

TAMPEREEN YLIOPISTO

Opiskelumotivaatio nuoren elämännäyttämöllä

”Opettaja saa tylsänkin aineen mielenkiintoseks, jos se osaa opettaa sen hyvin”

Kasvatustieteiden yksikkö
Pro gradu -tutkielma
Taru Gröning & Katariina Kojola
Syyskuu 2013

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Luokanopettajan koulutus

TARU GRÖNING & KATARIINA KOJOLA: Opiskelumotivaatio nuoren elämännäyttämöllä - ”*Opettaja saa tylsänsikin aineen mielenkiintoseks, jos se osaa opettaa sen hyvin*”

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 128 sivua, 5 liitesivua
Syyskuu 2013

Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät ovat yhteydessä lukio-opiskelijan opiskelumotivaatioon, millaisia piirteitä on motivoituneella ja ei-motivoituneella opiskelijalla sekä miten opiskelijoiden opiskelumotivaatiota voitaisiin kehittää. Tutkimukseen osallistui 13 lukio-opiskelijaa sekä 3 eri oppiaineiden opettajaa. Tutkimusaineisto kerättiin marraskuun 2012 ja helmikuun 2013 välillä Pirkanmaan, noin 20 000 asukkaan kaupungin lukiossa. Tutkimusmenetelminä käytettiin oppituntien observointeja, kyselylomakkeita sekä opiskelijoiden ja opettajien yksilö- ja ryhmähaastatteluja. Kaikki haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Tutkimus oli aineistolähtöinen, koska tutkimuskysymykset ja tutkimussuunnitelma muokkautuivat tutkimusprosessin aikana aineistonkeruun ja analysoinnin myötä.

Tutkielman suuntaus oli fenomenologinen, koska siinä pyrittiin kuvaamaan haastateltavien kokemuksiin pohjautuvien merkitysten olennaisia sisältöjä. Tutkielma perustui myös kriittiseen teoriaan, koska siinä huomioitiin kulttuurin ja historian vaikutus tuloksiin. Tutkimuksessa pyrittiin hypoteesittomuuteen eli ennako-oletuksia tutkimuskohteesta tai tutkimustuloksista ei etukäteen muodostettu. Näkemys tutkimuskohteesta oli relativistinen ja holistinen.

Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä tarkasteltiin identiteettiä, opettajuutta, opetusta ja oppimisympäristöjä sekä motivaatiota tutkimukseen olennaisesti vaikuttavina osa-alueina. Tutkimuksessa analyysimenetelmänä käytettiin teemoittelua ja tyyppittelyä. Opiskelumotivaatioon vaikuttavista tekijöistä nousivat tutkimustuloksissa merkittävimpinä esiin opettajat ja heidän opetustyyhinsä, opiskelijan aiemmat oppimiskokemukset ja opiskelumenestys, tulevaisuuden suunnitelmat, kaverit, oppimisympäristö ja osallisuus. Myös opiskeluiden merkityksellisyyden koettiin olevan tärkeässä roolissa. Opiskelumotivaatio oli näin ollen monen kouluun liittyvän ja koulun ulkopuolisen tekijän summa. Tutkimuksessa selvisi, että ulkopuolisen silmin on vaikea luotettavasti arvioida opiskelijan motivaatiota, ja että opettajat sekoittavat helposti toisiinsa motivaation ja temperamenttipiirteiden kuvailun.

Tutkielmamme tavoitteena oli parantaa ymmärtämystä ja lisätä keskustelua opiskelumotivaatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä sekä kehittää ymmärrystä yksilön identiteetin vaikutuksesta opiskeluihin. Tutkimuksen perusteella opiskelumotivaation kehittämiseksi kouluissa olisi suositeltavaa panostaa monipuolisiin opetusmenetelmiin, hyviin opettaja–oppilas-suhteisiin sekä erilaisten opiskelijatyyppeiden tunnistamiseen.

Avainsanat: motivaatio, opettajuus, opetus, oppimisympäristöt, identiteetti

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS	6
2.1	IDENTITEETTI JA ELÄMÄKERTA	6
2.1.1	<i>"Kuka minä olen?"</i>	6
2.1.2	<i>Identiteetin kehittyminen</i>	7
2.1.3	<i>Identiteetti nuoruudessa</i>	11
2.1.4	<i>Opettajan identiteetti</i>	14
2.1.5	<i>Narratiivisuus osana oppimista</i>	15
2.2	OPETTAJUUS	19
2.2.1	<i>Opettajan työn arvot, tavoitteet ja velvollisuudet</i>	21
2.2.2	<i>Erilaiset opetustyyliä ja kohtaamiset opettajan työssä</i>	25
2.3	OPETUS.....	28
2.4	OPPIMISYMPÄRISTÖT	34
2.5	AFFORDANSSIT.....	39
2.6	POSITIOINTI.....	42
2.7	MOTIVAATIO	46
2.7.1	<i>Mitä motivaatio on?</i>	47
2.7.2	<i>Sisäinen ja ulkoinen motivaatio, saavutusmotivaatio</i>	49
2.7.3	<i>Motivaatioon vaikuttavat tekijät</i>	51
2.7.4	<i>Motivoiminen koulussa</i>	56
2.8	YHTEENVETOA	57
3	TUTKIMUSPROSESSI	59
3.1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....	59
3.2	AINEISTONHANKINTA JA PURKU	61
3.3	AINEISTON ANALYYSI JA RAPORTOINTI	65
4	TUTKIMUKSEN TULOKSET	68
4.1	OPISKELIJOIDEN MOTIVAATIOPUHE	68
4.1.1	<i>Opettajuus opiskelumotivaatioon vaikuttavana tekijänä</i>	68
4.1.2	<i>Monipuolinen opetus ja viihtyisät oppimisympäristöt kehittämässä opiskelumotivaatiota</i>	74
4.1.3	<i>Koulun ulkopuolisen elämän vaikutus opiskelumotivaatioon</i>	78
4.1.4	<i>Minä ja motivaatio</i>	81
4.2	OPETTAJIEN MOTIVAATIOPUHE.....	84
4.2.1	<i>Yleistä kuvailua</i>	84
4.2.2	<i>Hyvin ja heikosti motivoituneen opiskelijan piirteitä</i>	86
4.2.3	<i>Opettajan merkitys opiskelumotivaatiolle</i>	87
4.3	ERILAISET OPISKELIJATYYPIT	91
4.3.1	<i>Lahjakas ja tiedonjanoinen Liisa</i>	91
4.3.2	<i>Motivoitunut ja määrätietoinen Jukka</i>	94
4.3.3	<i>Hommansa hoitava Heikki</i>	96
4.3.4	<i>Hiljainen ja epävarma Kerttu</i>	98
4.4	YHTEENVETOA	101
5	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	103
5.1	LUOKKAHUONEESSA PÄÄROOLISSA OPETTAJAN PERSOONA JA OPETUSTYILI.....	103
5.2	TULEVAISUUDEN KOULU JA MUUN ELÄMÄN KONTEKSTI	107
5.3	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA MERKITYKSELLISYYS.....	112
6	LÄHTEET	117

1 JOHDANTO

Opiskelumotivaatio – mitä se on ja mistä sitä saa? Opiskelumotivaatio on asia, jonka kanssa monet niin opettajat kuin opiskelijat painivat. Jokaisella meillä on kokemusta siitä tunteesta, kun jonkin työn palautuspäivä lähenee, mutta työn aloittaminen ja tehtävän työstäminen eivät kiinnosta lainkaan. Seuraavaksi kerromme, miten oma kiinnostuksemme opiskelumotivaation tutkimiseen heräsi, minkä jälkeen käsittelemme lyhyesti, mitä ja miten aihetta tutkimme. Johdannon lopuksi esitämme tutkimuskysymyksemme.

Kiinnostuksemme aiheeseen heräsi loppukesästä 2012, kun tapasimme EUROPBS-projektin tiimoilta muutamia suomalaisia lukio-opettajia, jotka olivat mukana hankkeessa. Europe Positive Behavior Support eli suomennettuna Eurooppalainen positiivisen käyttäytymisen tuki -projekti sai alkunsa syksyllä 2010, jolloin edustajat eri koululaitoksista viidestä Euroopan valtiosta löivät viisaat päänsä ensimmäistä kertaa yhteen ja kysyivät, millaisia ongelmia kouluissamme ilmenee. Ongelmiin lähdettiin yhdessä etsimään ratkaisuja, ja moni koki saavansa projektista paljon uusia toimintamalleja kouluihinsa. Kaksi vuotta hankkeen vireille panon jälkeen suomalaiset opettajat kertoivat esimerkiksi oppineensa uusia hyödyllisiä lähestymistapoja opiskelijoihinsa, mutta pähkäilivät edelleen joidenkin opiskelijoiden heikomman opiskelumotivaation syitä. Me päätimme ottaa tarjotun haasteen vastaan, ja yrittää päästä käsiksi ”opiskelumotivaation pinnanalaan.”

Opetusneuvos ja kasvatustieteen tohtori, Martti Hellström (2009) pohtii tutkimusaiheeseemme liittyvää opiskelumotivaation ongelmaa arjen didaktiikan näkökulmasta. Hän kuvailee motivaatiota opiskelun ja oppimisen ohjaavana voimana, haluna, kiinnostuksena ja tarmona sekä muistuttaa, että suurimmalla osalla oppilaista tämä tahto on olemassa, eikä sitä tarvitse erikseen etsiä. Osalla oppilaista näin ei kuitenkaan ole: he eivät näytä sitoutuvan opiskeluun samalla energialla kuin opiskelumotivaation automaattisesti omaavat oppilaat. Hellströmin huomio ihmisen ja hänen opiskelumotivaationsa haavoittuvuudesta on arvokas ajatus, jonka toivomme jokaisen tätä lukevan ottavan mukaansa.

Tutkimuksen aiheen ja teeman löydyttyä ja vakiinnuttua pääsimme aloittamaan varsinaisen tutkijan työn. Kerättyämme observoinnein ja teemahaastatteluin hankitun tutkimusaineiston perehdyimme yhä syvemmälle aineistoon, teimme havaintoja, tulkitsimme ja analysoimme. Samalla yhdistimme kertomuksia ja niihin sisältyviä motivaatiotarinoita laajempaan teoriakontekstiin. Päädyimme käsittelemään motivaatiota, identiteettiä, opettajuutta ja opetusta. Oppimisympäristön merkitys sekä erilaiset affordanssit ja positioinnit nousivat myös selkeästi esiin tutkimuksessamme. Rakensimme teoriakokonaisuudesta tarkoituksella laajan, sillä tuloksien ja niistä tehtyjen johtopäätösten ohella halusimme teoriaosuuden kautta tarjota monia hyviä kehittämideoita ja uusia näkökulmia opiskelumotivaation kehittämiseksi kouluissa. Läpi tutkielman käytämme käsitteitä oppilas ja opiskelija rinnakkain, sillä vaikka tutkimuksemme tehtiin lukiokontekstissa, uskomme, että monet opiskelumotivaatioon vaikuttavat tekijät ovat samalla tavoin läsnä myös peruskoulussa.

Tätä kirjoitettaessa on kulunut reilu vuosi siitä, kun kiinnostuksemme aiheeseen heräsi. Kysymys luonnollisesti kuuluu, olemmeko nyt viisaampia aiheen suhteen. Osaammeko luotettavasti kertoa, mitä opiskelumotivaatio on? Koemme itse oppineemme aiheesta paljon uusia asioita, joiden yhteyttä opiskelumotivaatioon emme vuosi sitten olisi osanneet kuvitellakaan. Samaan aikaan ne tekijät, joiden jo vuosi sitten uskalsimme arvailla liittyvän aiheeseen, ovat vahvistuneet ja saaneet entistä syvällisemmän merkityksen. Seuraavassa esittämiemme tutkimuskysymysten myötä toivotamme lukijalle antoisia hetkiä tutkielmamme parissa.

- 1. Mitkä tekijät ovat yhteydessä opiskelumotivaatioon lukiossa?*
- 2. Millaisia piirteitä on motivoituneella ja ei-motivoituneella opiskelijalla?*
- 3. Miten opiskelijoiden opiskelumotivaatiota voitaisiin kehittää?*

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Seuraavissa teoreettisen viitekehysten luvuissa tarkastelemme identiteettiä, opettajuutta, opetusta, oppimisympäristöjä, affordansseja ja positiointeja sekä motivaatiota kirjallisuuden pohjalta. Kaikilla edellä mainituilla tekijöillä on yhteys opiskelumotivaatioon, minkä pyrimme tekstissä osoittamaan. Ensimmäisenä syvennymme identiteetin teoriaan.

2.1 Identiteetti ja elämäkerta

Jokaisen yksilön identiteetti on aina läsnä hänen päätöksissään ja toiminnassaan. Koulussa opettajan identiteetti vaikuttaa hänen toimintatapoihinsa opettajana ja opiskelijan identiteetti vaikuttaa hänen opiskeluunsa ja koulunkäyntiinsä sekä rooliinsa opiskelijayhteisössä. Jos opiskelijalla on epävakaa identiteetti, heijastuu se väistämättä hänen opiskelumotivaatioonsa. Seuraavassa selvitämme, mitä identiteetti tarkoittaa ja kuinka se kehittyy nuoren elämässä.

2.1.1 "Kuka minä olen?"

Identiteetti sana tulee latinalaisesta sanasta *ideńtitas*, joka tarkoittaa yhtäläisyyttä, samuutta (Heikkinen 1998, 96–97). Identiteetti tarkoittaa yksilön persoonallista ja sosiaalista käsitystä omasta itsestään: millainen kuva nuorella on itsestään ja ominaisuuksistaan, siitä mihin hän kuuluu, mihin sosiaalisiin ryhmiin hän samaistuu sekä millaiseksi yksilöksi hän haluaisi tulevaisuudessa tulla. Identiteetti voidaan nähdä elämäkerrallisena kertomuksena siitä, "Kuka olen?", "Mistä tulen?" ja "Mitä muut ajattelevat minusta?" Ihminen muovaa identiteettiään itsensä, sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristönsä kanssa. Minuuden ja identiteetin kehitystä voidaan pitää tärkeänä prosessina ihmisen kasvussa lapsesta aikuiseksi. (Ropo 2009, 1, 10.) Lehtinen, Kuusinen ja Vauras (2007, 26) kuvailevat identiteettiä yksilön minäelämyksen olennaiseksi sisällöksi. Identiteettitermille on monta käyttöä, ja siksi joskus saattaa hämmentää, mitä identiteetillä todella tarkoitetaan. Identiteettiä käytetään joskus jopa synonyyminä kulttuurille, kielelle ja ryhmille, kuten opiskelijayhteisöille. Mikään näistä määritelmistä ei

toisaalta ole väärin. Identiteetissä yhdistyvät yksilön kaikki ominaisuudet ja häneen vaikuttavat tekijät. Kuitenkin identiteetistä puhuttaessa pitää tietää, mikä määritelmä on käytössä missäkin kontekstissa puhuttaessa. (Coté 2006, 6.)

Identiteetti kulkee käsikkäin suurelta osin minäkäsityksen kanssa. Minäkäsitys tarkoittaa Hakalan (1995, 20) mukaan henkilön käsityksiä ja havaintoja itsestä. Minän määrittelyssä voidaan havaita tiettyjä aspekteja. Hakala jakaa minäkäsityksen sosiaaliseen, psyykkiseen ja fyysiseen minäkäsitykseen. Hänen mukaansa minuus voidaan nähdä eroavaisuutena tai samankaltaisuutena toisiin ihmisiin nähden. Heikkinen (1998, 96–97) lisää tähän, että identiteettityössä olennaista on jatkuvuuden tunteen kokeminen. Samankaltaisuus ja jatkuvuus (egoidentiteetit) ovat identiteetille tärkeitä huolimatta siitä, onko identiteetin rakenne itserakentunut vai ei. Coté (2006, 6–8) mainitsee identiteetin analysoinnin kolmeksi tasoksi yksilön subjektiivisuuden, yksilölle ominaisen käyttäytymistavan ja yksilön kuulumisen johonkin sosiaaliseen ryhmään. Minäkäsityksen lisäksi puhutaan minäkuvan käsitteestä. Myös minäkuvan voi jakaa monella tavalla osiin. Sen voi esimerkiksi jakaa selkeästi psykologiseen minäkuvaan ja fyysiseen minäkuvaan. Sen voi jakaa yksityiseen minään, sosiaaliseen minään ja ihanneminään. Huomioitavaa on, että terveellä nuorella ihanneminä on korkeampi kuin yksityinen minä. (Numminen 1996, 82–83.) Ihanneminä voidaan nähdä unelmina ja tavoitteina, joita halutaan saavuttaa.

Identiteetit liittyvät siihen, kuinka historian, kielen ja kulttuurin tarjoamia resursseja käytetään tultaessa joksikin. Keitä meistä voi tulla? Identiteetille merkittävää ovat odotukset ja identiteetin esittäminen. (Hall 2002, 250.) Identiteettiprosessien tavoitteena on Ropon (2009, 10) mukaan muodostaa käsitys siitä, kuka ja millainen yksilö tuntee olevansa, mihin hän uskoo ja minne hän tuntee kuuluvansa. Tämä on mielenkiintoinen ja järkevä näkökulma, mutta lisäksi tähän vielä, että merkittävänä tavoitteena terveelle persoonalle ja identiteetille on myös se, että muodostettuaan käsityksen omasta identiteetistään yksilö hyväksyy itsensä osana ympäristöään ja on sinut itsensä kanssa.

2.1.2 Identiteetin kehittyminen

Identiteetti ja minuuden kehittyminen ovat autobiografisia, koko elämän jatkuvia prosesseja, joihin vaikuttavat sekä persoonallisuus että sosiaalinen ympäristö. Toisin sanoen identiteetti

kehittyy koko elämän jatkuvassa vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön välillä. Identiteetti kehittyy pitkän ajan kuluessa ihmisten, heidän asemiansa ja osallistumisensa välillä muuttuvien suhteiden seurauksena. Identiteetti ja minuus muovautuvat hitaiden kehitysvaiheiden kautta. Usein kehitykseen liittyy kriisin ja kamppailun aikoja. (Laine 1998, 111; Ropo & Gustafsson 2006, 51–54, 73; Wolfgang 2008, 37.)

Nuoruuden sosiaaliset suhteet ovat yhteydessä itsensä määrittelyyn ja yksilölliseen kehitykseen. Suhde ystäviin ja vanhempiin on yksi tärkeistä vaikuttajista, jotka auttavat nuorta saavuttamaan itsetietoisuuden ja identiteettinsä. (Youniss & Smollar 1985, 160.) Papini (1994, 54–55) tähdentää sosiaalisten suhteiden merkitystä nuoruudessa seuraavanlaisesti: nuoret, jotka ovat olleet osallisina avoimessa ja joustavassa sosiaalisessa ympäristössä, ovat paremmin varustettuja tutkimaan aktiivisesti ja tekemään elämään liittyviä sitoumuksia kuin nuoret, jotka tulevat suljetusta ja jäykästä sosiaalisesta ympäristöstä. Nuori saa paljon vaikutteita perheeltään, eläähän hän kuitenkin suurimman osan lapsuudestaan ja nuoruudestaan perheensä vaikutuksen alaisena. Archer nostaa esiin, että perheen sopeutumiskyky ja kommunikaatio vaikuttavat nuoren identiteetin terveyteen ja siihen sopeutumiseen. Kanssakäyminen koulussa opettajien ja koulukavereiden kanssa tarjoaa sosiaalisia ja emotionaalisia kokemuksia, jotka vaikuttavat pitkäkestoisesti identiteettiin. Keskinuoruudessa tapahtuneet kokemukset ja tehdyt päätökset koulussa auttavat löytämään yksilölle itselleen parhaiten sopivaa polkua ammattia, ideologiaa ja suhteita kohti. (Kroger 2007, 80.) Ei ole ihme, että jotkut nuorista ovat eksyksissä polkunsa löytämisen suhteen, koska monilla nuorilla on takanaan ristiriitaisia, osaltaan identiteettiä järkyttäviä kokemuksia. Lisäksi nuorella voi olla vaikeuksia tehdä erilaisia päätöksiä muiden pyrkiessä vaikuttamaan niihin.

Hall (2002, 41) vertaa identiteetin rakentumista kielen rakentumiseen. Yksilö ei voi pyrkimyksistään huolimatta kiinnittää oman identiteettinsä merkitystä suljettuihin raameihin. Merkitykset ovat luonnostaan epävakaita ja muuttuvia. Myös Coté (2006, 13) korostaa, ettei identiteetti ole pääasiallisesti pysyvä ominaisuus, vaan vuorovaikutukseltaan epävakaa ja muuttuva prosessi. Identiteetti muodostetaan epävarmassa pisteessä subjektia koskevien tarinoiden ja hänen historiansa ja kulttuurinsa kertomusten kohdatessa. Minuus rakentuu poissa- ja läsnäolevassa kiistasuhteessa johonkin toiseen ”todelliseen minään”. Identiteetti sijaitsee toisin sanoen siirtymissä ja muutoksissa. (Hall 2002, 11.) Numminen (1996, 85) muistuttaa, että myös mallioppimisella on paikkansa identiteetinrakennusprosessissa. Samaistumisen ja matkimisen

avulla yksilö saavuttaa omaa identiteettiään. Tähän liittyen Laine (1998, 112) huomauttaa, että opettajan työhön kuuluu tahtomattaankin mallina olo lapsille ja nuorille.

Identiteetti liittyy läheisesti arvoihin, tavoitteisiin ja uskomuksiin. Identiteetin sisältö on vaihteleva, eli se näyttäytyy tietyllä tavalla tietyillä elämänalueilla, joilla on identiteetin velvoitteita. (Waterman 1985, 7.) Nuoren identiteetti voidaan nähdä eri tavalla ja erilaisena riippuen siitä, tarkastellaanko häntä opiskelijana kouluympäristössä, työntekijänä töissä, vapaa-ajalla kaveriporukassa, harrastuksissa vai kotona perheen luona. Toisin sanoen yksilön identiteetti on syytä nähdä moninaisena. Identiteetin moninaisuus tarkoittaa sitä, että ihminen on yksi persoona, jossa on monta persoonaa. Ihmisen ajattelun kontekstit ovat moninaiset, eikä yhtenäistä ja yhtä identiteettiä voi siksi muodostaa. Identiteetin moninaisuutta selittää identiteetin kerronnallinen luonne: identiteettejä konstruoidaan ja muovillaan. Identiteetit ovat toisista riippuvaisia ja toisistaan innoitusta hakevia. (Ropo & Gustafsson 2006, 54–55, 73; Ropo 2009, 10.) Lisäksi Cote (2006, 10) huomauttaa, että jotkut identiteetin aspektit voivat olla kehittyneempiä kuin toiset. Identiteetti voi siis olla vahvempi ja selkeämpi jossakin tietyssä aspektissa kuin toisessa.

Hall (2002) erittelee kolme käsitystä identiteetistä. Ensinnäkin identiteetti on hänen mukaansa valistuksen subjekti: yhtenäinen järjellä, tietoisuudella ja toimintakyvyllä varustettu yksilö. Toiseksi identiteetti on sosiologinen subjekti. Sisäinen ydin muodostuu suhteessa toisiin (heidän arvoihinsa, kulttuuriinsa, merkityksiinsä ja symboleihinsa) sekä yhteiskunnan ja minän vuorovaikutuksessa. Kolmantena identiteetti voidaan nähdä postmodernina subjektina. Sillä ei ole kiinteää olemusta, pysyvää identiteettiä eikä minää. Se muodostuu ympäröivien järjestelmien ja tapojen suhteessa. Sisällämme on ristiriitaisia, erilaisia identiteettejä, mistä johtuen ihmisen identifikaatio vaihtelee jatkuvasti. Täysin yhtenäisen ja varman identiteetin voidaan sanoa olevan vain mielen sisällä tapahtuva fantasia. Identiteetti muotoutuu aikaa myöten tiedostamattomissa prosesseissa. (Hall 2002, 21–23, 39; Ropo 2009, 8.)

Jokaisella identiteetillä on historiansa, jonka pohjalta se on luotu. Hall (2002, 19–21) nostaa korokkeelle kulttuuri-identiteetin, joka täsmennettynä tarkoittaa kuulumista joihinkin etnisiin, rodullisiin, kielellisiin, uskonnollisiin ja kansallisiin kulttuureihin. Hänen tutkimuksensa mukaan vanhat sosiaalista todellisuutta vakauttavat identiteetit ovat rappeutumassa. Tämä luo tien uudelleenlaisille identiteeteille aiheuttaen identiteettikriisin. 1900-luvun lopulta lähtien on voitu

puhua kulttuurisen identiteetin pirstoutumisesta ja vakaan ”minätunnon” katoamisesta, mikä on seurausta identiteetikriisistä: yksilön siirtymisestä ja ”hajakeskittämisestä” sosiaalisessa ja kulttuurisessa maailmassa sekä suhteessa itseensä. (Hall 2002, 20–21.) Koulutukset ja ammatilliset saavutukset eivät enää takaa, jos ovat koskaan taanneet, identiteetin kypsyyttä. Postmodernissa talous- ja saavutuskeskeisessä nyky-yhteiskunnassa käskyt ja tavoitteet tulevat ylhäältä päin eikä tilaa jää paljoa omien tavoitteiden (”millaiseksi itse haluaisin tulla”) suorittamiselle ja halutun itsensä saavuttamiselle. (Coté 2006, 5.) Kuinka käy, jos omat ja ylhäältä tulevat tavoitteet eivät lainkaan kohtaa? Kouluissa opiskelijoiden voi olla omien tavoitteiden puuttuessa vaikea löytää motivaatiota toiminnalleen.

Sardiello (2002, 138) huomauttaa, että tulevaisuuden tutkimuksen tulisi keskittyä nuorten kohtaamiin ongelmiin suhteessa identiteetin muodostumiseen, koska nuoret ovat elämässään kulttuurillisesti ja paikallisesti sidottuja. Yksilöiden identiteetin muodostuksen vaikeudet ja häiriöt liittyvät jyrkkiin muutoksiin koko kansan ja kulttuurin identiteetissä. Elämme tämän suhteen jyrkkää muutosten aikaa. Sanotaan, että nykyihmisen, niin murrosiän kriisissä kamppailevan nuoren kuin aikuisenkin, minuus on epävaka ja hajanainen. (Nuutinen 2004.) Nuoren epävaka identiteetti saattaa vaikuttaa koulunkäynnin osalta nuoren motivaatioon koulunkäyntiä kohtaan. Ihmisen kasvuun liittyy sisäisiä ja ulkoisia konflikteja, jotka lisäävät yksilön ainutlaatuisuutta sekä omien ja itselle tärkeiden standardien noudattamista. Lapsen pyrkimys kognitiiviseen ja sosiaaliseen kehitykseen on terveelle persoonallisuudelle ominainen piirre. Terve persoona saavuttaa itsensä ja maailmansa itselleen oikealla tavalla. (Erikson 1994, 92.) Kun identiteetti on terve, voi ihminen hyvin (Laine 1998, 111).

Koska identiteetin kehitys on jatkuvaa ja identiteettiä koskevat kertomukset vaihtuvat kontekstin mukaan, on tutkijalla identiteettiä tutkiessaan ongelmana päästä prosesseihin kiinni niin, että niitä voidaan kuvata, analysoida ja tulkita. Ratkaisu tutkijan ongelmaan on tarkastella yksilön identiteettiä esimerkiksi positiointiteorian avulla. Se tarkastelee ihmisen toimintaa diskursseina ja pyrkii analysoimaan yksilön positiointia eli asemoitumista näissä diskursseissa. (Ropo & Gustafsson 2006, 56.) Ropo ja Gustafsson osoittavat, että yksi tapa tutkia identiteettiä positioinnin avulla on tutkia sitä neljää erilaista oppimisen diskurssia tarkastelemalla. Nämä diskurssit ovat intrapersonallinen positiointi, interpersoonallinen positiointi, kontekstuaalinen positiointi sekä holistinen ja integroiva aseointi. Intrapersonallinen positiointi tarkoittaa yksilön suhdetta itseän sekä oppimista itseltä ja itsestä. Toinen diskurssi eli interpersoonallinen

positiointi tarkoittaa yksilön positiota suhteessa toisiin ihmisiin ja oppimista toisilta ihmisiltä. Siinä korostuu koko sosiaalinen ympäristö sekä yhteisöjen ja osallisuuden merkitys minuudelle. Kontekstuaalinen positiointi tarkoittaa suhdetta yksilön nykyiseen, menneeseen ja tulevaan ympäristöön. Siinä on kyse oppimisesta kontekstista sekä moni-identtisyydestä erilaisissa konteksteissa. Holistisessa ja integroivassa asemoinnissa inter- ja intrapersonallisiin positioihin kytkeytyvät pyrkimykset. Suhdepositiot ovat suhteessa oman minuuden ja elämänhistorian ykseyteen. Tapahtumat ja osa-alueet linkitetään elämän laajempaan kokonaisuuteen. (Ropo & Gustafsson 2006, 70–71.) Positiointiteoriasta kirjoitamme lisää myöhemmässä teoriaosuudessa.

2.1.3 Identiteetti nuoruudessa

Seuraavassa kerromme identiteetin kehittymisestä keskittyen identiteetin kehittymiseen nuoruudessa Eriksonin ja muiden identiteettiä tutkineiden henkilöiden teorioiden ja ajatusten pohjalta.

Identiteetti kehittyy läpi elämän kaikissa kehitysvaiheissa. Fyysinen kasvu, mentaalinen kehitys ja sosiaalisen vastuun oppiminen tapahtuvat identiteetikriisien kokemisen kautta. Identiteetikriisit ovat nuoruuden psykososiaalista aspektia. Erik H. Erikson oli psykologi, terapeutti ja taiteilija, jonka suurimpana elämäntyönä voidaan pitää hänen kehittämänsä psykososiaalisten kriisien teoriaa. Tämä teoria jakaa ihmisen elämänkaaren kahdeksaan osaan, joissa jokaisessa osassa ihminen kohtaa kriisin, jonka selvittäminen ja läpikäyminen ovat välttämättömiä psyykkisen kehityksen kannalta. Kriisien selvittäminen niille oikeana aikana auttaa uusien elämänvaiheiden tuomien kriisien kohtaamisessa. (Erikson 1994, 91.)

Identiteetin kehittyminen alkaa jo vauvana perusluottamuksesta. Silloin yksilöllä alkaa kehittyä luottamus toisiin ja taju omasta luotettavuudesta. Toinen identiteetin kehittymisen vaihe tapahtuu varhaislapsuudessa, jolloin lapselle kehittyy tahto olla itsenäinen. Kolmantena Erikson (1994) mainitsee lapsuudessa tapahtuvan olemisen roolien kehittymisen. Tällöin lapsi pohtii ”millainen minä olen” ja ”millainen minusta tulee”. Lapsi kokee tällöin myös roolien moninaisuutta, johon hänen ajattelunsa ja toiveensa vaikuttavat. Yksilölle on ominaista, että ”minä olen sellainen, miksi kuvittelen tulevani”. Sosiaalisesti merkittävässä kehitysvaiheessa, kouluiässä, tapahtuu identifikaatio. Tällöin lapsi matkii ja leikkii erilaisia rooleja ja ammatteja. Tässä vaiheessa koulutaitojen merkitys korostuu: koulussa asetetut tavoitteet, rajoitteet, tehdyt

saavutukset ja koetut pettymykset ovat isossa roolissa. (Erikson 1994, 91–135.) Edellä mainitut kehitysvaiheet luovat pohjaa identiteetille. Kuitenkin merkittävin vaihe identiteetin muodostumiselle ja vakiintumiselle alkaa nuoruusiässä ja varhaisaikuisuudessa, noin 15–19 -vuotiaana.

Nuoruudessa ihminen alkaa etsiä itseään ja minuuttaan, kasvaa erilleen muista yksilölliseksi itsekseen sekä muodostaa todellista laadullista kuvaa itsestään (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 26, 29). Nuoruus on fysiologisten ja psykologisten muutosten aikaa, jolloin tapahtuu uudelleen arviointia kotia, koulua, työtä, sosiaalista elämää ja aikuisen rooleja kohtaan. Aikuistumisprosessin tehtävät liittyvät fyysiseen, kognitiiviseen ja emotionaaliseen kehitykseen. (Harré & Lamb, 1986, 4.) Nuoruuden kehitystehtävänä on Eriksonin psykososiaalisen kehitysteorian mukaan identiteetin eheytyminen pysyvämmäksi kokonaisuudeksi sekä jäsentyminen aikaan ja ympäristöön. Identiteettiä hakiessaan ihminen etsii minäänsä jatkuvuuden tunnetta. Tässä vaiheessa nuoren itsearviointitaito kehittyy, jolloin hänen on luovuttava lapsuuden minäkäsityksestä, joka perustuu samastumisiin ja normeihin. Myös kulttuuri-identiteetti, aikuisuuden roolit ja seksuaalinen identiteetti vahvistuvat. Identiteettikriisiin kuuluu samastumisia ja ihastumisia, minäkokemuksen selkiinnyttämistä, omien rajojen kokeilua ja syvällisiä ihmissuhteita. Identiteetin kehitys ei kuitenkaan etene järjestelmällisesti. Nuoren identiteetti syntyy sosiaalisten ja henkilökohtaisten ominaisuuksien yhdistelmästä. Ominaisuuksien kokoelma kasvaa ja kehittyy jatkuvasti yksilön kokemien haasteiden pohjalta. Jos identiteettikriisi ei tuota ratkaisua ja nuori ei kykene tekemään päätöksiä omasta elämästään, hänestä voi tuntua, ettei hän tiedä, kuka on. Sen sijaan identiteettikriisin onnistunut ratkaisu tuottaa oman identiteetin aitouden tunteen. (Erikson 1994, 91–135.) Waterman (1985, 11) lisää, että ohitettuaan identiteettikriisin onnistuneesti yksilö tuntee tavoitteidensa, arvojensa ja uskomustensa olevan persoonallisesti vaikuttavia ja tarjoavan suunnan tulevaisuudelle.

Nuoruuden ja aikuisuuden identiteettiä tutkinut Jane Kroger (2007) korostaa, että keskinuoruus on biologisten muutosten aikaa. Sukupuoli-identiteetti vahvistuu, ja niin tytöt kuin pojat muuttuvat yksilöllisesti fysiologiselta kapasiteetiltaan. Lisäksi nuoret uudelleen arvioivat perhesuhteitaan, keskittyvät yhä enemmän kaverisuhteisiin, aloittavat rakkaussuhteensa, ilmaisevat ulkoisesti seksuaalisuuttaan, harkitsevat potentiaalisia ammatteja ja etsivät voimakkaammin rooliaan yhteisössä. Keskinuoruudessa biologisten, psykologisten ja sosiaalisten

tekijöiden risteymä vaikuttaa identiteettiin merkittävästi. Keskinuoruuden jälkeen tuleva myöhäisnuoruus on kronologinen ja psykososiaalisten tehtävien ikä, jolloin nuoret toteuttavat monia identiteettiä määrittäviä päätöksiä. Näitä päätöksiä ovat esimerkiksi ammatillisen suuntautumisen löytäminen, intiimit parisuhteet, uudenlaisen perhesuhteen muodostaminen ja merkittävien arvojen kehittäminen. (Kroger 2007, 60, 88.)

Nuoren identiteetti ja motivaatio vaikuttavat hänen toimintaansa ja päätöksiinsä sekä koulupolulla että vapaa-ajalla. Toisaalta hänen tekemistään päätöksistä ja toiminnasta seuraavat kokemukset vaikuttavat identiteettiin ja opiskelumotivaatioon. Ne ikään kuin kulkevat kehässä toisiinsa vastavuoroisesti vaikuttavina aspekteina. Seuraavassa otamme esiin joitakin teoreetikkojen kuvaamia nuoren identiteettiin vaikuttavia tekijöitä.

Kroger (2007, 91) kertoo, että identiteetti pohjautuu taitoihin, vahvuuksiin ja kiinnostuksiin. Nämä tulisikin huomioida nuorten kasvatuksessa ja opetuksessa. Lapset ja nuoret viettävät suuren osan arkipäivästään koulussa koulun sääntöjen, toimintatapojen ja koulun henkilökunnan päätösvallan alaisina. Koulun osuutta opiskelijan identiteetin ja minäkuvan kehitykseen ei voida kieltää. Hyvän opiskeluminäkuvan kehittymiselle on tärkeää oppilaan omien tietojen ja taitojen lisäksi emotionaalisesti turvallinen ja luottamuksellinen kouluyhteisö. Koulumenestyksellä on vaikutusta opiskelijan minäkäsitykseen. Siitä syystä on tärkeää, että opiskelija saa realistista tietoa oman suorituskäytöksensä ja tehtävien vaikeusasteen suhteesta. (Sieppi & Tuomi 1994, 116–117.) Opettajalla on tässä suhteessa suuri valta opetuksen suunnittelijana, toteuttajana ja arvioijana. Hakala (1995) painottaa, että opettajan on hyvä tiedostaa vaikutusmahdollisuutensa opiskelijan minäkäsitykseen. Hyvä opettaja uskoo jokaisen oppilaan mahdollisuuteen onnistua ja osoittaa sen myös heille. Jatkuvien epäonnistumisten aiheuttama heikko minäkäsitys voi ilmetä alisuoriutumisena, käyttäytymishäiriöinä tai oppimisvaikeuksina. (Hakala 1995, 23.)

Nuorten identiteetin muovaantumiseen vaikuttaa nykyisin yhä enemmän heidän vapaa-ajan viettotapansa. Nuoret pitävät vapaa-aikaa tärkeämpänä kuin aikaisemmin. Harrastukset valitaan omien persoonallisten ominaisuuksien ja sosiaalisten suhteiden mukaan. Harrastusten rooli on kasvanut merkittävästi nuorten elämässä. Paljon harrastavat nuoret saavat harrastuksistaan myöhempää elämäänsä ja aikuistumisessa selviytymistä varten sosiaalista, kulttuurista ja identiteettiin liittyvää pääomaa. Harrastuksilla on tämän perusteella vaikutusta nuoren koulutusvalintoihin ja työuraan, jopa onnellisuuteen ja hyvinvointiin. Myös taloudelliset tekijät,

koulutus, koti, nuoren sosiaaliset suhteet ja media vaikuttavat keskeisesti nuoren identiteettiin. (Tuomela 2008.)

Koulussa on merkittävää, että opiskelijoiden identiteetti huomioitaisiin opetuksessa ja kasvatuksessa, koska identiteetin kehittyminen vaikuttaa nuorten elämään koulujen jälkeenkin. Opiskelijoiden identiteetin lisäksi oppitunneilla ja opetuksessa on myös läsnä opettajan identiteetti. Opettaja tekee työtään persoonana, ja myös hänen identiteettinsä kehittyy työn ohessa. Opettajan identiteettiin vaikuttavat enemmän opettajuuteen liittyvät odotukset ja ylempää tulevat paineet kuin oppitunnit ja vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa. Seuraavaksi kerromme muutamia opettajan identiteettiin vaikuttavia tekijöitä kouluinstituutissa.

2.1.4 Opettajan identiteetti

Stenberg (2011, 27–29) kirjoittaa opettajan ammatillisesta identiteetistä ja siitä, kuinka tärkeää oman henkilökohtaisen opetuksen käyttöteorian tiedostaminen, työstäminen ja reflektointi ovat. Opettajan ammatillinen identiteetti vastaa kysymykseen, kuka minä olen opettajana. Opettaja käyttää työssään tiedonhallinnan ja asiantuntemuksen lisäksi koko persoonaansa työvälineenään (Heikkinen 1998, 95; Laine 1998, 110). Tämä on yksi tekijä, joka saattaa tehdä opettajan työstä henkisesti haastavaa ja vaikuttaa hänen identiteettiinsä. Värri (2001, 35) nostaa esiin, että opettajan ammatti-identiteetti rakentuu opettajan sisäisen kokemuksen ja opettajuuden julkisten normiodotusten suhteessa. Hänen mukaansa jotkut opettajista kokevat työhönsä kohdistuvat paineet sietämättömäksi, jos nämä kaksi eivät ole sopuinnussa. Opettajaan kohdistetaan paljon ennalta määriteltyjä odotuksia ja vaatimuksia monelta taholta. Asiaa ei helpota nopeasti muuttuva maailma opetussuunnitelmiin kirjattuine muutoksineen, joiden molempien mukana opettajan tulisi pysyä.

Hyvän opettajuuden identiteetti tulee yleensä ulkoapäin, jolloin opettajan omasta identiteetistä ja itseohjautuvuudesta voi joutua tinkimään (Laine 1998, 112). On muistettava, että opettaja tuottaa oman ammatti-identiteettinsä suhteessa viralliseen diskurssiin. Virallistahot rakentavat tehtäviensä mukaisesti kuvaa uudesta aikaansa ja yhteiskuntaan parhaiten sopivasta opettajasta. Opettajuusideaalit, kuten sen pitäminen kutsumusammattina, ovat enemmän kulttuuristen myyttien kuin tiedon varassa. Ihannekuva saattaa aiheuttaa ristiriitaa virallisen opettajuuskuvan ja opettajan oman ammatti-identiteetin välillä. (Linden 2001, 29.)

Erilaiset muutokset yhteiskunnassa ovat tuoneet opettajan työhön uusia haasteita ja vaativuutta. Heikkinen (1998, 98) mainitsee, että nykyajan vaatimukset vaativat opettajaa suorittamaan työssään yksilöllisempää opetusta ja erilaisten arvojen huomioimista. Yksilöllisempi opetus vaatii opettajalta enemmän aikaa tuntien suunnitteluun ja enemmän tarkkaavaisuutta jokaisen opiskelijan huomioimiseen ja taitotason seuraamiseen ja arviointiin. Tämän lisäksi opettajan työn muutoksena Linden (2001, 19) mainitsee opettajan roolin muuttumisen tiedon siirtäjästä tiedon mestaroijaksi: hänellä tulee olla osaamista yhä useammalta aihealueelta osatakseen ratkoa koulun tilanteita ja vastaamaan oppimisen haasteisiin. Tämän lisäksi opetuksessa käytettävät laitteet ovat kehittyneet aiheuttaen epävarmuutta vanhemmille sukupolville. Jatkuvat muutosprosessit yhteiskunnassa ja opettajan työssä sekä odotusten ristipaineet rasittavat opettajaa (Kohonen & Kaikkonen 1998, 132).

Työn vaikeudet saattavat uhata pahimmassa tapauksessa opettajan koko elämää ja minäkäsitystä. Identiteetin löytämisen tärkeä väline on elämäkokemusten läpikäyminen. Persoonan ja profession välinen suhde on herkkä, ja niiden välisen tasapainon löytäminen voi olla vaikeaa. Opettajan työssä täytyy jatkuvasti olla tilanteessa läsnä. Opettajan pitäisi hahmottaa itsensä ja oma identiteettinsä sekä ammattilaisena että ihmisenä. (Heikkinen 1998, 95–96.) Niin opettajan kuin opiskelijan identiteettiä tarkasteltaessa on heidät otettava huomioon holistisina yksilöinä, joihin vaikuttavat monet asiat yksilön menneisyydessä, nykyisyydessä ja tulevaisuudessa. Samalla ihmistä voidaan tarkastella narratiivisesti, jolloin mielenkiinnon kohteena on hänen kertomuksensa ja elämäntarinansa. Seuraavassa kerromme narratiivisuudesta osana oppimista.

2.1.5 Narratiivisuus osana oppimista

Viime aikoina kirjallisissa ja kulttuurisissa tutkimuksissa tärkeäksi keskustelunaiheeksi on noussut kysymys siitä, kuinka yksilöllinen identiteetti rakentuu ja mikä on narratiivin ja identiteetin suhde (Neumann 2008, 53; Neumann & Nünning 2008, 3). Identiteetin selvittämiseksi ja ymmärtämiseksi on tutustuttava henkilön elämäkertomukseen. Elämäkertomus on henkilön subjektiivinen tulkinta omasta elämästä. Se keskittyy valittuihin tapahtumiin, kokemuksiin, suhteisiin ja tärkeisiin ihmisiin (Ropo & Gustafsson 2006, 52.) Yksilön identiteetti on aina narratiivinen eli kerronnallinen ja täten suhteessa hänen elämäntarinaansa. Narratiivinen identiteetti määrittää yksilön suhdetta itseensä, toisiin ja maailmaan: kuka olen persoonana,

keihin liityn ja kuulun, ja millainen on maailma, jossa elän. Henkilön elämäkerta muodostuu henkilön suhteesta itseän ajallisessa perspektiivissä koskien niin menneisyyttä, nykyisyyttä kuin tulevaisuutta. (Ropo 2009, 1; Yrjänäinen & Ropo 2013, 30.) Menneisyyden ja nykyisyyden välinen jännite vaikuttaa narratiiviseen minään. Menneisyys vaikuttaa yksilölle itselleen merkityksellisten päätösten teossa ja siihen millainen konteksti ja motivaatio niiden takana on (Neumann & Nünning 2008, 13–14). Menneisyydessä tapahtuneet kokemukset tai kokemattomuus ja tietämättömyys uudesta asiasta tai tilanteesta saattaavat aiheuttaa erilaisia ennakkokäsityksiä. Ennakkokäsitykset vaikuttavat uusien merkitysten ja narratiivien muodostamiseen. Opettajan tehtävä on auttaa oppilaita löytämään yhteiset käsitteet, toimintatavat, jaettavat havainnot sekä niistä tehtävät johtopäätökset yhteisellä kielellä, sovitulla ehdoilla ja ennako-odotuksilla tavoitteena luoda yhteinen diskurssi, jossa toimia. (Yrjänäinen & Ropo 2013, 39.) Yhteisten merkitysten löytäminen auttaa opettajaa ja opiskelijoita ymmärtämään toisiaan paremmin ja samalla toimimaan myös yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi.

Narratiiveja voidaan tarkastella monella eri tavalla. Pettersson (2008, 29–30) kertoo, että monien tutkijoiden ja filosofien mielestä narratiivinen identiteetti voidaan nähdä moraalisenä dimensiona, johon vaikuttaa yksilöiden välinen interaktio ja ympäristö. Narratiivit voidaan hänen mukaansa nähdä tämän lisäksi myös kognitiivisena operaationa sekä kulttuurien rakentamina. Narratiivit ovat siis muuttuvia, ja niihin vaikuttavat aika ja olosuhteet. Bruner (1996, 143) kertoo etteivät narratiivit ole kaikille historiallisesti ja kulttuurisesti samoja: olosuhteet ja tilanteet vaihtelevat, ja yritämme stabilisoida maailmamme niiden mukaan. Neumann ja Nünning (2008, 6) tarkentavat tätä kirjoittaessaan, että narratiivit ovat aina sidoksissa sosiaaliseen kontekstiin ja ovat kulttuuriin katsoen erityisiä. He lisäävät huomioon otettavana asiana sen, että tarinamme eivät ole aina itse valittuja, vaan narratiivista identiteettiä ohjaa tietty kulttuuri, ja tästä syystä narratiivit muuttuvat kulttuurin ja historian muuttuessa. Potentiaalisen narratiivisen identiteetin rakentamisessa sen sijaan, että kysyisimme ”keitä olemme”, meidän tulisi kysyä ”missä olemme”. (Neumann & Nünning 2008, 9-11.) On eri asia rakentaa omaa narratiivista identiteettiään köyhän perheen tyttönä pienessä Intian kylässä kuin Suomessa, jossa kaikilla on mahdollisuus kulkea samaa koulupolkua ja luoda työura perheen varallisuudesta ja uskonnosta riippumatta.

Narratiivit ovat hermeneuttisia, ja siksi niitä tulisikin tarkastella kokonaisvaltaisesti. Tarinat koostuvat monista osista, emmekä siitä syystä voi saada absoluuttista totuutta tai täysin eheää kokonaiskuvaa toisten narratiiveista. Jokaisella on oma versionsa tietyn henkilön narratiivista.

Esimerkiksi opiskelija näkee opettajan tarinan erilaisena kuin opettaja itse. Se, miten narratiivi nähdään, riippuu perspektiivistä. (Bruner 1996, 137, 143.)

Jokainen luo oman kertomuksensa samaan aikaan tietoisesti ja tiedostamatta. Neumann (2008, 55) huomauttaa, että on erotettava historiallinen ja narratiivinen totuus, koska itse narraatiot kehittyvät jokaisen yksilön omassa päässä, hänen muistoistaan ja kokemuksistaan. Ihmisellä on ainutlaatuinen tapa kokea, ajatella ja toimia. Tästä syystä elämäkerrallinen tutkimus vaatii narratiivista eli tarinallista tutkimusotetta, jotta tutkimuksessa saadaan esiin erilaisia yksilöllisiä sisältöjä kertojan tilanteen ja kontekstin mukaan. Narratiivinen ja pragmaattinen ajattelu tarjoavat yksilölle erilaisia tapoja jäsentää kokemuksiaan, organisoida muistin representaatioita ja käsitellä havaittavaa maailmaa. (Ropo & Gustafsson 2006, 51, 54.) Oppimiseen, identiteettiin ja minuuteen tutustuminen elämäkerrallisella lähestymistavalla tapahtuu käytännössä haastatteluilla, kerättyjen aineistojen tallentamisella, analysoinnilla ja tulkinnalla. Tällaisissa lähestymistavoissa tulee ottaa huomioon muutamia tärkeitä näkökulmia, joita avaamme seuraavaksi tarkemmin.

