

**Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia  
mielenkiintoisen opetuksen järjestämisestä  
tilannekohtaisen ja yksilöllisen mielenkiinnon  
näkökulmista**  
Tinja Mikkonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2021  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Mikkonen, Tinja. 2021. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia mielenkiintoisen opetuksen järjestämisestä tilannekohtaisen ja yksilöllisen mielenkiinnon näkökulmista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 94 sivua.**

Mielenkiinnon on tutkittu olevan yhteydessä muun muassa oppimiseen, muistiin sekä huomion kiinnittymiseen ja sen tiedetään syntyvän vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Shirey & Reynolds 1988; Bernstein 1955). Siten mielenkiinnon merkitystä on perusteltua tutkia koulukontekstissa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia mielenkiintoa lisäävistä keinoista sekä mielenkiintoisen opetuksen kannalta merkityksellisistä tekijöistä, sillä opetuksen mielenkiintoisuus riippuu pitkälti juuri opettajasta. Tutkimus tarkastelee kokemuksia tilannekohtaisen sekä yksilöllisen mielenkiinnon näkökulmista.

Tämä laadullinen tutkimus mukaili fenomenologista lähestymistapaa hyödyntäen myös hermeneutiikan piirteitä tulkintojen ja ymmärryksen tavoittelussa. Aineiston keruu toteutettiin haastattelemalla kahdeksaa luokanopettajaopiskelijaa talvella 2021. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Luokanopettajaopiskelijat käyttivät erilaisia työtapoja ja opetustyyliä sekä huomioivat oppilaiden omia mielenkiinnon kohteita monin tavoin oppilaiden mielenkiinnon lisäämiseksi. Vaikka osa mielenkiintoa lisäävistä keinoista toistui monen luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa, oli heillä kuitenkin omanlaiset tyylinsä tehdä opetuksesta mielenkiintoista. Luokanopettajaopiskelijat toivat ilmi tiettyjä tekijöitä, joilla oli merkitystä siinä, miten ja missä määrin he panostivat opetuksensa mielenkiintoisuuteen. Näitä olivat koetut haasteet, oma jaksaminen, kokemukset omista vaikutusmahdollisuuksista, sekä kokemus mielenkiinnon merkityksestä.

Asiasanat: kiinnostus, lapsilähtöisyys, opetustyö, fenomenologia

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

JOHDANTO .....	5
<b>1 MIELENKIINTO .....</b>	<b>8</b>
1.1 Mielenkiinnon määrittely .....	8
1.1.1 Emotionaalinen ja kognitiivinen mielenkiinto .....	8
1.1.2 Yksilöllinen ja tilannekohtainen mielenkiinto.....	10
1.1.3 Mielenkiinnon ja motivaation yhteys .....	11
1.2 Mielenkiinnon rakentuminen .....	13
1.2.1 Model of domain learning.....	14
1.2.2 Nelivaiheinen malli .....	16
1.3 Mielenkiintoa lisäävä opetus.....	18
1.3.1 Opettajan rooli mielenkiinnon herättämisessä.....	19
1.3.2 Tilannekohtaista mielenkiintoa lisäävät työtavat ja aiheet .....	21
1.3.3 Yksilöllisen mielenkiinnon huomioiminen koulussa .....	23
1.3.4 Oppilaslähtöisyys mielenkiintoisen opetuksen perustana.....	25
<b>2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>28</b>
<b>3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>29</b>
3.1 Tutkimuksen lähestymistapa .....	29
3.2 Tutkimukseen osallistujat.....	31
3.3 Tutkimusaineiston keruu.....	31
3.4 Aineiston analyysi .....	35
<b>4 LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KEINOT OPPILAIDEN MIELENKIINNON LISÄÄMISEKSI .....</b>	<b>39</b>
4.1 Tilannekohtaisen mielenkiinnon herättäminen.....	39

4.1.1	Työtavat .....	39
4.1.2	Opetustyyli .....	43
4.2	Yksilöllisen mielenkiinnon huomioiminen .....	45
<b>5</b>	<b>MERKITYKSELLISET TEKIJÄT MIELENKIINTOISEN OPETUKSEN JÄRJESTÄMISESSÄ.....</b>	<b>51</b>
5.1	Kokemus omista mahdollisuuksista vaikuttaa oppilaiden mielenkiintoon .....	51
5.2	Haasteet .....	53
5.3	Kokemukset mielenkiinnon merkityksestä.....	60
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>64</b>
6.1	Tulosten pohdinta ja johtopäätökset .....	64
6.2	Tutkimuksen luotettavuus .....	71
6.3	Eettiset ratkaisut.....	75
6.4	Tutkimuksen anti ja jatkotutkimushaasteet .....	77
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>79</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>87</b>

## JOHDANTO

Jokainen opettaja on varmasti kohdannut työssään tilanteita, joissa oppilaita ei kiinnosta jonkin tietyn oppitunnin sisältö tai koulunkäynti yleensäkään. Nämä tilanteet herättävät opettajissa ymmärrettävästi huolta, sillä mielenkiinnon tiedetään olevan yhteydessä huomion ja tarkkaavaisuuden kiinnittymiseen, oppimiseen, muistiin sekä tavoitteisiin (Bernacki & Walkington 2018, 843; Shirey & Reynolds 1988; Renninger & Hidi 2006, 33; Renninger & Wozniak 1985). Hyvä asia opettajan kannalta on se, ettei mielenkiinto rakennu tyhjiössä, vaan ympäristöllä, esimerkiksi juuri opettajalla ja hänen tarjoamallaan opetuksella, on suuri merkitys mielenkiinnon heräämisessä ja kehittämisessä (Schiefele, Krapp, Prenzel, Heiland & Kasten 1983; Renninger & Hidi 2011). Opettaja voi siis mahdollisesti omalla toiminnallaan vaikuttaa oppilaiden mielenkiintoon ja parhaassa tapauksessa herättää oppilaissa suurtakin kiinnostusta opetusta kohtaan ja siten parantaa heidän mahdollisuuksiaan kehittyä ja oppia. Näin ollen opettajalla on suuri vastuu järjestää oppilaille sellaista opetusta, joka antaisi oppilaan mielenkiinnon heräämiselle ja kehitykselle hyvät lähtökohdat.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) velvoittaa opettajaa huomioimaan oppilaiden mielenkiinnon kohteita useassa oppiaineessa ja painottaa yleisesti lapsilähtöisyyttä sekä yksilöllistä opetusta. Oppilailla ja ihmisillä yleensäkin tiedetään olevan lukuisia syvällisiä mielenkiinnon kohteita, jolloin puhutaan yksilöllisestä mielenkiinnosta (Hidi & Harackiewicz 2000, 152; Hidi 1990, 551). Tällaisia mielenkiinnon kohteita opetussuunnitelma kehottaa huomioimaan useiden oppiaineiden tavoitteissa. Jopa opetusta ohjaavien oppimiskäsitysten alla on ilmaistu, kuinka ”Oppilaan *kiinnostuksen kohteet*, arvostukset, työskentelytavat ja tunteet sekä kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana ohjaavat oppimisprosessia ja motivaatiota” (POPS 2014, 17). Näin ollen yksilöllisen mielenkiinnon huomioiminen nousi tässä tutkimuksessa oleelliseksi näkökulmaksi.

Yksilöllisen mielenkiinnon lisäksi mielenkiinto voi olla myös tilannekohtaista, eli hetkellistä ja ympäristöstä heräävää (Hidi 1990, 551).

Opetussuunnitelmasta on tulkittavissa tällaisenkin mielenkiinnon herättämisen painottamista, vaikka varsinaisia keinoja ei ilmaistakaan. Esimerkiksi uskonnon oppiaineen tavoitteisiin on kirjattu, kuinka oppiaineessa tulisi ”herättää oppilaassa mielenkiinto uskonnon opiskelua kohtaan” (POPS 2014, 134). Koska tässä puhutaan mielenkiinnon *herättämisestä*, on oletettavissa, että oppilaiden omien mielenkiintojen huomioimisen lisäksi opetuksen tulisi jollain tapaa herättää mielenkiinto uusia asioita kohtaan. Mielenkiinnon tiedetään alkavan tilannekohtaisesta mielenkiinnosta ja kehittyvän mahdollisesti ajan saatossa yksilölliseksi (Hidi & Renninger 2006). Opetussuunnitelman voidaan siis tulkita vaativan tilannekohtaisen mielenkiinnon herättämistä, jotta mielenkiinto voi mahdollisesti kehittyä syvemmäksi. Näin ollen myös tilannekohtaisen mielenkiinnon herättäminen päätyi tämän tutkimuksen näkökulmaksi.

Koska opetussuunnitelma toimii tärkeänä lähtökohtana mielenkiintoiselle opetukselle, valittiin tutkittaviksi luokanopettajaopiskelijoita, jotka ovat perehtyneet tuoreimpaan opetussuunnitelmaan koko opintojensa ajan. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan tarjoa valmista ohjetta mielenkiinnon herättämiseksi tai kehittämiseksi. Näin ollen luokanopettajilla on paljon vapautta siinä, kuinka suurissa määrin ja miten he käytännössä tekevät opetuksesta mielenkiintoista.

Mielenkiintoa on tutkittu paljon koulukontekstissa ja oppimiseen liittyen, mutta useimmat tutkimukset ovat kuitenkin tehty oppilaiden näkökulmasta, eikä suomalaista tutkimusta juurikaan ole. Aiempaa tutkimusta juuri opettajien tavasta lisätä opetuksen mielenkiintoisuutta on tehty hyvin vähän. Zahorikin (1996) tutkimuksessa selvitettiin yhdysvaltalaisten opettajien käyttämiä keinoja mielenkiinnon lisäämiseksi. Näitä olivat muun muassa oppilaan aktiivisuuden painottaminen, ryhmätyöskentely, pelit, tutkimukset, opettajan luottamus ja innokkuus (Zahorik 1996, 555–556). On kuitenkin tärkeää huomioida, että eri maissa on omat opetussuunnitelmansa, jotka osaltaan ohjaavat opetuksen järjestämistä. Näin ollen Zahorikin tutkimuksesta ei voi tehdä johtopäätöksiä suomalaisten luokanopettajien opetukseen liittyen. Tutkimuksessa ei myöskään käsitelty keinojen toimivuutta käytännössä sen tarkemmin, eikä näille keinoille

tarjottu perusteluja. Näin ollen tässä tutkimuksessa perehdytään yksityiskohtaisesti ja monipuolisesti aitoihin kokemuksiin mielenkiintoisen opetuksen keinoista, sekä siihen liittyvistä merkityksellisistä tekijöistä, tarkoituksena ymmärtää luokanopettajaopiskelijoiden todellisuutta mielenkiintoisen opetuksen järjestäjänä.

Tämä tutkimus on jaettu neljään osaan: kirjallisuuskatsaukseen, tutkimustehtävän ja -kysymysten esittelyyn, tutkimusmetodien käsittelyyn, tuloksiin sekä pohdintaan. Kirjallisuuskatsauksessa perehdytään mielenkiinnon käsitteisiin ja aiempaan mielenkiinnon tutkimukseen, painottaen lopuksi mielenkiinnon tutkimusta juuri koulukontekstissa, joka auttaa ymmärtämään tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiä. Menetelmäosiossa kuvataan ja perustellaan tutkimuksen aineistonkeruuta sekä analysointia, joita ohjaa fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne. Tulokset esitellään kahdessa pääluvussa, joista muotoutuivat lopulliset tutkimuskysymykset. Ensin esitellään luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia tilannekohtaisen mielenkiinnon herättämisen keinoista sekä yksilöllisen mielenkiinnon huomioimisen keinoista. Tämän jälkeen esitellään luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia mielenkiintoisen opetuksen järjestämiseen liittyvistä tekijöistä. Pohdintaosiossa tuloksia pohditaan verraten näitä aiempiin tutkimuksiin ja lopuksi käsitellään vielä tutkimuksen luotettavuutta, eettisyyttä ja mahdollisia jatkotutkimushaasteita.

# 1 MIELENKIINTO

## 1.1 Mielenkiinnon määrittely

Arkikielessä mielenkiinnolla tarkoitetaan usein tiettyyn asiaan kohdistuvaa positiivista tunnetta, joka houkuttelee ihmistä toimimaan kyseisen asian parissa. Sivistyssanakirja määrittelee mielenkiinnon samankaltaisesti: "Asenne tai tunne, joka kohdistuu johonkin kiehtovaan, miellyttävään, kiinnostavaan, merkityksekkäältä tuntuvaan." (Suomisanakirja 2021). Tällainen arkinen määrittely pitää jossain määrin paikkaansa, mutta tieteessä kiinnostusta määritellään kuitenkin paljon laajemmin ja yksityiskohtaisemmin. Yhteistä arkiselle ja tieteelliselle määritelmälle on se, ettei mielenkiinto ole yleinen mielentila, joka koskee kaikkea toimintaa tai aiheita, vaan mielenkiinto kohdistuu tiettyyn sisältöön tai toimintaan hyvin yksilökohtaisesti jo hyvin nuorilla lapsilla (Schiefele 1991, 301; Renninger 1990). Toisaalta mielenkiinto ei aina ole pysyvää ja vahvaa, vaan se voi olla myös hetkellistä ja ohimenevää (Hidi 1990, 551). Erilaisiin mielenkiinnon tyyppeihin liittyy eri määrä emotionaalista, kognitiivista ja arvoja koskevia piirteitä (Renninger & Wozniak 1985, 631; Hidi & Renninger 2006, 112; Rotgans & Schmidt 2017). Mielenkiinto koostuu siis monista osista, minkä lisäksi mielenkiinnon eri tyypeillä on omat ominaispiirteensä, mihin perehdytään seuraavaksi.

### 1.1.1 Emotionaalinen ja kognitiivinen mielenkiinto

Tieteellinen määritelmä tarkoittaa kiinnostuksen koostuvan emotionaalisesta sekä kognitiivisesta puolesta. Kintsch (1980) esitteli ensikertaa tämän jaottelun artikkelissaan, joka käsitteli tekstin lukemisen kiinnostavuutta. Hänen mukaansa tekstin luoma kognitiivinen, eli tiedonkäsittelyllinen kiinnostavuus riippuu kolmesta tekijästä. Ensinnäkin tietämys luettavasta aiheesta kasvattaa kognitiivista mielenkiintoa. Mitä enemmän ihminen lukee ja siten ymmärtää, sitä enemmän hän kiinnostuu aiheesta. Toiseksi tekstin ennalta-arvattavuus voi lisätä tai vähentää mielenkiintoa. Mielenkiinto kasvaa parhaiten, kun teksti on lievästi



ennakoimaton. Kolmanneksi kokonaisuuden hahmottaminen lisää mielenkiintoa. Myös oudot ja yllättävät asiat tekstissä ovat mielenkiintoisia vain, jos ne ovat ymmärrettävissä osana kokonaisuutta. Myöhemmin kognitiivista mielenkiintoa on tutkittu muissakin yhteyksissä ja sen on todettu syntyvän, kun ihminen ymmärtää ja kykenee jäsentelemään aiheeseen liittyvää tietoa, löytäen myös aiheen kriittiset asiat (Harp & Mayer 1997, 93; Mazer 2012, 102). Ulospäin kognitiivinen mielenkiinto näkyy ihmisessä intensiivisenä tiedonkäsittelyllisenä toimintana, tarkkaavaisuuden kohdistumisessa sekä itseohjautuvuutena (Mazer 2010, 114).

Myös emotionaalinen mielenkiinto kohdentaa tarkkaavaisuutta, sekä motivoi toimimaan aiheen parissa (Mazer 2010, 114). Erona kognitiiviseen mielenkiintoon on se, että emotionaalinen mielenkiinto viittaa siihen positiiviseen tunteeseen, mikä liittyy vahvasti mielenkiinnon kokemukseen. Tällöin mielenkiintoa ei herätä yllä mainitut kognitiiviset tekijät, vaan tunnekokemus. (Kintsch 1980, 88–89.) Tämä tunnekokemus, joka johtaa mielenkiintoon voi toisinaan olla myös negatiivinen, kuten inhotus, viha tai pelko (Schank 1978, 15). Esimerkiksi väkivaltaiset murhamysteerikirjat voivat herättää inhotuksen tai vihan tunteita, mutta ne silti kiehtovat ja kiinnostavat ihmisiä. Emotionaalinen mielenkiinto viittaa siis mihin tahansa tunnekokemukseen, mikä kiehtoo ihmistä ja herättää tämän uteliaisuuden.

Tärkeää on kuitenkin ymmärtää, että kognitiivinen ja emotionaalinen mielenkiinto esiintyvät yhdessä, eikä niitä voi täysin erottaa toisistaan. Harpin ja Mayerin (1997) tutkimuksen mukaan kognitiivinen mielenkiinto johtaa usein samanaikaiseen emotionaaliseen mielenkiintoon: jäsenneily ymmärrys aiheesta aiheuttaa ihmisessä positiivisen tunnereaktion, mikä lisää emotionaalista mielenkiintoa. Tätä vastoin emotionaalinen mielenkiinto ei kuitenkaan auta ymmärtämään ja jäsentelemään aihetta, eikä siten voi herättää kognitiivista mielenkiintoa, vaikka toisaalta se kiinnittääkin tarkkaavaisuuden mielenkiinnon kohteeseen. (Harp & Mayer 1997.) Harpin ja Mayerin (1997, 100) tutkimuksen mukaan positiivinen tunnekokemus jopa haittasi oppilaiden tiedonkäsittelyä. Näin ollen kognitiivisen mielenkiinnon voisi kuvitella olevan olennaisempaa,

esimerkiksi koulukontekstissa. Oppituntien sisällön ymmärtäminen kokonaisuutena ja kyky jäsenellä sitä lisää siis kognitiivista mielenkiintoa, mutta voi parhaimmillaan aiheuttaa oppilaassa positiivisia tunteita ja siten emotionaalisen mielenkiinnon heräämistä.

### **1.1.2 Yksilöllinen ja tilannekohtainen mielenkiinto**

Kasvatustieteen tutkimuksen saralla mielenkiinto jaetaan lähtökohtaisesti kahteen pääryhmään: tilannesidonnaiseen (situational) ja yksilölliseen (individual) mielenkiintoon (Esim. Hidi 1990; Hidi & Baird 1988, 467; Krapp 2002; Rotgans & Schmidt 2018, 536). Molemmille on yhteistä mielenkiinnon psykologinen tila ja tuntemus, joita voidaan käyttää synonyyminä Kintchin (1980) esittämille kognitiiviselle ja emotionaaliselle mielenkiinnolle. Tilannekohtainen ja yksilöllinen mielenkiinto eroavat kuitenkin mielenkiinnon kohteeseen liittyvän arvostuksen, tunteen ja tiedon määrässä (Renninger & Wozniak 1985, 631; Hidi & Renninger 2006, 112; Rotgans & Schmidt 2017).

Yksilöllinen mielenkiinto on suhteellisen pysyvä, ajan kanssa kehittyvä omaehtoinen taipumus suuntautua tiettyyn aiheeseen. Yksilöllisellä mielenkiinnolla on pitkäaikaisia vahvoja vaikutuksia ihmisen arvoihin ja tietoihin ja se aiheuttaa ihmisessä positiivisia tunteita. (Hidi & Harackiewicz 2000, 152; Hidi 1990, 551.) Vahva yksilöllinen mielenkiinto sisältää siis vahvaa emotionaalista sekä kognitiivista mielenkiintoa. Ominaista vahvalle yksilölliselle mielenkiinnolle on se, että mielenkiinto on ihmisen sisällä, eikä vaadi ulkoista, ympäristön kannustetta (Renninger & Hidi 2016, 131).

Tilannesidonnainen kiinnostus sen sijaan syntyy usein äkillisesti ympäristön ärsykkeen myötä ja sen vaikutukset tunteille, arvoille ja tiedolle voivat olla pintapuolisia ja kestävät joskus hyvinkin lyhyen aikaa (Hidi 1990, 551). Ympäristön merkitys tilannekohtaisen mielenkiinnon heräämisessä ja ylläpidossa on suuri. Esimerkiksi kadulla kävellessä ihmisen tilannekohtaisen mielenkiinnon saattaa yllättäen herättää teatterin mainos kaupan seinällä. Jos henkilö ei ole nähnyt mainosta ennen, eikä tunne mainostettua näytöstä, ei

kyseessä ole yksilöllinen mielenkiinto, vaan ympäristön herättämä tilannekohtainen mielenkiinto. Mainos saattaa herättää ihmisessä tunnereaktion ja siten lisätä emotionaalista mielenkiintoa tai mainoksen kuvaus näytöksestä saattaa herättää ihmisessä kognitiivista mielenkiintoa. Mielenkiinnon kehitys riippuu kuitenkin myös ihmisestä itsestään, eikä mainokseen kohdistuva mielenkiinto välttämättä kestä pitkään.

On ehdotettu, että mielenkiinto alkaa aina tilannekohtaisesta mielenkiinnosta, joka saattaa syventyä ja kasvaa yksilölliseksi mielenkiinnoksi, jos ympäristö tarjoaa toistuvia kannusteita (Renninger & Hidi 2016, 11). Yksilöllinen mielenkiinto kehittyy kuitenkin vain, jos mielenkiinnon kohde on relevantti ja merkityksellinen, sekä omiin arvoihin sopiva (Hidi & Renninger 2006). Hyödyntäen esimerkkiä teatterin mainoksen herättämästä tilannekohtaisesta mielenkiinnosta, voi yksilöllisen mielenkiinnon kehitystä ymmärtää paremmin: Mainoksen nähnyt ihminen saattaa perehtyä aiheeseen tarkemmin, mikäli aihe tuntuu hänelle merkitykselliseltä. Jos aihe taas ei ole merkityksellinen ihmiselle, lopahtaa mielenkiinto nopeasti, eikä aiheeseen paneuduta sen enempää. Vaikka tilannekohtainen mielenkiinto on yksilöllistä mielenkiintoa heikompaa ja hauraampaa ympäristön vaikutteille, on se ensimmäinen askel kohti syvää ja pysyvää mielenkiintoa ja siten tärkeä tutkimuskohde mielenkiinnon tutkimuksessa.

### **1.1.3 Mielenkiinnon ja motivaation yhteys**

Mielenkiinnon käsitettä tutkiessa on hyvä ymmärtää sen yhteys motivaatioon. Vaikka mielenkiinto ja motivaatio ovat kaksi eri asiaa, esiintyvät ne toisinaan yhdessä ja niillä on yhteisiä piirteitä. Erityisesti sisäinen motivaatio ja mielenkiinto kulkevat käsi kädessä, mutta ovat silti eroteltavissa toisistaan.

Motivaatiolla selitetään ihmisen toimintaa: miksi ihminen toimii tietyllä tapaa? Nämä ihmisen toimintaa ohjaavat tekijät ovat motiiveja. Motiivit antavat sekä ylläpitävät energiaa kulkea kohti tiettyjä tavoitteita tai päämääriä. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16.) Kun mielenkiinnon tiedetään lisäävän ihmisen

tarkkaavaisuutta ja ohjaavan sen suuntaa (Bernacki & Walkington 2018, 843), on ymmärrettävää, että ihmisen mielenkiinto voi toimia motivaattorina. Mielenkiinto on tutkimusten mukaan hyvin vahva motivaattori ja on erityinen siinä, että se kohdistuu aina johonkin tiettyyn asiaan (Deci 1992, 43).

Mielenkiinto näyttäytyy kuitenkin vain sisäisen motivaation yhteydessä. Deci ja Ryan (1985) ovat tehneet jaon sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon, mitä nykytutkimus mukailee edelleen. Tarkemmin, motivaatio nähdään janana, jonka toisessa päässä on sisäinen motivaatio ja toisessa ulkoinen motivaatio. Ulkoisen motivaation omaava ihminen toimii ulkoisesta painostuksesta tai kannustuksesta. Klassisena esimerkkinä motivaattoreista on rangaistuksen pelko tai palkkion tavoittelu. Tällöin toiminta itsessään ei ole tavoiteltavaa, eikä kiinnostus ole motivaattori. Toisin sanoen, puhtaasti ulkoisella motivaatiolla ja mielenkiinnolla ei ole yhteyttä. Sen sijaan sisäisesti motivoitunut ihminen, toimii tekemisen mielekkyyden ja *mielenkiintoisuuden* vuoksi, täysin omasta halustaan (Deci & Ryan 1985, 43). Sisäinen motivaatio ja mielenkiinto liittyvät siis vahvasti toisiinsa.

Vaikka mielenkiinnolla on vahva rooli sisäisen motivaation synnyssä, täytyy ymmärtää, ettei se ole ainoa mahdollinen motivaattori (Deci 1992, 46). Decin ja Ryanin (1985) itsemääräämisteorian mukaan sisäiseen motivaatioon vaikuttavat autonomian tunne, yhteisöllisyys sekä kompetenssin tunne. Ecclesin, Adlerin, Futtermanin, Goffin, Kaczalan, Meece ja Midgley'n (1983) odotusarvoteoria korostaa puolestaan kiinnostuksen lisäksi omien pärjäämisodotusten, aiheen hyödyllisyyden sekä tärkeyden merkitystä. Mielenkiinto on siis vain yksi mahdollinen syy sisäiselle motivaatiolle muiden lomassa.

On huomioitava, etteivät yksilöllinen ja tilannekohtainen mielenkiinto ole yhtä vahvoja motivaattoreja. Yksilöllinen mielenkiinto on pysyvä ja vahva, jonka vuoksi sen voi nähdä hyvin vahvana motivaattorina, mikä johtaa hyvin todennäköisesti toimintaan mielenkiinnon kohteen parissa. Janan toisessa päässä oleva tilannekohtainen mielenkiinto on hetkellinen ja heikompi. (Hidi 1990, 551.) Tilannekohtainen mielenkiinto ei siis ole yhtä vahva motivaattori, eikä

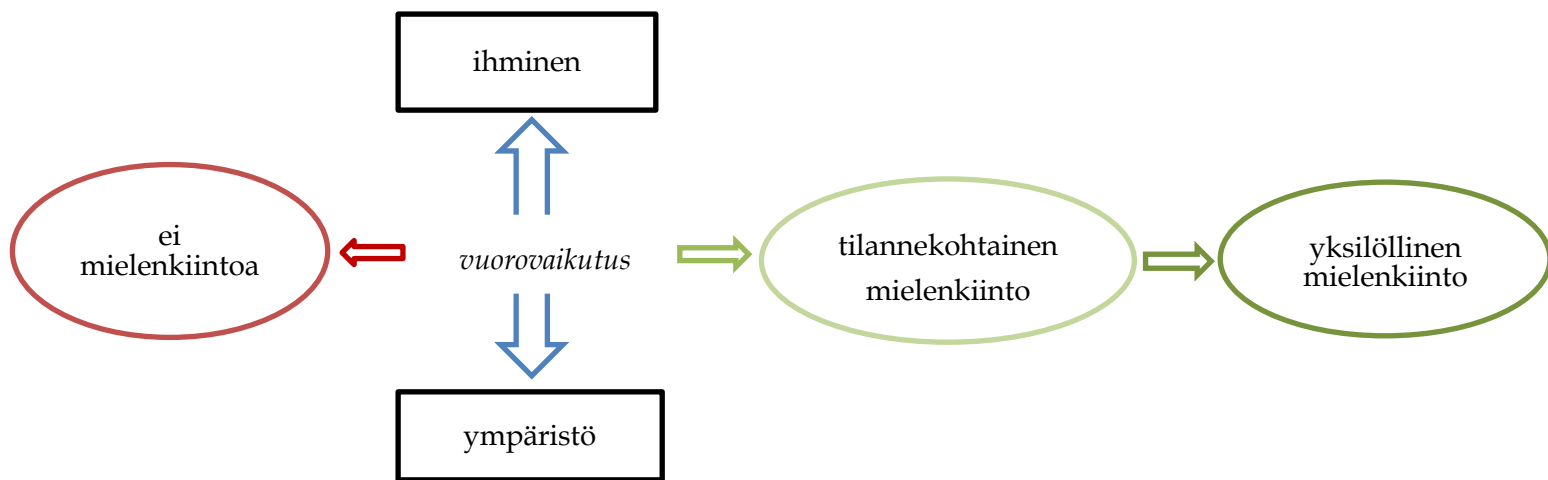
välttämättä johda pitkäjänteiseen toimintaan. On tärkeää ymmärtää, että vaikka tilannekohtainen mielenkiinto herää ympäristön ja ihmisen vuorovaikutuksesta ja on ympäristön kannattelemaa, liittyy siihen silti ihmisen oma halu ja kiinnostus. Ympäristö voi siis tarjota mahdollisuuksia mielenkiinnolle, mutta mielenkiintoa ei ole mahdollista pakottaa. Kun taas puhutaan täysin ulkoisesta ympäristön kannattelemasta *motivaatiosta*, toimintaan ei liity ihmisen omaa halua (Deci & Ryan 1985). Esimerkiksi rangaistuksen välttely johtuu usein puhtaasti ympäristön painostuksesta, eikä omalla mielenkiinnolla ole siinä sijaa. Näin ollen ulkoisen motivaation voi tämän tutkimuksen puitteissa jättää täysin huomiotta.

