

## **MOTIVAATIOTA ETSIMÄSSÄ**

Eläytymismenetelmätutkimus koulumotivaatioon vaikuttavista tekijöistä

Laura Salminen

Katri Sinivuori

Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma

Kevät 2005

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Salminen, L. & Sinivuori, K. 2005. Motivaatiota etsimässä. Eläytymismenetelmätutkimus koulumotivaatioon vaikuttavista tekijöistä. Jyväskylän yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 72 sivua.

Motivaatio on tärkeää oppimiselle. Suomalaisessa koulujärjestelmässä ei nähtävästi kyetä riittävästi tukemaan oppilaiden koulumotivaatiota, sillä tutkimukset ovat osoittaneet motivaation heikentyvän ylemmille luokille siirryttäessä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilaiden koulumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä sekä Decin ja Ryanin kolmen perustarpeen tukemiseen pohjautuvan motivaatioteorian pätevyyttä ja käyttökelpoisuutta opettajan työn kannalta.

Tutkimus toteutettiin erään hämäläisen koulun kahdessa kuudennessa luokassa. Tutkimukseen osallistui 33 oppilasta. Aineistonkeruussa käytettiin eläytymismenetelmää, jota täydennettiin puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Tutkimusta varten haastateltiin kahdeksaa oppilasta. Aineisto analysoitiin taulukoimalla, teemoittelemalla ja tyypittelemällä.

Tässä tutkimuksessa saatujen tulosten mukaan oppilaiden koulumotivaatiota määrittää neljän tarpeen tyydyttymisen taso. Nämä tarpeet ovat autonomia, pätevyys ja yhteenkuuluvuus sekä fysiologiset tarpeet. Kolmen ensimmäisen tarpeen esiintyminen aineistossa tukee Decin ja Ryanin teoriaa, joka kuitenkin näyttäisi kaipaavan täydennystä fysiologisten tarpeiden osalta. Näiden seikkojen perusteella voidaan todeta, että koulumotivaatioon on mahdollista vaikuttaa tukemalla oppilaiden autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden sekä fysiologisten tarpeiden tyydyttymistä.

Avainsanat: koulumotivaatio, autonomia, pätevyys, yhteenkuuluvuus, fysiologiset tarpeet, eläytymismenetelmä

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 MITÄ ON MOTIVAATIO?.....	7
2.1 Oppimismotivaatio .....	9
2.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio .....	10
2.3 Motivaatio kouluiässä.....	12
2.3.1 Koti- ja kouluympäristöt motivaation tukijoina.....	14
2.4 Vaikeudet motivaation määrittelyssä ja tutkimisessä.....	16
3 MOTIVAATIOTUTKIMUKSEN KEHITYS .....	18
4 DECIN JA RYANIN MOTIVAATIOTEORIA .....	20
4.1 Toiminnan syiden integraatioteoria.....	21
4.2 Kognitiivinen evaluaatioteoria .....	24
4.3 Toiminnan orientaatioteoria.....	25
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT.....	27
6 TUTKIMUKSEN KUVAUS .....	28
6.1 Eläytymismenetelmä – Mitä ja miksi?.....	28
6.2 Kehyskertomusten kehittäjä.....	30
6.3 Eläytymismenetelmäaineiston keruu.....	31
6.4 Haastattelut tarkentajina .....	32
6.5 Aineiston analyysi.....	34
7 TULOKSET.....	37
7.1 Aineiston esittely.....	37
7.2 Motivaatioon vaikuttavat tekijät.....	39
7.2.1 Autonomia ja kontrolli.....	39
7.2.2 Pätevyys .....	45
7.2.3 Yhteenkuuluvuus.....	48
7.2.4 Fysiologiset tarpeet.....	50
7.3 Onnistunut ja epäonnistunut koulupäivä .....	51

8 PÄÄTELMÄT	55
8.1 Tutkimustulosten merkitys kasvattajalle	55
8.2 Decin ja Ryanin teorian tarkastelua	58
8.3 Tutkimuksen luotettavuus	60
8.4 Tutkimuksen eettisyys	64
8.5 Suunta kohti tulevaa	65

## LÄHTEET

Liite 1 Tutkimuslupalomake

## 1 JOHDANTO

Miten motivoida luokallinen oppilaita tunnin aiheeseen viidessä minuutissa? Jouduimme pohtimaan tätä kysymystä toistuvasti opetusharjoitteluiden yhteydessä. Motivointi tuntui meistä mahdottomalta, koska luokka oli täynnä erilaisia oppilaita omine kiinnostuksen kohteineen. Yritykset oppilaiden motivoimiseksi muuttuivatkin keinojen puuttuessa usein vain aiheeseen johdattamiseksi. Ymmärsimme kuitenkin motivaation tärkeyden oppimisen kannalta, ja siksi halusimme tutkia aihetta tarkemmin.

