa menestyvä poika, jonka haastattelussa painottui ennen kaikkea koulun ulkopuolisen elämän vaikutus. Tähän sisältyivät esimerkiksi kaverit ja erilaiset harrastukset. Toisaalta jotkin harrastukset, kuten musiikki ja urheilu, liittyivät kiinteästi myös koulussa opiskeltaviin taitoaineisiin. Hän ei kuitenkaan antanut ymmärtää käyttävänsä kovin paljon aikaa koulutöiden tekemiseen vapaa-aikanaan, vaan ne menivät enemmän ”siinä sivussa” kavereiden ja harrastusten rinnalla.

Joo kyllä, mä oon sillai aika nopee tekee läksyt -- yleensä mä teen aina tuolla Verkatehtaalla, ku mä otan sinne aina mukaan sen, ku mul on siinä tunti aikaa odotella, et se teoria alkaa, ni mä teen aina siinä välissä. (O2)

Lisäksi oppilas koki olevansa niin hyvä yhdessä aineessa (matematiikassa), ettei se vaatinut häneltä minkäänlaista opiskelua rutiininomaisen läksyjen teon lisäksi.

Mä en oo niinkun, koskaan joutunu matikkaa lukemaan, koska mulle on vaan jääny ne kaikki asiat päähän nii nopeesti tunneilla. (O2)

Oppilasta voisi kuvailla taitavaksi oppijaksi, jolle koulu ei ole elämän pääintressi, mutta jonka vapaa-ajanviettotavat tukevat koulunkäyntiä ainakin jollakin tasolla, jolloin tuloksena on näiden kahden tekijän tasapainoinen kokonaisuus.

6.1.3 O3-profiili

Oppilas 3 (O3) on hyvin koulussa menestyvä tyttö, joka on myös sosiaalisesti erittäin taidokas. Hänen oman kertomansa mukaan kavereita on paljon, niin koulussa kuin vapaa-ajan harrastuksissakin. Tämä vaikuttaa osaltaan varmasti siihen, että oppilas kokee luokan ilmapiiriin

liittyvät tekijän erittäin merkityksellisinä motivaation kannalta. Motivaatiota opiskeluun koulussa löytyy, kunhan ympäröivä yhteisö on positiivisesti latautunut eikä ketään esimerkiksi kiusata. Lisäksi hänen oppimistaan leimaa useassa eri yhteydessä esiin tullut numerokeskeisyys. Oppimista on tapahtunut menestyksekkäästi silloin, kun saa hyviä numeroita. Tähän voi vaikuttaa vahvasti myös omalla toiminnalla ja etenkin oman yrittämisen määrällä. Yrittämisen henkilökohtainen merkitys korostui myös niissä tilanteissa, kun oppiminen ei ottanut onnistuakseen tai oli vaikeaa.

--Et kyl mä kuitenkin haluan aina niinku yrittää, vaikei menis hyvin, vaikka se ei oo semmosta mitä mä tykkäisin, niin täytyy kuitenkin yrittää, ni se ei oo just oo sitä, et jos ei yritä ni sit se tavallaan, ne numerot alkaa niinku pian laskee. (O3)

-- Mä onnistuin hyvin, koska mä niiku tavallaan yritin parhaani ja tein ku tavallaan tiian et sanottiin, enkä silleen häslänny tai muuta vastaavaa. (O3)

Oppija 3 on siis niin sanotusti yrittäjäoppilas, jonka koulunkäyntiin liittyvää ajattelutapaa hallitsee suoraviivainen ajattelumalli, jossa oman toiminnan määrä ja laatu korreloivat suoraviivaisesti saadun tuloksen kanssa. Oman lisänsä yhtälöön tuo sosiaalisen yhteisön laatu, joka saattaa heilauttaa tulosta eri suuntiin.

6.1.4 O4-profiili

Oppilas 4 on kouluarvosanoiltaan keskinkertaisesti menestyvä poika. Hän on luokassa melko hiljainen eikä millään tavoin häiritse opetusta, mutta omien sanojensa mukaan ei myöskään ole kauhean aktiivinen ja unohtaa useasti viittaamisen. Myös haastattelu jäi hänen osaltaan hieman muita pintapuolisemmaksi, mutta yksi teema osoittautui niin keskeiseksi, että se tuntui hallitsevan miltei kaikkia käsiteltyjä teemoja. Tämä teema oli kiusaaminen ja sen kautta motivaatioon vaikuttava luokan ilmapiiri. Oppilas on kertomansa mukaan joutunut kiusatuksi useita kertoja.

No sillon ei kauheesti viihdy, jos ollaan kiusattu, mutta -- Sit jos on ne kaverit on kilttejä, ni sit on ihan mukavaa. (O4)

Toinen painopiste oppilaan profiilissa oli oman kyvykkyyden määrittely muiden näkemyksistä käsin.

No ainaki on sanottu, että mä oon aika hyvä piirtämään. (O4)

Oppilaan usko omiin kykyihinsä näyttää siis peilautuvan hyvin pitkälle ympäröivän yhteisön kautta, josta oppilaalla ei kouluympäristössä ole ainakaan pelkästään hyviä kokemuksia kiusaamisen vuoksi. Sen sijaan opettajan kannustus osoittautuikin juuri kyseiselle oppilaalle merkittäväksi

oppimismotivaation ylläpitämisessä, mikä toimii varmasti ainakin osittaisena korvikkeena vertaisyhteisön tuelle.

Oppijaa voisi siis luonnehtia riippuvaiseksi sosiaalisesta yhteisöstä niin positiivisesti kuin negatiivisestikin. Mikäli ympäröivän yhteisön palaute on jatkuvasti negatiivista ja kiusaaminen jatkuvaa, sillä on saattanut olla voimakkaita vaikutuksia myös itsearvostukseen, sekä näkemyksiin koulusta ja ikätovereista. (Nurmi et al. 2006, 110, Zettergrenin 2001 mukaan.) Tällöin myös oppilaan yhteisölle takaisin lähettämät signaalit muuttuvat tiettyyn suuntaan vaikuttaen taas uudelleen yhteisön toimintaan. Noidankehä on valmis.

6.1.5 O5-profiili

Oppilas 5 sijoittuu koulumenestykseltään luokassa hieman keskimääräistä alemmas. Oppilas on koulutyössä välillä huolimaton. Hänen oppijaprofiiliaan leimaa ennen kaikkea loputon usko omiin taitoihin, vaikka tulos ei aina olisikaan parhaimmasta päästä. Oppilas ei omien sanojensa mukaan vaivaa kauheasti päätään pohtimalla, mikä meni vikaan vaan jatkaa eteenpäin koulutehtävästä toiseen.

Koulussa tärkeintä oppilaalle olivat ennen kaikkea kaverit, joiden vaikutusta käsitellään tulevassa, kyseistä teemaa käsittelevässä kappaleessa. Lisäksi kouluaineilla tuntui olevan erittäin suuri vaikutus oppilaan motivaatioon, joka oli paikoitellen riippuvaista vain ja ainoastaan siitä luokiteltiinko opeteltava aine oppilaan henkilökohtaisella asteikolla osioon ”kiva” vai ”tyhmä”. Tämä tuli esiin useasti haastattelun aikana.

No sit sillon varmaan tapahtuu jotain hauskaa koulussa, että ei oo mitää tylsää. Niinku jotain äikkää. (O5)

*--Matikka, hissa, liikka, kässä. -- Mikä niist tekee sitte hauskaa?--
--Koska mä oon niissä aina hyvä. (O5)*

Oppijaa voisi kutsua ristiriitaiseksi oppijaksi, jonka oma ajattelutapa ja todellinen taitotaso eivät aina vastaa toisiaan. Oppijaa voisi kutsua myös huolettomaksi tai laiskaksi oppijaksi, koska häntä itseään tämä ristiriita ei tietoisesti häiritse. Hän ei oikeastaan edes pyri analysoimaan omia suorituksiaan kovin syvällisellä tasolla vaan tyytyy keskittymään kivaan, koska tylsällä ei ole hänelle niin suurta henkilökohtaista merkitystä.

6.1.6 O6-profiili

Oppilas 6 on kouluarvosanoiltaan luokan heikoimmasta päästä oleva tyttö. Oppiminen tuntuu välillä vaikealta ja hän käykin säännöllisesti erityisopettajalla saamassa tukea oppimiseen. Hänen haastattelustaan nousivat esille ennen kaikkea tunteiden ja mielialan vaikutus oppimismotivaatioon ja koulunkäyntiin yleensäkin. Tämä oli piirre, mitä ei ilmennyt näin suoranaisesti yhdessäkään toisessa haastattelussa.

Ja sit se vaihtelee myös silleen, että jos on aurinkoinen sää, ni sillon on vähän paremmalla tuulella, mut jos on tommonen synkee, ni on vähä huono olla. (O6)

Oppilas kiinnitti koulun arjessa myös tavallista enemmän huomiota ilmeisiin ja eleisiin tunteiden ilmaisukeinona.

-- Silleen kun mä katon, esim liikkatunnilla pesiksessä, ni mä katon, että okei nyt mun joukkue on alottaa, että se saa hyvän, että ne niinkun kannustaa ilmeellä, ni siit saa kyl aika paljon silleen hyvän mielen, vaikka ne ei ees sanois mitään. Siit ilmeestä kuitenkin, tulee silleen hyvä mieli. (O6)

Oppiminen yleensäkin tuntui olevan hyvin riippuvaista tunnereaktioista; joskus se huvittaa, joskus taas ei. Toki on luonnollista, että myönteisen mielialan myötä myös ajattelu- ja toimintatapojemme kapasiteetti kasvaa ja edistää oppimiseen johtavia reaktioita. Jos mielialat, ja sen myötä myös oppimismotivaatio, kuitenkin heilahtelevat liikaa eikä näitä tunteita pystytä sisäisesti säätämään, saattaa se vaikuttaa negatiivisesti oppijan elämään niin opiskelussa kuin ihmissuhteissakin. (Kalakoski et al. 2008, 70–71.) Oppijaa voisikin melko yksiselitteisesti kutsua emotionaaliseksi oppijaksi, jolle oppimisen aiheuttamiin tunteisiin reagoiminen ja niiden kontrollointi oli monesti motivoitumistakin määrittävä tekijä.

6.2 Käsityksiä motivaatiosta

Yleiskatsauksena voidaan todeta, että kuudesluokkalaisten lasten oli melko vaikeaa käsitteellistää motivaatiota ja kertoa omin sanoin, mitä kyseisellä termillä tarkoitetaan. Usea kertoi kuulleensa sanan monessakin eri yhteydessä ja haastattelun edetessä he kyllä tuntuivat ymmärtävän sen merkityksen, mutta sanalliseen muotoon saattaminen tuntui olevan todella hankalaa ja vastaukset olivatkin tästä johtuen melko niukkoja. Yritin erilaisin esimerkein saattaa asiaa konkreettisempaan muotoon oppilaille, mutta tämäkään ei juurikaan tuottanut tulosta. Joka tapauksessa oppilaiden käsitykset motivaatiosta näyttivät olevan hyvin samankaltaisia: kaikki yhtä lukuun ottamatta näkivät

sen ulkoisten virikkeiden vaikutuksesta syntyvänä ilmiönä. Useimmissa näistä vastauksissa mainittiin tavalla tai toisella opettajan toiminnan vaikutus. Kannustus, mutta myös kontrolli tulivat esiin eri vastauksissa.

Eiks se oo sit niinku periaattees kannustus tai tämmönen niinku. Jos opettajat motivoi, elikkä ne niinku kannustaa. (O2)

No vaikka että, että opettajan takia on hauska tulla kouluun, et se motivoi niinku oppilaita. (O5)

Oppilas 1 mainitsi myös ulkoisen palkkion, tässä tapauksessa, rahan merkityksen motivoijana esimerkiksi kokeisiin luettaessa. Mikäli saa kokeista tietyn numeron, saa vanhemmilta tietyn määrän rahaa, mikä motivoi opiskelemaan. Tämä selittyy taas hyvin pitkälti hänen oppijaprofiilinsa kautta, missä kodin merkitys oppimisen kontrolloijana oli merkittävä.

No siis motivaatio on silleen et niinku joillakin on niinku vaikka motivaatio niinkun saada kokeista hyviä tuloksia, et jos saa vaikka ysin kokeesta ni sit saa jonkun kymppin kätee tai niinku rahaa siitä, et se on tavallaan semmonen innoittaja, tai motivaatiota sille. (O1)

Oppilas 3:n vastauksissa oli huomattavissa täysin erilainen painotus, joka keskittyi motivaatioon ennemminkin oppijan sisältä kumpuavana voimana. Toisin sanoen motivaatiota on se kuinka itse suhtautuu asioihin. Tämä on looginen ajatusmalli ottaen huomioon kyseisen oppilaan oppijaprofiilin, joka painottaa ennen kaikkea oman yrittämisen merkitystä koulussa menestymisessä ja numeroita tämän toiminnan kontrolloijina.

Mä oon kuullu tän aika useesti, mut en mä silleen tiedä. Mut oisko se ainaki silleen miten suhtautuu tavallaan niinku... niinku johonki asioihin ja sitten niinku tavallaan tekee ite ja suhtautuu siihe. (O3)

Mielenkiintoista on kuitenkin, että myös kyseinen oppilas näkee motivaation jokseenkin tahdonalaisena ja tietoisesti tuotettuna reaktiona, eikä niinkään spontaanisti syntyvänä oppimisen ilona. Tällaisen sisäisen motivaation rooli näyttää olevan kuudennen luokan oppilailta jo katoavaista, sillä vain harva heistä myöskään raportoi opiskelevansa vapaaehtoisesti lisää vaadittujen tehtävien lisäksi, vaikka aihe sinällään olisikin ollut kiinnostava. Silloin kun näin joidenkin oppilaiden kohdalla tapahtui, oli kyse sellaisista aineista, joita oppilaat yleensä harrastivat vapaa-ajallaan muutenkin tai joissa he olivat niin hyviä, ettei oppiminen vaatinut heiltä minkäänlaista vaivannäköä. Tämänkin tyyppistä toimintaa esiintyi suoranaisesti vain kahdella haastatelluista. Voisi siis olettaa motivaation olevan kuudennella luokalla hyvin pitkälle ulkoistunutta niin oppilaiden ajatusmaailmassa, kuin heidän toiminnassaan. On kuitenkin myös

otettava huomioon, että oppilaat eivät mahdollisesti osanneet mieltää sisäisen motivaation aiheuttamaa innostusta tai flowta motivaatioksi, mikä taas puhuisi sen puolesta, että tämäntyyppinen motivaatio olisi hyvin pitkälti tiedostamatonta.

6.3 Oppiminen ja motivaatio

6.3.1 Käsitteitä oppimisesta

Oppilaiden painotukset suhtautumisessa oppimiseen ja koulunkäyntiin vaihtelivat melko paljon. Jokaisen henkilökohtaisia painotuksia onkin tämän vuoksi käsitelty tarkemmin oppijaprofiileissa. Kuitenkin haastatteluista oli lisäksi eroteltavissa kaksi erillistä linjaa, jotka toistuivat usean oppilaan vastauksissa. Ensinnäkin jokaisen haastatellun vastauksesta kävi jossain muodossa ilmi, että nimenomaan oma toiminta vaikuttaa oppimisen tuloksiin, ja että vaivannäkö oppimisen eteen palkitaan. Kun opiskelee ahkerasti kokeisiin, saa hyviä numeroita. Tätä yhteyttä pidettiin monesti niin itsestään selvänä, että kaavan rikkoutuminen aiheutti oppilaissa peräti syyllisyyttä.

No tavallaan silleen että kun on, jos on ollu vaikka koe ja mä saan siit hyvän... et kun oli tavallaan panostanu siihe ja lukenu tosi hyvin ja sitte se palkitaan sillä, että niinku vaikka välillä tuntuuki ihan tyhmältä, ku pitää lukee, ettei voi mennä kavereitten kaa ulos ja sillee, ni kuitenkin se palkitaan niillä hyvillä numeroilla että saa kuitenkin palkkion siitä. Ja sillee tosiaa se tuntuu iha hyvältä niiku, että tää meni siis tosi hyvin, että onneks luin. (O3)

-- Mut sitte matikan, kokeesta niin tuntuu, et jos on niinkun vaikka loppukokeet jossain, ni sitte tota tuntuu, että ei nyt mä en pääse sit tätä läpi, et ois pitäny enemmän harjotella tai lukee ja mieltii enemmän. -- et ois aina pitäny lukee enemmän ja keskittyy enemmän. (O6)

-- Mä rupeen mieltii et niinku...mitä mä tein siinä kokeessa niinku väärin. -- (O1)

Pintrich ja Schunk (2002, 253–254) toteavatkin, että on miltei motivaation syntymisen perusedellytys, että oppilaat kokevat voivansa vaikuttaa oppimisensa tuloksiin. Oppilaat uskovat olevansa vastuussa toiminnastaan ja saavat palautteen, tässä tapauksessa kokeen, kautta informaatiota sen onnistumisesta. Perusolettamuksena on luonnollisesti, että lopputulos vastaa ainakin jollakin tasolla siihen panostetun työn määrää. Kun näin ei käy ja oppilaat kokevat, että epäonnistumisen syyt olivat sisäisten tekijöiden aiheuttamia, jolloin tuloksena saattaa olla riittämättömyyden tunne. Tämäntyyppinen näkökanta mukailee hyvin pitkälti attribuutioteoriaa, jossa oppilas muodostaa syy-seuraussuhteita toimintansa ja sen tuloksen välille. Se koetaanko

onnistumisen tai epäonnistumisen syyt ulkoisista vai sisäisistä syistä johtuviksi vaikuttaa oppijan motivaation laatuun.

Toinen vallitseva teema oppilaiden oppimiskäsityksissä oli tulevaisuuden merkitys, jolla oli motivoivaa vaikutusta kolmen oppilaan kohdalla. Oppilaat olivat haastattelemistani oppilaista parhaiten koulussa menestyviä ja antoivat oppimiselle selvästi jo laajempia merkityksiä. He ikään kuin tarkastelivat oppimista suhteessa omaan elämänkaareensa.