Ensinnäkin kertoja valitsee itse, mitä kertoo ja mitä jättää kertomatta. Identiteetti on kertomus, joka voi muuttua kertomistilanteen mukaan. Toiseksi kertomuksessa tehdään selkoa itsestä kuvailemalla elämänoloja ja konteksteja. Kolmantena voidaan mainita, että elämäkertomus on ihmissuhteiden ja ihmisten luonnehtimista. Identiteettiin ja elämäkertomuksiin tutustuessa kohdataan erilaisia eksplisiittisiä ja implisiittisiä sisältöjä. Eksplisiittiset sisällöt ovat mainittuja sisältöjä, kuten tapahtumat ja tilanteet. Implisiittiset sisällöt ovat piiloisia sisältöjä, kuten merkityksiä ja motiiveja. (Ropo & Gustafsson 2006, 52, 58.)

Narratiivit voidaan jakaa sisäisiin ja ulkoisiin narratiiveihin. Yrjänäinen ja Ropo (2013, 26) kuvailevat sisäisten narratiivien olevan henkilökohtaisia kertomuksia, mielensisäisiä konstruktioita omasta elämästä. Ulkoiset narratiivit ovat heidän mukaansa niitä, joita kerrotaan toisille erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Yksittäisetkin tapahtumat määrittävät, millaisena näemme itsemme osana ympäristöämme. Kokemuksella ja kokemuksen tulkinnalla on keskeinen merkitys itseä koskevien kertomusten ja identiteetin muodostuksessa. Ihminen kokoaa luontaisesti kokemuksistaan kertomuksia. Ongelmana opetuksessa voidaan nähdä kuilu oppiainesidonnaisen tiedon ja lasten kokemusten välissä. Käytännön opetuksessa kokemuksia ja oppimista ei ole mielekästä erottaa, koska elämä kouluuyhteisössä on aina kokemuksellista.

Yksilön käsitykset ja tulkinnat itsestä suhteessa kokemuksiin, tapahtumiin ja tilanteisiin heijastuvat kertomuksissa. Yksilö rakentaa identiteettiään tilannekohtaisesti kokemusten ja niiden jatkuvan tulkinnan avulla. Oman elämän prosessointi kertomuksiksi on jatkuvaa ja ristiriitaista. Se tapahtuu niissä sosiaalisissa ja kulttuurisissa ympäristöissä, joissa nuori elää. (Ropo 2009, 7–8, 13.)

Opiskelu toimintana on kertomusten tietoista muodostamista, jonka avulla pyritään luomaan merkityksiä ja liittämään niitä kertomukseksi. Narratiivinen identiteetti voidaan nähdä autobiografisessa kontekstissa. Se koostuu siitä, että yksilöllä on riittävän kehittynyt sisäinen kertomus identiteetistään, yhteisöön kuulumisesta, etiikasta, moraalista sekä tiedoista ja taidoista. Keskeistä toimintakyvyn kehittämisessä on toimiminen suhteessa itseemme: kuka olen, millainen on menneisyyteni ja nykyisyyteni sekä mitä toivon ja unelmoin. Ihmisellä on monia, myös toisistaan kaukana olevia ja ristiriitaisia narratiiveja. (Wolfgang 2008, 45; Yrjänäinen & Ropo 2013, 28–30.)

Kouluissa ja opetuksessa olisi hyvä ottaa huomioon oppilaiden elämäkerta ja identiteetti. Tähän voisi auttaa kertomuksellisuuden lisääminen opetukseen. Kertomuksellinen opetus tarkoittaa oppiaineksen jäsentämistä kertomukselliseen muotoon tavoitteena edistää kertomuksellisia oppimistuloksia ja oppimisen prosesseja. Perinteisen opetuksen sisäinen malli kohdistuu oikeana pidettyjen asioiden opettamisesta sellaisenaan keskittyen asian tai ilmiön olennaisimpiin ominaisuuksiin ja sisältöä koskeviin käsityksiin. Kertomukselliseen opetukseen sen sijaan liittyy ajallisia elementtejä. Kertomuksellisessa opetuksessa olennaista on, että oppilas voi luoda sisäisistä malleista kertomuksia omaan oppimishistoriaansa, tulkintoihinsa ja tuntemuksiinsa liittyen. Kertomuksellisuutta painottavassa oppimisessä ollaan kiinnostuneita kertojan tarinaansa sisällyttämistä subjektiivisista merkityksistä ja kertomuksen rakenteesta ja juonesta. Oppijan elämämaailma ja aiemmin luodut narratiivit tulisi hyödyntää paremmin osana aineiden oppiainekertomuksia. Kehityksen kohteena ovat sekä yksilöllinen että yhteisöllinen identiteetti. Kertomuksissa yksilö muodostaa opetettavista asioista käsityksiä suhteessa omaan elämänhistoriaansa ja kokemuksiinsa. Hän muodostaa käsityksiä itsestään muokaten samalla identiteettiään. Samalla yksilö saattaa yhteisten kertomusten kautta liittää itseään yhteisöihin. Kertomuksellisen opetuksen kautta yksilö pääsee rakentamaan ja muokkaamaan omia kertomuksiaan sekä oppii toisten kertomusten kuuntelusta. Kertomuksissa moniäänisyys ja kriittisyys tuovat tulkinnan kohteena oleville asioille moniulotteisuutta. (Ropo 2009, 3.)

Kertomuksellinen opetus on tiivistäen sanottuna kuuntelua, ymmärtämistä ja yhteisten kertomusten muokkaamista ja luomista.

Narratiivit etsivät Brunerin (1996, 136) mukaan syitä, eivät seurauksia muodostuakseen. Näitä syitä voivat olla hänen mukaansa muun muassa uskomukset, halut, erilaiset teorit ja arvot. Oppimiseen ja kehittymiseen vaikuttavat sekä identiteetti että halu rakentaa ja luoda identiteettiä. Se, mitä yksilö kokee olevansa, haluaa tai ei halua olla, ohjaa hänen oppimisensa ja opiskelunsa suuntautumista. Oppimisen juuret ovat yksilön menneisyydessä, nykykokemuksissa ja tulevaisuuden odotuksissa. (Ropo & Gustafsson 2006, 55.) Voimme sanoa, että oppiminen ja identiteetti ovat tiukasti yhteydessä toisiinsa.

Koulutus voisi Brunerin (1996, 149) mukaan tarjota paremman mahdollisuuden luoda tarvittavaa metakognitiivista herkkyyttä ymmärtää narratiivisen todellisuuden ja kilpailun vaatimusten maailmaa. Ropo (2009, 1, 12) huomauttaa, että koulutuksen tarkoituksena on turvata osaamispääomaa työmarkkinoilla, mutta ottaa samalla huomioon myös yksilön kasvu. Ropo kuitenkin lisää tähän, että opetus ei välttämättä anna mahdollisuuksia omien merkitysten sellaiseen pohdintaan, joka rakentaisi yksilön suhdetta opittaviin asioihin. Koulumaailmassa opettajien haasteena voidaankin pitää sitä, kuinka opetuksessa voitaisiin paremmin ottaa huomioon jokaisen opiskelijan identiteetin kehittäminen erilaisissa muodoissa. Opettajilla on tässä asiassa suurin vaikuttamisen mahdollisuus. Seuraavaksi siirrymmekin käsittelemään laajemmin opettajuutta, opetusta ja oppimisympäristöä, jotka ovat kaikki yhteydessä tutkimusaiheeseemme opiskelumotivaatioon.

2.2 Opettajuus

Pienellä ekaluokkalaisella ja vanhemmalla lukio-opiskelijalla on molemmilla sama toive: kumpikin toivoo saavansa hyvän opettajan itselleen. Hyvä opettaja on reilu, mukava, kiinnostunut niin oppilaistaan kuin opetettavasta aiheesta, oikeudenmukainen, motivoitunut, ystävällinen, huumorintajuinen, innostunut, viisas, omaa työtänsä refleктоiva, positiivinen, vastuuntuntoinen, vilpitön, kannustava, sydämellinen, ymmärtäväinen – listaa voisi jatkaa loputtomiin. Hyvä opettaja on erottamaton osa opettajuuden luonnetta, ja jokaisella on oikeus vaatia hyvää opettajaa itselleen ja lapselleen (Laine 1998, 110). Mutta kuten Vuorikoski, Törmä ja Viskari (2003, 18) kysyvät, kuka voi onnistua täyttämään opettajalle asetetut ylimitoitettut vaatimukset, ja mistä johtuu, että opettajien odotetaan olevan ihmeidentekijöitä. Jos yllä olevan listan

vaatimukset täyttävä opettaja on hyvä opettaja, niin ovatko loput sitten huonoja opettajia? Voidaanko opettajat ylipäänsä ominaisuuksiensa perusteella jakaa hyviin ja huonoihin opettajiin näin mustavalkoisesti? Seuraavassa käsittelemme opettajuutta eri näkökulmista.

Opettajan työhön vaikuttavat lukuisat asiat. Jotkut niistä ovat opettajasta itsestään kiinni, mutta osaksi ne ovat opettajasta riippumattomia asioita, kuten materiaali- ja välineresurssit, erilaiset lait ja säädökset (koululait ja asetukset), opetussuunnitelman puitteet, keskus- ja kuntatason ohjeet ja virkaehtosopimus. Kaiken kaikkiaan opettajan työhön vaikuttaviksi tekijöiksi voidaan listata yksilölliset tekijät (opettajan omat arvot, persoona, kokemukset, kyvyt, hyvinvointi, sosiaaliset suhteet), työyhteisölliset tekijät (koettu tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus tehtävissä ja resurssien jaossa, työyhteisön ilmapiiri), toimintaympäristölliset tekijät (työn yhteistyökumppanit ja työhön vaikuttavat tahot), vanhemmat ja huoltajat, työnantajat ja kunnan koulutoimi, ammattiliitot ja järjestöt, kasvatusalan keskushallinto sekä opettajankouluttajat ja tutkijat (opettajankoulutuslaitos, kehittämishankkeet). (Kohonen & Kaikkonen 1998, 134–140.)

Kari Uusikylä (2007, 9–10) kirjoittaa opettajuudesta ja opettajan työstä vastuullisena ja vaativana ammattina, joka ei sovellu kaikille. Samaa korostavat Leino ja Leino (1997, 132) muistuttaessaan, että opettajat ovat ainoa ammattiryhmä, jonka vaikutuspiiriin jokainen lapsi ja nuori joutuu. Opettajuus käsitteenä on mielenkiintoinen, sillä kuten Stenberg (2011, 7–8) kirjoittaa, mistään muusta ammattiryhmästä ei käytetä vastaavaa käsitettä. Emme puhu lääkäriydestä tai poliisiudesta. Mikä tekee opettajuudesta ainutlaatuista? Toisaalta täytyy muistaa, että yksikään opettaja ei ole täydellinen. Opettaja on ihminen, ja jokaisella ihmisellä voi joskus olla huono päivä. Uusikylä (2007, 9) painottaa opettajan merkitystä lapsen ja nuoren elämässä: opettajalla on suuri vaikutusvalta siihen, kuinka motivoitunut tai halukas yksilö on oppimaan, mikä puolestaan ohjaa vahvasti ihmisen elämänuran suuntaa. Hyvän opettajan tunnuspiirteisiin Uusikylä (2007, 11) listaa oppilaiden ihmisarvon kunnioituksen sekä oikeudenmukaisuuden. Chonko (2007, 111–114) kiteyttää opettajuuden yhdeksi tärkeimmäksi tehtäväksi saada opiskelijat oivaltamaan omat tiedon puutteensa, mitä kautta motivaatio oppimiseen syntyy. Vuorikoski ym. (2003, 172–177) puolestaan peräänkuuluttavat pedagogista rakkautta. Edellisiin hyvän opettajuuden piirteisiin voidaan täydentää vielä oppilasyksilöiden ja ryhmän tarpeiden välillä tasapainoilu (Husbands 2001, 7). Kuten huomaamme, opetukseen ja kasvatukseen kohdistuu eri aikoina erilaisia odotuksia, vaatimuksia ja vastuita, joita erittelemme myöhemmin

tarkemmin. Ensin tutustumme opettajan työn arvomaailmaan, joka yhdessä opetusta koskevien lakien ja opetussuunnitelmien kanssa luo raamit opettajuudelle.

2.2.1 Opettajan työn arvot, tavoitteet ja velvollisuudet

Yhteiskunnallisena työnä opettajan ensisijainen eettinen velvoite on ajatella oppijaa (Luukkainen 2012, 39). Opettajien ammattijärjestö (OAJ 2013) esittelee kotisivuillaan opettajan eettisten periaatteiden taustalla olevat arvot, joihin kuuluvat ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus sekä vastuu ja vapaus. Avaamme lyhyesti, mitä milläkin käsitteellä tarkoitetaan. Ensimmäinen lähtökohta Opetusalan ammattijärjestön eettisissä periaatteissa on jokaisen ihmisen kohtelemisen itseisarvona, mikä tarkoittaa oppilaan tunnustamista arvokkaaksi, ajattelevaksi ja oppivaksi persoonaksi. Tärkeää on, että ihmisarvo koskettaa jokaista. Syrjimistä ei suvaita iän, mielipiteen eikä alkuperän vuoksi. Totuudellisuuden arvossa painotetaan ennen kaikkea rehellisyyttä ja kunnioitusta kaikessa vuorovaikutuksessa. Opettajan tärkeänä tehtävänä nähdään oppijan ohjaaminen elämän ja ympäristön kohtaamiseen. Oikeudenmukaisuus on keskeinen arvo, joka konkretisoituu niin yksittäisen oppilaan kuin ryhmän kohtaamisessa sekä vuorovaikutuksessa muun työyhteisön kanssa. Oikeudenmukaisuus pitää sisällään tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisen sekä syrjinnän ja suosimisen välttämisen kaikessa koulun toiminnassa. Neljännellä arvolla, vastuulla ja vapaudella, halutaan muistuttaa, että vaikka opettajalla on oikeus omaan arvomaailmaansa, niin opetustyössä opettaja sitoutuu noudattamaan voimassa olevaa opetusalan lainsäädäntöä ja opetussuunnitelmia. (OAJ 2013.) Opettajan työn arvomaailmasta siirrymme opettajan velvollisuuksiin.

Työssään opettaja on velvoitettu noudattamaan voimassa olevaa koululainsäädäntöä ja virallista opetussuunnitelmaa. Vaikka jokainen opettaja Suomessa on sitoutunut noudattamaan opetussuunnitelmaa, jää hänelle kansainvälisesti vertailtuna varsin vapaat kädet suunnitella, toteuttaa ja arvioida opetustaan. Toisaalta käytännön toimet ja erilaisten suunnitelmien eteenpäin vienti saattavat usein olla ristiriidassa kauniiden puheiden kanssa (Vuorikoski ym. 2003, 25). Kari Uusikylä (2007, 38–39) kirjoittaa suomalaisen koulun opettajaihanteesta, jota hän kuvailee itsenäiseksi pedagogiseksi ajattelijaksi, jonka ohjenuorana ja toiminnan taustalla vaikuttavat eettiset velvoitteet. Hän korostaa, että kaikkein tärkeintä on opettajan suhde opiskelijoihin, joiden kasvun tukeminen hyväksi, ahkeriksi, oikean ja väärän erottaviksi ihmisiksi on opettajan tärkein tavoite. Kuten todettua, Suomessa opettajalle annetaan melko suuri vapaus

toteuttaa itseään työssään. Riittää, kun opettaja noudattaa valtakunnallista koululainsäädäntöä ja opetussuunnitelmaa (Uusikylä 2007, 39).

Lukiolaki (1998, 2§) määrittelee lukion yleistavoitteet, joissa korostetaan opiskelijoiden kasvussa erityisesti ihmisyyttä, eettisyyttä, sivistystä ja hyvyttä unohtamatta opiskelijoiden jatko-opintojen, työelämän, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tärkeitä tietoja ja taitoja. Lisäksi laissa mainitaan opiskelijoiden edellytysten tukeminen elinikäisen oppimisen ja itsensä kehittämisen kannalta elämän jatkuvina taitoina (Lukiolaki 1998, 2§). Olisi tärkeää, että jokainen opettaja pysähtyisi aina välillä pohtimaan lain tavoitteiden merkitystä arjen koulutyössä. Uusikylän (2007, 40) mukaan näyttäisi siltä, että nyky maailmassa tietoyhteiskunta, osaaminen ja elinikäinen oppiminen ovat jättäneet alleen muut tärkeät tavoitteet. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003) korostetaan luonnollisesti samoja asioita kuin lukiolaissa: opiskelijoiden hyvinvointia ja turvallisuutta. Lukiossa yhteisöllisyys, osallisuus, keskinäisen tuen ja oikeudenmukaisuuden kokemukset tulisivat olla tärkeässä asemassa. Uskomme, että edellä mainittujen asioiden näkyminen yksittäisen opiskelijan koulupäivässä vaihtelee suuresti niin paikkakunnittain, kouluttain kuin luokahuoneittain.

Opettajan tehtävänä on opettaa sekä katsoa että opiskelijat omaksuvat opetetun asian (Hollo 1952, 131). Lisäksi hänen toimikuvansa kuuluu kasvattaminen. Opetuksen ja kasvatuksen käsitteet eroavat hiukan toisistaan. Opetuksen tavoitteena on aina oppiminen, kun taas kasvatusta on laaja-alaisempi käsite, joka koskee kasvatustieteiden lisäksi muiden kasvattajatahojen, kuten vanhempien toteuttamaa arkista toimintaa. Kasvatus on tapahtumien sarja, kun taas opetus voi rajoittua tietyn asian opettamiseen. Yhteistä näille käsitteille on tarkoituksellisuus ja vuorovaikutus. (Hirsjärvi 1985, 42; Hirsjärvi 1995, 31.) Hollo (1952, 133) korostaa, että yksin opettaja ei kykene tekemään koko kasvatustyötä, koska se ajoittuu vain lyhyeen aikaväliin elämässä pitkien loma-aikojen ja viikonloppujen vuoksi. Kasvatusta täytyy tapahtua ensisijaisesti kotona. Vanhempien toimintaa, kasvatustieteitä ja toimenpiteitä lapsia kohtaan kutsutaan kasvatuskäytännöksi. Se perustuu vanhempien kasvatustieteisiin. (Pelttonen & Ruohotie 1992, 90.) Opettajan kasvatuskäytännöt sen sijaan perustuvat yleisesti hyväksytyihin toimintoihin omien kasvatustieteidensä sijaan. Opettajan työssä vaatavuutta lisäävät opiskelijoiden toisiinsa verrattuna hyvinkin erilaiset perhetaustat. Kuuskoski (2007, 104) kirjoittaa oppilaiden ja heidän perheidensä moni-ilmeisen erilaisuuden olevan haaste koulun arjessa.

Kari Uusikylä (2007, 41) muistuttaa, kuinka kouluopetuksen ja koulukasvatuksen tulisi kulkea käsi kädessä rinnakkain, sillä koulunkäynnin vaikutukset oppilaan minäkuvaan, tunne-elämään ja mielenterveyteen ovat merkittävät. Uusikylä kirjoittaa, kuinka tärkeää on, että koulussa pystyttäisiin luomaan pedagogisesti hyvä oppimisympäristö, jossa jokainen oppilas pystyisi rakentamaan itselleen myönteistä, mutta realistista minäkuvaa itsestään. Olli Luukkainen (1998, 24–25) on Uusikylän kanssa samoilla linjoilla. Luukkainen pitää opettajan eettisenä veloitteena oppilaan kokonaispersoonan ja luokassa erilaisten persoonallisuuksien kehittymistä. Hän korostaa, että kyseessä on nimenomaan kehittyminen eikä kehittäminen. Luukkaisen (1998, 26) mukaan opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on tarjota opiskelijoille monipuolisia virikkeitä kehittymisen tueksi. Onnistumisen kokemusten kautta lapsi ja nuori rakentaa omaa identiteettiään muodostaen samalla mielikuvia omasta pystyvyydestään. Usko omaan itseen ja siihen, että minulla on merkitystä, on tärkeää meille jokaiselle, mutta ennen kaikkea kasvavalle nuorelle. Viihtyisällä oppimisympäristöllä ja hyvillä opiskelija–opettaja-suhteilla näyttäisi myös olevan suuri merkitys opiskelijan kasvuprosessissa. Tärkeässä roolissa oppimistapahtumassa on myös opettajan oma innokkuus. Kuten Olli Luukkainen (1998, 22) toteaa, opettajan paras työväline on oma esimerkki ja innokkuus.

Kasvatukseen ja opetukseen suunnatut erilaiset odotukset ja laatuvaatimukset kohdistuvat ensisijaisesti opetushenkilöstön toimintaan sekä opettajankoulutuksen järjestämiseen. Aiemmin opettajankoulutuksen katsottiin koostuvan ainoastaan opettajan pätevyyden tuottaneesta koulutuksesta, kunnes parivuosikymmentä sitten ymmärrettiin, että koulutuksen ja kouluttautumisen on jatkuttava myös kelpoisuuden saannin jälkeen erilaisin täydennys- ja lisäkoulutuksin. (Leino & Leino 1997, 10–11.) Chonko (2007, 114) kirjoittaa osuvasti, että oppimisvision, tekniikoiden ja metodien rinnalla opettajuudessa on tärkeää avata sydämensä elinikäiselle oppimiselle ja inhimillisille kokemuksille. Kuten Chonko painottaa, opettajuus ei ole valmis malli tai ohjelma. Opettajuus vaatii aktiivista itsensä kehittämistä. On oltava avoin ja motivoitunut elinikäiseen oppimiseen. Koulun johtajalla on tärkeä rooli kannustaa ja rohkaista opettajia tarttumaan tarjottuihin koulutusmahdollisuuksiin, jotta opettajan ammattitaito pysyy yllä ja kehittyy ajan mukana. Toiset opettajat janoavat uutta tietoa ja lähtevät innolla lisä- ja täydennyskoulutuksiin. Toisille esimerkiksi hyvän sijaisopettajan saaminen voi olla kynnyskysymys lisäkoulutukseen lähtemisessä. Leino ja Leino (1997, 11) huomauttavat, että niin opettamisen perustason oppiminen kuin ajanmukaiseksi uudistaminen ovat kumpikin monimutkaisia ilmiöitä,

joihin liittyy sekä opettajan kognitiivisia, affektiivisiä ja toiminnallisia tekijöitä että uudistuksille avoimesti suhtautuvan opetusyhteisön muodostumiseen liittyviä tekijöitä. Pasi Sahlberg (1998, 223–224) korostaa, että opettajien peruskoulutusta on monipuolistettava, jotta opettajilla on jatkossa paremmat eväät ymmärtää koulun muutosta ja sen merkitystä. Edellisen lisäksi Sahlbergin mukaan on tärkeää, että opettajia ohjataan kehittämään yhteistyössä tarpeellisia ajattelutapoja, tietoja ja taitoja.

Aiemmin mainitsimme että opettajankoulutuksen lisäksi toinen tekijä, johon kohdistetaan eri aikoina erilaisia odotuksia ja laatuvaatimuksia, on itse opetushenkilöstö. Vuorikoski ym. (2003, 31) toteavat, että koska koulutus on tärkeä alue yhteiskuntapoliittisesti, ei ole ihme, että opetustyöstä ja sen kehittamisestä ovat kiinnostuneita monet tahot. Leino ja Leino (1997,10–15) muistuttavat, että opettaja ei koskaan ole yksin oppilaitoksessa, vaan opettajan toimintaan vaikuttavat samanaikaisesti monet sosiaaliset ja tosiasialliset olosuhdetekijät. Opettajana ei ole helppoa suunnistaa erilaisten teorioiden ja vaatimusten risteyksissä. Wihersaari (2011, 66) sen sijaan huomauttaa, että kehitys ja muutos ovat aina olleet läsnä opettajuudessa, mutta mikä nyky maailmassa on merkittävää, on muutoksen kiihtynyt vauhti. Kuitenkaan opettajan osuutta opetus-oppimistapahtumassa ei milloinkaan sovi sivuuttaa. Toisin sanoen opettajaa ei sovi nähdä vain koulutuspoliittisten ohjeiden noudattajana (Leino & Leino 1997, 11). Hyvä opettaja on tietoinen yhteiskunnan tapahtumista ja niiden vaikutuksista omaan toimintaan ja opetustyöhön luokkahuoneessa (Stenberg 2011, 53–55). Vaatimuksia riittää, mutta kenelle opettaja on vastuussa opetuksestaan?

Opettajan vastuun on perinteisesti katsottu kattavan moraalisen ja laillisen vastuun opettajan opetuksesta. Vastuu on tällöin perustunut opettajan persoonaan ja hänen toimintaansa koulussa kohdistuneisiin odotuksiin. Tällaisen vastuun tarkka määrittely on ollut vaikeaa. Osittain tämän seurauksena, mutta ennen kaikkea nyky-yhteiskuntaa pyörittävien markkinavoimien lainalaisuuksista on noussut tehokkuusvaatimus opettajan työtä kohtaan. (Wihersaari 2011, 71–72.) Samaan aikaan on alettu puhua myös opettajan tulosvastuusta, jolla tarkoitetaan opettajan ammattiin kohdistuvia tulosodotuksia. Erityisesti anglosaksisissa maissa tulosvastuu on määritelty tarkkaan, ja se on ollut täsmällisen tarkastelun kohteena. Suomessa tulosvastuullisuus ei onneksi ainakaan vielä ole noussut suureen suosioon. Tulosvastuullisuuden sijaan suomalaiset opettajat kokevat ennen kaikkea olevansa vastuussa opiskelijoilleen: opettajat tuntevat kantavansa vastuuta opiskelijoidensa persoonallisesta ja sosiaalisesta kehityksestä. Vastuu opiskelijoista

kuvastaa hyvin ajattelua, jossa opetustyö nähdään ennen kaikkea moraalisenä toimintana, jossa korostuu kasvatusvastuu opiskelijan varttumisessa kohti hyvää, yhteiskunnallisesti vastuullista elämää. (Leino & Leino 1997, 95–101.) Opiskelijoille vastuun lisäksi uskomme, että olisi tärkeää, että opettaja kokisi olevansa vastuussa myös itselleen. Hän tiedostaisi, kuka ja millainen hän on opettajana. Gleeson ja Husbands (2001, 228) muistuttavat, että moninaisten vastuiden kentällä tasapainon löytäminen eri tahojen, kuten hallituksen, ammattiryhmän ja yhteiskunnan välillä on haaste, johon on löydettävä keinot vastata.

2.2.2 Erilaiset opetustyyliä ja kohtaamiset opettajan työssä

Erilaiset opetustyyliä herättävät paljon keskustelua niin opiskelijoiden kuin opettajien keskuudessa. Ekstrovertti opiskelija nauttii historian opettajan keskusteledesta, tarinatyylisestä opetuksesta, kun taas ujompi persoona valitsee istumapaikkansa luokan takaa, ettei vastausvuoro osuisi hänelle. Vuorikoski ym. (2003, 101–103) nostavat esiin keskustelevan opetuksen hyviä puolia, joista yksi on omien merkityksien testaaminen ja palautteen saaminen niin opiskelijan kuin opettajan kannalta. Juhani Aaltola (1998, 57–59) korostaa, kuinka jäsenten välinen dialogi on jokaisessa oppimisyhteisössä olennaisen tärkeä. Aaltola tosin huomauttaa, että dialogiin perustuvassa opetuksessa opiskelijoiden luonteva mukana oleminen voi nousta haasteeksi. Ekstrovertit vastaavat keskustelukutsuun välittömästi ja ovat innoissaan. Introverteilta opiskelijoilta osallistuminen keskusteluun vie kauemmin, pahimmassa tapauksessa he jäävät keskustelun sivustaseuraajiksi oppimistapahtuman ulkopuolelle. Stenberg (2011, 85–89) kirjoittaa ilmiökeskeisestä opetuksesta, jossa tärkeintä on, että opiskelijoille muodostuu ymmärrys asioista ja niiden välisistä suhteista. Ilmiökeskeisen opetuksen ydinsanoma on, että koulussa opetettavat asiat eivät saisi olla yksittäisiä, irrallisia kokonaisuuksia, vaan niillä tulisi olla jokin merkitys laajemmassa mittakaavassa. Sahlbergin (1998, 174–177) esittelemä yhteistoiminnallinen oppiminen puolestaan korostaa sosiaalista vuorovaikutusta oppimisessa ja pienten ryhmien vahvuuksia opiskelussa. Yhteistoiminnallisen oppimisen vahvuutena hän näkee koko koulukulttuurin vahvistumisen. Perusteluina väitteelle Sahlberg sanoo, että yhteistoiminnallisen oppimisen avulla opettajat joutuvat huomaamattaan kohtaamaan uusia arvoja, ajattelutapoja ja asenteita yhdessä opiskelijoidensa kanssa. Kuten Aho (2011, 20–21) toteaa, opetusmenetelmät ovat muuttuneet, esimerkiksi uusi tieto- ja viestintäteknikka tuo omat haasteensa opettajan työlle. Oli opetustyyli mikä tahansa, tärkeintä on merkityksellinen oppiminen, joka edellyttää niin

opiskelijan kuin opettajan sitoutumista yhteiseen oppimisprosessiin (Vuorikoski ym. 2003, 103). Opettaja ei voi toimia pelkkänä tiedon kaatajana, vaan tiedon jakamisprosessin täytyy olla yhteinen. Konstruktivistisissa opetusjärjestelyissä opettajan tulisi ensi sijassa olla oppimisen tukija, ohjaaja ja työskentelyn käynnistäjä tiedonvälittäjän sijaan (Aho 1998, 22; Ilmavirta 1995, 40). Palaamme erilaisiin opetustyyliin opetusta käsittelevässä teoriaosuudessa.

Edellä kuvattuun yhteiseen oppimisprosessiin sitoutuminen edellyttää hyvää oppilas–opettaja-suhdetta, ja hyvää oppilas–opettaja-suhdetta ei synny ilman hyvää vuorovaikutusta. Laine (1998, 116) mainitsee, että opettajan keskeistä ydinosaamista vuorovaikutustaitojen kannalta on tunnepuolen osaaminen ja hallinta. Pasi Sahlberg (1998, 10–11) pohtii koulun muutosta sekä opettajan roolia ja toteaa, että oppilaiden ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa harva asia on muuttunut. Luokassa opettaja puhuu ja oppilaat kuuntelevat. Sahlberg kirjoittaa kielellisen vuorovaikutuksen epätasaisesta jakautumisesta opetustilanteessa opettajan ja oppilaiden välillä. Opetuksen etenemisen kannalta tämä tarkoittaa, että koko ryhmä tekee samat asiat ja etenee samaan tahtiin. Sahlberg kysyykin, kuka oppii tällaisessa tilanteessa eniten. Opiskelijoiden kannalta surullinen vastaus on opettaja, sillä tunnetun periaatteen mukaan ihminen oppii sitä enemmän, mitä enemmän hän puhuu auki opittavia asioita. Toisaalta Sahlberg huomauttaa, että puheen epätasainen jakautuminen opettajan ja oppilaiden välillä ei ole vuorovaikutuksen ainoa mittari. Opiskelijat voivat oppia paljon opettajan kertomista mielenkiintoisista tarinoista ja esitelmistä. Sahlbergin tavoin Jari Wihersaari (2011, 51–59) on huolissaan vuorovaikutukseen ja kohtaamisiin kiinnitetystä liian vähäisestä huomiosta. Väitöskirjassaan Wihersaari nostaa esiin tärkeän huomion todetessaan, että vaikka psykologiassa on jo pitkään tiedostettu toisen ihmisen kohtaamisen ja vastavuoroisuuden merkityksen tärkeys ihmiseksi kasvamisessa, niin kasvatuksen maailmassa kohtaamisen teoreettinen tarkastelu on jäänyt huomattavasti vähemmälle. Tästä Wihersaari päätelee, että kohtaaminen otetaan kasvatuksessa ikään kuin itsestäänselvytenä. Toivottavasti tulevaisuudessa vuorovaikutukseen ja kohtaamiseen kiinnitetään enemmän huomiota myös tietoisesti, sillä kohtaamistilanteissa niin luokkahuoneessa kuin koulun käytävillä yksilöiden välinen suhde on korostuneesti esillä. Sinikka Ojanen (1998, 236) pukee hyvin sanoiksi vuorovaikutuksen ja opettaja–oppilas-suhteen ajatuksen: ”Minä–sinä-suhteessa voidaan tavoittaa minä sinussa, ja ryhmässä voidaan löytää aito vastavuoroinen vuorovaikutussuhde.”

Yhteisopettajuus ja opettajayhteistyö ovat suosittuja käsitteitä, mutta niiden siirtämisessä käytäntöön ja koulun jokapäiväiseen arkeen on vielä paljon kehitettävää. Sahlberg (1998, 13–17)

kirjoittaa opettajan yhteistyön olevan vähäistä, satunnaista ja yleensä epämuodollista, koska opettajat tekevät suurimmaksi osaksi työnsä yksin opiskelijoiden parissa. Sahlberg on huolissaan, että eristäytyneisyyden ja yksintekemisen kulttuurit tarkoittavat samalla opettajien vähäisiä mahdollisuuksia kehittää kouluun yhdessä, mikä puolestaan johtaa siihen, että merkittävätkään koulu-uudistukset eivät pääse vaikuttamaan luokkahuoneisiin ja siellä tapahtuvaan opiskelijoiden ja opettajan välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Uskomme, että jatkuvasti elävässä ja muuttuvassa yhteiskunnassa hyvien käytänteiden ja kokemusten jakaminen opettajien kesken kehittäisi koulukulttuuria niin opiskelijoiden kuin opettajien kannalta entistä paremmaksi paikaksi oppia ja oivaltaa. Yhteistyötä arvostavassa ja tekevässä koulussa niin opetusmenetelmät kuin vuorovaikutussuhteet paranisivat ja oppimisen merkityksellisyys kasvaisi.

Tämän teoriaosuuden aluksi pohdimme, millainen on hyvä opettaja. Kasvatusmaailmassa hyvän ja tärkeän löytämiseen ei ole tiettyä oikeaa ja absoluuttista päämäärää eikä oikopolkua, vaan kyse on jatkuvasta prosessista, joka vaatii aikaa ja vaivannäköä. Ei ole olemassa valmiita ja helppoja vastauksia. Päädymme siihen, että ei ole yhtä ja oikeaa hyvän opettajan mallia, vaan hyvän opettajuuden rikkaus piilee sen monimuotoisuudessa. Kari Uusikylä (2007, 57) uskoo, että hyviä opettajia on monenlaisia. Erilaiset oppijat tarvitsevat erilaisia opettajia oppiakseen ja menestyäkseen heille parhaalla mahdollisella tavalla. Toisin sanoen erilaiset oppilastyypit tarvitsevat erilaisia opettajapersoonia erilaisine temperamentteineen (Uusikylä 2007, 57–64). Vuorikoski ym. (2003, 100–101) ovat asian ytimessä kirjoittaessaan, että opettaminen ei ole itse tarkoitus, vaan opetuksen ja oppimisen merkitys tulisi pystyä sitomaan oppilaiden erilaisiin elämäntilanteisiin ja kasvuprosesseihin. Meille kaikille ei istu yksi ja sama kenkäpari. Toisen jalka on monta kokoa suurempi kuin toisen, toinen tarvitsee kaarituen, toinen ei. Yksi pitää värikkäistä kengistä, kun joku toinen luottaa mustaan. Olisi tylsää, jos kulkisimme kaikki samanlaisissa kengissä. Yhtä lailla ei ole yhtä ja oikeaa opettajatyyppejä, vaan hyviä opettajia on monenlaisia. Hyviä opettajia yhdistää kuitenkin muutama yhteinen piirre: hyvä opettaja on ystävällinen, oikeudenmukainen ja vastuuntuntoinen (Uusikylä 2007, 61). Hyvällä opettajalla on luonnetta ja karismaa (Eble 1994, 64).

2.3 Opetus

Edellisessä opettajuutta käsittelevässä luvussa kirjoitimme, kuinka opettajan toimenkuvaan kuuluvat sekä opettaminen että kasvattaminen. Seuraavaksi tarkastelemme syvällisemmin opetusta ja siihen liittyviä erilaisia toimintamalleja.

Jouko Kari (1986, 49) kirjoittaa opetuksen laatuun vaikuttavista tekijöistä ja toteaa, että tärkeimmät tekijät ovat riippuvaisia niin opettajan persoonallisuudesta kuin opetusmenetelmällisistä valmiuksista. Jarvis (2006b, 33) on samoilla linjoilla kuvaillessaan opetusta toisten auttamisena, prosessina, jossa opettajayksilöt näyttelevät tärkeää roolia. Jarvis painottaa, että oli valittu rooli millainen tahansa, opettaminen on yhtä lailla taidetta kuin tiedettä. Karin (1986, 61) toteaa, että hyvän opettamisen käsityksiä on vähintään yhtä monta kuin oppimispsykologiaan kuuluvia teoriasuuntia. Laineen (1992, 54–56) tutkimuksessa tarkasteltiin lastentarhan-, luokan- ja aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä opetuksesta. Raportissa erilaiset käsitykset on luokiteltu neljään eri intentionaalisuuden luokkaan. Opettajaopiskelijoista 37 prosenttia näki opetuksen opettavien asioiden siirtämisenä ja välittämisenä opettajalta oppilaalle, kun taas 11 prosenttia koki opettamisen olevan ennen kaikkea ohjaamista, neuvomista ja tukemista. Vastaajista 24 prosenttia kuvaili opetusta asetettuihin tavoitteisiin pyrkimisenä, ja loput 16 prosenttia opettajaopiskelijoista olivat sitä mieltä, että opetus on tavoitteellista ja suunniteltua vaikuttamista sekä näistä seuraavaa muutosta. Vuosikymmen myöhemmin Nummenmaa ja Nummenmaa (2002, 66–67, 72) kuvailevat aikakautemme koulutuksen, oppimisen ja opettamisen hallitsevaksi metaforaksi oppimista tiedon konstruointina, missä oppijan rooli aktiivisena tiedon rakentajana korostuu yhdessä kulttuurin ja kontekstin merkityksen kanssa. Tällöin oppijan näkökulma ja oppimisen konteksti nousevat opetuksen keskiöön, ja yksilöllisen maailmankuvan rakentuminen asettaa tulkintakehyksen opiskelijan ymmärrykselle. Samalla Nummenmaa ja Nummenmaa nostavat esiin, kuinka konstruktivistisen näkökulman myötä opetuksen ja ohjauksen välinen suhde on joutunut uudenlaisen tarkastelun kohteeksi. On jopa ehdotettu, että opetus-käsite tulisi korvata kokonaan ohjaus-käsitteellä. Salakari (2009, 48–49) käyttää opettajan sijaan käsitteitä motivaattori, sisällönrakentaja, tuutori, kouluttaja tai suunnittelija. Tässä tutkielmassa puhumme kuitenkin perinteisesti opetuksesta. Koska Olsonin (1992, 53) mukaan traditioihin nojaavan opetuksen tarkastelu auttaa ymmärtämään opetusta paremmin, siirrymme perinteisen opetuksen tarkastelun kautta kuvaamaan uusia opetussuuntauksia.

Miettinen (1990, 199–213) nostaa esiin monta mielenkiintoista näkökulmaa koulusta ja siellä tapahtuvasta perinteisestä luokkahuoneopetuksesta. Ensimmäinen merkittävä huomio liittyy kouluopetuksen muuttumattomuuteen, mitä monet niin Yhdysvalloissa kuin Pohjoismaissa tehdyt tutkimukset osoittavat. Luennointiin, kyselyyn ja opiskelijoiden passiiviseen rooliin opetustilanteessa perustuva opetus tuntuu olevan niin syväle istutettu malli kouluissa, että sen pysyvyys tuntuu käsittämättömältä. Miettisen mukaan muuttumattomuus liittyy näkemykseen kouluoppimisesta koulutekstien muistamis- ja uudelleentuottamistoimintana. Vähähyyppä (2011, 18) kuvaa muuttunutta oppimiskulttuuria eri sukupolvien välillä. Vähähyyppän mukaan vanhempi sukupolvi on tottunut opiskelemaan niin, että tekstit luetaan alusta loppuun, kun taas nuoremmat sukupolvet hyödyntävät internetiä ja tekstien avainsanoja. Tiedon luonteen ja määrän muututtua muistikapasiteetin tarve detaljitietojen tallentamiseen on radikaalisti vähentynyt (Vähähyyppä 2011, 19). Jotta kouluoppiminen saataisiin sidottua paremmin opiskelijoiden elämäkäytäntöön, tulisi kouluissa panostaa nykyistä enemmän oppikirjan ja luokkahuoneen kontekstin ylittämiseen. Näin opiskeltaisiin elämää ja ympäröivää yhteiskuntaa eikä oppikirjojen mieleenpainamista, kokeita ja niistä annettuja arvosanoja varten. Opetuksessa painottuisivat ajattelun ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittäminen ulkoalukemisen ja muistin sijaan. Opetuksen kehittämisessä Miettinen (1990, 199–213) painottaa koulun ja opettajien tärkeää tehtävää yhteiskunnan ja kulttuuristen ainesten muuttumisen ja kehityksen aktiivisina tutkijoina. Samalla kuilu oppilaitosten ja yhteiskunnan välillä kaventuisi. Muutoksen on kuitenkin lähdeittävä opettajien omasta halusta ja motivaatiosta kehittää opetustaan, ylhäältä annetut käskyt ja määräykset toimivat harvoin. Lopuksi Miettinen muistuttaa luovuuden voimasta: koulussa opettajilla ja opiskelijoilla on mahdollisuus luoda yhdessä uusia, yhteisöllisiä oppimisen ja opetuksen muotoja, joista parhaassa tapauksessa voi kehittyä uusia, arvokkaita yhteiskunnallisia käytänteitä.

Jarvis (2006b, 30–32) kirjoittaa erilaisista opetusmetodeista. Hänen mukaansa tieteellinen lähestymistapa opetukseen ja erilaisten opetusmetodien viisas käyttö ovat tärkeitä tekijöitä. Koska opetus on osittain teknistä toimintaa, opettajaa, joka ei osaa vaihdella erilaisia opetusmetodeja tilanteen tarpeen mukaan ja arvioida käyttämiensä opetusmetodien toimivuutta, voidaan jopa sanoa epäpäteväksi. Toisaalta Jarvis kritisoi edellä kuvattua lähestymistapaa, sillä tällöin painotus on hänen mukaansa turhan paljon opetuksen lopputulosten mittaamisessa, jolloin sosiaaliset, kulttuuriset ja yksilölliset erot unohtuvat.

Seuraavassa esittelemme yhden opetustyylin, jossa painottuu Jarviksen kuvailema tieteellinen lähestymistapa.

Ongelmakeskeinen opetustyyli on yleisesti nähty yhtenä tehokkaana opetusmenetelmänä, jota on ajettu sisään kouluihin jo useamman vuosikymmenen ajan. Ongelmakeskeisen tai –perustaisen opetustyylin vahvuutena nähdään syväprosessointi, jolla tarkoitetaan ajattelua ja pinnallista tietoa syvällisempää opittaviin asioihin sitoutumista. Ongelmakeskeinen opetustyyli nojaa kognitiiviseen psykologiaan. Opetuksen tavoitteena on ennen kaikkea erilaisten tietojen ja taitojen kokonaisvaltainen, teoriapohjainen hallinta. Näin ollen ongelma-keskeisen opetussuuntauksen ydin rakentuu yksittäisten oppikokonaisuuksien hahmottamisesta suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Opetustyylin vahvuuksiin voidaan lukea myös oppimisprosessien suuntaaminen entistä dynaamisemman ja valtavan tietomäärän sisältävän yhteiskunnan haasteisiin vastaamiseen. (Jarvis 2006a, 153–155.) Opetuksessa ei riitä pelkkien tietojen ja taitojen siirtäminen, vaan oppilaista ja opiskelijoista halutaan kasvattaa monipuolisesti älykkäitä kansalaisia. Opetuksessa tulee kiinnittää huomiota oppilaan erilaisten valmiuksien (muun muassa persoonallisuus, jatko-opinnot, ammatinvalinta, kansallinen kulttuuri, kansainvälinen yhteistyö sekä tasa-arvon eri muodot) kehittämiseen. Kaiken kouluopetuksen tavoitteena voidaan nähdä kannustaminen koulunkäyntiin, jossa opiskelijalle tarjoutuu monipuolisesti tilanteita omaehtoiseen oppimiseen. (Kari 1986, 61–65.) Koska monet nuoret valmistuvat tulevaisuudessa ammatteihin, joita ei vielä edes ole olemassa, edellytetään kouluopetukselta entistä enemmän luovuutta ja joustavuutta (Vähähyyppä 2011, 19). Koulun toimintaa ja opetusta koskeva tutkimustieto näyttelee keskeistä roolia opetusmenetelmien valinnassa ja uudistamisessa nyky-yhteiskunnassa vaadittavia tietoja ja taitoja vastaaviksi (Miettinen 1990, 198; Pitkäniemi 2002, 58–61). Opettajien oma halukkuus ja into kehittyä sekä hankkia uusinta tutkimukseen perustuvaa tietoa nousee tärkeään asemaan (Niemi, Toom & Kallioniemi 2012, 276).

Edellä kuvatut opetuskäytännöt ovat perustuneet suurimmaksi osaksi perinteiseen opetusnäkökulmaan. Samaan aikaan kuilu perinteisten koulussa opetettavien kokonaisuuksien ja 2000-luvun yhteiskunnassa selviytymiseen vaadittujen tietojen ja taitojen välillä on kasvanut suureksi (Norrena, Kankaanranta & Nieminen 2011, 78–79). Yhteiskunnan ja työelämän muutokset vaativat kouluopetusta muuttumaan (Enkenberg 2002, 157). Selviytyäkseen muuttuvassa yhteiskunnassa nuorilta vaaditaan kykyä aktiivisen tiedonhankintaan ja oman oppimisensa ohjaamiseen (Niemi, Syrjälä & Viilo 1998, 15). Yrjänäinen ja Ropo (2013, 18, 41)

nostavat esiin tärkeitä näkökulmia, jotka tulisi huomioida kaikessa opetuksessa nyt ja tulevaisuudessa. Ensinnäkin on tärkeää ymmärtää, että opetuksen ja opiskelijan välillä ei ole kausaalisuhdetta, koska koulussa kaikki tapahtuu monimuotoisessa vuorovaikutusprosessissa, johon myös koulun ulkopuolinen konteksti väistämättä vaikuttaa. Opetus- ja oppimistapahtumassa on aina vähintään kaksi subjektia, tilanteen tulkitsijaa, joilla on kummallakin erilaiset merkityksenantoprosessinsa. Näin ollen opettajan ja opiskelijan olisi opetuksessa hyvä pohtia ”mitä”, ”miksi” ja ”miten”, jotta opetuksen merkitykset olisi mahdollista hahmottaa paremmin. Toiseksi Yrjänäinen ja Ropo muistuttavat, että opettaja ohjaa didaktisin keinoin opiskelijan ja opetettavan aiheen välistä suhdetta ja merkitysten muodostusta. Vaikka luokkahuoneopetusta on kritisoitu sen jäykkyydestä ja muuttumattomuudesta, niin seuraavaksi tarkastelemme opetusta muutamien uusien opetussuuntausten näkökulmasta.

Paalasmaa (2011, 285, 292) kirjoittaa vaihtoehtopedagogiikasta ja kysyy, miksi opetussuuntauksista (esimerkiksi steiner- ja montessoripedagogiikka), joita yhdistää lapsilähtöisyys tai lapsikeskeisyys, lapsen arvostus ja vapaus, käytetään vielä 2000-luvulla käsitettä vaihtoehtopedagogiikka. Miettinen (1990, 132) puntaroi samaa asiaa pohtiessaan, miksi lapsikeskeinen opetus painottuu virallisen koulujärjestelmän ulkopuolella toimiviin vaihtoehtokouluihin. Eikö lapsilähtöisyyden, lapsen arvostuksen ja vapauden pitäisi olla kaiken opetuksen tavoite ja peruslähtökohta peruskoulusta ammatillisiin oppilaitoksiin ja lukioihin? Edellisiin liittyen Skinnari (2011, 295–300) peräänkuuluttaa opetuksessa pedagogista rakkautta erityisesti nykymaailmassa, jossa yhteiskunnan teknistymiselle ei näy loppua. Skinnarin mukaan kaikkien koulutuspaikkojen opetuksen ydin tulisi kietoutua turvallisten, viisaiden ja rakastamaan kykenevien aikuisten ihmisten, opettajien, ympärille. Tällöin opetuksen pääpainon tulisi olla opiskelijoiden kokonaisvaltaiseen ihmisyyteen ohjaamisessa. Problematiikka piilee koulutuksen ja opetuksen näkemisessä välineellisenä arvona esimerkiksi arvokkaiden ihmiskohtaamisten sijaan. Kuten Harjunen (2011, 305) toteaa: ”Koulussa opetetaan ja opiskellaan, jotta opittaisiin.”