Motivaatio saa ihmisen toimimaan tietyllä tavalla. Sillä tarkoitetaan siis käyttäytymistä ohjaavien tekijöiden järjestelmää (Peltonen & Ruohotie 1992, 16). Motivaatio on määrävä tekijä kaikessa siinä, mitä ihminen tekee tai jättää tekemättä elämänsä aikana. Ilmiö on jo pitkään ollut myös koulumaailman puheenaiheena, sillä oppiminen on tehokasta vain ihmisen ollessa motivoitunut oppimaan. Jos motivaatio on heikko, tai sitä ei ole lainkaan, oppilas kokee koulunkäynnin merkityksettömäksi eikä innostu oppimisesta. Vaikka motivaatiota on tutkittu runsaasti monesta eri näkökulmasta, ei tutkimustuloksia kuitenkaan ole osattu tarpeeksi hyödyntää motivaation tukemisessa. Tutkimusten mukaan oppilaiden koulumotivaatio nimittäin laskee ylemmille luokille siirryttäessä (Aunola 2002, 112; Lepola, Vauras & Poskiparta 2002, 42; Ryan & Deci 2000, 60). Todellinen tarve jatkotutkimukselle näyttää siis olevan olemassa.

Motivaatio jaetaan usein karkeasti sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon sen perusteella, toimiiko ihminen puhtaasti omasta halustaan vai ohjaako hänen toimintaansa jokin ulkoinen motiivi (ks. esim. Peltonen & Ruohotie 1992). Deci ja Ryan esittävät eriytyneemmän tavan tarkastella motivaatiota jakamalla ulkoisen motivaation neljään eri tasoon. Tasot eroavat toisistaan sen mukaan, paljonko ihminen kokee voivansa määrätä omasta toiminnastaan. Alimmalla ulkoisen motivaation tasolla ihminen toimii täysin ulkoisten kannusteiden varassa. Toiminnan kontrollin siirtyessä yksilölle itselleen, hänen motivaationsa etenee ulkoisen motivaation tasoilla kunnes hän mahdollisesti saavuttaa aidon sisäisen motivaation. (ks. esim. Ryan & Deci 2000a ja b.)

Koulussa esiintyy pääsääntöisesti ulkoisen motivaation eri muotoja, koska oppilas ei useinkaan voi itse määrätä opiskeltavia asioita eivätkä kaikki koulussa käsiteltävät aiheet luonnostaan motivoi häntä. Opettaja voi kuitenkin toiminnallaan edistää oppilaan motivaation kehittymistä kohti korkeimpia ulkoisen motivaation tasoja, jotka ovat jo hyvin lähellä sisäistä motivaatiota.

Opettajalla ja hänen toimintatavoillaan on siis suuri merkitys oppilaiden motivaation kannalta. Opettajan tuleekin tiedostaa oppilaiden motivaatioon vaikuttavat tekijät, jotta hän osaa suunnata huomionsa motivaation kannalta olennaisiin asioihin. Tällöin hänellä on paremmat mahdollisuudet tukea motivaatiota ja oppimisen edellytyksiä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on nostaa esiin oppilaiden koulumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä, ja sitä kautta konkretisoida motivaation lisäämisen keinoja.

Alun teoriaosassa luomme katsauksen motivaatioon ilmiönä, esittelemme motivaatiotutkimuksen kehityksen pääpiirteissään sekä kuvailemme tutkimuksemme kannalta keskeisen Decin ja Ryanin motivaatioteorian. Luvussa 6 erittelemme eläytymismenetelmätutkimuksemme vaiheita sekä aineiston analyysia, jonka jälkeen syvennymme tutkimustuloksiin. Lopuksi pohdimme tutkimustulosten merkitystä kasvattajalle, arvioimme Decin ja Ryanin teoriaa tulostemme valossa ja oman tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä. Lisäksi esitämme ajatuksia tulevia tutkimuksia varten.

## 2 MITÄ ON MOTIVAATIO?

Motivaatio vastaa kysymykseen siitä, miksi ihminen asettaa toiminnalleen tietynlaisia tavoitteita (Malmberg, L-E & Little, T.D. 2002, 128 ). Alun perin termi on johdettu latinan sanasta *movere*, joka tarkoittaa liikkumista. Myöhemmin se on laajentunut kuvaamaan käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää. Kantasanana motivaatiolla on motiivi. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16.) Motivaatiolla tarkoitetaan tilaa, jonka motiivit saavat aikaan. Useimmat määritelmät kuvaavat motivaatio-käsitettä suureena, jonka osina erotetaan vireys ja suunta. Määrittelyn lähtökohtana ovat joko toimintaa aikaansaavat prosessit tai yksilön kokonaistila. (Ruohotie 1998, 37.)