-- *Mä haluan olla sitten ku mä oon iso ni hyvän työn ja tälleen.* (O1)

-- *Sää niinku luet vaan itelles, et jos sä haluat vaikka yliopistoon, ni sit kannattaa yleensä vähä lukee. -- et mä ainaki haluan hyvän työn.* (O2)

-- *Mut aattele pitäis osata se koko elämän ajan, niin mun mielest se on tärkeätä, että niinkun oppii tavallaan sen asian kunnolla, ettei sitte enää myöhemmin tuu semmosta, jos yläasteella tulee sama aihe, ni ei sitte osaa --* (O3)

Jotta tulevaisuus voitaisiin kokea merkittävänä motivoijana oppimistapahtumassa, on oppilaiden luonnollisesti koettava se merkitykselliseksi henkilökohtaisella tasolla. Tämän vuoksi oppilaiden mukaan ottaminen koulutuksen tavoitteiden muotoilemiseen olisikin tärkeää, kuten kappaleessa 3.2.1 on todettu. Oppilaiden vastauksissa näkyy myös tavoiteorientaatioteorian kannalta mielenkiintoinen painotus. Motivoivin tavoitemalli ei aina näyttänytkaan olevan henkilökohtainen kiinnostuneisuus aiheeseen, vaan oppiminen toimi tavallaan välinearvona opitun taidon mahdolliselle käyttökelpoisuudelle tulevaisuudessa.

6.3.2 Oppiaineet ja niiden vaikutus motivaatioon

Nuttin (1984, 117–118) toteaa myös, että ihmisen yksilöllisillä ominaisuuksilla on vaikutusta motivaatioon. Ihmisellä saattaa olla vahvojakin tarpeita, asenteita tai harrastuksia, jotka sytyttävät kiinnostuksen asiaan, jota toinen ei taas koe ollenkaan mielekkääksi. Tämä toistui myös kouluaineiden kohdalla: kaikki oppilaat mainitsivat kouluaineiden vaikuttavan asennoitumiseen koulupäivää kohtaan sekä opiskeluun motivoitumiseen. Mikäli koulussa oli oppilasta miellyttäviä oppiaineita, nousi yleismotivaatiokin selvästi, ja päinvastoin. Oppiaineet koettiin yleisestikin erittäin voimakkaasti ja oppilailta oli niistä erittäin vahvoja mielipiteitä. Kuten oppijaprofiili 5:n kohdalla alussa todettiin, etenkin hänelle oppiaineet määrittivät jopa koko koulupäivän onnistumisen.

Matikassa ja sit jossai hissassa ja näissä mä opin aika helposti, mikä mua niinku kiinnostaa. Mut sit just joku äikkä, mikä ei kiinnosta ei niinku pätjän vertaa, ni sitte on iso ongelma. (O5)

No se voi johtuu myös aineesta, meinaan matikka ja enkkuki on vähän hankalia aineita. Ja mun on sillee vähä hankala harjotella ja mä aattelen et okei noniin ei noihin silleen tarvii harjotella. Mut sitte tota, mm, historiassa ja bilsassa senkun voi sillee lukee hyvin, niin sitten mä taas vähän enemmän keskityn.-- mua ei huvita lukee mihinkään tyhmään aineeseen. (O6)

Kolmen oppilaan haastatteluvastauksissa korostui lisäksi se, että erityisesti juuri omien vapaa-ajan kiinnostuksenkohteiden ilmeneminen eri kouluaineissa teki kyseisistä aineista oppilaille mieluisia.

Ainaki mun mielest taideaineet on ihan huippuja ja muutenki niinku historia, niin mun mielest historia on tosi kiva aine.-- No siis taideaineet, ku mä tykkään tehdä käsillä. Mul on niinku hirvee hylly kaikkii askartelutavaroita kotona. (O1)

Motivaation kannalta onkin huomionarvoista, että käsitykset omasta osaamisestaan ja siitä, mikä on hauskaa ja mikä ei vakiintuvat jo lapsen vahaisessa kehitysvaiheessa. Jatkuvat epäonnistumisen kokemukset voivat johtaa motivaatioon heikentymiseen, minkä vuoksi oppilaille tulisi tarjota onnistumisen elämyksiä oman tasonsa mukaan myös niissä aineissa, joissa oppiminen on vaikeaa. Tämä taas lisää sisäistä oppimismotivaatiota, jolloin oppilas haluaa panostaa vaikealtakin tuntuviin aineisiin omasta halustaan. Näin vaikeidenkaan asioiden oppimisesta ei synny ”pakkopullaa”, joka tapahtuu vain ulkoisen pakon vuoksi. (Nurmi et al. 2006, 104.) Tätä näkökulmaa näyttäisi tukevan myös se, että kun oppilailta tiedusteltiin pitävätkö se oppimista vai suoriutumista merkittävämpänä tekijänä, kaikki paitsi yksi oppilas vastasivat sen riippuvan aineesta. Oppiaineilla on siis erittäin suuri merkitys oppimismotivaatioon ja huomiota tulisikin ennen kaikkea kiinnittää aiheisiin, jotka ovat oppilaille vaikeita eikä vain vahvuuksien harjaannuttamiseen. Se näyttää onnistuvan oppilailta yleensä luonnostaan.

Toisena merkittävänä suuntauksena oppiaineisiin liittyvissä haastatteluvastauksissa oli oppilaiden vahva käsitys siitä, että helppo koettiin mukavaksi ja vaikea aikaa vieväksi ja turhauttavaksi. Turhautuminen purkautui tunnereaktiona etenekin Oppilas 6:n kohdalla, mikä mukaillee hänen oppijaprofiiliaan, mutta myös Oppilas 1 koki useasti turhautumista vaikeiden tehtävien kohdalla. Hänen kohdallaan korostui kuitenkin kyky luovia tehtävistä eteenpäin turhautumisesta huolimatta (vrt. kyky itsemotivointiin), kun taas Oppilas 6 jätti leikin helposti kesken ja siirtyi muihin tehtäviin.

-- *Mä on ihan hyvä matikassa, mut sitten taas sitten kun tulee niit vaikeita, niin sit se on taas semmonen ärsyttävä, et siit tulee se aukeema ja mökki ja sitä niinku täytyy tehdä ihan hirveesti ja sit se on niinku ärsyttävää, et niinku kotona täytyy tehdä niitä semmonen tunti niitä kotiläksyjä ja ku niitä ei tajua. (O1)*

-- *Mä tiedän, et mä en oo hyvä enkussa niinku kirjottamaan ja -- siks mun pitäis lukee niitä mutku mä en jaksa lukee niitä, koska mä tiedän että mä en opi niitä, ja sitten tavallaan mä...toteutan niinku sen mun tulevaisuuden, et mä en oo osannu niitä, koska - - mä tiedän etten mä osaa niitä, ni jos mä lukisin ni sit mä osaisin. (O1)*

--*Mä aattelen silleen, et nyt ku tä ei menny, ni mun on enää turha yrittää, että mä en enää perehdy siihen asiaan vaan, tavallaan niinku jatkan sit eteenpäin. (O6)*

Stipekin (1993, 87) mukaan turhautuminen saattaa johtua siitä, että yksilö ei saa toiminnastaan tarpeeksi virikkeitä tai onnistumisen kokemuksia. Kouluympäristössä tämä saattaa johtaa häiriökäyttäytymiseen. Myös Amsel ja Roussel (1966, 108) viittaavat turhautumiseen, jonka he määrittelevät toimetttömyyden aikaan saamaksi motivaatioksi. Kun oppilaan turhautumiskynnys ylittyy, hän alkaa etsiä vaihtoehtoisia tapoja toteuttaa itseään. Turhautuminen saa siis aikaan käytöstä, joka on eritasoisesti motivoitunutta riippuen tilanteen laadusta.

On kuitenkin myös otettava huomioon, että oppilas voi olla motivoitunut aktiviteetteihin, vaikka niiden sisältö ei olisikaan hänestä kiinnostavaa tai prosessi itsessään nautinnollinen (Brophy 2004, 250). Brophy (1983, 299) toteaaakin vielä, että koulussa emme aina voi olettaa kaikkien oppilaiden kiinnostuvan jokaisesta opeteltavasta asiasta tai motivoituvan kaikkeen sisäisesti. Se, mitä voimme vaatia käytännössä, on jokaisen oppilaan pitävän opettavia teemoja merkityksellisinä ja ottavan myös sellaisten asioiden opiskelun vakavasti, mitkä eivät välttämättä kuulu omien kiinnostusten piiriin. Lähtökohtana voidaan pitää sitä, että vähintäänkin oppilaiden tulisi olla perillä siitä, miksi he suorittavat jotain tiettyä tehtävää ja mitä taitoja sen tulisi kehittää (Stipek 1993, 96; Fontana 1995, 150).

6.4 Oppimistilanne

Haastattelujen perusteella oppimistilanne voitiin jaotella kolmeen eri tasoon: oppilasta, luokkaa sekä opetusta ja opettajan toimintaa käsitteleviin. Oppilastasolla keskeisemmäksi piirteeksi nousi oppilaiden omasta toiminnasta lähtevä keskittyminen, joka toisaalta voidaan myös rinnastaa ulkoiseen, luokkatasolla havaittavaan työrauhaan. Tästä oppilailta oli erilaisia käsityksiä. Motivaation kannalta keskeiseksi piirteeksi luokkatasolla nousi lisäksi yhteisön tuki. Motivoivaa opetusta ja opettajaa luonnehdittiin monin eri määrittein, vaikkakin useat niistä toistuivat eri haastatteluiden kohdalla. Tähän liittyi myös keskeisesti arvioinnin ja palautteen merkitys osana

oppimistapahtumaa. Lisäksi kolmella, eli puolella oppilaista oppimistilanteen motivoivuuteen vaikutti myös neljäs taso, joka liittyi fyysisen oppimisympäristön laatuun. Peltonen ja Ruohotie (1992, 82) toteavatkin, että motivaatioon vaikuttamisesta puhuttaessa on otettava huomioon myös ulkoiset tekijät. Näitä ovat muun muassa ”koulun ja luokan fyysinen ympäristö, sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät kannusteet (ilmapiiri) sekä varsinaiset tehtäväkannusteet (opetuksen sisältö, tavoitteet jne.)”.

Oppimistapahtumaan sisältyy myös opetustapahtuma, joka puolestaan kattaa opetuksen laatuun ja määrään, ryhädynamiikkaan sekä opettajan toimintaan kohdistuvan vaihtelun (Nurmi et al. 2006, 90–91). Haastatteluista nousseet teemat myötäilivät siis hyvin pitkälti juuri näitä kirjallisuudessakin esitettyjä malleja. Kaikki näistä tekijöistä kiteytyvät toisin sanoen oppimistapahtuman käsitteeseen, jonka voidaan siis tavallaan katsoa yhdistävän oppimismotivaation koulukontekstiin tai ainakin erittelevän siinä vaikuttavia tekijöitä.

6.4.1 Oppilas– ja luokkataso

Yleisesti voidaan todeta, että oppilaiden käsityksiin hyvästä ja motivoivasta oppimistilanteesta vaikuttivat monet erinäiset tekijät. Näitä on käsitelty kunkin oppijan profiilissa. Lisäksi kolme oppilaista mainitsi, että keskittymisen vaikutus oli tärkeää oppimisessa ja siihen motivoitumisessa. Keskittyminen rinnastetaankin useasti motivaatioon, sillä parhaimmillaan motivoitunut oppija saattaa syventyä tehtävään niin, ettei edes huomaa ajan kuluu. Kyse on silloin niin sanotusta flow–ilmioistä, joita kuudenteen kouluvuoteensa ehtineet lapset ovat varmasti tietoisestikin kokeneet useita kertoja. Keskittyminen on tavallaan yllättävänkin konkreettinen motivaation ilmenemismuoto, sillä kello ei valehtele ja tällaiset ajan kulumiseen liittyvät yllättävät kokemukset jäävät itsellekin monesti mieleen. Beard ja Wilson (2006, 185, 187) määrittelevätkin oppimiseen liittyvän *flow*n sellaiseksi kokemukseksi, jossa oppilas keskittyy annettuun tehtävään niin syvällisellä tasolla, että ulkoisten ärsykkeiden ja häiriötekijöiden ja toisaalta myös omaan suoritukseen liittyvien paineiden merkitystä ei enää tiedosteta. Tällaisen oppimistapahtuman luomiseksi tulisi oppilaiden olla mentaalisesti rentoutuneessa, mutta energisessä tilassa ja tuntea, että heillä on kontrolli omaan oppimiseensa, eli että heillä on valmiudet pystyä keskittymään oppimiseen. Toisin sanoen kyse on osittain tiedostetuista, osittain tiedostamattomista prosesseista, joihin vaikuttavat yksilön kognitiivisten piirteiden lisäksi myös ympäristötekijät. Niin keskittyminen, kuin motivaatiokin näyttävät siis sijoittuvan näiden kahden tekijän väliselle vuorovaikutuksen kentälle.

On kuitenkin tärkeää pitää mielessä, että ainoastaan kaksi tekijää, aivojen kognitiiviset prosessit ja motivaatio, eivät yksin säätele ihmisen oppimista, vaan lisäksi monet ulkoiset tilannetekijät saattavat vaikuttaa oppimisen onnistumiseen tai onnistumatta jäämiseen. (Madsen & Egidius 1976, 16–17.) Kouluympäristössä tähän vaikuttaa vahvasti se luokkayhteisö, jossa opiskelu tapahtuu. Koska oppiminen vaatii keskittymistä, on luokassa oltava sellaiset puitteet, jossa tämä on mahdollista. Sanakirjamääritelmän mukaisesti työrauhalla tarkoitetaan yleensä hiljaisuutta, josta poikkeavia opettajan tulee rangaista. Nykypäivänä tällainen ajatusmalli on kuitenkin pikku hiljaa murtumassa. Ulkoisen kontrollin avulla saavutetun työrauhan voidaan katsoa ennemmin estävän oppilaan itsehallintataitojen kehitystä, kun omille ratkaisuille ei jätetä ollenkaan tilaa. Toteutetaanpa luokassa minkä tyyllisiä työrauhamenetelmiä tahansa, tärkeintä olisi, että oppilaat olisivat tietoisia pelisäännöistä ja niiden seuraamuksista. (Saloviita 2008, 19, 21, 77–79.) Itse erottelin oppilaiden haastatteluiden pohjalta kaksi erilaista työrauhamallia; aktiivisen ja passiivisen. Aktiivisessa työrauhassa oppilaat saavat keskustella tehtäviin liittyvistä asioista lähimpien vierustovereidensa kanssa, mikä saattaa edistää ongelmanratkaisua ja tehtävään motivoitumista. Tämä ei kuitenkaan saanut häiritä muuta opetusta, sillä järjestyksen ja rauhallisen työskentelyilmapiirin säilymistä pidettiin samanaikaisesti erittäin tärkeänä.

-- mun mielest se on just hyvä sillain että ei tarvi niinkun olla ihan mitenkään sillain, et kaikki istuu paikallaan ja tekee läksyjä ja on ihan hiljaa, vaan...eikä myöskään saa olla sillain, että kaikki vaan huutaa ja viuhkaa ja vouhkaa, vaan semmone sopiva, että saa keskustella siinä ja tehä samaan aikaan. (O2)

Siis niinku se riippuu vähä tilanteestaki, et esimerkiks eilenki just matikantunneilla nii voitiin keskustella kaverin kans ja yrittää päätellä. Et saa välillä niinku kysyy kaverilta jotai apua tai, tai keskustella jostaki asiasta, mut ei niinku mitenkää silleen et koko aika niinku riehuu ja...semmosseella niinku aika pienellä äänellä, eikä niin hirveen kovaa. (O3)

Tämäntyyppisen työrauhamallin mainitsi useampi oppilas, kun taas passiivinen malli korostui vain Oppilas 6:n kohdalla. Passiivinen malli edellyttää työrauhalta hiljaisuutta, ja sitä että kaikki oppilaat keskittyvät vain yksilölliseen oppimisprosessiinsa. Koska Oppilas 6, oppijaprofiilinsa mukaisesti, vaikuttaa olevan herkempi reagoimaan tunteiden sekä ilmeiden ja eleiden välityksellä, saattaa olla, että aktiivista työrauhaa toteuttava ympäristö sisältäisi liikaa emotionaalisia ärsykeitä, jolloin keskittyminen ja motivoituminen opiskeluun olisi vaikeampaa. Koska ihminen työstää oppiessaan eri aistikanavien kautta tulevaa tietoa omalla tavallaan, saattaa toisille mitätön häly aiheuttaa toiselle merkittäviä esteitä oppimiselle. (Kauppila 2003, 17.)

Noo, vaikka silleen, että jos niinku luokassa on paljon melua, niin ei voi keskittyä. (O6)

Tai sitten rauhaa, et voi keskittyä siihen juttuun ja vois olla sitte hiljaa. -- Nii ja sit silleen, että keskittyis omaan juttuun. (O6)

Osaltaan työrauhaan liittyy myös toinen usean oppilaan tärkeäksi kokema teema: luokkayhteisön antama tuki opiskeluun. Tämä korostui esimerkiksi ryhmätöissä, jonka kaksi oppilaista mainitsi motivoivana piirteenä opetustapahtumassa. Toinen näistä oli Oppilas 3, jonka oppijaprofiilissa sosiaalisten suhteiden toimivuus luokkayhteisössä oli erittäin merkittävää. Saloviita (2008, 87) toteaa muun muassa Johnsonin & Johnsonin (1992) tutkimuksiin viitaten, että oppilaita on historian kuluessa kohdeltu yksilöinä liiankin kanssa ja lapsille luontevan ryhmäkulttuurin merkitys on jätetty huomiotta. Lapset ovatkin ryhmissä työskennellessään hyvällä tavalla riippuvaisia luokkatovereistaan ja oppivat niin sosiaalisia kuin kognitiivisiakin taitoja. Saloviita (2009, 14, 25) jatkaa, että suorien opetusmenetelmien käytön sijaan ryhmätyöt nostavat oppijan roolin passiivisesta aktiiviseksi. Passiivisimpienkin oppilaiden on ryhdyttävä toimintaan ja keskitettävä huomionsa opeteltavaan asiaan. Lisäksi ryhmätyöskentelyn etuihin kuuluvat paremmat mahdollisuudet eriyttämiseen. Vaikka ryhmätöiden organisoimiseen ja tekemiseen liittyy työrauhan säilymisen kannalta riskitekijöitä, näyttäisi se motivaation lisäämisen kannalta olevan perusteltu työmuoto, joka rikkoisi yksilöllisten työmuotojen säilyttämää koulun arkea.