Kehittävän opetuksen malli on yksi esimerkki, jota 2000-luvun opetuksessa voitaisiin hyödyntää enemmän. Kehittävässä opetuksessa lähtökohtana on, että oppimisella tulee aina olla relevantti tavoite ja kohde. Oppimisen kohteen suositellaan olevan osa avointa oppimisympäristöä, jolloin ongelmakeskeisen opetuksen tapaan oppimistilanteiden yhdistäminen erilaisiin, opiskelijan kannalta merkityksellisiin ongelmiin ja tutkimustyyppiset, ymmärtämistä korostavat lähestymistavat painottuvat. Virheiden pelkäämisen sijaan korostetaan virheistä oppimista.

Avoimen oppimisympäristön rinnalla kehittävässä opetuksen mallissa on tärkeää, että saatavilla on erilaisia välineitä jaetun kokemuksen rakentumisen ja mielen toiminnan tueksi. Samoin toiset ihmiset näyttävät tärkeää osaa oppimistilanteessa, jossa yhteisen toiminnan kautta merkitykset rakentuvat entistä syvällisemmiksi. Kollaboratiivinen eli yhteistoiminnallinen työskentely koetaan toimivana mallina kehittävässä opetuksessa. Opettajan tehtävä on ensisijaisesti mallintaa oppimiskohteen edellyttämää ajattelua ja käyttäytymistä sekä ikään kuin valmentaa opiskelijoita tarjoamalla muun muassa tilannekohtaista tukea tarpeen mukaan. Keskeistä kehittävässä opetuksessa on vuorovaikutus niin opiskelijoiden kuin opettajan ja opiskelijaryhmän välillä. Ideaalitalanteessa kaikki jakavat yhteisen tavoitteen ja ovat sitoutuneet tavoitteen saavuttamista edeltävään työskentelyyn sekä toiminnan jatkuvaan, yhteiseen arviointiin. (Enkenberg 2002,168–171.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen ei rajoitu vain kehittävä oppimisen malliin, vaan sitä voidaan soveltaa monissa eri opetustilanteissa. Esimerkiksi Havu ja Järvinen (2002, 147–148) kirjoittavat yhteistoiminnallisesta oppimisesta ympäristö- ja luontotiedon opettamisen näkökulmasta. Havun ja Järvisen mukaan yhteistoiminnallisissa tehtävissä on tärkeää, että oppilaat työskentelevät samaan aikaan yhdessä ja usein rinnakkain opettajan kanssa. Tavoitteena on, että ryhmän jäsenet jakavat samat päämäärät, joihin kaikki sitoutuvat, ja jotka he kokevat omikseen. Yhteistoiminnallisessa opetuksessa ja oppimisessa opiskelijoiden kognitiiviset taidot kehittyvät ja samalla harjaantuvat myös tärkeät sosiaaliset ja metakognitiiviset taidot. Opetustilanteessa opettaja nähdään enemmän oppimisen ohjaajana kuin opettajana.

Taina Joutsenvirta ja Arja Kukkonen (2009, 9–10) kirjoittavat sulautuvasta opetuksesta uutena tapana opettaa. He kuvailevat uutta opetussuuntausta perinteisen lähiopetuksen ja verkko-opetuksen yhdistelmänä. Salakari (2009, 96) vertaa sulautuvaa opetusta monimuoto-opetukseen, koska sulautuvassa opetuksessa toteutustavat ovat monenlaiset. Matikainen (2009, 28) huomauttaa, että verkossa opiskelu vaatii luonnollisesti omat taitonsa, joita täytyy harjoitella. Tavallisten opiskelutaitojen rinnalla korostuvat erilaiset tietotekniset- ja verkkoviestintätaidot, myös ajanhallintataidot ja hyvä kirjoitustaito ovat tärkeitä. Koska tieto- ja viestintätekniikkaopetus ovat tulleet jäädäkseen, Joutsenvirran ja Kukkonen (2009, 9, 14) mukaan ei ole enää syytä kyseenalaistaa, pitäisikö opetusta ylipäänsä sulauttaa, vaan on aika keskittyä sulautuvan opetuksen pedagogisiin ratkaisuihin. Sulautuvan opetuksen vahvuuksiin Joutsenvirta ja Kukkonen luettelevat verkon tarjoamat hyvät tietolähteet, ajan joustavuuden, tekstuaalisen

keskustelun ja yhteisöllisyyden mahdollisuuden sekä monipuoliset välineet tiedon tallentamiseen, julkaisemiseen ja jakamiseen unohtamatta mahdollisuutta toiminnan läpinäkyväksi tekemisestä. Vaikka Joutsenvirta ja Kukkonen kirjoittavat sulautuvasta opetuksesta korkeakoulunäkökulmasta, he painottavat, että sulautuva opetus on sovellettavissa kaikkeen opetukseen. Koska opetuksessa lähdetään aina liikkeelle tavoitteista, kirjoitamme seuraavaksi lyhyesti, mitä nämä tavoitteet voisivat sulautuvassa opetuksessa olla. Yksi mahdollinen tavoite on opetuksen mahdollistaminen, millä tarkoitetaan opiskelijoiden saavuttamista, yhteyksien ylläpitämistä ja verkon mahdollistamien monipuolisten materiaalien ja aineistojen saatavuutta. Toinen mahdollinen tavoite on opetuksen tehostaminen, jolla yksinkertaisesti pyritään sulautuvan opetuksen avulla tekemään oppimisesta entistä tehokkaampaa kuitenkin tekemättä muutoksia opetuksen toteutustapaan. Kolmas tavoite liittyy itse opetuskäytäntöjen muuntamiseen, jolloin toteutuksessa edellytetään muutoksia niin opetuksen organisoinnissa, toteutuksessa kuin vuorovaikutuksessa. (Joutsenvirta 2009, 49–56.) Konteksti ja päämäärä määrittävät, mikä sulautuvan opetuksen tavoite on milloinkin sopivin.

Viime vuosina on Suomessa keskusteltu paljon draamakasvatuksesta. Draamakasvatuksen nostamisesta omaksi oppiaineekseen on otettu kantaa asian puolesta ja vastaan. Tapio Toivanen (2012, 227–234) kirjoittaa draamakasvatuksen hyödyistä. Toivasen mukaan draaman käyttö opetuksessa edesauttaa muun muassa yksilön persoonallista ja sosiaalista kehitystä, minäkäsityksen kehittymistä sekä empatiakykyä. Toivanen kirjoittaa, että opiskelijat, jotka käyvät draamatunneilla näyttäisivät viihtyvän koulussa paremmin, osallistuvan paremmin koulun aktiviteetteihin, olevan parempia ongelmanratkaisukyvyiltään sekä sietävän paremmin stressiä. Lisäksi draamaopetusta saaneet ovat usein suvaitsevaisempia kuin sitä ilman jääneet oppilaat. Toivanen ehdottaakin draamakasvatuksen sisällyttämistä opetussuunnitelmaan omaksi oppiaineekseen. Toivasen mukaan draamakasvatus voisi olla koulun vastaus postmodernin tietoyhteiskunnan haasteisiin, joissa opiskelijoilta vaaditaan aiempaa syvällisempää merkitysten ymmärtämistä ja uuden tiedon luomista.

Yhteenvedona uusista opetussuunnitelmista ja -visioista voidaan todeta, että opiskelijoilla on aiempaa merkittävästi aktiivisempi rooli opetustilanteessa. Opiskelijat toimivat tutkijoina, tiedon valloittajina ja rakentajina. Opetustilanteessa opettajan tehtäväksi muodostuu kysymysten esittäminen, opiskelijoiden kehittyvän ajattelun haastaminen ja kannustaminen ilmiöiden taustalla vaikuttavien ideoiden ja suhteiden tutkimiseen. (McLaughlin & Talbert 1992, 1.) Myös

motivaation herättäminen ja sen ylläpitäminen opittavaa asiaa kohtaan kuuluvat opettajan tärkeisiin tehtäviin, jotta opiskeltavasta aiheesta tulisi merkityksellinen opiskelijalle itselleen. Ikonen (2001, 66–67) korostaa, että opettajan tulee suunnitella opetuksensa niin, että käytettävät harjoitukset ovat mielekkäitä, kiinnostavia ja itsessään palkitsevia. Samoin opetuksesta hankitut tiedot ja taidot tulisivat olla käyttökelpoisia tärkeissä elämäntilanteissa koulun ulkopuolella. Opetuksen eteneminen tulisi rakentaa tutusta asiasta tuntemattomaan, helposta vaikeaan ja konkreettisesta abstraktiin. Ikonen muistuttaa, että opetustilanteiden ja niihin liittyvien tekijöiden jatkuva arviointi on keskeisellä sijalla opettajan työssä, jota tulisi jatkuvasti kehittää saadun palautteen pohjalta. Koska opiskelumotivaatio, oppiminen, opetus ja oppimisympäristöt ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa, siirrymme seuraavaksi tarkastelemaan oppimisympäristöjä.

2.4 Oppimisympäristöt

Oppimisympäristöt ovat positiivisessa mielessä usein keskustelukohteena tämän päivän koulumaailmassa. Ne ovat laajentuneet valtavasti viime vuosikymmeninä ja tarkastelunäkökulmia on yhä useampia (Niemi, Syrjälä & Viilo 1998, 16). Jo perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) kirjoitetaan oppimisympäristöistä, jotka voidaan modernin ajattelun mukaan nähdä koulutuksen suunnittelua ohjaavina malleina ja uusina ajattelutapoina, joissa korostuu uudenlaisten opetus- ja oppimisprosessien etsiminen. Perinteisestä opettaja- ja luokkahuonekeskeisestä opetuksesta ollaan murtautumassa ulos ja suuntautumassa erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen tilanteen tarpeen ja vaatimusten sekä mahdollisuuksien mukaan. Kuten Niemi ym. (1998, 16) toteavat, oppiminen ei tänä päivänä rajoitu yksittäisiin oppitunteihin tai siellä annettuihin läksyihin, vaan oppimista voi tapahtua missä ja milloin vain. Informaalista oppimisesta on tullut arkipäivää (Kumpulainen ym. 2010, 83). Oppimisympäristöajattelun keskiössä on koulujen, oppilaitosten ja luokkahuoneiden kehittäminen entistä paremmiksi paikoiksi oppia ja oivaltaa. Seuraavaksi avaamme tarkemmin tässä teoriaosuudessa kuvattuja yhteiskunnallisia ja pedagogis-teoreettisia lähtökohtia. Aloitamme oppimisympäristön käsitteen tarkastelulla.

Oppimisympäristö vaikuttaa käsitteenä löytäneen paikkansa koulumaailmaa koskevassa puheessa. Oppimisympäristöjä voidaan tarkastella joko perinteiseen tyyliin koulusidonnaisesti tai laajemmin koko oppimisen kontekstissa (Nyyssölä 2008, 46). Kuten Piispanen (2008, 3) kirjoittaa,

keskustelu oppimisympäristöstä on käynyt viime vuosina vilkkaana. Kirjallisuudessa asia ei ole näin päivänselvä, kilpailevia termejä oppimisympäristölle ovat muun muassa opiskelu- ja opetusympäristö. Terminä opiskeluympäristö korostaa oppilaan roolia oppimistapahtumassa, hänen tavoitteellista ja tietoista toimintaansa, jonka avulla oppilas pyrkii hankkimaan, prosessoimaan, muistamaan ja soveltamaan uusia asioita. Opetusympäristö-käsite painottaa opettajan merkitystä, hänen näkökulmaansa ja roolia oppimis- ja opetustapahtumassa. Määritelmän ulkopuolelle jäävät tällöin informaalin oppimisen tilat ja ympäristöt, kuten esimerkiksi työpaikat ja koulun käytävät. (Manninen ym. 2007, 11–13.) Piispanen (2008, 3) kirjoittaa, että oppimisympäristö on paljon muutakin kuin pelkkä koulurakennus fyysisenä tilana. Manninen ym. (2007, 11–13) korostavat, että oppimisympäristö-käsite on edellä kuvatuista kolmesta termistä laajin: opiskelu- ja opetusympäristö näkökulman lisäksi se laajentaa ilmiön tarkastelun formaalin koulutusjärjestelmän ulkopuolelle informaalin oppimisen tiloihin. Tällöin myös koulun ulkopuolisista ympäristöistä ja työorganisaatioista voidaan puhua oppimisympäristöinä. Manninen ym. (2007, 15–19) määrittelevät oppimisympäristön paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jonka tarkoitus on edistää oppimista.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2004, 16) on samoilla linjoilla: ops:ssa puhutaan oppimisympäristöstä oppimiseen liittyvänä fyysisenä ympäristönä, psyykkisten ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutena, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003, 14) korostetaan, että tavoitteena on luoda sellaisia opiskeluympäristöjä, joissa nuoret pystyvät asettamaan omat tavoitteensa ja oppivat työskentelemään sekä itsenäisesti että yhteistoiminnallisesti hyödyntäen erilaisia ryhmiä ja verkostoja. Lukion tulee tarjota nuorille tilaisuuksia löytää omalle oppimistyyliilleen sopivimmat työskentelytavat. Opetussuunnitelmassa muistutetaan, että erilaisten oppijoiden ohjaustarpeet ja kyky itsenäiseen työskentelyyn vaihtelevat, mikä tulee huomioida opetuksessa ja ohjauksessa muun muassa käyttäen monipuolisesti erilaisia opetus- ja opiskelumuotoja. On tärkeää, että opiskelijoille tarjotaan välineitä tiedon hankkimiseen, tiedon tuottamiseen ja tiedon luotettavuuden arviointiin. Lukiossa nuoria tulee ohjata käyttämään ja hyödyntämään erilaista tieto- ja viestintäteknikkaa sekä kirjastojen palveluita. Tärkeä huomio opetussuunnitelmassa koskee opittujen tietojen ja taitojen soveltamista opiskelutilanteiden ulkopuolelle. Lisäksi opetussuunnitelmassa kirjoitetaan, että joitakin osia opiskelusta voidaan järjestää myös esimerkiksi itsenäisenä tai etäopiskeluna.

Tutkielmassamme käytämme järjestelmällisesti termiä oppimisympäristö, jota tarkastelemme opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti niin fyysisen ympäristön kuin psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutena. Psyykkisiä tekijöitä ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta tarkastelemme sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta. Seuraavaksi avaamme oppimisympäristön pedagogista mallia ja tausta-ajattelua tarkemmin.

Ilomäki ja Lakkala (2011, 1) kirjoittavat, kuinka niin Suomessa kuin muualla maailmassa kouluilla ja opettajilla on yhä edelleen havaittu suuria ongelmia uuden teknologian käyttöönotossa ja soveltamisessa siitäkkin huolimatta, että teknologian soveltamisen tavoittelu ja tukeminen on käynnistetty jo pari vuosikymmentä sitten. Ilomäki ja Lakkala toteavat artikkelissaan koulujen välillä olevan suuria toiminta- ja kulttuurieroja. Suuremmilla kaupungeilla tuntuu olevan paremmat resurssit ja mahdollisuudet teknologian perusteellisempaan ja monipuolisempaan hyödyntämiseen opetuksessa. Vähähyyppä (2011, 18) muistuttaa, että lapsilla ja nuorilla tulisi olla tasa-arvoiset mahdollisuudet opiskella nyky-yhteiskunnalle ajanmukaisin resurssein niin välineiden kuin menetelmien osalta. Kuitenkin tietokoneita ja muita teknologisia laitteita arvelemme suurempien kaupunkien oppilaitoksilla olevan käytössä enemmän kuin pienempien kylien kouluilla. Koulujen sisälläkin näyttäisi olevan selkeitä eroja mediankäyttömahdollisuuksissa luokkien välillä opettajien eritasoisten taitojen ja kiinnostuksen vuoksi. Merkittävänä osana koulun kehittymistä ovat innokkaasti koulun kehitystä edistävät opettajat sekä koulun johto. Riittävä tuki ja välineet ovat monipuolisten oppimisympäristöjen elinehto (Kumpulainen ym. 2010, 17).

Opettajalla on tärkeä rooli oppimisen ohjaajana ja suuntaajana sekä oppimisympäristöön liittyvien tekijöiden säännöstellijänä ja suunnittelijana (Ilmavirta 1995, 40; Laine 1999, 66). On opettajan vastuulla, kuinka hän käyttää hyväkseen koulun antamat tilat ja välineet opiskelijoidensa oppimisen eduksi. Kehitys on ollut huimaa viime vuosikymmenten saatossa etenkin opetukseen käytettävien välineiden suhteen. Lisääntynyt valinnaisuus opinnoissa, yksilöllisyys ja toimintaympäristöjen teknologiset muutokset sekä tietotekniikan jatkuva kehittyminen ovat muuttaneet oppimisympäristöjä, minkä seurauksena paine opettajien toimintapojen kehittämiseksi kasvaa (Jakku-Sihvonen 1998, 23). Opettajan on haastavaa pysyä kehityksessä mukana, ellei hän jatkuvasti päivitä tietojansa tai ole halukas ottamaan koulun tarjoamia mahdollisuuksia vastaan. Koulun ja opetuksen muutoksessa opettajan ammattitaidon ylläpito ja sen kehittäminen nousevat avainasemaan (Vähähyyppä 2011, 20).

Piispanen (2008, 121) havaitsi tutkimuksessaan, että nykypäivänä koulunkäynti mielletään yhä monipuolisempana osaamisen ja oppimisen keskuksena. Oppilaat toivovat kouluun enemmän luokkatiloja, joissa asioita olisi mahdollista opiskella aiheeseen virittävässä ympäristössä kokeillen ja tutkien. Keskeinen ehto oppimisympäristöajattelussa on, että oppimisympäristöjen tulee tukea oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua sekä vahvistaa syvällistä ymmärrystä oppimisen kohteena olevista ilmiöistä (Kumpulainen ym. 2010, 17). Ilomäki ja Lakkala (2011, 12) huomauttavat, että vaikka projektit ja kehittämishankkeet ovat hyviä kehittämiskeinoja, niistä ei saa tulla itsetarkoituksia. Opettajan tulisi jatkuvasti opetustapaansa kehittäessä pitää mielessä päämäärä: mitä tulee oppia, ja miten siihen päästään. Tarkoitus ei esimerkiksi ole päättää olevansa teknologiaa tukeva opettaja ja opettaa kaikki asiat teknologiaa hyväksi käyttäen, vaan pohtia oppilaille parasta tapaa oppia kussakin tilanteessa. Tietotekniikan hyödyntäminen opetuksessa on opettajan itsensä vastuulla, koulut eivät velvoita opettajaa käyttämään uusinta teknologiaa (Huovinen ym. 1998, 72). Seuraavaksi esittelemme yhden tavan tarkastella ja arvioida oppimisympäristöjen toimintaa. Tässä tarkastelutavassa on käytetty jakoa neljään eri elementtiin (Luokkanen, Näykki, Impiö & Vuopala 2008, 21). Kirjoitamme lyhyesti kognitiivisesta, episteemisestä ja sosiaalisesta elementistä, minkä jälkeen päätämme tarkastelun joka elämän alueella keskeisessä asemassa olevaan motivaatioon.

Kognitiivisessa elementissä tarkastellaan, minkälaisia tiedollisia prosesseja suoritettava tehtävä edellyttää, ja tukeeko toteutus näitä prosesseja. Episteemisessä elementissä tulee pohtia sitä, millainen on kurssin sisältö ja millaista opiskelumateriaalia kurssilla käytetään. Sosiaalisessa arvioinnissa tarkastellaan oppimisympäristöä, odotuksia oppijalta sekä sosiaalista vuorovaikutusta tekijöiden välillä. Käytännössä edellä kuvattuja elementtejä voidaan hyödyntää esimerkiksi seuraavanlaisesti. Jos arvioinnin kohteena on jokin oppimistehtävä, joka on rakennettu esimerkiksi tutkivaa oppimisen mallia hyödyntäen ja toteutusympäristönä toimii verkko-oppimisympäristö, niin tarkastelukohteina pohditaan esimerkiksi, mitkä ovat ne tiedolliset edellytykset, joita käytetty pedagoginen malli korostaa ja tukeeko ympäristön toteutus niitä jollakin tavalla. Oppimistehtävää voidaan myös pohtia motivaation näkökulmasta. Mietitään esimerkiksi, mikä tehtävässä mahdollisesti herättää opiskelijan opiskelumotivaation tai mikä voi olla syynä, jos opiskelumotivaatio romahtaa, ja miten toteutuksessa voidaan tukea opiskelijaa tällaisessa tilanteessa. Edellisten lisäksi tarkastelussa on syytä kiinnittää huomiota erilaisiin kontekstuaalisiin tekijöihin, joihin kuuluvat muun muassa sosiaaliset haasteet ja sosiaalinen tuki,

ympäristön rakenteen selkeys sekä vaadittavat itsesäätelytaidot. (Luokkanen ym. 2008, 21–22.) Edelliseen liittyen Joutsenvirta (2009, 45–46) pohtii perinteisesti kahden erillään olevan oppimisympäristön, lähiopetuksen ja etäopetuksen, yhdistämisen mahdollisuutta. Etäopetusympäristöt ovat pitkään pohjautuneet opiskelijan ja materiaalin väliseen vuorovaikutukseen lähiopetusympäristöjen keskittyessä ihmisten, opettajan ja opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen. Joutsenvirta nostaa esiin, että sulautuvassa opetuksessa, jossa opetusta tapahtuu niin etänä verkossa kuin läsnä koulussa, vuorovaikutuksen ja kohtaamisten mahdollisuudet monipuolistuvat. Onnistuneessa tilanteessa perinteisen opettajalta opiskelijoille oppimissuunnan lisäksi opiskelijat oppivat toinen toisiltaan ja luovat samalla oppimistilanteesta omanlaisensa. Opiskelijalta sosiaalinen oppimistilanne vaatii rohkeutta ja kokonaisvaltaista läsnäoloa opetustilanteessa. Yhteisön jakamia toimintoja ei opi vain seuraamalla ja osallistumalla, vaan tarvitaan myös opetusta ja opastusta (Kumpulainen ym. 2010, 14). Ideaalitalanne olisi, jos oppimistapahtumassa opettajan lisäksi opiskelijat opettaisivat ja tukisivat toinen toisiaan. Päätöksien tekeminen ryhmässä on omiaan kehittämään elämässä tärkeitä neuvottelu- ja kompromissitaitoja sekä sosiaalista vuorovaikutusta ylipäänsä. Samalla oppimisympäristöt, jotka perustuvat yhteisölliseen työskentelyyn, tukevat parhaassa tapauksessa myös uuden tiedon luomista (Häkkinen, Juntunen & Laakkonen 2011, 53). Kognitiivisesta, episteemisestä ja sosiaalisesta arvioinnin näkökulmasta siirrymme viimeisenä arvioinnin näkökulmana tarkastelemaan opiskelumotivaatiota, johon perehtyminen jatkuu viimeisessä teoriaosuudessa.

Motivaatiolla on kiistatta suuri merkitys oppitunneilla ja koulussa viihtymiseen. Opetussuunnitelmassa (2004) mainitaan, että koulun tavoitteena on tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä edistää hänen aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia. Opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä on useita. Yleisimpinä tekijöinä mainitaan usein oppimisympäristö ja -ilmapiiri, oppimistilanteet, sisäinen ja ulkoinen palaute sekä yksilön kokemus autonomia opetuksessa. Seuraavassa perustelemme, miksi monipuoliset oppimisympäristöt ovat loistava mahdollisuus vastaamaan edellä kuvattuihin tavoitteisiin ja haasteisiin.

Suotuisa oppimisympäristö ja ilmapiiri lisäävät oppilaiden opiskelumotivaatiota. Oppimisympäristön tulee tukea sekä opettajan ja oppilaan välistä että oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Oppimisympäristön tulee mahdollistaa avoin, rohkea, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri. Rink (2010) kirjoittaa, että niin fyysinen kuin psyykinen turvallisuus luokassa ovat

äärimmäisen tärkeitä tekijöitä. Opettajan tehtävä on auttaa luomaan hyviä sosiaalisia suhteita luokan oppilaiden välille. Etenkin sosiaalisissa taidoissa heikompia tulisi auttaa ihmissuhteiden luomisessa. (Rink 2010, 36, 185.) On hyvä muistaa, että oppilaat ovat kaikki yksilöitä ja innostuvat eri asioista. Tästä seuraa, että on lähes mahdotonta tietää, miten saisi jokaisen oppilaan motivoitua oppimaan. Sataprosenttinen onnistuminen tässä tehtävässä on kieltämättä melkoinen haaste. Jos oppimistilanteessa on havaittavissa oppimisen iloa, nuorten oma-aloitteisuutta ja aktiivisuutta, ollaan hyvällä tiellä. Esimerkiksi ryhmäjaolla voidaan edistää opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta ja edesauttaa opiskelumotivaation syntymistä. Toiminta itsessään on omiaan vahvistamaan oppimisympäristön myönteistä ilmapiiriä tukien samalla oppilaiden välisten sosiaalisten suhteiden kasvua. Oppilaita motivoi se, että he voivat olla osallisena opetuksen ja jopa opetusympäristön suunnittelussa. Oppilaiden toivomusten ja ideoiden huomioon ottaminen tuo mielihyvää ja viestii oppilaille, että opettaja arvostaa heitä ja välittää heistä.

Sekä koululla että opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaidensa opiskelumotivaatioon niin matematiikan, liikunnan kuin kaikkien muidenkin aineiden tunneilla olemalla ajan tasalla lasten ja nuorten kiinnostuksen kohteista. Uusissa oppimisympäristöissä piilee valtava potentiaali opiskelijoiden opiskelumotivaation synnyttämiseen, kasvattamiseen ja ylläpitämiseen. Oppimisympäristöjen kehittämistyössä vaikuttamispolkuja on monenlaisia. Valtakunnallinen koordinaatiotyö, kunnat, koulut ja kulttuurilaitokset, opetussuunnitelmatyö, oppimateriaalit, vuosisuunnitelmat ja strategiat sekä opettajankoulutus ovat kaikki tärkeässä roolissa (Kumpulainen ym. 2010, 90–91). On vain uskallettava rohkeasti ottaa selvää ja tarttua erilaisten oppimisympäristöjen tarjoamiin mahdollisuuksiin.

Olemme edellä selventäneet identiteetin, opettajuuden, opetuksen ja oppimisympäristön käsitteitä ja merkityksiä. Opetukseen liittyy tiiviisti myös erilaisia affordansseja sekä osallistuvien henkilöiden ottamia ja toisilleen antamia positioita. Seuraavaksi kirjoitamme affordansseista ja positioinneista, mitä ne tarkoittavat ja miten ne liittyvät kouluympäristöön ja opetukseen.

2.5 Affordanssit

Opetustilanteissa on asioita, joiden havaitsemisella on merkitystä havaitsijan toiminnalle jatkossa. Affordanssit eli tarjoumat ovat Yrjänäisen (2011, 76–79) mukaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toteutuvia toiminnan mahdollisuuksia ja toimintaan johtavia havaittavia seikkoja, jotka mahdollistavat toiminnan opetus- ja oppimistilanteessa. Hänen mukaansa ne

liittävät toiminnan mahdollisuudet ja havaintokontekstin yhteen. Affordanssien havaitseminen on kehittyvä taito. Yrjänäinen painottaa, että opettajan toiminta perustuu luokassa pitkälti tilanteiden tulkintaan, vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa sekä joustavuuteen. Siksi opettajan olisi hyvä tiedostaa, että affordanssit ovat erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toteutuvia ohjaamista ja oppimista tukevia toimintamahdollisuuksia. Opettajan on tiedettävä niin opiskelijoiden elämisaailmasta ja tarjolla olevista affordansseista kuin itse keinoista näitä toimintamahdollisuuksia hyödyntääkseen.

Van Lier (2004, 90) kirjoittaa, että kaikki näkökulmat, eri lailla nimetyt ilmiöt, konstruktiot, interaktiot, kokemukset, tapahtumat, keskustelut ja sosiokulttuurit heijastavat kieleen. Hänen mukaansa rakennamme kieltä sitä käyttämällä, eikä yksikään sana tai ilmaus tarkoita kaikille tai edes samalle henkilölle aina samaa. Affordanssit ovat tilannesidonnaisia ja voivat muodostua erilaisina niin yksilöllisten kuin jaetuttujen merkitysten kautta. Toisin sanoen tarjoumat voivat olla sekä yhteisesti sovittuja että persoonallisia. Affordansseja voivat olla fyysiset ominaisuudet, kuten esineet, materiaalit tai asiat, tiedot, taidot ja käsitteet sekä ihmiset ja heidän käyttäytymisensä tilanteissa, puhujan tarinat itsestä, elämästä tai kokemuksesta. (Yrjänäinen 2011, 77–79; Yrjänäinen & Ropo 2013, 36.) Niitä ovat toisaalta kaikki ympärillämme olevat asiat, joita havaitsemme ja joihin luomme merkityksiä. Norman (2001, 38) muistuttaa, että mielen sisäiset mallit ohjaavat kaikkea ymmärrystä ja tulkintaamme ympäröivästä maailmasta.

Affordanssit syntyvät merkitysten luomisen kautta. Brunerin (1996, 149) mukaan metakognitiot tarjoavat syitä sisäiselle keskustelulle merkityksistä, jotka saavuttavat ymmärtämisen. Ihmiset voivat muodostaa erilaisia merkityksiä samoista asioista, ja kuitenkin opiskelijan olisi pystyttävä kokemaan rakennetut merkitykset positiivisina suhteessa aineen oppimiseen. (Yrjänäinen 2011, 78; Yrjänäinen & Ropo 2013, 36.) Tässä opetuksen yksilöllistämällä on tärkeä asema. Opettajan tulee ottaa huomioon, että oppijat ovat erilaisia: opiskelijoille eri asioilla voi olla erilaiset merkitykset, ennakkokäsitykset vaihtelevat ja opiskelijat mahdollisesti ymmärtävät asiat eri tavalla. Opettajan tulisi opetusta ja oppimista helpottaakseen luoda yhteisiä merkityksiä.

Kaikilla esineillä, asioilla ja käsitteillä on affordansseja eli tarjoumia, mikä tarkoittaa vaihtoehtoja siihen, mitä niillä voi tehdä tai mitä tilanne haastaa henkilön tekemään tietyissä tilanteessa (Yrjänäinen & Ropo 2013, 36). Samaan tapaan Van Lier (2004, 91–92) kuvailee, että affordanssit osoittavat, mitä jonkun yksilön on mahdollista tehdä jollakin asialla. Hänen mukaansa asioiden

ymmärtäminen tapahtuu aina suhteessa itseen. Affordanssit ovat van Lierin mukaan toiminnan potentiaalia, joka ilmenee fyysisen ja sosiaalisen maailman interaktiossa. Eri organismit havaitsevat samoissa asioissa eri ominaisuuksia ja toimivat niiden suhteen. Ympäristössä havaitut piirteet ja tapa ymmärtää niitä vaikuttavat toimintamahdollisuuksien näkemiseen. Affordanssikäsitys riippuu fyysisistä kyvyistä, tavoitteista, suunnitelmista, arvoista, uskomuksista, mahdollisuuksista ja aiemmista kokemuksista. (Yrjänäinen 2011, 77–78.) Selventääksemme tätä, selitämme asian esimerkin kautta. Liitutaulun edessä on pitkä, kapea väline, jonka tunnistamme aistihavainnon kautta karttakepiksi. Kun yksilö päättää toimia suhteessa karttakeppiin, hän pohtii karttakepin toiminnan mahdollisuuksia tarkistaen ”affordanssivarastoaan”. Karttakepillä voi osoittaa taululle haluamaansa kohtaan, sillä voi auttaa valkokankaan alas, siihen voi yrittää nojata, sillä voi leikkiä miekkailua tai lyödä sormille. Toiminnan mahdollisuuksien näkeminen riippuu havaitsijan aiemmista kokemuksista ja itse tilanteesta. Yksilö päättää osoittaa karttakepillä taululle, mistä seuraa liikesarja – toiminta nimeltään osoittaminen. Huomioitavaa on, että affordanssi on nimensä mukaan toiminnan tarjouma, ei pakote. Yrjänäinen (2011, 76) kertoo, että yksilö havainnoi ja päättää, mitä tarjoumaa pitää toiminnan kannalta merkittävänä ja toimii sen perusteella. Havaitseminen on siis väline toiminnalle.

Affordanssit voidaan van Lierin (2004) mukaan jakaa luonnollisiin affordansseihin sekä kulttuurisiin ja sosiaalisiin affordansseihin. Jotkut affordanssit voivat lisäksi olla universaaleja, kuten tuoli tai kulho. Fyysiset objektit ovat luonnollisia affordansseja. Sanojen ja ilmausten muodostetut tarjoumat ovat puolestaan sosiaalisia ja kulttuurisia affordansseja. Affordanssit esiintyvät henkilön ja kielen vuorovaikutuksen ilmaisuna. Siksi affordansseja voidaan kutsua myös kielellisiksi affordansseiksi. Kielelliset affordanssit, sekä luonnolliset että kulttuuriset, suorat ja epäsuorat, ovat mahdollisuuksien suhdetta kielen käyttäjien välillä. (van Lier 2004, 94–95.)

Affordansseihin liittyy läheisesti vuorovaikutus. Asiat muodostuvat affordansseiksi opiskeluympäristössä vasta, kun yksilö havaitsee ne ja hyödyntää niitä aktiivisesti harjoittelu-, osallistumis-, viestintä- ja oppimismahdollisuuksina. (Yrjänäinen 2011, 78.) Toisaalta tilaa ja ohjausta oppilaan henkilökohtaisille merkityksenantoprosesseille ja narratiivien rakentamiselle voidaan antaa vuorovaikutuksen avulla. Oppiminen on affordanssien oppimista. Opettaja voi auttaa opiskelijoita affordanssien tarjoamien toimintamahdollisuuksien hyödyntämisessä merkitysten jalostamiseksi kohti kehittyneempiä narratiiveja. (Yrjänäinen & Ropo 2013, 36–37.)

2.6 *Positiointi*

Positioituminen tarkoittaa diskursiivista asemointia suhteessa itseen ja toisiin (Yrjänäinen 2011, 79). Se on vuorovaikutussuhteessa tapahtuvaa ja edellyttää sekä kykyä että taitoa asettua erilaisiin rooleihin. Itsensä voi positoida tietoisesti haluamaansa positioon, mutta myös yrittää vaikuttaa toisen osapuolen positioitumiseen. Affordanssit muuttuvat positioiden vaihtuessa. (van Langenhove & Harré 1999, 16; Yrjänäinen & Ropo 2013, 37.) Positioinnin juoni on, miten henkilö asemoi itseään, ja miten identiteettipositio vaihtuu ja muuttuu elämäkulussa (Ropo & Gustafsson 2006, 56).

Positiot ja positioituminen voidaan nähdä koulukontekstissa: luokan keskustelutilanteet ovat sosiaalista toimintaa, jossa osapuolet ottavat tiettyjä asemia, positioita suhteessa toisiinsa. Kukkonen (2010, 149) nostaa esiin, että halutessa ymmärtää luokkatilanteen dynamiikkaa, opettajan on otettava huomioon oppiaineen sisältöjen ja opetusmenetelmien lisäksi muitakin näkökulmia. Ei riitä, että opettaja hallitsee oman oppiaineensa sisällöt ja opetusmenetelmät, koska jokainen opiskelija, opettaja ja opetustilanne ovat omanlaisensa. Tässä positiointien ymmärtämisellä on merkityksellinen paikkansa. Seuraavassa otamme esiin oleellisia asioita positioinnista.

Positiointi voidaan Moghaddamin (1999, 74) mukaan nähdä puhujan diskursiivisesti luomina persoonallisina tarinoina, tarjottuina positioina puhujille suhteessa toisiinsa niin, että osallistujien toiminnasta tulee ymmärrettävää ja relatiivisesti määrättyä sosiaalista toimintaa. Oleellista positioitumisessa on yhteisen tilanteen ja osallistujien siitä tekemien tulkintojen katkeamaton vuorovaikutus. Positioinnissa pääpaino on tavoissa, joita diskursiiviset harjoitukset muodostavat puhujan ja kuulijan välillä tietyllä tavalla, ja kuitenkin samanaikaisesti ne ovat heille pohjana neuvotteluun uusista positioinneista (Davies & Harré 1999, 52). Tulkinnat ja tilanteet näyttäytyvät jokaiselle osallistujalle eri tavoin. Vuorovaikutuksessa positiointiin vaikuttaa koko siihen osallistujien ryhmä. Jonkun poissaolo, poikkeava olotila tai uuden ihmisen läsnäolo vaikuttaa koko ryhmän toimintaan ja muuttaa vuorovaikutusta. Muutostekijät ovat affordansseja ja yksilön asemointi ryhmässä positio. (Yrjänäinen 2011, 79.) Niin affordanssit kuin positiotkin ovat vuorovaikutuksessa aina läsnä ja vaikuttavat väistämättä toisiinsa.

Ihmisen positioitumiselle on tyypillistä vaihtelu sen mukaan, missä seurassa yksilö milloinkin on. Bruner (1990, 109) huomauttaa, että yksilön positioituminen, itsetunto ja minäkäsitys voivat

muuttua tilanteen ja seuran mukaan. Erityisesti positiivinen tai negatiivinen huomio muilta ryhmän jäseniltä vaikuttaa Brunerin mukaan vahvasti yksilön positioitumiseen ryhmän sisällä. Frandji ja Vitale (2011, 60) kertovat, että yksilön rooli rakentuu moninaisista rooleista ja monenlaisten toimijoiden persoonallisuuksista, mutta toisaalta moni ihminen voi myös jakaa saman sosiaalisen roolin tai position. Teoriaan on jokaisen ihmisen helppo samaistua: roolimme ja positioitumisemme työpaikalla tai vapaa-ajan harrastusporukassa poikkeavat todennäköisesti toisistaan. Esimerkiksi samassa tilanteessa olevat opiskelijat tai samassa joukkueessa pelaavat jalkapalloilijat voivat tuntea omaavansa saman roolin toistensa kanssa, mutta jaetun roolin ulkopuolella kotiin mentäessä henkilöillä saattaa olla toisistaan aivan erilaiset roolit ja positiot.

Positiointi voidaan ymmärtää persoonallisten kertomusten diskursiivisena rakenteena. Se tekee persoonan toiminnan ymmärrettäväksi ja relatiiviseksi sosiaaliseksi toiminnaksi, jossa keskustelun osapuolilla on tietyt asemansa. Ihmisten keskusteluissa on juonensa liittyen siihen, kuinka ne etenevät. Ihmisen positiointi keskustelussa linkittyy tähän juoneen. (van Langenhove & Harré 1999, 16–17.) Yrjänäinen (2011, 80) kuvailee oppitunteja näytelmän osiksi, joissa roolit on käsikirjoitettu, mutta affordanssit luovat näytelmään uusia sovituksia ja juonenkäänteitä. Hänen mukaansa opiskelijat ottavat rooleja sen mukaan, miten opettaja on positioitunut suhteessa opiskelijoihin (ohjaaja, käsikirjoittaja, näyttelijä). Toiminnan tutkiminen ainoastaan roolien kautta saattaa kuitenkin aiheuttaa henkilökohtaisen merkitystenannon sivuuttamisen. Yrjänäinen huomauttaakin, että roolit eivät toimi opettajan ja opiskelijoiden asemointina tuntitilanteissa, koska oppitunti ei ole ennalta kirjoitettu.

Van Langenhove ja Harré (1999, 14) kuvailevat positiointia dynaamiseksi vaihtoehdoksi staattisessa kontekstissa tarkasteltaville rooleille. Roolit ja positiot eroavat toisistaan muun muassa seuraavanlaisesti. Positioon ja positiointiin liittyy ajallisuus ja joustavuus, ja se painottaa kohtaamisen dynaamisia аспекteja. Sen sijaan roolit liittyvät staattisiin, odotustenmukaisiin, muodollisiin ja rituaalisiin aspekteihin. (Kukkonen 2010, 151; Moghaddam 1999, 74; Yrjänäinen 2011, 80.) Elämme suurimman osan elämää maailmassa, joka on rakentunut sääntöjen ja ohjeiden mukaan (Bruner 1996, 149). Sääntöjen ja odotusten nähdään olevan tiukasti yhteydessä rooleihin. Roolit vaikuttavat kunkin henkilön sääntöihin muodostaen käsityksen siitä, mikä toiminta on keneltäkin hyväksyttyä ja kuinka kukakin voi toimia. Esimerkiksi koulumaailmassa opettajan odotetaan toimivan eri tavalla, erilaisten sääntöjen mukaisesti kuin opiskelijan. Harré ja Secord (1972, 59, 177, 181) muistuttavat, että jokaisessa ihmisten välisessä kanssakäymisessä

vallitsee tietyt säännöt tai odotukset. He painottavat sääntöjen vaikuttavan odotuksiin ja ohjaavan toimimaan tietyllä tavalla edellyttäen, että toimija tietää, mitkä ovat säännöt ja toimintatavat missäkin tilanteessa. Kouluissa opettajien itselleen asettamat roolit ja toimintatavat oppitunneilla eroavat paljon toisistaan, ja siksi opettajan on tärkeä selvittää opiskelijoille jo kurssien alussa, mitä hän heiltä odottaa, mikä hänen tunneillaan on soveliasta ja mikä ei unohtamatta kuitenkaan opiskelijoiden tarpeita. Vähämöttönen (1998, 96) huomauttaa, että yksilölle valmiiksi asetetut roolit ja positioinnit saattavat vuorovaikutustilanteessa aiheuttaa taistelua toisen asettamaa positiointia kohtaan. Lukiossa opiskelija ei välttämättä hyväksy opettajan hänelle antamaa positiointia ja saattaa yrittää taistella sitä vastaan, minkä opettaja puolestaan saattaa tulkita huonoksi opiskelumotivaatioksi.

Kouluinstituutioihin sisältyy niin impliittisiä kuin ekspliittisiä oletuksia opiskelijoiden ja opettajien oikeuksista ja velvollisuuksista sekä toiminnan mahdollisuuksista. Opettaja–opiskelija-rooleihin liittyy tietyt subjektipositiot, jotka ovat olemassa ennen luokkaan astumista, opettajan ja opiskelijan välisissä kohtaamisissa ennen ja jälkeen. Opettajan positio on perinteisesti ollut vallanhaltija, auktoriteetti, oppijan roolia tietävämpi ja osaavampi. Opettajan aiemmin normaalina pidetty vallankäyttäjän rooli ei kuitenkaan ole nykykäsityksen mukaan oppimista tukevaa ja edistävää, koska tällöin opiskelijan oma kokemus ja perspektiivi ohitetaan täysin. Vallankäyttäjän rooli etäännyttää opettajaa opiskelijasta ja saattaa johtaa kyseenalaiseen kommunikointiin. Opiskelijoille ei jää tilaa positiointien ottamiselle ja antamiselle, vaan opiskelijan tulee ottaa opettajan määräävä passiivisen vastaanottajan positio. Roolien tulisi olla mieluummin ihminen–ihminen kuin opettaja–opiskelija, jolloin toinen ei voi nousta toisen yläpuolelle jonkin institutionaalisen roolin perusteella, eikä toisen ihmisarvoa aseteta kyseenalaiseksi. (Kukkonen 2010, 150–157.) Jos opetusta katsotaan vain roolien kannalta, henkilökohtainen merkityksenanto ja dialoginen työskentely vuorovaikutussuhteissa sivuutetaan. Oppituntitilanne on kuitenkin dynaaminen ja diskursiivinen, mikä vaatii joustavuutta ja ajallisuutta. Opettaja voi ottaa eri diskursseissa eri positioita. Opetustapahtumassa opettaja ja opiskelija positioituvat aina uudelleen sen mukaan, miten vuoropuhelu ja kohtaaminen etenevät, ja millaisia asemointeja keskustelun osapuolet vuorovaikutuksessa ottavat suhteessa itseensä ja toisiinsa. Se, millaisia näytelmiä oppitunneista tulee, riippuu useista kontekstuaalisista, situationaalisista ja autobiografisista muuttujista. Tietämys, käsitykset, uskomukset, käytännöt ja oma persoonallinen tyyli sekä omat autobiografiset muistot ja menneisyys vaikuttavat positioihin,

joita molemmat luokkatilanteessa ottavat. Positioituminen on aktiivista, reaktiivista ja aiheuttaa havaintoperspektiivin muutoksia. Positioitumisen toimintaperspektiivit muuttuvat positioiden vaihtuessa. (Yrjänäinen 2011, 81; Yrjänäinen & Ropo 2013, 38.)

Davies ja Harré (1999, 35) mainitsevat yhdeksi positioinnin tarkastelunäkökulmaksi subjektiposition, joka tarkoittaa, että henkilön positiointiin vaikuttaa ajallinen ja paikallinen konsepti velvollisuuksineen ja oikeuksineen. Heidän mukaansa yksilön ottaessa tietyn position hän näkee maailman siitä asemasta, siihen asemaan liittyvine kuvineen, metaforineen, juonineen ja konsepteineen. Yksilö toisin sanoen omaksuu ottamaansa positioon liittyvät velvoitteet, oikeudet ja toiminnan mahdollisuudet.

Positiot eivät aina ole tietoisia ja valittavissa. Niihin vaikuttaa kulttuurinen ja ajallinen aspekti. Yrjänäinen (2011, 81) muistuttaa, että henkilö positioituu aina suhteessa aikakautensa edustamiin käytäntöihin ja joutuu kohtaamaan yhteisön hänelle tarjoamat positioinnit, joita säätelevät vakiintuneet käytänteet ja koulukulttuurin asettamat rajoitukset.

Kukkonen (2010, 152) on jäsentänyt positioita kolmeen toisiinsa kietoutuneeseen dimensioon, joiden erottelusta on hyötyä luokkatilanteiden interaktion teoreettisessa jäsentämisessä ja empiirisen aineiston analysoimisessa. Nämä kolme positiota ovat refleksiivinen positiointi eli yksilön asemoinnit suhteessa itseen, interaktiivinen eli toisille annettu positiointi ja kontekstoiva positiointi eli suhde sen hetkiseen tilanteeseen tai aiheeseen. Luokkatilanne on opiskelijan ja opettajan jatkuvaa, ennakoimatonta itsensä asemoimista ja asemoituneeksi tulemistä. Varsinainen toiminnan tila muotoutuu siitä, miten eri osapuolet ottavat positioita suhteessa itseensä, toisiin ja esillä olevaan aiheeseen. Tietynlaisten positiointien ottaminen, saaminen ja hyväksyminen saavat yksilön kokemaan asiat juuri sen position kautta ja suuntaamana. Tämä on hyvä ymmärtää luokkatilanteiden dynamiikan kannalta, sillä positiointi voidaan nähdä luokan yhteisenä neuvotteluprosessina. Identiteetin rakentumisen kannalta on tärkeää, että opiskelija tietää, millaisia positioita hän voi ottaa itselleen, millaisiin häneen kohdistuviin positiointeihin hänen on suostuttava ja mitä positioita hän voi vastustaa tai kyseenalaistaa sekä millaisen position hän antaa opettajalle. Opettaja voi tukea oppiaineen sisällön oppimista, opiskelijan henkilökohtaista kasvua ja identiteetin rakentumista vaihtelemalla positioita tietoisesti, jolloin hän muuntelee interaktiota ja luo kanssakäymiseen dialogista vuoropuhelua lisääviä aineksia. (Kukkonen 2010, 149–152.)

Opettajalla on koulussa ohjat asemoitumiseen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Opettaja laillistettuna auktoriteettina vaikuttaa siihen, mikä saa opiskelijat arvostamaan ja noudattamaan persoonattomia, ulkoisesti asetettuja sääntöjä. (Gamble & Hoadley 2011, 172.) Nuorten opettajaan kohdistama positiointi on moniulotteinen. Kukkonen (2010, 153–155) tekemässä tutkimuksessa opiskelijoiden kertomat positioinnit opettajille eivät perustuneet oppiaineeseen, vaan heihin itseensä elävänä, kokevana ja tuntevana ihmisenä. Hänen tutkimuksessaan nuorten elämäntapahtumien merkityksellisyys ja kokonaisvaltaisuus jäivät alisteiseksi opettajan keskittyessä valitsemiinsa ja esittämiinsä oppiainesisältöihin. Nuoret kuvailivat hyvää opettajaa seuraavanlaisesti: ”On reilu, kuuntelee, on oikeasti läsnä...”. Tutkimuksensa pohjalta Kukkonen painottaa, että opettajan ymmärtäminen, avoimuus, huumorintaju, joustavuus, oikeudenmukaisuus ja opiskelijoiden hyväksyntä omana itsenään ovat nuorille merkittäviä asioita. Hänen tutkimuksessaan opiskelijat antoivat myös vastakkaisia positiointeja opettajalle: opettaja nähtiin kurinpitäjänä, mutta myös tasa-arvoisena yhteistyökumppanina. Opettajan tulisi ottaa paikkansa luokan johtajana samalla kuitenkin huomioiden jokaisen yksittäisen opiskelijan elämäntilanne. Opettajan tietoista position vaihtelua voidaan käyttää epäsuorana keinona vaikuttaa opiskelijan affordansseihin. (Kukkonen 2010, 157.) Affordansseista ja positioinnista siirrymme käsittelemään joka elämän alueella tärkeää ja erityisesti tässä tutkielmassa keskeistä motivaatiota.