Vaikka mielenkiinto on erittäin vahva motivaattori, voivat ihmisen omat tulevaisuuden tavoitteet mennä mielenkiinnon edelle (Mikkonen, Ruohoniemi & Lindblom-Ylänne 2013). Ihmisellä on siis kyky olla seuraamatta mielenkiintoaan, mikäli hän tavoittelee jotain muuta elämässään. Myös ulkoinen motivaatio voi johdattaa ihmistä pois mielenkiinnon kohteistaan. Esimerkiksi ihminen voi olla kiinnostunut kuvataiteesta ammattina, mutta parempi palkkainen työ motivoi häntä toiselle polulle. Samoin koulumaailmassa mielenkiinto ei ole ainoa motivaattori, mutta sen seuraaminen on ihmiselle luonnollista ja sitä voi pyrkiä hyödyntämään oppimisen motivoinnissa.

## 1.2 Mielenkiinnon rakentuminen

Mielenkiinnon rakentumisen psykologia on monimutkaista, eikä ole olemassa yhtä tiettyä teoriaa sen kuvaamiseen. Sen sijaan on kehitelty useita eri malleja mielenkiinnon rakentumisesta, jotka mukailevat yllä käsiteltyjä määritelmiä ja jaotteluita mielenkiinnosta. Mallien perustana on ajatus siitä, että mielenkiinto syntyy ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksesta (kuvio 1). Jo 1955 Bernstein korosti tutkimuksessaan mielenkiinnon koostuvan ihmisen omista piirteistä, mielenkiinnon kohteen piirteistä sekä näiden vuorovaikutuksesta. Myöhemmin myös Schiefele, Krapp, Prenzel, Heiland ja Kasten (1983) huomioivat tutkimuksessaan, ettei kiinnostus ole ainoastaan ihmisen henkilökohtainen pysyvä ominaisuus, vaan se syntyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.

Renninger ja Hidi (2011) tarkentavat, että potentiaali mielenkiinnon heräämiseen tulee yksilön geneettisistä tekijöistä, mutta vuorovaikutus ympäristön kanssa päättää mielenkiinnon kehityksen suunnan. Mielenkiinnon rakentumisen on kuvattu alkavan tästä ihmisen ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta herättäen ensin tilannekohtaisen mielenkiinnon, joka voi johtaa ajan kanssa syvempään, yksilölliseen mielenkiintoon (esim. Schiefele ym. 1983, 10–11; Hidi & Renninger 2006.)



KUVIO 1. Scheersoin (2009) kuvio mielenkiinnon heräämisestä ja kehittämisestä Schiefeleä ja Krappia mukaillen.

### 1.2.1 Model of domain learning

Alexanderin (1997) luoma 'Model of Domain Learning' (MDL) kuvaa asiantuntijuuden kehitystä vaihe vaiheelta. MDL:n mukaan asiantuntijuuden kehittymiseen liittyy ihmisen tietämys, oppimisstrategiat sekä mielenkiinto (Alexander 1997, 221–222). Vaikka MDL:n on tarkoitus selvittää nimenomaan asiantuntijuuden kehitystä, auttaa se ymmärtämään tämän tutkimuksen tutkimusaiheen, mielenkiinnon, kehitystä. Mallissa keskeistä on mielenkiinnon ja tietämyksen yhteen nivoutunut kehitys.

Ensimmäisessä vaiheessa, sopeutuminen (acclimation), ihmisellä ei ole aiheesta tietoa, joten hän orientoituu aiheeseen ja pyrkii luomaan alustavaa ymmärrystä. Tällöin mielenkiinto on ennemmin tilannekohtaista, kuin

yksilöllistä, sillä mielenkiinnon herättää ja sitä ylläpitää ympäristö eivätkä yksilön omat tiedot. Toinen vaihe, pätevyys (competence), saavutetaan, kun ihmisellä on jo jäsenettyä tietoa aihealueesta. Tällöin myös hänen yksilöllinen mielenkiintonsa on herännyt. Alexanderin mukaan ihmisen sisäistäessä aihealueen tietoa tavoitteellisesti hänellä on oltava jonkinasteista henkilökohtaista, yksilöllistä mielenkiintoa tai kiintymystä aiheeseen. Ulkoisten motivaattorien vaikutusta aihealueen oppimiseen ei voi jättää täysin huomiotta, mutta jos ihminen tietää ja ymmärtää aihetta jäsennetysti ja laajasti, on perusteltua olettaa hänellä olevan jo jossain määrin yksilöllistä mielenkiintoa. (Alexander 1997, 229.) Viimeisessä vaiheessa, asiantuntijuus (expertise), ihmisen tieto aiheesta on jo erittäin syvä ja laaja. Tällöin yksilöllinen mielenkiinto on myös vahvempi ja pysyvämpi, eikä se vaadi ympäristön kannustetta.

Monet tutkimukset viittaavat mallin mukaisesti yksilöllisen mielenkiinnon ja tiedon esiintymiseen yhdessä. Esimerkiksi Alexanderin, Jettonin & Kulikowichin (1995) tutkimuksen mukaan, kun ihminen saa tietämystä aiheesta hänen mielenkiintonsa kehittyy kohti yksilöllisempää mielenkiintoa. Yksilöllinen mielenkiinto puolestaan kohdistaa ihmisen toimintaa mielenkiinnon kohteeseen, jolloin tietämys voi entisestään kasvaa. Mielenkiinnon kehittyminen ja ylläpito vaatii siis jatkuvaa tietämyksen ja osaamisen lisääntymistä. Jos ihminen ei saa uutta tietoa tai taitoa mielenkiinnon kohteeseensa liittyen ja hän joutuu junaamaan paikallaan, hänen mielenkiintonsa voi lopahtaa (Silvia 2008, 59).

MDL:ssä korostuu erityisesti kognitiivisen mielenkiinnon merkitys mielenkiinnon rakentumisessa ja kehityksessä, sillä malli korostaa juuri ymmärtämisen ja tiedon merkitystä mielenkiinnon syventymisessä. Kyseinen malli ei kuitenkaan selitä muiden tekijöiden, kuten tunteiden vaikutusta mielenkiintoon, minkä vuoksi se ei tarjoa tarpeeksi kattavaa ymmärrystä mielenkiinnon rakentumisesta. Tämä mielenkiinnon rakentumisen malli on kuitenkin toiminut pohjana mielenkiinnon rakentumisen tutkimuksille ja sen perusteella on tehty muita kattavampia mallinnuksia.

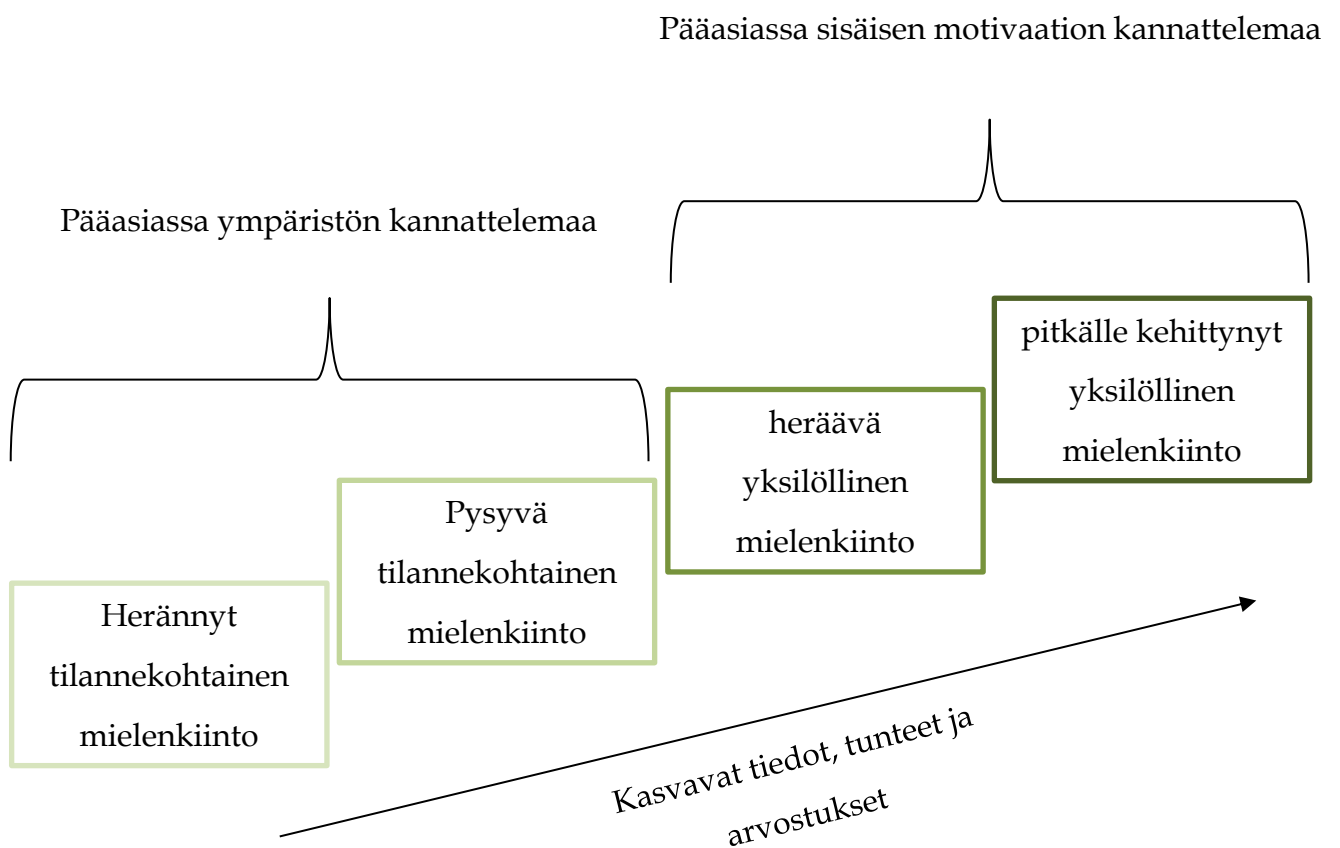
## 1.2.2 Nelivaiheinen malli

Tuorein malli mielenkiinnon rakentumiselle on Hidi ja Renningerin (2006) nelivaiheinen malli (Four Phase Model of Interest Development), joka perustuu aiempaan tutkimustietoon ja laajentaa aiempia malleja (esim. MDL). Mallin mukaan mielenkiinto rakentuu neljässä vaiheessa, joita jokaista kuvaa eri määrä tunnetta, tietoa ja arvostusta (Hidi & Renninger 2006, 12). Tämä malli siis huomioi sekä mielenkiinnon emotionaalisen että kognitiivisen puolen, mutta myös kiinnostuksen sisältävän arvostuksen (kuviot 2). Ensimmäinen vaihe on herännyt tilannekohtainen kiinnostus (triggered situational interest). Tätä vaihetta kuvaa ympäristön herättämä tilannekohtainen mielenkiinto ja toiminta. Mielenkiinto voi kuitenkin jäädä hetkelliseksi ja pinnalliseksi. Jos tilannekohtainen mielenkiinto jatkuu, on kyse mielenkiinnon toisesta vaiheesta, pysyvistä tilannekohtaisesta mielenkiinnosta (maintained situational interest). Tällöin mielenkiintoa pitää yllä aiheen merkityksellisyys itselle tai oma henkilökohtainen panos toimintaan (Hidi & Renninger 2006, 114.) Tässä vaiheessa on siis nähtävissä jo jonkin asteista alkua yksilölliselle mielenkiinnolle, mutta ympäristö kannattelee silti pääasiassa mielenkiintoa.

Kolmas vaihe, heräävä yksilöllinen mielenkiinto (emerging individual interest), alkaa olla jo lähempänä yksilöllistä mielenkiintoa. Lisäksi mielenkiinnon aiheen kanssa ollaan jo pysyvämmin ja toistuvammin tekemisissä sekä sitä kohtaan herää positiivisia tunteita, arvostusta ja tietoa. Tässä vaiheessa mielenkiinto kumpuaa jo jossain määrin ihmisestä itsestään eikä ole enää kovin riippuvainen ympäristöstä. Vaikeuksia tai haasteita kohdatessa ympäristöllä on kuitenkin paikkansa mielenkiinnon ylläpitäjänä (Renninger & Shumar 2002, 75). Mielenkiinnon viimeinen vaihe on pitkälle kehittynyt mielenkiinto (well developed interest). Tällöin ihmisellä on aihetta kohtaan vielä enemmän positiivisia tunteita ja arvostusta sekä enemmän tietoa, kuin ”heränneen yksilöllisen mielenkiinnon” vaiheessa. Mielenkiintoa seuraa mielenkiinnon kohteeseen liittyvä tavoitteellisuus ja toiminta, joka ei vaadi enää juurikaan ympäristön kannustusta (Renninger & Hidi 2002, 177–178). Toiminta on tällöin siis itseohjautuvaa. Ympäristön tarjoamat haasteet ja vuorovaikutus ihmisten



kanssa voivat kuitenkin kasvattaa ihmisen tietoa, joka puolestaan kehittää yksilöllistä mielenkiintoa, joten ympäristö ei ole tässäkään täysin merkityksetön (Renninger & Shumar 2002, 83). Kuten MDL, myös nelivaiheinen malli huomioi lisääntyvän tietämyksen merkityksen mielenkiinnolle. Nelivaiheinen malli selittää kuitenkin mielenkiinnon kehitystä laajemmin, sillä se tarjoaa muitakin mielenkiintoon vaikuttavia tekijöitä.



KUVIO 2. Hidin ja Renningerin (2006, mukailen Harlan (2015)) nelivaiheisen mallin mukainen mielenkiinnon kehitys.

Rotgansin ja Schmidtin (2018) tutkimus toi mielenkiinnon rakentumiseen poikkeavan näkökulman. Kuten aiemmat mallit toivat esille, mielenkiinnon nähdään alkavan aina tilannekohtaisesta mielenkiinnosta, syventyen yksilölliseksi mielenkiinnoksi. Tuoreen tutkimuksen tulosten mukaan voi oppilaiden yksilöllinen mielenkiinto toimia myös tilannekohtaisen

mielenkiinnon herättäjänä. Oppilaat tuovat oppimistilanteeseen aina tietyn määrän yksilöllistä mielenkiintoa, mikä määrittää lähtökohdan tilannekohtaisen mielenkiinnon synnylle. (Rotgans & Schmidt 2018, 536.) Esimerkiksi oppitunti, jonka aiheena on Suomen nisäkkäät, voisi herättää sellaisessa oppilaassa tilannekohtaisen mielenkiinnon, jolla on jo vahva yksilöllinen mielenkiinto eläimiä kohtaan. Kiinnostus tilannetta kohtaan voi syntyä joko puhtaasti ympäristön vaikutuksesta, tai omasta yksilöllisestä mielenkiinnosta.

### **1.3 Mielenkiintoa lisäävä opetus**

Mielenkiinnon tiedetään olevan yhteydessä muun muassa huomion kiinnittymiseen, tehtävään sitoutumiseen, tavoitteiden asetteluun, muistiin, oppimisstrategioihin sekä oppimiseen (Bernacki & Walkington 2018, 843; Shirey & Reynolds 1988; Renninger & Hidi 2006, 33; Renninger & Wozniak 1985). Mielenkiinnon ja oppimisen yhteys nähdäänkin useissa tutkimuksissa jopa itsestään selvänä: mitä vahvempi mielenkiinto, sitä halukkaampi ihminen on oppimaan (esim. Schraw, Flowerday & Lehman 2001). Näin ollen on ymmärrettävää korostaa mielenkiinnon roolia myös kouluympäristössä. Opetussuunnitelma (2014) velvoittaa opettajaa huomioimaan oppilaiden mielenkiinnon kohteita useassa oppiaineessa ja painottaa yleisesti mielenkiinnon herättämistä oppiaineita kohtaan. Myös lapsilähtöisyys sekä yksilöllinen opetus ovat opetussuunnitelman tärkeitä lähtökohtia, mitkä toimivat myös mielenkiintoisen opetuksen lähtökohtina. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan tarjoa valmista ohjetta mielenkiinnon herättämiseksi tai lisäämiseksi. Näin ollen opettajilla on paljon vapautta ja vastuuta siinä, kuinka suurissa määrin ja miten he pyrkivät lisäämään oppilaiden mielenkiintoa opetustilanteissa.

Seuraavaksi esitellään aiempaa tutkimusta sekä tilannekohtaisen mielenkiinnon lisäämisestä että yksilöllisen mielenkiinnon huomioimisesta, nimenomaan koulukontekstissa. Ensin käsitellään opettajan roolia oppilaiden tilannekohtaisen mielenkiinnon herättäjänä, jonka jälkeen perehdytään erilaisiin

tilannekohtaista mielenkiintoa lisääviin aktiviteetteihin, työtapoihin ja aihealueisiin. Tämän jälkeen esitellään aiempaa tutkimusta yksilöllisen mielenkiinnon hyödyntämisestä opetuksessa, joka myös voi Rotgansin ja Schmidtin (2018) mukaan herättää kiinnostusta tilannetta kohtaan.

### **1.3.1 Opettajan rooli mielenkiinnon herättämisessä**

Nykyisen konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija ja tiedonkäsittelijä, eikä tietoa pelkästään siirretä oppilaalle (Green & Gredler 2002, 54). Oppilas ei kuitenkaan kykene toimimaan täysin itsenäisesti, vaan tarvitsee tukea ja ohjausta tiedon ja ymmärryksensä kehityksessä, jolloin opettajan roolina on olla toiminnan ohjaaja (Rauste Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 165, 152). Tällaisella oppilaan itsenäisen toiminnan tukemisella on merkitystä myös oppilaiden mielenkiinnon kannalta. Tsain, Kunterin, Lüdtken, Trautwein ja Ryanin (2008) tutkimuksessa oppilaat, joiden opettaja tuki heidän autonomiaansa osoittivat suurta mielenkiintoa opiskelua kohtaan. Opettajan vahva kontrollointi sen sijaan näkyi oppilaissa mielenkiinnon puutteena. Samoin Palmerin (2009) tutkimuksessa oppilaille annettu valinnanvapaus lisäsi oppilaiden mielenkiintoa opetustilanteessa. Opettaja voi jakaa vastuuta oppimisesta ja toimimisesta oppilaille ja siten myös lisätä heidän kiinnostustaan tekemistä kohtaan.

Opettajan täytyy kuitenkin pitää huoli, että oppilaat oikeasti oppivat ja ymmärtävät opeteltavat asiat. Oppiminen on tietenkin itsessään tavoiteltavaa ja koulutuksen yksi tärkein päämäärä, mutta sillä on merkitystä myös mielenkiinnon kehityksen kannalta. Mielenkiinto ei nimittäin kehity, jos oppilaan ymmärrys tai osaaminen ei kehity, kuten Model of Domain esitti (ks. luku 3.1). Ohjaajan rooli ei siis ole vain sivusta katsoja, vaan aktiivinen toimija, joka puuttuu oppilaan toimintaan tarvittaessa ja auttaa oppilasta ymmärtämään ja onnistumaan. Opettajan kognitiivinen osaaminen eli kyky esittää asiat niin, että lapsi ymmärtää ne, on erityisen tärkeää mielenkiinnon kannalta. Rotgansin ja Schmidtin (2011) tutkimuksessa opettajan kognitiivinen osaaminen oli jopa

merkityksellisin mielenkiintoa lisäävä tekijä opettajan toiminnassa. Samansuuntaisesti myös opettajan kommunikoinnin selkeyden on tutkittu olevan yhteydessä oppilaiden mielenkiintoon (Mazer 2010, 121).

Muita mielenkiinnon kannalta tärkeitä opettajan osaamisalueita ovat sosiaaliset taidot, oppisisältöjen asiantuntijuus sekä emotionaalinen tuki ja läheisyys (Wentzel 2002; Mazer 2017; Rotgans & Schmidt 2011). Rotgans ja Schmidt (2011) esittävät, että nämä tekijät yhdessä rakentavat opettajan kognitiivista osaamista ja parantavat opettajan mahdollisuuksia esittää asiat oppilaiden kielellä. He näkevät nämä tekijät siis pääasiassa kognitiivisen osaamisen rakennuspalasina ja ne vaikuttavat mitä luultavimmin ensisijaisesti oppilaiden kognitiiviseen mielenkiintoon.

Opettajan omalla asenteella on myös vaikutusta oppilaiden mielenkiintoon. Kellerin, Goetzin, Beckerin, Morgerin ja Hensleyn (2014, 30–31) tutkimuksen mukaan opettajan oma innokkuus opetustilanteessa lisää oppilaiden mielenkiintoa opetusta kohtaan. Tutkimuksessa innokkuus määriteltiin opettajan positiivisena tunteena ja mielekkyytenä opetettavaa aihetta kohtaan sekä kyseisen tunteen ilmaisuna ilmein ja elein. Oppilaan kokemus opettajan innostuksesta lisäsi erityisesti oppilaan emotionaalista mielenkiintoa eli positiivista tunnekokemusta ja motivaatiota, mutta sai oppilaat myös kokemaan aiheen tärkeäksi, mikä on myös yksi mielenkiinnon rakentumiseen vaikuttavista tekijöistä (ks. luku 2.2.2). Keller ym. (2014, 34) kuitenkin esittivät, että opettajan innokkuus johtaa oppilaan vahvaan mielenkiintoon vain, jos opettaja kykenee ilmaisemaan innokkuuttaan. Myöhemmin Keller, Neumann & Fischer (2017) saivat tutkimuksessaan samankaltaisia tuloksia opettajan motivaatioon liittyen. Opettajan vahva motivaatio lisää oppilaiden mielenkiintoa välillisesti innokkaan käyttäytymisen kautta. Opettaja voi siis omalla käyttäytymisellään ja opetustyyllillään vaikuttaa oppilaiden mielenkiintoon, hyvässä tai pahassa.

Edellä mainittujen tutkimusten perusteella voidaan todeta opettajan roolin mielenkiinnon herättäjänä olevan suuri ja moniulotteinen. Opettajan vaikutus mielenkiintoon ei jää pelkästään hänen opetustyyliinsä ja käytöksensä tasolle. Opettaja suunnittelee ja toteuttaa opetusta hyvin vapaasti, jolloin hän voi myös

valitsemillaan työtavoilla, oppisisällöillä ja materiaaleilla vaikuttaa oppilaidensa mielenkiintoon.

### **1.3.2 Tilannekohtaista mielenkiintoa lisäävät työtavat ja aiheet**

Useat tutkimukset ovat antaneet viitteitä siitä, että tietynlaiset työtavat lisäävät oppilaiden tilannekohtaista mielenkiintoa. Swaratin, Ortonyn ja Revellen (2012, 530) tutkimuksen mukaan työtavoilla on jopa suurempi merkitys mielenkiinnolle kuin aiheisällöllä tai oppilaan omilla oppimistavoitteilla. Kyseisen tutkimuksen ja monen muun tutkimuksen mukaan aktiivinen toiminta on yhteydessä vahvaan mielenkiintoon (esim. Zahorik 1996; Holstermann, Grube & Bögeholz 2010, 749; Blankenburg, Höffler & Parchmann 2016, 378; Palmer, Dixon & Archer 2016, 1047). Ongelmanratkaisu on yksi esimerkki oppilaan aktiivisuutta painottavasta opetuksesta, minkä on tutkittu lisäävän mielenkiintoa opetustilanteessa (esim. Bergin 1999; Yin 2015, 165; Nizami & Mahmudi 2018). Ongelmanratkaisua tutkineet tutkimukset eivät ole tuoneet ilmi, onko ongelmanratkaisu keskittynyt ainoastaan tiedonkäsittelylliseen toimimiseen vai onko se sisältänyt myös fyysisen aspektin. Palmerin (2009, 160) tutkimuksen mukaan erityisesti fyysinen aktiivisuus lisää mielenkiintoa opetustilanteessa, kun taas pelkkä aktiivinen tiedonkäsittely ei toimi yhtä vahvana mielenkiinnon lisääjänä. Näin ollen toiminnan, joka sisältää sekä tiedonkäsittelyä, että fyysistä toimintaa voisi olettaa vaikuttavan oppilaan mielenkiintoon vahvasti.

Sosiaalinen vuorovaikutus on toinen keskeinen keino herättää mielenkiintoa (Bergin 1999; Palmer 2009). Esimerkiksi ryhmätyöt (Mitchell 1993, 427) ja opetuskeskustelu (Palmer, Dixon & Archer 2016, 1042) herättävät tutkitusti useimpien oppilaiden mielenkiintoa opetustilanteessa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen lisäksi teknologian hyödyntämisellä opetuksessa ja mielenkiinnolla on vahva yhteys (Mitchell 1993; Swarat, Ortony & Revelle 2012). Gaston ja Havard (2019) tutkivat yhteistyönä tehtävän videoprojektin vaikutusta oppilaiden tilannekohtaiseen mielenkiintoon. Tuloksien mukaan videoprojekti lisäsi oppilaiden mielenkiintoa, sekä oppisisältöä että yleisesti koulunkäyntiä

kohtaan. Projektista teki mielenkiintoista juuri sosiaalinen vuorovaikutus ja teknologian hyödyntäminen.

Aktiivinen työtapa, sosiaalinen vuorovaikutus ja teknologia ovat tutkituimpia tapoja lisätä mielenkiintoa opetustilanteeseen, mutta niiden lisäksi on viitteitä monien muiden keinojen hyödyllisyydestä. Esimerkiksi tarinallisuus, pelillisuus, sekä konkreettisten välineiden hyödyntäminen saattavat lisätä oppilaiden mielenkiintoa (Palmer 2009; Bergin 1999). Zahorikin (1996) tutkimuksessa opettajien käsitysten mukaan näitä moninaisia aktiviteetteja ja työtapoja olisi tärkeää käyttää vaihtelevasti. Ei siis riitä, että opettaja käyttää jatkuvasti samaa mielenkiintoiseksi koettua työtapaa, vaan työtapoja täytyy vaihdella mielenkiinnon ylläpitämiseksi.

Erilaiset toimintatavat saattavat Mitchellin (1993, 426) mukaan herättää oppilaiden tilannekohtaisen mielenkiinnon, mutta mielenkiinnon ylläpitämiseksi aiheen täytyy olla oppilaalle merkityksellinen ja arvostusta herättävä (Linnenbrink-Garcia, Durik, Conley, Barron, Tauer, Karabenick ja Harackiewicz 2010, 666) ja oppilaan tulee osallistua aiheen parissa toimintaan pitkäaikaisesti (Mitchell 1993, 426–427). Tästä on huomattavissa se yleinen käsitys, että yksilöllinen mielenkiinto kehittyy ajan kanssa ja se sisältää suuren määrän arvostusta aihetta kohtaan (Hidi & Harackiewicz 2000,152; Hidi 1990, 551). Toimintatapojen merkitys ylittää siis vain tilannekohtaisen mielenkiinnon tasolle, eikä välttämättä johda mielenkiinnon syvempään kehitykseen.