-- Jos on jotain paritöitä tai ryhmätöitä, ni sit tekis kaikki niinku yhdessä asioita, et niinku se saatais onnistumaan. Ja muutenki tolleen, et miten ite voi vaikuttaa siihen, että muilla ois hyvä työrauha, ettei niinku aattelis vaan itteään tavallaan. -- ryhmässä on kivempaa, ku siin on tavallaan niinku monta ihmistä, jotka voi auttaa siin asiassa, ettei ihan yksin tartte tehdä. Ja sitten, jos täytyy esittää jotain projekteja ja tälleen, ni sit jos vähä jännittää, ni se on helpompi jos siin on muitaki ku minä. (O3)

Saloviita (2008, 88) lisää kuitenkin, että jotta luokkayhteisö voisi toimia yksilön oppimisen tukena ja ryhmätyöt säilyisivät motivoivana työmuotona kaikkien oppilaiden kannalta, tulisi niiden käyttöä harjoitella päivittäin erilaisissa kokoonpanoissa. Ryhmätöiden tekeminen ei saisi toimia jalustana kiusaamiselle tai syrjinnälle. Monelle ryhmätyöt toimivat motivaattorina vain silloin, kun ryhmässä ovat parhaimmat ystävät ja kun näin ei ole, vaikutus saattaa olla päinvastainen. Motivoimiseen kukaan ei kuitenkaan näin voida toimia aina, ja niinpä ryhmätyön päätarkoituksena täytyykin kuitenkin nimetä sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen edistämisyhtymykset, motivaation edistämisen sijaan.

6.4.2. Opetus ja opettaja

Opettajan ja opetuksen rooli koettiin yleisesti ottaen erittäin suurena vaikuttajana koulunkäynnin motivoivuuden kannalta. Jokainen oppilas mainitsi niihin liittyviä piirteitä haastattelunsa aikana. Opetuksen piirteet sekä opettajan persoona ja toiminta joko tekivät koulunkäynnistä erittäin motivoivaa tai vastaavasti tappoivat viimeisetkin kiinnostuksen rippeet opeteltavaan asiaan. Vaikuttaa siis siltä, että vaikka osa oppilaista pystyi tietoisella työllä siirtymään oppimiseen liittyvien itsestä johtuvien negatiivisten tunteiden ylitse ja jatkamaan opiskelua edes jollakin tasolla motivoituneesti, epämiellyttäväksi koettujen ulkoisten opetustilanteiden jälkeen se oli miltei mahdotonta.

Opettajaan liittyvistä asioista voi erotella haastattelujen perusteella kaksi eri linjaa: persoonaan ja toimintaan liittyvät tekijät. Jälkimmäisen vaikutuksesta oppilailla oli erilaisia visioita, kun taas näkemykset opettajan myönteisen persoonan merkityksestä opetustapahtumassa oli selkeä: jopa viisi oppilaista kertoi opettajan persoonallisten piirteiden vaikuttavan jossakin määrin siihen, kuinka tehokkaasti he motivoituivat tämän antamaan opetukseen. Madsen ja Egidius (1974, 7–8) mainitsevatkin, että vaikka opettaminen on monimutkainen taito, yhtenä osana siihen voidaan katsoa vaikuttavan opettajan persoonallisuuden piirteiden. Jossakin määrin pedagogiset kyvyt liittyvät ihmisen luonnollisiin, synnyinlahjana saatuihin tai vastaavasti kasvatuksen kautta opittuihin taipumuksiin tai toimintatapoihin, vaikka tietysti oppiminen ja henkilökohtainen kehittyminen ovat myös opettajan ammatissa keskeisiä. Kuitenkin persoonalliset piirteet, kuten esimerkiksi mielenkiinto ihmisiin tai halu välittää ihmisille tietojaan ja taitojaan, voivat olla merkityksellisessä roolissa toiminnan liikkeellepanevana voimana yksilön sisäisissä oppimisprosesseissa.

Haastattelemani oppilaat mainitsivat opettajan positiivisiksi luonteenpiirteiksi esimerkiksi huumorintajun ja pitkän pinnan. Beard ja Wilson (2006, 204) toteavatkin, että huumorin käyttö opetuksessa on oikein käytettynä voimakas työkalu, sillä sen avulla opettajan on mahdollista luoda luokkaan ilmapiiri, joka ei ole niin arvosanakeskeinen ja jossa oppilaatkin rohkenevat ottaa riskejä kokien uusia onnistumisia oppimisessaan. Negatiivista piirteistä keskeisimpiä olivat muun muassa joustamattomuus, äreys tai mikäli opettaja oli ulkoiselta olemukseltaan tosikkomainen.

No se on justiin semmonen hirvee tosikko ja semmonen, että asiat tehdään niinku tällä vanhoillisella tavalla, että luetaan ja tehdään muistiinpanoja. (O2)

Ja sitten, semmonen niinku, et se ei oo hirveen semmonen myrtsi ite -- et se niinku antaa vähä niinku esimerkkiä silleen. (O3)

No sitte, yks opettaja on ain, aina melkee aika äree. Se sanoo pienistä asioista.-- se suuttuu tosi pienestä ja on tosi vihane. -- jos jotain viittaa joskus tunnilla -- se sanois, et mitä sä siellä viittaa tai jotain. (O4)

-- Eikä sitten niinkun siitä suutu jos ei ekalla kerralla tajunnu...tai monella kerralla, kun ei oikeen aina tajua. Ni ei se niinkun siitä suutu mitenkään. (O6)

-Noo, esim semmonen, että opettajalla mun mielestä pitäis olla huumorintajua.-- Ku monella tän koulun opettajalla ei todellakaan ole. Mä en käsitä, miks ne on edes päässy opettajiks. (O6)

Opettajankin olisi siis hyvä pystyä nauramaan ainakin silloin tällöin myös luokan harmittomille kommelluksille ja itselleenkin. Saloviita (2008, 66–67) tiedostaa tämän opettajan työhön liittyvän haasteen, sillä monet opettajat ovat saattaneet omaksua liiankin kylmän tai etäisen rooliin säilyttääkseen järjestyksen ja auktoriteettinsa luokassa. Avoimen ja lämpimän vuorovaikutuksen yhdistäminen edellisiin ei ole aivan helppoa, ja tasapainon löytäminen järjestystä ylläpitävänä, mutta silti huolehtivana aikuisena luokalliselle erilaisista olosuhteista tulevia lapsia, vaatii opettajalta tietynlaista rajanvetoa. Persoonia on yhtä monta kuin opettajaakin, mutta opetuksen motivoivuuden näkökulmasta opettajan tulisi, ainakin jollakin tasolla, pystyä tunnistamaan ja aktivoimaan itsestään nämä kaksi ulottuvuutta.

Opettajan toimintaan liittyvistä positiivisista piirteistä keskeisin oli kannustus. Kannustus voidaan määritellä positiiviseksi palautteeksi, joka ilmaisee hyväksyntää tai tyytyväisyyttä oppilaan toimintaa kohtaan. Kannustus voidaan erottaa pelkästä palautteen annosta siten, että se keskittyy suorituksen oikeellisuuden lisäksi osoittamaan, kuinka hyvin oppija suoriutuu tehtävästä. Kannustus kohdistuu siis tehtävän sijaan itse oppijaan ja osoittaa vahvaa kiinnostusta häntä kohtaan. (Pintrich & Schunk 2002, 325; Hansford 1988, 95.) Haastattelemistani oppilaista kolme kuudesta mainitsi sen vaikuttavan motivaatioon.

No ainaki jos opettaja antaa kehuja, ni se ainaki, tai motivoi ja sit jos esimerkiks niinku jossain läksynkuulustelussa saa oikein jostain lukuläksystä -- ni sit se aina motivoi. (O2)

No, se niinku kannustais ja kertoo hyvin niitä juttuja. Jos menee hyvin, ni sanois, et nyt meni hyvin. (O4)

Oppilaat kokevat opettajan monesti roolimalliksi, koska tämä omaa monia sen edellyttämiä ominaisuuksia, kuten johtajuus ja kunnioitus luokassa. Opettajan mielipiteet koetaan tämän vuoksi merkityksellisiksi. Tämä riippuu toki siitä, kuinka vahvasti oppilaat ovat samaistuneet opettajaan henkilönä. Toisaalta opettajan epäoikeuden mukaiseksi koettu käyttäytyminen saattaa tällaisessa tilanteessa aiheuttaa huomattavia ongelmia. (Saloviita 2008, 66.) Opettajan toiminnan

epäoikeudenmukaiseksi kokeminen olikin yksi keskeisimmistä opettajan toimintaan liitetystä negatiivisista piirteistä. Tämä korostui etenkin koulumenestykseltään luokan parhaimmiston kuuluvan Oppilas 1:n kohdalla, mutta myös kaksi muuta oppilasta sivusi teemaa vastauksissaan.

-- Yks opettaja niin mun mielest se niinku ärsyttää - mulla oli kaks kertaa unohtunu kirjat, niin sit se sano, et sä saat ehdot jos sä et nyt tee näitä kappaleitten kaikkia tehtäviä. Mä olin, et joo että, että kaikilla muillakin on unohtunut kirjoja ja ne ei oo saanut ehtoja vaikka ne ois tehny näitä kappaleita täyteen. (O1)

Niin, sit se on niinku jos opettaja lellii jotakuta ja sitten toiselle se on taas silleen et niinku, että nyt sä saat tehdä nää ja toisille sanoo, et sä voit ihan päättää mitä sä haluut tehdä ja tälle. (O1)

-- Mun mielest vähä tylsää, ku mejän luokallaki on niitä, ketkä saa kympejä aineista sen takii, että ne vaan tekee läksyt ja, ja sitte...no nii, ja sitten saa kokeista hyviä numeroita, ne saa kympeiki. Mut sitte esimerkiks mäki sain omasta mielestäni vähän alhaisen numeron yhdestä aineesta, vaikka mä olin ollu tosi aktiivinen tunnilla ja, et mä olin kai sit vaan saanu kokeista kaseja ja tämmöstä. (O3)

Muita negatiiviseksi koettuja piirteitä oli muun muassa liika kurin määrä.

Tottakai täytyy olla vähä kuria, mut silleen niinku vähä rennommin silleen niinku että, kuitenkin antaa sillee, ettei oo mikään hirveen tiukkaa kurii. -- Vaa et niinku, tottakai pitää olla kuria mut niinku ei kuitenkaa iha niin paljon. Että just se, että oppilaat ei tavallaan haluu, ku ne on iha surullisia jo ku ne menee sinne tunnille. (O3)

Myös huutaminen, uhkailu ja julkinen nolaaminen luokan edessä mainittiin motivaatioon negatiivisesti vaikuttavina tekijöinä.

-- jos on vaikka jääny joku läksy tekemättä, tai tehny vaikka puolet tai ei oo muistanu sit toista, ni se rupee huutamaan: ”Jumalist! Koht tulee jälki-istuntoo! Sulle jää kotiin kaikki!” (O5)

No joskus se niinku tota sanoo sen niinku suoraan, että toi ei käy. Sitte siinä on myös se, että se kailottaa sen koko luokan kuullen. (O6)

Oppilaiden vastauksista päätellen kyseisten kurinpitokeinojen käyttö koulussa on vielä jokseenkin yleistä. Koska motivoivan oppimisympäristön näkökulmasta niiden käyttö ei ole tarkoituksen mukaista, olisikin tilalle löydettävä uusia tapoja, jotka pohjautuisivat ennemminkin luokan jäsenten yhteistyöhön ja keskinäiseen kunnioitukseen. Luonnollisesti opettajan tulisi olla tässä hyvänä esimerkkinä ja yhtenä tärkeimmistä tekijöistä voidaankin pitää opettajan ja oppilaiden välille muodostunutta luottamusta. Kaikkien luokan jäsenten tulisi olla tietoisia luokan säännöistä,

joita yhteisössä tapahtuvan toiminnan tulisi myös järjestelmällisesti toteuttaa. Säännöistä poikkeamisessa, opettajan tulisi puuttua asiaan välittömästi, mutta myös kyetä suhtautumaan tilanteisiin empaattisesti ja oppilaiden yksilöllisyyttä kunnioittaen. Motivoivan opettajan ei tarvitse olla kaikkietävä, pelottava ja tuomitseva hahmo, vaan auktoriteetiltaan positiivinen ja luotettava aikuinen, joka voi myös itse erehtyä. (Hansford 1988, 177–178.)

Opetusmenetelmiin liittyvistä tekijöistä oppilaat mainitsivat ennen kaikkea tekemällä oppimisen ja mahdollisimman vaihtelevien opetusmenetelmien käytön olevan motivoivaa. ”Pulpetista irti” -periaate korostui ennen kaikkea kolmen oppilaan vastauksissa. Oppilas 5 mainitsi lisäksi kilpailuhenkisyden oppimismotivaatiota lisäävänä tekijänä.

-- Mun mielest on mukavaa, et niinku opettaja ei pölise koko ajan siel taululla vaan se niinku voi antaa jotain monisteita -- (O1)

-- On ihan tylsää jos vaan luetaan kirjasta kaikki päivät. (O2)

Joo se on sellasta niinku, leikkimielistä oppimista. Se on niinku kilpailuhenkistä. (O5)

Rantala (2006, 162–164) korostaa, että jotta aitoa oppimisen iloa voisi syntyä, edellyttää se oppijan omaa aktiivisuutta. Pelkkä opettajan toiminnan seuraaminen ei saa aikaan samanlaisia onnistumisen elämyksiä, kuin itse tekeminen ja tyytyväisyys loppuun saatetusta työstä. Monesti toiminnallisten työtapojen käytön esteenä on kiire, joka pakottaa opettajat käyttämään opettajaohjoitettuja työtapoja. Opetussuunnitelma asettaa tietyt vaatimukset, mitkä on täytettävä. Mutta olisiko kuitenkin parempi harjoitella syvällisemmin hieman pienempi määrä asioita, kuin yrittää pumpata lasten päähän valtava määrä tietoa, josta osa katoaa saman tien, kun koulun portit iltapäivällä aukeavat? Ainakin oppilaiden vastaukset näyttäisivät osoittavan tähän suuntaan.

Toisena selkeästi motivaatioon vaikuttavana metodina koettiin päivästä opetuksen vaihtelevuus. Päivästä toiseen samanlaisena toistuvat tunnit eivät riittäneet pitämään mielenkiintoa yllä, tai ainakin se vaatisi erittäin paljon oppilailta. Itse näen oppimisen ikään kuin kahden kauppana, jossa lopullinen vastuu oppimisesta on oppilailla itsellään, mutta myös opettajan on sitouduttava omalla toiminnallaan yrittämään, että opetus pysyisi motivoivana koko oppilaan koulutaipaleen ajan. Liian monotonisen opetuksen koki motivaatiota vähentäväksi peräti neljä oppilasta.

No mun mielest se on ihan kiva, jos opettaja pitää välillä jotain erilaista, ettei oo aina ihan samallaitii tunteja, et on aina jotain vähän erilaista -- Siis, kyl niinku voi lukee

jotain, mut jos ollaan ihan koko aika niinku, on aina samanlainen ja aina tehää samoja asioita, ni sit se voi olla vähä ärsyttävää välillä. (O3)

Oppilaiden motivointi erilaisten opetusmenetelmien viidakossa lipsahtaa kuitenkin helposti yli myös opettajalta. Toisin kun voitaisiin luulla, vapauden lisääminen ei välttämättä tarkoita motivaation kasvua, vaan tilanne saattaa kääntyä sitä vastaan. Yleisenä sääntönä voidaan pitää, että oppilaiden kyvykkyyden kasvaessa myös kontrollointia voidaan vähentää samanaikaisesti. Koska sisäinen motivaatio on tilanteen määrittämä psykologinen tila, vaikeuksia kohdataan usein siinä, että kompetenssitila saattaa etenkin pienten oppilaiden kohdalla vaihdella päivästä toiseen, mikä edellyttää opettajalta todella hyvää oppilaantuntemusta. Realistisena tavoitteena voidaankin pitää, että oppilaat kokisivat eriasteisia sisäisen motivaation kokemuksia lukuvuoden aikana osoittaen, että myös koulumaailma pystyy tarjoamaan elämyksiä ja älyllistä tyydytystä, johon päästään kyvykkyyden ja kontrolloinnin yhteisvaikutuksella. (Spaulding 1992, 7–8.) Opettajan ja oppilaiden on kuitenkin hyvä muistaa, että vaikka oppiminen olisikin hauskaa, se vaatii silti aina ponnistelua. (Brophy 2004, 243).

Myöskään kummankaan oppimistapahtuman osapuolen, opettajan tai oppilaiden oppimiskäsitykset eivät loppujen lopuksi vaikuta siihen, että jokin oppimismenetelmä olisi täysin käyttökelvoton. Valinnat riippuvat siitä, mitä tavoitteita oppimistapahtumalle annetaan, sekä siihen osallistuvien osapuolten yksilöllisistä käsityksistä ja tavoitteista, joita olisi hyvä hahmottaa ennen opetusmenetelmien valintaa. Joskus voi olla tarkoituksenmukaista rauhoittaa luokka hetkeksi monotoniseen opettajajohtoiseen työskentelyyn, eikä opettajan muutenkaan tulisi olla ohjelmamestari, jonka päätarkoitus on huvittaa oppilaita kaikilla mahdollisilla keinoilla. Loppujen lopuksi riippuu aika paljon luokkayhteisöstä ja tilanteesta, mitkä opetusmenetelmät ja missä määrin, ovat oikea yhdistelmä motivaation ylläpitämiseen ja kasvattamiseen. (Rauste-von Wright, et al. 2003, 204–206.)