2.7 Motivaatio

Jokaisessa koulussa voi varmasti havaita henkilöitä, jotka ovat tulleet sinne viihtymään, seurustelemaan tai voivat jostakin syystä tuntea olevansa pakotettuja mukaan. Onneksi joukossa on myös osallistujia, jotka ovat aidosti kiinnostuneita opittavista aiheista. Opettajia usein askarruttaa, mitkä asiat todella vaikuttavat nuorten opiskelumotivaatioon ja miten saisimme heidät kaikki kiinnostumaan koulussa opetettavista asioista. Tutkimuksemme keskeisessä aiheessa esille nousevat opiskelumielekkyyteen ja -motivaatioon vaikuttavat tekijät. Samalla pohdimme, kuinka motivaatiota opiskelua kohtaan voitaisiin kasvattaa. Avaamme ensin motivaation käsitettä selkeyttäksemme, mitä sillä tarkoitetaan. Minkä jälkeen kerromme, kuinka eri tavoin motivaatiota voidaan tarkastella ja mitkä asiat siihen vaikuttavat. Lopuksi otamme esille muutamia asioita opettajan roolista opiskelumotivaation ylläpitäjänä ja opiskelumotivaatioon kasvattajana koulussa.

2.7.1 Mitä motivaatio on?

Motivaatio tarkoittaa motiivien aikaansaamaa psyykkistä tilaa, joka määrää millä vireydellä ja millä tavalla henkilö toimii sekä mihin suuntaan hänen mielenkiintonsa kohdistuu eli mitkä motiivit hänellä on toiminnalleen. Motiivi on syy ja voima, joka saa aikaan tai ylläpitää motivaatiota. (Ruohotie, Kahelin & Kleemola 1981, 5; Peltonen & Ruohotie 1992, 16–17; Kuivalahti 1999, 50; Lehtonen 1994, 45.) Ahon (1998, 27) mukaan motivaatio on olennainen oppimiseen vaikuttava tekijä. Siksi sen ymmärtäminen on tärkeää kouluympäristössä.

Motivaation käsite ymmärretään monella eri tavalla, ja se saatetaan sekoittaa muiden käsitteiden kanssa. Onkin hyvä selventää ensin, mitä se ei ole. Jotkut ajattelevat, että motivaatio on ominaisuus. Näin ei kuitenkaan ole. Motivaatio ei ole ominaisuus, vaan se on monen tekijän ja mutkikkaan prosessin tulos. Jos motivaation uskotaan liittyvän persoonallisuuteen, sen puutteelle ei voitaisi tehdä mitään. Jokaisella ihmisellä on alueita, joihin hän on sitoutunut. (Niermeyer & Seyffert 2004, 9, 12.) Motivaatiota ja persoonallisuutta ei tule sotkea toisiinsa. Opettajan on hyvä huomioida tämä seikka opetuksessaan, jotta hän tiedostaa omat vaikutusmahdollisuutensa motivaatioon vaikuttavana tekijänä. Toinen motivointiin sekoittuva käsite on manipulointi. Tässä sekaannuksessa taustalla on se, että opettajalla on tavoitteena opiskelijoita motivoidessaan saada heidät toimimaan haluamallaan tavalla. Tavoitteet motivoimisessa ovat kuitenkin opiskelijoiden oppimisessa. Niermeyer ja Seyffert (2004, 9) kertovat, ettei motivointi ole manipulointia myöskään siitä syystä, että motivaatio voidaan saavuttaa vain, jos kanssakäyminen henkilön kanssa on rehellistä ja luotettavaa. Kuinka sitten tarkastella ja selittää motivaatiota? Seuraavassa esitämme muutamia esimerkkejä.

Jotta motivaatio saataisiin aikaiseksi tai ylläpidettyä, tarvitaan motiivi eli peruste pyrkiä päämäärään. Motiivi synnyttää oppimisvireyden ja pitää yllä mielenkiintoa. (Engeström 1991, 29.) Ihmisen motivaatiota ei voida selittää vain yhdellä ainoalla tavalla. Ihmiseen vaikuttaa Kuivalahden (1999, 50) mukaan useita, osin toistensa kanssa kilpailevia motiiveja. Monet psykologit ja tutkijat ovat jaotelleet motivaatiota osiin ja pyrkineet niiden kautta selittämään käsitettä paremmin. Teevan ja Smith (1969, 134) jaottelevat motivaatiota ensisijaiseen ja toissijaiseen motivaatioon, sosiaaliseen ja ei-sosiaaliseen motivaatioon sekä tiedostettuun ja tiedostamattomaan motivaatioon. Niermeyer ja Seyffert (2004, 14–15) kertovat yleisestä ja erityisestä motivaatiosta. Sen sijaan Kosslyn ja Rosenberg (2004, 407) selittävät motiivien

perustuvan biologisiin tarpeisiin (lämpimänä pysyminen kylmällä) tai opittuihin motiiveihin (halu tienata rahaa), sisäisiin motiiveihin (nälkä) tai ulkoihin motiiveihin (kannustukset), tämänhetkisiin motiiveihin tai tuleviin odotettuihin tilanteisiin perustuviin motiiveihin. Kaikki nämä tavat tarkastella motivaatiota ja motiiveja ovat selkeästi perusteltuja, ymmärrettäviä ja myös toisiaan sivuavia. Jako riippuu siitä, mitä haluamme tarkastella motivaatiossa. Ihminen toimii eri motiivien yhteisvaikutuksen, ei vain yhden tietyn motiivin vuoksi (Teevan & Smith 1969, 137). Ennen siirtymistä sisäisen ja ulkoisen motivaation sekä saavutusmotivaation käsittelyyn avaamme osaa edellä mainituista motiiveista tarkemmin.

Ihmisen tarpeet ja motiivit voivat olla ensisijaisia tai toissijaisia. Ensisijaiset motiivit ("drives") ovat fysiologiaan perustuvia, ei-opittuja motiiveja. Niitä ovat perustarpeet, kuten esimerkiksi ruoka, juoma, uni, seksi, kivun välttäminen ja suojan hakeminen. Niiden saavuttaminen tuo henkilölle nautinnon. Osaa näistä kutsutaan myös selviytymisen motiiveiksi. Ilman niitä emme selviäisi kauaa hengissä. Lisäksi ensisijaisiin motiiveihin voidaan laskea vaistot ja limbisen järjestelmä (aivoalueiden joukko, joka osallistuu mm. autonomisten toimintojen, motivaation ja tunteiden säätelyyn). Toissijaiset tarpeet ovat suurimmaksi osaksi psykologisia haluja, kuten tarve saavuttaa, omistaa, olla rakastettu sekä tarve itsevarmuuteen. (Dodge 1997, 307; Liliefield ym. 2009, 469, 472; Teevan & Smith 1969, 19, 27, 34, 44, 59, 66, 76.) Toissijaiset motiivit eivät ole fysiologisia. Ne ovat opittuja, kokemukseen tai ihmisten väliseen kanssakäymiseen perustuvia. Siksi niitä voi kutsua myös sosiaalisiksi motiiveiksi. Toissijaisissa motiiveissa pyritään kohti jotakin tiettyä tavoitetta. Tämän vuoksi niitä voi kutsua myös saavutusmotiiveiksi. (Teevan & Smith 1969, 96, 102, 123.)

Erilaisina motivaatioon vaikuttavina motiiveina mainittakoon lisäksi sisältömotiivi, tilannemotiivi, välinemotiivi, hyötymotiivi ja liittymismotiivi. Sisältömotiivit kohdistuvat opeteltavaan asiaan. Tilannemotiivi on yleensä lyhytkestoinen ja sidoksissa johonkin tiettyyn tilanteeseen liittyen johonkin aikaan, paikkaan, tehtävään, välineisiin tai henkilöihin. Tämä voi olla epäedullinen tilanne oppimisen kannalta riippumatta muista senhetkisistä motiiveista, jos ajatteleme esimerkiksi sairastumista ja siitä seuraavaa poissaoloa. Välinemotiivi merkitsee tehtävän välinearvoa henkilölle tulevaisuutta katsoen. Hyötymotiivi tarkoittaa opiskelun näkemistä hyötynä opiskelijalle itselleen nyt tai tulevaisuudessa. (Engeström 1991, 28–32; Kuivalahti 1999, 142–147.) Liittymismotiivissa motivaation lähteenä on viihtyminen ryhmän

jäsenenä, työn tekeminen yhteiseksi hyväksi tai toisten tukemiseksi (Peltonen & Ruohotie 1992, 86–87).

Motivaatio voidaan lisäksi jakaa yleiseen motivaatioon ja erityiseen motivaatioon. Yleinen motivaatio tarkoittaa, että jokaisella meillä on tiettyjä asioita, tavoitteita ja toiveita, jotka vaikuttavat motivoivasti. Yleisen motivaation voimakkuus voi vaihdella paljon. Erityinen motivaatio on riippuvuussuhteessa yleiseen motivaatioon. Se liittyy konkreettisiin tilanteisiin ja tavoitteisiin. Se on syy sitoutua tiettyyn tavoitteeseen, jolla on subjektiivista merkitystä. (Niermeyer & Seyffert 2004, 14–15.)

2.7.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio, saavutusmotivaatio

Motivaatiota voidaan tarkastella sisäisen ja ulkoisen motivaation sekä saavutusmotivaation näkökulmasta motivaation luonteen, tavoitteiden ja palkkioiden perusteella. Sisäisessä motivaatiossa oppimishalu syntyy omakohtaisesta sisäisestä mielenkiinnosta. Ihminen motivoituu sisäisiin tavoitteisiin, kun tehtävä itsessään on hänen mielestään motivoiva ja hän kokee iloa sitä tehdessään riippumatta siitä, seuraako tehtävästä jokin palkinto. (Dodge 1997, 320; Laine 1999, 59; Liliefield ym. 2009, 471.) Sisäisesti motivoitunut uskoo voivansa vaikuttaa oppimisprosessiinsa ja kykenee säätelemään tavoitteitaan, motivoitumistaan ja toimintaansa (Kuivalahti 1999, 52). Sisäisen motivaation lähtökohdat voivat olla synnynnäisiä, kuten uteliaisuus, pyrkimys kehittää itseään tai tuntee itsensä autonomiseksi. Lähtökohdat sisäiselle motivaatiolle voivat olla myös kulttuurin tai perheen vaikutuksesta syntyneitä arvoja ja käyttäytymisiä (Laine 1999, 57–58). Sisäiset motiivit liittyvät arvojen lisäksi asenteisiin ja minärakenteisiin. Ne ovat monesti pitkäkestoisia ja jopa pysyviä motivaation lähteitä. (Kuivalahti 1999, 138.) Yksi sisäisen motivaation tekijöistä on Kosslynin ja Rosenbergin (2004, 407) mukaan niin sanottu sisäinen vaisto, vaikka sillä ei ole kovin suuri rooli motivaatiotekijöiden joukossa. Kosslyn ja Rosenberg tuovat esille, että perinnöllisyyden vaikutusta motivaatioon on vaikea testata. Opiskelijan sisäiseen motivaatioon vaikuttaa opiskelijan oma arvio selvistä annetuista tehtävistä sekä arvio omasta menestymisestä ja epäonnistumisista. Oppimisen ja opetuksen kannalta on olennaista, että opiskelija on tietoinen omasta oppimisestaan ja itselleen merkityksellisistä opiskelutavoista. (Aho 1998, 28.) Peltonen ja Ruohotie (1992, 19) huomauttavat, että sisäinen motivaatio on yleensä pitkäaikaista, koska se liittyy henkilön itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarpeisiin.

Ulkoisessa motivaatiossa tavoitteet ja tyydytys ovat tehtävän ulkopuolella erilaisissa palkkioissa, kannustuksissa ja tunnustuksissa, joita hän saa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Hyvänä esimerkkinä toimii korkean arvosanan saavuttaminen. (Aho 1998, 28; Liliefield ym. 2009, 471; Dodge 1997, 320.) Oppimishalu syntyy ulkoisista tilannekohtaisista ärsykkeistä, kuten yllätyksellisyydestä, uutuudenviehätyksestä, viihdykkeistä tai oppimisen tuloksesta saatavasta palkkiosta (Laine 1999, 57). Ulkoisten palkkioiden kesto on kuitenkin lyhytaikaista, minkä seurauksena niiden tarvetta esiintyy usein. Ulkoinen motivaatio on yhteydessä turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tarpeisiin. Sisäinen ja ulkoinen motivaatio ovat toisiaan täydentäviä, vaikka toiset motiivit ovatkin toisia hallitsevampia. (Peltonen & Ruohotie 1992, 19.) Optimaalisessa motivaatiossa ulkoisten palkkioiden vaikuttamista toimintaan käytetään mahdollisimman pienissä määrin (Dodge 1997, 320). Toisin sanoen parhaassa tilanteessa sisäinen motivaatio on mahdollisimman suuri.

Yksilön kokemuksen autonomian määrä opetuksessa on ratkaiseva tekijä siinä, kehittykö oppilaan motivaatio sisäiseksi vai ulkoiseksi (Heikinaho-Johansson & Huovinen 2007, 159). Oppilaan oma kontrolli oppimisprosessissa lisää hänen aktiivista osallistumistaan, vastaavasti voimakas ulkoinen kontrolli vähentää motivaatiota. Tehtäviä tulisi suunnitella niin, että ne sallisivat oppilaan toimia välillä myös itsenäisesti, jolloin oppilaalla olisi myös päätäntävaltaa tehtävien suorittamisessa. Oppilaiden tulisi voida tuntea tehtävät merkityksellisiksi, tarkoituksenmukaisiksi ja kiinnostaviksi heille itselleen sekä voida liittää tarkoituksellisuus heidän perspektiiviinsä. (Rink 2010, 186–190.)

Sisäisen ja ulkoisen motivaation lisäksi koulussa voidaan erotella yhdeksi keskeiseksi motivaation lajiksi saavutusmotivaatio. Saavutusmotivaatiossa oppiminen on haaste ja samaan aikaan kilpailu itsensä sekä muiden kanssa. Se ohjaa opiskelijan työntekoa kurssiarvosanan, opintoviikkojen tai muiden vastaavien ulkoisten suoritteiden pohjalta. Saavutusmotiveitunut opiskelija tähtää erinomaisiin arvosanoihin ja tärkeintä hänelle on ”kilpailussa menestyminen”. Saavutusmotiivi liittyy tehtävän vaativuuteen, opiskelijan kykyihin ja arvioituun menestykseen. Siinä on yleistä vertailu muihin ihmisiin, kuten esimerkiksi luokkatovereihin. (Kuivalahti 1999, 148.) Dodge (1997, 320) muistuttaa, että saavutusmotivaation kehittymiseen ja laatuun vaikuttavat perhe, sukupuoliroolit sekä sisäinen ja ulkoinen motivaatio. Saavutusmotivaatio on sidoksissa kulttuuriin. Saavutusyhteiskunnassa yksilö koittaa sosiaalisesta paineesta johtuen pitää yllä jotakin olotilaa,

pyrkii saavuttamaan menestystä jossakin tai pyrkii välttelemään epäonnistumisia. (Teevan & Smith 1969, 111.)

Ei ole ihme, että saavutusmotivaatio on monen ihmisen toiminnan motiivina, koska motivaatio on yhteiskunnassamme tärkeä menestystekijä. Niermeyer ja Seyffert (2004, 8, 23–25) perustelevat tätä sillä, että motivoituneita ihmisiä arvostetaan ja kaivataan nyky-yhteiskunnassamme. Ihmisen motivaatiota pyritään selvittämään koulujen pääsykokeissa ja työhaastatteluissa, jotta mahdolliset laiskimukset ja alanvaihtajat saataisiin karsittua pois jo varhaisessa vaiheessa. Menestys ja motivaatio kulkevat jossain määrin käsi kädessä. Menestymiseen vaikuttavat Niermeyerin ja Seyffertin mukaan motivaation lisäksi kyvyt, pätevyys, ympäristö ja edellytykset. Jokainen vastaa viime kädessä kykyjensä kehittämistä. Motivaatio siis lisää menestystä, mutta toisaalta menestys ja onnistumiset lisäävät myös motivaatiota, halua tehdä tiettyä asiaa lisää (Liliefield ym. 2009, 471). Toisaalta voidaan pohtia, mitä tapahtuu, jos saavutusmotivaatio puuttuu. Jos tavoitteet ja usko omaan kykyihin puuttuvat sekä epäonnistumiset seuraavat toisiaan, voi ihminen oppia luovuttamaan jo ennen yrittämistä. Tätä tilaa voidaan kutsua ”opituksi toivottomuudeksi”. (Kosslyn & Rosenberg 2004, 415.) Tältä välttyäkseen onkin hyvä, että jokaiselle kehittyisi edes jonkin verran saavutusmotivaatiota.

2.7.3 Motivaatioon vaikuttavat tekijät

Motivaatio on monimuotoinen asia opettamis–oppimis-prosessissa. Opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä on todella paljon, ja samalla eri asiat motivoivat eri ihmisiä (Kosslyn & Rosenberg 2004, 410). Nyberg ja Ruohotie (1988, 18) luettelevat, että opiskelumotivaatioon voidaan sanoa vaikuttavan positiivisesti arv sanat, opiskelumotivaatiota ja itseluottamusta lisäävä opettaja, yhteistyössä toimiminen kilpailemisen sijaan, oppimistaito, ohjattu muttei kontrolloitu opetus, opetettavan asian kokeminen hyödylliseksi ja merkitykselliseksi, tulevaisuuden näkymät ja suunnitelmat sekä paine ja kannustus opettajan, rehtorin, oppilaiden, koulun tai vanhempien puolelta. Myös oppimisympäristö ja -ilmapiiri, oppimistilanteet, sisäinen ja ulkoinen palaute sekä yksilön kokema autonomia opetuksessa vaikuttavat opiskelumotivaatioon. Seuraavaksi avaamme opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä koulun näkökulmasta.

Kaiken pohjana on se, että motivaatio sekä tarkoittaa että vaatii tarpeita ja haluja, jotka johtavat käyttäytymään tietyllä tavalla tietyssä ajassa ja paikassa. Ne eivät kuitenkaan ole sama asia, vaan linkittyvät tyypillisesti erilaiseen toimintaan. Ihmisellä on tarve syödä elääkseen, mutta halu saada uusi auto. Tarve saa ihmisen pyrkimään tiettyä tavoitetta kohti. Halu taas vaikuttaa tavoitteen laatuun ja panostusmäärään tavoitteen saavuttamiseksi. Yksilölliset ja kollektiiviset kulttuurit vaikuttavat yksilön tarpeisiin ja haluihin. Ihmisen erilaisia tarpeita on olla komponentti, autonominen, sosiaalisesti hyväksyty, dominantti tai kontrolloitu, voimaantunut ja ymmärretty. Ihmisellä voi olla saavuttamisen tarve tai tiedontarve. Tarpeet ovat yksilöllisiä, temperamentista ja persoonallisista kokemuksista riippuvaisia, kuten interaktiosta perheen ja kavereiden kanssa. (Kosslyn & Rosenberg 2004, 406–414; Liliefield ym. 2009, 469.)

Tahtotekijät vaikuttavat motivoitumiseen oppimista kohtaan. Lehtonen (1994, 46–47) kirjoittaa, että tahtoon liittyvä tehokkuus lisää henkilökohtaista resurssien ja oppimistehtävien hallintataitoa ja sitä kautta myös pitkäjänteistä vastuullisuuden ja tunnollisuuden kasvua. Hän jatkaa, että tahto ja opiskelumotivaatio ovat sidoksissa oppimistehtävään, tiedollisiin kykyihin ja aiempiin kokemuksiin. Asenteiden ja opiskelumotivaation vaikutus voi olla joko oppimista edistävää tai ehkäisevää (Hakala 1995, 14). Sotto (1994, 20) mainitsee, että opettajan on hyödyllistä kysyä opiskelijoilta, kuinka he haluavat oppia. Opiskelijat ovat erilaisia ja tietävät usein itselleen sopivimmat oppimiskeinot.

Opiskelijoiden senhetkinen mielentila tai koulun ulkopuoliset tapahtumat vaikuttavat siihen, näyttääkö opiskelija opettajan silmissä motivoituneelta vai ei. Esimerkiksi unenpuute voi aiheuttaa masennusta, yli-virkeyttä, hermostuneisuutta tai muita häiriöitä (Dodge 1997, 311). Opettaja näkee torkahtelevan tai tyhjyyteen tuijottavan passiivisen opiskelijan ja saattaa "tuomita" tämän ei-motivoituneeksi opiskelijaksi, vaikka käytöksen takana saattaa olla esimerkiksi läheisen kuolemasta tai perheväkivallasta johtuvaa unettomuutta ja masentuneisuutta. Tämän lisäksi Teevan ja Smith (1969, 88) huomauttavat, että aktivaation taso vaihtelee eri ihmisillä: korkeasti motivoituneella aktivaation taso on yleisesti ottaen korkeampi kuin matalasti motivoituneella. Se, kuinka paljon energiaa kukin käyttää työnsä eteen, riippuu paljon hänen persoonastaan. Motivoinnissa persoonallisuuksien muuttamisen sijaan tavoitteena tulisi olla liikkumavaran tarjoaminen. (Niermeyer & Seyffert 2004, 63.)

Motivaatiota voidaan sanoa lisäävän sen, että toimijalla on autonomia, vapaus ja itsenäisyys tehdä työtään (Ruohotie 1985, 14). Toimimalla oppii parhaiten ja samalla saa tunteen, että on osallinen omassa oppimisprosessissaan. Bruner (1973, 402) painottaa, että nuorille on tärkeää antaa tilaisuus etsiä, löytää, selvittää ja keksiä asioita itse. Tähän vaikuttaa löytämisen mahdollistava ympäristö, mikä koulukontekstissa tarkoittaa, että opettaja luo mahdollisuuden ja puitteet tietyissä rajoissa. Opettajan tehtävänä on opettaa opiskelijalle tietoa oppiaineestaan, mutta samalla kasvattaa hänestä itsenäistä ajattelijaa, joka selviää itsenäisesti koulujen päätyttyä. Ongelmanratkaisun harjoittelun ja itsenäiseen selvittämiseen panostamisen kautta yksilö oppii löytämisen heuristiikan. Lapset, jotka käyttävät itse keksimiään tekniikoita, osaavat asioita paremmin kuin ne, joille on annettu valmiit toimintamallit. Heidän omat kiinnostuksensa ja kognitiiviset rakenteensa kehittyvät opiskeltavaa materiaa kohtaan. Ongelmana lapsen tehokkaassa kognitiivisessa kehittämisessä on hänen vapauttamisensa ympäristön palkkioiden ja rangaistusten kontrollista. (Bruner 1973, 403–412.)

Henkilöä motivoi se, että hän saa palautetta työstä itsestään, ei persoonastaan tai toiminnastaan. Hyvän palautteen antamisella on motivaatiota vahvistava ja ylläpitävä vaikutus. Palautteella on merkitystä, koska sen avulla osoitetaan toimijan arvostamista ihmisenä, tunnustetaan työn suoritus ja annetaan arvokasta tietoa henkilön tuloksista ja kehitettävistä osa-alueista. Palaute voi olla sisäistä tai ulkoista. Sisäinen palaute syntyy henkilön omista kokemuksista menestymisen ja edistymisen pohjalta. Ulkoinen palaute tulee ystävilta ja opettajilta. (Ruohotie 1985, 14–24; Niermeyer & Seyffert 2004, 82–83.)

Erilaiset tunteet motivoivat meitä. Motivaatioon vaikuttavia tekijöitä ovat onnellisuus, hyvät odotukset ja tavoite johonkin palkkioon. (Kosslyn & Rosenberg 2004, 406, 409, 411.) Palkkiot ja osallisuus voivat tehostaa yksilön panostusta tekemäänsä toimintaan (Ruohotie 1985, 24). Opimme parhaiten sitoutumalla aktiivisesti siihen, mitä teemme, emme ainoastaan kuuntelemalla. Sotto (1994, 22) korostaa moneen otteeseen aktiivista osallistumista oppimisessa. Hänen mukaansa luokkahuoneessa on liian usein äänessä pääosin opettaja, ja opiskelijat vain kuuntelevat. Osallisuuden merkityksestä on puhuttu viime aikoina paljon, ja sitä onkin lisätty kouluihin. Opiskelijoiden osallistaminen riippuu paljon opettajasta ja hänen viitseliäisyydestään muuttaa ja kehittää aiempia toimintatapojaan opetuksessaan.

Muiden ihmisten seura vaikuttaa motivaatioon positiivisesti (Dodge 1997, 318). Yhteistyöllä ja vuorovaikutuksella on positiivinen merkitys motivaatioon. Niihin liittyvät tekijä–ohjaaja-suhde, yhteishenki ja yhteistyö, emotionaalinen tuki ja arvostus. Myös kommunikaation avoimuudella on merkitystä. Sillä, että kommunikaatio on avointa ja henkilöllä on tieto itseään koskevista päätöksistä, on suuri painoarvo. (Ruohotie 1985, 24.)

Motivaatioprosessiin vaikuttavat aikaperspektiivi, tehtävän ja tekemisen laatu sekä voimakkuus, usko omiin vaikutusmahdollisuuksiin sekä tunneäly. Aikaperspektiivi tässä yhteydessä tarkoittaa, että ikä, kokemus, elämänvaihe ja kasvatus määrittelevät yksilölle, millä tavoitteilla on merkitystä. Motivaatioon liittyy aina ajallinen komponentti: nykyiset olosuhteet vaikuttavat tulevaan motivaatioon. Kokemus siitä, että vaivannäkö kannattaa, parantaa työskentelyasennetta. Aikaperspektiivista puhuttaessa voidaan erottaa menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen suuntautuneet henkilöt. Menneisyyteen suuntautuneet katsovat usein taaksepäin eivätkä aseta itselleen tavoitteita. Nykyisyyteen suuntautuneet asettavat päivittäisiä, helppoja tavoitteita itselleen. Tulevaisuuteen suuntautuneet ajavat pitkän aikavälin tavoitteita. Heille tämänhetkinen toiminta on vaivanarvoista tulevien palkkioiden vuoksi. Jokaisella on eri elämäalueilla erilaisia aikaperspektiivejä. (Niermeyer & Seyffert 2004, 12, 22–23.) Tavoitteiden laatu on motivaation kannalta olennainen, koska se määrittelee sen, kuinka paljon käytämme energiaa tavoitteen saavuttamiseksi.

Millainen on motivoiva tavoite? Ensinnäkin olemme yleensä motivoituneita positiivisiin tavoitteisiin (Liliefeld ym. 2009, 471). Tämä on ymmärrettävää, koska on vaikea kuvitella itseään tavoittelemassa jotakin kurjaa tai epämiellyttävää asiaa. Niermeyer ja Seyffert (2004, 28, 66) mainitsevat, että motivoiva tavoite on haasteellinen, toteutettavissa, merkityksellinen, houkutteleva ja mitattavissa. Heidän mukaansa unelmointi sekä selkeät visiot tavoitteesta ja työnkuvasta antavat tavoitteille merkityksen ja tunnustuksen sekä auttavat tavoitteen saavuttamisessa. Kuivalahti (1999, 54) painottaa, että liian vaikeasti tai helposti saavutettava tavoite ei yleensä herätä motivaatiota. Hänen mukaansa on merkittävää huomioida, että motivaatio voi toisinaan olla opetuksen tulos sen edellytyksen sijaan.

Tavoitteen lisäksi motivaatioon vaikuttaa toiminnan ja tehtävien luonne, joita henkilö suorittaa. Motivoiva tehtävä on tarkoituksenmukainen ja kiinnostava sekä merkityksellinen elämälle, ihmisille, organisaatiolle tai ympäristölle (Ruohotie 1985, 14). Opiskelijat eivät välttämättä näe

joidenkin oppiaineiden opiskelua tärkeänä, jos he eivät näe tarvitsevansa opetettavia tietoja ja taitoja enää myöhemmin. Ihminen nauttii tehtävistään ja saavutuksistaan parhaiten, jos hän kokee tehtävät merkityksellisiksi sekä voi ottaa vastuuta tuloksista. Opiskelijoiden tulee tuntea opetus ja opiskeltavat asiat relevanteiksi ja psykologisesti mielekkäiksi itselleen. Merkitykselliset tehtävät antavat energiaa ja helpottavat tehtävään keskittymistä sekä lisäävät loogisen merkityksen kokemista. (Nyberg & Ruohotie 1988, 8; Ruohotie 1993, 13, 70.) Taitojen oppiminen vaatii sitoutumista oppimisprosessiin, ja tämä sitoutuminen onnistuu parhaiten, jos oppilas on motivoitunut oppimaan. Yksilöä motivoi hänen tietoisesti itsensä kanssa tehty sopimus tehdä työtä selkein kriteerein tavoitteen eteen sekä toimimisen näkeminen mahdollisuutena taakan sijaan. Sitoutumiseen liittyy positiivinen ajatteleva, pitkän aikavälin suunnitelmat, tavoitteiden välinen tasapaino, yleiskuva omasta näkökannasta, energian kohde sekä omat arvot. Sitoutuminen riippuu erityisestä motivaatiosta, jonka henkilö investoi tavoitteeseen, sekä tavoitteen edistämiseen käytettävistä fyysisistä ja psyykkisistä voimavaroista. Sitoutumiseen vaikuttaa positiivisesti myös usko omaan vaikutusmahdollisuuksiin. Ajatuksen hylkääminen, että olosuhteet ja ympäristöt yksinään luovat vaikutusmahdollisuudet, johtaa parempaan motivaatioon. (Niermeyer & Seyffert 2004, 19, 53.)

Oppimiskokemukset muovaavat motivaatorakenteita. Niillä on vaikutusta itsetuntoon ja käsitykseen suoriutua tehtävistä ja kontrolloida oppimista. (Laine 1999, 62.) Jos esimerkiksi ruotsin oppitunneilla on aina ollut epämielinen ilmapiiri tai liian vaikeat tehtävät, voi olla vaikeaa nauttia ruotsin opiskelusta myöhemminkään. Motivaatio vaatii onnistumisen kokemuksia ja hyvää mieltä asian tekemisestä. Järjen ja tunteen yhteispelillä on vaikutusta motivaatioon. Niermeyer ja Seyffert (2004, 21) kirjoittavatkin, että tunneälyllä on tärkeä osa päätösten teossa. Tunneälyn tekijöitä ovat heidän mukaansa tietoisuus itsestä ja omista tunteista, empatia, itsensä johtaminen ja tunteiden tunnistaminen, sitoutuminen ja itsensä motivoiminen.

Opiskelija on jatkuvassa vuorovaikutuksessa luokkansa ja ryhmänsä kanssa. Ryhmä saattaa muuttaa henkilön suhtautumista opiskelua kohtaan sekä positiivisesti että negatiivisesti (Kuivalahti 1999, 50). Suotuisa ilmapiiri tukee opiskelijoiden emotionaalista ja sosiaalista hyvinvointia. Hyvä luokkahenki ja yhteenkuuluvuuden tunne muiden opiskelijoiden kanssa auttavat sitoutumaan ryhmään sekä motivoivat osallistumaan aktiivisesti toimintaan ja hyödyntämään taitoja ja resursseja tehokkaasti. (Laine 1999, 70–71.)

Oppilaiden tavoitteiden muotoutumiseen vaikuttavat opiskelijan valmiudet ja oppimistehtävien luonne. Yksilön valmiudet ja motivaatio vaikuttavat suorituksen lopputulokseen (Kuivalahti 1999, 51). Opiskelijan on tärkeä tiedostaa, mitä tiedollisia prosesseja tehtävän suorittaminen vaatii sekä onko hänellä valmiuksia ratkaista kyseinen tehtävä (Nyberg & Ruohotie 1988, 9). Vähämöttösen (1998, 97) mukaan henkilöt toimivat niiden tavoitteiden ja tehtävien eteen, jotka he näkevät hyödyllisiksi ja relevanteiksi tai joista heillä on aikaa ja mahdollisuus selvittää. On toivotonta yrittää suorittaa itselleen liian vaativia tehtäviä, mutta myös turhauttavaa, jos tehtävät ovat jatkuvasti liian helppoja. Ihminen välttelee luonnostaan tylsyyttä ja ylikuormittumista, toisaalta hänellä on myös tarve uusiin stimulaatioihin muuttuvassa ympäristössä. Ihminen on paremmin motivoitunut, kun nämä ovat tasapainossa. Näin ollen tehtävien tulisi olla sopivan helppoja, mutta riittävän haastavia. (Dodge 1997, 315; Kosslyn & Rosenberg 2004, 409.) Liian helppoihin, vähän haastetta antaviin tehtäviin tottuminen saattaa passivoida opiskelijoita, jolloin opiskelijoiden saattaa olla vaikea innostua enää vaativammista ja työläämmistä tehtävistä (Laine 1999, 68). Mitä kompleksisempi tehtävä sitä enemmän viitsitään nähdä vaivaa. Kuitenkin, jos tehtävät ovat liian hankalia ja opiskelija kokee epäonnistumisia kerta toisensa jälkeen, voi hänelle tulla tavaksi luovuttaa. Liian vaikeat tehtävät voivat aiheuttaa epäonnistumisen, häpeän ja tyhmyyden tunteita, jotka vähentävät motivaatiota kyseistä aihealuetta kohtaan. (Sotto 1994, 25.) Tehtävän laadun tulee Ruohotien (1985, 14) mukaan olla tunnistettava ja kokonaisuus hahmotettavissa. Ruohotie muistuttaa, että myös tehtävien laadun vaihtelulla on merkitystä, koska se pitää erilaisten taitojen käytössä mielenkiintoa yllä tehtävää tai toimintaa kohtaan.

2.7.4 Motivoiminen koulussa

Opiskelumotivaatiolla on kiistatta suuri merkitys oppitunneilla oppimiseen ja koulussa viihtymiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainitaan, että koulun tavoitteena on tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä edistää hänen aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia. Kun saadaan lisättyä opiskelumotivaatiota opeteltavaan aiheeseen, tapahtuu oppiminenkin nopeammin.

Opettajan työtä helpottaa tieto siitä, miten opiskelijat oppivat parhaiten ja mitä oppimisstrategioita he käyttävät, mutta tämän lisäksi on oltava tietoinen, mitkä asiat heitä kiinnostavat ja innostavat tai vastaavasti lannistavat (Ruohotie 1988, 68). Sekä koululla että

opettajalla on mahdollisuus yrittää vaikuttaa oppilaidensa opiskelumotivaatioon olemalla ajan tasalla lasten ja nuorten kiinnostuksen kohteista sekä ottamalla heidät opetuksessa huomioon yksilöinä.

Koulussa opettajalla on vastuu opiskelijoiden opiskelumotivaation ylläpitämisestä. Opettaja voi pedagogisilla taidoillaan motivoida oppilasta ja opettaa häntä ymmärtämään opiskelun merkityksen. Jokainen päättää kuitenkin viime kädessä itse, toteuttaako toiminnan vai ei. Oppimiseen tarvitaan aina halu oppia. Tähän haluun voimme vaikuttaa muotoilemalla tavoitteet sopivan haasteellisiksi, antamalla rakentavaa palautetta, vahvistamalla itseluottamusta sekä tarjoamalla oppimiseen sopivan toimintaympäristön. (Aho 1998, 27–28; Niermeyer & Seyffert 2004, 62–66.)

Sotto (1994, 27) painottaa tärkeimpänä motivointiin liittyvänä seikkana, että opettajan tehtävänä on järjestää oppimista edistävä ympäristö. Opettajan pitää olla tietoinen opiskelumotivaatiota vähentävistä tekijöistä sekä tehdä töitä tiedostaakseen, millainen motivaatiotaso opiskelijoilla on parhaillaan. Hänen on oltava valveutunut oppimistilanteen kannalta parhaimmista ja kiinnostavimmista olosuhteista. On eri asia motivoida opiskelijoita kuin luoda opiskeluun innostavia tilanteita. Ensimmäinen on näkyvää ja suoraa motivointia, joka keskittyy opettajaan. Jälkimmäinen sen sijaan on epäsuoraa motivointia, joka keskittyy opiskelijoihin. Opettajan tulee luoda tilanteita, joissa opiskelijat pääsevät aktiivisesti osallistumaan oppimiseen. (Sotto 1994, 28.)

Opettajan toiminta luokassa vaikuttaa väistämättä oppilaiden oppimismotivaatioon (Laine 1999, 57). Pienetkin teot tai kommentit voivat vaikuttaa opiskelijaan. Sanotaan, että opettajalla on koulussa suuri rooli opiskelumotivaation kasvattajana tai ikävissä tapauksessa opiskelumotivaation tappajana. Opettajan tehtävänä on lisätä ulkoisesti oppilaiden opiskelumotivaatiota ja sitä kautta kehittää oppilaiden omaa sisäistä motivaatiota opiskelua kohtaan. Haasteen tälle tuo kuitenkin se, että asia, joka motivoi toista oppilasta, ei välttämättä motivoikaan toista.

2.8 Yhteenvetoa

Tutkielmamme teoreettisessa viitekehyksessä olemme edellä tarkastelleet identiteettiä, opettajuutta, opetusta, oppimisympäristöjä, affordansseja ja positiointeja sekä motivaatiota aiemman kirjallisuuden ja tutkimuksen näkökulmasta. Olemme pyrkineet osoittamaan, että kaikki

edellä mainitut tekijät ovat yhteydessä tutkimusaiheeseemme opiskelumotivaatioon. Vakaa identiteetti luo menneisyyden kokemusten ja tulevaisuuden suunnitelmien kautta perustan opiskelumotivaation synnylle. Koulussa opettaja rakentaa opetuksensa kautta puitteet opiskelumotivaation kehittymiselle. Eri oppituntidiskurssit tuottavat erilaisia affordansseja, jotka vaikuttavat osallistujien positioitumiseen tietyssä tilanteessa. Suotuisa oppimisympäristö edesauttaa yhteisten merkitysten jakamista ja opiskelumotivaation kasvua. Teoriakatsauksen jälkeen siirrymme seuraavaksi käsittelemään opiskelumotivaatiota oman tutkimusaineistomme pohjalta. Aloitamme tutkimusprosessin kuvauksella.

3 TUTKIMUSPROSESSI

3.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Koko tutkimus lähti käyntiin siitä, kun päätimme tutkielmallamme ottaa osaa EUROPBS-projektiin. Projekti tutki ja testasi erilaisin metodein viidessä eri maassa kunkin maan ongelmista riippuen erilaisia vaikuttamisen keinoja kehittääkseen koulujaan tukemaan oppilaidensa positiivista käyttäytymistä. Saimme projektilta suuntaa antavana aiheena lähteä tutkimaan lukiolaisten opiskelumotivaatiota ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Teimme tutkimustamme 20 000 asukkaan, kasvavan paikkakunnan lukiossa Pirkanmaan seudulla. Koulurakennus oli uusi ja moderni. Meille oli etukäteen kolmen kieltenopettajan toimesta valittu viisitoista tutkimukseen osallistuvaa opiskelijaa, jotka opettajien mukaan kattoivat joukon korkeasti motivoituneista heikosti motivoituneisiin. Tutkimusjoukon otanta oli täten harkinnanvarainen, ei satunnainen. Yksi opiskelija jäi tutkimuksesta pois sairastumisen vuoksi, ja toinen ei koskaan saapunut haastatteluihin. Tämän seurauksena lopullinen tutkimusjoukko käsitti kolmetoista opiskelijaa. Emme tutkijoina halunneet etukäteen tietää opiskelijoiden persoonallisuus- tai motivaatiopiirteistä, jottei ennakkokäsityksemme vaikuttaisi tutkimuksen tuloksiin. Ennakkotietomme tutkimuskohteista olivat vähäiset tutkimusta aloittaessamme, mutta näimme tämän pikemminkin etuna kuin haittana tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Tutkimukseen valitut opiskelijat olivat 16–18-vuotiaita lukiolaisia, joista seitsemän oli tyttöjä ja kuusi poikia. Tutkimukseemme osallistuneet kolme opettajaa olivat kokeneita eri oppiaineiden opettajia, joiden yhteenlaskettu opetuskokemus lähenteli kuuttakymmentä vuotta. Kyseisessä lukiossa opettajat olivat työskennelleet kolmesta kolmeenkymmeneen vuoteen.

Tutkimuksemme on aineistolähtöinen tutkimus. Tämä ilmenee muun muassa siinä, että tutkimuksemme pohjalla olleet tutkimuskysymykset tarkentuivat aineistonkeruun ja analysoinnin myötä tutkimuksen edetessä. Hyvät tutkimuskysymykset ovat sellaisia, jotka ohjaavat aineistonkeruuta, analyysin tekemistä, tulosten jalostamista, johtopäätösten muotoilua ja tutkimusraportin kirjoittamista selkeyttäen tutkimusprosessia (Eriksson & Koistinen 2005, 20).

Tutkimuskysymysten lisäksi tutkimussuunnitelmamme ja tutkimusongelmamme elivät tutkimusprosessin aikana. Aineiston hankinnan ja tarkastelun edetessä siitä paljastui jatkuvasti uusia näkökohtia, jotka pakottivat tarkastelemaan teoriaa yhä uudestaan sekä palaamaan aineiston äärelle ja muuttamaan sen tulkintaa. (Hurttu 1997, 37–38.) Tutkimuksellamme halusimme ennen kaikkea selvittää, mitkä tekijät ovat yhteydessä lukio-opiskelijan opiskelumotivaatioon, millaisia piirteitä on motivoituneella ja ei-motivoituneella opiskelijalla sekä miten opiskelijoiden opiskelumotivaatiota voitaisiin kehittää. Aineistonkeruussa keskityimme erityisesti opiskelijoiden näkökulmaan. Seuraavassa avaamme tarkemmin muita tutkimusta pohjustavia lähtökohtia.

Näemme opiskelijat holistisina eli kokonaisvaltaisina yksilöinä ja pyrimme huomioimaan tämän tutkimalla heitä monipuolisesti. Näkökantomme tutkimusta tehdessämme oli relativistinen, koska uskomme asioiden olevan suhteessa moniin tekijöihin. Ihmisten toiminta ja näkökannat eivät ole absoluuttisia totuuksia, vaan niihin vaikuttaa muun muassa kulttuuritausta sekä yksilön historia erilaisine kokemuksineen. Tutkimuksemme lähtökohtana pyrimme hypoteesittomuuteen eli emme asettaneet lukkoon lyötyjä ennakko-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimustuloksista (Eskola & Suoranta 2000, 19). Lähtökohtaisesti odotimme saavamme kuulla monenlaisia tarinoita opiskelumotivaatiosta ja siihen liittyvistä kehystarinoista. Tutkielmamme suuntaus on fenomenologinen, koska pyrimme kuvaamaan haastateltavien kokemusten ja niihin sisältyvien merkitysten olennaisia sisältöjä. Fenomenologisessa tutkimussuunnassa on olennaista huomioida, että ihmisen sisäisen maailman tutkiminen on aina tulkinnallista ja moninaista. Toisaalta tutkimuksemme taustalla vaikuttaa myös kriittinen teoria, joka on hyvin tyypillistä tehtäessä tutkimusta haastattelumenetelmillä. Kriittiseen teoriaan liittyy yleensä historialliskriittisyyttä, ja sille tyypillisiä asioita ovat tutkijan ja tutkittavan välinen dialogi sekä tutkijan oman arvomaailman vaikutus tutkimuksen lopputuloksen ilmaisuun. (Metsämuuronen 2003, 165, 174–176.) Kriittinen ajattelu auttaa toimimaan tavoitteellisesti, järjestelmällisesti ja perustellusti sekä erottamaan oleellisen epäoleellisesta (Halttunen ym. 2001, 17).

Tutkimuksemme on luonteeltaan narratiivinen tutkimus, koska se perustuu tutkittavien kirjoittamiin ja kertomiin kertomuksiin (Eskola & Suoranta 2000, 23). Narratiiviset tekstit ovat rikkaita, syvällisiä, helposti muistettavia ja kontekstin antavia. Narratiivisen kirjoituksen ei ole tarkoitus tuottaa objektiivista totuutta siitä, mitä on tutkittu, vaan tarjota tutkijan tietystä näkökulmasta kertoma versio siitä. Empiirinen narratiivinen tutkimus voi ottaa monia eri

muotoja, vaikei kaikki tieto ole alun perin narratiivisessa muodossa. (Eriksson & Kovalainen 2008, 215, 224.) Esimerkiksi observoimamme tutkimusaineisto muuttui narratiiviseksi vasta, kun kirjoitimme sen muistiinpanojen pohjalta kerronnalliseen muotoon.

Lähdimme tutkimaan aihettamme, opiskelumotivaatiota, kvalitatiivisella eli laadullisella menetelmällä, koska tutkimuksessamme oli ensiarvoisen tärkeää, että haastateltavien henkilöiden omat kokemukset ja näkökulmat tutkittavasta aiheesta tulevat esille. Tutkimuksessamme käytimme kattavaa eri metodien triangulaatiota, koska emme uskoneet saavamme riittävän monipuolisesti tietoa tutkimusaiheeseemme ainoastaan yhdellä metodilla. Triangulaatio antaa kattavamman kuvan tutkimuksen kohteesta ja lisää tutkimuksen luotettavuutta (Eriksson & Kovalainen 2008, 293; Eriksson & Koistinen 2005, 30; Eskola & Suoranta 2000, 69). Toteutimme tutkimuksessamme tutkimusmetodien lisäksi datan, teorioiden ja tutkijoiden triangulaatiota. Tutkimusmenetelminämme toimivat opiskelijoiden observointi oppitunneilla, opiskelijoille annettu kyselylomake, opiskelijoiden ja opettajien yksilöhaastattelut, kaksi opiskelijoiden ryhmähaastattelua sekä yksi opettajien ryhmähaastattelu. Seuraavaksi kerromme tutkimusprosessista yksityiskohtaisemmin.

3.2 Aineistonhankinta ja purku

Aloitimme tutkimuksen tekemisen observoimalla eli havainnoimalla tutkimuksen kohteita oppitunneilla marraskuussa ja joulukuussa 2012. Opiskelijat olivat aiemmin antaneet luvan tutkimuksen tekemiselle, mutta eivät havainnointivaiheessa tienneet meidän havainnoivan oppitunnilla juuri heitä. Koska päätimme olla kertomatta havainnoinnista etukäteen, meidän tuli tiedostaa menettelyyn mahdollisesti liittyvät eettiset ongelmat. Tästä huolehdimme anonymiteetin avulla: tutkimuksessamme ei paljastu tutkimuskoulua eikä tutkittavien henkilöllisyyttä.

Havainnointi voidaan jakaa neljään eri osallistumisen asteeseen, joiden rajat voivat olla joskus häilyviä: havainnointi ilman varsinaista osallistumista, osallistuva havainnointi, osallistava havainnointi ja piilohavainnointi. Meidän observointimme käsitti havainnoinnin ilman aktiivista osallistumista: osallistuimme yhteisön toimintaan ulkopuolisena, yhteisön toiminnan kannalta passiivisena ja siihen vaikuttamattomana havaintojen tekijänä. Toimimme puhtaasti tutkijan roolissa keskittyen havainnointiin ja merkintöjen ylös kirjaamiseen. Havainnointitilanteessa tutkijan toiminta voidaan jakaa kahteen päätyyppiin, joista ensimmäisessä tutkija elää tilanteen

mukaan ja antaa tutkimustilanteen ohjata havaintojaan ja muistiinpanojaan. Toisessa tyypissä tutkija noudattaa tarkasti etukäteen laadittua havainnointisuunnitelmaa. Havainnointi on subjektiivista, inhimillistä toimintaa, jossa ennakko-odotukset ja tutkijan aiemmat kokemukset suuntavat havainnointia tavalla tai toisella. Kahden eri havainnoitsijan tekemät huomiot tilanteesta voivat poiketa toisistaan. Toisaalta subjektiivisuus on havainnoinnin rikkaus: tutkijoiden poimimat erilaiset huomiot tilanteesta ovat yhtä arvokkaita ja merkityksellisiä. (Eskola & Suoranta 2000, 98–103; Grönfors 1982, 87–89, 93; Metsämuuronen 2006, 116–118.) Meillä oli havainnointisuunnitelma observointeja aloittaessamme, mutta muutimme sitä ensimmäisen oppitunnin jälkeen huomattuamme, ettemme havainnoineetkaan täysin samoja asioita samalla tavalla, minkä vuoksi halusimme yhtenäistää tutkimusaineiston keruuta. Havainnointitilanteessa pyrimme tekemään itsemme näkymättömiksi esimerkiksi istumalla luokkahuoneen perällä. Täyteen ahdetuissa luokissa havainnointi tosin vaikeutui, jos ainoa vapaa istumapaikka oli esimerkiksi tutkittavasta henkilöstä katsottuna luokan toisella puolella.

Jokaista tutkimukseen valittua opiskelijaa observeimme yhden oppitunnin ajan eli 75 minuuttia. Kirjasimme ylös havaintoja opiskelijan kehonkielestä, viittauskerroista, istumapaikasta, aktiivisuudesta ja ylipäänsä osallistumisesta opetukseen. Oppitunnin päätyttyä esittelimme itsemme ja tutkimusaiheemme havainnoinnin kohteena olleelle opiskelijalle. Samalla annoimme jokaiselle tutkimukseen osallistuvalla opiskelijalla kyselylomakkeen (liite 1), joka heidän oli määrä palauttaa saapuessaan yksilöhaastatteluun.