Käsitteet motivaatio, motiivi ja tarve menevät jossain määrin sekaisin, ja niitä on käytetty myös toistensa synonyymeina (Metsämuuronen 1995, 66). Motiivi-käsite esiintyy monenlaisissa yhteyksissä kuten salapoliisikirjallisuudessa (rikoksen ”motiivi”), musiikissa (”sävelmotiivi”) ja psykologiassakin useissa eri merkityksissä. Jokaisessa viitekehyksessä käsitteen semantiikka muuttuu. (Metsämuuronen 1995, 71.) Usein motiiveista puhuttaessa viitataan tarpeisiin, haluihin, vietteihin ja sisäisiin yllälykkeisiin sekä rangaistuksiin ja palkkioihin. Toisin sanottuna, motiivit virittävät ja ylläpitävät yksilön yleistä käyttäytymisen suuntaa. Motiivit ovat joko tiedostamattomia tai tiedostettuja ja aina päämääräsuuntautuneita. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16.)

Ihmisen biologiseen olemukseen keskittyvissä teorioissa motivaatio ja motiivit yhdistetään tarpeisiin. Ihminen ei voi itse valita tai päättää tarpeitaan, mutta hän voi tiedostaa ne. Kun ympäristössä on jokin asia, joka voisi tyydyttää tietyn tarpeen, ihmisessä käynnistyy motivoitunut käyttäytyminen. (Malmberg, L-E & Little, T.D. 2002, 128.) Muista tarpeista erotellaan usein biologiset tarpeet, jotka liittyvät ensisijaisesti eloonjäämiseen. Asiaa voi myös lähestyä erottelemalla tarpeita toiminnan funktiona tai toimintaa tarpeiden funktiona. (Metsämuuronen 1995, 69.) Tarpeiden ja viettien välille ei aina tehdä selvää eroa, mutta esimerkiksi humanistinen psykologia kuvaa tarpeiden avulla ihmisen positiivisia kasvupyrkimyksiä kun taas viettejä käytetään useammin selittämään ihmisen käsittämättömiä negatiivisia puolia. Viettiin sisältyy

myös kuva energialatauksesta ja voimasta, ei niinkään puutoksesta ja tarpeesta. (Kuusinen 1999, 197.)

Motivaatio voidaan jakaa yleismotivaatioon ja tilannemotivaatioon. Yleismotivaatio korostaa käyttäytymisen pysyvyyttä, ja kuvaa sen yleistä vireyttä ja suuntaa eli eräänlaista motivaation keskitasoa. Yleismotivaatio voidaankin nähdä asenteen synonyyminä. Motivaatio on kuitenkin luonteeltaan dynaamista, ja se voi vaihdella tilanteesta riippuen. Termi tilannemotivaatio liittyy tiettyyn tilanteeseen, jossa sisäiset ja ulkoiset ärsykkeet virittävät joukon motiiveja ja saavat aikaan tavoitteeseen suuntautuvaa käyttäytymistä. Tilannemotivaatio on vahvasti riippuvainen yleismotivaatiosta. (Ruohotie 1998, 41.) Varsinkin lapsilla ja nuorilla tilannemotivaation merkitys korostuu. Tämä näkyy siinä, että saman koulupäivän aikana motivaation taso voi vaihdella hyvinkin paljon.

Ihmistä, jota toiminta ei kiinnosta, sanotaan epämotivoituneeksi. Vastaavasti energistä tai aktiivisesti johonkin päämäärään pyrkivää pidetään motivoituneena. Useimmat teoriat kuvaavat motivaatiota juuri näiden kahden vastakohtan kautta, motivaatiota on joko paljon tai ei ollenkaan. (Ryan, R. & Deci, E. 2000a, 54.) Motivoituneeseen toimintaan liittyy tekemisen kokeminen itseä koskettavaksi, jolloin syntyy ihmisen liikkeelle saava halu toimia (Ryan, R. & Deci, E. 2000a, 54). Bymanin mukaan henkilön voidaan sanoa olevan motivoitunut silloin, kun hänellä on jokin intentio eli hänen toiminnallaan on jokin tavoite tai päämäärä. Intention sisältyvät sekä toiveet että keinot päämäärän saavuttamiseksi. Motivoidulla käyttäytymisellä tarkoitetaan siis intentioiden kautta välittyvää toimintaa. (Byman, R. 2002, 26.)