6.4.3. Arviointi

Jonkinasteinen arviointi on välttämätöntä tavoitetietoisessa toiminnassa. Paras palaute on tarkkaa, ja yksityiskohtaista auttaen oppilaita ymmärtämään heidän vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Se auttaa heitä itse tekemään päätelmiä siitä, kuinka parantaa suoritustaan ja kehittää taitojaan. (Stipek 1993, 193.) Oppilaille tulisi myös olla selvää, ettei arviointi kohdistu heihin ihmisinä, vaan siihen mitä he jo osaavat, ja mitä vielä tarvitsee harjoitella lisää. Huomionarvoinen näkökulma arviointiin on myös, etteivät arvioitavat näkisi sitä ainoastaan oppimisen kontrolloinnin välineenä, vaan jonakin,

mistä he myös itse voivat hyötyä omassa kehityksessään ja oppimisessaan. (mts. 196–197.) Näin voidaan myös maksimoida arvioinnin motivoiva vaikutus.

Oppilaat mainitsivat arviointiin ja palautteenantoon liittyen kolme keskeistä seikkaa. Ensimmäinen ja kaikkein merkittävin vaikutti olevan palautteen kokonaisvaltaisuus. Arvioinnin ja palautteen tuli kuudesluokkalaisten mielestä sisältää niin kriittistä, kuin kannustavaakin palautetta kuitenkin siten, että painoarvo oli oppilaan vahvuuksissa. Viisi kuudesta oppilaasta mainitsi haastattelussaan arvioinnin positiivisuuden olevan yksi motivoivan arvioinnin pääpiirteistä.

No ehkä vähä sillee huonosti tavallaa, et se tekee vähän negatiivisesti ja silleen niinku että ei tääkään nyt sit hirveen hyvin menny ja niinku et, ei niin hirveesti tsemppaa ja et on vähä sellai niinku et ketää ei saa huomata. (O3)

Noo, ekana se niinku kuitenkin kertoo ne hyvät jutut siitä ja kyl se niinkun sanoo, mitä ois niinku pikkasen voinu parantaa, mut ei se niinkun suoraan tokase, että tota pitää parantaa ja heti, et toi oli huono, vaan se silleen niinku että joo, et se oli hyvä, sitä voi pikkasen parantaa. Ja sitte, että toi sun toinen asia, ni se oli tosi hyvä. Ja sillee. (O6)

Toiseksi, oppilaat painottivat hyvän palautteen olevan kahdenkeskistä. Luokan edessä nolaaminen koettiin erityisesti motivaatiota vähentävänä tekijänä, kuten kävi ilmi edellisessä kappaleessa liittyen opetuksen motivoiviin yleispiirteisiin. Tämä tuli ilmi erityisesti Oppilas 3:n sekä Oppilas 6:n vastauksissa. Jälkimmäisen oppilaan kohdalla palautteenannossa ilmenee jälleen hänen oppijaprofiilinsa mukainen tunteisiin vetoavuus. Huonoksi koettu arviointitapa sai hänessä aikaan negatiivisten tunteiden ryöpyn.

No siis mun mielest se oli tosi kivaa niinku että ne sanoo ihan tavallaan...silleen jutellaan. -- silleen, ettei oo hirveesti muita -- et niinku, jos sil ois jotain huonoo sanottavaa, ni sit ei kuitenkaan kaikki sillee kuule -- Mut on se joskus ollu ihan kiva tiäkkö, et on lapullaki ollu, mutta se on aika mun mielest ehkä kivempaa jos se on niinku tälleen kahden kesken, koska sit se tavallaan innostaa jotenki ihan eri tavalla. (O3)

Ja sitte tota siinä on silleen, että se sanoo, että tässä on nyt täydellinen esimerkki, miten ei pidä toimia. -- mun tekee mieli aina sanoo sille suorat sanat, että kuule ei oo mun vika jos selität ite tän huonosti. (O6)

Myös Stipek (1993, 195–197) korostaa, että palautteenannon tulisi olla henkilökohtaista, eikä sitä pitäisi suorittaa koko luokan edessä julkisesti, sillä tämä johtaa usein vain jo muutenkin hyvin menestyvien oppilaiden palkitsemiseen muiden kustannuksella. Oppilaille tulisi antaa mahdollisuus tarkkailla omaa kehittymistään ilman vertailupaineita muihin luokkatovereihin. Mikäli julkista arviointia ja palautteenantoa kuitenkin käytetään, tulisi sen olla sellaista, että se mahdollistaa onnistumisen elämyksiä kaikille oppilaille. Tämä tarkoittaa sitä, että huolimatta erilaisista

lähtöasetelmista, oppilaiden tulisi lähteä suorittamaan tehtävää ”samalta viivalta”. Lopuksi arvioidaan ennemminkin oppilaan yrityksen tasoa ja menestymistä oman suoritustasonsa parantamisessa, kuin lopullista arvosanaa tai pistemäärää. Tämä motivoi myös niitä oppilaita, jotka eivät ehkä muuten yltäisi luokan ”kärkiryhmään”.

Kolmas esille tullut piirre liittyen arviointiin ja palautteenantoon, liittyi opettajan tapaan jättää huomiotta oppilaiden selitykset tai toisaalta, että opettaja ei itse selvittänyt, miksi oppilas sai huonoa palautetta toiminnastaan.

-- On joskus saanut hyvän numeron, ni sitte saa huonon numeron, ni kyl sä pystyt parempaan, ni läpäyttää sen siihen pöydälle sillai ja jatkaa eteenpäin. (O2)

Aallon (2009, 107, 112–116) mukaan hyvän palautteen tulisi olla aivan päinvastaista, eli vuorovaikutteista, jossa niin opettajalla, kuin oppilaalla on mahdollisuus tuoda esiin omia ajatuksiaan suoritukseen liittyen. Palautteen tulisi olla niin sanottu täsmäase, jonka avulla opettaja tarkasti kertoo oppilaalle mahdollisimman pian suorituksen jälkeen selkeää, niin myönteistä kuin korjaavaakin palautetta. Mikäli palautteen sisältö on epäselvää, eikä oppija ymmärrä, mistä opettaja hänelle puhuu, saattaa se aiheuttaa hämmennystä tai syyllisyyttä. Se missä järjestyksessä kukin palaute oppijalle esitetään, on monia vaihtoehtoja. Usein suositetaan ”ensin hyvä, sitten huono” -tyyppistä mallia, mikä ilmeni myös oppilaiden haastatteluvastauksista. Tämän mallin ongelmana saattaa kuitenkin olla, että oppilaat ehdollistuvat kuulemaan aina hyvän jälkeen kritiikkiä, jolloin positiivisen palautteen painoarvo jää vähäisemmäksi. Huomioon olisi myös otettava muun muassa oikea ajankohta ja oppijan yksilökohtaiset ominaisuudet hänen tunteitaan ennakoiden. Mitä tahansa arviointi- ja palautteenantokeinoja opettaja käyttäkään, hänen olisi ehdottomasti korostettava niiden informatiivista painoarvoa. Vaikka positiivinen palaute onkin merkittävässä roolissa, oppilaita ei tule ohjata toimimaan vain sen saamiseksi, sillä tämä ulkoistaa motivaatiota. Samantyyppinen vaikutus saattaa olla vahvalla oppimistulosten vertailuun perustuvalla ilmapiirillä, kuten jo edellä mainittiin. (Stipek 1993, 193.)

6.4.4 Fyysinen ympäristö

Fyysisen ympäristön merkitys korostui kolmella oppilaalla. Oppilas 1 ja Oppilas 2 kokivat koulurakennuksen ja piha-alueiden viihtyvyyden vaikuttavan vahvasti koulunkäyntiin motivoitumiseen. Oppilas 1 korosti ennen kaikkea koulurakennuksen ja pihan viihtyvyyttä, joka mahdollistaa erilaisten oppimisympäristöjen käytön opetuksessa. Oppilas 2:lla, jonka

oppijaprofiilissa painottuu vahvasti vapaa-ajan ja harrastusten merkitys, painotti vastauksissaan, että mahdollisuudet toteuttaa näitä henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteita myös kouluympäristössä, lisäksi motivaatiota.

Siihen tarvitaan piha jossa ei oo yhtään mitään, et se on vaan joku...öö joku betonipiha. Siel ei oo mitään niinku -- eli se on niinku negatiivinen ympäristö. -- Ää, sitte voitais vaikka tunnit pitää ulkona, niinku ei tarvis olla sisällä. Paitsi tietysti jos sataa tai jotain tämmöstä.-- Nii ja sitte niinku joskus mua ärsyttää se, et on tosi kaunis päivä ulkona, ku sitte pitää läikähtyä sisällä. (O1)

Mun mielest ainaki tohon koulun pihalle vois kyl tulla jotain uutta. Kyl se vielä tohon neljänteen luokkaan menee, mut sit ku on ollu tääl sen kuus vuotta, ni kyl se alkaa jo vähä olla tylsää ja sit ku mä en oikeen...mun mielestä tää on ihan älytöntä, niinkun tilan tuhlausta, ku toisaalt niinku, siel on niinku reunoilla on semmoset kuus keinua ja sit on semmonen pikkunen matka ja sit siin keskel on semmone iha saamarin kokonen tila niinku. -- Ja siihen on jalkakentät niinku, jalkakentät niinku tungettu ihan vierekkäin -- Sitte heti ku pallo menee toisen kentälle, ni ei niitä kyl siält enää löydä, ku sit se on joko potkastu uudelle puolelle tai sit se on jossain siellä hornassa. (O2)

Oppilas 5 koki puolestaan ympäristön vaikutuksen olevan tärkeää nimenomaan materialistisella tasolla. Luokan varustus vaikutti huomattavasti opiskelun tehokkuuteen ja motivaatioon. Tämä liittyi osittain myös oppilaan henkilökohtaisiin kiinnostuksen kohteisiin vapaa-ajalla, sillä oppilas mainitsi tietokonepelien olevan hänen pääharrastuksensa myös koulun ulkopuolella.

Ei ainakaan uskonnon luokassa! Ne penkit on huonot. Niis ei pysty istuu, selkää sattuu. Pienet tuolit. -- Sit on viel elektroniikka. Se on vähän niinku ajattelee, jos joku niinku yrittää avata jotain ja sit se kone ei aukase sitä. Se blagaa.

Rantala (2006, 105–107) kirjoittaakin, että oppimisen iloon liittyy sosiaalisen kontekstin lisäksi myös vahvasti materiaalien seikkojen toimivuus. Hänen mukaansa erilaisten välineiden ja materiaalien käytöllä voidaan katsoa olevan oppimisen iloa (motivaatiota) lisäävää vaikutusta. Vaikka oppilas ei pitäisi jostakin kouluaineesta, saattaa esimerkiksi tietotekniikan käytöllä olla suuria vaikutuksia siihen, että opetustapahtuma koetaan negatiivisen sijaan positiivisena. Kyse on nimenomaan asenteiden muuttamisesta, jonka jokin kiinnostavaksi koettu elementti saattaa oppijassa aiheuttaa. Rantala onkin tutkimuksissaan nimittänyt artefakteiksi niitä pieniä materialistisia tekijöitä, jotka eivät itse ole opetuksen kohteena, vaan tukevat sitä vieden oppimista kohti asetettuja tavoitteita. Niiden avulla on mahdollista tuoda oppimistapahtumaan sellaisia elementtejä, jotka lisäävät viihtyvyyttä ja myönteisiä kokemuksia oppimisesta. Näin voidaan myös

tasoittaa oppiainekohtaisia mieltymyseroja, jotka mainittiin edeltävässä kappaleessa motivaatiota suuresti vähentäväksi ja oppimista estäväksi tekijäksi. (ks. 6.3.2)

6.5 Sosiaaliset suhteet

6.5.1 Vertaisryhmän vaikutus

Ihminen ei ole yhteisöstään irtonainen palanen, vaan ”osa suurempaa palapeliä”. Ihmisillä on luontainen taipumus hakeutua sosiaaliseen kanssakäymiseen toisten ihmisten kanssa (Nuttin 1984, 111). Ruohotien (1998, 45) mukaan ihmiset saavat tahtomattaankin vaikutteita muilta, vaikka alttius yhteisön vaikutuksille on toisaalta myös tietoista ja hyväksytyäkin. Peltonen & Ruohotie (1992, 37) ovat kiinnittäneet erityistä huomiota muun muassa siihen, miten ympäröivän yhteisön ilmapiiri saattaa vaikuttaa merkittävästi muun muassa viihtyvyyteen, tavoitteiden saavuttamiseen ja opiskelun palkitsevuuteen. Lisäksi se herättää ja säätelee motiiveja ja suuntaa tällä tavoin toimintaamme ja motivaatiotamme. Vaikka tässä on kuitenkin todennettavissa yksilökohtaisia eroavaisuuksia, voidaan kuitenkin perustellusti todeta, että yhteisön ilmapiiri ei voi olla vaikuttamatta yksilöön jollakin tavoin.

Motivaation kannalta kavereiden merkityksen voidaan katsoa olevan suurinta juuri 12–16-ikävuoden kohdalla. Yhdenmukaisuuden paine voi vaikuttaa motivaation syntymiseen tai ylläpitämiseen joko positiivisesti tai negatiivisesti. Tämä liittyy vahvasti niihin asenteisiin, joita ympäröivässä yhteisössä vallitsee koulunkäyntiä kohtaan. Sosiaalisten tavoitteiden ja oppimistavoitteiden rinnakkaisuus voi näkyä esimerkiksi siten, että epämiellyttävään oppiaineeseen liittyvä oppimistapahtuma saattaa kääntyä miellyttäväksi siihen liittyvän sosiaalisen motivaation ansiosta. (Kalakoski et al. 2008, 49.) Samaa osoittivat myös suorittamani haastattelut, sillä kaikkien oppilaiden kohdalla kavereiden merkitys ilmeni erittäin vahvana eri yhteyksissä.

-- Oisko nyt A-ryhmä, ni et se tulee myöhemmin aina niinkun yleensä kouluun, niin sitte niinku mä tuun silleen kouluun, että niinku ei välttistä huvittais tulla kun, ku ei oo ketään jonka kanssa vois vaik puhuu niinku aamulla. (O1)

No ohan se, aina, ainaki jos on ollu kipee, ni kyl sit alkaa jo vähä sitä kouluu tekee mieli kaikkee kavereita. Ni on tänne iha kiva tulla, ku on paljon kavereita ja kaikkee. (O2)

-- Vaikkei kaikki kouluaineet ois niin kivoja, että ku näkee kuitenkin kavereita, ni se on ihan kivaa. (O3)

-- Sit jos on ne kaverit on kilttejä, ni sit on ihan mukavaa. (O4)

-- *Kaverit vaikuttaa 92-prosenttisesti.* (O5)

Yleisesti ottaen kaverit siis toimivat kannustimena koulunkäynnissä ja tekivät siitä mukavaa, mutta monet oppilaista mainitsivat myös negatiivisten konfliktien merkityksen vähentävän koulunkäynnin mielekkyyttä. Huomion arvoista oli, että konfliktien vaikutuksesta mainitsivat kaikki kolme haastattelemani tyttöä, jotka kertoivat etenkin jonkun tietyn ystävän kanssa sattuneista riidoista, joilla näkyi olevan erittäin laaja-alainen vaikutus oppilaiden koulunkäyntiin. Vertaisryhmällä tuntui siis todella olevan kaksijakoinen merkitys koulussa ilmenevään motivaatioon.

-- *Tai no ennen olin A:n kanssa, niin sitten niinku välil on silleen että, et tekis mieli mennä A:n kanssa niinku leikkiin tai jotain oleen välkällä, mut sitten taas niinku... Kyl mä oon silleen sopeutunu I:n ja E:n menoon ja sitten muutenkin mä oon välkillä joskus niinku ihan huvikseen yksin.* (O1)

Nooh, jos on jotain riitoja tai jotain muuta, et on erimielisyyksiä tai sitten jos niinkun... yleensäki jos jotain kiusataan tai muuta vastaavaa, tai on jollain on huono olla silleen. (O3)

Noo, ekana me oltii sillee ihan hyvissä väleissä, mut sitten en mä tiä mist se johtuu, mut sit se rupes haukkuu mua kauheesti. -- Se varmaan johtuu siitä, ku sen piti tulla yks päivä meille kylään ja sitte kato ku se ei päässykkään, ku meil oli kotona jotain muuta menoo, ni se varmaan johtuu siitä, ku sen jälkeen se on ollu mulle ilkee. -- Se niinku joskus tulee päivällä ja niinku haukkuu jotain päin naamaa. Tai sitte jos niinkun näyttää jotain, ni mä sanon, et aijaa mitä ituu tossa sit on, et aika lapsellista, sit se rupee siinä haukkuu päin naamaa ja sillee, ihan ku mä oisin syyllinen kaikkeen. (O6)

Myös itseen kohdistuva, muiden kuin omien kavereiden aiheuttama ”ärsyttäminen” koettiin vahvasti häiritsevänä asiana. Höistadin (2003, 79–82) mukaan lieväkin toistuva muihin kohdistuva kielteinen käyttäytyminen voidaan lukea yhdeksi kiusaamisen muodoksi, mikäli se on systemaattista ja kohdistuu aina samaan ihmiseen. Kiusaaminen oli tässä tapauksessa sekä hiljaista ruumiinkielen kautta tapahtuvaa, että sanallista, mutta ilmeisesti kuitenkin melko lievää, koska siitä käytettiin sanaa ärsyttäminen. Huomion arvoista kuitenkin on, että näinkin lievässä muodossa se oli vaikuttanut oppilaisiin siinä määrin, että he mainitsivat asiasta haastattelutilanteessa. Motivaation näkökulmasta tämä merkitsee huomion kiinnittymistä opiskelun kannalta epäolennaisiin, negatiivisiin asioihin. Vakavampien kiusaustapausten kohdalla vaikutus lienee moninkertainen ja motivoituminen koulun käyntiin siis melkein mahdotonta.