Jokaisella oppilaalla on vapaa-ajallaan omia mielenkiinnon kohteita, joita kohtaan heillä on 'hyvin kehittynyt yksilöllinen mielenkiinto' (kts. nelivaiheisen mallin 4. kohta). Näitä voi olla esimerkiksi omat harrastukset, tai heitä kiehtovat aiheet, kuten avaruus, elokuvat, pelit tai eläimet. Rotgansin ja Schmidtin (2018) mukaan tällaiset henkilökohtaiset mielenkiinnon kohteet voivat toimia tilannekohtaisen mielenkiinnon herättäjänä ja siten niitä voidaan hyödyntää myös koulumaailmassa mielenkiinnon herättämisessä. Koska mielenkiinnon kohteet ovat jokaisella ihmisellä hyvin yksilöllisiä, on haastavaa käsitellä mielenkiinnon kohteita yleisellä tasolla. On kuitenkin olemassa tiettyjä

aiheisältöjen piirteitä, jotka herättävät tilannekohtaista mielenkiintoa jopa universaalilla tasolla.

Erityisesti omaan arkeen liittyvät merkitykselliset sisällöt kiinnostavat ihmisiä. Aiheet, jotka koskettavat ihmisyyttä, ihmiskehoa ja oikeaa elämää, ovat jopa universaalilla tasolla mielenkiintoisia (Hidi 1990). Ainleyn, Hidin ja Berndorffin (2002) tutkimuksessa opiskelijat valitsivat useista eri aihealueista luettavaksi tekstin, jonka aiheena oli kehonkuva. He selittivät tätä valintaa juuri siten, että aihe liittyi kaikista aiheista vahvimmin ihmisen toimintaan ja oikean elämän ongelmiin, mikä tukee Hidin (1990) käsitystä kiinnostusta herättävistä aihealueista.

Myös vahvoja tunnereaktioita aiheuttavat tai kiistellyt aiheet (Lehman, Schraw, McCrudden & Hartley 2007) sekä uudet asiat herättävät tutkimusten mukaan mielenkiintoa (Palmer 2009; Bergin 1999, 93). Yleensä puhutaankin "uutuudenviehätyksestä" kun ihminen kohtaa itselleen uuden kiehtovan asian. Toisaalta mielenkiintoiseksi koetaan myös ne aiheet, joista ihmisellä on jo ymmärrystä. Tästä on huomattavissa asiantuntijuuden ja mielenkiinnon yhteen nivoutunut kehitys. Kuten MDL painottaa, mitä enemmän ymmärrys aiheesta lisääntyy, sitä enemmän myös mielenkiinto kehittyy. (ks. luku 3.1)

Tutkimuksissa on tullut ilmi myös eroja mielenkiinnon kohteissa sukupuolittain. Esimerkiksi tiedeaineissa on löydetty huomattavia eroja mielenkiinnon kohteissa poikien ja tyttöjen välillä (esim. Busch 2005; Jenkins & Nelson 2005). Vaikka on olemassa tiettyjä aiheita, jotka kiinnostavat tiettyä ihmisryhmää yleistettävällä tasolla, voivat mielenkiinnon kohteet silti vaihdella suurestikin ryhmien ja yksilöiden välillä. Tutkimukset voivat siis antaa osviittaa tiettyä ryhmää kiinnostavista asioista, mutta yksilöllisiä eroja ei voi jättää huomiotta.

### **1.3.3 Yksilöllisen mielenkiinnon huomioiminen koulussa**

Oppilaiden mielenkiinnon kohteinen tuominen osaksi opetusta voi toimia tilannekohtaisen mielenkiinnon herättäjänä (Rotgans & Schmidt 2018, 536) ja voi

siten olla hyvä keino saada oppilaat sitoutumaan opetustilanteeseen. Ei kuitenkaan ole itsestään selvää, kuinka näitä mielenkiinnon kohteita käytännössä kannattaa huomioida. Aiempaa tutkimusta on kuitenkin tehty jossain määrin erilaisista keinoista tuoda oppilaiden mielenkiinnon kohteita mukaan opetukseen.

Yksi tutkittu keino mielenkiinnon kohteiden huomioimiseksi opetuksessa on oppitunnin tai opeteltavan aiheen kontekstin yksilöllistäminen. Kyse on siis kontekstin muuttamisesta oppijalle mieluisaksi ja kiinnostavaksi (context personalization) (esim. Høgheim & Reber 2015, 18; Walkington & Bernacki 2018, 51). Opetuksen yksilöllistäminen pyrkii tekemään oppimisesta oppilaalle merkityksellistä, olennaista, kiinnostavaa ja oma-aloitteista (Walkington & Bernacki 2018, 51). Oppilaalle yksilöllisesti suunnitellusta opetuksesta, joka huomioi oppilaan yksilölliset mielenkiinnon kohteet on tutkimusten mukaan monia hyötyjä. Se voi helpottaa oppimista ja kasvattaa oppilaan mielenkiintoa tehtävää kohtaan (Walkington & Bernacki 2018, 57; Bernacki & Walkington 2018, 877), lisätä sitoutumista ja yrittämistä vaikeissa tehtävissä (Fulmer, D'Mello, Strain & Graesser 2015), sekä parantaa oppilaiden motivaatiota, osallistumista ja oppimista (Cordova & Lepper 1996, 726). Bernackin ja Walkingtonin (2018, 877) tutkimuksessa opetuksen yksilöllistäminen lisäsi oppilaiden tilannekohtaista mielenkiintoa, mutta sen lisäksi tutkimus antoi viitteitä siitä, että myös oppilaiden yksilöllinen mielenkiinto kehittyi aihetta kohtaan.

Yksi tutkittu tapa toteuttaa yksilöllistämistä on lisätä käsiteltäviin aiheisiin lapsen henkilökohtaiseen elämään liittyviä kiinnostavia yksityiskohtia. Esimerkiksi teksteihin tai opetuksen aikana tapahtuviin keskusteluihin voi lisätä sellaisia yksityiskohtia, joiden tiedetään olevan oppilaasta erityisen mielenkiintoisia. Tällaiset pienet houkuttelevat yksityiskohdat (seductive details) koetaan usein mielenkiintoisiksi. Toisaalta jotkut tutkimukset ovat löytäneet tällaisesta yksilöllistämisestä myös negatiivisia puolia. Jos tekstiä lukiessa huomio kohdistuu vahvasti näihin houkutteleviin yksityiskohtiin, voi olennainen sisältö jäädä vähemmälle huomiolle. (Lehman, Schraw, McCrudden & Hartley 2007, 582.) Tällainen kontekstin yksilöllistäminen voi siis lisätä



mielenkiintoa, mutta oppimisen kannalta väärin asioihin, mikä puolestaan voi haitata oppimista (Park, Flowerday & Brünken 2015, 276). Kontekstin yksilöllistämistä on tutkittu pääasiassa oppilaiden ja oppimisen näkökulmasta, eikä sen toteuttamisesta käytännöstä löydy paljoa tietoa.

Opettajien näkökulmaa mielenkiinnon kohteiden huomioimisessa on tutkittu vain vähän. Hagayn ja Baram-Tsabarin (2015) tutkimus antaa kuitenkin tietoa lukion opettajien omista tavoista tuoda oppilaitansa kiinnostavia sisältöjä tiedeaineiden opetukseen ja siten tuoda opetusta lähemmäksi oppilaita ja heidän kiinnostustaan. Kyseisessä tutkimuksessa opettajien tehtäväksi annettiin selvittää oppilaita kiinnostavia aihepiirejä riippumatta siitä, liittyivätkö ne opetussuunnitelmaan. Tutkimus selvitti, millaisin keinoin opettajat käsitelivät näitä oppilaita kiinnostavia kysymyksiä oppitunneilla. Keinoja olivat: yhteinen keskustelu luokan kanssa, oppilaiden kysymyksiin vastaaminen opetuksen lomassa, opetettavan aiheen ja oppilaiden kysymyksien käsitteleminen tekemällä yhteyksiä näiden välille, sekä projektit, jotka perustuvat opiskelijoiden itse esittämiin kiinnostaviin kysymyksiin. (Hagayn ja Baram-Tsabarin 2015, 960–965.) Tuloksista ilmeni, että opettajat hyödynsivät mielenkiinnon kohteita opetuksessa hyvin yksilöllisin tavoin. Tämä on ymmärrettävää, sillä mielenkiinnon huomioimiselle ei ole valmista ohjekirjaa, vaan se vaatii opettajalta omaa luovuutta. Ropin (2003) tutkimus nostaa kuitenkin esille, etteivät oppilaat aina ilmaise mielenkiinnon kohteitaan tai kiinnostavia kysymyksiä. Oppilaat kokivat tutkimuksen mukaan sosiaalista painetta olla kysymättä liikaa kysymyksiä. Tähän vaikutti sekä opettajan että erityisesti muiden oppilaiden negatiiviset reaktiot esitettyihin kysymyksiin. (Rop 2003, 26,27.) Mielenkiinnon kohteiden huomioiminen voi olla haastavaa, mikäli oppilaat eivät tuo esiin omia mielenkiinnon kohteitaan.

### **1.3.4 Oppilaslähtöisyys mielenkiintoisen opetuksen perustana**

Yleisen käsityksen mukaan oppiminen lähtee liikkeelle lapsen omasta uteliaisuudesta ja halusta ymmärtää maailmaa ympärillään. Uteliaisuus ja informaation tarve luetaankin nykyään ihmisen perustarpeiksi (Rauste Von

Wright, Von Wright & Soini 2003, 27). Opetuksen tulisi perustua opetussuunnitelman mukaan oppilaan maailmaan, hänelle tärkeisiin ja mielenkiintoisiin sisältöihin (POPS 2014, 17). Tällaista oppilaasta liikkeelle lähtevästä opetuksesta käytetään nimitystä oppilaslähtöisyys tai lapsilähtöisyys. Oppilaslähtöisessä opetuksessa tarkoituksena on rakentaa opetus lapsen maailmasta käsin, huomioiden hänen vahvuutensa, heikkoutensa, kokemuksensa ja mielenkiinnon kohteensa (Paris & Lung 2008, 254). Oppilaslähtöisen ajattelutavan omaksuminen on hyvä lähtökohta mielenkiintoisen opetuksen järjestämiseen, sillä se yhdistää monia edellisissä kappaleissa käsitellyjä mielenkiintoisen opetuksen piirteitä ja työtapoja.

Oppilaslähtöisyyden merkittävimmät piirteet liittyvät oppilaan aktiivisuuden, osallisuuden ja autonomian tukemiseen (Daniels, & Shumow 2003, 497). Oppilaalle annetaan vapautta ja vastuuta tehdä valintoja koskien omaa opiskeluaan ja keskittyä juuri häntä kiinnostaviin sisältöihin ja aktiviteetteihin, mikä oletettavasti lisää oppilaiden mielenkiintoa opetusta kohtaan. Flowerdayn ja Schrawn (2003) tutkimuksen mukaan valinnanvapaus opetuksessa lisäsi jossain määrin oppilaiden emotionaalista mielenkiintoa eli positiivista tunnelatausta toimintaa kohtaan, mutta kognitiiviseen mielenkiintoon sillä ei ollut vaikutusta. Tämä viittaa siihen, että valinnanvapaus voi olla oppilaille mielekästä ja mukavaa, mutta ei välttämättä johda intensiivisempään tiedonkäsittelyyn tai huomion kiinnittymiseen. Myöhemmin Minnaertin, Boekaertsin, De Brabanderin ja Opdenakkerin (2011) tutkimuksessa todettiin vahvan autonomian olevan yhteydessä tilannekohtaiseen mielenkiintoon kokonaisvaltaisesti, erottelematta yhteyttä kognitiiviseen ja emotionaaliseen puoleen. Oppilaan mahdollisuus tehdä omaan opiskeluunsa liittyviä valintoja vaikuttaa siis oletettavasti ainakin jossain määrin oppilaan kokemukseen opetuksen tai koulunkäynnin mielenkiintoisuudesta.

Ominaista oppilaslähtöisyydelle on myös oppilaan taitotason huomioiminen. Opetus täytyy eriyttää jokaiselle sopivan haastavaksi, myös mielenkiintoa ajatellen. Koska mielenkiinto vaatii syntyäkseen ja kehittyäkseen jatkuvaa lisääntyvää ymmärrystä aiheeseen liittyen (esim. MDL) täytyy

oppilaalle tarjota opetusta, jonka oppilas pystyy ymmärtämään ja omaksumaan. Epäonnistumiset ja osaamattomuus herättävät oppilaissa usein negatiivisia tunteita, mikä voidaan mielenkiinnon rakentumisen teorian pohjalta nähdä mielenkiinnon kehityksen estäjänä. Toisaalta liian helppo toiminta ei tuo oppilaalle uutta ymmärrystä, mikä myös haittaa mielenkiinnon kehitystä. Opetusta täytyy siis eriyttää oppilaan taitotason mukaisesti, jotta mielenkiinnon heräämiselle on sopivat puitteet.

Oppilaslähtöisyyden ja oppilaiden mielenkiinnon yhteyttä on tutkittu vain vähän. Kuitenkin ottaen huomioon kuinka oppilaslähtöinen opetus koostuu monista mielenkiintoa lisäävistä työtavoista ja opetuksen lähtökohdista, on oletettavissa, että oppilaslähtöisyys toimii hyvänä kokonaisvaltaisena lähtökohtana mielenkiintoisen opetuksen järjestämiselle. Lerkkasen Kiurun, Pakarisen, Viljarannan, Poikkeuksen, Rasku-Puttosen ja Nurmen (2012, 273–275) tutkimus käsitteli kuitenkin esikouluopetuksen lapsilähtöisyyden yhteyttä äidinkieleen ja matematiikkaan kohdistuvaan mielenkiintoon. Tutkimus osoitti lapsilähtöisen opetuksen olevan yhteydessä esikoululaisten korkeaan mielenkiintoon molempia oppiaineita kohtaan. Kyseinen tutkimus herättää ajatuksen siitä, että lapsilähtöisyys voisi parantaa oppilaiden mielenkiintoa edelleen peruskouluikässä eikä rajoittuisi ainoastaan esikouluikäisiin lapsiin. Ainakin monet lapsilähtöisyyden piirteistä ovat tutkitusti yhteydessä oppilaiden mielenkiintoon, joten oletuksena on, että lapsilähtöisyys opetuksen perustana tarjoaisi hyvät lähtökohdat myös oppilaiden mielenkiinnon lisäämiselle.

## 2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia mielenkiintoisen opetuksen järjestämisestä. Kokemuksia pyrittiin kartoittamaan laajasti liittyen heidän omiin tapoihinsa järjestää mielenkiintoista opetusta, koettaen myös ymmärtää syitä tapojen takana. Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa siitä, millainen opetus on luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten mukaan mielenkiintoista ja miten sitä kyetään käytännössä toteuttamaan. Luokanopettajaopiskelijoita tutkitaan siis opettajan roolin ja opettajana toimimiseen liittyvien kokemusten kautta. Tutkimusta ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on keinoista lisätä oppilaiden tilannekohtaista mielenkiintoa ja huomioida oppilaiden yksilöllistä mielenkiintoa opetustilanteissa?
2. Millaisilla tekijöillä on merkitystä luokanopettajaopiskelijoiden pyrkimyksissä lisätä oppilaiden tilannekohtaista mielenkiintoa ja huomioida oppilaiden yksilöllistä mielenkiintoa?

Tutkimuskysymyksissä on huomioitu mielenkiinnon tieteellinen jaottelu tilannekohtaiseen ja yksilölliseen mielenkiintoon, sillä näillä molemmilla on tutkimusten mukaan paikkansa mielenkiinnon heräämisessä (Rotgans & Schmidt 2018, 536). Pyrkimyksenä on siis selvittää luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia liittyen sekä yksilöllisen mielenkiinnon huomioimiseen että tilannekohtaisen mielenkiinnon lisäämiseen. Aineistonkeruussa pyrittiin aluksi selvittämään hyvin laajasti ja monipuolisesti luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia mielenkiintoisen opetuksen järjestämisestä, huomioiden tilannekohtaisen ja yksilöllisen mielenkiinnon näkökulmat. Tutkimusprosessin edetessä tutkimuskysymykset tarkentuivat aineiston pohjalta.

## 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 3.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Laadullisen tutkimuksen perinteen mukaisesti tässä tutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä, tässä tapauksessa mielenkiintoisen opetuksen järjestämistä, juuri tutkittavien näkökulmasta (Puusa, Juuti & Aaltio 2020, 9; Creswell 2009, 4). Tämän tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia liittyen tutkittavaan ilmiöön, eli tutkimuksen kohteena ovat oikeastaan kokemukset, eikä niinkään mielenkiintoinen opetus itsessään. Näin ollen tutkimuksen tarkoituksena ei ole yleistää, vaan perehtyä yksityiskohtaisesti ja monipuolisesti tutkittavien näkökulmaan, kuten laadullisessa tutkimuksessa on tapana (Bodgan & Biklen 2006, 51). Tutkijan on tärkeää tiedostaa tutkimuksensa taustaoletukset sekä niiden myötä tulevat rajoitukset, sillä ne vaikuttavat tutkimuksen toteutukseen, sekä aineiston analysointiin ja tulkintaan (Puusa, Juuti & Aaltio 2020, 24 & 36). Näitä käsitellään seuraavaksi.

Tämän tutkimuksen kohde eli luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset, asetti tutkimukselle tietyt lähtökohdat. Kokemukset ovat ihmisten luomia merkityksiä, jotka syntyvät aidosta itse koetusta elämästä (Patton 20021, 104). Kokemusten tutkiminen liitetään usein fenomenologiaan, jonka pyrkimyksenä on ymmärtää kokemuksia juuri sellaisina, kuin ne koetaan. Kiinnostuksen kohteena on siis ihmisen itse konstruoima elämismaailma (Puusa, Juuti & Aaltio 2020, 68; Bodgan & Biklen 2006, 25–26) ja sen ymmärtäminen sellaisena, kuin tutkittava sen kokee (Creswell 2009,13). Näin ollen todellisuus ymmärretään konstrukttiivisen ontologian mukaisesti ihmisen itse rakentamana, eikä niinkään ainoana kaikille yhteisenä totuutena (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342).

Fenomenologian rinnalle nousee tässä tutkimuksessa myös hermeneuttinen tutkimusperinne. Hermeneutiikka pyrkii tulkitsemaan ja ymmärtämään tiedon merkityksiä, mikä mahdollistaa kokemusten

syvällisemmän käsittelyn. Hermeneutiikkaa ohjaa ymmärrys siitä, että aineistoa tulkitaan ja ymmärrystä tutkitusta ilmiöstä rakennetaan subjektiivisesti, tutkittavien tuottaman datan avulla. (Patton 2002, 114–115.) Tulkinnassa pyritään pysymään kiinni aineiston alkuperäisessä merkityksessä, mutta myös tulkintojen subjektiivisuus huomioidaan (Kvale 1996 46). Eli toisin kuin puhtaasti fenomenologisessa tutkimuksessa, tämä tutkimus hyödyntää myös tutkijan omaa rakentamaa tulkintaa, tutkittavien kokemusten pohjalta. Aineiston tarkastelua ohjaa aina tutkijan oma ymmärrys ja käsitykset aiheesta. Tässä on riskinsä tutkimuksen luotettavuuden kannalta, mutta toisaalta esiyymmärrys voi myös auttaa tulkintojen tekemistä, esimerkiksi kulttuurisista asioista puhuttaessa. Erityisesti fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan on tärkeää tiedostaa oma esiyymmärryksensä, sillä fenomenologian pyrkimyksenä on kuvata asioita ennakkoluulottomasti, juuri tutkittavan näkökulmasta. (Valli & Aaltola 2018, 52, 57.) Tässä tutkimuksessa aiempi kirjallisuus ohjasi tulkintojen tekemistä, sillä mielenkiinnon käsitteet ja niiden jaottelut auttoivat valitsemaan aineistosta merkityksellisiä asioita.

Tutkimuksen tekeminen vaati myös epistemologista pohdintaa. Tässä tutkimuksessa kokemus tutkimuskohteena vaikutti käsitykseen tutkimuksesta saatavan tiedon luonteesta. Henkilökohtaisesti rakennetun todellisuuden ja siinä tapahtuvien asioiden kokeminen on subjektiivista, jolloin tutkimustiedosta on oletuksena myös subjektiivisuus. Tiedonkäsitys tässä tutkimuksessa siis mukailee subjektivistista antipositivistista epistemologiaa, eli käsitystä siitä, että tieto on ihmisiin sitoutunutta ja siten subjektiivista. (Puusa, Juuti & Aaltio 2020, 32–33.) Tällainen ymmärrys tiedosta vaikutti osaltaan myös tutkimusmenetelmän valintaan. Yksilöiden subjektiivisten kokemusten tutkiminen vaatii menetelmän, joka mahdollistaa näiden kokemusten kuulemisen juuri tutkittavilta itseltään, mikä tämän tutkimuksen tapauksessa oli teemahaastattelu. Tutkimuksen lähestymistapa sekä tietokäsitys ovat siis vahvasti kietoutuneet toisiinsa ja yhdessä ne ohjasivat koko tutkimusprosessin kulkua aineistonkeruusta pohdintaan saakka.

### **3.2 Tutkimukseen osallistujat**

Tutkimus toteutettiin haastattelemalla kahdeksaa opintojen loppuvaiheessa olevaa luokanopettajaopiskelijaa. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää saada haastateltavilta mahdollisimman paljon monipuolista tietoa, jonka vuoksi tutkittavien valinta on merkityksellistä (Patton 2002, 46). Tutkimukseen valittiin siis harkinnanvaraisesti sellaisia luokanopettajaopiskelijoita, jotka ovat suorittaneet jo kaikki luokanopettajatutkintoon kuuluvat harjoittelut. Näin varmistettiin, että haastateltavilla on riittävästi käytännön kokemusta luokanopettajan työstä erilaisten luokkien parissa, voidakseen tuoda haastattelussa esiin monipuolisia kokemuksia.

Tutkittaviksi valittiin juuri luokanopettajaopiskelijoita, eikä valmistuneita luokanopettajia, sillä tämänhetkiset opiskelijat ovat tehneet opintonsa kokonaan uuden perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaisesti. Siten heiltä odotettiin saatavan enemmän kokemuksia juuri tämänhetkisen opetussuunnitelman painottamasta lapsilähtöisyydestä ja mielenkiintoa painottavasta opetuksesta. Lisäksi opiskelijat ovat päässeet näkemään opintojensa aikana paljon muiden opiskelijoiden ja opettajien pitämiä oppitunteja, joita voivat mahdollisesti hyödyntää haastattelussa.

Mahdollisiin tutkittaviin otettiin yhteyttä sähköpostin sekä Whatsapp-palvelun kautta. Tunsin kohderyhmään sopivia luokanopettajaopiskelijoita yhteisten opintojen kautta, joten haastattelukutsut pystyttiin kohdentaa suoraan heille. Tutkittavien ja tutkijan välinen tuttuus voi olla jossain tapauksissa ongelmallista. Tuttuus voi esimerkiksi vaikuttaa tutkijan kykyyn tehdä aineistosta tulkintoja (Krefting 1991, 218). Näin ollen tutkimukseen pyrittiin ensisijaisesti etsimään haastateltavia, jotka eivät kuulu läheisiin ystäviini. Suurin osa lopullisista haastateltavista oli vain opiskeluyhteyksistä tuttuja.

### **3.3 Tutkimusaineiston keruu**

Tutkimusaineiston keruu toteutettiin teemahaastatteluina talvella 2020–2021. Tutkimuksen lähestymistapa vaikuttaa vahvasti aineistonkeruu menetelmän

valintaan (Alasuutari 2011, 63) ja tässäkin tutkimuksessa fenomenologia asetti tietyt ehdot aineistonkeruulle.

Haastattelu koettiin sopivaksi aineistonkeruu menetelmäksi, sillä tarkoituksena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden subjektiivisia kokemuksia, joita on Eskolan ja Suorannan (1998, 63) mukaan luontevaa kysyä suoraan tutkittavilta itseltään. Haastattelemalla tutkija pääsee käsiksi toisen näkökulmaan (Patton 2002, 341), mikä on fenomenologisessa tutkimuksessa tavoiteltavaa. Haastattelu mahdollistaa myös väärinkäsitysten oikaisun, kysymysten toistamisen sekä keskustelun myötä laajemmat vastaukset, kuin muilla aineistonkeruumenetelmillä (Bodgan & Biklen 2006, 104). Haastattelun tarkoituksena oli hahmottaa todellisuutta ja ilmiötä, eli tässä tapauksessa mielenkiintoisen opetuksen järjestämistä, tutkimuskohteen näkökulmasta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin (Patton 2002, 14).

Valitun menetelmän eli teemahaastattelun vahvuutena on se, että ennalta määritellyistä tutkimuksen kannalta tärkeistä teemoista saa tietoa kaikilta haastateltavilta, mutta eri kysymyksiä voi tarkentaa enemmän tai vähemmän riippuen haastateltavasta. Kysymyksille ei tarvitse myöskään olla tiettyä järjestystä, vaan haastattelu voi soljua luontevammin aiheesta toiseen, eikä kysymyksiä tarvitse ilmaista jokaiselle täysin samoin sanoin. (Eskola & Suoranta 1998, 64; Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Tässäkin tutkimuksessa haastattelut etenivät eri tavoin eri haastateltavien kanssa. Erityisesti kysymysten järjestys vaihteli, kun haastateltavien kertomuksista pyrittiin jatkamaan luontevalla jatkumolla seuraavaan. Kaikkia kysymyksiä ei esitetty jokaiselle haastateltavalle, mikäli he olivat ja oma-aloitteisesti kertoneet kyseisestä aiheesta kattavasti.

Teemahaastattelun vapaus ei kuitenkaan ole aina helppoa, sillä se vaatii paljon improvisointia ja siten myös tutkijalta paljon mielensisäistä valmistautumista. (Wengraf 2001, 5.) Näin ollen pyrin pohtimaan tarkkaan ennen haastatteluja, mitä tarkalleen halutaan saada selville mistäkin teemasta ja mitä sanavalintoja voin käyttää, jotta saan vastauksia juuri tutkimuskysymyksiini liittyen. Lopulliset haastattelut toteutettiin Zoom-



palvelun avulla videohaastatteluna, suojattua VPN-yhteyttä käyttäen. Tallenteet säilytettiin yliopiston suojatulla U-asetella. Haastattelut kestivät puolesta tunnista viiteenkymmeneen minuuttiin ja litteroitua aineistoa syntyi 43 sivua.

Haastattelun teemat hahmottuivat teemahaastattelulle ominaisesti perehtymällä ensin ilmiötä koskevaan aiempaan tutkimustietoon ja käsitteistöön. Tutkittavan ilmiön peruskäsitteiden avulla on mahdollista tehdä spesifimpiä luokkia, joihin varsinaiset haastattelukysymykset kohdistuvat. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 60.) On hyvä muistaa, että tutkimuksen on tarkoitus luoda uutta tietoa eikä vain toistaa jo aiemmin tutkittuja asioita (Warren 2002, 5), minkä vuoksi en keskittynyt tutkimuskysymyksissäni pelkästään aiempaan tutkimustietoon.

Tässä tutkimuksessa aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta nousi esille useita yleispäteviä jaotteluita, joita hyödynnettiin jossain määrin haastattelurungossa. Suurin paino oli jaottelulla tilannekohtaiseen ja yksilölliseen mielenkiintoon, mikä on esillä jo tutkimusongelmissa. Näitä termejä ei kuitenkaan käytetty haastattelussa sellaisenaan, sillä niiden oletettiin olevan luokanopettajaopiskelijoille tuntemattomia. Kun haluttiin selvittää kokemuksia tilannekohtaisen mielenkiinnon herättämisestä, puhuttiin oppilaan mielenkiinnon herättämisestä opetustilanteeseen, vaikka opetuksen aihe ei itsessään kiinnostaisi oppilasta. Yksilöllisestä mielenkiinnosta puhuttiin oppilaiden henkilökohtaisina mielenkiinnon kohteina.