## 2.1 Oppimismotivaatio

Oppimismotivaatio on ilmiönä hyvin monimutkainen (Peltonen & Ruohotie 1992, 82), kuten sitä kuvaava terminologiakin. Usein oppimisen motivaatiota käsiteltäessä käytetään oppimismotivaation synonyymina koulumotivaatiota (ks. esim. Peltonen & Ruohotie 1992), mutta toisinaan puhutaan myös akateemisesta motivaatiosta. Jälkimmäinen termi liittyy lähinnä oppimiseen ja koulusuorituksiin ja on näin ollen edellisiä suppeampi (ks. esim. Aunola 2002).

Päämääräsuuntautuneeseen käyttäytymiseen oppimisessa vaikuttavat monet eri tekijät. Ihmisillä on heidän toimintaansa suuntaavia yksilöllisiä ominaisuuksia, kuten asenteita, tarpeita tai harrastuksia. Lisäksi motivaatiokäyttäytymistä määräävät oppimistilanteeseen ja ympäristöön liittyvät tekijät, kuten koulun ja luokan fyysinen ympäristö, sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät kannusteet ja ilmapiiri sekä varsinaiset tehtäväkannusteet kuten opetuksen tavoitteet ja sisältö. (Peltonen & Ruohotie 1992, 82.)

Koulussa tapahtuvan kasvatuksen sekä yksilön älyllisen, sosiaalisen ja persoonallisen kehityksen kannalta tärkeimmän kontekstin muodostaa luokkayhteisö. Se on dynaaminen sosiaalinen järjestelmä, jonka voidaan katsoa käsittävän opettajien toiminnan, oppilaiden ja opettajien välisen sekä oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen. Oppilaiden motivationaalisia eroja käsiteltäessä on huomio kuitenkin kiinnitettävä edellä mainittujen seikkojen lisäksi myös oppilaiden kotitaustaan. Tutkimuksissa koulumotivaatiota käsitellään usein vain koulun sisäisenä prosessina, irrallaan oppilaiden kehitystä ohjaavasta koulun ulkopuolisesta ympäristöstä. (Peltonen & Ruohotie 1992, 83, 90.)

Ihmisten motivaatio eroaa toisistaan sekä motivaation määrässä että motivaation orientaatioissa eli laadussa. Motivationaaliset orientaatiot käsittävät taustalla olevat asenteet ja tavoitteet jotka saavat toiminnan aikaan, toisin sanottuna ne kuvaavat toiminnan syitä. (Ryan & Deci 2000a, 54.) Eri tutkijat jaottelevat oppimiseen liittyviä motivationaalisia orientaatioita eri tavoin. Perinteisesti orientaatiot on jaettu op-

pimisorientaatioon ja suoritusorientaatioon. Oppimisorientoituneet opiskelevat hankkiakseen tietoa ja tullaakseen taitavammiksi. Epäonnistumiset he selittävät yrityksen puutteella, ja vaikeat tehtävät ovat heille haasteita. Suoritusorientoituneille henkilöille taas kykyjen näyttäminen on tärkeintä, ja he yrittävät välttyä saamasta negatiivista palautetta taidoistaan. Oppiminen on heille tilaisuus todistaa osaamista, ja vaikeat tehtävät tuovat heidän mieleensä epäonnistumisen mahdollisuuden. Oppimisen orientaatioiden muodostumiseen vaikuttavat monet henkilön sisäiset tekijät, kuten akateeminen minäkuva, käsitys omasta kyvykkyydestä sekä aiemmat saavutukset. (Valle, Gabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez & Piñeiro 2003, 560.) Lisäksi orientaatioiden syntyä ohjaavat ulkoiset tekijät, joita koulumaailmassa ovat esimerkiksi arviointitapa, tehtävien laatu sekä opettajan asenne ja opetustyyli (Ames 1992, 263- 267).

## 2.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Lapset ovat syntymästään saakka aktiivisia, uteliaita sekä valmiita oppimaan ja tutkimaan. Luonnollinen taipumus sisäiseen motivaatioon on merkittävä osa kognitiivista, sosiaalista ja fyysistä kehitystä, koska toimiessaan sisäisen kiinnostuksensa mukaan yksilö kehittyy tiedoissa ja taidoissa. Ihmiselle tyypillinen tapa ottaa selvää uusista asioista, assimiloida aktiivisesti ja kehittää luovasti kykyjään ei rajoitu vain lapsuuteen. Se on merkittävä ihmisluonnon ominaisuus, joka vaikuttaa toimintaan, olemiseemme ja hyvinvointiin koko elämän ajan. (Ryan & Deci 2000a, 56.)