No ehkä se, että ku mehän istutaan A:n ja E:n kanssa niiku että Ai istuu niinku mun vieressä ja sitten niinku R istuu tavallaan musta etuoikeella... Nii, ni sitte ne ottaa aina sellasen kymmenen senttii musta eroon, ni se on mun mielest aika ärsyttävää ja mun

tekis useesti sanoo sille siitä, mut en mä sit viitti. Ja sitte niinku sellatteet kaikki niinku, niinku vaikka katotaan toista ja sitte jotain supatetaan omaan joukkoonsa, ni sit se tuo taas semmost negatiivista niinku...et se ei oo mun mielest kiva. Sitten tavallaan tulee, että mitä noi nytte puhuu, et mitä mussa on niinku vikaa. (O1)

-- No kuitenkin ku mejän koulus on yks tyyppi, joka välillä aina vähä ärsyttää.(O2)

No joo meillä on vähä sillee mejän luokkalaisten kaa, et meille tulee semmonen epämukava olo, kun yks vitosluokkalaiset tytöt, niil on joku kauhee ongelma, kun ne koko aika tuijottaa. (O6)

Kuten oppimisprofiilien yhteydessä mainittiin, yksi oppilaista oli joutunut koulussa useaan otteeseen systemaattisen ja vakavan kiusaamisen uhriksi. Tällä on luonnollisesti ollut negatiivisia vaikutuksia oppilaan koulumotivaatioon, ja hän kertoikin, että kouluun ei ole tästä syystä ollut aina mukava tulla aamuisin.

No joskus on tylsä tulla kouluun, ku jotkut on kiusannu -- No, kyllä mua aina joskus on vähä kiusattu.

Koska oppilas toi kiusaamiseen liittyvät asiat esiin vahvasti heti haastattelun alkuvaiheessa yleisissä, koulutaipaleen sujuvuuteen liittyvissä kysymyksissä, voisi tästä päätellä, että tapahtumat ovat vaikuttanut oppilaaseen jo syvemmillä tasolla, kuin vain pelkästään motivaation pienenemisenä. Lapsi kokee koulun hyvin kokonaisvaltaisesti ja kun jo pelkästään kouluun tulemisesta tulee lapselle jokapäiväinen painajainen, ei hänen voida olettaa kykenevän motivoitumaan opetettaviin asioihin, jolloin koulusuorituksetkin alkavat heiketä. (Nurmi et al. 2006, Salmivallin 2005 mukaan; Räsänen 1992, 93.)

6.5.2 Kodin rooli

Sosiaalinen ympäristö vaikuttaa alakouluikäisen lapsen motivoitumiseen hyvin pitkälti juuri niiden viestien kautta, joita ympärillä toimivat aikuiset tietoisesti tai tiedostamatta hänelle välittävät. Tämä vaikutus voidaan Aunolan (2005, 115) mukaan jakaa kolmeen eri osa-alueeseen: aikuisten käsityksiin lapsesta, autonomian tai kontrollin tukemiseen, sekä sitoutuneisuuden tai sitoutumattomuuden vahvistamiseen koulunkäyntiin liittyvissä asioissa.

Vanhempien käsityksillä lapsesta viitataan niihin kyvykkyyden uskomuksiin, joita vanhemmat lapseensa liittävät. Tämän pohjalta vanhemmat toimivat tietyllä tavoin odottaen ja ennakoiden erilaisia tilanteita. Tällä on katsottu olevan suuri yhteys lapsen vastaaviin käsityksiin itsestään. Myös vanhempien mieltymyksillä on katsottu olevan vahva yhteys lapsen mieltymyksiin. Tämä liittyy taustalla oleviin arvoihin, joka ohjaa perheiden toimintaa. Kielitaitoa arvostavat

vanhemmat ovat yleensä valmiita panostamaan kyseisten taitojen kehittymiseen ja järjestävät tilanteita, joissa lapsi kehittyi kyseisellä osa-alueella. (Aunola 2005, 115–116.)

Peixoto ja Carvalho (2009, 291–292) ovat tutkineet vanhempien asenteiden merkitystä akateemiseen menestykseen nuorilla, mutta en näe syytä miksei tuloksia voitaisi soveltaa myös alakouluikäisten koulumenestykseen, koska vanhempien suhtautumisessa lapseen tuskin tapahtuu suuria muutoksia lapsen koulu-uran aikana. Tulosten perusteella, palaute vanhemmilta, jotka ovat suuntautuneet lapsensa opiskeluun tukien ja sitoutuneesti, on omiaan johtamaan positiivisiin tunteisiin omasta kyvykkyydestä. Tällainen suhtautuminen myös vahvistaa käsitystä itsestä osana akateemista järjestelmää sekä omanarvontuntoa. Tällöin vanhemmat usein korostavat opiskelun ja siihen liittyvien tehtävien hyödyllisyyttä ja ilahtuvat nähdessään, kun lapsi on henkilökohtaisella tasolla kiinnostunut opiskelemastaan. Tämä taas johtaa siihen, että lapsi haluaa toistaa tällaista käyttäytymismallia. Jos vanhempien suhtautuminen oli päinvastaista eli he keskittyivät palautteessaan arvosanojen merkitykseen, olivat myös opiskelijan itsetunto ja positiivinen suhtautuminen opiskeluun alhaisia. Mikäli opiskelija tuntee, ettei pysty saavuttamaan vanhempiensa haluamaa tasoa, heitä huolestaa epäonnistumisensa paljastuminen, joka taas puolestaan ajaa heitä keskittymään vaan ulkoiseen suorittamiseen.

Kaikki haastattelemi oppilaat kokivat, että heidän kotonaan oltiin jollakin tavoin kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään ja sitä pidettiin merkittävänä asiana lasten elämässä. Siinä tavassa, kuinka vanhemmat osoittivat asennoitumistaan, oli havaittavissa kahta erilaista linjaa. Ensinnäkin kolmen oppilaan vastauksissa korostui nimenomaan kodin kannustava rooli. Vanhempien kerrottiin pitävän huolen siitä, että koulutehtävät tulivat tehtyä ja auttavan tarpeen vaatiessa koulutehtäviin liittyvissä asioissa.

Toinen suuntaus oli kodin kontrolloiva luonne, joka ilmeni eri tavoin viiden oppilaan vastauksissa. Osan kotona oli siis havaittavissa kumpaakin suhtautumistapaa. Huomattavasti vanhempien kontrollin rooli korostui Oppilas 1:n vastauksissa. Hänen vanhempansa osallistuivat eri tavoin koulunkäyntiin todella näkyvästi ja oppilas tuntui kokevan jonkinasteista vastuuta koulumenestyksestään vanhemmilleen. Tosin tämä näytti olevan lähinnä oppilaan itsensä sisäisesti kehittämää, eivätkä vanhemmat ainakaan näkyvästi vaatineet oppilasta muuta kuin hoitamaan annetut tehtävät ja opiskelemaan huolellisesti kokeisiin. Kuten kyseisen oppilaan profiilissa on myös mainittu, koki hän myös jonkinlaista painetta menestyksestään suhteessa sosiaaliseen yhteisöön, joten kyse näyttäisi olevan enemmänkin oppilaan itsensä asettamista tavoitteista. Voisi siis ikään kuin sanoa, että Oppilas 1:n kohdalla kontrolli oli muuttunut vanhempien kautta osittain

sisäiseksi, hänen itsensä kontrolloimaksi. Tässä lähestytään jälleen oppilaan profiiliin liittyvää kykyä itsemotivointiin.

No siis äiti ja isi niinku...ne kuitenkin sanoo, että että täytyy tehdä kaikki kotitehtävät ennen ku mä meen koneelle, mä teen ne niinku huolellisesti, ja sillee niinku, et niit ei saa tehdä kiireellä ja et ne pitää tehdä hyvin. Ja sitte taas niinku ärsyttää joskus, että ne niinku, et ne pitää tehdä kuitenkin, et kyl mä ne teen. -- Sitte niinku, se taas niinku todennäköisesti se auttaa siinä, että mä saan hyviä numeroita kokeista, että mä oon tehny huolellisesti ne läksyt ja tälleen. (O1)

No no, niinkun, mä yritän tavallaan niinku, vaikka se tuntuu kauheen vastenmieliseltä lukee kaikkiin kokeisiin ja näin, mä yritän olla silleen että, et mun pitää saada korkeempi ku seiska siitä kokeesta, et niinku...periaattees mä en saa saada siitä, et se on niinku vähä silleen et mä en tykkää näyttää sitä kotona, et mä sain näin huonon. Silleen et niinku sit se tuntuu kivemmalta näyttää, et kato mä sain kasin enkun kokeesta. (O1)

Myös Oppilas 5:n kohdalla korostui toisen vanhemman kontrolli, jolla tuntui olevan paljon vaikutusta oppilaan toimintaan. Kyseinen oppilas ei vain ollut sisäistänyt kontrollia ainakaan samalla tasolla, kuin Oppilas 1, vaan äidin informoiminen toimi ikään kuin pelotteena oppilaalle, joka taas puolestaan sai hänet toimimaan tehokkaammin seurausten pelossa. Toisaalta tämän rinnalla näkyi myös kodin suuri kannustava vaikutus oppilaan koulunkäyntiin.

Et on nyt ruvennu just tsemppaamaan. -- Emmä tiä, koton on sujunu. -- mult on otettu kaikkee niinku, niinku tunti pois niinku illasta, et mä saan olla koneella. (O5)

Voivoivoi -- Nii sä aattelit sitä, et voi ei et mitä mä nyt äidille sanon vai? -- Ei vaan, mitä äiti sanoo mulle. (O5)

Kaksi oppilaista sai myös kotoa ulkoisia palkkioita menestymisestään. Oppilas 1 sai kotoaan rahallisen palkkion kahdeksan yläpuolelle sijoittuvista todistusarvosanoista, kun taas Oppilas 6 sai jokaisesta kahdeksaa paremmasta koearvosanasta karamelleja. Oppilaan menestyivät kuitenkin koulussa hyvin eri tavalla, toinen kuului luokan parhaimmiston ja toinen jäi suorituksiltaan häntäpäähän. Kuten kappaleessa 3.1.2. on todettu saattaa ulkoisten palkkioiden tavoittelu johtaa sisäisen motivaation vähentymiseen, jolloin oppija ryhtyy toimintaan vain joko palkkion toivossa tai rangaistuksen pelossa. Pintrich ja Schunk (2002, 265–267) esittävät kuitenkin, että kaikilla palkkioilla on potentiaalia toimia oppimisen kontrolloijina, mutta ne saattavat antaa oppijalle myös tärkeää tietoa omista taidoistaan. Oppimisen kontrolli tapahtuu, kun palkkiolla on riittävä merkitysarvo oppijalle. Arvon heikentyessä myös sen motivoiva vaikutus vähenee. Palkkiot voivat

kuitenkin myös toimia konkreettisenä palautteena oppijan onnistuneesta suorituksesta, ja tällöin toimintaa jatketaan usein samalla tasolla, vaikka palkkio poistettaisiinkin. Se kumpaan vaihtoehtoon oppija päätyy, riippuu pitkälti palkitsijan toiminnasta eli siitä saadaanko oppija palkkion avulla uskomaan, että se annetaan hänelle tunnustuksena tuloksellisesta oppimisesta vai palkkiona pelkästään tehtävän suorittamisesta loppuun.

Kolme oppilaista mainitsi myös kotona vallitsevan ilmapiirin vaikuttavan siihen, minkälaisella mielellä kouluun kulloinkin aamuisin tuli. Mikäli kotona oli ollut riitaa tai muita erimielisyyksiä, vaikutti se negatiivisesti mielialaan ja keskittymiseen. Toisin sanoen se, että kotona oli kaikki hyvin ja positiivinen ilmapiiri, oli ikään kuin perusedellytys motivoitumiseen kykenemiselle.

Siis tietysti vanhemmat, että ainaki mun vanhemmat nii ne on ainaki silleen niinku että, aamulla ku ne heittää mut, ni ne sanoo niinku et hyvää koulupäivää ja tälleen, ni ne tavallaan rohkasee siihe, et tulis hyvä päivä. Mut sitte jos sitä on ollu jotain riitaa tai jotain tollasta tai jotain tollasta, ni sit se saattaa jäädä mieleen silleen, et on vähä vaikee keskittyä. (O3)

No yleensä mä oon tullu hyvällä mielellä. Mut sitte joskus, jos aamulla kotona on joku pieni moka käy tai jotain, ni sit se rupee ärsyttää mua, ja sitte voi olla, et koko koulupäivä menee sen takii pilalle. (O6)

Leino (2009, 193, 195–196) painottaa koulun ja kodin yhteistyön merkitystä lapsen oppimisessa. Se luo oppilaan ympärille sellaisen sosiaalisen verkoston, joka tukee oppimista ja myönteistä asennoitumista koulunkäyntiä kohtaan. Vanhempien tieto koulun arjesta on monesti rajallista ja saattaa perustua heidän omiin koulukokemuksiinsa. He saattavatkin toivoa opettajalta tukea tai neuvoja tämän kasvatusalueen suhteen. Toisaalta opettaja voi saada vanhemmilta arvokasta tietoa opetettavasta lapsesta, eli hyvin toimiva kodin ja koulun suhde olisi nimenomaan vuorovaikutuksellinen. Tämä mahdollistaa sen, ettei lapsi jää irralliseksi vyöhykkeeksi kodin ja koulun välille yrittäen löytää tasapainoa kahden, mahdollisesti hyvinkin erilaisen maailman välillä. Kuten edellä on todettu, tällainen harmoninen oppimisympäristö on myös perusedellytys sille, että lapsi kykenee käyttämään kaikkea älyllistä kapasiteettiaan ja todella motivoitumaan opiskeluun syvemmällä tasolla. Ristiriitojen sävyttämässä sosiaalisessa ympäristössä tämä ei onnistu.

6.6 Tehtävät ja niihin suhtautuminen

Erilaiset tehtävät, niiden toteuttamiseksi suoritettu toiminta ja lopputulokseen reagoiminen on ollut motivaatiotutkimuksen historiassa sen merkittävimpiä painopisteitä. Myös teoriaosuuden

yhteydessä esittelemäni alan suuret päälinjat pureutuivat hyvin pitkälti motivaatioon juuri tästä näkökulmasta. Niinpä halusin pyrkiä teemahaastattelujen avulla myös ilmentämään sitä, kuinka suuri on teorioiden käytännöllinen painoarvo, vaikkakin ne kattavat koululaisten motivaatiosta vain yhden osa-alueen. En kuitenkaan käsittele teorioita yksi kerrallaan, vaan pyrin ennemminkin muodostamaan niistä yhtenevän kokonaisuuden, käsittelemällä kokoavasti onnistumiseen ja epäonnistumiseen liittyviä käsityksiä ja kokemuksia.

6.6.1 Onnistuminen

Lähtölaukauksena tämä osion käsittelyyn voidaan pitää, että kuudesta haastattelemastani oppilaasta viisi ilmaisi selkeästi, että oman työn määrällä voi vaikuttaa siihen, kuinka menestyy erilaisissa tehtävissä. Tämä on erittäin tärkeä perusolettamus motivaation näkökulmasta, sillä kuten Nuttin (1984, 117–118) toteaa, motivaatioon ei voida vaikuttaa, ellei yksilöitä saada sitoutumaan asiaan henkilökohtaisella tasolla. Oppilaat eivät voi motivoitua toimimaan jonkin asian puolesta, mikäli he eivät koe toiminnallaan olevan vaikutusta.

Muuten oppilaiden nimeämät, onnistumiseen liittyvät tuntemukset ja ajatukset, vaihtelivat hyvin pitkälti yksilötasolla. Oppilas 1 koki onnistumisestaan jonkinasteista häpeää, eikä halunnut tehdä asiasta isoa numeroa. Oppilas 6 taas halusi iloissaan kertoa asiasta luokassa sekä kotonaan. Tällaiset erot selittynevät hyvin pitkälti juuri niillä yksilöllisillä eroilla, joita on kuvattu oppilaiden oppijaprofiileissa tämän luvun alussa. Niihin peilattuna heidän ajatusmallinsa vaikuttavat hyvinkin loogisilta. Oppilas 1 on kokenut joutuneensa muiden oppilaiden silmätikuksi saadessaan useasti hyviä numeroita, jonka vuoksi hän on alkanut vierastaa onnistumisen kokemusten näyttämistä. Pahimmassa tapauksessa tämä voisi johtaa jopa onnistumisen pelkoon, jolloin oppilas motivoituisi suorittamaan tehtävään omaa taitotasoaan huonommin. Oppilas 6, jolle hyvät arvosanat eivät ole päivittäisiä, taas uskalsi näyttää tunteensa sosiaalisen yhteisönkin edessä. Edellä kuvatut tunneilmaisut liittyivät vahvasti kummallakin oppilaalla sosiaaliseen kontekstiin.

Lehtinen et al. (2007, 184–185) toteavatkin, että onnistumisten ja epäonnistumisen aiheuttamissa tuntemuksissa myös sosiaalisten konstruktoiden rooli kognitiivisten prosessien rinnalla tulisi ottaa huomioon. Pintrich ja Schunk (2002, 383) lisäävät, että vertaisryhmän tavoitteilla on tutkimusten mukaan suuri merkitys niille tavoitteille, joita yksilö oppimiselleen asettaa. Hyväksynnän tavoittelu tai muiden miellyttämiseen pyrkiminen voi johtaa oppimisen aivan uusille urille, vaikka tämä aiheuttaisi suurenkin konfliktin omien näkemysten kanssa, sillä sosiaalisen yhteisön aiheuttaman yhtenäisyyden paine koetaan useasti niitäkin vahvempana. Tämä

näkemyksessä lähestyy sosiaalisen oppimisen teorian edustamia näkemyksiä motivoituneesta oppimisesta. Myös muut oppilaat kuvailivat onnistumiseen liittyvän positiivisia tunteita, mutta eivät osanneet eritellä niitä sen tarkemmin.