Koska tutkimuksen tarkoituksena oli saada subjektiivisia kokemuksia, ei kysymyksillä haluttu ohjata tutkittavia vastaamaan juuri tiettyjen oletusten mukaisesti (Hirsjärvi & Hurme 2000, 108). Näin ollen haastattelurunkoon luotiin sellaiset teemat, joiden avulla uskottiin saatavan monipuolisia kokemuksia mielenkiintoisen opetuksen järjestämisestä. Lopullisiksi teemoiksi hahmottuivat luokanopettajaopiskelijoiden käyttämät keinot oppilaiden mielenkiinnon lisäämiseksi, oppilaiden mielenkiinnon kohteet, mielenkiintoisen opetuksen haasteet, mielenkiintoisessa opetuksessa huomioitavat asiat, mielenkiinnon merkityksellisyys sekä oma panostus opetuksen mielenkiintoisuuteen (ks. liite 1). Useimmat teemoista toimivat sekä tilannekohtaisen mielenkiinnon sekä

yksilöllisen mielenkiinnon näkökulmasta. Näin ollen haastatteluiden aikana pyrittiin tietoisesti saamaan tutkittavia kertomaan kokemuksiaan näistä molemmista.

Tutkittavien annettiin kertoa jokaisesta teemasta alkuun vapaasti ja vasta tämän jälkeen kysyttiin sellaisia tarkentavia kysymyksiä, jotka koettiin tarpeellisiksi, koettamatta johdatella liikaa. Tarkentavat kysymykset auttoivat haastateltavia muistelemaan kokemuksiaan tarkemmin. Vaikka tutkijana ei voi johdatella haastateltavaa vastaamaan vastoin omia kokemuksiaan, on tutkijan kuitenkin ohjattava haastattelun kulkua ja kaivettava tutkimuskysymyksille oleelliset asiat esille (Kvale 1996, 149). Esimerkiksi monet haastateltavista kuvasivat hyvin niukasti käyttämiään välineitä, mutta tarkentavat kysymykset muun muassa teknologian hyödyntämiseen liittyen auttoivat tutkittavia muistamaan lisää aiheeseen liittyviä kokemuksia. Lisäksi tutkimuksen teoriaohjaavuus vaikutti osaltaan haastattelun ohjaamiseen. Kun kokemuksia haluttiin kuulla liittyen tilannekohtaiseen ja yksilölliseen mielenkiintoon, täytyi tutkittavia ohjata näiden käsitteiden äärelle.

Yksi pilottihaastattelu pidettiin ennen varsinaisia haastatteluita, jossa varmistettiin, saadaanko laadituilla kysymyksillä tarkoituksenmukaista tietoa. Haastattelukäytäntöä kannattaa Rubinin ja Rubinin (1995, 161–164) mukaan testata ja hioa, kuten tutkimuksen tekoa yleisestikin. Pilottihaastattelu auttoi ymmärtämään omaa rooliani haastattelijana. Huomasin osan esittämistäni kysymyksistä tuottavan lyhyitä vastauksia, jonka vuoksi aloin pohtimaan mahdollisia jatko- ja tarkentavia kysymyksiä. Omien kokemusten muistelu oli pilottihaastattelun perusteella vaikeaa, minkä vuoksi päädyin antamaan haastattelurungon varsinaisille haastateltaville etukäteen luettavaksi.

Haastattelurungon suunnitteluvaiheessa tutkimuskysymykset olivat vielä hyvin laajat, mikä johti myös haastattelurungon pirstaleisuuteen. Toisaalta haastatteluilla onnistuttiin selvittämään luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia monista näkökulmista ja aineistoa syntyi runsaasti. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 126) mukaan tutkimusongelmien muuttuminen on luonnollinen osa laadullista tutkimusprosessia ja tutkimuskysymysten

tarkentaminen aineiston avulla koettiin tässä tapauksessa järkeväksi. Tutkimuskysymysten perimmäinen tarkoitus selvittää luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia mielenkiintoisen opetuksen järjestämiseen liittyen ei muuttunut, mutta se millaisia kokemuksia selvitetään, tarkentui.

### 3.4 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin, jonka tarkoituksena on tarkastella aineiston ydinmerkityksiä ja johdonmukaisuuksia (Patton 2002, 453). Teoriaohjaavan tutkimuksen perimmäinen tarkoitus ei ole todistaa aiempaa teoriaa tai tutkimusta oikeaksi, mutta se ohjaa jossain määrin tulkintojen tekemistä. Aiempi tutkimuskirjallisuus toimii siis havaintojen vertailun pohjana analyysin teossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 20; Bodgan & Biklen 2006, 24.) Teoriaohjaavuus tarkoittaa tämän tutkimuksen tapauksessa sitä, että aineistosta pyrittiin löytämään merkityksellisiä asioita, mitkä mukailivat aiemman kirjallisuuden tekemiä jaotteluita, kuten yksilöllisen ja tilannekohtaisen mielenkiinnon erottelua. Aineistosta pyrittiin siis löytämään kokemuksia liittyen erilaisiin tapoihin herättää tilannekohtaista mielenkiintoa sekä hyödyntää yksilöllistä mielenkiintoa. Lisäksi aineistoa vertailtiin aiempaan kirjallisuuteen ja sen avulla tehtiin tulkintoja mielenkiinnosta. Analysointia ohjasi aiemman kirjallisuuden määrittämät mielenkiinnon kriteerit, kuten emotionaalinen ja kognitiivinen mielenkiinto (ks. luku 3.1). Jos luokanopettajaopiskelijan kuvaus mielenkiintoisesta tilanteesta ei täyttänyt mielenkiinnon kriteerejä, ei näitä vastauksia huomioitu tutkimuksessa.

Sisällönanalyysi aloitetaan lukemalla litteroitua aineistoa ja etsien tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä asioita, jotka merkitään jollain tapaa ylös (Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove 2016, 103). Näin aineistosta saadaan karsittua tutkimuskysymysten kannalta merkityksettömät asiat pois (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92). Tässä tutkimuksessa haastattelurungon teemat

toimivat aluksi lähtökohtana aineiston analyysille, sillä aineistosta oli selkeästi löydettävissä haastattelussa käsitellyt merkittäviksi koetut teemat. Puusa, Juuti ja Aaltio (2020, 139) huomauttavat, kuinka yleisesti analyysissä lähdetään liikkeelle kategorioiden tai alaluokkien luomisesta, mutta tämä ei ole ainoa tapa tehdä analyysiä, sillä ”laadullisen aineiston analyysi ei ole mekaanista luokittelua”. Tässä tutkimuksessa siis otettiin vapaus lähteä liikkeelle tietyistä pääteemoista, ja toisaalta jättää myös mahdollisuus luoda alaluokista uusia teemoja. Aineistoa tutkailtiin siis avoimesti, ilman pyrkimyksiä pysytellä pelkästään haastattelurungon teemoissa, ja osa teemoista vaihtui analyysin aikana ja lopulta nämä teemat jaettiin vielä yleisemmän tason teemoihin.

Kuhunkin haastattelurungon teemaan liittyvät alkuperäiset ilmaisut värikoodattiin omalla värillään, jotta niihin olisi helppo palata myöhemmin. Lisäksi nämä ilmaisut pelkistettiin. Pelkistämisen tarkoituksena on löytää ilmaisun perimmäinen sanoma, jotta samaan asiaan liittyvät ilmaisut pystytään tunnistamaan ja niistä pystytään myöhemmin abstrahoimaan teemoja (Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove 2016, 103–104).

Seuraavaksi pelkistetyt ilmaisut ryhmiteltiin, eli niistä etsittiin yhdenmukaisuuksia ja näin saatettiin samaan asiaan viittaavat ilmaisut saman otsakkeen alle. Ryhmittelyn tarkoituksena on edelleen karsia raakahavaintojen määrää ja luoda yleisempiä havaintojen joukkoja (Alasuutari 2011, 32). Huomiota kiinnitettiin kuitenkin myös poikkeaviin sisältöihin, sillä laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole yleistää, vaan saada haastateltavien kokemukset ja käsitykset tutkittavasta ilmiöstä kaikessa monipuolisuudessaan esiin (Patton 2002, 453).

Usein tässä vaiheessa aineistoa abstrahoidaan, eli alaluokkia vertaillaan ja niille pyritään löytämään jälleen kerran niille yleisempi yhdistävä tekijä, josta muodostetaan pääteemat. (Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove 2016, 105.) Tässä tutkimuksessa lähdettiin kuitenkin liikkeelle jo tietyistä haastattelun teemoista, joihin alaluokat asettuivat luonnollisesti. Lopulta huomattiin, että nämä teemat olivat kuitenkin mahdollista ja mielekäästä jakaa vielä ylempiin luokkiin, joista muodostui lopulta pääteemat. Temahaastattelun avulla

kerätylle aineistolle onkin tyypillistä, etteivät teemat pysy samoina analysoinnissa ja tuloksissa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka. 2006).

Alkuperäiset haastatteluiden teemat jakaantuivat kahteen pääteemaan: Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksiin mielenkiintoa lisäävistä keinoista sekä luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksiin mielenkiintoisen opetuksen kannalta merkityksellisistä tekijöistä. Ensin syntyi keinot -teema, joka koostui tilannekohtaisen mielenkiinnon herättämisen keinoista sekä yksilöllisen mielenkiinnon huomioimisen keinoista. Tämän jälkeen jäljelle jääneistä luokista (haasteet, jaksaminen, opettajan vaikutusmahdollisuudet, mielenkiinnon merkitys) etsittiin yhdistäviä tekijöitä ja lopulta niistä syntyi toinen pääteema, merkitykselliset tekijät mielenkiintoisen opetuksen järjestämisessä.

Vaikka analyysin aluksi ilmaisuja pyrittiin asettamaan valmiiden haastattelurungon teemojen alle, nämä teemat muokkaantuivat lopulta hyvin pitkälti aineiston pohjalta, huomioiden kuitenkin aiemman tutkimuksen käsitteiden jaottelut. Analyysi kulki siis aineiston konkreettisista kuvauksista kohti yleisempää ja abstraktimpaa analyysiä tutkijan tekemien tulkintojen kautta kuten sisällönanalyysissä yleensäkin (Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove 2016, 104; Graneheim, Lindgren & Lundman 2017, 30). Lopulta pääteemoille ja alaluokitteluille keksittiin niitä kuvaavat otsakkeet ja tulokset kirjoitettiin auki, hyödyntäen sopivia aineisto-otteita. Tutkittavien yksityisyyden suojaksi tutkittaville luotiin sukupuolineutraalit peitenimet, joita hyödynnetään tulososion raportoinnissa.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston analyysistä.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääteema
<p>Just se oma innostus niin se näkyy aika paljonkin, et jos sä ite oot intona siitä aiheesta nii et nyt on tällänen kiva aihe ja nyt on tällästä tällä tunnilla nii se herättää jo enemmän sellasen vastaanottavaisen tunnelman siellä oppilaissa ku, että sä menisit sillee että tänään on tällästä [tylsistyneellä äänellä] ja se näkyy kyllä itestä.</p> <p>...tai sit toisaalta semmonen salaperäisyys. Vaikka että lähettämpä kattomaa että mitä täältä löytyy...</p>	<p>Opettajan osoittama innokkuus</p> <p>Salaperäisyys</p>	Opetustyyli	Tilannekohtaisen mielenkiinnon herättäminen	Luokanopettaja opiskelijoiden keinot oppilaiden mielenkiinnon lisäämiseksi
<p>...että jos voi valita vaikka, et miten tekee tai lukee jonku kappaleen parin kanssa nii se herättää heti semmosta mielenkiintoa.</p> <p>Mun mielestä se jotenki antaa niille semmosta niinku tavallaa vastuuta sen opiskelun niinku edistämiseksi ja se myös motivoi niitä ja ehkä justiisa pitää sitä mielenkiintoo yllä.</p>	<p>Oppilas saa valita työtävän</p> <p>Oppilas saa vastuuta</p>	Autonomia	Yksilöllisen mielenkiinnon huomioiminen	Luokanopettaja opiskelijoiden keinot oppilaiden mielenkiinnon lisäämiseksi
<p>...se on tosi vaikeeta tavallaan tehdä siitä opetuksesta mielenkiintoisen, ku vastassa on ehkä joku reilu 20 ihmistä, joista sä et tiedä mitään... nii sit se menee vähä semmoseks, että okei mennään tän kirjan avulla ja sitten kokeillaan, että mistä ne syttyis.</p>	<p>Huono oppilaantuntemus estää sekä yksilöllisen mielenkiinnon huomioimisen että tilannekohtaisen mielenkiinnon herättämisen.</p>	Oppilaantuntemuksen puute	Haasteet	Merkitykselliset tekijät mielenkiintoisen opetuksen järjestämisessä

## 4 LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KEINOT OPPILAJEN MIELENKIINNON LISÄÄMISEKSI

Seuraavassa tulosluvussa esitellään sellaisia keinoja, jotka luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten mukaan lisäävät oppilaiden mielenkiintoa opetustilanteissa. Näitä keinoja tarkastellaan hyödyntämällä luokanopettajaopiskelijoiden kuvaamia käytännön kokemuksia keinoihin liittyen. Luku on jaoteltu tilannekohtaisen mielenkiinnon herättämisen keinoihin sekä yksilöllisen mielenkiinnon huomioimisen keinoihin.

### 4.1 Tilannekohtaisen mielenkiinnon herättäminen

Luokanopettajaopiskelijoilla oli kokemuksia monista erilaisista keinoista oppilaan tilannekohtaisen mielenkiinnon herättämiseksi. Nämä keinot jaettiin kahteen alaluokkaan: työtapoihin sekä opetustyyliin. Työtavoilla tarkoitetaan tässä erilaisia tapoja työskennellä ja toimia opeteltavan asian parissa. Opetustyyliin tarkoitetaan opettajan omaa tapaa olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa esimerkiksi elein, ilmein ja tuntein.

#### 4.1.1 Työtavat

**Oppilaan toimijuuden vahvistaminen.** Luokanopettajaopiskelijat toivat esille oppilaan vahvan toimijuuden yhtenä merkittävämpänä keinona lisätä oppilaiden mielenkiintoa opetustilanteessa. He kokivat opettajajohtoisuuden tylsänä, jos sitä käytetään suurissa määrin ja pyrkivät sen sijaan tarjoamaan oppilaille paljon aktiivista tekemistä. Heidän vastauksistaan on eriteltävissä sekä tiedonkäsittelyä että fyysistä aktiivisuutta painottavia keinoja. Aktiivista tiedonkäsittelyä painottavat keinot ovat sellaisia, jotka lisäävät oppilaan omaa ajattelua ja pohdintaa. Luokanopettajaopiskelijat käyttivät tällaisina keinoina ongelmanratkaisutehtäviä tai *aivopähkinöitä*, kysymysten kyselemistä oppilailta,

keskusteluja sekä kokeilevaa ja tutkivaa oppimista. Myrsky antoi omakohtaisen esimerkin onnistuneesta mielenkiintoisesta tunnista, jolla oppilaat saivat itse tutkia ja pohtia aihetta:

*Me tehti just sillon nelos harjottelussa se liikenneteema nii sitte ei annettu, että "no täs on tää liikennemerkki ja täs on tää liikennemerkki", vaa annettii oppilaille liikennemerkin kuvia ja sitte annettii liikennemerkkien nimiä nii sit niitten piti ite ryhmitellä niitä ja yrittää keksiä et mikä oli mikä...et sillee niinku et antaa oppilaiden tehdä oivalluksia (Myrsky)*

Luokanopettajaopiskelijoilla oli selvä käsitys siitä, kuinka vahvasti oppilaan aktiivinen ajattelu ja toiminta vaikuttaa heidän mielenkiintoonsa. Erityisesti tylsiä tunteja kuvaillessaan, suurin osa luokanopettajaopiskelijoista toi esille aktiivisen toiminnan merkityksen. Tunnit, joilla oppilaat eivät saa *itse päähkäillä* ja toimia, eivät herättäneet heidän mukaansa oppilaissa mielenkiintoa:

*Et hirveen pitkään kävin taululla yksin läpi jotai kakkosluokan plus laskuja tai jotai... enkä aktivoinu yhtää oppilaita nii sitte oppilaat nuokku siellä ja sitte lopulta joku kysy, että tota "voitasko me laskee jo tätä kirjaa?" Et seki oli heistä paljo mielenkiintoisempaa (Laine)*

*No joo, mä pidin sellasen oppitunnin, että kirjoitettiin valmiin laulun sanat...harjoteltiin kirjoittamista [naurua].[...] mutta siis sillee, että tollanen niinkun aika lailla kopiomista koko meininki... niin ei kauheen niinku kiinnostava [...] niin ehkä se oli aika sillee ei ihan hirveesti niinku kannusta oppilaita ajattelemaan tai pohtimaan tai niinku haastamaan itseään." (Aalto)*

Osa luokanopettajaopiskelijoiden nimeämistä keinoista, kuten toiminnallisuus, draamaharjoitukset, kiertotyöskentely sekä pelillisuus aktivoivat oppilaita myös fyysisesti. Suurin osa opiskelijoista ei osannut nimetä juuri tätä fyysisyyttä mielenkiintoa lisääväksi tekijäksi näissä aktiviteeteissa. Vain Myrsky korosti juuri fyysisen aktiivisuuden merkitystä mielenkiinnolle vahvasti. Hän toi esille kokemuksensa siitä, kuinka pienikin fyysinen aktiivisuus tekemisen lomassa lisää oppilaiden mielenkiintoa opetustilanteessa:

*Mitä oon huomannu ainaki pienempien oppilaiden kohalla, että ne innostuu hirveesti iha vaa jos ne saa liikkua luokassa... ja sit just vaikka joku, että jos oot tätä mieltä nii mene ikkunaseinälle ja jos sä oot tätä mieltä nii mene oven viere, nii sit ne heti kiinnostuu." (Myrsky)*

**Yhdessä toimiminen.** Ryhmä- ja parityöskentely tuli esille jokaisen luokanopettajaopiskelijan haastattelussa. Oppilaat olivat Syksyn mukaan innokkaita työskentelemään yhdessä ja toimivat asian parissa intensiivisemmin, kun saivat vastuuta ryhmän työskentelyn edistämisestä:



*No sitten sen huomaa heti jos on tämmösiä pari- tai ryhmätehtäviä, että jos voi valita vaikka, et miten tekee tai lukee jonku kappaleen parin kanssa tai annetaan niinku vastuuta nii se herättää heti semmosta mielenkiintoa. (Syksy)*

Myrsky kertoi omakohtaisen kokemuksen siitä, kuinka oppilaat toimivat ja olivat vuorovaikutuksessa ryhmätehtävän aikana hyvin aktiivisesti:

*Et just vaikka siin samas liikennejuttu missä ne niitä liikennemerkkejä ryhmitteli ja yritti keksiä, et mikä oli minkäki nimi nii oli hirvee sellane kuhina ja niinku keskustelu, ku ne myös yritti perustella niit omii valintoja siin ryhmässä. (Myrsky)*

**Välineiden hyödyntäminen.** Osa luokanopettajaopiskelijoista kertoi erilaisten välineiden lisänneen oppilaiden mielenkiintoa oppitunneilla. Tällaisia välineitä olivat pipetit ja kolikot veteen liittyvässä tutkimuksessa, onnenpyörä ja leikkikalastussetti toiminnallisessa äidinkielessä, palikat matikan laskemisen apuna sekä iPadit. Osaltaan kiinnostusta näitä välineitä kohtaan selitettiin siten, että ne olivat uusia ja jännittäviä. Kaikki normaalista poikkeava ja uusi näyttäytyi luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksen mukaan oppilaille hyvin mielenkiintoisena:

*Kyl mun mielestä tollaset erilaiset [välineet]... tai just koska ne on uusia ja jännittäviä ja niitä kiinnostaa ne niin kyl ne tuo ihan jo itessään sitä ja pitää yllä mielenkiintoa. (Laine)*

Laine kertoi, kuinka onnenpyörän pyöräyttäminen teki vanhasta tutusta aiheesta mielenkiintoisempaa:

*Mä toin semmosen Ikean onnenpyörän ja sit siihen olin laittanu vaikka alku- tai lopputavun ja sit [...] ne sai käydä pyöräyttää ja sitte keksiä jommankumman alku tai lopputavun sit siihen tavuun nii se oli niinku tosi siisti juttu, vaikka samaaha me ollaan siis tehty myös ihan juttelemalla. Mut sitte ku siihen tuli se pyörä nii se oli tosi mielenkiintone niistä. (Laine)*

Toisaalta onnenpyörän käyttäminen lisäsi oppilaiden aktiivisuutta, mikä saattoi olla myös osasy syy kasvaneeseen mielenkiintoon. Laine ei pohtinut mistä mielenkiinto johtui, onnenpyörästä itsestään, vai aktiivisesta työtavasta.

Jokainen haastateltavista toi esiin teknologisten välineiden mahdollisuudet mielenkiinnon lisäämisessä. Luokanopettajaopiskelijat kokivat jo pelkästään teknologian käyttämisen tekevän toiminnasta oppilaille mielenkiintoisempaa. Esimerkiksi iPadien ja älytaulun käyttö oppitunneilla näytti heidän kokemustensa mukaan lisäävän oppilaiden mielenkiintoa oppituntia kohtaan, jos oppilaat saivat käyttää niitä itse. Sen lisäksi luokanopettajaopiskelijat korostivat, kuinka teknologian avulla opetuksesta saa monipuolisempaa ja kuinka se tarjoaa valtavasti erilaisia vaihtoehtoja mielenkiinnon lisäämiseksi. Aalto kuvasi kuinka hän pystyi laajentamaan oppimisympäristöä luokkahuoneen ulkopuolelle uusiin paikkoihin teknologian avulla, minkä hän koki lisäävän oppilaiden mielenkiintoa huomattavasti:

*Se [teknologia] on niinku tosi jees herättämässä mielenkiintoa ja onhan siellä niinku ihan älyttömästi mahdollisuuksii. Tai just niinku Google Maps kävelyt ja sellaset... Google Earth hommat, nii sillee et voi lähtee kävelee mantsassa johonki aivan toiseen paikkaan ja näyttää jotain materiaali tai vaikka ottaa videopuhelun jonneki maailman toiselle puolelle toiseen luokkaan tai... emmä tiä mun mielestä paljo lisää mielenkiintoa. (Aalto)*

Välineiden ei koettu olevan kuitenkaan täysin varma keino mielenkiinnon lisäämiseksi. Luokanopettajaopiskelijat korostivat oppilaiden yksilöllisyyttä siinä, kokeeko oppilas välineen mielenkiintoiseksi. Myrsky toi esille epäonnistuneen yrityksensä tehdä toiminnasta mielenkiintoisempaa leikkirahojen avulla:

*Mä otin niitten kaa ne kirjan takana olevat rahat käyttöö, mut sit osa oppilaista oli sillee et "öööörgh emmä näit tarvi" sit osa ei pysty keskittyä ku oli ne ja sit osa oli iha niinku ookoo. Että riippuu nii paljo siit oppilaasta et toimiiks se vai ei. (Myrsky)*

Mielenkiintoiset välineet saattavat myös luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten mukaan harhauttaa oppilaan opeteltavasta aiheesta ja siirtää huomion pelkästään välineeseen, jolloin mielenkiinnosta ei ole hyötyä oppimiselle. Välineiden hyödyllisyys näyttää siis olevan yksilö- ja tilannekohtaista, sillä luokanopettajaopiskelijoilla oli niistä vaihtelevia kokemuksia.

#### 4.1.2 Opetustyyli

**Salaperäisyys.** Moni luokanopettajaopiskelijoista kertoi salaperäisyyden herättäneen oppilaiden mielenkiintoa oppitunneilla. He kertoivat antavansa vihjeitä ja vinkkejä tulevasta toiminnasta tai tunnin aiheesta, mutta eivät paljastaneet kaikkea, jotta oppilaiden oma uteliasuuden tunne heräisi. Aalto aloitti tunteja kertomatta suoraan, mitä tunnilla tullaan käsittelemään, hyödyntäen erilaisia orientoivia vihjeitä:

*...Nii mä aattelin, et no miks ei vois vaikka kuulua joku musiikki liittyen siihen teemaan, et jos vaikka aiheena oli suomalainen ruokakulttuuri nii sit mä valitsin siihen semmosen suomalaisen kappaleen, mitä soitettais silloin, ku jengi tulee sinne luokkaan jo, nii sit tavallaan se alkaa heti siitä et "mihinköhän tää liittyy, et mikä homma ku tääl kuuluu musiikkii?". Tai sit voi just olla jotai videoita tai kuvii [...] nii kyllähä se kiinnittää niinku eri tavalla kiinnostusta. Tai sitte mitä jos siin pöydällä onki vaa joku hedelmäkori [...] nii kyllähä seki niinku herättää sellasta kiinnostusta asioita kohtaan, et jos ei oo suoraan kerrottu, vaa siin opettajan pöydällä on niinku joku hirvee kasa jotai jännää krääsää nii sit se enemmä herättää oppilaiden kiinnostusta, ku se että on sillee et "noniin, tänään käsittelemme näitä". (Aalto)*

Tällainen salaperäisyys näyttäytyi luokanopettajaopiskelijoiden silmissä jo itsessään mielenkiintoa herättävänä, mutta se oli myös hyvä keino herättää oppilaiden omaa ajatusprosessia ja siten kohdentaa mielenkiinto kyseessä olevaan asiaan.

Osa haastateltavista käytti myös äänenpainoa ja sanavalintoja hyödyksi oppilaiden uteliaisuuden herättämisessä. He saattoivat puhua tunnin toiminnasta tai aiheesta siten, että asia kuulostaa jännittävä ja tuntemattomalta:

*Mut sit toisaalta semmonenki, että jos mä en tiiäkkää ja mä sanon et lähetää yhdessä selvittää, että tää on mulleki iha vierasta nii selvitetään yhdessä tota mikä tää juttu on [uteliaalla äänenpainolla]...nii semmonenki voi olla niille oppilaille mielenkiintosta. (Laine)*

**Innokkuus.** Innokkuus koettiin yhtenä mielenkiinnon ulospäin näkyvänä piirteenä. Luokanopettajaopiskelijat kokivat, että innokkuus voi tarttua ja siten omalla innokkuudella on mahdollista lisätä myös oppilaiden innostusta sekä mahdollisesti myös mielenkiintoa opetustilannetta kohtaan.