Ulkoapäin annetuilla palkkioilla on merkitystä sille, miten innokkaasti opiskelulle asetettuihin tavoitteisiin pyritään. Kannusteet voivat palkita joko ulkoisesti (esimerkkinä oppilaan halu miellyttää vanhempiaan) tai sisäisesti (esimerkkinä oppilaan kokemaa työn iloa). Tällä perusteella voidaan erottaa toisistaan termit ulkoinen ja sisäinen motivaatio, jotka eroavat toisistaan käyttäytymistä virittävien ja suuntaavien motiivien luonteen perusteella. Eri tutkijat määrittelevät sisäisen ja ulkoisen motivaation eri tavalla riippuen siitä, mitä aspekteja he painottavat erottaessaan sisäisiä ja ulkoisia palkkioita. (Peltonen & Ruohotie 1992,18.)

Sisäinen motivaatio on sitä, että jotakin tehdään tekemisen itsessään antaman tyydytyksen vuoksi eikä niinkään jonkun erityisen seurauksen vuoksi. Sisäisesti motivoitunut henkilö toimii toiminnan hauskuuden tai haasteen vuoksi, ei ulkoisen paineen tai palkintojen takia. Ulkoisesti motivoitunut toiminta puolestaan tapahtuu sen välineellisen arvon vuoksi ja sen avulla tavoitellaan tiettyä seurausta. (Ryan & Deci 2000a, 56, 65.)

Vaikka sisäinen motivaatio on tärkeä motivaatiotyyppi, niin useimmat ihmisten tekemät asiat eivät motivoi heitä sisäisesti. Näin on erityisesti varhaislapsuuden jälkeen, kun sosiaaliset vaatimukset ja roolit häiritsevät vapautta sisäiseen motivaatioon. Tämän voi huomata koulumaailmassakin, kun motivaatio yleensä heikkenee ylemmille luokille siirryttäessä. (Ryan & Deci 2000a, 60.)

Ulkoisen motivaation tuottamat mielikuvat eivät ole yhtä myönteisiä kuin sisäisen motivaation synnyttämät. Ulkoista motivaatiota ei yleensä pidetä oppimisen kannalta yhtä toivottavana kuin sisäistä. Tämä käsitys johtuu siitä, että ulkoista motivaatiota pidetään usein pelkästään sisäisen motivaation vastakohtana. Kuitenkin on selvää, että esimerkiksi koulussa oppiminen ei voi aina perustua ainoastaan sisäiseen motivaatioon. (Byman 2002, 31- 32.)

Sisäisen ja ulkoisen motivaation määritelmiä ei voida pitää täysin erillisinä, vaan ne ovat pikemminkin toisiaan täydentäviä (Peltonen & Ruohotie 1992, 19). Deci ja Ryan ovat kehittäneet eriytyneemmän näkökulman motivaatioon jakamalla ulkoisen motivaation neljään eri tyyppiin, jotka etenevät autonomian tunteen lisääntyessä kohti sisäistä motivaatiota. Heidän määrittelemänsä korkeimmat ulkoisen motivaation muodot muistuttavat itse asiassa suuresti sisäistä motivaatiota. (ks. esim. Ryan & Deci 2000a & b.)

Sisäiselle motivaatiolle on ominaista se, että syyt käyttäytymiseen nousevat henkilöstä itsestään. Lisäksi se on yhteydessä ylimmän tason tarpeiden, esimerkiksi itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarpeiden tyydyttämiseen. Ulkoinen motivaatio on sen sijaan riippuvainen ympäristöstä, ja on tavallisesti yhteydessä alemman tason tarpeiden, kuten turvallisuuden tarpeiden tyydytykseen. (Peltonen & Ruohotie 1992, 19.)

### 2.3 Motivaatio kouluikässä

Viiden ja seitsemän ikävuoden välillä lapsen kognitiivisissa kyvyissä, taidoissa ja ajattelussa tapahtuu muutoksia. Koulun aloittaminen tuo uusia haasteita ja sitoutumisen normeja. Lapsi alkaa vertailla itseään muihin, ja arvioi itseään toisten antaman palautteen pohjalta. Nämä ajattelussa ja itseymmärryksessä tapahtuvat muutokset vaikuttavat myös motivaation kehitykseen. (Aunola 2002, 109- 110.)