Täytettyä kyselylomaketta käytimme yksilöhaastattelun tukena. Käytimme haastattelumenetelmänä niin yksilö- kuin ryhmähaastatteluissa teemahaastattelua. Olimme ennalta määritelleet teema-aiheet, jotka olivat tutkimuskysymysten ja tutkimusongelmien pohjalta muodostettuja. Tarkkoja kysymyksiä meillä ei kuitenkaan ollut valmiina, vaan niiden laatu ja järjestys muodostuivat esille nousseista asioista riippuen. Tämän seurauksena toteuttamiemme haastatteluiden kestot vaihtelivat puolesta tunnista tuntiin.

Haastattelun tarkoituksena oli selvittää haastateltavan ajatuksia tutkimusaiheesta. Haastatteluihin liittyen otimme tutkijoina seuraavanlaisia asioita huomioon: Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Haastattelutilanteessa niin fyysisillä, sosiaalisilla kuin kommunikaatioon liittyvillä seikoilla on merkitystä. Esimerkiksi haastattelupaikkaan on syytä kiinnittää huomiota. Haastattelun on aina perustuttava

vapaaehtoisuuteen, ketään ei saa pakottaa osallistumaan. Luottamus haastattelijan ja haastateltavan välillä muodostuu tutkimuksen kannalta yhdeksi avaintekijäksi. Haastattelijan on ansaittava haastateltavan luottamus, sillä hyvä, empaattinen haastattelija kuulee haastateltavalta tarinoita, joihin jäykkä, tuomitseva haastattelija ei koskaan pääse käsiksi. Myös tutkijan sukupuoli ja ikä saattavat vaikuttaa siihen, mitä haastateltava kertoo tai jättää kertomatta. (Alasuutari 2011, 151–155; Eskola & Suoranta 2000, 15–18, 85–94; Hirsjärvi & Remes 2007, 160.) Yksilöhaastattelut toteutettiin joulukuun alkupuolella lukion tiloissa sijaitsevista pienissä ryhmähuoneissa, joissa ei ollut ulkopuolisia häiriötekijöitä. Ennen haastattelun alkamista tarjosimme pientä syötävää ja kysyimme kuulumisia tilannetta rentouttaaksemme. Haastattelun etukäteen päätetyt, kyselylomakkeen pohjalta rakennetut teemat liittyivät kaikki nuorten elämään ja opiskeluun. Teemoina haastattelussamme olivat lukio-opiskelu, vapaa-aika, identiteetti ja motivaatio. Keskustelun edetessä keksimme esiin nousseista asioista lisää tarkentavia kysymyksiä. Saimme teemahaastattelun avoimuuden ansiosta monipuolisia kuvauksia haastateltavien elämästä ja opiskeluista. Teemahaastattelu mahdollisti uusien ja odottamattomienkin näkökulmien esiin nousemisen ja niihin syventymisen haastattelutilanteessa, kun ennalta päätettyä, suljettua kysymysrunkoa ei ollut.

Yksilöhaastatteluiden jälkeen syvennyimme aineistoon löytääksemme sieltä tutkimuksemme kannalta olennaisia tietoja. Tammikuussa jaoimme opiskelijat sattumanvaraisesti kahteen ryhmään ja kutsuimme heidät ryhmähaastatteluun. Rakensimme sekä ryhmähaastattelut, tutkimuksen teoriaosuuden että tutkimuksen analyysiosion yksilöhaastatteluissa merkittävimmiten nousseiden aiheiden pohjalta. Ryhmähaastattelua voidaan joko käyttää yksilöhaastatteluiden sijasta tai täydentävänä metodina yksilöhaastatteluiden rinnalla. Meille ryhmähaastattelu toimi täydentävänä metodina, koska siinä nostettiin yksilöhaastatteluissa kolmeksi merkittävimmäksi aihepiiriksi nousseet asiat uudelleen keskusteluun, jotta saimme ilmiöille lisää syvyyttä. Ryhmähaastatteluiden teemoiksi valikoituivat opettajat, motivaatio sekä unelmien koulun kuvailun kautta opetus ja oppimisympäristöt. Ryhmähaastattelussa luonnollisessa ryhmässä haastateltavat soveltavat tilanteeseen arkielämästä tuttua ryhmän vuorovaikutustilanteen kehystä. Toisinaan tutkijan rooli kysymysten esittäjänä tai keskustelun johdattelijana saattaa vaihtua ulkopuolisen havainnoitsijan rooliin, kun haastateltavat alkavatkin kysellä toinen toisiltaan. Tämä oli mielestämme haastattelun parasta antia, koska opiskelijat rentoutuivat ja avasivat ajatuksiaan vapaammin. Toteutetuissa ryhmähaastatteluissa opiskelijat

stimuloivat hyvin toinen toistaan, jolloin meidän roolimme tutkijoina painottui kuunteluun ja muutamien tarkentavien kysymysten esittämiseen. Ryhmähaastattelussa, kuten toki yksilöhaastattelussakin, on tärkeää, että tilanteesta yritetään tehdä mahdollisimman luonnollinen ja vapaamuotoinen. (Eskola & Suoranta 2000, 94–98.)

Opiskelijoille tehtyjen haastatteluiden lisäksi haastattelimme helmikuussa kahta opettajaa ja yhtä opinto-ohjaajaa. Opettajista mukana olivat kielenopettaja ja historian opettaja. Halusimme tällä tavoin saada opiskelijoiden motivaatiokäsitysten rinnalle opettajien näkökulman. Opiskelijoiden tapaan myös opettajille ja opinto-ohjaajalle järjestettiin ryhmähaastattelu yksilöhaastatteluita täydentämään. Näissä haastatteluissa pääteemana oli opiskelumotivaatio, jota opettajat ja opinto-ohjaaja tarkastelivat monesta eri näkökulmasta ja lähestymistavasta. Haastateltavia pyydettiin lisäksi kuvailemaan jokaista tutkimukseen osallistunutta opiskelijaa persoonana ja opiskelijana. Lisäksi haastateltavia pyydettiin arvioimaan kunkin opiskelijan motivaatiota opiskelua kohtaan.

Aineiston keräämisen jälkeen seurasi pitkään kestävä litterointivaihe eli ääni- tai videonauhalle tallennettujen haastatteluiden purkaminen nauhurilta teksteiksi. Litteroimme kaikki tekemämme haastattelut niitä paremmin tulkitaksemme. Kiinnitimme huomiota litteroinnin tarkkuuteen ja tulkinnallisuuteen, sillä tutkijana on tärkeää muistaa, että litteroitu teksti on jo kertaalleen tulkittu versio haastattelutilanteesta, johon analyysi myöhemmin pohjautuu. Tutkimuksemme tulkinnan kannalta on hyvä huomioida, että sanatarkkuudella suoritettujen litteraatiot eivät kata kaikkea nauhoitteelle tallentunutta informaatiota, kuten huokauksia, naurua tai äänen painoja. Litteraatiossa tutkija tekee jatkuvasti osittain tiedostettua, osittain tiedostamatonta rajausta ja tulkintaa merkityksellisistä asioista. Analyysivaiheessa on tärkeää tiedostaa tämä tulkinnallisuus ja pohtia sen mahdollisia vaikutuksia tutkimustuloksiin. Ryhmähaastattelun litterointiin liittyvät haasteet tulivat meille tutuiksi. Kun useampi ihminen puhuu samaan aikaan, on yksilöhaastattelua vaikeampaa saada tilanteesta selvää ja haastateltavien tunnistaminen voi olla haasteellista pelkän äänen perusteella. Koska niin yksilö- kuin ryhmähaastattelun litterointi sisältävät aina tulkintaa, olemme säilyttäneet alkuperäiset nauhoitteet, jotta nauhoitteen jatkokäyttö ja tulkintojen mahdollinen tarkistus ovat mahdollisia. (Eskola & Suoranta 2000, 98; Ruusuvuori 2010, 424–428.) Jo litterointivaiheessa ja etenkin sen jälkeen siirryimme analysoimaan aineistoa. Analysointiin haasteen toi se, että aineistoa oli valtavasti, eikä ollut helppoa päättää, miten sitä tulisi lähteä käsittelemään.

3.3 Aineiston analyysi ja raportointi

Tutkijan on valittava omien tutkimuskysymysten ja tutkimusaineiston kannalta parhaimmat analyysimenetelmät. Tätä asiaa Hyvärinen (2010, 90–93) painottaa paljon kirjoittaessaan haastattelukertomuksen analyysistä. Hän huomauttaa, että useimmiten haastatteluihin, suullisiin tai kirjallisiin, sisältyy monia eri tekstityyppejä, mikä on myös otettava huomioon analyysimenetelmää valittaessa. Tutkimuksessamme olimme kiinnostuneita nuorten opiskelumotivaatiosta, joka haastatteluissa verhoutui erilaisiin tarinoihin ja kertomuksiin. Osaa opiskelumotivaatioon vaikuttavista tekijöistä kuvailtiin haastatteluissa suoraan, kun taas osasta kerrottiin niin sanotusti sanojen ja lauseiden välissä. Kaikkea opiskelumotivaatioon liittyviä kuvauksia ja kertomuksia yhdisti kuitenkin yksi yhteinen tekijä: jokainen kertomus motivaatiosta oli oma pieni kertomuksensa suuremman kehystarinan sisällä. (Hirsjärvi, Remes, Liikanen & Sajavaara 1986, 54–56; Hyvärinen 2010, 90–93.)

Prosessityyppien analyysissaan Hyvärinen (2010, 102–110) jakaa pääprosessit kolmeen osaan: materiaalsiin, henkisiin ja suhdeprosesseihin. Materiaaliset prosessit käsittelevät ulkoisessa, ympäröivässä maailmassa havaittavia muutoksia ja siirtymiä, kun taas henkiset prosessit koskevat ihmisen sisäisen maailman prosesseja, jotka eivät ole muille ihmisille samalla lailla näkyviä. Näitä sisäisiä prosesseja ihminen paljastaa näkyviksi puhuttuina tai kirjoitettuina teksteinä ja kertomuksina. Suhdeprosesseissa asetetaan niin henkilöitä kuin asioita suhteeseen toistensa kanssa. (Hyvärinen 2010, 104–114.) Meidän tutkimuksessamme opiskelijat kertoivat itsestään tarinoita, joissa painopiste oli selkeästi henkisissä ja suhdeprosesseissa. Kertomukset pitivät sisällään tarinoita niin omasta opiskelumotivaatiosta ja tulevaisuuden suunnitelmista kuin ryhmän toiminnasta opetustilanteessa. Ihmisluonteelle on tyypillistä hahmottaa uusia ja abstrakteja asioita luonnollisten metaforien kautta. Haastatteluissamme moni kuvaili opettajan konkreettista, näkyvää toimintaa luokassa, millä viestittiin samalla opettaja–oppilas-suhteiden tärkeydestä. Näin opiskelijat raottivat ovea omiin henkisiin prosesseihinsa.

Palmu (2007, 167) muistuttaa, että analyysin tekeminen alkaa jo kentältä niistä muistiinpanoista, tulkinnoista, rajauksista ja päätöksistä, joita tehdään. Varsinaisena analyysimenetelmänä käytimme teemoittelua ja tyypittelyä. Teemoitteluvaiheessa poimimme haastatteluista tutkimusaiheen kannalta olennaisia tietoja, minkä jälkeen luokittelimme tutkimusaineistoa erilaisiin käsitysluokkiin sen perusteella, mitkä aiheet opiskelumotivaatioon liittyen nousivat

keskeisimpinä ja useimmiten toistuvina esiin. Tällöin tutkimuksen teoria ja haastattelun teemat kävivät tärkeää vuoropuhelua. Tyypittelyssä on kyse aineiston ryhmittelystä niin sanotuiksi tyypeiksi samankaltaisten tarinoiden perusteella. (Eskola & Suoranta 2000, 174–184.) Löysimme aineistostamme selkeästi neljä erilaista opiskelijatyyppeä, joista jokaisesta kirjoitimme tulososioon oman lyhyen kuvauksen. Analysointivaiheessa yksi tärkeimmistä tehtävistä oli etsiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia haastatteluiden väliltä. Toinen tärkeä tehtävä oli löytää merkittävimmät haastateltavien itsensä esiin nostamat asiat opiskelusta ja elämästä ylipäänsä. Vasta monien lukukertojen ja erilaisten vaihtoehtoisten tulkintojen jälkeen pystyimme esittämään aineistopohjaisen valmiin analyysin.

Raportoinnilla tarkoitetaan tutkimuksesta kirjoittamista ymmärrettävästi ja tiedeyhteisön hyväksymässä muodossa. Konventioiden tunteminen ja niiden noudattaminen ovat olennainen osa tieteellistä tekstiä (Luukka 2002, 15–16). Mitkään säännöt tai ohjeet eivät karsi erityyppisten ja eritasoisten raporttien kaikkia eroja pois. Vaikka luovan toiminnan erityispiirteitä ovat itsenäisyys ja toisinaan jopa säännöistä poikkeaminen, niin kurinalaisuus ja perussääntöjen tuntemus ovat tutkijalle korvaamattomia. Myös oman tutkimusaiheen, ongelmien, hypoteesien ja tutkimusmenetelmän valinta tulee perustella ja kuvailla tarkasti. Julkaistu tutkimusseloste tarjoaa mahdollisuuden muulle tiedeyhteisölle arvioida tutkimuksen tuloksien luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 1986, 9–10, 59–61; Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 57–58; Viskari 2002, 32–34.) Tutkimusraportti on koko tutkimusprosessin näkyvä tuotos, josta tulee selvittää, miten tieto on hankittu ja kuinka luotettava tieto on kyseessä (Metsämuuronen 2008, 58). Tutkimusselosteen tavoitteena on järkevä ja jäntevä kokonaisuus (Hakala 1999, 205). Tähän mekin pyrimme, vaikka laaja aineistomme asettikin tilanteeseen omat haasteensa.

Laadullisen tutkimuksen tietojen käsittelyssä ja tutkimuksen julkistamisessa olemme huomioineet tärkeinä seikkoina rehellisyyden ja tutkittavien anonymiteetin (Eskola & Suoranta 2000, 57). Olemme pitäneet tutkittavien nimet piilossa ja tuloksia tutkaillessamme annoimme jokaiselle tutkittavalle oman koodinsa, josta heidän henkilöllisyyttään ei voi tunnistaa. Opettajat on lainauksissa merkitty O-kirjaimella ja numeroitu sen mukaan, kuka kolmesta henkilöstä sanoo mitään. Esimerkiksi lainaus ”--- vaik on saattanutkin olla ihan kiinnostunut siitä” (O2) kertoo, että kyseessä on opettaja numero 2. Opiskelijoilla lainauksen perässä olevan koodin ensimmäinen H-kirjain tarkoittaa, että lainaus on opiskelijahaastattelusta. Kirjaimen perässä oleva numero kertoo, ketä kolmestatoista opiskelijasta tarkoitetaan ja lopussa oleva kirjain viittaa

haastateltavan sukupuoleen. A tarkoittaa tyttöä ja B poikaa. Esimerkiksi seuraavan lainauksen on haastattelussa sanonut opiskelijapoika numero 2: *”Oppilaat saa olla itse paljon äänessä ja saa ite ajatella.” (H2B)*

Tutkimuksen kannalta tärkeintä on, että tutkija on kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa rehellinen. Me pyrimme osoittamaan rehellisyytemme ja perustelemaan tutkimuksen luotettavuuden mahdollisimman tarkkojen, kaikki tutkimusvaiheet kattavien kuvauksien kautta sekä esittämällä tulokset mahdollisimman totuudenmukaisesti (Viljanen 1986, 101). Tutkimustamme tarkastellessa tulee ottaa huomioon, että laadullisen tutkimuksen tulokset ovat historiallisesti ja kulttuurisesti aikaan ja paikkaan sidottuja, ja siten muuttuvia. Tutkimusprosessin kuvailun myötä haastamme lukijan arvioimaan tutkimuksemme tulosten ja niistä tehtyjen johtopäätösten merkityksellisyyttä, paikkansa pitävyyttä ja luotettavuutta.

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Opiskelumotivaatiota käsittelevä tutkimusaineistomme oli laaja, ja saimme monipuolisesti vastauksia tutkimuskysymyksiimme niin opiskelijoiden kuin opettajien näkökulmasta. Ensimmäiseksi avaamme opiskelijoiden kertomuksia opiskelumotivaatioon yhteydessä olevista tekijöistä yksilö- ja ryhmähaastatteluiden pohjalta. Sen jälkeen tarkastelemme opiskelumotivaatiota opettajien näkökulmasta. Tuomme esiin, mitkä tekijät heidän mukaansa ovat yhteydessä opiskelumotivaatioon lukiossa ja kuinka opettajat omien sanojensa mukaan tunnistavat motivoituneen ja ei-motivoituneen opiskelijan. Lopuksi olemme jakaneet aineistomme opiskelijat neljään erilaiseen opiskelijatyypin observointien sekä opiskelijoiden ja opettajien haastatteluiden perusteella.

4.1 *Opiskelijoiden motivaatiopuhe*

Opiskelijoiden haastatteluissa nousi esiin monenlaisia opiskelumotivaatioon yhteydessä olevia asioita, joita nuoret kuvailivat joko opiskelumotivaatiota lisääviksi tai vähentäviksi. Aineistoa analysoidessamme jaottelimme näitä opiskelumotivaatioon yhteydessä olevia tekijöitä neljän alaotsikon alle selventääksemme tutkimuksen tuloksia lukijalle. Kappaleiden aiheina ovat opiskelumotivaatioon yhteydessä olevat tekijät opettajuutta, opetusta ja oppimisympäristöjä, koulun ulkopuolisia tekijöitä sekä identiteettiä koskien.

4.1.1 Opettajuus opiskelumotivaatioon vaikuttavana tekijänä

Seuraavaksi kerromme opiskelijoiden haastatteluissa esiin nousseista opiskelumielekkyyteen vaikuttavista asioista, jotka liittyvät opettajaan ja opettajuuteen. Jokaisen haastattelemamme opiskelijan mukaan opettajan merkitys opiskelumotivaatiolle on tavalla tai toisella merkittävä. Opiskelijat mainitsivat monenlaisia opettajaan liittyviä asioita, jotka heidän mukaansa lisäävät tai vähentävät opiskelumielekkyyttä. He kertoivat niin opettajan persoonallisuuteen kuin opetustyyliin ja toimintatapoihin liittyviä tekijöitä: *"Molemmat vaikuttaa yhtä paljon sekä*

opettajan persoona että se, mitä tunneilla tehdään.” (H9B) Seuraavassa nostamme esiin opiskelijoiden mukaan hyvän ja opiskelumotivaatiota lisäävän opettajan piirteitä.

On kaikesti sanomattakin selvää, että mukavan opettajan tunneille on mielekästä mennä opiskelemaan ja epämukavan opettajan tunneille on vastenmielistä mennä. Näin sanoivat myös kaikki haastattelemamme opiskelijat. Mukava ja rento opettaja *”saa menemään tunneille ja tekemään tunneilla ja tunteja varten enemmän hommaa kuin tekis sellaisella tunnilla, johon ei oikeesti edes kiinnostais mennä.” (H3B)* Opiskelijoista suurimman osan mukaan, jos opiskelija ei pidä opettajasta tai opettaja on tylsä, ei opiskelija jaksakaan panostaa opiskeltavaan aiheeseen yhtä paljon kuin hyvän opettajan opetuksessa. Tämän voi tulkita tietynlaiseksi kapinaksi auktoriteettia kohtaan. Joka tapauksessa opettajalla on suuri merkitys nuorten opiskelussa.

Opiskelijat mainitsivat seuraavanlaisia opettajan persoonallisuuteen liittyviä piirteitä, jotka heidän mielestään vaikuttavat opiskelumotivaatioon positiivisesti: mukava, rento, huumorintajuinen, oppilasläheinen, kannustava, positiivinen, tasa-arvoinen, ymmärtäväinen, reipas ja iloinen. Jokainen opiskelijoista painotti, että hyvän, motivoivan opettajan piirteisiin kuuluvat mukavuus, rentous ja huumorintaju. Huumorintajun lisäksi muutama opiskelija mainitsi opettajan tärkeäksi ominaisuudeksi pitkäpinnaisuuden. Opettajan huumorintajua opiskelijat tarkensivat niin, että opettaja osaa niin sanotusti *”heittää vitsejä”* opetuksensa väliin, eikä ota asioita liian vakavasti. Moni kertoi esimerkkinä erään heidän koulunsa opettajan tavan opettaa.

”Sellainen ope, joka tukee hyvin opiskelijoiden motivaatiota, on hyvällä mielellä ja saattaa heittää väliin jonkin vitsinkin. Ei nyt välttämättä varsinaista vitsiä, mut sillain, et tulee fiilis, et ei tää nyt oo niin vakavaa.” (H10A)

Suurin osa opiskelijoista mainitsi opettajan tärkeäksi piirteeksi sen, että hän on kannustava ja positiivinen. Heidän mielestään oli merkittävää, että opettaja ei koskaan saisi omalla puheellaan tai toiminnallaan lytätä opiskelijoita, vaan sen sijaan löytäisi aina opiskelijoilleen jotakin positiivista sanottavaa, vaikkei heillä menisikään niin hyvin. Positiivinen palaute rohkaisee ja lisää opiskelijan luottoa omiin kykyihin sekä auttaa yrittämään enemmän. Edellä mainitut asiat sekä opettajan oma mieliala heijastuvat helposti opiskelijoihin: *”Opiskelun mielekkyyttä lisää esimerkiksi se, millä tuulella opet on sinä päivänä. Jos opet on positiivisella mielellä, niin sit tulee itellekin parempi fiilis.” (H10A)* Opiskelijat mainitsivat myös, että opettajan tulisi keskittyä tärkeimpiin asioihin, eikä tuhjata aikaa valittamalla ja puuttumalla turhiin pikkuasioihin. Turha

paasaaminen ja luennointi luovat ikävää ilmapiiriä, vievät aikaa opetukselta ja häiritsevät opiskelijoita. Opiskelumotivaatiota ylläpitävää ilmapiiriä opiskelijat kuvailivat rennoksi ja vapautuneeksi. Sellaisessa ilmapiirissä ei tarvitse jännittää tunnin kulkuun osallistumista.

Neljäsosa haastatelluista opiskelijoista mainitsi, että motivoiva opettaja on oppilasläheinen ja opiskelijat erilaisina yksilöinä huomioiva. Oppilasläheinen opettaja ottaa heidän mukaansa eritasoiset opiskelijat huomioon, eikä suosi ainoastaan taitavia opiskelijoita ja vastaavasti jätää huomiotta heikompia opiskelijoita. Eräs opiskelija kuvaili hyvää opettajaa seuraavanlaisesti: *”Opettajan pitäis olla oppilasläheinen, että huomaa tulla auttamaan, vaikka ei ees aina pyydä apua. Huomaa heti, ettei tolla ihan suju ja tulee jo heti silloin auttaa siihen.”* (H1B) Oppilasläheinen opettaja huomaa opiskelijoiden avuntarpeen kysymättä ja antaa tukiopetusta tarvittaessa. Opiskelijat arvostivat paljon monien opettajien tarjoamaa mahdollisuutta tukiopetukseen. Tukiopetuksen tarjoaminen merkitsee sitä, että opettaja huomaa ja välittää opiskelijoidensa pärjäämisestä. Opiskelijat kaipaavat tasa-arvoista opetusta, jossa otetaan niin vahvat kuin heikotkin opiskelijat huomioon.

Opettajalla voi olla joitakin toimintatapoja, jotka lisäävät tai herättävät kiinnostusta ja mielekkyyttä opiskelua kohtaan. Tällaisiksi toimintatavoiksi haastateltavamme mainitsivat tärkeimpänä monipuolisen opetuksen. *”Hyvä opettaja teettää ryhmitöitä ja paritöitä, ja sit tehään yhdessä vaik jotain näytelmiä.”* (H13A) Monipuolisessa opetuksessa hyödynnetään opettajan tunnin mittaisen luennoimisen sijaan erilaisia tehtävätyyppejä, keskusteluita, kyselemistä sekä erilaisia muistiinpanotekniikoita. Opiskelijoiden mukaan on tärkeää, ettei opettaja istu vain penkillään ja lue suoraan kirjasta, vaan opettaa asioita omin sanoin, tulee esiin pöytänsä takaa ja osallistaa opiskelijoita opetuksessaan.

”Sekin vaikuttaa heti, jos opettaja seisten kertoo tai kirjoittaa taululle. Siinä jo heti herää, vaikka se on ihan pikku juttu. --- Eli että saa ite kokeilla, tai sitten se on tärkeätä, että tehdään erilaisia tehtäviä. Mennään ryhmiin, eikä aina vaan istuta siinä paikalla.” (H7A)

Osallisuuden kaipuu tuli esiin monissa kohdin. Opiskelijat mainitsivat, että opettajan tulisi pitää opiskelijat mukana käsiteltävässä asiassa niin, että he saavat olla paljon äänessä ja ajatella itse. Ei niin, että heidän tulisi vain olla hiljaa ja kuunnella. Opiskelijoiden tulisi saada olla omatoimisia ja heille tulisi jakaa vastuuta opetustilanteessa. *”Hyvän opettajan persoona on sellainen, joka pitää koko ajan oppilaat mukana asiassa.”* (H2B)

Opettajasta tulisi paistaa asiantuntijuus. Opiskelijoiden mielenkiinto herää, kun he tietävät opettajan olevan asiantuntija opettamassaan aineessa. Asiantuntijuus näyttäytyy opiskelijoille kiinnostavien opetustapojen käyttämisenä ja hyvin suunniteltuina tunteina: *”Jos ope opettaa kiinnostavasti, huomaa että se on oikeesti asiantuntija ja tuo esimerkeillä asiat, sekä sillä on kiinnostava opetustapa.” (H4A)* Tuntien suunnittelua ei sopisi kenenkään opettajan, ei noviisin eikä konkarin, vähätellä, sillä haastatteluissa kävi ilmi, että opiskelijat ovat tarkkoja huomaamaan, milloin tunti on suunniteltu hyvin ja milloin ei ollenkaan.

”Just se vaikuttaa, et jos opettajat on etukäteen jaksanu miettiä tunteja, niin silloin siellä on paljon mielenkiintoisempaa. Silloin se ohjelma on paljon monipuolisempi ja ajankäyttökin on mietitty.” (H12A)

Opettajan oma motivaatio nostettiin opiskelijoiden puheessa korokkeelle. Opettajalla tulisi olla halu opettaa ja saada opiskelijat oppimaan. Opettajan tulisi itse pitää opettamisesta, koska se näkyy opiskelijoiden mukaan kauas ja täten vaikuttaa opetukseen ja opetettaviin opiskelijoihin. Viisi opiskelijaa kuvaili spontaanisti opettajan omalla motivaatiolla olevan vaikutusta omaan opiskelumotivaatioonsa. *”--- varsinkin jos ne opet näyttää tykkävän työstään, niin silloin on itekin kivempi opiskella.” (H12A)*

Opettajan persoonallisuuteen liittyviä opiskelumotivaatiota laskevia tekijöitä tuli haastatteluissa ilmi vähemmän kuin motivoivia piirteitä. Huonon opettajan piirteitä ovat opiskelijoiden mukaan äksyily, huumorintajuttomuus, epätasa-arvoisuus ja tiukkuus. Erityisesti huomiomme herätti useamman opiskelijan tylsän opetustyylin kuvailu, jossa opiskelumotivaatiota laskevaksi asiaksi yli puolet haastateltavistamme mainitsi sen, että opettaja opettaa monotonisella äänellä. Monotoninen ja tylsä opetus rinnastettiin joka kerta samaan lauseeseen. *”Osa puhuu tosi tylsästi ja monotonisesti, niin silloin jaksaa paljon huonommin kuunnella ja opiskella.” (H9B)* Tällainen opetustyyli saattaa liittyä joko opettajan persoonallisuuteen tai totuttuun opetustapaan. Jos monotonisuus liittyy opettajan persoonallisuuteen ja henkilö puhuu muutenkin aina samalla tavalla, voi tätä olla vaikea lähteä muuttamaan.

Luokan ilmapiiri ja mahdollisuus keskittyä opeteltaviin asioihin vaikuttavat opiskelun mielekkyyteen. Ilmapiiri on pitkälti opettajasta riippuvainen. Opettajan tulisi pitää järjestystä luokassa, jotta jokaisella olisi mahdollisuus keskittyä. Yksi opiskelijoista mainitsi, että *”keskittymistä häiritsee hälinä, ja jos opettaja opettaa siinä samalla.” (H5B)*

Opetuksen toteuttamiseen liittyviksi opiskelumotivaatiota heikentäviksi tekijöiksi opiskelijat kertoivat yhtenä tekijänä sen, että aiheet käydään liian nopeasti läpi, jolloin valtava oppimisvastuu siirtyy kotiin. Vielä ikävämmän tilanteesta tekee se, jos opettajilta ei saa lisäapua edes kysyttäessä. Kaikki nuoret eivät kuitenkaan tuossa iässä ole vielä taitavia oppimaan asioita itsenäisesti, jolloin tehtävät voivat jäädä osaamisen puutteen vuoksi tekemättä, minkä seurauksena opiskelija jää opinnoissaan muista jälkeen.

”Sekoittaa, jos aihe käydään liian nopeasti läpi. Jotkut opettajat sanoo vaan, jos niiltä kysyy jotakin, että käy se kotona läpi. Eikä ne käy sitä enää tunnilla uudestaan.” (H1B)

Toisena opiskelumotivaatiota heikentävänä toimintatapana opiskelijat mainitsivat, että opettaja yli- tai aliarvioi opiskelijoiden taitoja. Opettaja saattaa olettaa ja sanoa opiskelijoiden ymmärtävän ja osaavan jonkin asian, vaikka kaikki eivät olisikaan sitä vielä ymmärtäneet tai oppineet. Toisaalta opettaja saattaa myös aliarvioida opiskelijoita mainitsemalla tehtävän liian vaikeaksi heille oppia. Tällainen epäluottamus ja yksilön ohittaminen voivat tuntua opiskelijoista alentavalta. Opettajan tulisi opiskelijoiden sanojen mukaan ottaa aina opetuksessaan huomioon myös opiskelijoiden näkökulma.

Opiskelumotivaatiota vähentäviä opetustyyliä ovat monien haastattelemiemme opiskelijoiden mukaan aina samalla tavalla opettaminen tai toisaalta myös liian sekava opetustapa. *”Huono opettaja on sellainen, että on vaan se tietty opetustapa, eikä kokeile erilaisia.” (H4A)* Opiskelumotivaatiota laskee erityisesti, jos tunneilla on suurimmaksi osaksi vain opettaja äänessä, tai jos opiskelijat laitetaan kirjoittamaan suurin osa tunnista. Yksi opiskelijoista mainitsi opetuksen mielekkyyttä vähentäväksi myös sen, jos opettaja jatkuvasti kyseenalaistaa opettamaansa asiaa. Silloin opiskelijatkin saattavat kyseenalaistaa koko aiheen ja kannattavuuden opiskella sitä.

Olemme edellä kuvailleet hyvän, motivoivan opettajan piirteitä ja opetustapoja sekä vastaavasti huonon, opiskelumotivaatiota vähentävän opettajan piirteitä ja opetustapoja. Seuraavassa nostamme esiin muita opettajuuteen liittyviä tekijöitä, jotka havaitsimme tutkimusaineistossamme tärkeiksi.

Oli huolestuttavaa kuulla, ettei kukaan opiskelijoista ollut valmis tukeutumaan jonkun opettajan puoleen huolen kohdatessa. Opettajat eivät haastateltavien puheiden mukaan olleet läheisiä opiskelijoilleen.

”En mä oikeestaan kääntyis opettajan puoleen, jos olis jostain asiasta huoli. No, jos olis ollut täällä vaikka vielä vuoden tai tutustunut paremmin johonkin opettajaan, niin kyllä ehkä sitten.--- Ehkä kavereille kertoisin ekana, mut sitten on kans toi terveydenhoitaja.” (H1B)

Tilanne kuvastaa hyvin sitä, kuinka vähän yksittäinen opettaja on tekemisissä tietyn opiskelijan kanssa. Opettajat tulevat ja menevät kurssien ja jaksojen vaihtuessa. Saman oppiaineenkin eri kursseja pitävät eri opettajat, jolloin opettaja jää opiskelijalle kaukaiseksi. Kuitenkin moni opiskelijoista kertoi haastattelun aikana, että kyseisessä lukiossa suurin osa opettajista on hyviä ja ammattitaitoisia.

Haastattelussa kysyimme, kummalla on suurempi merkitys opiskelijan opiskelumotivaatioon, opettajalla vai oppiaineella. Vain yksi opiskelijoista vastasi, että jos hänellä itsellään ei ole opiskelumotivaatiota, opettajan yritykset eivät auta sitä kasvattamaan. Suurin osa opiskelijoista mainitsi opettajalla olevan oppiainetta selkeästi suurempi merkitys. He kertoivat, että etenkin siinä tapauksessa, jos oppiaine itsessään ei kiinnosta, on opettajalla suuri vaikutus opiskelumotivaatioon. Silloin opettaja voi omalla opetuksellaan tehdä tylsästäkin aiheesta mielenkiintoisen ja mieleenpainuvan.

”Suurempi merkitys on opettajalla. Oon sitä mieltä että minkä vaan oppiaineen voi saada kiinnostavaksi. Mullakin historian opettajat oli yläasteella ja täällä sellaisia, että ne kertoi asiat niin, että ne jäi ainakin varmasti mieleen.” (H3B)

Opiskelijan kiinnostus saattaa jopa herätä jotakin aiemmin inhottua oppiainetta kohtaan hyvän opettajan ansiosta. Tämä olisi tietenkin ihanteellinen tilanne, jos opettaja pystyisi oman toimintansa kautta herättämään alunperin vähemmän motivoituneiden opiskelijoiden kiinnostuksen aineen oppimiseen. Kotona opiskelussa oppiaineen sanottiin kuitenkin vaikuttavan enemmän, koska opettaja ei ole siellä valvomassa tai opettamassa. Yksi opiskelijoista, joka mainitsi oppiaineella olevan opettajaa suurempi merkitys opiskelumotivaatioon, perusteli asian sillä, että jos *”--- oppiaine kiinnostaa, niin haluaa oppia niitä asioita, vaikka opettaja olisikin vähän huonompi.” (H5B)*

Haastateltavamme kertoivat ymmärtävänsä, että eri opiskelijoille soveltuvat erilaiset opetustyyli-
”--- niiden opetustavat ei oo mulle niitä parhaimpia, mut jollekin muulle ne saattaa olla.” (H3B)
Jotkut oppivat paremmin lukemalla, toiset kuuntelemalla ja kolmannet toiminnan kautta. Yksi opiskelijoista sanoi, että hän helposti määrittelee opettajan huonoksi, jos opettajan opetustyyli ei ole opiskelijalle itselleen sopiva. Tavoitteena olisi, että jokaiselle opiskelijalle tarjottaisiin mahdollisuus oppia, mikä onnistuu parhaiten, jos opettajat kiinnittävät opetuksessaan jo suunnitteluvaiheessa huomiota erilaisiin oppijoihin. Parhaiten tämä toteutuu monipuolisessa ja oppilaslähtöisessä opetuksessa, jota aiemmin kuvailimme opiskelijoiden oman puheen kautta.

4.1.2 Monipuolinen opetus ja viihtyisät oppimisympäristöt kehittämässä opiskelumotivaatiota

Opettajan lisäksi opiskelumielekkyyteen oli opiskelijoiden mukaan yhteydessä moni muukin asia oppitunteihin ja oppiaineisiin liittyen. Näistä päällimmäisiksi nousivat selkeästi opittavassa asiassa menestyminen ja kokemus omasta osaamisesta sekä opiskelun merkityksellisyys. Jokainen opiskelija kertoi haastatteluissa opiskelun merkityksellisyyden vaikuttavan opiskelumotivaatioon. Merkityksellisyys saattoi liittyä opiskeluiden hyödyllisyyteen tulevaisuutta ajatellen tai muuten yleishyödyllisten taitojen oppimiseen.

”Oon eniten kiinnostunut bilsasta, mantsasta ja vieraista kielistä. Niitä on aina kiva opiskella, ja niistä on hyötyä. Just kielistä esim, jos menee ulkomaille, niin ymmärtää paremmin, ja mitä nyt netissäkin on, niin sielläkin on apua.” (H12A)

Osaa opiskelijoista ohjaa puolestaan opiskelemaan tiedonjano. Heidän mukaansa *”koulussa tärkeitä asioita ovat oppitunnit, kun siellä oppii.” (H1B)* Tiedonjano kuitenkin rajoittuu merkityksellisiksi tai mukaviksi ja kiinnostaviksi koettuihin asioihin. Yksi opiskelijoista otti esiin seikan, joka toteutuessaan voisi hänen mukaansa lisätä koko lukio-opiskelun mielekkyyttä: *”Motivaatiota parantaisi, jos voisi opiskella vain niitä oppiaineita, mitä haluaa ja kokee tarvitsevänsä.” (HB5)* Suomessa yleissivistyksen nimissä jokaista oppiainetta on lukiossa kuitenkin muutama kurssi opiskeltava. Useimmiten opiskelijan oma harrastuneisuus ja ne oppiaineet, jotka kiinnostavat, kulkevat käsi kädessä. Haastateltavista ne, jotka harrastivat esimerkiksi jonkin instrumentin soittamista, pitivät musiikista oppiaineena ja halusivat oppia tästä yhä enemmän. He kuvailivat musiikkia myös vahvaksi osaksi identiteettiään luonnehtimalla itseään musikaalisiksi.

Kavereiden kerrottiin vaikuttavan opiskelumielekkyyteen monin tavoin. Ystävät vaikuttavat paljon siihen, jaksako kouluun ylipäänsä lähteä ja kuinka siellä viihtyy. Myös oppitunneilla luokkatovereilla näytti olevan merkitystä viihtyvyyteen: istuuko joku tuttu kaveri samalla kurssilla ja pääseekö tekemään ryhmätöitä tutun kanssa. Toisaalta ilmi tuli myös kavereiden häiritsevä vaikutus opiskeluun, sillä koulun ulkopuolista asiaa vaikuttaisi riittävän välituntien lisäksi myös oppitunneille, minkä seurauksena keskittyminen opiskeltavaa asiaa kohtaan häiriintyy.

”Joidenkin kanssa ei pysty tunnilla keskittymään, kun juttelee vaan. Mutta toisten kanssa, jos on joku fiksu kaveri siinä, joku joka osaa sitä ainetta, niin sitten siltä voi aina kysyä, ja miettiä niitä tehtäviä yhdessä.” (H7A)

Opiskelijoiden mukaan opiskelun mielekkyyden kannalta on merkityksellistä, ovatko opiskeltavat aiheet liian helppoja tai vaikeita. Tämä vaikuttaa siihen, onko motivaatiota lähteä edes yrittämään kyseessä olevien tehtävien ratkomista. Monen opiskelijan kertomuksissa *”lempiaineet on aika pitkälti niitä, jotka on helppoja.” (H2B)* Toisaalta liian helpot ja haasteettomat tehtävät tuntuvat turhilta. Aiemmat kokemukset samasta aiheesta jättävät jäljen muistiin aiheuttaen ennako-oletuksia omasta pärjäämisestä ja aiheen mielekkyydestä. Haastatteluista kävi ilmi, että usein, jos henkilö ei ole aiemmin pärjännyt jossakin oppiaineessa ja on kokenut tämän ylivoimaisen vaikeaksi, ei hän usko siinä myöhemminkään pärjäävänsä. Pärjäämisen syitä löytyi monenlaisia. Huonon opettajan, huonojen opiskelukokemusten, tylsän oppiaineen ja laiskan opiskeluun panostamisen lisäksi kerrottiin perheen ja geenien vaikuttavan pärjäämiseen. *”Äidinkieli ja taideaineet menee huonoiten, koska ei oo perheessä ollut ketään taiteellista tai luovaa henkilöä, joka soittaisi tai piirtäisi jotain. Ei oo ainakaan periytynyt.” (HB5)* Ilmiö on tuttu muidenkin aineiden kohdalla. Lapset, joiden vanhemmat eivät ole olleet hyviä matematiikassa ja ovat muistuttaneet lapsiaan asiasta, eivät usko itsekään pärjäävänsä siinä. Myös aiemmin tehdyt valinnat kurssien suhteen sekä opiskelumetodit mainittiin haastatteluissa yhtenä opiskelumielekkyyteen vaikuttavana tekijänä, koska ne vaikuttavat koulumenestykseen.

Kouluympäristöllä ja ilmapiirillä on vaikutusta koulussa viihtymiseen. Niin sosiaalisella kuin fyysisellä oppimisympäristöllä on merkitystä. Kaikki opiskelijat ylistivät lukionsa koulurakennuksen sisäisiä ja ulkoisia puitteita. Kun kysyimme haastattelussa, miksi opiskelijat olivat valinneet kyseisen lukion, saimme vastaukseksi pitkän listan viihtyvyyttä lisääviä asioita alkaen jokaisen opiskelijan mukaan siitä, että koulu on uusi, moderni ja lähellä kotia. He kuvailivat kouluaan ennen kaikkea siistiksi, viihtyisäksi ja rennoksi paikaksi opiskella. Tutkimuslukiossa on

heidän mukaansa suurimmaksi osaksi myös hyvät opettajat. Koulu tarjoaa opiskelijoiden mukaan paljon virikkeitä, mikä lisää huomattavasti viihtyvyyttä. Esimerkiksi välituntiaktiiviteeteiksi kerrottiin kavereiden kanssa tehtävien tekemisen lisäksi kirjaston antama mahdollisuus oleskeluun sekä kirjojen ja lautapeliin lainaamiseen, tietokonehuoneen ja käytävällä olevien tietokoneiden käyttö, kuntosali ja pelisali sekä koulun kahvilassa tai forum-alueella oleskelu.

”Hain tähän kouluun, koska tämä oli lähellä. Pari kilometriä vaan kouluun. Ja sitä oli ihan uusi rakennus, vaan pari vuotta vanha. Hienot kaikki tilat ja laitteet. Yläasteella tätä oli mainostettu paljon. Kauhea hehku, että tää on hieno ja uus ja hyvät opettajat ja kurssit.” (H6B)

Opiskelijat kuvailivat haastatteluissa asioita, jotka koulussa ja opiskelussa ovat heidän mielestään tärkeimpiä. Eniten mainintoja tuli oppiaineiden kiinnostavuuteen sekä koulussa menestymiseen liittyen. Kiinnostuneisuus opetettavasta asiasta ja menestyminen siinä kulkevat tulosten perusteella useimmiten käsi kädessä. Tämä ei sinänsä ole yllättävää, koska yleensä ihminen panostaa enemmän sellaisiin asioihin, jotka häntä kiinnostavat. Kiinnostuneisuus ja menestyminen eivät kuitenkaan korreloi kaikkiin opittaviin asioihin. Jotkut asiat voivat kiinnostaa, vaikkei yksilö niissä kovin hyvin pärjäisikään, kun oppimisen ja motivaation takana vain on tarpeeksi vahva motiivi. Opiskelija saattaa jaksaa huonosta menestyksestään huolimatta olla kiinnostunut esimerkiksi vieraan kielen opiskelusta, jos tiedossa on ulkomaan matka, jolla kieltä pääsee käyttämään. Opiskelun välinearvolla voi olla erilaisia merkityksiä. Hyvät tulokset kokeessa tai todistuksessa eivät ole tässä tapauksessa opiskelumotivaation takana, vaan vieraan kielen käytön ja keskustelun mahdollisuus vieraassa maassa. Myös ihmiset, ympäristö ja ilmapiiri nousivat korokkeelle tärkeinä kouluun ja opiskeluun vaikuttavina asioina.

”Tärkeintä on, että viihtyy, että tykkää tulla, ja siihen vaikuttaa kaikki. Ehkä eniten kuitenkin ihmiset. Rento ilmapiiri on tärkeä. Siihen vaikuttaa kaikki säännöt ja semmoset, mitä saa ja mitä ei saa tehdä. Käytävillä sen rennon ilmapiirin parhaiten aistii.” (H8A)

Kuten opiskelumotivaation kannalta, myös muutenkin koulussa pidettiin tärkeänä sitä, että opiskelut koettiin merkitykselliseksi ja hyödylliseksi elämän kannalta. Opiskelijat pitivät tärkeänä, että koulussa opitaan tärkeitä taitoja muuta elämää varten, kuten esimerkiksi miten missäkin tilanteessa tulisi käyttäytyä. Opiskelijoiden puhe piti sisällään kuvailua niin sanotusta tapakasvatuksesta, jota puolestaan opettajien puheessa ei mainittu kertaakaan. Tärkeiksi asioiksi opiskelijat mainitsivat lisäksi tunneilla kuuntelun, läksyjen teon, positiivisuuden opiskelua

kohtaan, riittävät tauot sekä ilmaisen ruuan. Nämä kaikki edellä mainitut tekijät liittyvät tiiviisti yleisesti koulussa jaksamiseen. Oppilaitoksissa olisi hyvä pohtia, kuinka voisimme opetuksen ja koulujärjestelmän kautta vaikuttaa opiskelijoiden yleiseen jaksamiseen niin, että opiskelijoiden suhde opiskeluun pysyisi positiivisena ja he jaksaisivat kuunnella ja tehdä läksyt.

Opiskelumotivaatiota lisäävät opiskelijoiden mukaan koulussa järjestettävät opiskelun ulkopuoliset tapahtumat, kuten erilaiset teemapäivät. Etenkin vanhojen tanssit mainittiin mielekkääksi ja tärkeäksi tapahtumaksi. Myös se, että lukio ja siellä opiskelu perustuvat vapaaehtoisuuteen, lisäävät opiskelijoiden mukaan mielekkyyttä lukiossa opiskelua kohtaan. Pakollinen ja pakotettu on nuoren silmissä harvoin hauskaa. Moni tutkimukseen osallistuneista mainitsi opiskelumotivaatiota lisäävänä tekijänä lyhyemmät koulupäivät, jolloin heidän mukaansa jaksaa keskittyä ja opiskella paremmin kuin pitkinä koulupäivinä. Opiskelijat korostivat myös, ettei ole mielekästä, jos samana päivänä tai samassa jaksossa on liikaa eri oppiaineita, jotka sekoittavat tosiaan. Myös yhteenlaskettu läksyjen määrä kasvaa tällöin helposti valtavaksi. *”Mut koeviikolla ei oo niitä kotitehtäviä, niin voi keskittyä ja lukee aina yhteen kokeeseen yhtenä päivänä, eikä tartte keskittyä muuhun.”* (H11A) Oppiaineiden suunnittelu lukujärjestykseen niin, että lukuaineiden välissä on taito ja taideaineita, keventävät opiskelijoiden mukaan mukavasti päivää.

Opiskelijat vertaavat itseään paljon toisiin opiskelijoihin ja saavat helposti toisiltaan vaikutteita. Yksi opiskelijoista kertoi, että opiskelutovereiden koulumenestys vaikuttaa myös omaan panostamiseen koulua kohtaan: *”--- kun näkee että kaverit pärjää, niin halua itekin pärjätä.”* (H4A) Kavereiden ja yhteenkuuluvuuden kautta koulu saadaan helposti liitettyä lähemmäksi muuta elämää.

Vastaavasti opiskelumielekkyyttä koulunkäyntiä kohtaan vähentää moni edellä mainitun asian vastakohta. Nämä tekijät olivat niin koulussa olevia kuin koulun ulkopuolella vaikuttavia tekijöitä.

”Koulumotivaatiota vähentää ehkä pitkät päivät, kun loppupäivästä on niin väsynyt et ei jaksa enää keskittyä siihen aiheeseen. --- No huomaan, että pirteenä lähen kouluun, jos on ihan lyhyt koulupäivä. Tai, jos on kivoja aineita, niin et on vaikka kavereita samassa aineessa. Ja jos on nukkunut yön hyvin ja on sit muuten pirteenä.” (H4A)

Puolet haastattemistamme opiskelijoista mainitsi pitkät päivät opiskelumotivaatiota vähentävänä tekijänä. Mielenkiintoisia opiskelumotivaatiota vähentäviä tekijöitä olivat *huono ruoka, opintojen liika helpous, yksinjäätminen, epäonnistumiset, tylsät aiheet, sairastuminen ja*

yleinen väsymys. Väsymyksestä kirjoitamme myöhemmin lisää koulun ulkopuolisiin tekijöihin keskittyvässä kappaleessa. Yksi tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista oli sairastellut paljon ja joutunut aiemmin olemaan lähes pari vuotta sairautensa vuoksi poissa koulusta. Sairastuminen ei varsinaisesti vaikuttanut opiskelijan opiskelumotivaatioon opittavia asioita kohtaan, mutta sairastuminen vaikutti opiskelijan mukaan siihen, kuinka jaksaa panostaa kouluun, mikä ilmenee helposti alisuoriutumisena.