Luokanopettajaopiskelijat ilmaisivat innokkuuttaan ilmein ja elein ja pyrkivät

välttämään välinpitämätöntä ulosantia. Valo kertoi olevansa aktiivisesti läsnä ja lähellä oppilaita, pyrkien osoittamaan omaa innokkuuttaan opetusta ja opetettavaa asiaa kohtaan:

*...ja et kuinka lähellä mä oon oppilaita, et ku mä en ikinä oo opettajan pöydän takana istu, et mä meen niinku oppilaitte lähelle ja mä saatan kiertää luokassa ja se tavallaan se semmone yleinen sellane et "hei upee ehotus oikeesti sieltä tuli" [innokkaalla äänen sävyllä] ja tavallaan semmone kannustus [...] ja se semmonen et näytän sen oman innon siihen asiaan ja siihen teemaan. (Valo)*

Jotkut luokanopettajaopiskelijoista mainitsivat, että heitä ei aina kiinnosta opetettava asia, mutta pyrkivät silti vaikuttavaan innokkailta. Halla koki, että omaa innokkuutta käsiteltävää asiaa kohtaan tulee joskus jopa korostettua:

*Jotkut sano joskus, että opettaminen on näyttelyä mutta mä en kyllä koe [naurua] näyttelyksi sitä. Mut kyllä sitä välillä jotkut aiheet niinku ylikorostaa, että vitsi tää on kiva ja vitsi tää on hirveen mielenkiintosta... et kyl se vaikuttaa [oppilaiden mielenkiintoon] että miten se opettaja suhtautuu siihen. (Halla)*

**Onnistumisen tukeminen.** Osa luokanopettajaopiskelijoista toi ilmi oppilaiden onnistumisten ja osaamisen merkityksen mielenkiinnon kehitykselle. Heidän kokemuksensa mukaan toiminnan täytyy olla kohdennettu vaikeustasoltaan hyvin yksilöllisesti, jotta se haastaa oppilasta juuri sopivissa määrin, mahdollistaen kuitenkin oppilaan onnistumisen. Sopivan vaikeustason nähtiin lisäävän oppilaan mielenkiintoa tekemistä kohtaan. Liian helppo tekeminen, josta puuttuu oppilaan haastaminen voi luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten mukaan olla tylsää, kun taas liian vaikea tekeminen voi lamauttaa tai estää oppilasta edes yrittämästä, sillä hän ei usko onnistuvansa:

*...jos on niinku liian helppoo nii ei sitä sit kiinnosta tehdä ku mä osaan ne hommat jo ja sit jos on liian vaikeeta, nii sitte ku kokee ettei osaa kuitenkaa nii ei jaksa ees yrittää. Et pitää olla niinku sopivasti haastetta mut ei liikaa eikä liian vähän. (Myrsky)*

Toiminnan tulisi siis olla sellaista, että se haastaa oppilasta, mutta mahdollistaa silti oppilaan onnistumisen ja uskon omaan osaamiseensa. Ruska antoi esimerkin, jossa kuvataiteen työ vaikutti oppilaista aluksi liian haastavalta, jolloin tekemiseen ei kohdistunut juurikaan innostusta ja mielenkiintoa. Kun hän

kuitenkin opetti, kuinka helposta asiasta on kyse, heräsi oppilaiden kiinnostus tekemiseen:

*Meil oli kuvikses toi perspektiivi aihe ja ku paperilla se saattaa näyttää siltä, että toihan on hirmu vaikee asia [...] niinku perspektiivillä saa tosi paljo aitoutta kuvaan, mut sit se tuntuu, et se on aika mahdoton ajatus. Mut sitte siinäki ku tavallaan käytännössä näyttää niinku puolihuolimattomasti piirrettynä vaikka jonkun pakopisteen kautta piirretyn jutun, missä niinku sä vedät vaa käytännössä neljä viivaa ja sit sä vedät ne pienenevät puut siihe ja oppilas tajuu, et hei et tos ei oookkaa kyse niinku ton ihmeellisemmästä asiasta, nii ehkä mä niinku pystynkin siihen [...] toi on ehkä semmonen itselle niinku mieleenjäännyt, että kuviksesta innostuivat oppilaat jotka eivät siitä alun perin kauheen kiinnostuneita olleet. (Ruska)*

## 4.2 Yksilöllisen mielenkiinnon huomioiminen

Yksilöllisen mielenkiinnon huomioimiseksi tulkittiin sellaiset keinot, joilla luokanopettajaopiskelijat ottivat oppilaiden tai yhden oppilaan oman mielenkiinnon kohteen osaksi opetusta, tarkoituksena lisätä oppilaan mielenkiintoa opetustilannetta kohtaan. Toisaalta myös sellaiset keinot luettiin tähän teemaan kuuluviksi, joiden tarkoitus oli saada oppilas itse tuomaan omaa mielenkiinnon kohdettaan osaksi opetusta tai oppitunnin toimintaa.

Oppilaiden yksilöllisen mielenkiinnon huomioimiseksi luokanopettajaopiskelijoiden täytyi tietää oppilaidensa mielenkiinnon kohteita. Heidän kokemusten mukaan oppilaille on valtavasti erilaisia mielenkiinnon kohteita ja ne ovat hyvin yksilöllisiä. Videopelit, lastenohjelmat, urheiluliigat, Youtube, Tiktok, jalkapallo, jääkiekko, ratsastus, luistelu, piirtäminen ja kalastus olivat luokanopettajaopiskelijoiden antamia esimerkkejä oppilaiden yksilöllisistä mielenkiinnon kohteista, joihin he ovat törmänneet oppilaisiin tutustuessa.

Yhteisiä, koko luokkaa kiinnostavia asioita oli vaikeampi nimetä, sillä luokanopettajaopiskelijoiden mukaan *aina löytyy joku, joka ei sitte tykkääkkää*. He toivat silti esiin asioita, jotka ovat kiinnostaneet ainakin suurinta osaa luokasta. Luokanopettajaopiskelijat kokivat, että oppilaita kiinnostaa sellaiset asiat, joista omassa ikäryhmässä on sillä hetkellä paljon puhetta. Erilaiset sosiaalisen median ilmiöt, kuten viraalit Tiktok- tanssit, videot ja tällä hetkellä suuressa suosiossa

oleva peli Among Us mainittiin useaan kertaan, mutta myös ajankohtaiset asiat lapsen omassa arjessa ja kasvussa kiinnostivat oppilaita huomattavasti:

*Sillon mä opetin kutosille, nii ehkä heille oli semmone ajankohtane asia, että et mitä tota vaikka vastuita heillä on tai velvollisuuksia, ku he on kuitenkin menossa yläasteelle ja opettelee rahankäyttöä ja tämmöstä [...] että ne vähän niinku opetteli semmosta oman vastuun ottamista nii se oli ehkä semmonen mikä oli monel tapaa ilmassa. (Ruska)*

Oppilaiden yksilöllisen mielenkiinnon huomioimisen keinot riippuivat paljon siitä, mitkä olivat oppilaiden mielenkiinnon kohteita. Toisia mielenkiinnon kohteita oli helpompi tuoda osaksi oppituntia kuin toisia. Luokanopettajaopiskelijoilla oli kuitenkin erilaisia tapoja tuoda näitä oppilaiden mielenkiinnon kohteita osaksi opetusta, riippuen siitä miten mielenkiinnon kohteet saatiin sopimaan tunnin aiheeseen.

### **Lapsen näkökulman huomioiminen.** Lähes jokainen

luokanopettajaopiskelijoista kertoi huomioivansa oppilaiden mielenkiinnon kohteita käsittelemällä oppitunnin asioita lasten näkökulmasta. Oma elämä ja siihen vahvasti liittyvät sisällöt koettiin oppilaita kiinnostavaksi ja siksi luokanopettajaopiskelijat pyrkivät löytämään käsiteltäviin aiheisiin lasta koskettavan lähestymistavan. Suurin osa heistä kertoi selittävänsä asioita niin, että ne liittyvät lasten arkeen, mutta myös herättävänsä tunnilla keskustelua, jossa on mahdollista löytää yhtymäkohtia tunnin aiheen ja oman elämän välille.

*Mä vähän meen aina sillee niinku niitten iän mukaan, että mä vähän kattelen sillee että mikä sitä ikäluokkaa vois kiinnostaa ja sitten jotenki käytän ehkä semmosii esimerkkejä jotka koskettais sitä sen lapsen elämää, et sitte tulis joku kosketuspinta johonki aiheeseen mikä ei suoranaisesti ois niin kiinnostava. (Syksy)*

*...nii jos on niinku joku aihe mikä ikinä se onkaan, nii tuon sen jotenki lähemmäks oppilaiden sitä maailmaa... et jos vaikka ympässä karttaa käsitellää nii sitte lähtis jotenki keskustelea sitä kautta, että missä paikoissa ne on käyny ja haluaako joku kertoo siitä paikasta jotai, minkälaine ympäristö se oli tai minkälainen sää siellä oli. (Laine)*

Valo kertoi samantyyllisesti lähtevänsä opetuksessa liikkeelle oppilaan omasta kokemusmaailmasta ja tietämyksestä:

*Se lähtee siitä justiinsa et mitä lapset ylipäättään siitä aiheesta tietää ja sitten se, että [...] et se ei oo sitä, et mä tuon sitä asiaa niille vaan miten ne ite kokee sen. (Valo)*

Ruska pyrki tuomaan oppitunnin aiheet lähemmäksi oppilasta myös tuomalla esiin aiheen tärkeyden oppilaan elämässä:

*Ehkä sillee, et isommilla ne kysymykset mä aattelen, et liittyy siihen, et miks me opetellaan tai mitä hyötyä meille täst on. Nii mä koitan niinku mieltii niitä näkökulmia, et mitä hyötyy tästä niinku on näille... ja sit mä koitan jollain tapaa löytää niille sen kulman. (Ruska)*

Monista vastauksista oli huomattavissa, kuinka eri ikäisillä oppilailta on erilainen elämäntilanne ja siten erilaiset mielenkiinnon kohteet. Näin ollen oppitunnin linkittäminen lapsen elämään koettiin hyvin ryhmä- ja yksilökohtaisena.

**Mielenkiinnon kohteiden käsittely oppitunneilla.** Oppitunneilla on luokanopettajaopiskelijoiden mukaan yleensä jokin aihe, joka täytyy käsitellä, minkä vuoksi oppilaiden mielenkiinnon kohteiden käsittelylle jää harvoin aikaa. Luokanopettajaopiskelijat toivat kuitenkin esiin, kuinka he ovat pystyneet huomioimaan oppilaita kiinnostavia aihesisältöjä kirjoittamisen ja lukemisen harjoittelussa. Kirjoittaminen ja lukeminen eivät ole sidottu tiettyyn aiheeseen ja luokanopettajaopiskelijat kertoivat näin ollen ehdottavansa oppilaita kiinnostavia aiheita, joista kirjoittaa tai lukea:

*Mut kyl sitä aina niinku huomaa sit joku joku kertoo sillee innoissaa luistelu treeneistä nii sit pystyy niinku mieltii, et pystyisitsä tätä kautta keksimään tästä... tai just vaikka harjoteltiin just kuvausten kirjoittamista nii sit oli sillee, et no hei onks sulla vaikka lemmikkiä, et pystyisitsä siitä ottaa jotai vinkkejä, et mites sä sitä kuvaat tai ottaa tavallaan niitä omii kiinnostuksen kohteita siihen käsittelyyn. (Aalto)*

Vaikka luokanopettajaopiskelijat eivät pitäneet usein kokonaisia tunteja oppilaita kiinnostaviin aiheisiin liittyen, he pystyivät tuomaan pieniä nostoja kiinnostavista asioista esille pitkin tuntia. Kuura kertoi aina pohtivansa, kuinka voisi tuoda näitä oppilaita kiinnostavia aiheita jollain tavalla käsittelyyn tunneille:

*Ku vaikka lukee jotai kappaletekstiä [...] tai ku kattoo niitä esimerkkit tehtäviä tai muuta nii kyllä siinä niinku kokoaja raksuttaa päässä sillee, et saisko tähän nyt jotai tai tiäänkö mä nytte mun luokkalaisista, että tää Jani Petteri täällä nii sehä tykkää ny jääkiekosta ja täällä puhutaan siitä nii voitaisko me siitä nyt ottaa jotain. Tai et kyllä se niinku koko ajan on mielessä siinä et tois jotain mieluisaa ja kiinnostavaa oppilaille. (Kuura)*

Jos oppilaan mielenkiinnon kohde liittyi johonkin toimintaan, jota on mahdollista toteuttaa kouluympäristössä, pystyivät luokanopettajaopiskelijat hyödyntämään sitä oppitunnin aiheen käsittelyssä. Esimerkiksi Aalto mainitsi, kuinka piirtämistä on helppo hyödyntää opetuksessa. Myrsky oli taas hyödyntänyt Among Us-pelille ominaista *taskien* suorittamista tunnin toiminnassa.

**Autonomian tukeminen.** Jokainen luokanopettajaopiskelijoista kertoi antavansa oppilaille silloin tällöin valinnanvapautta ja vastuuta omaan toimintaansa liittyen. He antoivat oppilaiden välillä valita mitkä tehtävät tekevät, missä tekevät tai kenen kanssa tekevät. Oppilaat saivat myös valita, mitä luokkakirjaa aletaan lukemaan ja mikä elokuva katsotaan.

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten mukaan tällaiset pienetkin valinnat lisäävät oppilaiden mielenkiintoa toimintaa kohtaan. Osa heistä kuvasi, kuinka oppitunneilla olisi tärkeää, että oppilas pääsee valitsemaan sellaista tekemistä itselleen, mikä häntä oikeasti kiinnostaa ja miellyttää. Oppilaat ovat luokanopettajaopiskelijoiden mukaan innokkaita, kun saavat valita mitä tai miten tekevät, eikä tarvitse tehdä sellaisia tehtäviä, mitkä koetaan tylsäksi:

*... et antaa joskus iha vapaat kädet ja saa tehdä tai saa valita, että mitä kotitehtäviä ne tekee [...] ja musta tuntuu et ne tykkää ku ne saa ite valita sit sen ..ja varmasti mielenkiintosempaa ku et kaikki saa samat ja tylsät tehtävät (Laine)*

*... et mitä mä nyt tota nostaisin, nii on et ite pääsee vaikuttaa siihen, et mitä tehään, et on sitä valinnan mahdollisuutta ja pääsee niinkun muokkaamaan sitä työskentelytapaa myös niinku itselle mieluisaksi. (Aalto)*

Luokanopettajaopiskelijat kokivat, että oppilailla on luonnostaan suuri kiinnostus saada ottaa vastuuta ja vaikuttaa asioihin ympärillään. Erityisesti vanhemmilla oppilailla tällainen kiinnostus omaan autonomiaan koettiin



vahvaksi. Ruska kuvasi, kuinka oppilaiden mielenkiinto pysyi yllä oppitunnilla, jolla he saivat itse vaikuttaa ja tehdä päätöksiä yhteiseen tarinaan:

*Mä niinku käyn sitä tulevaa aihepiiriä läpi sillee, et mä samaan aikaan piirrän[...] et vaik siin on joku henkilöahmo ja mä kysyn oppilailta mikä tän nimi vois olla tai et oisko tällä minkälaiset vaatteet tai miten tää ois uskottavan näkönen tai... ja sit ikään ku siinä ne oppilaat kokee niinku osallistuvansa ja päättävänsä jostain asiasta. (Ruska)*

Autonomia ja itseohjautuvuus vaatii luokanopettajaopiskelijoiden mukaan kuitenkin myös opettajien asettamia rajoja. Oppilaiden itsenäinen toiminta onnistui luokanopettajaopiskelijoiden mukaan vain silloin, jos oppilaat tiesivät, mitä heidän tulee tehdä. Myrskyn kokemuksen mukaan ohjeista tulee tehdä tarpeeksi selkeät, jotta oppilas kykenee toimimaan itsenäisesti:

*Ohjeistaminen on niinku tosi tärkeä mikä pitää huomioida et se on niinku selkeät ja mielellää jossai viel näkyvilläki, et pystyy sitte myös oppilas itseohjautuvasti tekemään..ettei voi niinku liian vaikeetakaan koska ei opettaja ehi yksilöllisesti jokasta neuvo et mitä sitte mitä sitte... (Myrsky)*

Myrsky pohti valinnanvapautta myös kielteisesti. Hänen kokemuksensa mukaan mahdollisuus valita tehtäviä itse ei välttämättä johda siihen, että oppilas valitsee mielenkiintoinen tehtävän, jonka parissa työskentelee innokkaasti. Joskus oppilaat näkevät valinnanvapauden vain mahdollisuutena päästä helpolla, eikä oman mielenkiinnon seuraamisena:

*Osal se niinku lisää niinku tekee sit sen todella huolellisesti minkä on ite valinnu ja sit taas osa on niinku sillee et tekee ns. sen helpoimman ja myös tosi hutiloiden et nyt on valmista, et pitää niinku oikeesti olla niinku et teppä vielä, et oliko tästä sulle hyötyy, että mikä kannattais valita. (Myrsky)*

TAULUKKO 1. Koonti luokanopettajaopiskelijoiden keinoista lisätä oppilaiden mielenkiintoa opetustilanteissa.

Sininen= tilannekohtaisen mielenkiinnon herättämisen keinot

Punainen= yksilöllisen mielenkiinnon huomioimisen keinot

Keino	Tarkennus
Oppilaan toimijuuden vahvistaminen	-Fyysinen aktiivisuus -Tiedonkäsittelyllinen aktiivisuus kuten ongelmanratkaisu
Yhdessä toimiminen	-Ryhmä- ja parityöt
Välineet	-Pipetit ja kolikot veteen liittyvässä tutkimuksessa -Onnenpyörä ja leikkikalastusetti toiminnallisessa äidinkielessä -Palikat matikan laskemisen apuna -Teknologiset välineet
Opetustyyli	-Positiivisuus -Salaperäisyys -Onnistumisen tukeminen
Autonomia	-Valinnanvapaus -Vastuu -Itseohjautuvuus
Lapsen näkökulman huomioiminen	-Aiheen tärkeyden esille tuonti -Opetuksen yhteys oppilaan arkeen
Mielenkiinnon kohteiden käsittely	-Mielenkiinnon kohteista lukeminen ja kirjoittaminen -Nostojen tekeminen oppilaiden mielenkiinnon kohteista opetuksen lomassa -Mielenkiinnon kohteiden hyödyntäminen toiminnassa

## 5 MERKITYKSELLISET TEKIJÄT MIELENKIINTOISEN OPETUKSEN JÄRJESTÄMISESSÄ

Luokanopettajaopiskelijat painottivat mielenkiintoisuutta opetuksessaan vaihtelevasti. Osa pyrki lisäämään oppilaiden mielenkiintoa jatkuvasti ja hyvin aktiivisesti, kun taas toiset vain silloin tällöin tai hyvin pienellä vaivalla. Seuraavassa kappaleessa perehdytään niihin tekijöihin, joilla on luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten mukaan merkitystä siinä, miten tai missä määrin he panostavat opetuksen mielenkiintoisuuteen.

### 5.1 Kokemus omista mahdollisuuksista vaikuttaa oppilaiden mielenkiintoon

Luokanopettajaopiskelijoilla oli vaihtelevia kokemuksia omasta roolistaan mielenkiinnon heräämisessä. Toiset kokivat olevansa avainasemassa oppilaan mielenkiinnon heräämisessä ja toiset taas kokivat oman roolinsa siinä pieneksi. Mitä enemmän luokanopettajaopiskelijat kokivat voivansa vaikuttaa oppilaiden mielenkiintoon, sitä enemmän he myös pyrkivät panostamaan opetuksensa mielenkiintoisuuteen.

Sekä tilannekohtaisen mielenkiinnon herättämisen keinoista että oppilaiden mielenkiinnon kohteiden huomioimisesta koettiin olevan suuri apu, mutta loppujen lopuksi mielenkiinnon nähtiin lähtevän oppilaasta itsestään eikä sitä voitu siten pakottaa. Osalla luokanopettajaopiskelijoista oli kokemuksia oppilaista, jotka eivät kiinnostuneet opetustilanteista erilaisten työtapojen avulla, eivätkä edes silloin, kun käsiteltiin heidän yksilöllisiä mielenkiinnon kohteitaan. Luokanopettajaopiskelijat kokivat pystyvänsä vaikuttamaan oppilaiden mielenkiintoon paljon, mutta eivät täysin:

*Opettajalla on iso valttikka siinä et se pystyy tekemään siitä mielekästä varmasti, mutta sit siinä on tietyt rajansa, et et sää ihmeisiin pysty. Et on henkilöitä tai oppilaita, joita on vaikea motivoida ylipäättään. [...] Oon saanut oppilaan työskentelemään, mutten välttämättä kiinnostumaan".  
(Aalto)*

Osa luokanopettajaopiskelijoista toi esille, kuinka opettaja ei ole ainoa ihminen, jolla on vaikutusta oppilaiden mielenkiintoon. Oppilaat ottavat luokanopettajaopiskelijoiden mukaan vaikutteita muista ihmisistä, kuten vertaisista ja vanhemmistaan ja osoittavat mielenkiintoa niihin asioihin, mihin muutkin. Kuura kertoi kokemuksensa oppitunnista, jolla oppilaat esittelivät luokalle itseään kiinnostavia uutisia. Mielenkiinto tuntui hänestä ikään kuin tarttuvan oppilaiden kesken:

*Ja sitte tota ku me niitä katottii niitä uutisia ja kuunneltiin mitä siinä uutisessa sanotaa, nii se herätti ihan tosi paljon keskustelua ja tuntu, että niinku vaikka siellä oli siellä taululla jotakin kiinnostava niinku jotaki oppilasta henkilökohtasesti kiinnostava uutinen, nii jotenki tuntu että kaikki luokkalaiset niinku kiinnostu myös siitä et okei hei tota oppilasta kiinnostaa tää nii meitäki kiinnostaa, et ne halus oikeesti niinku tietää et mikä tää on ja sit siitä puhuttiin ja tutkittiin (Kuura)*

Ruska puhui luokilla olevan *mielipidevaikuttajia*:

*Mää koitan niinku miettiä välillä sitä, että ketkä vaikka on siellä luokassa niitä semmosia mielipidevaikuttajia, joiden niinku... ikään kun voittaminen sen asian puolelle voi saada aikaan myös muiden innostumisen. (Ruska)*

Opettajalla koettiin siis olevan vaikutusvaltaa oppilaiden mielenkiinnon herättämisessä, mutta toisaalta myös muut ihmiset vaikuttivat oppilaisiin, mikä syrjäytti opettajan vaikutuksen joissain tilanteissa.

Osa luokanopettajaopiskelijoista koki, ettei oppilaiden mielenkiintoon edes tarvitse pyrkiä aktiivisesti vaikuttamaan, sillä lapset ovat luonnostaan kiinnostuneita oppimaan ja ymmärtämään asioita. Myrsky kertoi kuitenkin pyrkivänsä opettajana ylläpitämään tätä kiinnostusta:

*Kyl niinku oon huomannu noist alakoululaisista et kyl niil on sitä omaa kiinnostusta siihen. Mutta kyl niit yrittää ylläpitää sitä kiinnostusta tietenki. (Myrsky)*

Aalto koki samankaltaisesti, että mielenkiinto on oppilailla luontaista, mutta opettajan täytyy herättää se ja antaa sille liekki alleen:

*... että kyl lapsii kiinnostaa niinku oppimine, mut kyl se pitää silti niinku herätellä tavallaan se kiinnostus, et kylhän se kannattaa ..no en mä tiä parashan se on, ku vähä liekittää asioita jo vähä etukäteen et on sillee innostaa niitä, tai et jos tiedetää sillee, että ens viikolla käsitellää jotai nii sit vähä jo alkaa sillee herättelee jo sitä kiinnostusta et ei vitsi et meil on ens viikolla tällane juttu, et ihan sika siistii, et kylhän se helpottuu sit se mielenkiinnon löytyminen. (Aalto)*

## 5.2 Haasteet

Luokanopettajan työssä kohdatut haasteet olivat merkityksellisiä tekijöitä opetuksen mielenkiintoisuuteen pyrkimisessä. Suuret tai jatkuvat haasteet haittasivat luokanopettajaopiskelijoiden kykyä ja jaksamista suunnitella ja toteuttaa mielenkiintoisia oppitunteja. Luokanopettajaopiskelijat toivat esiin hyvin samankaltaisia haasteita liittyen sekä tilannekohtaisen mielenkiinnon lisäämiseen, että yksilöllisen mielenkiinnon huomioimiseen.

**Oppilaantuntemuksen puute.** Yksi usein esille tullut haaste mielenkiintoisen opetuksen järjestämisessä oli luokanopettajaopiskelijoille oppilaantuntemuksen puute. Tätä korostettiin erityisesti sijaisuuksissa, mutta myös harjoittelut tuntuivat luokanopettajaopiskelijoista liian lyhyeltä ajalta tutustua oppilaisiin syvällisesti. Oppilaantuntemuksen puute hankaloitti erityisesti yksilöllisen mielenkiinnon huomioimista opetuksessa, sillä on vaikeaa tai lähestulkoon mahdotonta huomioida mielenkiinnon kohteita, joista ei ole tietoinen. Huono oppilaantuntemus vaikutti luokanopettajaopiskelijoiden mukaan myös tilannekohtaisen mielenkiinnon herättämiseen, sillä kaikki oppilaat ja luokat eivät innostu samoista työtavoista tai opetustyyleistä.

Haastateltavat toivat esiin sekä yksilöiden tuntemisen, mutta myös koko ryhmän ja ryhmädynamiikan tuntemisen. Joillain luokilla kiinnostus tilannetta kohtaan herää tietyllä tavalla, mikä taas ei toimi toisella luokalla. Syksy kuvasi tuntemattoman luokan opetuksen haasteita seuraavasti:

*Et esimerkiks just sijaisena, jos on vieras luokka nii sitte se on tosi vaikeeta tehdä siitä opetuksesta mielenkiintosen, ku vastassa on ehkä joku reilu 20 ihmistä, joista sä et tiedä mitään... nii sit se menee vähä semmoseks, että okei mennään tän kirjan avulla. (Syksy)*

Kun Syksy ei tiennyt, mitkä asiat kyseistä luokkaa kiinnostivat, hän turvautui oppikirjan sisältöön. Oppilaantuntemuksen puute siis vaikeutti tilannekohtaisen mielenkiinnon herättämistä, sillä hän ei tiennyt millaiset työtavat herättäisivät oppilaiden mielenkiinnon tilannetta kohtaan.

Ruska toi ilmi, kuinka hän joskus luulee tietävänsä, mistä oppilaat ovat kiinnostuneita, mutta onkin väärässä:

*Ehkä sitte yleisesti vois aatella, että ne haasteet helpottuu mitä paremmin sitte sen oppilasryhmän tuntee. Ja paljon siin on semmosta huomioitavaa ja siltikää [naurua] ei välttämättä joku asia oo mielenkiintone oppilaiden mielestä vaik sen ois niinku aatellu et tästä nyt niinku näin saadaan mielenkiintonen. (Ruska)*

Oppilaantuntemus ja ryhmäntuntemus ovat opettajan itse rakentamia ja perustuvat henkilökohtaisiin havaintoihin, eivätkä siis välttämättä ole aina totuudenmukaisia, kuten Ruskakin oli huomannut.

**Oppilaiden mielenkiinnon yksilöllisyys.** Luokanopettajaopiskelijat kokivat oppilaiden mielenkiinnon yksilöllisyyden aiheuttavan haasteita. Jokaisella oppilaalla on omat mielenkiinnon kohteensa ja luokanopettajaopiskelijat kokivat kykenemättömyyttä huomioida jokaisen omat mielenkiinnon kohteet. Kuura koki joka ikisen oppilaan mielenkiintojen tuomisen osaksi opetusta hyvin työläänä:

*Koska oppilailla on hyvin erilaisia mielenkiinnon kohteita nii, ehkä se haaste tavallaan pohjautuu just tohon, koska niillä oppilailla on tosi eri mielenkiinnon kohteita niin just se, että miten sä sitten otat kiinnostuksen kohteita sun opetukseen, kun sun pitäis ottaa yli 20 eri lapsen mielenkiinnon kohteet. Että siinä se on ehkä työläintä, että sä mietit että no haluaisin tuolta nyt ottaa liittää tähän vaikka jonkun jääkiekkoilun se sopis nyt tähän mun tunnin aiheeseen, mut sitte kiinnostaako kaikkia jääkiekko, ei. (Kuura)*

Tilannekohtaista mielenkiintoa herättäviä työtapoja kuvatessaan monet luokanopettajaopiskelijat painottivat sitä, etteivät nämä työtavat herätä jokaisessa oppilaassa mielenkiintoa. Yksilöllisyyden haasteet ulottuvat siis myös tilannekohtaisen mielenkiinnon herättämiseen. Ruska kertoi myös, kuinka yleisesti ottaen hän pitää oppilaan osallisuutta ja esillä oloa hyvänä keinona vahvistaa oppilaan mielenkiintoa opetustilanteessa, mutta jotkut oppilaat eivät nauti siitä lainkaan, eivätkä siten myöskään kiinnostu.