Lapsen aloittaessa koulunkäyntinsä hän ei vielä osaa eritellä mielessään motivaation kohteita. Koulutulokas, joka on motivoitunut matematiikasta, on motivoitunut myös muista aineista ja päinvastoin. Ensimmäisten kouluvuosien aikana motivaatio kuitenkin eriytyy tehtävälakohtaiseksi ja motivaatio tulee myös pysyvämmäksi. Tehtäväalueen motivaatio 7- 8 vuoden iässä ennustaa saman alueen motivoituneisuutta vielä kahden vuoden jälkeenkin. (Aunola 2002, 110- 111.) Lepola, Vauras ja Poskiparta ovat tutkiessaan samoja oppilaita esikoulusta kahdeksannelle luokalle tulleet siihen tulokseen, että kolmas kouluvuosi on motivaation kannalta varsin ratkaiseva. Silloin tapahtuu muutoksia yhtäältä oppimisympäristöissä opetustyylin muuttuessa, oppisäällöissä ja vaatimuksissa sekä toisaalta oppilaiden kognitiivisissa kyvyissä tulkita onnistumiseen ja epäonnistumiseen vaikuttavia tekijöitä. (Lepola, Vauras & Poskiparta 2002, 41.)

Koska ensimmäisinä kouluvuosina eri tehtäväalueisiin liittyvät oppimisminäkuvat, arvostukset ja uskomukset eivät ole eriytyneet, ne eivät vielä siinä vaiheessa ole niin kiinteästi yhteydessä suoriutumiseen ja oppimiseen kuin myöhemmin koulu-uran aikana. Alkuvaiheessa suoriutuminen näyttääkin olevan varmempi motivaation ennustaja kuin päinvastoin. Noin yhdeksästä ikävuodesta eteenpäin tilanne muuttuu päinvastaiseksi; motivaatio ennustaa suoriutumista. Lasten tehtävälakohtaiset kykyuskomukset vakiintuvat kolmen ensimmäisen kouluvuoden aikana ulkopuolisen palautteen perusteella. Hyvä menestys ruokkii myönteistä suhtautumista, joka edelleen heijastuu myönteisesti taitojen kehittymiseen. Sama toimii myös päinvastoin: huono menestys saa aikaan kielteisen asenteen, joka taas vaikuttaa taitoihin negatiivisesti. 13- vuotiailla motivaatio ja kykyuskomukset ennustavat suoriutumista jo hyvin selvästi. (Aunola 2002, 113.)

Nuoret lapset näkevät itsensä myönteisemmässä valossa kuin vanhemmat, ja iän karttuessa laskee myös yleinen kiinnostus koulua kohtaan (Aunola 2002, 112). Lepola ja kumppanit ovat todenneet, että oppimismotivaatio näyttää romahtavan kuudennen luokan jälkeen, yläasteelle siirryttäessä. Tällöin sisäinen, tehtäviin liittyvä motivaatio vähenee ja ulkoinen motivaatio lisääntyy. (Lepola, Vauras & Poskiparta 2002, 42; ks. myös Summers, Schallert & Ritter 2003.) Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös unkarilaisessa tutkimuksessa, jonka mukaan motivaatio on heikompi 16- kuin 12- vuotiailla oppilailta. Opettajan, vanhempien ja ikätovereiden mahdollisuudet vaikuttaa positiivisesti oppilaan sisäiseen motivaatioon ovat suuremmat nuoremman ikäryhmän kohdalla. (Zsolnai 2002, 324.) Summersin, Schallertin ja Ritterin mukaan ikätoverit saattavat vaikuttaa oppilaan sisäiseen motivaatioon myös negatiivisesti. Oppilaille voi aiheutua sosiaalisia paineita, mikä tarkoittaa sitä, että ympäristö määrittää hyväksytyyn käyttäytymiseen. Huoli oman käyttäytymisen sopivuudesta on haitaksi sisäiselle motivaatiolle. Tutkimuksessa kävi ilmi, että sosiaalinen vertailu vaikuttaa eniten suoritusorientoituneisiin oppilaisiin. Tulokset osoittivat myös, että arvosanoilla saattaa olla merkitystä jopa ystävien valinnassa. Tutkimuksen mukaan ihminen nimittäin valitsee ystäväkseen herkästi sellaisen, jolla on heikommat taidot yksilön arvostamassa aineessa kuin yksilöllä itsellään. Näin hän pitää yllä kuvaa itsestään taitavana. (Summers, Schallert & Ritter 2003.)

Nuorille lapsille yritys ja kyvykkyys vastaavat toisiaan. Jos he siis yrittävät, he ajattelevat myös onnistuvansa. Noin yhdeksästä ikävuodesta ylöspäin lapset ymmärtävät, että onnistumiseen vaikuttavat muutkin tekijät kuin yrittäminen. Myöskään tehtävän arvostamisen eri puolet eivät koulun alkaessa ole vielä eriytyneet. Tehtävä, joka kiinnostaa itseä, koetaan myös tärkeäksi ja hyödylliseksi, ja päinvastoin. Varhaisnuoruudessa, 12- 14 vuoden iässä arvostus, hyödyllisyys ja kiinnostus osataan jo erottaa toisistaan. (Aunola 2002, 110- 111.)