Onnistumisen syytä selitettiin myös monin eri tavoin. Ihmisellä on luontainen tarve selittää ympärillään havaitsemaansa toimintaa, sekä omaa suoriutumistaan erilaisissa tehtävissä. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 219). Attribuutioteoria on keskittynyt analysoimaan juuri motivoituneen toiminnan tätä osa-aluetta. (ks. 3.2.) Attribuutioita eli lopputulokselle annettuja selitysmalleja voidaan ryhmitellä moneen eri luokkaan. Tavallisimmin käytetty on jako ulkoisiin attribuutioihin, jotka viittaavat menestymisen tai epäonnistumisen selittämiseen henkilöstä riippumattomilla tekijöillä, kuten kokeen vaikeustaso tai tuuri, tai vastaavasti sisäisillä: ”Olen hyvä matematiikassa, ja sen vuoksi saan hyviä numeroita.” Esimerkiksi Oppilas 5 uskoi onnistumisen johtuvan suoraan juuri omista taidoistaan. Oppilaat 2 ja 3, selittivät myös onnistumisensa sisäisin tekijöin, omalla yrittämällä ja luottamuksella omiin taitoihin. Oppilas 1 painotti harjoittelun ja opiskelun suurta määrää, jossa saattoi olla muita ihmisiä apuna ja Oppilas 6 pelkästään muiden tuella saavutettua onnistumista. Oppilas 4 sen sijaan viittasi omiin taitoihinsa menestyksen selittäjänä, mutta tämä kuva oli sosiaalisesti välittynyt. Tämä saattaa johtua esimerkiksi siitä, että oppilas on joutunut kiusaamisen kohteeksi useasti kouluvuoden aikana, mikä on saattanut vaikuttaa hänen itsetuntoonsa tai hänen yleisestä taipumuksestaan arvioida oma suoriutumistaan suhteessa muihin.

No ainaki on sanottu, että mä oon aika hyvä piirtämään. (O4)

Vaikka onnistumiselle annettavat selitysmallit eivät siis kuitenkaan olleet jaettavissa sisäinen–ulkoisen dikotomian mukaisesti huomionarvoista on, että kumpaankin ääripäähän liittyviä elementtejä ilmeni oppilaiden vastauksissa. Näin ollen attribuutioteorian mukaiset selitysmallit näyttäisivät viittaavaan jokseenkin todenmukaiseen malliin, eli onnistumiseen liittyviä syytä perustellaan niin sisäisiin kuin ulkoisiin tekijöihin liittyvillä tekijöillä, kuten myös kaikilla siltä väliltä.

Se, miten oppilaat uskoivat suoriutuvansa onnistumisen jälkeisessä tehtävässä, vaihteli myös oppilaskohtaisesti riippuen niistä syistä, joita onnistumiselle annettiin. Suurin osa oppilasta uskoi onnistumisten motivoivan heitä eteenpäin.

No aina jos saa niinkun jonku hyvän numeron tai muuta ni sit tavallaan tulee semmonen, niinku et joo mä haluun niinku siit seuraavastaki silleen niinku ees hyvän, että tavallaan auttaa menee seuraavaan, että halua niinku uudestaan sit saada samanlaisen --. (O3)

Oppilas 5 uskoi, että hänen ei tarvitse opiskella seuraavaan kokeeseen, koska hän oli menestynyt tässäkin. Tämä on johdonmukaista, koska hän uskoi menestyksen johtuvan omasta kyvykkyydestään.

Kyl se varmaa on nii, et sit ei tarvii lukee, ku mä sain just hyvän numeron. (O5)

Oppilas 1 näki kuitenkin onnistumisten aiheuttavan hänelle paineita, ja uskoi seuraavan, vastaavanlaisen suorituksen menevän huonommin.

No siin on niinku, jos vaikka mä sain sen kympin ja sitten seuraavasta kokeesta mä saan tosi niinku paljon huonomman. -- Nii, ni sit tulee taas, et miks mä en saanu sitä. (O1)

Pääasiallisesti näyttäisi siis siltä, että selitettiinpä onnistuminen minkälaisilla syillä tahansa, lisäksi se uskoa onnistumisen mahdollisuuksiin jatkossakin. Suurimmaksi osaksi oppilaat siis toimivat suoritusmotivaatioteorian mukaisesti, jonka mukaan tehtävän suorittamiseen johtava käyttäytyminen on tulosta kahden osatekijän, onnistumisodotusten ja epäonnistumisen pelon, välisestä jännitteestä ja konfliktista. Mikäli onnistumisodotukset hallitsevat yksilön valintoja, on kyseessä lähestymismotivaatio, kun taas epäonnistumisen pelon dominoidessa yksilön suoritusta päädytään ilmiöön nimeltä välttämismotivaatio. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 217.) Kumpaankin siis esiintyi tutkimillani lapsilla, kuitenkin siten että lähestymismotivaatio oli pääasiallisesti vallitseva muoto.

Poikkeuksellisena tapauksena Oppilas 1, jonka käsitykset onnistumisesta ovat käytännössä mahdottomia toteuttaa. Oppilaan kertoman perusteella vaikuttaa siltä, että hän haluaisi ylittää itsensä kerta toisensa jälkeen, jolloin kaikki muut kuin kiitettävät arvosanat tuntunevat epäonnistumisilta. Huomion arvoista motivaation kannalta onkin, että tällaisen koulumenestykseltään hyvin menestyvän oppilaan näyttäisi olevan vaikeampaa löytää motivaatiota uusiin tehtäviin onnistumisen jälkeen. Mikäli hyvistä numeroista syntyy loputon jatkumo, voivat paineet saman tason jatkuvasta säilyttämisestä nousta liian suuriksi, joka johtaa suoritusmotivaatioteorian esittämään epäonnistumisen pelkoon. Siksi rohkenenkin väittää, että oppilaan motivaation kannalta onkin otollisinta, mikäli oppilas menestyy koulussa vaihtelevasti keräten näin kaikenlaisia kokemuksia oppimiseen liittyvistä tehtävistä.

6.6.2 Epäonnistuminen

Epäonnistumisten yhteydessä heränneistä ajatuksista yleisin oli ehdottomasti suuri pettymyksen tunne. Kuten Weiner (1972, 200) toteaa, ihminen pyrkii välttämään epäonnistumista juuri tämän vahvan negatiivisen tunnereaktion takia, mikä toimii myös motiivina hänen toiminnalleen, tai tässä tapauksessa toimimatta jättämiselle. Häpeän- ja ahdistusentunteiden torjuminen on luonnollinen reaktio, koska niihin liittyy paljon negatiivisia assosiaatioita. Etenkin Oppilas 1:n kohdalla tämä korostui huomattavasti, mikä on loogista kun otetaan huomioon hänen oppijaprofiilinsa sekä onnistumiseen liittyvät haastatteluvastaukset. Kuten edellä todettiin epäonnistumisen aiheuttamat pettymykset voivat koitua itseltään paljon vaativan oppilaan kohtaloksi, jolloin epäonnistumisen pelko alkaa dominoida motivoitumisprosessia.

Niin siinä niinku mä mietin, että mitä mä tein väärin, et niinku, et niinku et luovutinks mä siinä, tai jotain tämmöstä, et niinku, et niinku...tietenki pitäs kaikis kokeissa yrittää parhaansa, sitten taas niinku mä tiedän, et jos vaikka enkun kokeessa mä saan jonku seiskan, ni sitten mä mietin että, et miks se tuli niin huono se, se numero, -- et niinku mitä tapahtu siinä, et miks mä en saanu semmost hyvää numeroo mitä mä odotin. (O1)

Kuten edellä olevasta esimerkistä käy ilmi, oppilas myös analysoi omaa huonosti mennyttä suoritustaan omaehtoisesti jälkepäin tarkoituksenaan ymmärtää, mikä syy oli johtanut suorituksen epäonnistumiseen. Myös Oppilas 3 pyrki niin sanottuun meta-analyysiin epäonnistumisensa kohdalla yrittäen etsiä syitä epäonnistumiselle omasta toiminnastaan, kun taas Oppilas 5 edusti päinvastaista ajattelutapaa ja kertoi pyrkivänsä unohtamaan koko asian ja jatkavansa eteenpäin. Hän kuitenkin kertoi tiedostavansa, että epäonnistuminen saattaisi vaikuttaa arvosanoihin, mutta tällä ei ollut hänelle sen suurempaa merkitystä, eikä hän kokenut asiasta ainakaan näennäisesti suurta pettymystä. Lepola (2000, 15, 23) onkin todennut, että mikäli oppilas ei koe tehtävää merkitykselliseksi, sen onnistumista tai epäonnistusta ei tulkita suhteessa omaan minään, eivät erilaiset selitys- tai tavoitemallit aktivoitu. Tällä pyritään osittain välttämään mahdolliseen epäonnistumiseen liittyviä negatiivisia tunteita. Tehtävä, joka mahdollistaa epäonnistumisen on siis uhka oppijan itsetunnolle, paitsi jos se sivuutetaan merkityksettömänä.

Varmaa että nyt se numero varmaan tippuu. -- Jatkoin elämää. Yks huoli lisää. -- Mietiks sä sitä hirveesti sitte sitä?-- En. (O5)

Meta-analyysi voisi ajatella olevan pelkästään oppimista edistävä tekijä, mutta huomion arvoista on myös se, että henkilökohtaisen analyysin määräästä huolimatta ihmisen oman

käyttäytymisen observointi ja arviointi, on kuitenkin aina erittäin rajallista ja värittyä hänen omien, yksilöllisten käsitystensä mukaisesti. (Laine 2005, 96.) Niinpä liiallinen epäonnistumisen syiden pohdiskelu voi aiheuttaa myös virheellisiä käsityksiä omasta kyvykkyydestä ja johtaa tätä kautta myös välttämismotivaatioon, jos epäonnistuminen koetaan jatkuvasti suuremmaksi todennäköisyydeksi kuin onnistuminen. Opettajalla voidaankin ajatella olevan merkittävä rooli tällaisten virhekäsitysten välttämiseksi ja korjaamisessa oppijan suorituksen reflektioijana. (Stipek 1993, 133, 136.)

Oppilas 2 arvioi puolestaan epäonnistumisen merkitystä suhteessa muiden suoritukseen.

On kyl aika sillee tylsää, että niinku...sitte joku muukin, kuka yleensä on epäonnistunu ja sit se onki sitte saanu siitä kokeesta hyvän. -- No, sillo mulle taas tulee niinku vähemmän sitä ärsytystä, jos niinkun muutkin on, ei oo saanu sitä numeroo, minkä yleensä on saanu. Et koe on ollu sit oikeesti vaikee. Ku mä sain kutosen tosta ussan kokeesta, ni siel oli kai mun mielest kaks, ketkä sai kasin. Muut sai niinku alle, et se oli ihan älyttömän vaikee koe. (O2)

Näyttäisi siis siltä, että Oppilas 2 käytti meta-analyysia epäonnistumisen syiden etsintään ulkoisista tekijöistä. Lehtinen ja Kuusinen (2001, 220) toteavatkin, että opetustilanteissa attribuutioita muodostetaan usein juuri vertailemalla omaa suoritusta vertaisryhmän tuloksiin, joiden kautta yksilö hankkii tietoa menestymisestään suhteissa muihin. Tämä ei kuitenkaan suoranaisesti anna tietoa henkilökohtaisesta kehityksestä, sillä suorituserot esimerkiksi luokan oppilaiden välillä eivät muutu yleensä nopeasti, vaikka yksilön kohdalla sinällään olisikin tapahtunut huomattavaakin edistymistä.

Muita epäonnistumiselle annettuja yksittäisiä syitä olivat esimerkiksi, etteivät oppilaat luottaneet omaan kykyihinsä tarpeeksi, luovuttivat, hutiloivat kiireessä tai eivät muuten keskittyneet tarpeeksi annettuihin tehtäviin. Myös lukemisen ja harjoittelun määrällä katsottiin olevan merkittävä yhteys epäonnistumisiin.

Mä varmaan yleensä tyydyn siihen että mä en ollu lukenu niin hyvin, et mä olin niinku kyllästyny johonki lukemiseen et mun mielestä lukeminen on maailman idioottimaisin asia kokeisiin, mut sitte yleensä kyl mä luen ja sit mä saan niist kokeist iha hyviä. (O1)

Et mä oon lukenu liian vähän tai opiskellu liian vähä. (O2)

No, se riippuu vähän siitä, et onks se koe ollu vaikee. Niinku välillä on silleen, että no tää kyl oli tosi vaikee, että mä kuitenkin yritin ja luin parhaani sillee mutta, ei sille voi sit mitään, mut jos se ei oo ollu hirveen niinku vaikee ni sitte on vähä silleen niinku että, no ehkä en keskittyny tai jotain muuta vastaavaa. (O3)

Nooo, silleen että...voi olla, et on ollu kauhee kiire enkä mä oo niinku huomioinu kaikkee, et oon tehny kauheella kiireellä sen asian, jollon siitä ei tuu hyvä. (O6)

Siitä, kuinka epäonnistumiset jatkossa vaikuttaisivat oppilaiden suorituksiin, oli kahta erilaista näkemystä. Suurin osa oppilaista raportoi, että pettymys muuttui pian sisuksi, josta sai potkua tehdä enemmän töitä jatkossa. Toinen ajattelutapa oli päinvastainen, eli epäonnistuminen johti Oppilaan 5 ajattelemaan, että hän varmasti epäonnistuisi jatkossakin. Kyseisen oppilaan ajatusmallin mukaisesti, hänen onnistumisensa ja epäonnistumisensa johtuivat hänen taidoistaan, joten ilmeisesti hän koki, ettei niihin pysty vaikuttamaan siinä määrin, että suoritus paranisi huomattavasti. Kuten aiemmista oppilaan vastauksistakin on käynyt ilmi, hän ei myöskään pyrkinyt meta-analyysiin oman suorituksensa suhteen, vaan jatkoi kohti seuraavaa suoritusta.

Sitte vaan kovemmin seuraavaksi. Niin eli sit vaan pitää lukee ja opiskella enemmän sit seuraaval kerralla. (O2)

Se menee vielä huonommin. -- Tai siis vaa, että vois varmaan vielä huonomminki mennä, mut ei se mitään hyödytä. Mä sain kutosen. (O5)

Oppilas 5 suhtautui suoriutumiseensa siis taas välinpitämättömästi suojellakseen omaa oppijaidentiteettiään, joka saattaa pahimmassa tapauksessa johtaa siihen, että oppilaan käsitys itsestään oppijana saattaa hämärtyä niin pahasti, että hän alkaa pitää onnistumista itselleen mahdottomana. Tällainen ”opittu avuttomuus” johtaa alisuoriutumiseen, koska oppilaan uskomuksen mukaisesti epäonnistuminen on kaikkein todennäköisintä, teki hän mitä hyvänsä. On siis luonnollista, että yrittäminen jää tällaisessa tilanteessa vähäiseksi, ja luovuttaminen jo heti alkumetreillä todennäköistä. Kaiken lisäksi, tällaisten negatiivisten noidankehien poistamisen on todettu olevan erittäin hankalaa, minkä vuoksi olisikin tärkeää, että oppilailla säilyisi koko kouluuransa ajan jonkinlainen kontrollin tunne omaan opiskeluunsa ja oppimiseensa. Näin myös selitysmallien voidaan parhaiten varmistaa säilyvän realistisina, ja motivaationkin lisääntyvän oppijan toimiessa oman oppimisensa herrana. (Stipek 1993, 133, 136.)

Yleisesti vaikuttaisi kuitenkin siltä, että oppilaat eivät epäonnistumisista huolimatta suistuneet välttämismotivaatioon kuten suoritusmotivaatioteoria olettaa, vaan pystyivät ikään kuin muuttamaan epäonnistumisen aiheuttaman negatiivisen energian positiivisiksi ylläkkeiksi seuraavassa suorituksessa. Näin ollen tulokset näyttäisivät mukailevan Suoritusmotivaatio-teoriaa kohtaan kohdistamaani kritiikkiä enemmän kuin teorian kaksijakoista motivaatioprosessin luonnehdintaa. (ks. 3.2.) Epäonnistumisilta ei aina voi välttyä, mutta niistä toipuminen ja

motivaation uudelleenkanavoiminen näyttäisi olevan merkittävä piirre oppijan tavoitetietoisessa toiminnassa.

6.6.3 Oppiminen vai suoriutuminen?

Motivaatioteorioista tavoiteorientaatioteoriat tarkastelevat oppimista siitä näkökulmasta, mikä saa oppilaat sitoutumaan oppimiseen johtamaan toimintaan. Koska motivaatio edellyttää tavoitesuuntautunutta toimintaa, mikä on oppimiselle annettu tavoite? Teorian mukaan syyt voidaan yleensä jakaa karkeasti kahteen luokkaan: oppimiseen ja ymmärtämiseen tähtääviin sekä omien taitojen esittelemiseen pyrkiviin. (Linnenbrink 2004, 162; Pintrich & Schunk 2002, 214.) Brophy (2004, 9) erottaa oppimis- ja suoriutumistavoitteiden lisäksi vielä kolmannen toimintaa motivoivan tavoitetyyppin: työn välttämiseen pohjautuvan. Välttämisorientoitunut oppija pyrkii suorittamaan tehtävän mahdollisimman vähällä vaivalla mahdollisimman nopeasti, mikä sekä motivoi, että suuntaa hänen toimintaansa. Tehtävän suorittamiseen liittyvät haasteet pyritään jättämään mahdollisimman vähälle huomiolle tai kieltämään niiden olemassa olo. Toisaalta myös tämän motivaatiotyyppin päätavoitteena on tehtävästä suoriutuminen, joten sitä voidaan mielestäni pitää lähinnä suoriutumismotivaation alatyypinä. Tämäntyyppistä motivaatiota ei esiintynyt ainakaan suoranaisesti haastattelemillani oppilailla.