**Heikko sisältötietämys.** Monilla luokanopettajaopiskelijoista oli kokemuksia tilanteista, joissa heidän oma tietämyksensä tunnin aiheisällöstä oli heikko. Kun aiheesta ei tiedetty paljoa, tunnista oli luokanopettajaopiskelijoiden mukaan haastavaa luoda mielenkiintoinen. Ensinnäkin tunnille oli haastavaa keksiä mielenkiintoisia aktiviteetteja ja työtapoja, jos aihe oli opettajalle uusi. Huono tietämys aiheesta häytti siis tilannekohtaisen mielenkiinnon herättämistä. Hyvän sisällöntuntemuksen koettiin antavan hyvät lähtökohdat suunnitella monipuolisempaa ja innostavampaa opetusta, kun taas huono sisällöntuntemus johti oppikirjoihin rajoittumiseen, mikä koettiin tylsänä:

*... koska sitte ainaki jos itellä on jostai aineesta sisällöntuntemus silleen hakusessa nii aika helposti turvautuu sitte pelkästään ja ainoastaan siihe valmiina olevaan materiaaliin, mikä aika monesti ei oo kovin mukaansatempaava tai mielenkiintoa herättävää. (Kuura)*

Ruska toi esille, kuinka huonot sisältötiedot johtavat omaan epävarmuuteen ja epävarmuus puolestaan vaikeuttaa positiivisen ja innostavan ilmapiirin luomista:

*Sit ku se [sisältöosaaminen] ei oo niinku hallussa esimerkiksi käsitöissä, nii on vaikee olla jotenki niinku opettajana itse niinku innostava ja rohkaiseva, kun ei itekkää oikee tiä välillä mitä on tekemässä [...] tai et käsitöissä semmone... jos mä lähen itekki vähän niinku opettajana kokeilemaan ja oon sillee, et okei nyt mennään ja sit se meneeki aiva ryssiks nii sitte eihä niinku jotenki ...on vaikee niinku rakentaa semmosta innostavaa ilmapiiriä jos on iteki epävarma siitä. (Ruska)*

Toisaalta tiedon puute esti luokanopettajaopiskelijoita tuomasta oppilaita kiinnostavia asioita mukaan opetukseen eli yksilöllisen mielenkiinnon huomioiminen oli myös haastavaa. Luokanopettajaopiskelijat kokivat, että oppilaat kiinnostuvat, kun opettajalla on antaa aiheesta sellaista tietoa, mitä ei oppikirjasta löydy. Oppilaat ovat myös kiinnostuneita kyselemään aiheista lisätietoa ja jos opettaja ei osaa vastata, oppilaan mielenkiinto saattaa lopahtaa. Kuura kuvasi vaikeuksiaan, kun ei tiennyt itse aiheesta paljoa:

*... jos ei sitä omaa sisällöntietoo oo, nii siihe [opetukseen] on vaikee tuua mitään lisää. Ja jos ei sitä ole nii ei oikee pysty kattoo sieltä aiheen ulkoreunoilta, et sä et nää niinku muutaku sen tietyn pienen asian ja sitte sulla ei oo sitä muuta ymmärrystä asiasta nii siihen on vaikee liittää mitään muita aiheita tai niinku sanallistaa sitä lähemmäs sitä lapsen maailmaa, jos ei itekkää ymmärrä kauheen hyvin. (Kuura)*

Sisältötiedon puute ei rajoittunut pelkästään oppiaineiden sisältöihin, vaan myös oppilaiden yksilöllisiin mielenkiinnon kohteisiin. Ruska kertoi, kuinka oppilaita kiinnostavat asiat ovat toisinaan hänelle tuntemattomia, minkä vuoksi niitä on haastavaa hyödyntää opetuksessa:

*sillon oli niinku Tiktok yleisesti niinku aika paljon nosteessa, et se niinkun näky tämmösessä niinkun vaikka luokan taukojumppa meiningissä, et se ei sinänsä mulla kauheesti [naurua] ei ehkä tietotaito riittäny sen mukaan ottamiseen opetukseen. (Ruska)*

Laineen mukaan tietämättömyys ei kuitenkaan aina ole ongelma. Hänen mukaansa oppilaille voi olla mielenkiintoista selvittää yhdessä opettajan kanssa asiaa, josta kumpikaan ei vielä tiedä mitään:

*Sitte toisaalta semmonenki, että jos mä en tiiäkää sitä, mä sanon et lähetään yhdessä selvittämään, et tää on mulleki iha vierasta nii...selvitetään yhdessä mikä tää juttu nyt vaikka on. Nii semmonenki voi olla niille oppilaille mielenkiintosta. (Laine)*

**Opetussuunnitelman asettamat rajoitteet.** Luokanopettajaopiskelijat tiedostivat, että opetuksessa tärkeintä on opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttaminen. Opetussuunnitelma asetti näin ollen jossain määrin rajoitteita opetuksen mielenkiintoisuudelle. Aalto ilmaisi, kuinka tavoitteet ovat aina hänen mielessään, minkä vuoksi ei voi jatkuvasti pitää oppilaille mielenkiintoista opetusta:

*... ei vaan mennä sillee että "vitsi nyt kun oppilaita kiinnostaa tää niin nyt puuhastellaan sit pari kuukautta tällästä", vaan sillee et ne on myös merkityksellisii ne mitä niinku lähetään tekemään tai opiskelemaan. Et niil on niinku...et ne on niinku tavoitteiden mukasta. (Aalto)*

Opetussuunnitelman koettiin sitovan opettajien käsiä erityisesti oppitunnin aiheen kannalta, sillä tietyt aiheet täytyy käsitellä tietyssä aikataulussa. Näin ollen yksilöllisen mielenkiinnon huomiointi oli monelle haastavaa. Hallan kokemuksen mukaan tunnilla käsiteltävään aiheeseen on haastavaa ottaa mukaan oppilaiden yksilöllisiä mielenkiinnon kohteita, koska ne eivät aina liity tunnin aiheeseen:



*Tota sit on ollu aika vaikee lähtee niinku jos se ei millään tavalla liity tähän asiaan niinku poistumaan tavallaan siitä tunnin aiheesta... että tota ei oo ehkä sillain päässy kyllä ikinä hyödyntämään niinku suoraan jonkun sellasta "hei tehdään tätä" juttua. (Halla)*

Lisäksi opetussuunnitelman kerrottiin asettavan välillä tiettyjä työtapoja oppimisen tavoitteeksi, jolloin luokanopettajaopiskelijat eivät voineet lisätä oppilaiden tilannekohtaista mielenkiintoa haluamallaan työtavoilla.

Kun tunnilla oli tarkoitus opetella jokin tietty aihe, luokanopettajaopiskelijat herättivät oppilaiden mielenkiintoa työtavoilla tai opetustyyllillään, ja kun taas oppitunnin aihe oli vapaampi, he pystyivät hyödyntämään oppilaiden omia mielenkiinnon kohteita:

*... jos aihe on sinänsä niinku tylsä, nii sitte tavallaa jotenki niitä työtapoja lisää sellasia, mitkä olis sit mielenkiintosa tehä sitä tylsääkin asiaa. Ja sitten taas joissakin tilanteissa, kun voi vähän valita sitä sellasta niinkun oppitunnin sisältöä, nii sitte voi valikoida semmosia aiheita mitkä tietää vaikka oman luokan keskuudessa on semmosia mielenkiintosa. (Halla)*

**Suunnittelun ja valmistelun työläys.** Monien luokanopettajaopiskelijoiden mielestä mielenkiintoisen opetuksen suunnittelu ja valmistelu on "tavallista" opetusta työläämpää. Heidän mukaansa yksilöllisen mielenkiinnon huomiointi vaatii etukäteen tutustumista sekä oppilaisiin, että heitä kiinnostaviin aiheisiin, mikä koettiin aikaa vieväksi ja työlääksi. Enemmän kuitenkin painotettiin tilannekohtaisen mielenkiinnon herättämisen työläyttä, sillä kiinnostavat työtavat vaativat paljon valmistelua ja selkeät suunnitelmat.

Tilannekohtaisen mielenkiinnon herättäminen erilaisin työtavoin koettiin työlääksi vaadittavien valmistelujen vuoksi. Vähemmän mielenkiintoiset työtavat, kuten opettajan oppaan mukaisesti eteneminen nähdään helpompana:

*... vaikka jos sitä tekee sitä toiminnallisuutta, vaikka jotai pistetyöskentelyä niin kylhän siinä on enemmän järjesteltävää, et pitää tulostaa jotai lappuja tai täyttää sitä tavupyörää tai mieltää vaikka pikkuryhmiä ja...et on se työläämpää ku normaali tunti vaikka opeoppaan mukaan. (Laine)*

Osa haastateltavista puhui oppikirjojen valmiista materiaaleista negatiiviseen sävyyn. Niiden koettiin olevan tylsiä, minkä vuoksi luokanopettajaopiskelijat suunnittelivat itse omia opetusmateriaaleja ja

oppitunteja. Näin ollen suunnittelun työläys kasvoi. Erityisesti sellaisia aiheita opetettaessa, jotka koettiin haastavaksi, olisivat luokanopettajaopiskelijat kaivanneet hyviä valmiita materiaaleja. Kuura kertoi kokemuksensa oppitunnin suunnittelun vaikeudesta, kun valmiit materiaalit olivat niukat ja tylsät:

*...mut se aihe oli vaan niin vaikee ja sellanen että oppimateriaalikin oli et siinä ei ollu mitään kirjaa tai yhtään mitään eikä ollu oikeestaa mitään monisteita. Oli vaan se teksti, mikä näytettiin niinku siellä digimateriaalina. Sitä ei voinu ees kuunnella, et oli vaan se teksti ja kuvatki oli niinku yksi kuva [naurua]. [...] ja sitten ku mä rupesin siihen oikeesti miettimään, et miten ihmeessä mä saan tästä millään tavalla kiinnostavamman... ja en mä siitä paljoo kiinnostavampaa saanukkaa, et meillä oli siellä yks semmone, et mä olin tehny siihen semmosen toiminnallisen tehtävän, mutta se vaati jo tosi paljon niinku miettimistä, et miten mä niinku millään tavalla keksisin mitään sellasta. (Kuura)*

Toisaalta osa luokanopettajaopiskelijoista toi esille, kuinka suunnittelun ei aina tarvitse olla työlästä ja vaivalloista kun hyödyntää valmiita tuntipohjia ja materiaaleja. Laineen mukaan perinteisiä opettajan oppaitakin voi hyödyntää mielenkiintoisella tavalla, kun heittäytyy tekemiseen ja opettamiseen innokkaasti. Aalto kertoi puolestaan pääsevänsä suunnittelussa helpommalla, jos hyödyntää muiden luomia valmiita materiaaleja tai ottaa oppilaat avuksi suunnitteluprosessiin:

*...et jos on jossai Alakoulun Aarreitassaki kattonu, et kuinka niinku monipuolisii jotain noit pelei ja tämmösi on hyödynnetty ja on tehty ihan tosi hienoja ja monimutkasia ja oppilaille motivoivia tehtäviä niistä, mut sit niinku kyl paljon pienemmälläki vaivalla pääsee. Taikka sitte voi vaikka hyödyntää jonkun toisen valmiiksi tekemää materiaalia ja ottaa sit sillee mukaan...mut mun mielestä se on oikeestaan aika iisii sillee et ku oppilaitten kanssa voi tai sillee et voi kysyy vaikka oppilailta et mikä teit oikein kiinnostais ja sit vois kysellä vähän ideoita et mitä haluisitte tehdä ja sitte niiden pohjalta lähtee rakentaa [...] Tai varmasti niinkun sit ottaa niitä oppilaiden ideoita ja antaa oppilaille vastuuta siitä nii sitte ei oo itelleen niin työllistävää ja oppilaat just innostuu siitä enemmän ku pääsee ite sitä muokkaamaan, et ei kaikkee niinku tarvi tarjota valmiina. (Aalto)*

Laine toi esiin, kuinka pienetkin asiat tunnin toteutuksessa voivat lisätä mielenkiintoa, eikä kaiken tarvitse olla suurta ja työlästä opettajalle:

*Ja sit niinku miten sit mite omasta kokemuksesta pystyy vaikuttaa nii ilmeet, eleet tai äänenpaino tai jos sä oot ite tosi innoissas siitä nii se vaikuttaa tai sit toisaalta semmosen salaperäisyys, vaikka että lähettäämpä kattomaa että mitä täältä löytyy ja...tai sanavalinnat et jos on niinku tehtävä nii sanoo vaikka et tää on leikki tai kisa... nii iha siis pienillä jutuilla ainaki pienten oppilaitten kanssa pystyy vaikuttaa. (Laine)*

Luokanopettajaopiskelijat, jotka osasivat tehdä opetuksesta mielenkiintoista pienellä vaivalla, jaksoivat järjestää mielenkiintoista opetusta paljon. Luokanopettajaopiskelijat, jotka joutuivat käyttämään paljon aikaa ja

vaivaa opetuksen mielenkiintoisuuden eteen, eivät jaksaneet panostaa opetuksen mielenkiintoisuuteen yhtä usein.

Luokanopettajaopiskelijat kertoivat myös valitsevansa keinonsa mielenkiinnon lisäämiseksi riippuen keinon helppoudesta. Esimerkiksi Kuuralle oli luontaista painottaa yksilöllisen mielenkiinnon huomioimista, kun taas tilannekohtaisen mielenkiinnon herättäminen erilaisin työtavoin oli työlästä. Näin ollen hän painotti opetuksessaan juuri yksilöllisen mielenkiinnon huomioimista:

*Et se on itelle luontaista et kokoajan ku vaikka lukee jotai kappaletekstiä nii kyllä siinä tai ku kattoo niitä esimerkkitehtäviä tai muuta nii kyllä siinä niinku koko ajan raksuttaa päässä sillee, et saisko tähän nyt jotai tai tiiänkö mä nytte mun luokkalaisista, että tää Jani petteri nii täällä nii sehä tykkää ny jääkiekosta ja täällä puhutaan siitä nii voitaisko me siitä nyt ottaa jotain [...] ja sitte jos pitäis niinkun ihan joka tunti tosi työläästi ruveta miettimään niitä että kaikkien maailman toimintatavat ja niinku tämmöset keinot millä sais niinku lisää kiinnostavuutta nii emmää kyllä joka tunnille sitte laittais itteeni likoon tavallaan tommosista. (Kuura)*

**Toteutuksen ongelmat.** Vaikka luokanopettajaopiskelijat kokivat huolellisen suunnitelman vähentävän haasteita oppitunneilla, eivät suunnitelmat suju aina aukottomasti. Myrsky koki toteutukseen liittyvän haasteita, koska tunnilla on *kuitenkin 24 liikkuvaa osaa*, eikä näitä voi täysin ennakoida ja hallita.

Mielenkiintoisen opetuksen tielle on Aallon mukaan tullut yllättäviä asioita, minkä vuoksi suunnitelmasta on pitänyt luopua:

*Tai itseasiassa siellä liikkatunnillaki olin suunnitellu, et siel olis jotai iha hauskaa, hauskaa leikkii, mut sit ku ei siit tullu mitää ku piti selvittää riitoja, et ei pystyny kuuntelee ohjeita ja tällästä ja sit pelattiinki vaa jotai polttopalloo. Et tavallaan on joutunu poistamaan niit sellasii aktiiviteetteja mitkä on ite aatellu et vois olla kivoja ja vähä erilaisii... nii sit on vaa niinku skipannu sen. (Aalto)*

Toteutuksen haasteet ulottuivat sekä tilannekohtaisen että yksilöllisen mielenkiinnon huomioimiseen. Yrittivät luokanopettajaopiskelijat lisätä opetuksen mielenkiintoa kummalla tahansa tavalla, erilaiset riidat tai muut tapahtumat lasten kanssa estivät oppitunnin suunnitelman toteuttamisen.

**Oma jaksaminen.** Edellä esitellyt haasteet kuormittivat luokanopettajaopiskelijoiden jaksamista ja mitä enemmän haasteita kohdattiin, sitä vähemmän opetuksen mielenkiintoisuuteen jaksettiin panostaa. Toisaalta

omaa jaksamista ei aina perusteltu työn näkökulmasta. Osa luokanopettajaopiskelijoista kokivat oman jaksamisen vaihtelevan muistakin syistä, kuin työssä kohdatuista haasteista. Oli syy oman jaksamisen taustalla mikä tahansa, luokanopettajaopiskelijat priorisoivat oman jaksamisensa opetuksen mielenkiintoisuuden edelle:

*Ehkä se on semmone niinku kyse silleen niinku siitä et paljonko mulla on vaikka aikaa tai voimia käyttää sit niinku mihinki asiaan niin sitte toisinaan se voi mennä se aika siihe että mä kahlaan läpi sitä itse sisältöä ja tutustun siihen joka sekin on tärkeetä se mielenkiintosen oppitunnin kannalta mutta se sitte painottuu toisiin... (Ruska)*

Osa luokanopettajaopiskelijoista kertoi panostavansa mielenkiintoon ainakin yhdellä tunnilla päivästä tai suunnittelevansa pari mielekkäämpää päivää oppilaille viikossa, jotta heidän hyvinvointinsa ei rasittuisi liikaa. Aalto katsoi lasten koulupäivää kokonaisuutena, johon pyrki aina saamaan edes yhden mielenkiintoisen tunnin:

*...et tavallaan niinku ku kokonaisuutena suunnittelee oppilaiden päivää nii sit tavallaan vähä miettii sitä sillee, että ois kiva saada joka päivälle joku yks sellane vähä hausempi tunti tai vähä kivempi tunti niinku sillai, et on oikeesti niinku miettiny sitä niinku ihan erikseen et miten siitä saa niinku kiinnostavan. (Aalto)*

### 5.3 Kokemukset mielenkiinnon merkityksestä

Mielenkiinnon merkitystä korostettiin paljon ja monista näkökulmista. Luokanopettajaopiskelijoilla oli myös runsaasti käytännön kokemuksia tilanteista, joissa oppilaiden mielenkiinto oli erityisen vahva tai heikko. Näiden kokemusten perusteella luokanopettajaopiskelijat muodostivat käsityksiään mielenkiinnon merkityksestä koulussa. Mitä tärkeämmäksi luokanopettajaopiskelijat kokivat mielenkiinnon roolin, sitä enemmän he pyrkivät panostamaan opetukseen kiinnostavuuteen.

Luokanopettajaopiskelijoiden puheesta ei ollut eroteltavissa yksilöllistä ja tilannekohtaista mielenkiintoa, kun he puhuivat mielenkiinnon merkityksestä.

On siis mahdollista, etteivät luokanopettajaopiskelijat kokeneet mielenkiinnon tyyppin olevan merkityksellistä, kunhan oppilailla on jonkinlaista mielenkiintoa opetustilanteessa.

**Mielenkiinnon tärkeys.** Mielenkiinto oli luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten mukaan hyvin tärkeää oppimisen, viihtymisen sekä tuntikäyttäytymisen kannalta. He kertoivat vahvan mielenkiinnon auttavan oppilaita oppimaan tehokkaammin sekä muistamaan opitut asiat. Viihtyminen tuli esille enemmän luokanopettajaopiskelijoiden tavassa kuvailla pitämiään mielenkiintoisia tunteja. He käyttivät paljon sanoja *innokkuus, mukavaa ja hauskaa*, mikä viittaa siihen, että mielenkiintoiset tunnit lisäävät oppilaiden viihtymistä.

Tuntikäyttäytymisessä mielenkiinto näyttäytyi luokanopettajaopiskelijoiden mukaan innokkuutena, aktiivisuutena, keskittymisenä, pitkäjänteisenä työskentelynä ja rauhallisuutena. Toisinaan mielenkiinto johti myös keskusteluun ja *puheen kuhinaan*. Luokanopettajaopiskelijat kuvasivat mielenkiintoisilla tunneilla olevan myös positiivinen ja tyytyväinen tunnelma. Ruska kuvasi mielenkiinnon helpottavan oppimista ja tekevän siitä positiivisempaa:

*Jos oppilailla on mielenkiinto opettavaan aiheeseen niin sitä se oppiminen on niinku myös heille jollain tavalla niinku kevyemmän tuntusta tai helpomman tuntusta tai niinku... itsekin sen niinku kaikkea opetelleena ja opiskelleena niinku tottakai on mukavempi opiskella asioita kun on siitä innostunut ja se tuottaa jollain tavalla semmosia iloisia tunteita tai jos yhdessä tehdään niin se on mukavaa oppia niinku semmosen ilosen filiksens kautta. (Ruska)*

Mielenkiinnon puute nähtiin puolestaan hyvin ongelmallisena. Tylsillä oppitunneilla oli luokanopettajaopiskelijoiden mukaan enemmän levottomuutta, apaattisuutta, aggressiivista käyttäytymistä, passiivisuutta, ja ajatusten karkailua. Luokanopettajaopiskelijoilla oli myös kokemuksia siitä, kuinka tylsiltä tunneilta oppilaille ei jää mitään muistiin. Kuura kertoi kokemuksensa pitämästään todella tylsästä tunnista, jolla oppilaat eivät jaksaneet keskittyä lainkaan. Mielenkiinnon ja muistamisen yhteys tuli esille

hyvin konkreettisesti, kun hän ei edes itse muistanut, mikä oli pitämänsä tylsän tunnin aihe.

Luokanopettajaopiskelijat, joilla oli kokemus siitä, että mielenkiinto on erittäin tärkeää, painottivat opetuksen mielenkiintoisuutta vahvasti. Halla koki mielenkiinnon suorastaan välttämättömäksi, ja kertoikin pyrkivänsä lisäämään oppilaiden mielenkiintoa hyvin aktiivisesti. Hän myös muutti suunnitelmiaan tunneilla, jos huomasi mielenkiinnon lopahtavan:

*Kyllä se [mielenkiinto] on varmaan niinkun mielessä aika lailla... et jos sen unohtaa nii sen kyl huomaa aika lailla. [naurua] Just sillee, että sä huomaat niistä oppilaista, et ne sanoo et on tylsää tai muuta nii sit viimeistää siinä vaiheessa herää itekki että nyt on tehtävää jotai. Mut monesti sit semmosis tilanteissa keksii niinku jonkun stopin siihen tuntiin ja siihen tylsyyteen ehkä, että sitten sanoo että viis minuuttia tehdään tätä ja sit on joku taukojumppa tai sitte sen jälkeen tarkastellaan jotain kuvia tai jotain muuta, että niinku pysäyttää sen siihen...ettei käy niin et koko luokka lähtee mukaan siihen kierteeseen. (Halla)*

**Mielenkiinto ei ole välttämätöntä.** Suurin osa luokanopettajaopiskelijoista

koki, ettei mielenkiinto ole kuitenkaan täysin välttämätöntä, vaikka siitä hyötyä onkin. He olivat kohdanneet tilanteita, joissa oppilas ei ollut lainkaan kiinnostunut oppitunnista, mutta opettaja pystyi silti saamaan hänet työskentelemään:

*No mitä monesti itekki on sanonu joku oppilas, että emmä jaksu tehdä tätä, et tää on iha tyhmää nii sitte mä sanon, että voi kuule, että sinun pittää täällä koulussa opetella semmostaki sietämää, että elämässä tulee nii paljo vastaa semmosta mistä et tykkää tai mikä on tylsää, että täällä sitä kannattaa harjotella. (Laine)*

Kun kiinnostusta ei oppilaalla ole, opettaja pystyy saada oppilaan toimimaan ulkoisen motivaation avulla. Kuten Laineen kuvaamassa tapauksessa hän laittoi oppilaan jatkamaan työskentelyä mielenkiinnon puutteesta huolimatta.

Mielenkiinnon puute koettiin luonnolliseksi, jos sitä esiintyi oppilailla silloin tällöin. Jos se oli kuitenkin jatkuvaa, koettiin tämä huolestuttavaksi ja asiaan pyrittiin tekemään muutos. Mielenkiinto koettiin siis niin hyödylliseksi oppimisen kannalta, että sen pitkäaikainen puuttuminen herätti luokanopettajaopiskelijoissa huolta.

Luokanopettajaopiskelijat, joiden kokemusten mukaan mielenkiinto on tärkeää, muttei välttämätöntä kertoivat välillä suhtautumaan mielenkiintoisen

opetuksen järjestämiseen rennommin ottein. Monet luokanopettajaopiskelijoista pyrkivät panostamaan oppitunnin mielenkiintoisuuteen pääasiassa silloin, kun kokevat oppitunnin aiheen erityisen tärkeäksi tai kun aihe on oppilaille aivan uusi:

*... et joskus saatan mennä ihan silleen takki auki, että katotaan mitä tapahtuu, että en juurikaan ajattele sitä, että kiinnostaako tää oppilaita, jos se on vaikka semmonen asia, josta ollaan puhuttu jo vuosia. Mutta sitten jos se on ihan uus asia kaikin puolin ja semmonen mikä on just vasta tullu niinku esille, nii sitte joteki et se lähtötilanne ois mahdollisimman mielenkiintonen nii mä uskoisin et siin on nyt myös niinkun jatkuvuutta myös sitten myöhempään elämään. (Syksy)*

Syksy tunnisti mielenkiinnon hyödyt, minkä vuoksi painotti opetuksen mielenkiintoisuutta niillä tunneilla, joiden aihe on erityisen tärkeä. Hän koki myös, että mielenkiinnon herättäminen uuteen asiaan voi toimia pohjana mielenkiinnon jatkumiselle ja kehittymiselle, minkä vuoksi hän pyrki herättämään uusia asioita kohtaan mielenkiinnon kipinän.

Vaikka mielenkiinnon herättämisessä on omat haasteensa, luokanopettajaopiskelijat kokivat mielenkiinnon olevan monesti vaivan arvoista. Oppilaiden mielenkiinnon koettiin parantavan työskentelyä ja siten myös helpottavan opettajan työtä tuntien aikana. Hyödyt yltivät siis sekä opettajalle että oppilaille. Mielenkiinnosta tuli esiin kuitenkin myös yksi haittapuoli. Laine toi esille, kuinka oppilaiden vahva mielenkiinto voi toisinaan johtaa liian innostuneeseen käytökseen, jolloin oppilaat *alkavat käymään ylikierroksilla*. Tämä koettiin kuitenkin hyvin pieneksi haitaksi suhteessa kaikkiin hyötyihin eikä Laine tästä huolimatta vältellyt mielenkiintoisen opetuksen järjestämistä.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten pohdinta ja johtopäätökset

Luokanopettajaopiskelijat osasivat nimetä runsaasti keinoja oppilaiden mielenkiinnon lisäämiseksi opetustilanteissa. Aiempi mielenkiinnon tutkimus tukee lähes kaikkien näiden keinojen toimivuutta mielenkiinnon lisäämisessä. Esimerkiksi ryhmätyöskentely, erilaisten välineiden käyttö, valinnanvapaus sekä aktiivinen toiminta ovat tutkitusti lisänneet oppilaiden tilannekohtaista mielenkiintoa opetustilanteissa (Esim. Tsai, Kunter, Lüdtke, Trautwein ja Ryan 2008; Blankenburg, Höffler & Parchmann 2016, 378; Palmer 2009). Myös lapsilähtöisyys, jonka merkitystä mielenkiinnolle tarkasteltiin luvussa 2.3.5, oli vahvasti esillä luokanopettajaopiskelijoiden keinoissa huomioida oppilaiden yksilöllistä mielenkiintoa. Aiemmat tutkimukset ovat perehtyneet kuitenkin pääasiassa keinojen toimivuuteen mielenkiinnon lisäämisessä ja oppilaiden näkökulmaan. Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat antoivat tarkempia kokemuksia näiden keinojen käyttämiseen liittyen. He kertoivat esimerkiksi mitä välineitä olivat käyttäneet millaisilla oppitunneilla, miten ja millaisin seurauksin. Tutkimus tarjoaa siis käytännönläheisyyttä ilmiöön, jota on aiemmin tutkittu teoreettisemmalla tasolla.

Laadullisen tutkimuksen tapaan, tämä tutkimus perehtyi ilmiöön yksityiskohtaisesti, huomioiden poikkeavuuksia sekä yksittäisiä kokemuksia (Puusa, Juuti & Aaltio 2020, 10, 14). Näin ollen luokanopettajaopiskelijoiden nimeämiä keinoja mielenkiinnon lisäämiseksi tarkasteltiin monipuolisesti, selvittäen myös poikkeavia kokemuksia keinoihin liittyen. Vaikka tietyt keinot toistuivat monien luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa positiivisessa mielessä, oli osalla niistä silti vaihtelevia ja yksilöllisiä kokemuksia. Esimerkiksi ryhmätyöskentelyn ja mielenkiinnon yhteys on todistettu useissa tutkimuksissa (Mitchell 1993, 427), mutta luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten mukaan jotkut eivät kiinnostu siitä lainkaan ja tekisivät tehtävät mieluummin itsenäisesti.