Lasten kykyuskomukset vaikuttavat suoraan heidän taitoihinsa kyseisellä alueella. Jos lapsi siis luottaa kykyihinsä matematiikassa, hänen taitonsa myös karttuvat paremmin kuin muilla. (Aunola 2002, 113- 114.) Summersin, Schallertin ja Ritterin mukaan arvostukset vaikuttavat kykyuskomuksiin. Heidän tutkimuksessaan ne 7.- luokkalaiset, joiden mielestä matematiikka on tärkeää, arvioivat omat matemaatti-

set taitonsa selvästi ystäviensä taitoja korkeammiksi. Ne, jotka eivät erityisesti arvostaneet matematiikkaa, eivät nähneet eroa omissa ja ystäviensä taidoissa. (Summers, Schallert & Ritter 2003, 510.) Lisäksi tehtävän arvostus ennustaa kykyuskomuksia paremmin myöhempiä akateemisia valintoja ja aiheeseen sitoutumista (Aunola 2002, 113- 114).

Tehtävien arvostus ja kykyuskomukset muuttuvat kehityksen myötä kielteisemmiksi (Aunola 2002, 112). Myös Zsolnain (2002, 324) mukaan akateeminen minäkuva heikentyy iän myötä. Aunola selittää tätä kahdella tavalla:

1. Kasvaessaan lapset ymmärtävät ja tulkitsevat opettajalta ja kavereiltaan saamaansa palautetta tarkemmin ja ovat myös alttiimpia sosiaaliselle vertailulle. Pienen lapsen usein epärealistiset uskomukset omiin kykyihin rapistuvat.
2. Kouluympäristö muuttuu koulu-uran aikana tavalla, joka muuttaa arvioinnin näkyvämmäksi ja kilpailun todennäköisemmäksi, mikä heikentää lasten motivaatiota. (Aunola 2002, 112- 113.)

### 2.3.1 Koti- ja kouluympäristöt motivaation tukijoina

Koti ja koulu ovat kaksi tärkeintä oppimisympäristöä kouluikäiselle lapselle. Aunolan mukaan vanhempien ja opettajan odotukset ja uskomukset lapsen suoriutumisesta ovatkin keskeisin lapsen omien kykyuskomusten, onnistumisennakointien ja tehtävähavaintojen ennustaja, ja vaikuttavat jopa enemmän kuin lapsen todellinen taitotasoo. Toisaalta myös oppilaan omat kykyuskomukset ja motivoituneisuus vaikuttavat vanhempien ja opettajan uskomuksiin. Vanhempien ja opettajan arvostukset puolestaan suuntaavat sitä, kuinka paljon he luovat lapselle aiheeseen liittyviä kokemuksia. Tätä kautta arvostukset heijastuvat lapseen. (Aunola 2002, 115- 118.)

Ympäristö, joka tukee kolmea psykologista perustarvetta, autonomiaa, pätevyyttä ja yhteenkuuluvuutta, edistää motivoitunutta toimintaa (ks. esim. Ryan & Deci 2000b). Aunolan (2002, 116- 117) mukaan tutkimukset tukevat tätä näkemystä. Kotona lapsen itsemäärääminen, perhesuhteiden demokraattisuus sekä vanhempien kiinnostus ja

sitoutuneisuus lapsen koulunkäyntiä kohtaan näyttävät kaikki olevan koulumotivaatiota tukevia tekijöitä. Kontrolli, joka osoittaa luottamuksen puutetta lapsen omaa huolehtimiskykyä kohtaan, taas toimii päinvastoin. Kouluympäristössä motivoitunutta toimintaa, kykyuskomuksia ja arvostuksia heikentäviksi seikoiksi ovat osoittautuneet luokkaympäristön kilpailuhenkisyys, oppilaiden kykyihin perustuva erilainen kohtelu, suoriutumisesta annettavat palkkiot ja julkinen arvostelu. Opettajajohtoinen ympäristö, jossa korostetaan perustaitojen oppimista ja tuodaan tasoeroja esille esim. palkkioin tai julkisin arvioinnein, näyttäisi etenkin koulusiirtymän yhteydessä olevan vahingollinen kykyuskomusten ja sisäisen motivaation kannalta. (Aunola 2002, 115- 118.)