Ilmapiirin kerrottiin olevan merkittävässä asemassa opiskelumotivaation kannalta. Huonon ilmapiirin nähtiin vaikeuttavan keskittymistä opeteltavaan asiaan. *”Oppitunneilla on vaikea keskittyä, jos on hirvee hälinä.” (H8A)* Tilanteeseen vaikuttavat olennaisesti sellaiset tekijät kuin opettajan ryhmänhallintataidot, opetuskäytännöt sekä liian suuret luokkakoot ja tunnin tai kurssien sekavuus. Lisäksi opiskelumotivaatiota vähentäviksi ja keskittymistä häiritseviksi tekijöiksi luettiin koulutehtäviin liittyvä stressi, perheen sisäiset asiat ja henkilökohtaiset murheet. Opiskelijat kertoivat, kuinka toisinaan voi olla mahdotonta sulkea koulun ulkopuolinen elämä mielestä, jos jokin asia harmittaa.

Opiskelijoiden mukaan opiskelumotivaatiota vähentää liika informaatio, jolloin yksilön muistikapasiteetti joutuu koetukselle. Tietoa tulisi tarjota sopiva määrä kerrallaan ja antaa opiskelijalle aikaa omaksua uusi tieto ennen seuraavaa uutta asiaa. Tähän esimerkkinä otettiin historian oppitunnit, joilla informaatiota tulee hyvin paljon ja niin kutsuttua nippelitietoa on liikaa muistettavaksi. Tällaisessa tilanteessa opiskelijat kokevat, etteivät pysty sisäistämään kaikkea oppimaansa. *”Korkea vaatimustaso vähentää mielekkyyttä, kun kaikissa aineissa kasataan hirveet kasat kaikkee hommaa.” (H11A)*

4.1.3 Koulun ulkopuolisen elämän vaikutus opiskelumotivaatioon

Uni on merkittävä opiskelumotivaatioon vaikuttava tekijä, koska riittävällä unensaannilla on vaikutusta yleiseen jaksamiseen ja keskittymiskykyyn. Kysyimme haastatteluissa, kuinka paljon opiskelijat nukkuvat öisin, kuinka usein he kokevat väsymystä päivisin ja miten heidän henkilökohtainen unensaantinsa vaikuttaa koulunkäyntiin. Huolestuttavaa oli, että kahdeksan nuorta kolmestatoista vastasi kokevansa itsensä väsyneeksi kerran viikossa tai useammin. Useimmiten opiskelijat kertoivat, että *”aina on aamuisin väsynyt” (H2B)*, mutta illalla kuitenkin virkistyvänsä. Kaksi opiskelijaa kuvaili itseään joka päivä väsyneeksi, vaikka olisikin nukkunut

edellisenä yönä hyvin. He eivät myöskään osanneet sanoa, mikä väsymykseen auttaisi, koska väsymys johtui niin moninaisista asioista. Vain kolme opiskelijaa vastasi kokevansa itsensä harvoin, vain muutaman kerran kuussa, väsyneeksi. Kerta toisensa jälkeen opiskelijat painottivat, että *”pitäis saada nukuttua enemmän.” (H6B)*

Suurin osa opiskelijoista mainitsi haastattelussa, että unensaannilla on suuri merkitys jaksamiseen ja keskittymiseen. Huonosti nukutun yön jälkeen on opiskelijoiden mukaan vaikeaa keskittyä koulussa opiskeluun ja silloin tulee helposti oltua passiivinen tunneilla, kun *”tekis mieli vaan olla ja makoilla ja ignoreata kaikki.” (H3B)* Väsymys näyttäytyy oppitunneilla passiivisuutena ja nuokkumisena, kun väsynyt opiskelija yrittää väkisin pysyä hereillä. Väsymys ei sinänsä vaikuta opiskelumotivaatioon tiettyä aihetta kohtaan, vaan vireyteen ja siihen, kuinka paljon sillä hetkellä jaksaa ylipäättänsä tehdä jotain oppimisen eteen.

Opiskelijat kertoivat unensaantiinsa vaikuttavan mitä erilaisimpia asioita. Näitä olivat muun muassa myöhään illalla olevat harrastukset, koulustressi, median katsominen illalla ennen nukkumaan menoa, painajaiset sekä erilaiset huolet.

”Välillä ei saa heti unta, kun tulee jääkiekkotreeneistä, jotka loppuu ihan illalla ja on kotona vasta kymmeneltä. Sydän ja lihakset käy vielä niin kovilla. Ei siinä pysty heti menee nukkuu. Silloin unet jää vähän vähemmälle ja on sit aika väsynyt.” (H1B)

Opiskelijat kertoivat, että vaikka he olisivat kuinka väsyneitä aamulla ja päivällä, ja tuntuu, että heti kotiin päästyä pitäisi päästä nukkumaan, niin iltaa myöten he kuitenkin piristyvät, eikä uni tahdo helposti tulla yöksi. Illan virkeys ja aamun väsymys voivat yhtä hyvin viitata yliväsymykseen kuin aamu-unisuuteen. Vain yksi opiskelijoista kertoi haastattelussa olevansa niin sanotusti aamuvirkku eli aamuisin aina virkeä ja iltaisin väsynyt. Ihmiset ovat erilaisia ja toisille aikaisin herääminen on hankalampaa kuin toisille. Suosiiko koulujärjestelmämme aamuihmisiä, ja voisiko tilannetta jotenkin helpottaa? Ei varmasti ole sattumaa, että monissa maissa koulu alkaa myöhemmin kuin kahdeksalta tai ruokatauot ovat pidempiä. Tietysti kulttuureissa on muitakin unensaantiin ja väsymykseen vaikuttavia eroja, kuten esimerkiksi keskimääräinen mediankäyttöaika, joka Suomessa nuorilla on merkittävän korkea.

Myös kouluun panostaminen vapaa-ajalla on kulttuurisidonnainen asia. Opiskelijat kertoivat haastatteluissa harrastavansa monenlaista toimintaa vapaa-ajalla. Vapaa-aikanaan

haastattelemamme nuoret urheilevat, käyvät harjoituksissa ja otteluissa, ovat kavereidensa kanssa, katsovat televisiota, pelaavat tietokoneella, käyvät erilaisissa harrastuksissa näytelmäkerhoista orkesteriharjoituksiin sekä tekevät läksyjä. Toisin kuin esimerkiksi Kiinassa, jossa koulupäivät ovat pitkiä ja usein iltaisin tehdään vielä myöhään läksyjä harrastuksia mieltämättä, Suomessa kotitehtävät tuntuivat olevan sivuroolissa vapaa-ajan toiminnasta kerrottaessa. Koulujutuista ei kaveriporukassakaan ole aina soveliasta puhua vapaa-ajalla.

”Se on ihan tabu, että kavereiden kanssa ei saa puhua koulusta. Se on ihan nörttien hommaa. Ei sitä edes mainitakaan kavereiden kesken.” (H6B)

Kahdeksi tärkeimmäksi asiaksi vapaa-ajalla opiskelijat listasivat harrastukset ja kavereiden näkemisen. Nuorten mukaan on tärkeää, että vapaa-aika tuntuu vapaalta, koulusta ja arjesta irralliselta.

”Ideaalimaailmassa ois hienoo, jos ei tarttis vapaa-ajalla tehdä koulujuttuja ollenkaan, et kävis vaan koulussa, ja kotona vois tehdä kaikkee muuta.” (H10A)

Vapaa-aikaa oli lähes kaikkien opiskelijoiden mukaan riittävästi. Tämä oli yllättävää, koska kuitenkin opiskelijat toivoivat lyhyempiä koulupäiviä, koska pitkät koulupäivät tuntuivat heistä raskailta. *”Aina se ois tietty kivempaa, jos ois enemmän vapaa-aikaa. Varsinkin niinä päivinä, kun on koulua kasista neljään.” (H9B)* Koulun ulkopuolisessa ajankäytössään opiskelijat tiedostivat olevan parantamisen varaa: *”Joskus toivoisin, et vois hallita paremmin sitä, mitä teen, et pystyisin pakottaa itteni tekemään niitä asioita, mitä pitäis tehdä.” (H13A)*

Tärkeimmiksi asioiksi elämässä opiskelijat kokivat yksimielisesti perheen ja ystävät.

”Perheellä on suuri merkitys, se et kotona on sellasii, joiden kans voi puhuu. Toisaalta on tärkeätä et on kavereita. Niiden kans voi puhuu sellasista jutuista, joista ei haluu perheen kans puhuu.” (H10A)

Tärkeysjärjestys näiden kahden välillä vaihteli, mutta kuitenkin oli selvää, että perhe ja ystävät tulivat ennen kaikkea muuta. Perheen ja ystävien lisäksi yksi opiskelija mainitsi tärkeäksi asiaksi elämässään onnistumiset ja toinen opiskelija koulutuksen. Kolme opiskelijaa kertoi perheellä olevan merkitystä opiskelumotivaation kasvattajana. Perhe saattaa kannustaa koulunkäyntiin ja muistuttaa opiskeluiden hyödyistä. Opiskelijoille on merkittävää, että vanhemmat arvostavat lapsensa koulunkäyntiä, vaikka eivät aina kotitehtävissä osaisikaan auttaa.

Opiskelijat korostivat harrastusten merkitystä ystävien näkemisessä. Harrastuksissa on helppo saada uusia ystäviä ja keskustella vanhojen tuttujen kanssa, koska kiinnostuksen kohteet ovat yhteiset. Nuorille on tärkeää, että heillä on läheisiä ystäviä, joiden kanssa keskustella huolista ja joiden kanssa jakaa ilot. Kavereiden näkemisellä oli heidän mukaansa vaikutusta myös koulunkäyntiin, niin positiivisesti kuin negatiivisestikin. Opiskelijat kertoivat, että välillä vaikei koulu kiinnostaisikaan, sinne saattaa motivoitua lähtemään sillä verukkeella, että pääsee näkemään ystäviään. Kavereiden kanssa saattaa saada paremmin tehtyä koulutehtäviä, koska molemmat voivat auttaa ja tukea toinen toistaan. Toisaalta *”jos on jotain mielenkiintoista tekemistä kavereiden kanssa, niin sitten ei jaksa keskittyä kouluun.” (HB5)*

Opiskelijat kertoivat koulunkäyntiä vaikeuttaviksi ja häiritseviksi asioiksi koulun ulkopuolella sosiaalisen median ja etenkin tietokoneen, jonka ääreen he myönsivät liian helposti jäävänsä pidemmäksikin aikaa. *”Välillä on sillai, ettei millään jaksa tehdä mitään koulun eteen ja uppoutuu internetin syvimpiin syövereihin.” (H3B)* Myös erilaiset henkilökohtaiset huolet, murheet perhesuhteissa, parisuhteessa tai ystävien välillä saattavat vaikeuttaa koulunkäyntiä ja vähentää mielekkyyttä koulua kohtaan.

4.1.4 Minä ja motivaatio

Kysimme opiskelijoiden yksilöhaastatteilussa, minkä asioiden tekemiseen heidän mielestään on helppo motivoitua. Tähän suurin osa vastasi, että miellyttäviin asioihin on aina helppo motivoitua, sellaisiin, *”mitkä kiinnostaa, ja joita kukaan ei pakota tekemään.” (H8A)* Näistä suosituimmiksi nousivat kaikkien haastateltujen nuorten puheessa harrastukset, kuten erilaiset urheilumuodot, instrumenttien soittaminen ja tietokoneella pelaaminen. Kaksi opiskelijaa mainitsi ulkomaanmatkailun ja sen suunnittelun. Useimmiten motivoituminen näytti olevan helpompaa luoviin ja sopivan helppoihin asioihin. Sellaisissa nuori saa jatkuvasti onnistumisen kokemuksia ja tekeminen tuntuu vapaaehtoiselta. Yllätyksenä ei tullut myöskään se, että opiskelijat mainitsivat motivoitumisen olevan helpompaa ystävien kanssa tekemiseen ja toimimiseen.

Huomioitavaa on, että opiskelijat kertoivat kiinnostumisen olevan helpompaa elämälle merkityksellisiin asioihin. Näistä yhtenä esimerkkinä eräs opiskelija mainitsi raha-asiat. Niiden hoitaminen oli hänen mukaansa tärkeää oppia, jolloin mielenkiinto oli myös läsnä. Asioiden

merkityksellisyuden kokeminen motivoivana tekijänä tuli monelta osin esiin tutkimusaineistossamme, niin harrastuksien kuin koulun osalta. Olisikin erityisen tärkeää, että opiskelijat kokevat opiskelemaisensa asiat merkityksellisiksi elämälleen, jotta he voisivat kokea opiskeluistaan olevan hyötyä. Merkityksellisyuden tunteen lisäämiseen voisi auttaa suurempi mahdollisuus oppiaineiden valinnaisuudessa sekä opittavien asioiden perustelu elämässä hyödyllisinä tietoina ja taitoina.

”Ja se tässä lukiossa vois lisätä motivaatiota, jos ei olisi pelkästään teoriaa, vaan myös enemmän käytäntöä. Vois olla esimerkiksi kursseja, joita voisi järjestää jos saadaan riittävä osallistumismäärä, sellaisia, jotka käsittelisi jonkin alan työntekijöitä.” (H6B)

Yksi opiskelijoista painotti, että lukio tuntuu olevan irrallaan työelämästä, ja siksi lukion kokeminen hyödylliseksi mietitytti. Monella lukio näyttäytyy vain välietappina kohti jotakin toista opiskelupaikkaa, sillä lukio-opiskeluista ei saa suoranaisesti kokemusta tai käsitystä työelämästä. Samaan aikaan osa opiskelijoista kuitenkin suunnitteli työelämään siirtymistä lukion jälkeen.

Opiskelijoiden oli haastatteluissa vaikea määrittellä, kuinka he saavat itsensä motivoitua sellaisten asioiden tekemiseen, jotka eivät sinänsä heitä kiinnostaneet. Yksi opiskelija mainitsi motivoitumisen olevan vaikeaa, koska se tapahtuu pääosin sisäisestä kiinnostuksesta käsin. Sellaisten asioiden, jotka eivät kiinnosta, tekeminen onnistuu monen opiskelijan mukaan vain itsensä pakottamisen kautta. Ylipäänsä motivoituminen on tällöin vaikeaa, ja esimerkiksi pakolliset kotitehtävät on vain *”väkisin väännettävä.” (H1B)* Muutama opiskelija osasi mainita joitakin keinoja helpottaakseen omaa motivoitumistaan ja keskittymistään vähemmän kiinnostusta herättäviin asioihin. Esimerkiksi läksyjen tekemistä helpotti, jos pystyi sulkemaan ympäriltään muut kiusaukset ja häiriötekijät, kuten tietokoneen. Toisilla myös työskentelypaikan vaihtaminen saattoi auttaa. Motivoitumista vastenmieliseen asiaan saattoivat helpottaa myös ulkoiset tekijät, kuten vanhempien kannustukset tai palkkiot saavutetusta työstä: *”Jos isäpappa tulee vaikka ja sanoo, että saat 20 euroa, jos saat yli seiskan, ehkä se mahdollisesti motivoi.”(H6B)*

Opiskelijat osasivat suhteellisen hyvin kuvailla omaa motivaatiotaan ja siihen vaikuttavia asioita. Heidän itsetuntemuksensa oli siltä osin tarkkaa. Henkilön identiteetti ja elämäntarina vaikuttavat paljon motivaatioon. Tämän vuoksi oli mielenkiintoista tarkastella, kuinka opiskelijat yleisesti ottaen kokivat itsensä. Haastatteluissa pyysimme nuoria kuvailemaan itseään muutamalla sanalla. Emme etukäteen määritelleet, kuinka heidän tulisi kuvailla itseään tai millaisia asioita

heidän tulisi huomioida. Spontaanissa tilanteessa opiskelijat kuvailivat yllättävän rehellisesti omia hyviä ja huonoja puoliaan. Saimme huomata, että heidän minäkäsityksensä oli hyvin kehittynyt. Opiskelijat eivät kuvailleet fyysisiä ominaisuuksiaan eivätkä ihanneminäänsä, vaan keskittyivät lähinnä kuvailemaan psykososiaalista minäkuvaansa.

”Huumorintajuinen ja välillä saatan olla vähän ilkeäkin ihmisille. Ja sitten kun tulee huomattua se niin koittaa korjata asiaa mahdollisimman paljon. Yleisesti ottaen mukava ja mahdollisimman ystävällinen. Tai ainakin koitan olla.”(H1B)

Kuten olemme moneen otteeseen kirjoittaneet, ystävät ovat jokaiselle opiskelijalle tärkeitä. Tämä identiteetin sosiaalinen aspekti heijastuu myös heidän kuvaillessaan itseään. Kuvailuihin liittyy usein olemus ja toiminta ystäviä kohtaan sekä heihin nähden.

”Huonona luonteenpiirteenä mulla on että vertaan itseäni muihin aika paljon. Mun kaveripiiriin kuuluu paljon hyviä opiskelijoita, niin monesti alkaa vertaa itseensä muihin. Vaikkei saiskaan.” (H4A)

Oman itsensä kuvailu vaikutti opiskelijoille helpolta. Oli merkittävää huomata, että opiskelijat käyttivät samoja adjektiveja (*rento, mukava, huumorintajuinen* jne.) kuvaillessaan hyviä puoliaan kuin kertoessaan hyvän opettajan ominaisuuksista. Vaikuttaisi siltä, että nuoret heijastavat ja vertaavat itseään ystävien ohella myös opettajiin. Opiskelijoiden kuvailuissa ilmeni myös nuorten ikäkauteen sekä aikuistumiseen ja itsenäistymiseen liittyviä käsitteitä, kuten *vastuuntuntoinen ja itsenäinen*. Moni kertoi haaveistaan liittyen itsenäiseen elämään ja omaan kotiin. Kaiken kaikkiaan suurimmalla osalla opiskelijoista vaikutti olevan hyvä ja terve itsetunto.

Haastatteluissa pyrimme selvittämään, kuinka monella opiskelijalla on jonkinlaisia tulevaisuuden suunnitelmia lukion jälkeen ja missä opiskelijat ylipäänsä näkevät itsensä tulevaisuudessa, esimerkiksi viiden vuoden päästä. Nuorille oli selvästi hankalaa hahmottaa itseään viiden vuoden päähän, mutta jonkinlaisia kuvia tulevaisuudesta löytyi kuitenkin pienen pohdinnan jälkeen. Haastateltavista opiskelijoista kahdella ei ollut minkäänlaisia tulevaisuuden suunnitelmia, seitsemällä oli jonkinlaisia suuntaa antavia tavoitteita, ja neljällä nuorella kolmestatoista oli selkeä suunnitelma tulevaisuuden varalle. Oli mielenkiintoista kuulla, kuinka tarkkaan jotkut viimeksi mainituista olivat tulevaisuuttaan ja sen vaihtoehtoja pohtineet.

”Lukion jälkeen mä lähen yliopistoon, luultavasti Turkuun oon hakemassa. Oon ajatellu, että menisin saksaa opiskeleen. --- Lukion jälkeen aion hakee suoraan opiskeleen, mut sit jos mä en pääse, niin sitten pidän varmaan välivuoden ja meen

töihin. Saksaankin vois lähteä töihin, niin siitä sais sit lisäpisteitä seuraavaa hakukertaa varten yliopistoon.” (H10A)

Monella opiskelijalla ilmeni huolia tulevaisuuden suunnitelmissa. Nämä huolet liittyivät pääasiassa opiskelupaikan saamiseen. Osalla huolet liittyivät epävarmuuteen siitä, millä alalla nuorta kiinnostaisi tulevaisuudessa työskennellä ja pääseekö hän ylipäättänsä opiskelemaan sinne, minne haluaisi. Kolme opiskelijaa kertoi opiskelupaikan saannin olevan sen hetken suurimpia huolenaiheita.

Opiskelijoiden identiteetti oli läsnä kaikissa opiskelijoiden kertomuksissa. Heidän puheissaan nousi esiin niin fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen minäkuva kuin identiteetin ajallinen ja jatkuvasti kehittyvä perspektiivi. Tutkimuksemme osoitti, että menneisyyden kokemuksia ja tulevaisuuden odotuksia ei voida irrottaa identiteetistä erillisiksi, vaan ne kaikki vaikuttavat omalta osaltaan yksilöön, siihen millainen hän on.

Edellä olemme kirjoittaneet ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme liittyen opiskelijoiden haastatteluissa esiin nousseista opiskelumotivaatioon yhteydessä olevista tekijöistä, joista merkittävimpinä opiskelijat kokivat opettajan, opetuksen, oppimisympäristön, koulun ulkopuolisen elämän sekä identiteetin tulevaisuuden suunnitelmiseen. Seuraavaksi keskitymme opettajien näkökulmaan.

4.2 Opettajien motivaatiopuhe

Seuraavassa tulososiossa tarkoituksenamme on selvittää, mitkä tekijät opettajien mukaan ovat yhteydessä opiskelumotivaatioon lukiossa sekä millaisia piirteitä opettajat haastatteluissa antoivat motivoituneelle ja ei-motivoituneelle opiskelijalle.

4.2.1 Yleistä kuvailua

Opettajat näkivät motivaation ennen kaikkea sisäisenä innostuksena ja kiinnostuksena jotakin asiaa kohtaan. Niin yksilö- kuin ryhmähaastattelussa korostettiin, että sisäinen kipinä, motivaatio syttyy parhaiten tekemällä. Myös tavoitteet nähtiin merkityksellisinä opiskelumotivaation kannalta, sillä niiden uskottiin tarjoavan syyn opiskella. Samaan aikaan motivaatio käsitteenä nähtiin ongelmallisena.

“Motivaatio-käsite on mulla vähän jo kääntynyt sillain itellä. Jos mä kuulen sanan motivaatio, niin mulla tulee ensimmäisenä sellanen syvä huokaus, että voi että, kun sitä vaan sais jostain, että vois ostaa sitä pullossa. --- Millä sitä oikeen herättäis, niin ensimmäinen ajatus on, että nii-in.” (O2)

Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että opiskelumotivaatiota ei voi saada sytytetyksi ulkoapäin, vaan kiinnostuksen tulee lähteä opiskelijasta itsestään. Juuri opiskelumotivaation löytämiseen ja syttymiseen toivottiin lisäkeinoja, sillä sisäisen kipinän löydyttyä uskottiin halun oppia olevan melko pysyvää. Opiskelumotivaation ylläpitämistä ei näin ollen koettu ongelmallisena.

Motivaatiotason uskottiin kuitenkin jonkin verran vaihtelevan elämäntilanteen mukaan: *“--- se vaihtelee, et aika harvalla se on koko ajan tuolla katossa.” (O1)* Esimerkiksi selvyys omista jatko-opinnoista auttoi opettajien mukaan nostamaan ja pitämään opiskelumotivaatiota yllä. Toisaalta, jos jatko-opintotavoitteiden huomattiinkin olevan ylimitoitettuja, saattoi se johtaa opiskelumotivaation tilapäiseen laskemiseen.

Opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä nostettiin esiin monia. Jo edellä mainittujen tavoitteiden merkitystä painotettiin, samoin kuin kodin vaikutusta. *“ --- onhan sitä tutkittukin, et kuinka äidin akateeminen koulutustaso vaikuttaa lasten koulutustasoon.” (O1)* Myös kouluympäristöllä ja ryhmällä katsottiin olevan painoarvoa. Viihtyisä ympäristö ja kotoisa, tuttu ryhmä vaikuttivat opettajien mukaan positiivisesti opiskelumotivaatioon. Opettajan merkitys vaihteli haastateltavien mielipiteissä. Toinen uskoi, että opettaja pystyy kyllä lisäämään opiskelumotivaatiota, mutta ei niin sanotusti tappamaan jo olemassa olevaa motivaatiota: *“ --- ei sellanen tylsempi opettaja varmaan sitä motivaatiota vie, jos se motivaatio on muuten korkeella.” (O1)* Kun taas toisen opettajan mukaan tilanne oli ikään kuin päin vastoin. Opiskelijoiden opiskelumotivaatiota oli vaikea lisätä, mutta helppo poistaa: *“äkkiä se käy, että sä sammutat jonkun motivaation, joka on jo motivoitunu, niin se on äärimmäisen helppoo.” (O2)* Kolmas näki opiskelumotivaation sytyttämisen ulkoapäin olevan lähes toivotonta: *“Jotta jollekin syttyisi motivaatio johonkin, niin tarvittaisiin jonkinlainen taianomainen käsi.”*

Opettajat kertoivat entisillä koulukokemuksilla olevan paljon merkitystä nykytilanteeseen. Huonojen kokemusten, alhaisen osaamisen tunteen ja heikon menestyksen kierteestä ei haastateltavien mukaan ollut helppoa päästä pois. Elämäntilanteen ja kavereiden uskottiin myös vaikuttavan opiskelumotivaatioon, toisten kohdalla enemmän ja toisten vähemmän. Yleinen

tunnelma oppitunneilla koettiin merkittäväksi tekijäksi, mutta samalla haasteelliseksi: *”Se tietenkin, että minkälainen meininki siellä kopissa on meneillänsä, mutta se että yks sopii toiselle ja toinen toiselle. Että kuinka se yks tietty malli keskiverrosti sopii kaikille.”* (O3)

Oppiaineen nähtiin vaikuttavan motivaatiotasoon. Opettajat kertoivat, että toisista opiskelijoista huomaa heti, etteivät he ole kiinnostuneita opetettavasta aineesta. Yksi opettaja ehdotti, että tekemisen kautta olisi mahdollista yrittää saada heitä kiinnostumaan, mutta toinen uskoi, etteivät opiskelijat ole niin helposti huijattavissa. *”Kyllä ne yleensä yrittää lähtökohtasesti niiden joidenka juttu se ei oo, niin ainakin ylläpitää itsellensä sitä vaikutelmaa, kun tää ei mua kiinnostaa, niin tää nyt ei mua kiinnosta.”* (O3) Taito- ja taideaineiden erilaisuus herätti opettajissa mielenkiintoa, koska toisin kuin muissa aineissa taito- ja taideaineissa ei anneta läksyä, mikä puolestaan poistaa opettajalta yhden motivaatiotason arviointivälineen (onko läksyt tehty vai ei). Yleisesti opettajat uskoivat, että taito- ja taideaineissa motivaatioerot saattavat olla muita aineita suuremmat valtavista taitotasoeroista johtuen. Opiskelijoiden opiskelumotivaation lisäämiseksi keinot olivat opettajilla vähissä. Yksi mainitsi leikillään rahan.

4.2.2 Hyvin ja heikosti motivoituneen opiskelijan piirteitä

Opettajat olivat yksimielisiä siitä, että motivoitunut opiskelija on helppo tunnistaa. Yhteisiksi piirteiksi hyvin motivoituneille opiskelijoille lueteltiin aktiivisuus (opiskelija kysyy rohkeasti ja ottaa itse selvää asioista), hyvät arvosanat, säännöllinen koulunkäynti (ei selvittämättömiä poissaoloja), ulospäin näkyvä innostuneisuus, erilaiset tuotokset (hyvin tehdyt tehtävät, kotiläksyt ja ryhmätyöt), heittäytyminen suullisiin harjoituksiin, tavoitteellisuus opinnoissa sekä yleinen panostus koulunkäyntiin (lisätehtävien pyytäminen, vastuun ottaminen). Yhdelle haastateltavista korkea opiskelumotivaatio näkyi heti ulkoisessa olemuksessa: *”Tietenkin siitä, että pulpetissa ollaan ja istutaan ryhdikkäästi omalla paikallaan. Silmät kirkkaina osallistutaan tunnin kulkuun ja viittaillaan, kun esitetään kysymyksiä.”* (O3)

Heikosti motivoitunutta opiskelijaa kuvailtiin henkilöksi, joka jättää tehtäviä ja kotiläksyjä tekemättä (joko kokonaan tai palautus on aina myöhässä), ei näytä kiinnostuneelta, ”lintsaa” tunneilta, etenee hitaasti tehtävissä (muita hitaampi tahti edetä annetuissa tuntitehtävissä tai hitaus vaihtaa tehtävyydestä toiseen), vetoaa aineen vaikeuteen heikompien arvosanojen syynä, käyttää puhelinta oppitunneilla eikä osallistu aktiivisesti tuntityöskentelyyn (viittaa harvoin jos

koskaan). Toisaalta yksi opettajista kertoi, että joskus opiskelijan motivaatiotason tunnistuksessa saattaa myös erehtyä.

”Sillain on välillä käynyt, et mä oon aatellut, et voi hyvää päivää, et tota ei voi vähempää kiinnostaa. --- et sellanen ihminen, josta mä oon aatellu, et on niin heikko motivaatio, ja varmaan on ollu sitäkin, mut sit on saattanu olla jotakin muutakin ongelmaa, niin sen takia on niin äärimmäisen epävarma, et se tavallaan peittyi sillä, et ei mua kiinnosta mikään, vaik on saattanutkin olla ihan kiinnostunut siitä.” (O2)

Mielenkiintoista kuvauksessa oli, että vaikka opettajat myönsivät tuntevansa opiskelijansa taustoiltaan heikosti, niin silti he olivat valmiita jakamaan opiskelijoita motivoituneisiin ja ei-motivoituneisiin, vaikka juuri oli ollut puhetta opiskelumotivaatioon vaikuttavista erinäisistä seikoista perhetaustoineen ja aiempine koulukokemuksineen.

4.2.3 Opettajan merkitys opiskelumotivaatiolle

Opettajan merkityksestä opiskelumotivaatiolle ei spontaanisti herännyt keskustelua yksilö- tai ryhmähaastattelussa, ennen kuin erikseen pyysimme opettajia pohtimaan asiaa. Tuolloinkin aihe tuntui olevan arka keskustelunaihe. Toisaalta vaivautuneisuus kuvastaa hyvin suomalaista opettajakulttuuria, jossa opetuksen alkamisen merkiksi on totuttu sulkemaan ovi muulta maailmalta. Luokassa ovat olleet opiskelijat ja opettaja, jolla on ollut vapaus opettaa parhaiten katsomallaan tyyllillä ilman muiden katseita ja mahdollista arvostelua. Harvemmin opettajat edes tietävät, miten opettajakollega työskentelee naapuriluokassa; mitä opetusmetodisia valintoja hän tekee, tai millaisen suhteen hän muodostaa opiskelijoihinsa. Haastattelemamme opettajat toistivat monta kertaa, kuinka erilaiset opettajat ja opetustyyli ovat opiskelijoiden rikkaus. Väittämä pitää varmasti paikkansa, mutta samaan aikaan herää kysymys, onko kyse myös oikeutuksesta omalle, varsin pysyvälle ja muuttumattomalle opetustyyli. Vaikka oma opetustyyli ei välttämättä ole omiaan motivoimaan kaikkia, niin ainakin se sopii osalle ja saa heidät innostumaan. Vastuu motivoitumisesta ja itselle parhaan tyylin löytämisestä siirretään näin opettajalta opiskelijalle.

”Mä oon aina sanonu, että se on opiskelijoiden suuri etu se, että me ollaan niin erilaisia. Ei millään voi napata kaikkien opetustyyli. --- Se mistä jokainen motivoituu, niin se on kyllä varmaan ihan erilainen opettaja ja opetustyyli.” (O2)

Mielenkiintoinen piirre haastateltavien keskusteluissa oli, että toisen painottaessa aktiivista tekemistä tunneilla opiskelijoiden sisäisen opiskelumotivaation herättämiseksi, toinen uskoi opiskelijoiden olevan tyytyväisiä saadessaan itselleen opettajan tarjoaman valmiin paketin opiskeltavaksi. Oman opetuksen kehityksen suhteen pohdittiin nykynuorten nopeasti vaihtuvia kiinnostuksen kohteita ja lyhytjänteisyyttä: *”Kun puhutaan iPadin käyttöön otosta oppitunneilla, niin kuinkahan kauan he ovat sitäkään motivoituneina käyttämään ja etsimään sieltä internetistä tietoa, jos sitä käytettäisiin oppitunnista toiseen.”* (O3)

Yksi opettaja kritisoi omaa opetustaan vanhanaikaisena, vaikka meille heräsi mielikuva karismaattisesta opettajapersoonasta, joka jakaa narratiiveja opiskelijoidensa kanssa eikä pelkää päästää opiskelijoita lähelleen – arvokkaita piirteitä, joita teoriaosuudessa toimme kirjallisuuskatsauksen pohjalta esiin. Opetuksen vieminen lähemmäksi opiskelijoita ja heidän elämäänsä sekä toisinaan opetettavasta aiheesta poikkeaminen oli opettajan itsensä mielestä jollakin tapaa sopimatonta.

”Mulla on aika matala kynnyks kynnys oppilaideni ja itseni välillä, että joskus vähän höntsätään ja puhutaan pehmosia ja huudatetaan ja tehdään kaikkea mahdollista. Sitten on säällittävää, jos tällainen vanha äijä saa siitä bonusta, niin mitenkähän noi nuoremmat sitten.”

Toisaalta lukiokonteksti, jossa painotus on perinteisesti ylioppilaskirjoituksiin tähtäävässä opetuksessa, selittää osittain tilannetta. Yleinen ajatusmalli tuntuu olevan, että lukiossa opetuksen tehtävänä on valmentaa kirjoituksiin, jolloin muu on turhaa.

Sama opettaja koki haastavaksi selittää, miksi hänen tunneillaan yleisesti viihdyttiin melko hyvin, mikä opiskelijahaastatteluissa tuli monen kohdalla esiin. Useampi opiskelija kuvasi, kuinka piti opettajan narratiivisesta, ei niin vakavasta opetustyylistä. Toisaalta muutama huomautti, että useamman kurssin jälkeen kertomukset alkoivat toistaa itseään. Opettajaahaastatteluissa kävi ilmi, että opettajat eivät joko reflektoisi omaa työtään tarpeeksi paljon tai ovat luopuneet reflektoinnista koettuaan sen turhan vaikeaksi. Reflektoinnin puute voi olla yksi selittävä tekijä motiivoinnin haasteelliseksi kokemisessa.

”Tämän syksyn yksi likka istui yhdellä kurssilla abiturienttina jo toiseen kertaan toisessa jaksossa. --- Hänellä oli pitkät kiharat hiukset ja oli pistänyt napit korviin ja istuskeli ja kuunteli siellä. Sitten kerran hänellä oli loppunut patterit siitä soittimesta tai pudonnut napit pois ja jäänytkin seuraamaan, että mitä siellä todella tapahtuu ja todennutkin, että eihän tää nyt sittenkään olekaan niin pöljää.”

Ja nyt sitten kaksi vuotta eteenpäin hän meinaa mennä ainereaaliiin kirjoittamaan historian. Että siinä voisi sanoa, että onhan tuo motivointi jollakin tavalla onnistunut, mutta mitä on tehty, niin sitä en pysty sanomaan.”

Opiskelijoiden motivoinnin ja erityisesti opiskelumotivaation syöttämisen haasteellisuuteen liittyen yksi opettajista kertoi asettaneensa itselleen vähimmäistavoitteeksi, että ei ainakaan omalla toiminnallaan aiheuttaisi kenenkään opiskelijan opiskelumotivaation laskua. Kysyttäessä tavoitteen onnistumisesta tai keinoista siihen pääsemiseen opettaja ei osannut tarkentaa.

Oppilaanohjaaja otti tärkeän näkökulman esiin ryhmähaastattelussa liittyen opettajan merkitykseen ja erilaisiin opetustyyliihin. Hän kertoi joka vuosi opiskelijoiden tulevan luokseen ja pyytävän pääsyä toisen opettajan opetukseen. Perusteluina opiskelijat vetoavat juuri eri opettajien eri tyyliin, joista toiselle sopii toinen paremmin. Meille heräsi tutkijoina kysymys, miksi kurssien kohdalle ei jo alunperin voisi merkitä, kuka opettaja opettaa mitäkin kurssia. Onko kyse pelosta, että suosittujen opettajien kurssit täyttyisivät hetkessä, kun taas vähemmän suosittujen opettajien kurssit jäisivät puoliksi tyhjiksi opiskelijamäärältään? Toisaalta, jos puhe erilaisten opettajien rikkaudesta pitää paikkansa, eikö olisi reilua, että jokainen opiskelija saisi valita itselleen parhaiten sopivan opetustyylin jo kurssija valittaessa, jolloin kurssin puolivälissä ei tarvitsisi käydä oppilaanohjaajan puheilla vaihtamassa kurssia. Toisissa lukioissa kurssitarjottimiin on kurssien kohdalle merkitty opettajat valmiiksi, ja silti jokaisen opettajan kurseille riittää opiskelijoita. Vaikka kävisikin niin, että joku kerta jollekin kurssille ei näyttäisi olevan tulijoita, niin ehkä pohdinnan paikka olisi tarpeen: onko kurssin sisällössä kehitettävää tai voisiko opetuksessa muuttaa jotakin?

Opettajaan liittyen kysimme jatkokysymyksen opettajan keinoista lisätä ja toisaalta laskea opiskelijoiden opiskelumotivaatiota. Ryhmähaastattelussa aihe poiki mielenkiintoisen keskustelun. Kaikki olivat yksimielisiä siitä, että omalla toiminnallaan opettaja voi vaikuttaa opiskelijoiden opiskelumotivaatioon. Yksi opettaja kertoi, että on valmis muuttamaan tuntisuunnitelmiaan ryhmän vireystilan mukaan. Toinen kertoi ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoille järjestettävästä opiskeluvalmiuksien kurssista, jolla käydään joka syksy läpi esimerkiksi opiskelutekniikkaa ja aikataulujen tekemistä. Käytäntö taitaa olla melko yleinen monessa lukiossa, mutta samaan aikaan voidaan kysyä, kuinka vastaanottavaisia uudet opiskelijat ovat syksyllä, kun kaikki on uutta ja ihmeellistä. Riittääkö yksi opiskeluvalmiuksien kurssi istuttamaan opiskelumotivaation siemenen, joka kasvaa valkolakkiin saakka? Kaksi opettajista

uskoi, että opiskelumotivaatio syntyy positiivisuuden ja onnistumisenelämysten kautta. Samoin henkilökohtaisen palautteen nähtiin auttavan opiskelumotivaation lisäämisessä. Oma innokkuus, energisyys ja esimerkkinä olo mainittiin myös. Toisille opiskelijoille arvosanojen nousu saattoi opettajien mukaan lisätä opiskelumotivaatiota. Kiertävä vastausvuoro herätti opettajissa ristiriitaisia tunteita. Toisen mukaan kyseessä oli hyvä keino aktivoida opiskelijoita ja saada aikaan onnistumisenelämyksiä: *”Mä oon kyllä yrittäny ihan raa’alla pakollakin. --- Sillä olis tavallaan voinu yrittää pakottaa sitä ihmistä tekemään, ja sitten kun se on tehny, niin havaitsee, että mähän oon osannu tän tehdä.”* (O3) Toisen mukaan edellä kuvattu malli soti turvallista kouluympäristöä vastaan: *”Tosta mä oon kyllä kuullu muutamilta, että ne ahdistuu siitä. Just tollaset aremmat, että siitä tulee sit semmonen ahdistava olo mennä sinne tunnille, jos joutuu pakosti, tai joutuu vuorollaan.”* (O1) Kolmas palasi omiin koulumuistoihinsa ja perusteli sitä kautta, miksi yritti aina minimoida opiskelijan näkökulmasta ahdistavat tilanteet.

”Mä oon itte ollu semmosessa kielenopetuksessa, että missä mentiin aina järjestyksessä, niin mun mielestä mikään ei oo turhempaa. --- Että kun sä kyttäät sieltä jo kauan ja sä lasket, että montako siellä on vielä välissä.” (O2)

Tasapainoilu pakon ja vapaaehtoisuuden välillä herättää kaikilla koulutusasteilla keskustelua. Tärkeintä on kuitenkin muistaa, että niin alakoulussa kuin korkeakouluissa työtä tehdään oppilaiden ja opiskelijoiden oppimisen eteen. Opettajan omat intressit eivät saa ajaa opiskelijoiden edun edelle. Myös ulkoapäin tulevat menestyksen paineet ja vaatimukset voivat asettaa paineita opettajalle, mikä myös meidän haastatteluissamme nousi esiin. Ylioppilaskirjoitukset ovat jatkuvasti mielessä, samoin koulujen välinen vertailu on noussut erityisesti 2000-luvulla tarkastelun kohteeksi.

”Kun me joka syksy kattellaan noita käppyriä tuolla, vaikka niitä ei nyt suoraan arvostella, niin kyllähän se kivemmalta näyttää, jos historiassa koulun vastauksien keskiarvo on korkeemmalla kuin valtakunnallinen keskiarvo. --- Kyllähän tää vähän semmonen työtä arvostava koulu on.” (O3)

Vaikka opettajat kuvailivat omalla toiminnallaan olevan vaikutusta opiskelijoiden opiskelumotivaatioon ja erilaisten, vaihtelevien opetustyylien olevan rikkaus, niin kuitenkin keskustelun loppupuolella palattiin opettajasta riippumattomiin tekijöihin. *”Se riippuu siitä porukasta sitten, että jos se on motivoitunut tai lähtee siihen mukaan, niin siinähan opettaja hyppää jyrkänteeltä alas ja kattoo, että ottaaks joku mut kiinni.”* (O3) *”Niin, kyllä se ryhmä vaikuttaa paljon, että vaikka opettaja on sama, niin se miten se ryhmä siihen vastaa.”* (O1)

4.3 Erilaiset opiskelijatyypit

Haastatteluissa kävi ilmi, että opettajien tuntemus omista opiskelijoistaan oli vähäistä, mikä toisaalta ei tullut yllätyksenä, sillä tilanne on samanlainen suurimmassa osassa Suomen toisen asteen isompia oppilaitoksia. Opettaja opettaa massalle, johon yksilöt helposti hukkuvat. Yksilöt saatetaan vielä tuntea oman aineen opiskelijoina, mutta ihmisinä he ovat tuntemattomia. ”--- että mä tietäisin niiden sen hetkisistä elämäntilanteista ja perhetaustoista, niin ne joutuu olla aikamoisessa kriisissä, että se mulle asti kantautuu.” (O2) Tilanteesta ei voida syyttää välinpitämättömiä opettajia, sillä jatkuvasti vaihtuvat tunnit ja ryhmät eivät juuri jätä tilaa opiskelijoihin tutustumiselle tai merkityksellisille kohtaamisille, vaikka edellisten tärkeys tunnistettaisiinkin.

”Tää systeemi ei kyllä millään tavalla lisää tätä opiskelijantuntemusta, paitsi sitten kriisitilanteen kautta. Ja sitten kun sulla on se sata päätä tai vähän yli siinä jaksossa, niin se puolataan seitsemän ja puolen viikon päästä tyhköks se pakki, ja otetaan uudet.” (O3)

Opettajien itsensä kuvaamasta huonosta opiskelijatuntemuksesta huolimatta pyysimme jokaista opettajaa kuvailemaan tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita yksitellen. Ensin kysyimme opettajalta, millaisena ”tyyppinä” tai persoonana opettaja tuntee opiskelijan, ja toiseksi pyysimme opettajaa kuvailemaan kyseisen opiskelijan opiskelumotivaatiota. Seuraavassa esittelemme neljä fiktiivistä lukio-opiskelijaa, jotka olemme luoneet observoitujen tuntien sekä opiskelija- ja opettajahaastatteluiden pohjalta. Kuvaukset on näin ollen rakennettu opettajien käsitysten, opiskelijoiden itsensä antaman käsityksen sekä meille tutkimuksen myötä syntyneen kuvan pohjalta. Neljän erilaisen opiskelijatyypin kautta pyrimme avaamaan yhdistäviä piirteitä eri tavoin motivoituneille opiskelijoille. Aloitamme observointeihin pohjautuvalla tilannekuvauksella 75 minuutin oppitunnista, minkä jälkeen tutustumme fiktiivisiin henkilöihin syvällisemmin haastatteluissa esiin tulleiden tyyppillisten opettaja- ja opiskelijakuvauksien kautta.

4.3.1 Lahjakas ja tiedonjanoinen Liisa

Matematiikan tunti alkaa. Tyttö lukee ikkunan vieressä romaania. Hän istuu yksin ilman vierustovereita. Opettajan johdolla tarkastetaan läksynä olleita tehtäviä malliratkaisuista, jotka opettaja on hetki sitten jakanut opiskelijoille. Liisa ei reagoi mitenkään, vaan jatkaa kirjan lukemista. Hän näyttää olevan ihan toisella planeetalla tällä hetkellä. Opettaja jatkaa läksyjen

tarkastusta puhumalla ääneen ja selittämällä malliratkaisuja dokumenttikameran kautta. Tunnista on kulunut varttitunti, jolloin Liisa nostaa ensimmäistä kertaa katseensa kirjasta vilkaistakseen taululle ja opettajaan, mutta palaa saman tien takaisin kirjansa pariin. Tyttö ei ole edes koskenut opettajan jakamaan malliratkaisumonieeseen, hän vain lukee syventyneenä kirjaansa. --- Lopulta viimeisetkin läksyt on tarkastettu, kun tunnista on kulunut puoli tuntia. Liisa asettaa kirjanmerkin ja sulkee romaanin, minkä jälkeen hän ottaa matematiikan kirjan ja vihon esiin. Haukotellen Liisa seuraa opetusta katse taululle suunnattuna. --- Lopulta haukottelu vie voiton ja Liisa kaivaa jälleen kirjansa esiin. Silloin tällöin hän nostaa katseensa kirjasta vilkaistakseen taululle, mutta palaa joka kerta lukupuuhiiin. --- Opettaja kääntää sivua kirjassa, mutta Liisa ei reagoi. Muut aloittavat yhdessä laskemaan neliöjuuritehtävää. Liisa sulkee romaaninsa ja kaivaa vihon sekä kynän esiin, minkä jälkeen hän tekee muutamat merkinnät. --- Tunti on kulunut ja opettaja esittää luokalle ensimmäisen kysymyksen, johon eturivin tyttö vastaa. Tehtävän laskeminen yhdessä opettajajohtoisesti jatkuu, nyt Liisakin on mukana. Lopputehtävä lasketaan itsenäisesti loppuun, Liisa seuraa tarkkaan opettajan dokumenttikameran kautta tekemät merkinnät. Kun opettaja aloittaa puhumaan tehtävää auki, Liisa on palannut lukemaan romaaniaan. Opettaja antaa seuraavaksi tunniksi laskettavat laskut, joita opiskelijat pääsevät tällä tunnilla aloittelemaan. Liisa laittaa kirjansa pois, merkkää tehtävät ylös ja aloittaa laskemisen. Opettaja kiertää luokassa hiljaisuuden vallitessa. Kello lyö tasan, ja opiskelijat pakkaavat tavaransa, Liisa muiden joukossa. Tunnin jälkeen ulkopuolinen tarkkailija pohtii, miksi tyttö luki koko tunnin kirjaansa? Eikö tyttö ymmärtänyt mitään opettajan puheista, jolloin mieluummin luki romaania? Vai kokiko hän mahdollisesti jo osaavansa tunnilla käydyt asiat ja ajatteli, että kirja on mielenkiintoisempi? Miten opiskelijan motivaatiotason voi ulkopuolisen silmin päätellä – onko se edes mahdollista?

Opettajat pitävät Liisaa ihanneopiskelijana. *”Ne pakolliset kurssit, jotka suoritti, hän oli erittäin motivoitunut. Aktiivisesti suoritti ja viittasi.” (O3) ”Tosi motivoitunut, ja se on kysyjä. Se kysyy heti, jos ei se tiedä. Sitä ei kiinnosta yhtään, että mitä muut vaikka aattelee.” (O2)* Observoinnin pohjalta muodostunut kuva Liisasta ei oikein vastaa opettajien kuvausta. Myöskään tytön oma puhe ei suoranaisesti luo kuvaa korkeasti motivoituneesta opiskelijasta, sillä Liisan opiskelumotivaatio vaihtelee paljon oppiaineen ja opettajan mukaan. Liisan tapauksessa opiskelumotivaatio ja arvosanamienestys näyttävät sekoittuvan toisiinsa. Tyttö itse kertoo olevansa vahva kaikissa aineissa, jos vain niin haluaa. Peruskoulun päättötodistuksessa keskiarvo

oli ollut lähempänä kymmentä kuin yhdeksää. Kuitenkin luonnontieteet kiinnostavat häntä eniten, koska Liisa on kiinnostunut syy–seuraus-suhteista. Hän haluaa ymmärtää maailmaa paremmin tieteellisestä näkökulmasta.

”Sä tajuut, et mikä saa tän kaiken aikaan, niin se tekee luonnontieteistä mielenkiintoista, et ei vaan hyväksy, et noin se menee, vaan se syy miks.”

Uskontoa ja elämäntutkimustietoa Liisa pitää turhina aineina koulussa. Myöskään filosofiassa hän ei näe mitään järkeä. Yhteiskuntaoppi saattaisi kiinnostaa Liisaa, mutta opettaja on syönyt opiskelumotivaatiota. Hän ei koe oppineensa tunneilla mitään uutta: *”Se on vaan sellasta tylsää paasaamista.”* Liisaa kuunnellessa käy selväksi, että opettaja näyttelee isoa roolia niin opiskelumotivaation syyttäjänä kuin sammuttajana. Hyvä opettaja voi saada kiinnostumaan jostakin aiheesta, joka ei etukäteen ole herättänyt Liisassa mielenkiintoa. Huonon opettajan vaikutus on päinvastainen.