Riippui paljon tilanteesta ja oppilaista yksilöinä, kuinka hyvin keinot tosiasiaassa paransivat oppilaiden mielenkiintoa ja millaiseen käytökseen ja toimintaan ne johtivat. Puhuivat luokanopettajaopiskelijat sitten mistä tahansa keinosta, toivat monet heistä esille, ettei keino toimi aina kaikkien kanssa. Yleisesti tutkitut ja toimivat keinot vaativat siis taitavaa käytäntöön soveltamista ja tilanteessa improvisointia.

Luokanopettajaopiskelijoiden nimeämistä keinoista on huomattavissa yhteyksiä mielenkiinnon rakentumisen teorioihin. Mitä kehittyneempi mielenkiinto on, sitä vahvempaa tunnetta, tietämystä ja arvostusta siihen liittyy (Hidi & Renninger 2006, 12). Luokanopettajaopiskelijoiden keinot pyrkivät vahvistamaan näitä mielenkiinnon rakennuspalasia, mikä oli yllättävää ottaen huomioon, etteivät luokanopettajaopiskelijat tunteneet mielenkiinnon rakentumisen teorioita entuudestaan. Luokanopettajaopiskelijoiden keinot, kuten onnistumisen tukeminen, positiivisen ilmapiirin luominen sekä oman innokkuuden osoittaminen liittyvät vahvasti mielenkiinnon tunnepuolen eli emotionaalisen mielenkiinnon vahvistamiseen. Oppimisen tukeminen ja sopivien haasteiden tarjoaminen tukee sen sijaan oppilaan tietämyksen kasvua, joka on kognitiivisen mielenkiinnon kehityksen lähtökohta (Harp & Mayer 1997, 93; Mazer 2012, 102). Osa luokanopettajaopiskelijoista kertoi myös pyrkivänsä tarjoamaan oppilaiden elämään liittyviä tärkeitä sisältöjä tai etsivänsä oppituntien sisällöistä oppilaille merkityksellisen ja arvokkaan näkökulman, mikä liittyy arvostuksen lisäämiseen opetettavaa asiaa kohtaan.

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset oppilaita kiinnostavista aiheista olivat myös osittain linjassa aiempien tutkimusten kanssa. He kertoivat oppilaita kiinnostavan muun muassa omaan elämään liittyvät ajankohtaiset aiheet sekä uudet tuntemattomat asiat (kuten Hidi 1990; Palmer 2009; Bergin 1999, 93). Näiden yleisesti kiinnostavien asioiden lisäksi luokanopettajaopiskelijat kertoivat lukuisista yksilöiden mielenkiinnon kohteista, mitkä olivat jokaisella yksilöllä omanlaisensa. Nämä yksilöiden omat vahvat mielenkiinnon kohteet mukailevat ajatusta siitä, että jokaisella ihmisellä on asioita, jotka ulottuvat

yksilöllisen mielenkiinnon tasolle. Tällainen mielenkiinto kumpuaa siis ihmisestä itsestään, eikä tarvitse ympäristön kannatusta. (Hidi 1990, 551.)

Toisaalta tulokset olivat osittain ristiriitaisia tämän näkemyksen kanssa. Luokanopettajaopiskelijat kertoivat nimittäin kokemuksiaan tilanteista, joissa oppilaat eivät osallistuneet toimintaan siitä huolimatta, että käsittelyssä oli heitä yksilöllisesti kiinnostavia aihepiirejä. Aiemman teorian mukaan, jos tunnin toiminta kohdistuu asiaan, jota kohtaan oppilaalla on syvä yksilöllinen mielenkiinto, on hyvin todennäköistä, että oppilas suuntautuu aiheeseen itseohjautuvasti. On mahdollista, että luokanopettajaopiskelijoiden uskomukset oppilaiden mielenkiinnon kohteista eivät ole todenmukaisia. Mielenkiinto on ihmisen sisäinen tila, joten opettaja ei voi tietää, kuinka vahva oppilaan yksilöllinen mielenkiinto tiettyä aihetta kohtaan tosiasiaassa on. Näin ollen opettaja voi kuvitella huomioivansa oppilaan yksilöllistä mielenkiintoa opetuksessa ja siten odottaa oppilaan osoittavan mielenkiintoa tekemistä kohtaan, vaikka oppilasta ei tosiasiaassa kiinnosta kyseinen asia.

Tuloksissa nousi esiin luokanopettajaopiskelijoiden kokemus vertaisten tärkeästä roolista oppilaiden mielenkiinnon heräämisessä ja kehityksessä. Mielenkiinto tai sen puute näytti luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten mukaan *tarttuovan* oppilaasta toiseen. Vertaisten merkitys on tutkitusti suuri oppilaiden asenteille ja myös mielenkiinnolle (Renniger & Hidi 2006, 130). Ympäristön merkitys tilannekohtaiselle mielenkiinnolle onkin suuri (Hidi 1990, 551), joten on ymmärrettävää, että vertaiset vaikuttavat osaltaan tilannekohtaisen mielenkiinnon heräämiseen. Esimerkiksi Palmerin (2004) tutkimus osoitti, kuinka osallisuuden kokemus ryhmätyöskentelyssä voi toimia tilannekohtaisen mielenkiinnon herättäjänä. Monet tutkimukset ovat osoittaneet myös opettajan innokkuuden ja mielenkiinnon lisäävän oppilaiden mielenkiintoa (esim. Keller, Goetz, Becker, Morger & Hensley 2014), joten olisi luontevaa päätellä, että myös vertaisten innokkuus ja mielenkiinto voisi olla merkityksellistä. Yksi luokanopettajista kertoikin pyrkivänsä herättämään juuri tiettyjen *mielipidevaikuttajien* kiinnostuksen opetusta kohtaan, jotta muukin luokka kiinnostuisi. Varmaksi ei kuitenkaan voi tietää onko mielenkiinnon

”tarttumisessa” kyseessä vertaisten miellyttämisen halu vai aidosti heräävä mielenkiinto.

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten mukaan mielenkiintoisen opetuksen järjestämisessä on paljon mahdollisia haasteita, mitkä vaikuttavat sekä yksilöllisen mielenkiinnon huomioimiseen että tilannekohtaisen mielenkiinnon herättämiseen. Suuri osa heidän nimeämistään haasteista liittyvät siihen, että he ovat vasta aloittelevia opettajia. Näin ollen haasteita ei luultavasti ole tulevaisuudessa opettajuuden kehittyessä yhtä paljon. Esimerkiksi sisältötiedon osaamisen on tutkittu olevan tärkeä piirre, jotta opettaja pystyy opettamaan asiat lapselle ymmärrettävällä ja kiinnostavalla tavalla (Wentzel 2002; Mazer 2017; Rotgans & Schmidt 2011) ja monilla luokanopettajaopiskelijoista oli omakohtaisia kokemuksia huonosta sisältötiedosta. Tätä sisältötiedon puutetta on luonnollista selittää opiskelijoiden rajoittuneella kokemuksella tiettyihin oppiaineisiin tai oppisisältöihin liittyen. Vaikka peruskoulun asiat on opeteltu aikoinaan, ovat ne luultavasti jo unohtuneet jossain määrin. Yksi luokanopettajaopiskelijoista kertoikin, ettei *itekkää muista puoliakaa peruskoulun niinku niist mitä on opetettu.*

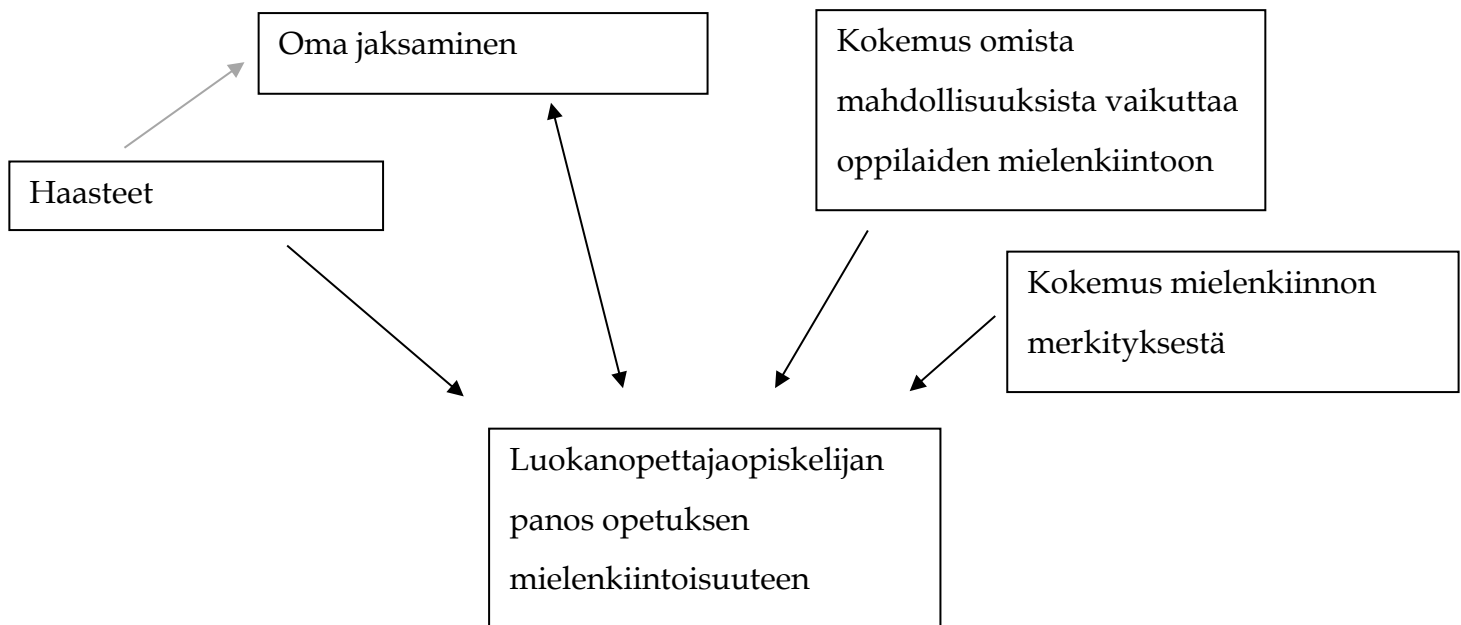
Tämän lisäksi oppilaantuntemuksen puute nähtiin arkisena haasteena, joka myös johtui pitkälti siitä, että luokanopettajaopiskelijat olivat vielä kokemattomia opettajia eivätkä siten omanneet pitkiä työsuhteita samalla luokalla. Luokanopettajaopiskelijoilla oli kokemusta pääasiassa lyhyistä sijaisuuksista ja enintään viiden viikon harjoitteluista, minkä vuoksi oppilaantuntemus ei ollut erityisen vahva. Tämäkin ongelma oletettavasti vähenee, kun he aloittavat uransa ja pääsevät työskentelemään pidempään saman luokan kanssa.

Monista haasteista huolimatta luokanopettajaopiskelijat kuvailivat mahdollisuuksiaan järjestää mielenkiintoista opetusta pääasiassa hyvin positiiviseen sävyyn. Mielenkiinnon rakentumisen teorioiden mukaan ympäristöllä, eli tämän tutkimuksen tapauksessa opettajalla, on roolinsa mielenkiinnon heräämisessä. Toisaalta mielenkiinto syntyy yksilön ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta (Schiefele, Krapp, Prenzel, Heiland ja

Kasten 1983), eli yksilön vaikutusta oman mielenkiintonsa syntyyn ei voi jättää huomiotta. Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat toivat ilmi kokemuksensa siitä, että vaikka opettajana voi jossain määrin vaikuttaa oppilaiden mielenkiintoon, on mielenkiinnon herääminen lopulta oppilaasta itsestään kiinni, mikä on selkeästi linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa.

Tutkimustuloksia tarkastellessa on huomattavissa, että kullakin luokanopettajaopiskelijalla on oma persoonallinen tyylinsä järjestää mielenkiintoista opetusta. Samoin Hagayn ja Baram- Tsabarin (2015) tutkimuksessa, todettiin opettajien huomioivan oppilaitansa kiinnostavia kysymyksiä omilla yksilöllisillä tavoillaan. Tässä tutkimuksessa käsiteltiin kuitenkin yksilöllisen mielenkiinnon lisäksi myös tilannekohtaisen mielenkiinnon herättämistä ja tulokset osoittivat luokanopettajaopiskelijoilla olevan omia tapojaan näiden molempien toteuttamisessa.

Luokanopettajaopiskelijat panostivat opetuksen mielenkiintoon hyvin vaihtelevasti ja omanlaisilla tavoillaan. Tutkimus tarjosi tietoa niistä tekijöistä, jotka ovat luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten mukaan merkityksellisiä liittyen heidän tapaansa järjestää mielenkiintoista opetusta, erityisesti siihen, missä määrin he siihen panostivat. Luokanopettajaopiskelijoiden tapa toteuttaa mielenkiintoista opetusta riippui neljästä tekijästä: haasteista, omasta jaksamisesta, kokemuksesta omiin vaikutusmahdollisuuksiin liittyen sekä mielenkiinnon tärkeyden kokemuksesta. Haasteilla oli myös välillinen yhteys mielenkiintoiseen opetukseen, sillä luokanopettajaopiskelijoiden mukaan suuret haasteet vaikuttivat osaltaan heidän jaksamiseensa ja siten heidän panokseensa järjestää mielenkiintoista opetusta (kuvio 3).



KUVIO 3. Merkitykselliset tekijät mielenkiintoisen opetuksen järjestämisessä.

Esimerkiksi Kuura kertoi painottavansa erityisesti oppilaiden yksilöllisen mielenkiinnon huomioimista opetuksessa. Vaikka hän nimesi useita haasteita mielenkiintoiseen opetukseen liittyen, hän koki harvojen haasteiden vaikuttavan hänen kykyynsä huomioida oppilaiden mielenkiinnon kohteita. Lisäksi hän osasi nimetä oppilaidensa mielenkiinnon kohteita eniten ja tarkimmin kaikista luokanopettajaopiskelijoista, mistä voi päätellä, ettei huono oppilaantuntemus estänyt häntä huomioimasta oppilaiden mielenkiinnon kohteita. Hänen kokemuksensa mukaan lähes kaikkiin aiheisiin on mahdollista löytää oppilaita kiinnostava näkökulma, mikä viittaa puolestaan siihen, ettei hän koe opetussuunnitelmankaan rajoittavan mahdollisuuksiaan suurissa määrin. Eli monet hänen kokemistaan haasteista eivät lopulta olleet hänelle merkittäviä. Lisäksi hän koki mielenkiinnon kohteiden huomioimisen itselleen luontaisena ja vain vähän työllistävänä, eikä hänen jaksamisensa siis kärsinyt. Lopulta, hänen kokemuksensa mukaan mielenkiinto on hyvin tärkeää oppimisen kannalta.

Tässä tapauksessa siis kaikki neljä tekijää tukivat Kuuraa oppilaiden yksilöllisen mielenkiinnon huomioimisessa. Tilannekohtaista mielenkiintoa Kuura ei niinkään painottanut, koska hän koki sen työlääksi ja omaa jaksamista heikentäväksi eli yksi neljästä heikensi hänen omaa panostaan tilannekohtaisen mielenkiinnon herättämisessä. Sen sijaan luokanopettajaopiskelijat, jotka kokivat

mielenkiinnon kohteiden huomioimisen haastavaksi esimerkiksi sen vuoksi, että opetussuunnitelma rajoittaa mahdollisuuksia käsitellä oppilaita kiinnostavia aiheita, turvautuivat enemmän mielenkiintoisten työtapojen ja opetustyylien käyttämiseen.

Tutkailtaessa mielenkiintoiseen opetukseen liittyviä merkityksellisiä tekijöitä, oli huomattavissa, kuinka harva niistä koski opetustyyliä. Monet tekijät vaikeuttivat erilaisten työtapojen käyttöönottoa tai oppilaiden mielenkiinnon huomioimista, mutta opetustyylistä oli hyvin vähän puhetta. On mahdollista, etteivät luokanopettajaopiskelijat ymmärtäneet eritellä puheessaan opetustyyliä näistä muista keinoista, minkä vuoksi se ei esiintynyt tuloksissa. Toisaalta Laine kertoi opetustyylin olevan helppo ja pieni asia, jolla opetuksesta saa mielenkiintoisempaa tilanteessa kuin tilanteessa. Näin ollen on mahdollista, että erilaiset opetustyyliä ovat luontainen keino parantaa opetuksen mielenkiintoisuutta pienellä vaivalla ja näistä merkityksellisistä tekijöistä (kuvio 3) riippumatta.

Mielenkiinnon rooli koettiin hyvin tärkeäksi tai vähintäänkin hyödylliseksi, minkä vuoksi luokanopettajaopiskelijat pyrkivät tekemään opetuksestaan mielenkiintoista. He kertoivat mielenkiinnon luovan oppilaissa positiivisia tunteita sekä parantavan oppilaiden keskittymistä ja tarkkaavaisuutta sekä yleisesti työskentelyä. Tulokset siis viittaavat, että luokanopettajaopiskelijat tunnistavat mielenkiinnon kaksi piirrettä, emotionaalisen ja kognitiivisen mielenkiinnon (ks. luku 2.1.1), vaikka eivät näitä termejä tuntenutkaan. Aiemmat tutkimukset ovat selittäneet mielenkiinnon merkitystä lähinnä oppimisen kannalta, mutta luokanopettajaopiskelijat nostivat myös sen merkityksen opettajan työlle. Mielenkiinnosta eivät siis hyödy ainoastaan oppilaat, vaan se helpottaa myös opettajan työtä, kun oppilaat ovat positiivisella mielellä ja keskittyvät tekemiseen intensiivisesti. Näin ollen luokanopettajaopiskelijan panostus opetuksen mielenkiintoisuuteen voi myös olla merkittävä tekijä hänen työssä jaksamisensa kannalta (ks. kuvion 3 kaksipäinen nuoli.)

Aiempi tutkimuskirjallisuus esittää yksilöllisen mielenkiinnon olevan tilannekohtaista pysyvämpi ja vahvempi. Se ei myöskään vaadi ympäristön

kannattelua, vaan mielenkiintoisen asian parissa toimitaan mielellään ja itseohjautuvasti. (Hidi & Harackiewicz 2000, 152; Hidi 1990, 551.) Tässä tutkimuksessa yllättäen luokanopettajaopiskelijat eivät kokeneet yksilöllisen mielenkiinnon huomioimista tehokkaampana lähestymistapana oppilaiden mielenkiinnon lisäämiseksi. Yksi luokanopettajaopiskelijoista koki yksilöllisen mielenkiinnon huomioimisen itselleen luontevampana, mutta sitä ei pidetty kuitenkaan tehokkaampana. Toisaalta Swaratin, Ortonyn ja Revellen (2012, 530) tutkimuksen mukaan työtavat herättävät vahvemmin mielenkiintoa, kuin esimerkiksi kiinnostavat aihesisällöt, mikä viittaa tilannekohtaisten keinojen tehokkuuteen. Suurin osa luokanopettajaopiskelijoista painotti tilannekohtaisen mielenkiinnon herättämisen keinoja, mutta syyt eivät liittyneet keinojen tehokkuuteen. He kertoivat, että työtapoja ja opetustyyliin voi opettajana vaikuttaa enemmän kuin oppitunnin aiheeseen, minkä vuoksi tilannekohtaisen mielenkiinnon keinoja painotettiin enemmän. On siis mielenkiintoista huomata, etteivät luokanopettajaopiskelijat ulkopuolisena havainneet eroja yksilöllisen mielenkiinnon huomioimisen ja tilannekohtaisen mielenkiinnon lisäämisen toimivuudessa, eivätkä ne siten vaikuttaneet heidän valintaansa näiden kahden välillä.

Yksilöllisen sekä tilannekohtaisen näkökulman tarkastelu monipuolista tietoa. Tutkimuksen näkökulmien vertailu aiempaan tutkimukseen tuotti antoisaa ymmärrystä luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista, sillä he kertoivat kokemuksiaan siitä, kuinka eri tilanteet vaativat erilaisia lähestymistapoja. Jos näitä mielenkiinnon tyyppisiä ei olisi eroteltu, olisi luokanopettajaopiskelijoilta voinut jäädä paljon sanomatta.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullinen tutkimus perustuu pitkälti tutkijan omiin valintoihin ja tulkintoihin, minkä vuoksi avoimen raportoinnin merkitys korostuu läpi tutkimusprosessin

(Patton 2002, 503) ja myös luotettavuutta tarkasteltaessa. Tämän tutkimuksen taustaoletukset kuten fenomenologialle tyypillinen konstruktivinen ontologia, ohjaavat tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua. Koska tieto liittyy tässä tutkimuksessa vahvasti henkilöiden itse konstruoimaan elämismailmaan, ei luotettavuutta ole mielekästä tarkastella perinteisten käsitteiden, kuten objektiivisuuden, validiteetin tai reliabiliteetin kautta, jotka mielletään Linconin ja Guban (1985) mukaan lähtökohtaisesti kvantitatiiviseen tutkimukseen. Sen sijaan tässä luvussa hyödynnetään Linconin ja Guban (1985) käyttämää truth value käsitettä, joka on käännetty suomen kielellä totuusarvoksi (esim. Tynjälä 1991, 390) sekä pohditaan tutkimuksen sovellettavuutta ja raportoinnin avoimuutta.

Lincon ja Guba (1985) esittävät totuusarvon yhtenä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuustekijänä. Sillä tarkoitetaan subjektiivisten näkökulmien, tämän tutkimuksen tapauksessa kokemusten, esittämistä selvästi ja tarkasti, huomioiden tutkijan subjektiivisuuden osuuden tutkimuksessa (Lincon & Guba 1985, 358). Luotettavuuden kannalta luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset täytyi siis sekä saada selville että analysoida ja tulkita mahdollisimman totuuden mukaisesti, juuri sellaisena kuin luokanopettajaopiskelijat subjektiivisesti kokevat. Vaikka haastattelu aineistonkeruumetodina tarjoaa lähtökohtaisesti arvokasta tietoa haastateltavien subjektiivisista kokemuksista (Eskola & Suoranta 1998, 63), on siinä omat ongelmansa luotettavuuteen liittyen.

Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat kokivat mielenkiinnon erittäin hyödyllisenä, joissain tapauksissa myös välttämättömänä asiana, ja kokemukset mielenkiintoisista oppitunneista olivat suurimmaksi osaksi positiivisia. Yleiset oletukset ja odotukset saattoivat osaltaan vaikuttaa luokanopettajaopiskelijoiden vastauksiin, sillä ihmisillä on taipumus kaunistella sanomisiaan erityisesti, kun aihe koetaan arkaluontoiseksi tai totuuden kertominen häpeälliseksi (Alasuutari 2011, 111), mikä puolestaan vaikuttaisi tutkimuksen totuusarvoon. Esimerkiksi mielenkiinnon merkitys oppimiselle on yleistä tietoa, varsinkin kasvatuksen ja opetuksen piirissä, minkä vuoksi



luokanopettajaopiskelijat saattoivat mukailla tätä yleisesti hyväksyttyä näkemystä. Toisaalta myös luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten positiivisuutta saattaa selittää odotukset opettajien osaamisesta, sillä oman osaamattomuuden korostaminen voi olla haastateltavalle häpeällistä. Näin ollen haastateltaville ilmoitettiin tutkimuksen anonymiteetistä, millä pyrittiin varmistamaan avoin ja todenmukainen vastaaminen kysymyksiin.

Haastatteluissa pyrittiin huomioimaan mahdollinen reaktiivisuuskysymys, mikä viittaa siihen, että tutkija vaikuttaa tutkittavan vastauksiin esimerkiksi kysymysten asettelulla (Puusa, Juuti & Aaltio 2020, 104). Näin ollen haastattelukysymyksistä tehtiin suurimmaksi osaksi avoimia, mikä osaltaan vähensi kysymysten johdattelevuutta ja tutkijan vaikutusta. Avoimet kysymykset auttoivat myös luokanopettajaopiskelijoita kuvaamaan kokemuksiaan laajasti rajoittumatta liikaa ennalta annettuihin teemoihin, mikä mahdollisti ilmiön kuvaamisen juuri sellaisena, kuin sen itse kokee.

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että haastateltava saa kertoa maailmasta juuri omilla ehdoillaan, eikä tutkija siirrä omia käsityksiään haastateltavalle (Rubin & Rubin 2005b, 15). Näin ollen haastattelukysymystenkin tulisi mukailla yksilöiden antamia vastauksia luontevasti (Rubin & Rubin 2005a, 12), eikä jokaiselta siis tarvinnut kysyä täysin samoja kysymyksiä. Fenomenologisen lähestymistavan mukaisesti haastatteluissa pyrittiin kuulemaan luokanopettajaopiskelijoiden aitoja kokemuksia mielenkiintoiseen opetukseen liittyen, mikä osaltaan auttoi saamaan aitoja subjektiivisia vastauksia eikä pelkästään heidän käsityksiään ilmiöstä vailla aitoa kokemusta.

Tutkimuksen totuusarvon parantamiseksi analyysiä ja tulkintaa ohjasivat tietyt mielenkiinnon kriteerit. Koska tietoa haluttiin saada juuri mielenkiintoon liittyen, täytyi aineistoa tarkastella mielenkiinnon piirteet, kuten emotionaalinen ja kognitiivinen mielenkiinto mielessä. Oppilaiden kuvattiin *tykkäävän* tietynlaisesta opetuksesta tai jonkin asian kerrottiin olevan oppilaiden mielestä *mukavaa, hauskaa* tai *miellyttävää*, mikä viittaa mielenkiintoon liittyvään positiiviseen tunnetilaan. Työskentelyn taas kerrottiin olevan muun muassa intensiivisempää ja aktiivisempää kun oppilas on kiinnostunut, mikä viittaa

puolestaan lisääntyneeseen tiedonkäsittelyyn. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset mielenkiinnosta mukailivat siis suurimmaksi osaksi teoriaosuudessa esitettyjä mielenkiinnon piirteitä ja siten tuottivat juuri mielenkiintoon liittyvää tietoa.

Ongelmallista oli kuitenkin se, että osa luokanopettajaopiskelijoista puhui pelkästään *tykkäämisestä*, *motivaatiosta* tai *keskittymisestä* mielenkiinnon sijasta. Toisaalta on luonnollista, että luokanopettajaopiskelijat käyttivät mielenkiinnon sijasta näitä termejä, sillä ne mielenkiinto saattaa näkyä ulkopuoliselle juuri tykkäämisenä, motivaationa ja keskittymisenä. Kun luokanopettajaopiskelijoita esimerkiksi pyydettiin kertomaan kokemuksia mielenkiintoa lisäävistä työtavoista, he saattoivat ilmaista, kuinka teknologian käyttö lisää oppilaiden innokkuutta ja saa heidät keskittymään tekemiseen, eivätkä varsinaisesti maininneet mielenkiintoa. Niissä tapauksissa, kun haastateltavilta kysyttiin jotain käyttäen sanaa *mielenkiinto*, vastaukset tulkittiin kertovan nimenomaan mielenkiinnosta, vaikka luokanopettajaopiskelijat olisivat käyttäneet vastauksessa mielenkiinnon sijasta muita läheisiä termejä, sillä nämä termit liittyvät mielenkiinnon ilmaisemiseen. Kun taas luokanopettajaopiskelija puhui tykkäämisestä, keskittymisestä tai hauskuudesta ilman, että se oli suora vastaus mielenkiinnosta kysyttäessä, tulkintaa mietittiin tarkemmin.