Oppimisen tavoitteista oppilaat olivat niin ikään erimielisiä. Neljän oppilaan mukaan suoriutuminen ja oppiminen olivat yhtä tärkeitä eli suurin osa oppilaista ei sijoittunut oppimis-suoriutumisdikotomian kumpaankaan ääripäähän. Perustelut vaihtelivat oppilaan henkilökohtaisista painotuksista riippuen. Oppilas 2, joka kykeni jo tarkastelemaan oppimisen suhdetta tulevaisuuteensa, mainitsi tämän asian jälleen oppimisen puolesta puhuvana tekijänä. Oppiaineella kerrottiin olevan tähän myös vaikutusta, kuten myös tilanteella.

No periaattees se oppimine, koska jos sä vaan suoriudut niistä tehtävistä, niin sä et välttämättä sitte yläasteella enää suoriudu, vaan jos sä opit ne asiat tääl alakoulussa, ni sit se on helpompaa tuolla yläasteella. -- (O2)

-- Oppiminen. -- Aatteleks sä kaikis aineis sit niin? -- Äikässä en. (O5)

No riippuen tilanteest toiseen, jos on ylioppilaskokeessa, tietty mulle tärkeempää ehkä vaan se suoriutuminen siitä, et. mä en aattele, että nyt mä oon niinku oppinut, vaan silleen on taas sitte suoriutuminen. (O6)

Oppilas 1 taas painotti suoriutumista ennen oppimista.

Mun mielest se on niinku että, kunhan mä saan jonku tehtävän tehtyy -- vaikka jos mä teen jotain biologian tehtävää, et tuli tehtävät tehtyy, ni sitte mä mietin et jaa tää sivu

jää aika tyhjäksi, mä taidan piirtää tähän jotain tosi kivoja kuvia -- niinku tehtävästä suoriutuminen sulleen, et välillä sä teet ne tehtävät, mut sitten taas mun tekee mieli hirveesti tehdä siihen lisää. Mä teen niinku tehtävästä suoriutuminen plus lisää, kaikkee semmosta. (O1)

Oppilas 3 painotti puolestaan oppimisen merkitystä. Myös hänellä korostui aiemmin esiin tullut tulevaisuus-aspekti.

-- Sitte kuitenkin muistaa sen koko elämänsä ajan, että vaikka se koe ois, tai joku asia mitä sä oisit niinku tehny, ni menis huonosti, ni kuitenkin osais sen asian, ni tietäis et osaa sen. (O3)

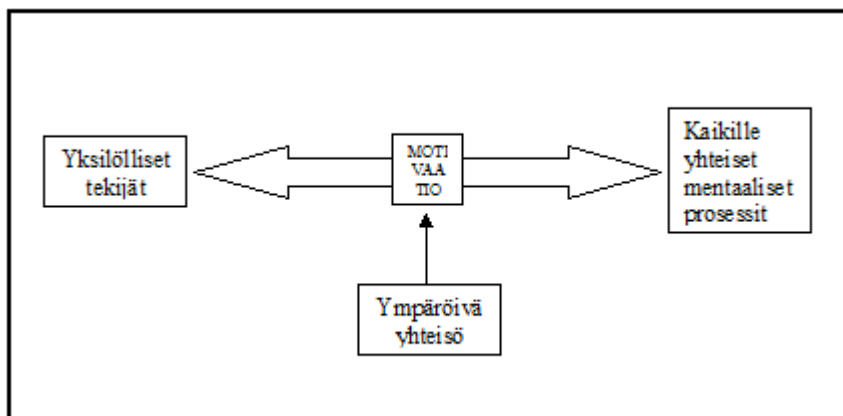
Hänen oppijaprofiilissaan mainittu pyrkimys itsemotivointiin painottui myös tässä, ja oppilaalla vaikuttikin olevan muodostunut kyky säädellä omaa oppimistaan tehokkaalla tavalla. Tehtävistä tuli suoriutua, mutta toisaalta taas kiinnostavien tehtävien kohdalla oppimiseen panostettiin omaehtoisesti lisää. Viime aikoina motivaatiotutkimuksen piirissä onkin noussut esiin myös uudenlaisia näkemyksiä, jotka haastavat perinteisen näkemyksen suoriutumiskeskeisistä tavoitteista puhtaasti negatiivisena oppimisen kannalta. Etenkin jos suoriutumiskeskeinen orientaatio pystytään liittämään oppimiskeskeiseen, pystytään henkilön kaikki motivaatiovarat monipuolisesti hyödyntämään oppimisprosessissa. (Rogers 2005, 76.) Tähän on vaikutusta myös opettajan suhtautumisella. Mikäli oppimiskeskeisiä tavoitteita korostetaan suoriutumiskeskeisyyden sijaan, ja virheet sallitaan osana luonnollisena osana oppimisprosessia, on oppilaiden helpompi orientoitua kokeilemaan ja ottamaan riskejä ja näin ylittämään omat oppimisen rajansa. Tällaisessa turvallisessa oppimisympäristössä motivoituvat luonnostaan oppimiskeskeiseen tavoitteenasetteluun eivätkä opiskele vain saadakseen hyviä numeroita. (Stipek 1993, 21.)

7 POHDINTA

7.1 Siitä on motivaatio tehty

Tutkimukseni kokoavana päätuloksena voidaan mielestäni pitää sellaisen uudenlaisen motivaatiokäsityksen esiintuomista, joka yhdistää saumattomasti sekä teoreettista, että käytännöllistä näkökulmaa kouluoppimiseen. Tällä viitataan motivaation-käsitteen jakautumiseen, jossa toisaalta korostuvat oppijan yksilölliset ominaisuudet ja toisaalta motivaatiota ilmiönä kuvaavat, erilaisten kognitiivisten ja emotionaalisten prosessien seurauksena syntyneet yleiset piirteet. Motivaatiossa kyse on siis oppilaiden luonteen piirteiden, elämäntilanteen ja aikaisempien kokemusten aiheuttamien yksilöllisten tekijöiden sulautumisesta niihin motivaatioprosesseihin, joita ilmenee kaikilla ihmisillä. Yksilöllisten piirteiden vaikutuksen vuoksi motivaatio ei ilmene täysin samanlaisena kahdella henkilöllä, vaikka psykologiset prosessit ovatkin samanlaiset ja yhteisiä linjauksia ihmisten toiminnasta tämän vuoksi löydettävissä.

Tutkimukseni osoittaa myös konkreettisesti sen, kuinka motivaatio on nimenomaan yksilön sisäisten tekijöiden ja ulkoisten muuttujien yhteisvaikutuksessa syntynyt ilmiö. Tämän vuoksi olen lisännyt malliin kolmantena akselina myös ympäröivän yhteisön, joka kattaa niin sosiaalisen kuin fyysisenkin ympäristön. Sen vaikutus on yksilökohtaista ja se saattaa kohdentaa motivaatiota erilaisiin suhtautumistapoihin tehtävissä. Periaatteessa malli kumoaa sen ajatuksen, että teorian pohjalta voitaisiin muodostaa yleispäteviä määritelmiä motivaatiosta tai motivoivasta oppimisesta. Koska kaikki riippuu kognitiivisten prosessien lisäksi myös yksilön persoonallisista piirteistä ja tilannekohtaisista muuttujista, motivaatiota on mahdollista määritellä vain ja ainoastaan henkilö- ja tilannekohtaisesti. Kuvassa 1 havainnollistetaan tätä motivaation kolminaista ulottuvuutta.



KUVA 1

Motivaatiota on aikaisemmin tutkittu hyvin pitkälti suhteessa tehtävistä suoriutumiseen. Motivoitumisen laadun ja määrän vaihtelun on kuvattu johtuvan tehtävien sisäisistä syistä, eli onnistumisiin tai epäonnistumisiin liittyvät tuntemukset ja selitysmallit ovat ohjanneet toimintaa jatkossa. Tutkimukseni pohjalta näyttäisi kuitenkin siltä, että motivaatioon liittyvät taustatekijät ja –prosessit määrittelevät niin suuresti myös tehtäviin asennoitumista, että niihin liittyvä sisäinen ajattelun logiikka kyllä saattoi olla vaikuttamassa suorittamisen motivaatiotasoon, mutta lähinnä se sysäsi oppilaita siihen suuntaan, mihin he muutenkin jo olivat menossa. Esimerkiksi epäonnistumisen merkitys saattoi olla musertava oppilaille, joilla muutenkin oli taipumusta vahvaan itsekriittisyyteen suorituksissaan. Toisille se antoi sen sijaan potkua jatkaa kohti tulevaa entistäkin sisukkaammin. Oppilaalle, joka suhtautui oppimiseen ja koulun käyntiin muutenkin välinpitämättömästi, epäonnistuminen ei tuntunut aiheuttavan minkäänlaista reaktiota. Ympäröivän yhteisön suhtautuminen saattoi joko lisätä tai vähentää näitä vaikutuksia.

Edellä esitettyjen tutkimustulosten yleistettävyyttä tarkastellessa on otettava huomioon tutkimukseni kvalitatiivinen viitekehys, jonka tarkoituksena on ohjata tutkijaa kiinnittämään huomiota siihen, mikä tutkittavassa ilmiössä on yksittäistä ja ainutkertaista. (Varto 1992, 79.) Myös käyttämäni fenomenologis-hermeneuttisen näkökulman tarkoituksena on tutkittavien yksilölliseen kokemusmaailmaan perehtyminen. Tarkoituksena on siis tutkia sitä suhdetta, joka ihmisellä on siihen todellisuuteen, jossa hän elää. (Laine 2001, 26–27.) Näin ollen tuloksilla ei voidakaan olettaa olevan täyttä yleistettävyyttä. Mikäli haastattelisin lisää kuudennella luokalla opiskelevia oppilaita, löytäisin varmasti uusia oppijaprofiileita, jolloin motivaatiokin ilmenisi eri tavalla. Jälleen kerran tämän voidaan todeta johtuvan oppijan yksilöllisten kokemusten merkityksestä, mikä aiheuttaa sen, että motivaatioon johtavat mentaaliset prosessit tuottavan tietynlaisen tuloksen. Uskon kuitenkin, että ne pääteemat, joita tutkimukseni tuloksissa käsitellään, toistuisivat hyvin pitkälle missä tahansa

suomalaisessa koulussa, koska koulujärjestelmä itsessään toimii tietyllä tavalla tuottaen näin tietynlaisia kokemuksia. Myös kuudennen luokan oppilaiden kehitysvaihe ohjailee osittain merkityksellisiksi koettuja asioita. Koenkin pystyneeni toteuttamaan tutkimukseni sen viitekehyksen asettamia vaatimuksia kunnioittaen ja löytämään yleisestä myös erityisen, ja päinvastoin.

Sen pitkällisen taipaleen jälkeen, jonka motivaation perehtymiseksi olen tutkimusta tehdessäni kulkenut, voin nyt rehellisesti sanoa olevani tietoisempi siitä laajasta todellisuudesta, joka värittää oppilaiden koulunkäyntiä ja motivoitumista siellä opiskeluun. Johdannossa julistin opettajien ammattivelvollisuudeksi perehtyä siihen tietopohjaan, jota tarvitaan oppilaiden koulutien muuttamiseksi motivoivampaan suuntaan. Opettajan toiminta on kuitenkin vain pieni osa siitä monimutkaisesta kokonaisuudesta, josta motivaatio kouluympäristössä koostuu. Oppilaiden haastatteluissa se oli vain yksi teema muiden mainittujen joukossa. Tämä tarkoittaa sitä, että myös opettajan mahdollisuudet motivaatioon vaikuttamiseksi ovat tietyiltä osin rajalliset. Tarkoitukseni ei kuitenkaan ole väittää, että näin ollen kannattaa lopettaa yrittämästä, vaan ennemminkin peräänkuuluttaisin näkökulman laajentamista erilaisten opetusniksien käytöstä, oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja sitä kautta motivaation kehittämiseen. Huomion kiinnittäminen kouluaineisiin, oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin koulussa ja kotona, arviointiin ja onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksiin saattaa vaatia opettajalta paljon, mutta tutkimukseni tulokset osoittavat vahvasti siihen suuntaan, että se on ainoa keino vaikuttaa motivaatioon ja koulussa viihtymiseen.

Vaikka opettaja onkin vain yksi muuttuja motivoitumista kokonaisuutena tarkasteltaessa, ei hän kuitenkaan ole mikään tahansa tekijä. Opettaja on oikeastaan kodin lisäksi yksi niistä ainoista tahoista, jotka voivat aktiivisesti vaikuttaa muihin motivaatioprosessiin vaikuttaviin tekijöihin. On kuitenkin todella vaikeaa muuttaa nykykoulua motivoivammaksi, koska olemme tekemisissä instituution kanssa, jolla on vuosisatojen historialliset juuret ja perinteet. Moni opettaja sitoo edelleen oppilaat pulpetteihinsa vanhoihin perinteisiin nojautuen, pahimmassa tapauksessa koko koulupäiväksi ja tällaisesta oppimisesta onnistumisen kokemuksilla palkitaan koulun akateemiseen kehikseen soveltuvia oppilaita. Opettajan tietynlainen auktoriteetti koetaan myös pysyvänä instituutiona, vaikka samalla postmodernin maailman uudet arvokäsitykset haastavatkin toden teolla sen rajoja. Tietyt käytännöt istuvat niin tiukassa yhteiskunnassamme, että vaatii suuria toimenpiteitä, että vakiintuneet käytännöt järkkäisivät edes hieman. On vaikeaa siirtyä tuon rajan toiselle puolelle, minkä olen sen itsekkin huomannut käytännön koulutyössä. Kaavojen horjuttamista kaivattaisiin, mutta yksin on vaikea ”taistella tuulimyllyjä vastaan”, mikäli koko ympäröivä yhteisö pitää tiukasti kiinni vanhoista toimintamalleista. Monesti on helpompi vain tyytyä itsekkin

keskittämään toimintansa vanhaan palkinto–rangaistus-akseliin nojaavaan kasvatukseen. Kysymys onkin pohjimmiltaan siitä, että kouluyhteisöt eivät suurista lupauksistaan huolimatta ole valmiita sitoutumaan oppilaan näkökulman ottamiseen toiminnan lähtökohdaksi. Motivoiva koulu vaatisi uudenlaista työtä ja vaivannäköä. Kysymys onkin siis ehkä kuitenkin siitä, miten minä opettajana voin toimia antaakseni oppilaille sellaisen pohjan, että se kantaa pitkälle tulevaisuuteen saakka. Koulu on opettajan työpaikka, mutta lapsille se on lähtöalusta elämään.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida esimerkiksi reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla. Reliabiliteetti viittaa tutkimuksesta saatujen tulosten toistettavuuteen samassa ryhmässä ja validiteetti puolestaan tutkimuksen sopivuutta tutkittavan asian mittaamiseen. Validiteetin kohdalla saattaakin monesti käydä niin, että tutkijan laatimat kysymykset eivät tuota vastauksia tutkimuskysymykseen, koska tutkittavat ovat käsittäneet kysymykset eri tavoin, kuin tutkija on ajatellut. Mikäli tutkija tällaisessa tilanteessa pitäytyy aineiston tarkastelussa omista virheellisistä lähtökohdistaan käsin, tutkimuksen validiteetin ei voida katsoa olevan kovin luotettavalla tasolla. (Hirsjärvi et al. 2009, 231–232)

Itse pyrin välttämään edellä mainittua ongelmaa pyytämällä haastateltavia määrittelemään tutkimuksen kannalta merkittävät käsitteet teemahaastattelun alussa. Toin nämä käsitykset myös ilmi tulosten esittelyn yhteydessä, jolloin halusin tietoisesti tehdä näkyväksi sen, kuinka oppilaat ymmärtävät tutkittavan ilmiön perusluonteen, ennen sen tarkempaa erittelyä. Toisaalta haastattelukysymykset käsitelivät muutenkin oppilaiden yksilöllisiä näkemyksiä ja kokemuksia ilmiöstä, jolloin erilaisten ymmärrystapojen esiintulo on vain tervetullut asia. Koska haastatteluni kohderyhmä koostui lapsista, pyrin lisäksi välttämään vaikeiden termien käyttöä ja esittämään kysymykset mahdollisimman käytännönläheisellä tavalla. Silti joissakin kohdissa tuli ilmi, että oppilaat olivat ymmärtäneet kysymyksen aivan eri tavalla kuin olin sen tarkoittanut. Tällaisista vastauksista en yrittänyt väkisin mahduttaa kysymykseen liittyvään teemaan, joskin useat tällaisista ”väärinkäsityksistä” tuottivat hedelmällistä tietoa johonkin toiseen tutkimukseni teemaan liittyen.

Mitä tulee reliabiliteettiin tutkimuksessani, uskon oppijaprofiilien esiin tuomisen vahvistavan huomattavasti tutkimukseni luotettavuutta tässä suhteessa. Oppijaprofiileihin on kerätty kuhunkin haastateltavaan liittyvät olennaisimmat piirteet, joiden kautta motivaatioon liittyviä näkemyksiä käsitellään. Kyse on hyvin pitkälti oppijaan liittyvistä konkreettisista piirteistä, kuten harrastusten merkityksestä tai kiusaamisen kohteeksi joutumisesta. Tällaiset asiat eivät yleensä muutu kovinkaan nopeasti, ja kun motivaatiota tarkastellaan nimenomaan tällaisesta jokaisen oppilaan

henkilökohtaisesta tilanteesta käsin, voisi olettaa etteivät merkittävästi muutkaan vastaukset. Kokonaisvaltaisen tarkastelutavan voidaan siis tavallaan katsoa vahvistavan tutkimukseni reliabiliteettia. Haastattelututkimuksen reliabiliteettia arvioidessa on luonnollisesti kuitenkin otettava huomioon, että niiden tulokset ovat aina syntyneet haastattelijan ja haastateltavan keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189.) Tämän vuoksi olisi virheellistä täysin kieltää, etteikö joitain yksilöllisiä eroja voisi ilmetä, mikäli haastattelutilanne toistettaisiin. Oppilaat keräävät päivittäin uusia kokemuksia ja äkkinäisiä muutoksia saattaa toki tapahtua myös oppilaiden elämäntilanteissa, eli myös heidän profiileissaan.