”Vaik joku aine tai aihe ois kuinka mielenkiintoinen, mut jos se opettaja ei osaa opettaa sitä, on tylsä tai muuten ärsyttävä, niin ei siitä tuu mitään, kun ei sitä jaksa kuunnella, jos se vaan tyyliin pistää vaan jotain dioja ja selittää monotonisella äänellä, niin ei sitä pysty kuunteleen.”

Hyvän opettajan opetus on Liisan mukaan osallistavaa, jolloin oppimisprosessi on jaettu sen sijaan, että opettaja luennoisi yksin luokan edessä. Muistiinpanojen rakentaminen yhdessä opettajan ja opiskelijoiden kanssa on Liisan mielestä toimiva opetusmetodi. Samoin hän kertoo mielellään kuuntelevansa opettajan kertomia tarinoita. Liisa selvästi kaipaa opettajalta syvällisempää tietoa, kuin mitä pelkkä oppikirja tarjoaa. Vaikuttaa siltä, että Liisa hakee tunneilta tarkennusta kirjassa esitettyihin faktoihin, ja jos opettaja ei pysty vastaamaan Liisan tarpeeseen, motivaatio ja kiinnostus ainetta kohtaan laskevat.

Kaverit ovat tärkeä osa Liisan koulupäivää samoin kuin ilmainen kouluruoka. Oppiaineista kemian tunnit näyttävät olevan ainoita, jotka aidosti motivoivat Liisaa: *”Ne on ainoot mielenkiintokset oppitunnit, joilla jaksa kuunnella opetusta.”* Kemian opettajan osallistava ja asiantunteva tyyli näyttäisivät sopivan hyvin tiedonjanoiselle Liisalle, mikä kasvattaa motivaatiota kemian opiskelua kohtaan entisestään. Liisa viihtyy koulussa, vaikka opetuksen ja oppimisen kannalta Liisan tarina koulupäivistä on surullinen: *”Oikeestaan kaikki muu koulussa on tärkeätä paitsi se koulu, siis tunneilla istuminen.”* Liisan kertomuksissa on jatkuvasti huomattavissa tiedon ja haasteiden kaipuuta. Jatkosuunnitelmien osalta Liisa tuntuu hiukan epävarmalta. Vaikka hänellä on joitakin

alaan liittyviä haaveita mielessä, niin hän tuntuu vielä hakevan varmistusta ennen lopullisen päätöksen tekemistä. Tärkeintä on, että opiskelupaikka löytyy ja opinnot valmistuvat. Liisan kertomuksissa opintojen merkitys konkretisoituu tavoitteessa päästä hyvään ammattiin, jolla saisi tulevaisuudessa elätettyä perheensä. *”Ei se opiskelu oo tärkeätä, vaan se mihin sillä pääsee.”* Opinnot ja menestyminen niissä toimivat näin välinearvona. Liisa on valmis tekemään töitä opiskeluissa menestymisen eteen saadakseen hyviä arvosanoja, mutta aidosta kiinnostuksesta ja motivaatiosta ei ainakaan kaikkien aineiden kohdalla voi puhua.

Liisan kuvailuissa on havaittavissa pohdintaa Suomen tasapäistävästä koululaitoksesta. Hän ymmärtää, että kaikilla on oikeus opetukseen, mikä tekee tilanteesta monimutkaisen. Liisa ei halua muiden kärsivän, vaikka salaa kaipaisikin usein opetukselta ja opettajalta paljon enemmän.

”Se on vähän turhauttavaa, kun joutuu kuunnella sitä selitystä asiasta, jonka sä jo tiedät. --- Kun aina pitää saada ne huonoimmatkin ymmärtään, mistä siinä asiassa on kyse. --- Ja tavallaan eihän sun tarte osata enempää kuin mitä se opettaja selittää, mut kuitenkin kiinnostais tietää jostain enemmän, mut ei siihen oo aikaa eikä mahdollisuutta.”

Kysyttäessä, miten koulua voitaisiin muuttaa paremmaksi paikaksi oppia hänen näkökulmastaan, Liisa vaikenee, ja sanoo, että se on vaikeaa ellei mahdotonta. Hetken aikaa tyttö miettii, voisiko mahdollisesti olla joitakin ylimääräisiä kursseja, jotka eivät olisi avoimia kaikille, mutta toteaa pian, että se taitaa olla mahdoton ajatus. Suomen PISA-menestyksen huumassa on vaikea löytää perusteluja, miksi palaisimme ajassa taaksepäin tasoryhmien aikaan. Joskus kuitenkin on hyvä pysähtyä ja kysyä itseltään, palveleeko koululaitoksemme kaikkia opiskelijoita parhaalla mahdollisella tavalla. Tarjoavatko koulumme tasokasta opetusta ja oppimisen mahdollisuuksia kaikille? Liisan tapauksessa näyttäisi, että näin ei valitettavasti ole. Tulevaisuudessa meidän on syytä kiinnittää enemmän huomiota lahjakkaiden opiskelijoiden tiedonkaipuuseen ja pyrkiä tarjoamaan myös heille mielenkiintoisia haasteita ja oppimisen elämyksiä nykytilannetta enemmän.

4.3.2 Motivoitunut ja määrätietoinen Jukka

Jukan lukujärjestyksessä on vuorossa historian tunti. Poika saapuu ajoissa paikalle, vaikka moni muu opiskelija tulee tunnille myöhässä. Jukka seuraa opetusta ja tunnin kulkua aktiivisesti. Hän antaa läpi tunnin hyvin työrauhan muille. --- Jukka istuu yksin ikkunan vieressä. Hän kirjaa ylös

muistiinpanoja keskusteluiden pohjalta. --- Toisinaan Jukka vaikuttaa hieman poissaolevalta hänen katseensa vaeltaessa eri puolilla luokkaa. Mistä voisi ulkopuolisen silmin tietää, mitä opiskelija ajattelee? Pelkkien havaintojen pohjalta eväät ovat vähäiset, koska toisen pään sisälle on mahdotonta päästä. Jukan ajatukset voivat yhtä hyvin olla tunnin aiheessa kuin illan harrastuksissa. --- Tunnin puoliväli taittuu. Tähän mennessä Jukka on viitannut kerran ja saanut heti vastausvuoron. Myöhemmin poika viittaa uudelleen, mutta nyt vastausvuoro menee toiselle opiskelijalle. Tällä tunnilla vastuu oppimisesta on täysin opiskelijan omissa käsissä. Tarjottu tietotulva on valtava, joten opittavaa kyllä riittää, jos vain haluaa oppia. Jukka kirjaa ahkerasti muistiinpanoja, lisäksi hänellä on pulpetillaan historian kirja, joka monelta muulta näyttää tänään puuttuvan. Opettaja kertoo vitsin, ja Jukkaa naurattaa. Kyllä pojan ajatukset taitavat olla tunnin aiheessa, vaikka katse välillä hiukan vaeltaakin. --- Tunnin toisella puoliskolla opettaja täydentää esitelmäänsä pitävien opiskelijoiden muistiinpanoja dokumenttikameran välityksellä. Jukka kirjoittaa kuuliaisesti asioita vihkoonsa. Pojan oma esitysvuoro on vasta ensi tunnilla. --- Jukka vilkaisee kelloa, kun tuntia on jäljellä kymmenisen minuuttia. Viisi minuuttia ennen tunnin loppua Jukka alkaa hissukseen kasailla tavaroitaan. Opetus on edelleen käynnissä, kun kello napsahtaa 75 minuutin kohdalla. Opiskelijat pakkaavat tavaroitaan samalla, kun opettaja pitää lyhyen yhteenvedon ja kertoo seuraavasta tunnista. Tunti päättyy, ja Jukka suuntaa määrätietoisena näköisenä seuraavalle tunnille.

Opettajat kuvailevat Jukkaa motivoituneeksi, aktiiviseksi ja erityisen tunnolliseksi opiskelijaksi. Opettajat ovat myös huomanneet pojan määrätietoisuuden: *”Hänellä pitäisi olla aika selvät sävelet, että minne hän hakee.”* (O1) Kuvaus vastaa hyvin observoinnin synnyttämää mielikuvaa. Jukka kertoo menestyvänsä hyvin kaikissa aineissa; eniten kiinnostusta herättävissä aineissa arvosanat ovat kiitettäviä tai erinomaisia, koska niihin hän jaksaa panostaa enemmän. Erityisesti biologia kiinnostaa Jukkaa, ja hän onkin ajatellut hakevansa lääketieteelliseen opiskelemaan kirjoitusten jälkeen. Myös kielet ovat pojan mukaan tärkeitä, sillä Jukan mielestä *”on mielenkiintosta oppii ymmärtää muita kulttuureita, ja sitten pystyy keskusteleen ulkomaalaisten kanssa.”* Jukka tiedostaa, että päästäkseen yliopistoon on lukiossa tehtävä peruskoulua enemmän töitä ja panostettava tosissaan opintoihin.

Kavereiden ja hyvien opettajien lisäksi Jukka arvostaa koulussa viihtyisää oppimisympäristöä, jossa hänen mukaansa ei ole havaittavissa kiusaamista. Välituntiseuran lisäksi kavereista on hyötyä oppitunneilla, jolloin heiltä voi kysyä neuvoa. Jukka kertoo, että joskus kavereista voi olla

haittaakin, sillä jos opetus ei innosta, saattavat vierustoverin tarinat viedä huomion opetukselta. Toisaalta hyvän opettajan tunneilla näin ei pääse käymään, sillä hyvä opettaja osaa Jukan mukaan pitää riittävää kuria luokassa, jolloin turhat puheet naapurin kanssa jätetään käytävän puolelle.

”Hyvät opetkin on tärkeitä, koska niiltä oppii hyvin, varsinkin jos ne opet näyttää tykkäävän työstään, niin silloin on itekin kivempi opiskella.”

Jukan mukaan hyvä opettaja pystyy lisäämään opiskelumotivaatiota, mutta huonompi opettaja ei saa aitoa kiinnostusta ainetta kohtaan sammumaan. Hyvän opettajan tunnistaa monipuolisista tunteista ja opetettavien asioiden yhdistämisestä koulun ulkopuoliseen elämään. Jukka painottaa, että hyvä opettaja on suunnitellut tuntinsa huolellisesti, jolloin aikataulutukset toimii, ja tunnilla on riittävästi aikaa tehdä annetut tehtävät. Hyvä opettaja on kannustava, jolloin opiskelijat uskaltavat viitata rohkeammin, kun ei ole pelkoa väärin vastaamisesta. Hyvä opettaja keskittyy opetuksessaan olennaiseen, eikä Jukan mukaan valita opiskelijoille esimerkiksi väärän kokoisesta vihosta, mikä on opetuksen kannalta sivuseikka.

Koulu näyttölee tärkeää roolia Jukan elämässä niin tulevaisuuden kuin oman identiteetin kannalta.

”Koulu on iso elämää, se vie paljon aikaa, ja kyl se vaikuttaa siihenkin millanen mä oon. Tulevaisuuden kannalta sillä on iso vaikutus esim sen kannalta, mihin ammattiin päätyy.”

Joskus Jukkaa harmittaa, koska tuntuu, että aika ei riitä kaikkeen. Koulutehtävät vievät paljon aikaa vapaa-ajallakin, mutta tulevaisuuden tavoitteiden tiedostaminen auttaa jaksamaan. Jatko-opintohaaveiden lisäksi Jukka toivoo, että pääsisi lukion jälkeen muuttamaan johonkin isompaan kaupunkiin.

4.3.3 Hommansa hoitava Heikki

On äidinkielen tunti, ja tunnilla tehdään keskusteluesityksiä kolmen opiskelijan ryhmissä. Opiskelijat ovat etukäteen valmistelleet kysymyksiä, joita esittävät luokan edessä toisilleen. Muu luokka seuraa esitystä, jonka kulun opettaja lopuksi arvioi. Tulee Heikin ja hänen ryhmänsä vuoro astua lavalle. Heikki vaikuttaa luonnolliselta esiintyessään, jännitys ei näy ainakaan ulospäin. Vaikuttaa, että ryhmä on valmistautunut esitykseensä hyvin etukäteen. Tarkoittaako hyvin valmistautunut myös hyvin motivoitunutta? Ryhmä palaa paikoilleen istumaan esityksen jälkeen.

Heikki istuu opettajan pöydästä katsottuna kauimmaisessa nurkassa. Hän seuraa toisten ryhmien keskustelua hymyillen, samalla hieman virnuillen. Silloin tällöin hän vaihtaa katseen ja muutaman sanan edessään istuvan pojan kanssa. Tyttökolmikön esiintyessä Heikin mielenkiinto herää uudelleen, mutta seuraavan tyttökolmikön esitys ei näytä kiinnostavan yhtä paljon. Opettajan puhuessa Heikki seuraa opettajaa katsellaan. --- Ryhmä toisensa jälkeen käy esittämässä keskustelunsa, ajoittain Heikki reagoi keskusteluihin virnistyksellä. Katse seuraa suurimmaksi osaksi esityksiä, mutta mitä pidemmälle tunti ja esitykset etenevät, sitä enemmän Heikki keskustelee edessään istuvan pojan kanssa. --- Heikki ja ympärillä olevat kolme muuta poikaa kuiskivat keskenään samaan aikaan, kun opettaja antaa lisäohjeita tai kyselee läksyjä. Heikin nurkasta kuuluu jatkuvaa jutustelua, mutta opettaja ei puutu poikien touhuun. Pojat eivät näytä osallistuvan opetukseen millään tavalla, Heikki näppäilee salaa puhelintaan. --- Kymmenen minuuttia ennen tunnin loppua jutustelu muuttuu nauruksi poikien nurkassa, jolloin opettaja puuttuu ensimmäistä kertaa tilanteeseen: *”Mikä siellä nyt on hauskaa, kertokaapas?”* Pojat eivät vastaa, mutta hiljenevät hetkeksi. Viisi minuuttia ennen tunnin loppua puhe nurkassa voimistuu jälleen, ja opettaja puuttuu tilanteeseen toisen kerran: *”Mitä siellä nurkassa on meneillään? Onko liian suuri houkutus istua siellä?”* Heikki vastaa: *”Opimme paremmin porukassa”*, johon opettaja toteaa: *”Se tietysti on tärkeintä, kunhan hoidatte työnne.”* Keskustelu päättyy, samoin kuin oppitunti.

Opettajien puheessa Heikki nähdään hyväntahtoisena, mutta tuntikäyttäytymiseltään passiivisena opiskelijana.

”Semmonen vähän huoleton hulivili, ei mitenkään pahassa. --- On tunnilla vähän semmonen, että ei vois vähempää kiinnostaa noi sun juttus, mutta sitten kun tässä jutellaan, niin on hyvinkin sellanen mukavan oloinen.” (O1)

Heikkiä kiinnostavat eniten toiminnalliset aineet, kuten liikunta ja musiikki. Opetukseen poika kaipaa enemmän aktiviteettia. Myös lukuaineissa menestystä tulee, jos mielenkiinto ainetta kohtaan on syntynyt. Opettaja ja toiminnallisuus ovat merkittävässä roolissa mielenkiinnon herättäjänä ja toisaalta sammuttajana.

”Yläasteella käsitellyt aiheet bilsassa oli paljon mielenkiintoisempii: käsiteltiin eläimii, tutkittiin mitä niiden sisällä on. Mut täällä lukiossa ei oikeen enää noi perimät ja geenit napannu.”

Toisaalta, jos jokin asia, kuten ruotsin opiskelu, ei kiinnosta, niin se ei kiinnosta: *”Kun itellä ei oo motivaatiota, nii ei se siitä nouse, vaikka opettaja kuinka yrittäis.”* Heikki kertoo, että aamuisin on paljon helpompi herätä ja lähteä kouluun, jos lukujärjestyksessä on itselle mieluisia aineita. Jos taas aamun ensimmäinen tunti on esimerkiksi äidinkieltä, houkutus jäädä sänkyyn nukkumaan käy mielessä, mutta ajatus luvattomasta poissaolosta palauttaa nopeasti maan pinnalle. Mitä opettajiin tulee, Heikin mukaan pahinta ovat niin sanotusti tylsät ja vakavamieliset opettajat. Heikin mukaan sekä opettajan persoona että opetusmenetelmät vaikuttavat opetuksen kiinnostavuuteen. Lisäksi poika kertoo arvostavansa, jos opettaja osaa selittää asioita omin sanoin sekä välissä kertoa vitsin siellä täällä. Heikistä on ärsyttävää, jos opettaja käyttää auktoriteettiaan ja määrää luokassa istumapaikat. Työrauhaa tunneilla Heikki kehuu hyväksi ja lisää ettei *”pikkujuttelu yleensä ketään häiritse.”*

Koulussa kaverit sekä viihtyisä opiskelu- ja oppimisympäristö ovat tärkeitä Heikille. Uudehko koulurakennus tarjoaa Heikin mukaan hyviä välitunninviettopaikkoja, joissa yhdessä kavereiden kanssa on hauska esimerkiksi pelata eri pelejä, käydä kuntosalilla tai hyödyntää aika esimerkiksi kotitehtävien tekemiseen. Kaverit ovat tärkeä osa niin Heikin koulupäivää kuin vapaa-aikaa. Jaksot, joissa päivät venyvät kahdeksasta neljään, ovat rankkoja, koska vapaa-aikaa on vähemmän, jolloin opiskelumielekkyyden laskee. Ylipäänsä motivoituminen on vapaa-ajalla helpompaa: *”Harvemmin sellasii asioita, joiden tekemiseen aina innostuu, löytyy täältä koulusta.”* Kuitenkin Heikki tiedostaa, että kokeisiin on luettava ja tylsemmätkin tehtävät tehtävä, joten koeviikolla tai palautuspäivien lähestyessä tietokone on päällä tavallista vähemmän. Toisinaan Heikki toivoo, että olisi tehokkaampi ajankäytössään, eivätkä koulutehtävät jäisi aina viimeiseen iltaan: *”Pitäis olla enemmän itsekuria ja ottaa itseään niskasta kiinni.”* Heikki on kuitenkin päättänyt suorittaa lukion kunnialla läpi, jotta pääsee juhlimaan valkolakia. Lukion jälkeiset jatkosuunnitelmat ovat pojalla vielä auki. Onneksi armeija, jonka Heikki aikoo tyylilleen uskollisesti hoitaa alta pois, tarjoaa lisämiettimisaikaa.

4.3.4 Hiljainen ja epävarma Kerttu

Kertun observointi tapahtuu uskonnon tunnilla. Luokassa ei noudateta istumajärjestyksiä, vaan jokainen valitsee tunnille tullessaan paikkansa. Kerttu on valinnut paikkansa luokan perältä. Opetus noudattelee siinä mielessä perinteistä tyyliä, että opettaja pysyttelee pöytänsä takana, mistä on helppo vaihtaa powerpoint-kalvoja. Kalvoissa ei kuitenkaan ole valmiita muistiinpanoja,

vaan jokaisessa on aina seitsemän kysymystä. Opettaja näyttää kysymykset ja pyytää opiskelijoita keskustelemaan niistä pienryhmissä, minkä jälkeen vastaukset puretaan yhdessä ja jokainen kirjoittaa muistiinpanoihinsa sen, mitä haluaa. Kerttu osallistuu ryhmänsä keskusteluun vaihtelevasti. Pienistä eleistä päätellen hän kuvailee hindulaisten vaatteita. Suurimman osan ajasta Kerttu kuitenkin istuu hiljaa. --- Opettaja siirtyy käsittelemään seuraavaa aihepiiriä. Kerttu pureskelee ja näprää kynsiään. Voi olla, että hän kuuntelee opettajan opetusta tai sitten ei. Missään vaiheessa Kerttu ei kirjoita muistiinpanoja vihkoon, vaan toimii puhtaasti kuunteluoppilaana. Kun opettaja tiedustelee eri uskontojen pukeutumismääräyksiä, Kerttu nostaa käden viitatakseen, mutta ei saa vastausvuoroa. Jossain vaiheessa tyttö kaivaa esiin kynän ja tekee muutaman merkinnän vihkoonsa, minkä jälkeen hän laittaa kynän pois ja siirtyy nojailemaan omiin käsiinsä. --- Opettaja alkaa esitellä erilaisia vaatteita, joita hänellä on luokassa liittyen eri uskontoihin. Kerttu seuraa opettajaa katsellaan, mutta ilme ei värähdäkään. Opetuskeskustelu jatkuu. Kerttu viittaa vastatakseen opettajan kysymykseen, ja opettaja antaa hänelle puheenvuoron. Tyttö vastaa melko hiljaiseen ääneen, minkä jälkeen opettaja toistaa Kertun vastauksen ja täydentää sitä omilla tiedoillaan. Tyttö palaa nojailemaan käsiinsä ja leikkii välillä hiuksillaan. --- Ryhmäkeskustelun aikaan Kerttu avaa keskustelun muutamalla lauseella, mitä seuraa ryhmän yhteinen keskustelu. Keskustelu hiljenee pian, ja loppuajan ryhmä istuu hiljaa kukin omissa ajatuksissaan. --- Opetuksen jatkuessa Kerttu siirtyy hiusten näpräilystä kynillä leikkimiseen. Hetkeä myöhemmin Kerttu alkaa piirtää vihkoonsa jotakin, mutta kuvaa ei näe kauempaa. --- Kun tuntia on jäljellä kymmenen minuuttia, Kerttu vilkaisee kelloa ja lopettaa piirtämisen. Lopputunnin Kerttu seuraa opetuskeskustelua ja hymyilee hiljaa opettajan hauskoille jutuille. Kello lyö tunnin päättymisen merkiksi, vaikka opetus uskontojen mystiikasta on vielä kesken. Muiden opiskelijoiden tavoin Kerttu poistuu käytävälle.

Koulun opettajille Kertun nimi on tuttu, vaikka he eivät välttämättä ole kohdanneet Kerttua henkilökohtaisesti. *"Jotakin olen kuullut opettajien kautta, että ei ehkä motivaatio ole aina ollut ihan kohdallaan."* (O1) Huomio on mielenkiintoinen, kun muistetaan, kuinka huonosti opettajat yleisesti tuntevat opiskelijansa. Toinen opettaja opettaa tyttöä meneillään olevalla kurssilla ja on huolissaan tytön heikosta opiskelumotivaatiosta, joka hänen mukaansa näkyy esimerkiksi siinä, ettei Kerttua näy tukiopetuksessa, vaikka tarvetta näyttäisi olevan. Onko huono menestys aineessa siis merkki heikosta opiskelumotivaatiosta? Opettajien puheessa näin näyttäisi olevan. Kolmas opettaja epäilee, että Kertulla on ongelmia myös opiskelun ulkopuolella, sillä tunneilla

tyttö on *”läsnä fyysisesti, mutta ei henkisesti”*. (O3) Kukaan ei kuitenkaan tiedä tilanteesta sen enempää. Kaikki ovat sitä mieltä, että Kertun pitäisi vain yrittää tehdä enemmän oppimisensa eteen, jotta opiskelumotivaatio syttyisi ja arvosanat paranisivat.

Kerttu itse kertoo menestyvänsä parhaiten matematiikassa ja taiteellisissa aineissa. Hän kokee paljon kirjoitusta ja lukemista vaativat aineet haastavina, mutta rakastaa esimerkiksi kuvaamataittoa ja musiikkia, joissa pääsee ilmaisemaan itseään eri tavalla kuin lukuaineissa. Kerttu tiedostaa hyvin, että kielet eivät tahdo lukiossa sujua, mutta se ei tarkoita, etteivätkö ne silti kiinnostaisi Kerttua.

”Ois hienoa osata kaikkia kieliä, koska mä tykkäisin matkustella, ja maailmalla niitä tarvii. Mikähän siinä on, että koen ne niin vaikeeks.”

Toisin kuin opettajille, opiskelijoille menestys ja motivaatio eivät aina kulje käsi kädessä.

Hyvä opettaja auttaa Kerttua viihtymään koulussa paremmin. Myös kaverit ja oppimisympäristö vaikuttavat paljon koulussa viihtymiseen. Kertun mukaan hyvä oppimisympäristö tarkoittaa esimerkiksi viihtyisää sisustusta ja positiivista ilmapiiriä. Hyvä opettaja *”osaa ne tärkeimmät asiat mainita ja sitten se osaa tehdä opiskelutekniikan helpommaks ja mukavammaks”*. Hyvän opettajan tunneilla tehdään pari- ja ryhmätöitä sekä joskus jopa näytelmiä. Ylipäänsä opettajan merkitys opiskelumotivaatiolle on Kertun mukaan valtava. *”Jos mä en tykkää opettajasta, niin emmä sillon jaksa opetella sitä aihetta tai ainettakaan hyvin.”* Kertulle opettajan persoona vaikuttaa jopa enemmän kuin opetustyyli.

Jatkosuunnitelmien osalta Kerttu on hiukan epävarma. Kerttu ymmärtää, että keskivertoa heikommat arvosanat vihjaavat, että voisi olla parempi haudata haaveet jatko-opiskeluista ja hakeutua suoraan työmaailmaan. *”Mut sit taas jos haluis vielä paremmin menestyä, niin sillon se opiskelu ois parempi vaihtoehto.”* Kuva huonosta menestyksestä näyttää iskostuneen Kertun päähän pysyvästi. Onko heikompi menestys pysyvää ja todellista tilannetta vastaava, vai onko kyseessä oravanpyörä, joka on jäänyt päälle? *”Se mietityttää, et miten mä pärjään koulus, kun en oo koskaan ollu kauheen huippu hyvä.”* Opettajilla on suuri valta käytössään, kuten olemme aiemmin kirjoittaneet. Toivottavasti tuota valtaa ei tahtomatta käytetä väärin niin, että jollakin opiskelijalla usko omaan osaamiseen katoaa opettajan viestimän kuvan mukana. Arkuus, takarivissä istuminen tai heikompi menestys eivät tarkoita, etteikö opiskelija silti voisi olla motivoitunut oppimaan.

4.4 Yhteenvetoa

Observointien perusteella on käynyt selväksi, että toisen motivaatiotasoa on hyvin vaikea määrittellä ulkopuolisen silmin. Tiedonjanoisen Liisan opiskelumotivaation olisi voinut sanoa olevan erittäin heikkoa luokkaa, koska tyttö luki käytännössä lähes koko tunnin romaania, eikä käsi noussut viittaukseen kertaakaan. Liisaan verrattuna Kerttu osallistui opetukseen paljon paremmin. Kuitenkin opettajat kuvaavat Liisaa erittäin motivoituneeksi ja Kerttua yhdeksi heikoimmin motivoituneista opiskelijoista koko lukiossa. Edellä esitellyistä opiskelijatyypeistä motivoitunut ja määrätietoinen Jukka on kenties helpoin tunnistaa. Sen sijaan introvertin Kertun ja lahjakkaan Liisan tunnistaminen on haasteellista. Lahjakas Liisa istutetaan helposti motivoituneisiin ja määrätietoisiin, kun taas introvertti Kerttu nähdään ei-motivoituneena, koska hän ei näytä aktiivisuuttaan, ei kysele ja menestyy heikosti. Kuka sitten on oikeassa?

Edellä esitetyt kuvaukset ovat fiktiivisiä, meidän tulkintamme pohjalta rakennettuja. Tarkoitus ei ole osoittaa, kuka on oikeassa tai väärässä, eikä kruunata parasta opiskelijoiden motivaatiotason tunnistajaa. Tarkoituksenamme on ollut osoittaa, että opiskelumotivaatio on monimutkainen ja – säikeinen ilmiö, jolloin opettajana täytyy olla äärimmäisen varovainen ennen kuin leimaa jonkun opiskelijan korkeasti motivoituneeksi ja toisen heikosti motivoituneeksi opiskelua kohtaan. Ulkopuolisena on helppo tehdä vääränlaisia päätelmiä opiskelijan opiskelumotivaatiosta, sillä vain opiskelija itse tietää tilanteensa parhaiten. Koskaan ei saisi ulkopuolisena tuomita jonkun motivaatiotasoa ulkoapäin, jottei vahingossa käy niin, että alkaa huomaamattaan kohtelevaan opiskelijaa hänelle annetun motivaatiotason kautta.

Haasteita kentällä riittää. Toisaalta opettajana olisi tarpeellista tunnistaa erilaiset motivaatiotyypit, koska eri tavoin motivoituneet opiskelijat kaipaavat erilaista opetusta ja huomiota. Toisaalta arvion olisi aina osuttava oikeaan, jotta opiskelijan opiskelumotivaatio kasvaisi eikä vähenisi. Opiskelijoiden parempi tuntemus näyttäisi olevan paras keino eri tavoin motivoituneiden opiskelijoiden huomaamiseksi. Lukiossa oletusarvo on kuitenkin, että kaikki opiskelijat ovat tavalla tai toisella motivoituneita, ovathan he vapaaehtoisesti valinneet tulla lukioon.

Haluamme vielä painottaa, että edellä kuvatut erilaiset opiskelijatyypit on rakennettu yhdistelminä eri henkilöistä meidän tuntemuksemme ja tulkintamme mukaan. Toisella tutkijalla

tulkinta saattaisi olla hyvinkin erilainen. Kuvaukset eivät siis missään tapauksessa ole yksi ja absoluuttinen totuus, vaan meidän näkemyksemme asiasta.

Edellä olemme esittäneet tutkimustuloksemme, joissa olemme avanneet opiskelumotivaation yhteydessä olevia tekijöitä niin opiskelijoiden kuin opettajien näkökulmasta. Olemme kuvanneet neljää erilaista opiskelijatyyppeä, joiden opiskelumotivaatiossa korostuvat eri asiat. Yhteenvetona tutkimustuloksistamme voidaan sanoa, että opiskelumotivaatioon yhteydessä olevista tekijöistä nousivat merkittävimpinä esiin opettajat ja heidän opetustyyhinsä, opiskelijan aiemmat oppimiskokemukset ja opiskelumenestys, tulevaisuuden suunnitelmat, kaverit, oppimisympäristö ja osallisuus. Myös opiskeluiden merkityksellisyyden koettiin olevan tärkeässä roolissa, joskin merkityksellisyys näyttäytyi erilaisena eri opiskelijoiden kohdalla. Toiselle jatko-opinnot tai unelma-ammatti kannustivat opiskeluissa eteenpäin, kun taas toiselle aito kiinnostus opittavaa asia kohtaan tai esimerkiksi kielitaidon merkitys maailmalla saivat opiskelijan panostamaan opintoihin. Itsellemme merkittävin oppimiskokemus oli huomata, että ulkopuolisen silmin opiskelijan motivaatiotasoa on mahdotonta päätellä. Väsymys, kotitehtävien tekemättä jääminen tai takarivissä istuminen eivät saisi johtaa opiskelijan leimaamiseen heikosti motivoituneeksi. Tutkimustuloksien esittämisen jälkeen siirrymme pohtimaan tutkimustulosten pohjalta tehtyjä johtopäätöksiä.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tulososiossa keskityimme opiskelijoiden ja opettajien motivaatiopuheen kuvailuun sekä esittelimme neljä erilaista opiskelijatyyppeä. Seuraavassa pohdimme syvällisemmin esittämiemme tutkimustulosten merkitystä ja tuomme esiin niiden pohjalta tehdyt omat johtopäätöksemme, joissa olemme pyrkineet painottamaan opiskelumotivaatioon liittyviä kehitysideoita kolmanteen tutkimuskysymykseemme viitaten. Lopuksi kirjoitamme tutkimuksemme luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä.

5.1 Luokkahuoneessa pääroolissa opettajan persoona ja opetustyyli

Tutkimuksessamme opettajan valtaisa merkitys opiskelumotivaatiolle toistui opiskelijoiden puheessa haastattelusta toiseen. Opiskelijoiden ja opettajien mielipiteissä esiintyi kuitenkin mielenkiintoinen ristiriita: opiskelijoiden mukaan opettajalla on suuri valta niin opiskelumotivaation sytyttäjänä kuin sammuttajana, kun taas opettajat eivät koe merkitystään yhtä suureksi. Opettajien puheessa opiskelumotivaatio näyttäytyy sisäisenä palona jotakin asiaa kohtaan ja syntyy parhaiten oman kiinnostuksen ja toiminnan kautta. Opiskelijoiden näkökulmasta opiskelumotivaatiota lisäävät vaihtelevat opetusmenetelmät, hyvät opettaja–opiskelija-suhteet, narratiivisuus osana opetusta, opettajan oma innokkuus ja asiantuntijuus sekä opettajan antama rohkaisu ja positiivinen palaute. Mielenkiintoinen huomio opettajan persoonaan liittyen on, että opiskelijat toivoisivat opettajan olevan samaan aikaan sekä tiukka että huumorintajuinen ja rento. Opettajan persoonallisuuteen liittyviä piirteitä, jotka joko positiivisessa tapauksessa lisäävät tai negatiivisessa tapauksessa vähentävät opiskelijan opiskelumotivaatiota oppiainetta kohtaan, voi olla vaikea muuttaa. Toisaalta se ei ole tarkoituskaan, sillä kuten teoriaosuudessa kirjoitimme, koulun tehtävänä ei ole muuttaa opiskelijoiden persoonallisuutta, mutta ei myöskään opettajan. Persoonallisuuden muuttamisen sijaan toimintatapojen kehittämällä vastaamaan 2000-luvun nuorten tarpeita on keskeinen rooli. Kehittämistyössä opettajien lisä- ja uudelleen kouluttamisella on suuri merkitys, mikä myös teoriaosuudessa nousi esiin.

Lisä- ja uudelleen koulutautumisen lisäksi niin nuoren kuin kokeneemman opettajan tulisi panostaa tuntien suunnitteluun ja käyttää monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä. Näin oppitunneilla pystyttäisiin parhaiten vastaamaan erilaisten opiskelijoiden tarpeisiin, sillä niin opettajat kuin opiskelijat tiedostavat molemmat hyvin, että opetustyylien sopivuus vaihtelee opiskelijoiden keskuudessa, mitä tulososiossa pyrimme tuomaan esiin erilaisten opiskelijatyyppeiden välityksellä. Vanhojen toimivien opetusmetodien rinnalla opettajan olisi hyvä rohkeasti kokeilla myös uusia toimintatapoja, joista teoriaosuudessa esittelimme muun muassa kehittävän opetuksen ja sulautuvan opetuksen mallit. Monipuolinen opetus ja oppilaslähtöisyys näyttäisivät tutkimuksemme perusteella olevan parhaat eväät menestyksekkääseen opetukseen ja oppimiseen. Esimerkiksi kurssien alussa olisi suotavaa tiedustella opiskelijoiden mielipidettä kurssin toteuksen suhteen ja tällä tavalla osallistaa opiskelijat yhteiseen oppimisprosessiin heti alusta alkaen. Kaikkia tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita yhdistävä piirre oli toive opettajan huumorintajuisuudesta. Vitsin kertominen opetuksen lomassa näyttäisi piristävän opiskelijoita ja rentouttavan opiskeluilmapiiriä. Samoin erilaiset ryhmätehtävät näyttäisivät sopivan monelle opiskelijalle, koska niissä opiskelija pääsee itse tekemään ja olemaan osallisena. Lisäksi ryhmätehtävissä opiskelu yhdessä tärkeässä roolissa olevien luokkatovereiden kanssa lisää opiskelumotivaatiota monen kohdalla.

Usko omaan itseen ja siihen, että minulla on merkitystä, on tärkeää meille jokaiselle, mutta ennen kaikkea kasvavalle nuorelle. Meidän tutkimuksemme osoittaa vahvasti siihen suuntaan, että viihtyisällä oppimisympäristöllä ja hyvillä opiskelija–opettaja-suhteilla on suuri merkitys opiskelijan kasvuprosessissa niin identiteetin kuin sisäisen opiskelumotivaation löytymisen kannalta. Tutkimuksessamme tuli myös ilmi, kuinka tärkeässä roolissa opettajan oma innokkuus on oppimistapahtumassa. Pieni ekaluokkalainen ja varttuneempi opiskelija heijastavat molemmat opettajan innokkuutta ja ottavat mallia opettajasta. Samaistuminen ja matkiminen liittyvät yksilön identiteetin saavuttamiseen (Numminen 1996, 85). Opettajan kannalta aito läsnäolo ja kiinnostus niin opetettavaan aineeseen kuin oppilaisiin ovat elintärkeitä opetustilanteessa. Opettaja tekee työtään persoonallaan, joka väistämättä vaikuttaa opiskelijoihin. Mutta entä jos opiskelijan ja opettajan kemiat eivät kohtaakaan – mitkä ovat seuraukset? Useimmiten tilanteesta kärsii opiskelija, jonka opiskelumotivaatio opiskeltavaa asiaa kohtaan saattaa laskea tai opiskelija voi muulla tavalla kapinoida opettajaa vastaan. Opettajalla on tällaisessa tapauksessa vastuu yrittää opettaa jokaista opiskelijaa tasa-arvoisesti yhteisen sävelen

puutteesta huolimatta ja pyrkiä saamaan myös vastahakoinen opiskelija muiden tapaan mukaan opetustapahtumaan. Positiivisessa tapauksessa, opettajan ja opiskelijan kemioiden kohdatessa opiskelija saattaa innostua aivan uudella tavalla oppiaineesta, millä voi olla kauaskantoiset vaikutukset aina jatko-opintovalintoihin saakka.

Opettajien huono opiskelijoiden tuntemus yllätti meidät, kun muistetaan, kuinka suuri vaikutus hyvillä opettaja–opiskelija-suhteilla on nuoren identiteetille ja opiskeluiden merkityksellisyydelle. Opettajat tiedostavat monen opiskelijan heikkoudet ja vahvuudet oppiaineessa, mutta ihmisinä opiskelijat ovat opettajille tuntemattomia. Kuten opettajat haastatteluissa kertoivat, opiskelijalla täytyy olla suurempia vaikeuksia ennen kuin hänet tunnustetaan. Mikä estää opiskelijoihin tutustumisen ihmisinä? Oppiaineen kautta itsestä ja omasta elämästä kirjoitetut tarinat voisivat olla yksi keino parempaan opiskelijoiden tuntemukseen. Tunne siitä, että opettaja tunnistaa ja huomaa minut, on tärkeä jokaiselle opiskelijalle, mutta erityisesti sillä voisi olla positiivinen vaikutus heikommin motivoituneiden kiinnostuksen lisäämiseksi. Jos opiskelijalle on muodostunut jonkinlainen henkilökohtainen side opettajaan, hän luultavasti kuuntelee opettajan opetusta aivan eri tavalla, kuin jos opiskelija näkee opettajan vain luokan edessä puhuvana, välinpitämättömänä luennoitsijana. Opettajien ainekohtainen pysyvyys voisi olla yksi ratkaisu parempaan opiskelijatuntemukseen, koska tämänhetkinen tilanne, jossa joka kurssilla tuntuu olevan eri opettaja, ei kannusta opettajia panostamaan opiskelijoihin ihmisinä tutustumiseen. Opiskelijoiden näkökulmasta tilannetta voisi auttaa, jos ennen kurssia järjestettäisiin opettajien pienimuotoinen esittely, jossa jokainen kertoisi lyhyesti itsestään ja opetustyylistään. Näin opettajat eivät olisi opiskelijoille vain nimiä paperilla. Esittelyn jälkeen opiskelijoille annettaisiin mahdollisuus valita kurssitarjottimesta omat kurssinsa ja opettajansa, jotka olisi kirjoitettu näkyviin kurssitarjottimeen. On mielenkiintoista, että oppilastuntemukseen panostaminen vähenee, mitä korkeammalle koulutusasteelle siirrytään. Tilanne liittyy varmasti ajatukseen oppimisvastuun siirtämisestä opettajalta opiskelijalle pikkuhiljaa yksilön varttuessa. Toisaalta ihminen on aina ihminen, ja yliopistossakin opiskelijat ovat onnellisia ja usein oppivat paremmin, jos joku professori muistaa tai tunnistaa yksittäisen opiskelijan ihmisenä.

Opiskelijatuntemukseen liittyen tutkimuksessamme kävi ilmi, että nuoret harvoin jakavat huolenaiheitaan opettajien kanssa. Ennemmin hakeudutaan esimerkiksi koulun terveydenhoitajan vastaanotolle. Mutkikkaan tilanteesta tekee se, että terveydenhoitaja on vaitiolovelvollinen nuoren ongelmista, joten vaikka nuoren elämässä olisi menossa vaikea vaihe,

ei terveydenhoitaja voi vapaasti jakaa huolta opettajien kanssa. Opettajat elävät epätietoisuudessa ja saattavat leimata läksyt tekemättä jättäneen nuoren heikosti motivoituneeksi, vaikka nuoren elämäntilanteessa kotitehtävät olisivat pienin murhe. Ilman parempaa opiskelijatuntemusta opettajat eivät voi olettaa nuorten avautuvan huolistaan, jotka vaikuttavat tuntikäyttäytymiseen ja kurssista suoriutumiseen. Harva meistä menisi esimerkiksi pomolleen pahoittelemaan myöhästynyttä työtehtävän tekoa vedoten ongelmiin kotona, jos pomo hädin tuskin muistaa nimesi. Toisaalta, jos joku opiskelija rohkaistuu ja yrittää lähestyä opettajaa esimerkiksi tunnin jälkeen, niin miten opettaja reagoi tilanteessa: hätistääkö hän opiskelijat seuraavalle tunnille vai onko hän valmis antamaan hetken aikaa omasta tauostaan opiskelijan kuuntelulle? Tilanteisiin ei ole helppoja ratkaisuja, mutta opiskelijoiden herkkä kuuntelu ja ohimenevien tilanteiden aistiminen auttavat tiellä parempaan opiskelijatuntemukseen ja opettaja–opiskelija-muurin madaltamiseen. Tutkimuksessamme kaksi opettajaa kertoi, kuinka silloin tällöin eteen oli tullut tilanteita, joissa opiskelijat olivat tunnin jälkeen jääneet niin sanotusti luokkaan notkumaan. Toinen opettaja kertoi tällöin antavansa opiskelijoiden ”pyöriä”, kun taas toinen sanoi aina yrittävänsä kysyä mitä opiskelijalle kuuluu. Tällaisissa tilanteissa opettaja päättää miten reagoi, mutta olisi tärkeä tiedostaa, että ohimenevällä, pienellä hetkellä voi jollekin opiskelijalle olla suuri merkitys joko positiivisessa tai negatiivisessa mielessä.

Opiskelijoiden mukaan koulumenestyksellä on vaikutusta opiskelumotivaatioon. Hyvä menestys oppiaineessa kasvattaa opiskelumotivaatiota, kun taas heikko menestys vähentää opiskeluintoa. Opiskelijoiden puhe kuvastaa hyvin 2000-luvun menestysyhteiskuntaa, jossa saavutusmotivaation rooli on kasvanut vuosi vuodelta. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien puheessa menestyksen ja opiskelumotivaation syy–seuraus-suhde oli päinvastainen: heidän mukaansa korkeasti motivoitunut opiskelija menestyy paremmin ja saavuttaa korkeampia arvosanoja kuin heikommin motivoitunut opiskelija. Haastatteluissa opiskelijat vaikuttivat tyytyväisiltä tutkimuslukion tilanteeseen, jossa opettajat tarjoavat vapaaehtoista tukiopetusta. Harva käytti vapaaehtoista tukiopetusta kuitenkaan hyödykseen. Mistä johtuu heikompien opiskelijoiden iso kynnyks mennä tukiopetukseen? Emme usko, että kysymys olisi siitä, etteikö nuori itsekin tiedostaisi, että tarvitsisi enemmän tukea opiskeluihinsa. Ehkä meidän pitäisi opettajina miettiä, voisimmeko toimia jotenkin toisin, jotta ensimmäiseen tukiopetuskertaan meneminen helpottuisi. Uskomme, että taustalla vaikuttavat ennen kaikkea jo moneen otteeseen mainitut

heikot opettaja–opiskelija-suhteet. Opiskelijalla voi olla kuva, että koska opettaja ei tunne häntä ihmisenä, niin opiskelija ei myöskään halua näyttää opettajalle omia heikkouksiaan. Opettajien haastatteluissa kävi ilmi, että opettajat tiedostavat aiempien kokemusten merkityksen. Esimerkiksi, jos opiskelija on aiemmin kokenut tullessa nolatuksi jonkin oppiaineen tunnilla, niin opettajat osoittivat puheessaan ymmärrystä opiskelijan kokemalle aineen vastenmielisyydelle. Reaktio tilanteeseen noudattaa kuitenkin valitettavasti nykymaailman tehokkuusyhteiskunnan periaatetta, jonka mukaan pysähtyminen on kielletty; eteenpäin on mentävä, jotta kaikki saadaan tehdyksi aikataulun puitteissa. Uusikylän (2007, 40) mukaan näyttäisi siltä, että nykymaailmassa tietoyhteiskunta, osaaminen ja elinikäinen oppiminen ovat jättäneet alleen muut tärkeät tavoitteet. Valitettavasti meidän tutkimustuloksemme viittaavat samaan suuntaan.

5.2 Tulevaisuuden koulu ja muun elämän konteksti

Suomen koulujärjestelmää on keuhuttu yhdeksi maailman parhaista. Oppilaitoksissamme on paljon hyviä puolia ja toimivia ratkaisuja. Opiskelijamme menestyvät hyvin, mutta samaan aikaan kouluviihtyvyydessä on parantamisen varaa samoin kuin tutkimuksessamme esitetyissä opiskelumotivaatioon liittyvissä tekijöissä. Seuraavassa kirjoitamme omista parannusehdotuksistamme opiskelumotivaation parantamiseksi lukiokontekstissa.

Tutkimuksessamme on käynyt ilmi, että opiskelumotivaation hahmottaminen ei ole yksinkertainen asia. Haasteellista on ennen kaikkea ymmärtää, miten opiskelijoiden opiskelumotivaatiota saisi opiskelua kohtaan lisättyä. Opettajat kokevat voimattomuutta asian edessä, mikä on huolestuttavaa. Meidän kokemuksemme mukaan opiskelumotivaation tärkeys tiedostetaan, mutta koska aihe on vaikea, moni mieluummin vaikennee asiasta. Opettajanhuoneessa aihetta toisinaan päivitellään, mutta hyvien kokemusten jakaminen on harvinaista. Opiskelumotivaatiosta keskustelu ja hyvien toimintamallien jakaminen on ensimmäinen askel opiskelumotivaation ja motivoinnin parempaan huomioimiseen. Samoin olisi suotavaa kysyä opiskelijoilta itseltään, miten he kokevat parhaiten motivoituvansa tulevan aiheen opiskeluun, millaisia opetusmenetelmiä he toivovat, kuinka innostuneita he lähtötilanteessa ovat ja onko aihe heille ennestään tuttu.

Opiskelumotivaation parempaan tiedostamiseen liittyen mielenkiintoinen tutkimuksessa esiin tullut piirre oli opettajien kuvailu opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta hyvin suorituspainotteisena ilmiönä: motivoitunut opiskelija tulee ajoissa tunnille, hän kysyy

aktiivisesti ja tekee kotitehtävänsä tunnollisesti. Näyttäisi siltä, että kuvaillessaan opiskelijan opiskelumotivaatiota opettaja rinnastaa opiskelumotivaation opiskelijan taitotasoon ja opinnoissa suoriutumiseen eli annettuihin arvosanoihin. Korreloivatko opiskelumotivaatio ja arvosanat aina toisiaan? Toisinaan kyllä, sillä usein ahkera lukeminen ja harjoittelu tuottavat tulosta. Toisaalta on jälleen otettava huomioon nuoren elämäntilanne kokonaisuudessaan. Nuorella voi olla hyvinkin korkea motivaatio opiskella, mutta esimerkiksi kotona saattaa mennä huonosti, jolloin huolellinen kotitehtävien tekeminen voi olla haasteellista, minkä seurauksena arvosanat laskevat. Herää kysymys, kuvaako opettaja motivaatiokäsityksissä itseään ja oman opiskelumotivaationsa syntymistä? Opiskelumotivaation näkeminen ja peilaaminen oman kokemuksen kautta on toisaalta ymmärrettävää. Yksi tutkimukseen osallistuneista opettajista kertoi avoimesti, kuinka itse löytää motivaation tekemisen kautta, minkä seurauksena panostaa opetuksessaan paljon opiskelijoiden aktiiviseen tekemiseen, koska uskoo niin sanotun sisäisen kipinän löytyvän parhaiten sitä kautta. Tärkeintä olisi kuitenkin, että opettaja tiedostaa motivaation ja taitavuuden eron. Taidollisesti lahjakas opiskelija ei automaattisesti tarkoita korkeasti motivoitunutta.