Tunnelataus on osa mielenkiintoa, mutta se esiintyy lähes väistämättä yhdessä lisääntyneen kognition, kuten huomion kiinnittymisen sekä aktiivisen tiedonkäsittelyn kanssa (Harp & Mayer 1997, 93). Siksi esimerkiksi pelkkä hauskuus tai pelkkä keskittyminen ei täytä mielenkiinnon kriteerejä, eikä tällaisia vastuksia huomioitu tutkimuksessa. Iran-Nejad (1987, 121) huomauttaakin artikkelissaan, että tykkäämistä voi olla ilman mielenkiintoa ja mielenkiintoa myös ilman tykkäämistä. Iran-Nejad antoi esimerkin, kuinka käärmeet voivat olla mielenkiintoisia, vaikka niistä ei pidä ja kuinka limsasta voi taas pitää ilman, että kokee sen mielenkiintoiseksi. Näin ollen eronteko tykkäämisestä ja mielenkiinnon välillä koettiin olennaiseksi.

Myös ulkoinen motivaatio täytyi sulkea pois luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista. Motivaatio voi koostua monista eri motivaattoreista, joten jos

luokanopettajaopiskelijat eivät tarkentaneet tarkoittavansa nimenomaan mielenkiinnosta johtuvaa sisäistä motivaatiota, jätettiin vastaus huomiotta. Esimerkiksi jos luokanopettajaopiskelija kertoi oppilaiden motivoituvan palkinnoista, tulkittiin tämä ulkoiseksi motivaatioksi, eikä vastaus siten ollut merkityksellinen tutkimuskysymysten kannalta. Näin tutkimuksen ilmiönä säilyisi nimenomaan *mielenkiintoinen* opetus, eikä siten totuusarvo kärsisi.

Lincolnin ja Guban (1985) mukaan laadullinen tutkimus ei pyri yleistettävyyteen, mutta tutkimuksen siirrettävyys muihin ympäristöihin on tärkeä luotettavuutta rakentava piirre. Tutkimuksen tekijä tietää kuitenkin vain oman tutkimuksensa ympäristön, jolloin lukija tai mahdollinen tutkimuksen soveltaja tarvitsee tarkan kuvauksen tutkimuksen kulusta (Tynjälä 1991, 390). Tutkimuksen eteneminen on näin ollen kuvattu tässä raportissa vaihe vaiheelta mahdollisimman tarkasti, jolloin myös lukijalle annetaan mahdollisuus pohtia tutkimuksen luotettavuutta ja erityisesti tutkimuksen sovellettavuutta muihin ympäristöihin.

### 6.3 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa noudatettiin tutkimuseettisen neuvottelukunnan kuvaamia hyviä tieteellisiä käytänteitä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkimuksessa korostuu erityisesti avoin ja rehellinen raportointi, tekijänoikeuksien ja viittausten asianmukainen käyttö, sekä tutkittavien itsemääräämisoikeuden ja yksityisyyden kunnioittaminen (ks. TENK 2012). Tässä luvussa pohditaan ihmistutkimuksen eettisiä ongelmia sekä kuvataan aineiston ja henkilötietojen oikeaoppista säilytystä ja hävittämistä.

Henkilötietojen luottamuksellinen käsittely aineiston tallentamisessa sekä raportin kirjoittamisessa on tärkeää tiedostaa ja siitä täytyy informoida myös tutkittavia (Kvale 1996, 112). Näin ollen tutkittavilta tulee saada informointiin perustuva suostumus, eli tutkittavien täytyy hänelle annettujen tietojen

perusteella voida päättää osallistumisestaan tutkimukseen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20).

Kuula (2011, 44), korostaa, kuinka ihmistutkimusta tehdessä tutkittavien itsemääräämisoikeus täytyy huomioida, minkä vuoksi tutkimuksen vapaaehtoisuudesta ja mahdollisuudesta keskeyttää osallistuminen informoitiin tutkittaville selkeästi. Jokaiselle tutkimukseen osallistuneelle luokanopettajaopiskelijalle lähetettiin sähköpostin kautta tietosuojailmoitus (ks. liite 2) sekä suostumuslomake (ks. liite 3), joiden perusteella he antoivat kirjallisen suostumuksensa. Kuulan (2011, 45) mukaan konkreettisten tutkimusta koskevien tietojen tarjoaminen tutkittaville on tärkeää, minkä vuoksi lomakkeet kuvasivat tarkasti millaiseen tutkimukseen tutkittavat osallistuvat, millaiseen tarkoitukseen tutkimus tehdään ja miten heidän henkilötietojaan käsitellään. Jokaisen haastattelun aluksi haastateltaville tarjottiin myös tilaisuus esittää kysymyksiä tutkimukseen tai siihen osallistumiseen liittyen.

Tietosuojalomakkeessa ilmoitettua yksityisyyttä täytyy suojella ja kunnioittaa läpi tutkimuksen (Kuula 2011, 47, 201). Tutkittavien henkilökohtaiset tiedot, kuten nimi, ikä ja sukupuoli pidettiin tietosuojalomakkeen mukaisesti salassa. Haastattelut tehtiin suojatun VPN-yhteyden avulla ja tallenteet tallennettiin yliopiston suojatulle U-asemalle. Aineiston anonymisointia pidetään yhtenä tärkeimpänä eettisenä peruseriaatteena. Tässä tutkimuksessa tutkittaville keksittiin uudet sukupuolineutraalit peitenimet, joita käytettiin tulosten esittelyn apuna. Tulosten raportoinnissa vältettiin myös tuomasta esiin sellaisia tietoja tai aineisto-otteita, joista tutkittavat olisivat tunnistettavissa. Tällainen luottamuksellisuus tutkittavien tietojen käytössä on tärkeä eettisyyden piirre, jotta tunnistettavuus ei aiheuta negatiivisia seurauksia tutkittaville. Tutkimuksen mahdollisia seurauksia on myös tärkeää esittää tutkittaville (Kvale 1996, 260), mutta tämän tutkimuksen ollessa opinnäytetyö, joka ei sisällä erityisen arkaluontoisia teemoja, ei varsinaisia negatiivisia seurauksia koettu olevan.

Vaikka henkilötietoja ei tutkimusraportissa julkaista, täytyy kaikki henkilötietoja tai yksityisiä tietoja sisältävä aineisto hävittää lopullisesti

tutkimuksen päättyessä, mikäli näin on ilmoitettu tutkittaville (Kuula 2011, 63). Näin ollen haastattelutallenteet sekä litteroitu aineisto hävitettiin suojatulta U- asemalta asianmukaisesti tutkimuksen valmistuessa, tietosuojailmoituksen (liite 2) mukaisesti.

#### **6.4 Tutkimuksen anti ja jatkotutkimushaasteet**

Luokanopettajaopiskelijat toivat vastauksissaan usein esille oman asemansa aloittelevana opettajana esimerkiksi sijaisuuksissa ja harjoitteluissa. Alkava ura toi mukanaan omia haasteita, mutta se voi mahdollisesti myös helpottaa mielenkiintoisen opetuksen järjestämistä. Pitkäaikaisessa työssä olevilla opettajilla on enemmän vastuuta esimerkiksi vanhempien kanssa yhteyden pitoon liittyen, sekä paperitöihin ja arviointiin liittyen. Näin ollen aloittelevien sekä kokeneempien opettajien aika ja jaksaminen saattavat poiketa huomattavasti toisistaan, mikä mahdollisesti näkyy myös opetuksen mielenkiintoisuudessa ja kokemuksissa siihen liittyen. Pitkäaikaisilla opettajilla saattaa olla myös uran aikana kehittyneitä rutiineja opetuksen mielenkiinnon ylläpitämiseksi tai heidän tiivis osallisuutensa kouluyhteisöön saattaa myös tarjota erilaisia kokemuksia mielenkiintoisen opetuksen järjestämiseen liittyen. Siten tämän tutkimuksen aihetta olisi antoisaa tutkia jatkossa myös kokeneiden opettajien näkökulmasta.

Oppilaantuntemus oli suuri haaste luokanopettajaopiskelijoille, minkä vuoksi pitkäaikaisilta opettajilta voisi olla mielekästä selvittää, millä keinoin he ovat oppineet tuntemaan oppilaidensa mielenkiinnon kohteet, sekä sellaiset toimintatavat, jotka heitä kiinnostaa. Vieläkin merkittävämpää olisi tutkia asiaa oppilaiden näkökulmasta. Mielenkiinto on ihmisen sisäinen tila, minkä vuoksi oppilailla itsellään voisi olla kokemuksia mielenkiintoa herättävästä opetuksesta. Ottaen huomioon kuinka yksilöllistä mielenkiinnon herääminen opettajien kokemusten mukaan oli, voisi erilaisten oppilaiden tutkiminen tarjota ymmärrystä yksilöllisyyden syihin tai yleistettävyyttä erilaisiin ryhmiin.

Opettajien ja oppilaiden kokemuksia olisi siis mielekästä vertailla keskenään. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat kuvailivat pitämiään mielenkiintoisia tunteja, joita olisi kiinnostavaa tutkia oppilaiden näkökulmasta. Osaavatko opettajat tulkita oppilaidensa mielenkiintoa todenmukaisesti?

Tämä tutkimus tarjosi myös neljä mielenkiintoiseen opetuksen järjestämisen kannalta merkityksellistä tekijää: mielenkiintoisen opetuksen haasteet, oma jaksaminen, kokemus mielenkiinnon merkityksestä, sekä kokemus omista vaikutusmahdollisuuksista. Näitä tekijöitä olisi syytä tutkia jatkossa syvemmin tai uusista näkökulmista. Olisi kiinnostavaa esimerkiksi selvittää, kuinka kouluyhteisö voi helpottaa mielenkiintoisen opetuksen haasteita.

Opettajien kokemusten kuuleminen on arvokasta, sillä juuri he tekevät opetuksesta mielenkiintoista. Ymmärtämällä opetustyön arkea, voimme tunnistaa opetuksen ongelmakohtia sekä toimivia tapoja opetuksen laadun parantamiseksi. Luokanopettajaopiskelijat tuottivat käytännönläheistä tietoa mielenkiintoisen opetuksen järjestämisestä, mikä tarjoaa mielekkäitä lähtökohtia mielenkiintoisen opetuksen jatkotutkimuksille ja siten koko koulutuksen kehittämislle.

## LÄHTEET

- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. 2002. Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of educational psychology*, 94(3), 545.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0. Neljäs, uudistettu painos*. Vastapaino. Tampere.
- Alexander, P. A. 1997. Mapping the multidimensional nature of domain learning: The interplay of cognitive, motivational, and strategic forces. *Advances in motivation and achievement*, 10, 213–250.
- Alexander, P. A., Jetton, T. L., & Kulikowich, J. M. 1995. Interrelationship of knowledge, interest, and recall: Assessing a model of domain learning. *Journal of educational psychology*, 87(4), 559.
- Bergin, D. A. 1999. Influences on classroom interest. *Educational psychologist*, 34(2), 87–98.
- Bernacki, M. L., & Walkington, C. 2018. The role of situational interest in personalized learning. *Journal of Educational Psychology*, 110(6), 864.
- Bernstein, M. R. 1955. Relationship between interest and reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, 49(4), 283–288.
- Blankenburg, J. S., Höffler, T. N., & Parchmann, I. 2016. Fostering today what is needed tomorrow: Investigating students' interest in science. *Science Education*, 100(2), 364–391.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2006. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Busch, H. 2005. Is science education relevant? *Europhysics News*, 36(5), 162–167.
- Cordova, D. I., & Lepper, M. R. 1996. Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of educational psychology*, 88(4), 715.
- Creswell, J.W. 2009. *Research desing: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Daniels, D. H., & Shumow, L. 2003. Child development and classroom teaching: A review of the literature and implications for educating teachers. *Journal of applied developmental psychology*, 23(5), 495–526.

- Deci, E.L. 1992. The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. *Teoksessa: Renninger, K. A., Hidi, S., Krapp, A., & Renninger, A. (toim.) 2014. The role of interest in learning and development. Psychology Press, 43–71.*
- Deci, E. L. & Ryan. R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York and London: Plenum.
- Eccles, J. S., Adler, T., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. & Midgley, C. 1983. *Expectancies, values, and academic behaviors.* Teoksessa: Helmreich, R. 1983. *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches.* J. T. Spence (toim.) WH Freeman, 77–146.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Flowerday, T., & Schraw, G. 2003. Effect of choice on cognitive and affective engagement. *The Journal of Educational Research, 96(4), 207–215.*
- Fulmer, S. M., D'Mello, S. K., Strain, A., & Graesser, A. C. 2015. Interest-based text preference moderates the effect of text difficulty on engagement and learning. *Contemporary Educational Psychology, 41, 98–110.*
- Gaston, J. P., & Havard, B. 2019. The Effects of Collaborative Video Production on Situational Interest of Elementary School Students. *TechTrends, 63(1), 23–32.)*
- Graneheim, U. H., Lindgren, B. M., & Lundman, B. 2017. Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse education today, 56, 29–34.*
- Green, S. K., & Gredler, M. E. 2002. A review and analysis of constructivism for school-based practice. *School Psychology Review, 31(1), 53–70.*
- Hagay, G., & Baram-Tsabari, A. 2015. A strategy for incorporating students' interests into the high-school science classroom. *Journal of Research in Science Teaching, 52(7), 949–978.*
- Harlan, J. 2015. *Kuvio nelivaiheisen mallin vaiheista. Haettu: <https://www.slideshare.net/JessicaHarlan1/impacts-of-an-engineering-design-curriculum-on-middle-school-student-stem-interest>*
- Harp, S. F., & Mayer, R. E. 1997. The role of interest in learning from scientific text and illustrations: On the distinction between emotional interest and cognitive interest. *Journal of educational psychology, 89(1), 92.*



- Heikkinen, H. L., Huttunen, R., Niglas, K., & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Hidi, S. 1990. Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational research*, 60(4), 549–571.
- Hidi, S., & Baird, W. 1988. Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts. *Reading research quarterly*, 23(4), 465–483.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. 2000. Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of educational research*, 70(2), 151–179.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. 2006. The four-phase model of interest development. *Educational psychologist*, 41(2), 111–127.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu-Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki, Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara P. 2009. Tutki ja kirjoita. Tammi.
- Høgheim, S., & Reber, R. 2015. Supporting interest of middle school students in mathematics through context personalization and example choice. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 17–25.
- Holstermann, N., Grube, D., & Bögeholz, S. 2010. Hands-on activities and their influence on students' interest. *Research in science education*, 40(5), 743–757.
- Iran-Nejad, A. 1987. Cognitive and affective causes of interest and liking. *Journal of Educational Psychology*, 79(2), 120.
- Jenkins, E. W., & Nelson, N. W. 2005. Important but not for me: Students' attitudes towards secondary school science in England. *Research in Science & Technological Education*, 23(1), 41–57.
- Keller, M. M., Goetz, T., Becker, E. S., Morger, V., & Hensley, L. 2014. Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. *Learning and Instruction*, 33, 29–38.
- Kintsch, W. 1980. Learning from text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway. *Poetics*, 9(1–3), 87–98.
- Krapp, A. 2002. An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. Teoksessa: Deci, E. L., & Ryan, R. M. (toim.). 2004. *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press, 405–427.

- Krefting, L. 1991. Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American journal of occupational therapy*, 45(3), 214–222.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Kvale, S. 1996. *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage.
- Lehman, S., Schraw, G., McCrudden, M. T., & Hartley, K. 2007. Processing and recall of seductive details in scientific text. *Contemporary Educational Psychology*, 32(4), 569–587.
- Lerkkanen, M. K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A. M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. 2012. The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 266–279.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Sage
- Linnenbrink-Garcia, L., Durik, A. M., Conley, A. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Karabenick, S. A., & Harackiewicz, J. M. 2010. Measuring situational interest in academic domains. *Educational and psychological measurement*, 70(4), 647–671
- Mazer, J. P. 2010. *Student interest in teaching and learning: Conceptualizing and testing a process model of teacher communication, student emotional and cognitive interest, and engagement*. University of Ohio.
- Mazer, J. P. 2012. Development and validation of the student interest and engagement scales. *Communication Methods and Measures*, 6(2), 99–125.
- Mazer, J. P. 2017. Associations among classroom emotional processes, student interest, and engagement: A convergent validity test. *Communication Education*, 66(3), 350–360.
- Mitchell, M. 1993. Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of educational psychology*, 85(3), 424.
- Palmer, D. H. 2009. Student interest generated during an inquiry skills lesson. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 147–165.
- Palmer, D. H., Dixon, J., & Archer, J. 2016. Identifying underlying causes of situational interest in a science course for preservice elementary teachers. *Science Education*, 100(6), 1039–1061.

- Paris, C., & Lung, P. 2008. Agency and child-centered practices in novice teachers: Autonomy, efficacy, intentionality, and reflectivity. *Journal of early childhood teacher education*, 29(3), 253–268.
- Park, B., Flowerday, T., & Brünken, R. 2015. Cognitive and affective effects of seductive details in multimedia learning. *Computers in Human Behavior*, 44, 267–278.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Helsinki: Otava.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Opetushallitus. <http://www.oph.fi/ops2016>.
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Renninger, K. A. 1990. Children's play interests, representation, and activity. Teoksessa: Fivush R. & Hudson K. (toim.), *Knowing and remembering in young children*. New York: Cambridge University Press, 127–165.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. 2011. Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168–184.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. 2002. Student interest and achievement: Developmental issues raised by a case study. Teoksessa: Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. 2007. *Development of achievement motivation*. Handbook of child psychology, 3. Academic Press, 173–195.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. 2016. *The power of interest for motivation and engagement*. Routledge.
- Renninger, K. A., & Shumar, W. 2002. Community building with and for teachers at the Math Forum. Teoksessa: Renninger, K. A., & Shumar, W. (toim.) 2002. *Building virtual communities: Learning and change in cyberspace*. Cambridge University Press, 60–95.
- Renninger, K., & Wozniak, R. H. 1985. Effect of interest on attentional shift, recognition, and recall in young children. *Developmental Psychology*, 21(4), 624.

- Rop, C. J. 2003. Spontaneous inquiry questions in high school chemistry classrooms: Perceptions of a group of motivated learners. *International Journal of Science Education*, 25(1), 13–33.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. 2011. The role of teachers in facilitating situational interest in an active-learning classroom. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 37–42.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. 2017. The relation between individual interest and knowledge acquisition. *British Educational Research Journal*, 43(2), 350–371.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. 2018. How individual interest influences situational interest and how both are related to knowledge acquisition: A microanalytical investigation. *The Journal of Educational Research*, 111(5), 530–540.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. 2005a. Listening, hearing, and sharing social experiences. *Teoksessa: Rubin, H. J., & Rubin, I. S. 2011. Qualitative interviewing: The art of hearing data. Sage, 1–14.*
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. 2005b. Why we do what we do: Philosophy of qualitative interviewing. *Teoksessa: Rubin, H. J., & Rubin, I. S. 2011. Qualitative interviewing: The art of hearing data. Sage, 19–38.*
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.  
<<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>.
- Scheersoi, A. 2009. Kuvio mielenkiinnon rakentumisesta. Haettu: [https://www.researchgate.net/figure/Person-Object-Theory-of-Interest-POI-Krapp-Schiefele-main-constituent-parts\\_fig1\\_238096757](https://www.researchgate.net/figure/Person-Object-Theory-of-Interest-POI-Krapp-Schiefele-main-constituent-parts_fig1_238096757)
- Schiefele, U. 1991. Interest, learning, and motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 299–323.
- Schiefele, H., Krapp, A., Prenzel, M., Heiland, A., & Kasten, H. 1983. Principles of an educational theory of interest. In 7th Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development in Munich.
- Schraw, G., Flowerday, T., & Lehman, S. 2001. Increasing situational interest in the classroom. *Educational Psychology Review*, 13(3), 211–224.
- Schank, R. C. 1978. Interestingness: Controlling inferences. *Artificial intelligence* 1979, 12(3), 273–297.

- Shirey, L. L., & Reynolds, R. E. 1988. Effect of interest on attention and learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 159.
- Silvia, P. J. 2008. Interest–The curious emotion. *Current directions in psychological science*, 17(1), 57–60.
- Suomisanakirja 2021. Luettu 18.1.2021.  
<https://www.suomisanakirja.fi/mielenkiinto>
- Swarat, S., Ortony, A., & Revelle, W. 2012. Activity matters: Understanding student interest in school science. *Journal of research in science teaching*, 49(4), 515–537.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. TENK. 2012. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012#HTK>
- Tsai, Y. M., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Ryan, R. M. 2008. What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 460.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 22(5-6), 387-398.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. 2016. Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5), 100
- Valli, R., & Aaltola, J. 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2–Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Walkington, C., & Bernacki, M. L. 2018. Personalization of instruction: Design dimensions and implications for cognition. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 50–68.
- Warren, C. A. 2002. Qualitative interviewing. Teoksessa: Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. 2001. *Handbook of interview research: Context and method*. Sage Publications, 83–103.
- Wengraf, T. 2001. Interview “facts” as evidence to support inferences to eventual theorization/representation models. Teoksessa: Wengraf, T. 2001. *Qualitative research interviewing*. Londres: Sage Publications, 2–16.
- Wentzel, K. R. 2002. Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child development*, 73(1), 287–301.

Zahorik, J. A. 1996. Elementary and secondary teachers' reports of how they make learning interesting. *The Elementary School Journal*, 96(5), 551-564.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko

#### KEINOT:

1. Millä keinoin olet pyrkinyt lisäämään oppilaiden mielenkiintoa opetustilanteissa?

-Onko joitain tiettyjä työtapoja tai aktiviteetteja, mitkä herättävät mielenkiinnon?

-Tai materiaaleja?

-Kuinka keinot ovat toimineet?

2. Miten olet hyödyntänyt oppilaiden omia mielenkiinnon kohteita opetustilanteissa?

-Vaikuttaako valinnanvapaus oppilaiden mielenkiintoon?

3. Onko sinulla kokemusta oppitunnista, joka oli oppilaiden mielestä tylsä? Kuvaile oppituntia. Mikä teki oppitunnista tylsän?

4. Onko sinulla kokemusta oppitunnista, joka oli oppilaiden mielestä erityisen mielenkiintoinen? Kuvaile oppituntia. Mikä teki oppitunnista mielenkiintoisen?

#### MIELENKIINNON KOHTEET:

5. Minkälaiset aiheet/oppisisällöt kiinnostavat oppilaita?

-Onko joitain tiettyjä aihepiirejä, mitkä ovat koko luokan mielestä mielenkiintoisia?

-Mikä tekee aiheesta mielenkiintoisen?

-Onko tällaisia aiheita helppo tuoda osaksi opetusta?

#### HAASTEET:

6. Millaisia haasteita mielenkiintoisen opetuksen järjestämisessä on?

-Suunnittelu?

-Käytännön toteutus?

-Koetko sen työlääksi? Miksi?

-Millaisia haasteita mielenkiinnon kohteiden huomioon ottamisessa on?

7. Pyritkö itse tekemään opetuksesta mielenkiintoista työtapojen avulla vai sisältöjen avulla? Miksi?

#### HUOMIOITAVAT ASIAT:

8. Mitä asioita tulisi huomioida, kun pyrkii lisäämään oppilaiden mielenkiintoa opetusta kohtaan?

-Itsesi kannalta? Esim. omassa toiminnassa

-Oppilaiden kannalta? Esim. mitä tekijöitä otat huomioon

oppilaissa, kun lähdet suunnittelemaan mielenkiintoista opetusta?

#### OMAT MAHDOLLISUUDET VAIKUTTAA:

9. Kuinka paljon sinä olet opettajana pystynyt vaikuttamaan oppilaiden mielenkiintoon?

-Riippuuko oppilaasta itsestään vai voiko opettaja tehdä tylsästäkin aiheesta mielenkiintoisen?

-Onko oma sisällöntuntemuksesi vaikuttanut mielenkiintoon?

-Kiinnostaako oppilaita, jos sinulla on paljon omaa tietämystä? Tai jos asia on sinullekin aivan uusi?



## MIELENKIINNON ROOLI:

10. Millainen rooli mielenkiinnolla on opetustilanteissa?

-Onko välttämätöntä?

-Onko ollut tilanteita, joissa mielenkiinto oli erityisen tavoiteltavaa?

-Onko ollut tilanteita, jossa mielenkiinto ei ollut mielestäsi tavoiteltavaa?

-Onko sinulla kokemusta oppilaasta, ketä ei kiinnosta mikään?

Mitä teit?

11. Miten mielenkiinto tai sen puute näkyy oppilaiden toiminnassa?

-Näkyykö työrauhassa?

-Näkyykö oppilaiden toiminnassa?

-Näkyykö oppilaiden tunnetilassa?

## OMA PANOSTUS:

12. Missä määrin itse pyrit tarjoamaan mielenkiintoista opetusta ja toimintaa oppilaille? Miksi?

## Liite 2. Tietosuojailmoitus

# TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

14.12.2020

**Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja. Tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.**

### 1. Tutkimuksen nimi, LUONNE JA kesto

Tutkimuksen nimi: Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia mielenkiintoisen opetuksen järjestämisestä.

Tutkimus toteutetaan kertaluontoisena haastatteluna. Tutkimustulosten arvioitu valmistumisaika on toukokuu 2020.

### 2. mihin henkilötietojen käsittely perustuu

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus pyydetään erillisellä lomakkeella.

### 3. Tutkimuksesta vastaavat tahot

#### **Tutkimuksen tekijä:**

Tinja Mikkonen, puh. 040 518 7591, [timamikk@student.jyu.fi](mailto:timamikk@student.jyu.fi)

Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Ruusupuisto, Alvar Aallon katu 9

### 4. Tutkimuksen tavoitteet ja tarkoitus

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia mielenkiintoisen opetuksen järjestämisestä. Tarkoituksena on ymmärtää millä tavoin mielenkiintoista opetusta käytännössä toteutetaan ja millaisia asioita tulisi siinä huomioida.

Tutkimukseen osallistuvat luokanopettajaopiskelijat, jotka ovat suorittaneet 4. harjoittelun. Tutkimukseen osallistuu yhteensä 6-8 tutkittavaa.

Tutkimuksessa käsiteltäviä henkilötietoja ovat ainoastaan nimi ja opiskeltava tutkinto. Nimitiedot eivät ole esillä valmiissa tutkimusraportissa.

### 5. Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä

Tutkimukseen osallistuminen kestää kultakin tutkittavalta yhden haastattelun verran eli arvioilta noin 30-45 minuuttia. Haastattelut toteutetaan Joulu- tammikuun aikana etänä Zoom- palvelussa salatun VPN yhteyden avulla. Haastattelut nauhoitetaan myöhempää

analysointia varten. Nauhoite säilytetään suojatulla asemalla, kunnes aineisto on anonymisoitu.

## 6. Tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittaville

Tutkimus tuottaa tietoa opettajaopiskelijoiden kokemuksista mielenkiintoisen opetuksen järjestämiseen liittyen. Tutkittavilla on mahdollisuus saada äänensä esille. Tutkimus ei tuota haittaa tutkittaville.

## 7. Henkilötietojen suojaaminen

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista tai tutkimusraportista. Mikäli tutkimusraportissa käytetään aineisto-otteita, ne eivät paljasta henkilöllisyyttäsi.

Henkilötietosi säilyvät anonyymina. Tutkimusaineisto säilytetään suojatusti yliopiston U- asemalla, jotta ulkopuolisten pääsy tietoihin estyy. Haastattelunauhoitteet ja -litteroinnit sekä tutkimussuostumuslomakkeet tuhoetaan tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa sinuun viitataan vain tunnistekoodilla.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopisto tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

## 8. Tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

## 9. Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojaan ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuojafi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

### Henkilötietojen säilyttäminen

Tutkimusaineistoa säilytetään yliopiston U- asemalla anonymisoituna kunnes tutkimus on päättynyt, jonka jälkeen aineisto hävitetään.

## 10.Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.



## Liite 3. Suostumuslomake

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

### *SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN*

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia mielenkiintoisen opetuksen järjestämisestä.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen.

Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

**Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.**

---

*Allekirjoitus*

---

*Päiväys*

---

*Nimen selvennys*

---

*Syntymäaika*

---

*Osoite*

***Suostumus vastaanotettu***

---

*Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus*

---

*Päiväys*

---

*Nimen selvennys*

Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.