Eskola ja Suoranta (2003, 15, 16–17) määrittelevät laadullisen tutkimuksen tunnuspiirteiksi muun muassa tutkittavien näkökulman huomioon ottamisen ja tutkijan erityisaseman suhteessa aineistoon. Tutkittavien näkökulman huomioonottaminen sisältää usein osallistumista tutkittavien elämään jollakin tavalla, vaikkei se ehdoton edellytys laadulliselle tutkimukselle olekaan. Tämä vaatii tutkijalta omien esiolettamustensa ja arvojensa tunnistamista, etteivät ne sekoittuisi tutkimuksen kohteena olevien ajatuksiin. Tieteelliseltä tutkimukselta vaadittu objektiivisuus syntyykin nimenomaan juuri näiden tutkijan subjektiivisten vaikuttajien tunnistamisesta ja huomioonottamisesta.

Oman tutkimukseni jonkinlaisena taustaolettamuksena on alusta saakka ollut, että nykykoulu ei pysty vastaamaan suuren joukon tarpeisiin ja motivoimaan heitä opiskeluun. Olen tiedostanut ja tuonut tämän esiin tutkimukseni alkumetreiltä asti. Koen, että henkilökohtaisella asennoitumisellani ei kuitenkaan ole ollut suurta merkitystä tutkimusongelman kannalta, sillä tutkimukseni päättämisenä ei ole ollut arvioida, onko nykykoulun tila todella tämänkaltainen, vaan ennemminkin pyrkiä realistisesti erittelemään niitä tekijöitä, jotka oppilaiden motivaatioon nykytilanteessa vaikuttavat. Oppilaiden kokemusten kautta olen halunnut ennen kaikkea lisätä ymmärrystä siitä monimutkaisesta ilmiöstä, joka motivaatio käytännössä on. Tarkemmat ennakkokäsitykseni, esimerkiksi tutkimukseni teemoihin liittyen, pohjautuvat sen sijaan ennemminkin lukemiini teoksiin ja niiden pohjalta muodostamiini käsityksiin motivaatiosta sekä motivoivasta koulusta. Juuri tuota hankkimaani tietopohjaa olen pyrkinyt peilaamaan oppilaiden käytännön kokemuksiin nykykoulussa, mikä oli myös yksi tutkimustehtävistäni.

Toisaalta olisi huolestuttavaakin, mikäli minulle viidennen opiskeluvuoteni loppupuolella ei olisi kertynyt jonkinlaista kokemus- ja mielipidepohjaa siitä, millainen opetus ja koulu motivoi oppilaita. En koe tämän kuitenkaan vaikuttaneen tutkimukseni luotettavuuteen, ainakaan negatiivisella tavalla. Mikäli olen joissakin yhteyksissä argumentoinut tiettyjen käytäntöjen positiivisten tai negatiivisten ominaisuuksien puolesta, olen perustanut kritiikkini

kirjallisuuslähteisiin. Lisäksi tietämykseni koulusta ja tutkittavasta ryhmästä on ennemminkin auttanut minua ymmärtämään oppilaiden kokemuksia suhteessa laajempaan kontekstiin, eli koulun toimintaan. Ilman minkäänlaista kokemusta koulumaailmasta en usko, että tutkimukseni suorittaminen tällaisenaan olisi ollut mahdollista.

7.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Motivaation moninaisuus tutkimuskohteena jättää jälkeensä monia kutkuttavia tutkimusaiheita. Koska tutkimuksessani on pyritty hyvin kokonaisvaltaiseen tarkastelutapaan, pitäydyn samalla linjalla myös jatkotutkimusehdotusteni suhteen. Ensinnäkin kouluoppimiseen liittyvän motivaation muuttumista olisi mielenkiintoista tarkastella samojen oppilaiden kohdalla pitkäjänteisemmin, esimerkiksi seurantatutkimuksen avulla. Millaisia olisivat tutkimieni oppilaiden profiilit yläasteen viimeisenä vuonna ja olisivatko motivaatioon liittyvät käsitykset muuttuneet niiden mukana? Olisi myös mielenkiintoista kuulla oppilaiden näkemyksiä siitä, kuinka oppimiseen ja koulun käyntiin motivoituminen on myöhemmissä elämän vaiheissa vaikuttanut esimerkiksi erilaisiin opintoihin hakeutumisessa. Tämän tyyppinen motivaation tutkiminen suhteessa ihmisen elämänkaareen ja siihen liittyviin valintoihin olisi merkittävää motivaation merkityksen ymmärtämiselle. Saattaahan olla, että ihmiset kokevat pärjäävänsä elämässä erinomaisesti, ellei jopa paremmin ilman turhanpäiväistä, aikaa ja vaivaa vievää motivoitumista vain suorittamalla koulussa opetettavat asiat niihin sen enempää syventymättä. Tällöin tulisi kyseenalaistaa, onko motivaation vahvistaminen koulussa niin merkittävä tutkimuskohde, kuin itse tutkimuksessani uskon sen olevan.

Toiseksi motivaation ilmenemistä voisi olla mielenkiintoista tutkia suhteessa ikäryhmään. Saman tutkimusasetelman toistaminen eri luokka- tai koulutusasteilla tuottaisi varmasti erilaisia vastauksia. Yläasteen tai lukion oppilaat saattaisivat kokea hyvinkin eritavoin, mitä motivaatio heille merkitsee. Lisäksi motivaation tutkiminen laajemminkin erilaisissa luokka- ja kouluyhteisöissä saattaisi avata uusia tutkimuspolkuja. Millaista motivaatiota ilmenee erityisluokassa, yhdysluokassa, pienessä kyläkoulussa tai suuressa yhtenäiskoulussa? Näiden yhtäläisyyksien ja erojen puntarointi saattaisi myös olla hyvinkin hedelmällistä mahdollisimman motivoivaa oppimista etsittäessä. Entä ulkomaiset oppilaat ja koulut? Eroavatko käsitykset ja kokemukset motivaatiosta paljonkin kotoisesta versiostamme? Koska motivaatio on universaali ihmisen toimintaan liittyvä ilmiö, vertailevan tutkimuksen suorittaminen onnistuisi varmasti kulttuurieroista huolimatta suhteellisen helposti.

Toisaalta olisi myös mielenkiintoista tutkia motivaation ilmenemistä myös opettajien näkökulmasta. Oppilaiden näkökulman jälkeen olisi mielenkiintoista selvittää, miten opettajat käsittävät motivaation koulussa ja mitä haasteita siihen sisältyy. Varmasti kaikki opettajat haluaisivat tehdä koulusta oppilaiden kannalta mahdollisimman motivoivaa, mutta käytännön työssä on lukuisia rajoittavia tekijöitä, minkä vuoksi se koetaan haasteelliseksi tai mahdottomaksi. Mitä opettajien mielestä pitäisi tapahtua, että he pystyisivät muuttamaan koulua ja opetustaan motivoivammaksi? Oikeastaan vasta opettaja-näkökulman vertailu suhteessa oppilaiden näkemyksiin antaisi täysin kokonaisvaltaisen kuvan siitä, millaista ja miten motivoivaa kouluoppimisesta on mahdollista nykytilanteessa tehdä.

LÄHTEET

Aalto, M. 2009. Parjaavasta Kolautteesta, Korjaavaan Palautteeseen. 3.painos. Tampere: My Generation Oy.

Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa A. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 144–157.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. painos. Tampere: Vastapaino.

Amsel, A. & Roussel, J. 1966. Motivational properties of frustration. Teoksessa D. Bindra & J. Stewart (toim.) Motivation. Aylesbury: Hazell Watson & Viney Ltd. 108–116.

Aunola, K. 2005. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus. 105–126.

Bandura, A. 1977. Social Learning Theory. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Beard, C. & Wilson, J. P. 2006. Experimental Learning. 2. painos. London: Kogan Page.

Beck, R. C. 1990. Motivation. Theories and Principles. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Bipp, T. 2009. Linking personality to work motivation and performance: Individual differences effects. Teoksessa M. Wosnitza, S.T. Karabenick, A. Efklides & P. Nenniger (toim.) Contemporary Motivation Research. From Global to Local Perspectives. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers. 167–184.

Brophy, J. 2004. Motivating Students to Learn. 2.painos. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Brophy, J. E. 1983. Fostering student learning and motivation in the elementary school classroom. Teoksessa S. G. Paris, G. M. Olson & H. W. Stevenson. Learning and Motivation in the Classroom. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus. 25–41.

Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Cohen, L. & Lawrence, M. 1995.** Research Methods in Education. 4.painos. London: Routledge.
- Deci, E. 1975.** Intrinsic motivation. New York: Plenum Press.
- Ekola, J. & Vaherva, T. 1980.** Aikuisopetusopas. Helsinki: Tammi.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001.** Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa A. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 24–42.
- Evans, P. 1975.** Motivation. London: Methuen & Co Ltd.
- Fontana, D. 1995.** Psychology for Teachers. 3.painos. Leicester: The British Psychological Society.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005.** Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.
- Hansford, B. 1988.** Teachers and Classroom Communication. Sydney: Harcourt Brace Jovanovich, Cop.
- Heckhausen, H. 1991.** Motivation and Action. Berlin: Pringer-Verlag.
- Heckhausen, H., Schmalt, H.D. & Schneider, K. 1985.** Achievement Motivation in Perspective. Orlando: Academic Press, Inc.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982.** Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001.** Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000.** Tutki ja kirjoita. 6.painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009.** Tutki ja kirjoita. 15.painos. Helsinki: Tammi.
- Honkanen, E. & Suomala, A. 2009.** Oppilashuollon käsikirja. Helsinki: Tammi.
- Höistad, G. 2003.** Irti kiusaamisen kierteestä. Helsinki: Kirjapaja.
- Illeris, K. 2007.** A comprehensive understanding of human learning. Teoksessa P. Jarvis & S. Parker (toim.) Human Learning. An Holistic Approach. Wiltshire: Anthony Rowe Ltd. 87–100.
- Kalakoski, V. 2008.** Persoona 4. Motivaatio, tunteet ja taitava toiminta. Helsinki: Edita.
- Kauppila, R. A. 2003.** Opi ja opeta tehokkaasti. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kiviniemi, K. 2001.** Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 68–84.
- Kvale, S. 1996.** Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks (California): Sage.
- Kyriacou, C. 1998.** Essential Teaching Skills. 2. painos. Cheltenham: Nelson Thornes, Ltd.
- Laine, K. 2005.** Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otava.
- Laine, T. 2001.** Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 26–43.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001.** Kasvatuspsykologia. 1.painos. Porvoo: WSOY.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007.** Kasvatuspsykologia. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Leino, S. 2009.** Koulu ja perhe – vuorovaikutuksella tuloksiin. Teoksessa T. Saloviita. Meidän koulu. Keinoja työrauha ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 189–197.
- Lepola, J. 2000.** Motivation in Early Schoolyears: Developmental Pattern and Cognitive Consequences. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja: SER. B-osa. TOM 236. Humaniora.
- Lepola, J. 2006.** Kielellisten valmiuksien yhteys oppimismotivaation kehittymiseen 5–8-vuotiailla. Teoksessa J. Lepola ja M. M. Hannula (toim.) Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Turun Yliopisto. Turun Yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja A: 205.
- Linnenbrink, E. A. 2004.** Person and Context: Theoretical and Practical Concerns in Achievement Goal Theory. Teoksessa P. Pintrich, & M.L. Maehr (toim.) Motivating Students, Improving Schools.: The Legacy of Carol Midgley. 159–184.
- Madsen, K.B. & Egidius, H. 1976.** Oppiminen ja motivaatio. Tampere: Kirjayhtymä.
- Nurmi, J.E. & Salmela-Aro, K. 2005.** Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus. 10–27.
- Nurmi, J.E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006.** Ihmisen psykologinen kehitys. Porvoo: WSOY.
- Nuttin, J. 1984.** Motivation, Planning and Action. Leuven: Leuven University and Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Opetushallituksen tiedote 1/2008.** Oppilaiden kouluviihtyvyys ja myönteiset koulukokemukset parantuneet. <URL:<http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2009/026>> Viitattu 29.8.2010.

- Parker, S. 2007.** Human learning. The themes. Teoksessa P. Jarvis & S. Parker (toim.) Human learning. An holistic approach. 2.painos. Wiltshire: Anthony Rowe Ltd. 209–219.
- Peixoto, F. & Carvalho, R. 2009.** Student´s perceptions of parental attitudes toward academic achievement. Effects on motivation, self-concept and school achievement. Teoksessa M. Wosnitza, S.T. Karabenick, A. Efklides & P. Nenniger (toim.) Contemporary Motivation Research. From Global to Local Perspectives. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers. 279–297.
- Peltonen, M. & Ruohotie P. 1992.** Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava.
- Penttilä, E. 1994. Turvallinen koulu.** Porvoo: WSOY.
- Petri, H. L. 1991.** Motivation. Theory, Research, and Applications. 3.painos. Belmont (California): Wadsworth Publishing Company.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. 2002.** Motivation in Education. Theory, Research and Applications. 2. painos. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Rantala, T. 2006.** Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS–kustannus.
- Rauste-von Wright, M., von-Wright J. & Soini, T. 2003.** Oppiminen ja koulutus. 9.painos. Helsinki: WSOY.
- Reeve, J. 2005.** Understanding Motivation and Emotion. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Rogers, C. 2005.** Motivating learning. Teoksessa P. Tomlinson, J. Dockrell & P. Winne (toim.) Pedagogy – Teaching for Learning. Leicester: The British Psychological Society. 71–89.
- Ruohotie, P. 1998.** Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Räsänen, E. 1992.** Koulukiusaaminen. Teoksessa A. Arajärvi. Tasapainoinen koululainen. Helsinki: WSOY, 88–93.
- Saloviita, T. 2008.** Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS–kustannus.
- Saloviita, T. 2009.** Ryhmätyön rajattomat mahdollisuudet. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS–kustannus. 13–26.
- Sigfrids, A. 2009.** Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 91–109.
- Spaulding, C.L. 1992.** Motivation in the Classroom. Palatino: McGraw-Hill, Inc.
- Stipek, D. J. 1993.** Motivation to Learn. From Theory to Practice. 2. painos. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009.** Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6.painos. Helsinki: Tammi.

Uusitalo, H. 1999. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. 6.painos. Porvoo: WSOY.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vauras, M., Salonen, P., Lehtinen, E. & Kinnunen, R. 2009. Motivation in school from contextual and longitudinal perspectives. Teoksessa M. Wosnitzer, S.T. Karabenick, A. Efklides & P. Nenniger (toim.) Contemporary Motivation Research. From Global to Local Perspectives. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers. 1–23.

Vilkkä, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Weiner, B. 1972. Theories of Motivation from Mechanism to Cognition. Chigaco: Rand McNally College Publishing Company.

Weiner, B. 1992. Human Motivation. Metaphors, Theories and Research. Newbury Park (California): Sage.

TEEMAHAASTATTELU
Johanna Kumpumäki
PRO GRADU-tutkielma
HOKL kevät 2010

A Taustakysymykset

Kuvaile, kuinka koulu on sujunut omasta mielestäsi tänä keväänä?

Kuvaile vapaasti tavallista kouluviikkoasi. Millaisia asioita siihen liittyy?

Millaisella mielellä tulet yleensä aamuisin kouluun? Mistä se johtuu?

Miten kuvailisit itseäsi oppijana?

B Keskeiset käsitteet

Kerro omin sanoin, kuinka selittäisit sanan motivaatio?

Entä koulumielekkyytys? (=mielekäs, mielenkiintoinen koulupäivä...)

Millaisia asioita sisältyy oppimistilanteeseen? Mitkä asiat siihen mielestäsi vaikuttavat?

C Teemakysymykset

SOSIAALISET SUHTEET JA YMPÄRISTÖ

KOULUYMPÄRISTÖ:

Kerro omin sanoin, mitkä asiat vaikuttavat siihen viihdytkö koulussa?

Entä onko sellaisia asioita mitkä vaikuttavat koulussa viihtymiseen negatiivisesti?

Kuvaile luokkaa, jossa oppiminen onnistuu/ei onnistu.

(→ Oppilas saa itse päättää kumpaa kuvailee...)

SOSIAALISET SUHTEET:

Kuvaile, kuinka suhteet muihin ympärilläsi oleviin ihmisiin vaikuttavat oppimiseesi ja siihen millaista koulussa on?

Millainen opettaja innostaa oppimaan? Kokemuksia?

Kuvaile opettajaa, jonka tunnilla oppiminen ei onnistu/ei kiinnosta ollenkaan? Mitä asioita tällainen opettaja tekee eli miten hän toimii koulussa?

Millaisia arviointimenetelmiä innostava opettaja mielestäsi käyttää? Entä opettaja, jonka tunneilla et viihdy?

OPPIMISTEHTÄVÄT JA -TILANTEET

Millaiset asiat kannustavat eli motivoivat sinua oppimiseen koulussa?

Kuvittele tehtävä tai muu tilanne, jossa olet onnistunut koulussa. Kuvaile suhtautumistasi.

Mitä syitä annat yleensä onnistumisille kouluun liittyvissä tehtävissä? Kuinka selität onnistumisesi?

Kuinka onnistuminen vaikutti sinuun tulevissa, samantyyppisissä tehtävissä?

Entä tilanne tai tehtävä, jossa olet epäonnistunut. Miltä sinusta tuntui?

Miksi mielestäsi epäonnistuit? Miten selität tilanteen itsellesi?

Kuinka epäonnistuminen vaikutti sinuun tulevissa, samantyyppisissä tehtävissä?

Kun kohtaat uusia tai odottamattomia tilanteita ja tehtäviä koulussa, miten suhtaudut?

Entä jos olet jo yrittänyt useasti, etkä vielä onnistunut. Kuinka sitten toimit?

Tehtävistä suoriutuminen vai oppiminen, kumpi on tärkeämpää?