Opiskelumotivaation monimuotoisuuden tunnistaminen johtaa erilaisten oppijoiden parempaan huomioimiseen. Peruskoulussa aiheesta puhutaan vielä paljon, mutta ylemmille koulutusasteille siirryttäessä aihe näyttää unohtuvan. Kuitenkin yksilöt oppivat eri tavoin: toinen oppii parhaiten kuuntelemalla, toinen itse tekemällä. Tätä ei saisi unohtaa opetuksen suunnittelussa peruskoulun jälkeen. Edellä kuvattu tilanne kertoo opettajien kuvasta, jossa opiskelijat nähdään yhdenlaisina tyyppeinä. Opiskelijat nähdään joko motivoituneina tai ei-motivoituneina. Samaan aikaan erilaiset persoonat ja temperamentit jäävät piiloon, niitä ei havaita tai ainakaan tietoisesti huomioida. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opettajien puhe sisälsi paljon kuvailua motivoituneesta opiskelijasta ekstrovertin persoonan kuvailuna. Tämä temperamenttipiirteiden ja opiskelumotivaation sekoittaminen toisiinsa oli mielestämme yksi tutkimuksemme merkittävimmistä tuloksista liittyen toiseen tutkimuskysymykseemme. Motivoitunut opiskelija on opettajien mukaan aktiivinen, hän kyselee ja ottaa itse asioista selvää. Miten tällaisessa tilanteessa käy introverteille opiskelijoille? Pahimmassa tapauksessa opettaja saattaa lähtökohtaisesti olettaa temperamentin vuoksi opiskelijan huonosti motivoituneeksi. Aktiivisuuden lisäksi motivoituneelta opiskelijalta odotetaan jatkuvaa läsnäoloa. Toisin sanoen poissaolot merkitsevät opettajille huonoa motivaatiotasoa, vaikka nuorten elämäntilanne on

opettajille tuntematon. Suomen opettajaksi opiskelevien liiton julkaisussa Sari Mullola (2013, 12, 14) kertoo, että temperamentiltaan tietynlaiset yksilöt saatetaan tulkita helposti motivoituneemmiksi kuin toisenlaisen temperamentin omaavat. Hän painottaa, että nopeus ja halukkuus viitata tunneilla ja tuntiaktiivisuus ovat temperamenttipiirteitä, eikä opettajan valitsema pedagoginen menetelmä saisi sortaa minkäänlaista temperamenttipiirrettä.

Temperamenttiin opettaja voi harvoin vaikuttaa, mutta opiskelijoiden ottamiin erilaisiin positioihin ja heidän valitsemiinsa affordansseihin hän pystyy. Motivaatio opiskelua kohtaan vaatii jonkin motiivin, eli syyn tai merkityksen, jotta nuori viitsii nähdä vaivaa tavoitteeseen pyrkiäkseen (Engeström 1991, 29). Tämä merkitys on opiskelijan itsensä valitsema erilaisten affordanssejen pohjalta. Koska kaikilla asioilla on affordansseja, joista kukin valitsee omansa, olisi opettajan hyvä tiedostaa, mitä nuoren elämään kuuluu ja tältä pohjalta auttaa etsimään yhteisiä merkityksiä vuorovaikutusta ja oppimista helpottaakseen. Kuten teoriaosuudessa kirjoitimme, opiskelijat ottavat myös erilaisia positioiteja suhteessa muihin riippuen ryhmästä, tilanteesta ja vuorovaikutuksesta. Tiedostaessaan opiskelijan positioitumiseen vaikuttavat seikat, opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa opiskelijan asemoitumiseen opiskelua ja opetusta kohtaan positiivisempaan suuntaan.

Motivaatiosta puhuttaessa on syytä muistaa motivaation aiheittainen ja ajoittainen vaihtelu. Opiskelumotivaation taso voi opiskelijalla vaihdella aineen, opettajan tai muuten vain kauden mukaan. Samoin muuttuvat jatko-opintohaaveet voivat joko lisätä tai vähentää opiskelumotivaatiota. Motivoituminen uuden asian oppimiseen on huomattavasti helpompaa, jos nuori on sinut identiteettinsä kanssa. Hän tietää, kuka hän on ja minne hän on elämässään menossa. Identiteetin kehitystä tulee tukea myös lukiossa. Sen sijaan, että opettaja ajattelee ja toimii sen mukaan, millaisia hyvien opiskelijoiden pitäisi olla, hänen tulisi nähdä, keitä opiskelijat todellisuudessa ovat, ja hyödyntää sitä opetuksessaan tukien samalla nuoren identiteetin kehitystä.

Narratiivisuuden lisääminen opetuksessa voisi olla hyvä keino niin opiskelijoiden identiteetin rakennusprosessin tukemiseen kuin opiskelumotivaation lisäämiseen ja opiskelumotivaation pysyvyyden parantamiseen. Kertomuksellisessa opetuksessa pyritään edistämään kertomuksellisia oppimistuloksia ja oppimisen prosesseja jäsentämällä oppiainesta kertomukselliseen muotoon (Ropo 2009, 3). Näin myös kohtaamisista koulupäivissä tulisi

merkityksellisempiä, kun opettaja–opiskelija-suhteet paranisivat. Opetuksen narratiivisuus ei tarkoittaisi, että tiedon oppiminen jäisi vähemmälle, sillä opetussuunnitelman sisältö käytäisiin läpi siinä missä ennenkin. Oppiminen luultavasti tehostuisi opiskelijoiden opiskelumotivaation kasvaessa, kun opettajia ei enää koettaisi vain vakavina, monotonisella äänellä pöytänsä takaa puhuvina luennoitsijoina. Opetusmetodina narratiivinen opetus ajaa opettajia muuttamaan opetustaan opiskelijälähtöiseen suuntaan, jolloin oppimisprosessi on jaettu.

Narratiivisuuden sisäänajossa suurin haaste liittyy luultavasti opettajien ajatusmaailman muuttamiseen. Haastatteluissakin esiin tullut aineenopettajien syvälle iskostettu painotus opetussuunnitelmassa mainittujen hallittavien tietojen ja taitojen siirtämisestä tuntuu olevan ensimmäinen prioriteetti lukio-opetuksessa, jossa kirjoitukset ovat keskeisessä osassa. Opettajat näyttävät kokevan, että opetettavien aineiden aihekokonaisuudet ovat opetuksen tärkein elementti. Kolmesta haastatellusta opettajasta vain yksi mainitsi muun kuin aineenhallintaan liittyvän tavoitteen mainitessaan onnistumisen kokemuksien tarjoamisen. Opettajan vastuullisuus näyttää teoriaosuudessa kuvatun opiskelijoille vastuullisuuden kautta kietoutuvan tavalla tai toisella ylioppilaskirjoituksiin ja niissä menestymiseen.

Opiskelijoille vastuullisuudessa opiskelijat nähdään ennen kaikkea ryhmänä yksilöiden sijaan. Opettajat painottavat puheessaan ryhmän merkitystä ja sitä, miten ryhmä ikään kuin vastaa opettajan kutsuun. Uskomme, että opetus palvelisi paremmin niin opiskelijoita kuin opettajia, jos tilanne käännettäisiin toisin päin. Kutsu yhteiseen oppimisprosessiin tulisikin opiskelijoilta, joiden tarpeeseen opettaja valitsisi asiantuntemuksensa perusteella parhaiten sopivan opetusmetodin sen sijaan, että tyytyisi omaan perinteiseen malliinsa. Toisilta opettajilta oppiminen ja opetusmenetelmien laajentaminen moninkertaistuisivat, jos luokkien ovet uskallettaisiin jättää auki ja opettajanhuoneessa jaettaisiin rohkeasti niin huonoja kuin hyviä kokemuksia. Opettajat vaikuttavat tyytyväisiltä siihen, että opettavat niillä eväillä, jotka varastosta löytyvät, sillä ne sopivat ainakin osalle opiskelijoista ja kasvattavat heidän motivaatiotaan oppia. Tilanteen muuttamiseksi koulun yhteiset säännöt, arvot ja toimintalinjat ovat ensiarvoisen tärkeitä. Koulun joka tasolla tulisi tunnistaa erilaisten opiskelijatyyppeiden tarpeet opiskelumotivaation lisäämiseksi ja ylläpitämiseksi. Opettajan merkitys vaikuttaisi olevan sitä suurempi, mitä heikompi opiskelijan motivaatiotaso on. Opettajan ja valitun opetustyylin merkitys on erilainen korkeasti motivoituneen ja heikommin motivoituneen opiskelijan välillä. Heikommin motivoituneella opiskelijalla tunnilla käytetyt toimintatavat ja opettaja–oppilas-suhde

ovat keskeisessä roolissa, kun taas korkeasti motivoitunut opiskelija kaipaa tiedonjanoisena ennen kaikkea opettajan asiantuntijuutta.

Oppimisympäristön vaikutus nousi myös esiin opiskelumotivaatioon keskittyvässä tutkimuksessamme. Opiskelijoiden ja opettajien puheessa opiskelumotivaatio ja oppimisympäristö liitettiin yhteen niin fyysisen kuin sosiaalisen tilan tarkastelun kautta. Fyysisen oppimisympäristön vaikutus konkretisoitui pitkäaikaisen opettajan omakohtaisessa kokemuksessa, jossa hän kuvaili opiskeluviihtyvyyden muutosta siirryttäessä vanhasta lukiorakennuksesta uuteen. Hänen mukaansa opiskelijoiden kouluviihtyvyys parantui huomattavasti muuton myötä. Sosiaalisen oppimisympäristön kuvailussa ihmissuhteiden merkityksen tärkeys ei tullut yllätyksenä. Aiemmin identiteettitekstissä kirjoitimme Jane Krogeria lainaten, kuinka keskinuoruudessa sukupuoli-identiteetti vahvistuu ja niin tytöt kuin pojat muuttuvat yksilöllisesti fysiologiselta kapasiteetiltaan. Lisäksi nuoret uudelleen arvioivat perhesuhteitaan, keskittyvät yhä enemmän kaverisuhteisiin, aloittavat rakkaussuhteensa, ilmaisevat ulkoisesti seksuaalisuuttaan, harkitsevat potentiaalisia ammatteja ja etsivät voimakkaasti rooliaan yhteisössä. Näin ollen lukioiässä kaverisuhteiden, ensimmäisten parisuhteiden ja tulevaisuuden suunnitelmien merkitys korostuvat aiempaa huomattavasti enemmän. Nämä tekijät vaikuttavat väistämättä opiskeluihin keskittymiseen ja opiskelumotivaatioon, mikä tulisi huomioida opetusmenetelmien, opiskelumetodien ja kurssisisältöjen suunnittelussa. Edellä kuvattujen tekijöiden paremmaksi huomioimiseksi koulussa uudet oppimisympäristöt, joissa ollaan murtautumassa ulos opettaja- ja luokkahuonekeskeisestä opetuksesta, vaikuttaisivat olevan hyvä kehittämisidea, mihin koulujen olisi suositeltavaa panostaa.

Vapaa-ajan harrastuksilla ja kavereilla on valtavan suuri merkitys opiskelijalle. Vapaa-ajan toiminta vaikuttaa siihen, mitkä asiat opiskelussa nuorta kiinnostavat, mitkä asiat hän näkee merkityksellisiksi ja mihin asioihin hän päättää panostaa. Opiskelumotivaatiota voitaisiin lisätä lähentämällä vapaa-ajan ja koulun välistä kuilua niin, ettei koulu jäisi irralliseksi osaksi muusta elämästä. Yhtä lailla koulun ulkopuoliset tekijät, kuten vähäinen uni ja huolet, saattavat vaikuttaa siihen, miten opiskelumotivaatio ulkopuolisen silmin näyttäytyy muille. Nämä tekijät eivät kuitenkaan vaikuta tai ole syinä kiinnostukseen oppiaineita ja opiskelemaan tuloa kohtaan. Koska moni opettajille opiskelumotivaationa näyttäytyvä asia, kuten väsymys, ymmärretään väärin, pitäisi opiskelijaan suhtautumista muuttaa lähtökohtaisesti toisenlaiseksi. Ensinnäkin opettajan

tulisi tiedostaa opiskelijan käytökseen mahdollisesti vaikuttavat asiat. Toiseksi, sen sijaan, että jatkuvilla pakko- tai motivointikeinoilla (jota opiskelijat motivoinnin sijaan kuvailevat manipuloinniksi) yritetään saada opiskelija toimimaan, olisi hyödyllistä keskittyä itse ongelmaan ja siihen, kuinka ongelma voitaisiin ratkaista. Yksi konkreettinen mahdollisuus tähän voisi olla esimerkiksi käyttää muutama opetustunti siihen, kuinka opiskella oikein tai kuinka rauhoittaa iltansa, jotta yöllä saisi helpommin unta. Tällaiset selviytymiseen ja jaksamiseen liittyvät oppitunnit auttavat opiskelijaa tiedostamaan ongelmakohdat ja organisoimaan ajankäyttöään paremmin. Hurja tahti koulutehtävien teossa ei palvele opiskelijaa sen enemäpä kuin opettajaa, jos opitut asiat unohtuvat viikossa tai parissa. Lukiossa olisi tärkeää oppia elämäntaitoja teoreettisten asioiden rinnalla. Teoriaosuudessa avatussa lukiolaissa elämäntaidot ovat tärkeässä asemassa, mutta hienot tavoitteet tuntuvat kuitenkin hukkuvan jonnekin tavoitteiden ja kentän välimaastoon.

Tulevaisuuden koulussa opettajat toimivat asiantuntijoina, joiden työtä ohjaa heidän oma innokkuutensa ja intohimonsa opettamiseen. Tulevaisuuden koulussa oppimisympäristöt ovat viihtyisiä paikkoja oppia niin opiskelijoille kuin opettajille. Tulevaisuuden koulussa identiteetin kehityksen merkitys tiedostetaan hyvin ja opiskelijan kokonaisvaltaista ihmisenä kasvuprosessia tuetaan muun muassa hyödyntämällä narratiivisuutta sekä monipuolisia ja vaihtelevia opetusmenetelmiä opetuksessa sekä kaventamalla koulun ja opiskelijan vapaa-ajan välistä kuilua. Tulevaisuuden koulussa motivaatio kukkii ja opiskelumotivaation kasvun näyttämöllä päärooleissa nähdään vuorovaikutus ja yhteistyö.

5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja merkityksellisyys

Jokaisella tutkimuksella on jokin syy ja tarkoitus, miksi tutkimusta alunperin lähdetään tekemään. Me koemme tutkielmamme olevan merkityksellinen kolmella eri tavalla. Ensimmäiseksi näemme tehdyn tutkimuksen tärkeänä tehtävänä vähentää opiskelumotivaatioon liittyvien mielikuvien ja todellisuuden välistä kuilua, mikä käytännön tasolla tarkoittaa esimerkiksi temperamentti- ja persoonallisuuspiirteiden erottamista opiskelumotivaatiosta. Toiseksi toivomme tutkimustulostemme parantavan ymmärtämystä ja lisäävän keskustelua opiskelumotivaatiosta, minkä seurauksena uskomme erilaisten opiskelijatyyppeiden huomioimisen opetustilanteessa paranevan. Kolmanneksi uskomme tutkimuksemme parantavan ymmärrystä yksilön identiteetin vaikutuksesta opiskeluihin.

Tutkijan tulisi koko tutkimuksen ajan koetella tutkimuksen luotettavuutta ja etsiä mahdollisia virheellisyyksiä (Abbott 2004, 234). Tutkimuksen perusvaatimus on, että tutkijalla on riittävästi aikaa tehdä tutkimustaan. Tällöin tutkija pystyy syventymään tutkimusaiheeseensa laajemmin ja syvällisemmin. (Grönfors 1982, 177.) Juuri tutkimuksen luotettavuuden osoittaminen on yksi kvalitatiivisen tutkimuksen haastavimmista puolista, mihin olemme pyrkineet vastaamaan muun muassa tutkimusprosessimme yksityiskohtaisella kuvailulla sekä tehtyjen ratkaisuiden perustelulla läpi tutkimuksen. Luotettavuuden koettelussa ja virheellisyksien etsimisessä tutkimuksen aikaperspektiivi sekä opiskelijakollegoidemme kritiikki ovat olleet tärkeässä asemassa. Saadun kritiikin pohjalta olemme parannelleet ja kirjoittaneet tutkielmaamme uudelleen (Uusitalo 1991, 117). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijalla on täytettävänänsä suuret saappaat, sillä varsinkin aloittelevalta tutkijalta voi helposti jäädä jotakin oleellista huomaamatta. Hän saattaa asettaa vääränlaisia tai yksisuuntaisia kysymyksiä, tai tutkija on mahdollisesti tehnyt virheellisiä tulkintoja esimerkiksi tutkimukseen haastateltujen ihmisten kertomuksista. (Alasuutari 1995, 219.) Meidän tutkimuksemme on edennyt pikkuhiljaa vaihe vaiheelta aiheen kypsyttelystä aineiston keruuseen ja edelleen analysointiin ja raportin kirjoittamiseen. Pitkä aikaväli idean syntymisestä raportin valmiiksi saamiseen on antanut aikaa tutkimuksen aineiston ja sen pohjalta tehtyjen tulkintojen syvälliseen prosessointiin sekä tulkintojen elämiseen ja tarkentumiseen.

Opiskelumotivaatiota käsittelevän tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa koemme parhaiten onnistuneemme triangulaatiossa. Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa (Creswell 2007, 202–204). Tutkimuksemme eri vaiheissa olemme hyödyntäneet triangulaatiota mahdollisimman monipuolisesti: tutkimuskohteena ja haastateltavina toimivat niin opiskelijat kuin opettajat, tutkimusmetodeina käytimme havainnointia, kyselylomaketta sekä yksilö- ja ryhmähaastatteluita, läpi prosessin meitä on toiminut kaksi tutkijaa ja teoriakatsauksesta rakensimme monipuolisen ja kattavan laajentaaksemme tutkimuksen näkökulmaa. Triangulaation eri muodot ovat auttaneet meitä ylittämään omat henkilökohtaiset ennakkoluulomme tutkittavasta asiasta, koska emme olleet voineet sitoutua vain yhteen näkökulmaan. Samoin triangulaation avulla olemme pyrkineet hankkimaan tutkimukseen leveyttä ja syvyyttä.

Tutkimuksen ja tutkijan suhde julkiseen diskurssiin on yksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava tekijä. Toisinaan on mielekäästä verrata tutkimusaineiston ilmiötä julkisuuden antamaan kuvaan ja käsityksiin (Alasuutari 1995, 221). Me olemme alusta asti tiedostaneet

mahdollisen julkisuudesta välittyneen motivaatiokuvan vaikutuksen oman ajattelumme taustalla. Emme ole yrittäneetkään täysin poistaa ennakkokäsityksiämme, sillä ne vaikuttavat aina ihmiseen hänen tiedostamattaankin. Sen sijaan olemme pyrkineet laittamaan omat ennakkokäsityksemme sivuun ja olemaan avoimia uusille näkökulmille. Olemme ennen kaikkea pyrkineet tunnistamaan subjektiiviset ennako-oletuksemme tutkimustuloksista (Metsämuuronen 2003, 195). Tutkijan ennakkokäsitysten lisäksi tutkimuksen kannalta on vahingollista, jos esimerkiksi haastattelututkimuksissa ihmiset vertaavat tapojaan ja käsityksiään siihen, miten ”muut ihmiset” toimivat, ja antavat tämän pohjalta virheellisen kuvan omasta toiminnastaan. Toisaalta edellä kuvattu tilanne on tyypillistä ihmisille, koska olemme tottuneet hakemaan normeja. Ihminen saattaa myös häpeillä ja peitellä tai puolustella toimintaansa ja kertoa, mitä oikeastaan pitäisi tai ei pitäisi tehdä. (Alasuutari 1995, 224–225.) Minimoidaksemme edellä kuvatut haitat pyrimme tekemään haastattelutilanteista mahdollisimman luonnollisia ja rentoja opiskelijoille itselleen, jotta heille ei syntyisi tarvetta värittää totuutta omasta toiminnastaan. Samoin eri tutkimusmenetelmät auttoivat meitä saamaan mahdollisimman realistisen kuvan kunkin nuoren opiskeluista.

Ihmiset odottavat tutkimuksilta aina yleistettävyyttä suurempaan joukkoon. Yleistettävyyttä voi koskea paikallista ja alueellista, tiettyyn joukkoon pätevää yleistettävyyttä (Alasuutari 1995, 243). Meidän tutkimuksestamme yleistettävyyttä ei missään vaiheessa ole ollut ensisijainen tavoitteemme. Emme ole pyrkineet yleistämään ilmiötä tilastollisesti, vaan kuvaamaan ja ymmärtämään tapahtumaa ja antamaan teoreettisesti mielekästä tulkintaa ilmiöstä (Eskola & Suoranta 2000, 61). Tästä huolimatta uskomme tutkimuksemme olevan yleistettävissä ainakin tutkimuslukion opiskelijajoukkoon, mutta luultavasti myös muihin samantyyppisiin lukioihin, joiden pääsykeskiarvo, alueellisuus ja koko ovat samaa luokkaa. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on usein yleistämisen sijaan vanhojen ajatusmallien kyseenalaistaminen ja ilmiön selittäminen ymmärrettäväksi niin, että se antaa mahdollisuuden ajatella toisin (Vilka 2005, 126, 157; Alasuutari 1995, 206–207). Tässä tehtävässä koemme onnistuneemme.

Meidän tutkimuksemme sisälsi laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti monenlaista interaktiota, mikä on hyvä huomioida tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Tavoitteena on ollut muodostaa hypoteeseja ja selitysmalleja vuorovaikutustilanteen eri osapuolten tulkinnoista, niiden muuttumisesta ja tarkentumisesta. Opiskelijoiden teemahaastatteluissa yllätimme haastateltavamme silloin tällöin kysymyllä jotakin ennalta täytetyn kyselylomakkeen

ulkopuolelta, jolloin haastateltavalla ei ollutkaan etukäteen tulkintaa ja vastausta valmiina. Opettajien haastatteluiden kohdalla opettajat tiesivät vain haastattelun aiheen käsittelevän opiskelumotivaatiota, mutta muuten he eivät olleet osanneet valmistella vastauksiaan ennakolta. Yllättävien kysymysten esittäminen auttoi meitä pääsemään käsiksi johonkin sellaiseen, joka muuten olisi luultavasti jäänyt pimentoon, kuten opettajien käsitykset haastateltujen opiskelijoiden motivaatiotasosta. Yksilöhaastatteluiden rinnalla ryhmähaastattelut tuottivat erilaista aineistoa. Etenkin luonnollisessa ryhmähaastattelussa on monia etuja: keskustelu kohdentuu yksilöille yhteisiin asioihin ja eroavaisuudet ovat subjektiivisia, jolloin henkilökohtaiset tuntemukset suodattuvat pois. Ryhmähaastattelun heikkous piilee siinä, että haastatteliija voi ajoittain olla ymmällään ryhmän ”sisäpiirijutuista”. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 225–228.) Onneksi opiskelijat olivat meille entuudestaan tuttuja yksilöhaastatteluiden pohjalta, jolloin meidän oli helppoa esittää tarkentavia kysymyksiä, jos tuntui, että emme enää ymmärtäneet, mistä opiskelijat puhuivat. Haastatteluita edeltänyt havainnointi syvensi omalta osaltaan ymmärtämystämme opiskelijoiden ja ympäristön keskinäisestä suhteesta. Luotettavuuden kannalta on kuitenkin muistettava, että havainnointi ei koskaan ole täysin luotettavaa, koska se on selektiivistä ja tutkija saattaa havainnoida tai muistaa väärin. (Uusitalo 2001, 13, 89.)

Kulttuuriset erot kuten arvot, asenteet, tavat, uskonto, etnisyys, sukupuoli, kieli, koulutus ja ammatti vaikuttavat tutkimusprosessissa tuoden esille eettisiä kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Tutkimus on aina sidoksissa siihen kulttuuriin, jossa tutkimusta tehdään. Kulttuuri vaikuttaa tutkimustuloksiin aina tavalla tai toisella. Tästä syystä tuloksia ja tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on kiinnitettävä huomiota myös siihen kulttuuriin, jossa ei vain tutkittavat mutta myös tutkija itse elää. (Mäkinen 2006, 108–111.) Meidän tapauksessamme jaoimme tutkittavien kanssa saman kulttuuritaustan niin opiskelijoiden kuin opettajien kanssa, olemmehan kaikki suomalaisen yhteiskunnan kasvatteja ja lukiossa opiskelleita. Iältämme olimme lähempänä opiskelijoita, mutta opettajien kanssa jaoimme lukiotaustan lisäksi yhteisen opiskelutaustan yliopistossa. Yhteisen kulttuuritaustan jakaminen voi toisaalta tuottaa vaikeuksia problematisoida itselleen itsestään selviä asioita ja huonosti tiedostettuja ilmiöitä. Tällöin tutkijana on ikään kuin sokea kulttuurin kautta vaikuttaville asioille, eikä huomaa ottaa kulttuurisia tekijöitä ja niiden seurauksia tarkasteluun tutkimustuloksiin vaikuttavina tekijöinä. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa täytyy huomioida, että tutkimuksemme kohdistuu

suomalaiseen lukioon, jolloin tutkimuksemme tulokset eivät ole yleistettävissä muihin maihin, mikä tosin ei ole ollut tarkoituksemmeakaan.

Laadullisessa tutkimuksessa tulosten validiteetti ei perustu otoksen edustavuuteen, vaan arvioita tutkimuksen validiteetista ja reliabiliteetista tekee ennen kaikkea nykyinen ja tuleva tieteellinen yhteisö. Validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattukin. (Uusitalo 1991, 84.) Meidän tutkimuskohteenamme oli opiskelumotivaatio lukiokontekstissa, mitä olemme mielestämme onnistuneet kuvailemaan monipuolisesti ja monesta eri näkökulmasta. Validius perustuu tutkimusprosessin yksityiskohtaiseen kuvaamiseen, joka helpottaa tutkimuksen itsenäistä arviointia (Grönfors 1982, 174, 178). Reliabiliteetilla eli tulosten tarkkuudella tarkoitetaan tutkimustulosten toistettavuutta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa toistettavuus on käytännössä mahdotonta, koska jokainen laadullinen tutkimus on oma ainutlaatuinen kokonaisuutensa. (Vilka 2005, 158–161.) Vaikka tämä opiskelumotivaatiota käsittelevä tutkimus on tehty meidän näkemyksiemme ja tulkintojemme pohjalta, uskomme, että monet tutkimuksessa esiin tuodut piirteet ovat ajankohtaisia ja toivottavasti herättelevät kouluja tarkastelemaan omia toimintakulttuureitaan.

Loppujen lopuksi tutkimusta arvioidaan aina kokonaisuutena, jolloin tutkimuksen johdonmukaisuus eli koherenssi saa suurimman painoarvon tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Tutkijan yksityiskohtaisen tarkka selitys tutkimuksen etenemisestä alusta loppuun tekee tutkimustulokset selkeämmiksi ja ymmärrettävämmiksi sekä ennen kaikkea luotettavammiksi. Kirjoitusprosessissa korostuu tahtomattaan tutkijan ääni, koska kirjoitus on usein suunnattu akateemiselle yleisölle. Kirjoitetusta tutkimuksesta tulisi luultavasti hyvin erilainen, jos sen kirjoittaisivat tutkimukseen osallistuneet henkilöt itse (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 170–171). Yllä olemme kuvailleet mahdollisimman tarkasti tämän tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä, koska uskomme, että tutkijan yksi tärkeimmistä ja vakuuttavimmista keinoista tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on raportoida mahdollisimman tarkasti kaikki se, mikä helpottaa tutkimuksen lukijan itsenäistä arviointia.

6 LÄHTEET

Aaltola, J. 1998. Oppiminen, tieto ja todellisuus? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät, 41–65. Jyväskylä: Atena kustannus.

Abbott, A. 2004. *Methods of Discovery. Heuristics for the Social Sciences*. New York: Norton.

Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 13.6.2013
<http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7893-2>

Aho, L. 1998. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus, 14–34. Helsinki: WSOY.

Alasuutari, P. 1995. *Laadullinen tutkimus*. (2. uudistettu painos) Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. uudistettu painos) Tampere: Vastapaino.

Bruner, J. 1973. *Beyond the information given. Studies in the psychology of knowing*. London: George Allen & Unwin LTD.

Bruner, J. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. 1996. *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.

Chonko, L. B. 2007. A Philosophy of Teaching . . . and More - *Journal of Marketing Education*, 29/2007, 111–121.

Coté, J. 2006. Identity studies: How close are we to developing a social science of identity? – An appraisal of the field - *Identity: An international journal of theory and research*, 1/2006, 3–25.

Creswell, J. W. 2007. *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five approaches*. London: Sage Publications.

- Davies, B. & Harré, R. 1999. Positioning and personhood. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.) Positioning theory: Moral context of international action, 32–52. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Dodge, F. 1997. Psychology. New Jersey: Simon & Schuster/Viacom company.
- Eble, K. E. 1994. The Craft of Teaching. (2nd edition) San Francisco: Jossey-Bass.
- Engeström, Y. 1991. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- Enkenberg, J. 2002. Uuden pedagogiikan perusta. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus, 157–178. Helsinki: WSOY.
- Erikson, E. 1994. Identity: youth and crisis. London: W.W. Norton & Company.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Julkaisuja 4/2005. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Eriksson, P. & Kovalainen, A. 2008. Qualitative methods in business research. London: Sage.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, 159–183. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (4. painos) Tampere: Vastapaino.
- Frاندji, D. & Vitale, P. 2011. Knowledge theory and praxis: on the Anglo-French debate on reproduction. Teoksessa G. Ivinson, B. Davies & J. Fitz (toim.) Knowledge and Identity. Concepts and applications in Bernstein's sociology, 54–66. New York: Routledge.
- Gamble, J. & Hoadley, U. 2011. Positioning the regulative order. Teoksessa G. Ivinson, B. Davies & J. Fitz (toim.) Knowledge and Identity. Concepts and applications in Bernstein's sociology, 157–175. New York: Routledge.
- Gleeson, D. & Husbands, C. Conclusion: An agenda for action and evidence-related policy. Teoksessa D. Gleeson & C. Husbands (toim.) The Performing School. Managing teaching and learning in a performance culture, 227–229. London: RoutledgeFalmer.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Helsinki: WSOY.

- Hakala, J. 1999. Graduopas. Helsinki: Gaudeamus.
- Hakala, L. 1995. Liikunnanopetuksen yksilöinti ala-asteen liikuntakasvatuksessa. Teoksessa L. Hakala, R. Ilmavirta, J. Muuronen & A. Suonperä (toim.) Opetuksen yksilöinti 2, 3–31. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 5.
- Hall, S. 2002. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.
- Halttunen, K., Hirvimäki, E., Korhonen, R., Mäkinen, R., Niinikangas, L. & Perttula, S. 2001. Tiedonhankkijan opas. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Harjunen, E. 2011. Pedagoginen auktoriteetti ja rakkaus, erottamattomat? Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja, 301–312. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Harré, R & Lamb, R. 1986. The dictionary of personality and social psychology. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Harré, R. & Secord, P. 1972. The explanation of social behavior. Oxford: Basil Blackwell.
- Havu, S. & Järvinen, H. 2002. Ympäristö- ja luontotiedon opettaminen ja oppiminen ala-asteella. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus, 134–157. Helsinki: WSOY.
- Heikinaro-Johansson, P & Huovinen, T. 2007. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, H. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa, 93–109. Jyväskylä: Atena.
- Hellström, M. 2009. Arkipäivän didaktiikkaa 3: Kun opiskelumotivaatio on nolla. Viitattu 8.8.2013 <http://pedagogiikkaa.blogspot.fi/2009/09/kun-opiskelumotivaatio-on-nolla.html>
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. 1995. Kasvatusta koskevia peruskäsitteitä. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen (toim.) Johdatus kasvatustieteeseen, 31–44. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Liikanen, P. & Sajavaara, P. 1986. Tutkimus ja sen raportointi. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. Remes, P & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hollo, J. 1952. Kasvatuksen maailma. Helsinki: WSOY.

Huovinen, L., Hakkarainen, K., Ilomäki, L., Lehtinen, E., Lipponen, L., Muukkonen, H., Rahikainen, M. & Tuominen, T. 1998. Arvioinnin toteutus ja tulokset - Peruskoulu ja lukio. Teoksessa M. Sinko & E. Lehtinen (toim.) Bitit ja pedagogiikka. Tieto- ja viestintäteknikka opetuksessa ja oppimisessa, 57–108. Jyväskylä: Atena.

Hurta, H. & Peltola, T. 1997. Tutkielmantekijän opas. Tampereen yliopisto. Suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos.

Husbands, C. 2001. Managing 'performance' in the performing school: The impacts of performance management on schools under regulation. Teoksessa D. Gleeson & C. Husbands (toim.) The Performing School. Managing teaching and learning in a performance culture, 7–19. London: RoutledgeFalmer.

Hyvärinen, M. 2010. Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi, 90–118. Tampere: Vastapaino.

Häkkinen, P., Juntunen, M. & Laakkonen, I. 2011. Tulevaisuuden oppimisympäristöt? Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella, 51–63. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Hämäläinen, K. & Välijärvi, J. 2008. Challenges for education. Teoksessa J. Loima (toim.) Facing the future – developing teacher education, 13–47. Helsinki: Palmenia.

Ikonen, O. 2001. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ilmavirta, R. 1995. Ongelmanratkaisu - tie ajattelemisen taitojen kehittämiseen. Teoksessa H. Hakala, R. Ilmavirta, J. Muuronen & A. Suonperä (toim.) Opetuksen yksilöinti 2, 33–49. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 5.

Ilomäki, L. & Lakkala, M. 2011. Koulu, digitaalinen teknologia ja toimivat käytännöt. Julkaisussa M. Kankaanranta & S. Vahtivuori-Hänninen (toim.) Opetusteknologia koulun arjessa II, 55–75. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. Viitattu 14.6.2013
<http://hdl.handle.net/10138/28604>

Jakku-Sihvonen, R. 1998. Koulu uudistusten paineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa, 20–24. Jyväskylä: Atena.

Jarvis, P. 2006a. Practice-based and problem-based learning. Teoksessa P. Jarvis (toim.) The Theory and Practice of Teaching, 147–156. (2nd edition) London: Routledge.

- Jarvis, P. 2006b. Teaching styles and teaching methods. Teoksessa P. Jarvis (toim.) *The Theory and Practice of Teaching*, 28–38. (2nd edition) London: Routledge.
- Joutsenvirta, T. 2009. Kokonaisuuksia. Teoksessa T. Joutsenvirta & A. Kukkonen (toim.) *Sulautuva opetus - uusi tapa opiskella ja opettaa*, 24–59. Helsinki: Palmenia.
- Joutsenvirta, T. & Kukkonen, A. 2009. Johdantoa. Teoksessa T. Joutsenvirta & A. Kukkonen (toim.) *Sulautuva opetus - uusi tapa opiskella ja opettaa*, 9–23. Helsinki: Palmenia.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. & Heinlahti, K. 2006. *Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kari, J. 1986. *Opetus- ja kasvatustyö ammattina*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kohonen, V & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*, 130–143. Jyväskylä: Atena.
- Kosslyn, S. & Rosenberg, R. 2004. *Psychology. The brain, the world, the person*. Second edition. Boston: Pearson education.
- Kroger, J. 2007. *Identity in adolescence. The balance between self and other*. New York: Psychology.
- Kuivalahti, M. 1999. *Yksilön oppiminen ryhmässä. Tapaustutkimus systeemin suunnittelun ryhmätöistä*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Kukkonen, H. 2010. Positiointi oppimisen tukena. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktikat. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009*, 149–162. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsingin yliopisto. CICERO Learning.
- Kuuskoski, E. 2007. Miten syntyy hyvä koulu? Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) *Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatusta koulussa*, 99–109. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Laine, K. 1992. *Opiskelijoiden kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitykset 1. Lastentarhan-, luokan- ja aineenopettajaksi opiskelevien käsitysten kuvaaminen*. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A:155.

Laine, K. 1999. Käsitteellinen ymmärtäminen ja sen ohjaaminen. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa, 29–76. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisusarja B:64.

Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa, 110–119. Jyväskylä: Atena.

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Lehtonen, H. 1994. Lahjakkaat oppilaat tutkivassa työssä. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) Opetuksen yksilöinti, 39–80. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 1.

Leino, A.-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Lilienfield, S., Lynn, S., Namy, L. & Woolf, N. 2009. Psychology. From inquiry to understanding. Boston: Pearson education.

Linden, J. 2001. Opettajuus virallisdiskurssissa – myytit, ideaalit ja ammatillinen autonomia. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa, 9–32. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24/2001.

Lukiolaki. 1998. 2§. Viitattu 11.6.2013

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629>

Lukion opetussuunnitelman perusteet. 2003. Helsinki: Opetushallitus.

Luokkanen, T., Näykki, P., Impiö, T. & Vuopala, E. 2008. Teknologian mahdollisuudet ymmärtävän oppimisen tukena. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 9. Viitattu 14.6.2013

http://www.academia.edu/1018950/Teknologian_mahdollisuudet_ymmärtävän_oppimisen_tukena

Luukka, M.-R. 2002. Mikä tekee tekstistä tieteellisen? Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen, 13–28. Tampere: Vastapaino.

Luukkainen, O. 1998. Uuteen huomiseen. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät, 12–40. Jyväskylä: Atena kustannus.

Luukkainen, O. 2012. Eettisyys on aina keskeinen osa opettajan ammattia. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) Tykkää tästä! Opettajan ammattietiikka sosiaalisen median ajassa, 39–43. Jyväskylä: PS-kustannus.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt - Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Matikainen, J. 2009. Kokonaisuuksia. Teoksessa T. Joutsenvirta & A. Kukkonen (toim.) Sulautuva opetus - uusi tapa opiskella ja opettaa, 24–59. Helsinki: Palmenia.

McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. 1992. Introduction: New Visions of Teaching. Teoksessa D. Cohen, M. McLaughlin & J. Talbert (toim.) Teaching for Understanding. Challenges for Policy and Practice, 1–10. San Francisco: Jossey-Bass.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. (3. uudistettu painos) Helsinki: International Methelp Ky.

Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.

Moghaddam, F. M. 1999. Reflexive positioning: Culture and private discourse. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.) Positioning theory: Moral context of international action, 74–86. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Mullola, S. 2013. Koulutemperamentti ja mallioppilasodotukset. Millainen oppilas on opettajan mielestä "hyvä opetettava"? - Soolibooli, 3/2013, 12–18.

Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.

Neumann, B. 2008. Narrative selves, (De-)Constructing selves? Fiction of identity. Teoksessa B. Neumann, A. Nünning & B. Pettersson (toim.) Narrative and identity. Theoretical approaches and critical analyses, 53–69. Trier: Wvt Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Neumann, B. & Nünning, A. 2008. Ways of self making in (fictional) narrative: Interdisciplinary perspectives on narrative and identity. Teoksessa B. Neumann, A. Nünning & B. Pettersson (toim.)

Narrative and identity. Theoretical approaches and critical analyses, 3–22. Trier: Wvt Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 16/1998.

Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. 2012. Epilogue: How to Be Prepared to Face the Future? Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools, 273–280. Rotterdam: Sense Publishers.

Niermeyer, R. & Seyffert, M. 2004. Motivaatio. Helsinki: Oy Rastor Ab.

Norman, D. A. 2001. The design of everyday things. (4th printing.) London: The MIT Press.

Norrena, J., Kankaanranta, M. & Nieminen, M. 2011. Kohti innovatiivisia opetuskäytänteitä. Teoksessa M. Kankaanranta (toim.) Opetusteknologia koulun arjessa, 77–100. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus, 66–76. Helsinki: WSOY.

Numminen, P. 1996. Kuperkeikka. Helsinki: Lasten keskus.

Nuutinen, P. 2004. Nuoret-koulu-tulevaisuus. Taivutuksia notkean modernin tapaan. Viitattu 22.10.2012

<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/pdf/nuutinen.pdf>

Nyberg, R. & Ruohotie, P. 1988. Studiemotivation och inläring inom yrkesutbildningen. En teoretisk översikt. Ammattikasvatussarja. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu nro 13.

Nyysölä, K. 2008. Mediakulttuuri oppimisympäristönä. Helsinki: Opetushallitus.

OAJ. 2013. Opetusalan ammattijärjestön kotisivut, kohta "Opettajan eettisten periaatteiden taustalla olevat arvot". Viitattu 10.6.2013

http://www.oaj.fi/OAJ/faces/oracle/webcenter/portalapp/pagehierarchy/Page674.jspx?_afLoop=8878250515246987&_afWindowMode=0&_afWindowId=mod982w9r_145#%40%3F_afWindowId%3Dmod982w9r_145%26_afLoop%3D8878250515246987%26_afWindowMode%3D0%26_adf.ctrl-state%3Dmod982w9r_165

- Ojanen, S. 1998. Työyhteisön kehittämisen reunaehdot. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät, 223–236. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Olson, J. 1992. Understanding teaching. Philadelphia: Open University Press.
- Paalasmaa, J. 2011. Vaihtoehtopedagogiikkojen ydin. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja, 285–294. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Palmu, T. 2007. Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin, 159–174. Tampereen yliopisto.
- Papini, D. 1994. Family interventions. Teoksessa S. Archer (toim.) Interventions for adolescent identity development, 47–61. London: Sage Publications.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pettersson, B. 2008. I narrative, therefore I am? On narrative, moral identity and modernity. Teoksessa B. Neumann, A. Nünning & B. Pettersson (toim.) Narrative and identity. Theoretical approaches and critical analyses, 23–36. Trier: Wvt Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 14.6.2013
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/39883/978-951-39-4871-9.pdf?sequence=1>
- Pitkäniemi, H. 2002. Opetuksen tutkimus: muutosta vai kehitystä? Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus, 39–65. Helsinki: WSOY.
- Rink, J. 2010. Teaching physical education for learning. New York: McGraw-Hill Companies.
- Ropo, E. & Gustaffson, A.-M. 2006. Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa E. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja, 50–78. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Ropo, E. 2009. Identiteetin kehittäminen opetussuunnitelman lähtökohtana. Teoksessa P.-M. Rabensteiner & E. Ropo (toim.) European dimension in education and teaching. Vol 2: Identity and values in education, 1-18. Baltmannsweiler : Schneider Verlag.

Ruohotie, P., Kahelin, P. & Kleemola, J. 1981. Oppilaiden opiskelumotivaatio. Tutkimus opiskelumotivaatiota heikentävistä ja lisäävistä tekijöistä peruskoulun yläasteella: Perehtyminen motivaation teoreettisiin perusteisiin ja aikaisempiin tutkimuksiin. Etelä-Pohjanmaan kesäyliopiston julkaisusarja 3/1981.

Ruohotie, P. 1985. Motivation training in perspective. Some theoretical and practical issues. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu nro 13.

Ruohotie, P. 1988. Motivaatio ja oppiminen. Teoksessa P. Ruohotie & J. Honka (toim.) Suomalainen ammattikasvatus. Professori Matti Peltosen juhlakirja, 68–84. Helsinki: Otava.

Ruohotie, P. 1993. Motivaatio ja itseohjautuva oppiminen. Teoksessa P. Ruohotie, J. Leino & P. Rauhala (toim.) Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Ammattikasvatussarja 7, 3–80. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.

Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi, 424–431. Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. (2. painos) Helsinki: WSOY.

Salakari, H. 2009. Toiminta ja oppiminen - koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suuntaviivoja ja menetelmiä. Ylinen: Eduskills Consulting.

Sardiello, R. 2002. Identity and status stratification in deadhead subculture. Teoksessa J. Epstein (toim.) Youth culture. Identity in a postmodern world, 100–117. Oxford: Blackwell publishing.

Sieppi, H. & Tuomi, M. 1994. "Lapsi on kyllin nuori ajatellakseen itse". Teoksessa H. Lehtonen (toim.) Opetuksen yksilöinti, 111–150. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 1.

Skinnari, S. 2011. Kasvu ihmisyyteen ja pedagoginen rakkaus. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja, 295–300. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sotto, E. 1994. When teaching becomes learning. A theory and practice of teaching. London: Cassell.

Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V.-M. 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press.

Teevan, R. & Smith, B. 1969. Motivation. New York: McGraw-Hill.

Toivanen, T. 2012. Drama Education in the Finnish School System: Past, Present and Future. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools, 227–236. Rotterdam: Sense Publishers.

Tuomela, L. 2008. Harrastukset muovaavat nuoren identiteettiä. Viitattu 22.12.2012
<http://kotiliesi.fi/ajankohtaista/koti-perhe/harrastukset-muovaavat-nuoren-identiteettia>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uusikylä, K. 2007. Hyvä, paha opettaja. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.

Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY.

Uusitalo, H. 2001. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. (7. painos) Helsinki: Sanoma Pro Oy.

van Langenhove, L. & Harré, R. 1999. Introducing position theory. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.) Positioning theory: Moral context of international action, 14–31. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

van Lier, L. 2004. The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Viljanen, E. 1986. Tutkielman tekeminen. Helsinki: Otava.

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

Viskari, S. 2002. Tieteellisen kirjoittamisen perusteet. Opas kirjoittamiseen ja seminaarityöskentelyyn. (3. tarkistettu painos) Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B nro 17.

Vuorikoski, M., Törmä, S., Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.

Vähähyppä, K. 2011. Tieto- ja viestintäteknikka koulussa nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa M. Kankaanranta (toim.) Opetusteknologia koulun arjessa, 17–20. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Vähämöttönen, T. 1998. Reframing Career Counselling in Terms of Counsellor–Client Negotiations. An Interpretive Study of Career Counselling Concepts and Practice. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. Nro 34.

Värri, V.-M. 2001. Mallikansalaisesta psykokaapitalismin muutosagentiksi – aikalaiskriittinen tarina opettajan identiteetin hajoamisesta. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa, 33–45. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24/2001.

Waterman, A. 1985. Identity in the context of adolescent psychology. Teoksessa A. Waterman (toim.) Identity in adolescence: Processes and contents, 5–24. San Francisco: Jossey-Bass.

Wihersaari, J. 2011. Kohtaaminen - opettajuuden ydin? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 13.6.2013
<http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8310-3>

Wolfgang, H. 2008. Plural identities: Fictional autobiographies as templates of multitextual self-narration. Teoksessa B. Neumann, A. Nünning & B. Pettersson (toim.) Narrative and identity. Theoretical approaches and critical analyses, 37–52. Trier: Wvt Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Youniss, J. & Smollar, J. 1985. Adolescent relations with mothers, fathers, and friends. The University of Chicago.

Yrjänäinen, S. 2011. ”Onks meistä tähän?”. Aineenopettajakoulutus ja opettajaopiskelijan toiminnallisen osaamisen palapeli. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 26.6.2013.
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66701/978-951-44-8334-9.pdf?sequence=1>

Yrjänäinen, S. & Ropo, E. 2013. Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa, 17–46. Tampereen yliopisto.

KYSELYLOMAKE: NUORTEN ELÄMÄ JA OPISKELU

Tämä kyselylomake liittyy meidän, Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden pro gradu – tutkielmaan. Tutkielmaan keräämme lukion oppilaiden ajatuksia heidän elämästään muun muassa tämän kyselylomakkeen välityksellä. Tutkielmamme on osana EUROPBS-hanketta, johon lukiosi osallistuu. Toivomme, että vastaat mahdollisimman realistisesti ja avoimesti. Nimesi ja vastauksesi ovat vain tutkimustamme varten, niitä ei paljasteta muille. Kysymme tässä sinulta vapaa-aikaan, ajankäyttöön ja koulunkäyntiin liittyviä asioita.

POHJATIEDOT

Nimi:

Ikä:

Peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo:

Missä oppiaineissa menestyt parhaiten? Entä huonoiten?

Mitkä oppiaineet kiinnostavat sinua eniten? Entä vähiten?

Millaisia suunnitelmia sinulla on lukion jälkeiselle ajalle?

LUKIO-OPISKELUUN LIITTYVÄT KYSYMYKSET

Miksi hait tähän lukioon?

Mitkä asiat ovat koulussa sinulle tärkeitä?

Mitkä asiat sinun mielestäsi lisäävät lukiossa opiskelun mielekkyyttä?

Mitkä asiat vähentävät lukiossa opiskelun mielekkyyttä?

Mikä vaikeuttaa keskittymistäsi koulussa?

Millainen merkitys opettajalla, hänen persoonallaan ja toimintatavoillaan on opiskelumotivaatioosi?
Perustelee.

Millainen merkitys oppiaineella tai opittavalla asialla on opiskelumotivaatioosi?

Mitä oppiaineita opiskelet mieluiten? Miksi juuri niitä?

Saatko koulun taholta koulussa ja opinnoissasi riittävästi tukea tarvittaessa?

Pystytkö vaikuttamaan koulusi asioihin? Miten? (esim. oppilaskunnan hallitus, kurssien sisältö ym.)

VAPAA-AIKAAN LIITTYVÄT KYSYMYKSET

Mitä teet vapaa-aikanasi?

Kuinka monta tuntia käytät keskimäärin aikaa seuraaviin asioihin viikossa?

- Koulunkäynti ja opiskelu _____ tuntia
- Kotitehtävät _____ tuntia
- Harrastukset: _____ tuntia
 _____ tuntia

_____ tuntia

- Media (tv:n katselu, tietokonepelit ym.) _____ tuntia

- Muu? Mikä? _____ tuntia

_____ tuntia

_____ tuntia

Miten haluaisit käyttää vapaa-aikaasi (mahdollisesti toisin)?

IDENTITEETTI JA MOTIVAATIO

Mitkä ovat elämässäsi tärkeimpiä asioita?

Millainen asema opiskelulla on elämässäsi?

Minkä asioiden tekemiseen sinun on aina helppo motivoitua?

Mitkä ovat suurimpia huolenaiheitasi?

Kuvaile lyhyesti itseäsi. Kuka ja millainen olet?