Joskus lapsi kokee, että vanhemmat tai opettaja hyväksyvät hänet vain tietyillä ehdoilla. Lapsi saattaa esimerkiksi oppia, että vanhemmat hyväksyvät hänet vain, jos hän urheilee. Tämä ajatus on iskostunut hänen mieleensä niin syvälle, että hän urheilee silloinkin kun vanhemmat eivät ole paikalla. Tällainen ehdollinen hyväksyntä voidaan katsoa kontrolloimiseksi, koska se painostaa lasta toimimaan halutulla tavalla saavuttaakseen tai ylläpitääkseen hyväksyntää. Näin ollen ehdollinen hyväksyntä johtaa siihen, että lapsi ei sisäistä määräyksiä, mutta toimii kuitenkin niiden mukaan. Tällöin toiminnalla voi olla negatiivisia affektiivisiä seurauksia, kuten itsetunnon laskeminen, huonot suhteet vanhempiin, häpeä ja syyllisyys epäonnistumisen jälkeen sekä lapsen paheksunta vanhempiaan kohtaan. (Assor, Roth & Deci 2004.)

Opettajan pedagogiset tavoitteet ovat tärkeitä oppilaiden motivaation kehityksen kannalta. Opettaja, joka tietoisesti pyrkii tukemaan oppilaiden minäkuvan ja itsetunnon kehittymistä, tukee samalla myös motivaation kehittymistä. (Aunola 2002, 124.) Koska motivaatio viriää aina viime kädessä yksilön omassa kokemuspöyrissä, on myös tärkeää saada oppilaat kokemaan opetus ja sen sisältämät asiat henkilökohtaisesti mielekkäinä (Peltonen & Ruohotie 1992, 83).

## 2.4 Vaikkeudet motivaation määrittelyssä ja tutkimisessa

Psykologiassa on käytetty motivaation käsitettä selittämään yksilön käyttäytymisen virittymistä, suuntautumista ja ylläpitoa. Motivaatio on kokoava termi, johon liitetään hyvin erilaisia ja eri tasoilla liikkuvia selityksiä. Toisaalta se viittaa käyttäytymistä ohjaaviin prosesseihin, toisaalta taas tuloksiin. Kaikki motivaatioon perustuvat yritykset selittää käyttäytymistä eivät ole tieteellisen selittämisen kriteerit täyttäviä rakennelmia. Usein se, mitä sanotaan motivaatioksi, on vain kuvaus selitystä kaipaavasta ilmiöstä. (Hakkarainen 1990, 25.) Nämä motivaation määrittämiseen ja tutkimiseen liittyvät ongelmat johtuvat suurelta osin siitä, että motivaatio on hypoteettista eli yksilön motivaatiota ei voida havaita suoraan. Se ei myöskään ole suoraan mitattavissa. Motivaatio on vain käsitteellinen malli, joka auttaa ymmärtämään käyttäytymistä. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18.) Tutkijan pitää siis sekä selvittää itselleen että tuoda tutkimuksessaan selkeästi esille määritelmänsä motivaatiosta. Lisäksi tutkiakseen tarkoittamaansa ilmiötä hänen täytyy varmistaa käyttämänsä tutkimusmenetelmän yhteensopivuus omien motivaatiokäsitystensä suhteen.

Motivaation rajaaminen jonkin tietyn tarkastelutavan piiriin on lähes mahdotonta, ja sitä onkin käsitelty kymmenissä ja kymmenissä erilaisissa viitekehyksissä (Metsämuuronen 1995, 66). Koska motivaatio sisältää monia prosesseja, ei mikään teoria yksinään voi antaa täyttä kuvaa motivaatiosta. Motivaatiota määräävät muun muassa yksilön sisäinen epätasapaino, ulkoinen ärsykeympäristö, tilanteiden havaitseminen ja saatavilla olevan tiedon valinta ja tulkinta. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18.) Suureksi ongelmaksi muodostuu usein se, miten voisi valita parhaiten omaa tutkimuskenttää hahmottavan teoriataustan (Metsämuuronen 1995, 72).

Oppimisen motivaation tutkimiseen liittyy tiettyjä erityispiirteitä. Kun motivaation ongelmaa tutkitaan erillään oppimisesta, on seurauksena joko hyvin yleinen tai hyvin spesifi kuva oppimisen motivaatiosta. Esimerkiksi saavutusteorian mukaan kaikki inhimillinen toiminta on tavoitteista, eli ihminen pyrkii luonnostaan saavuttamaan toisia asioita ja välttämään toisia. Toisaalta taas oppimisen motivaatio voidaan ymmärtää erittäin suppeasti tiettyjen tilannetekijöiden ja ylläkkeiden vaikutukseksi h-



misen käyttäytymiseen. Tästä seuraa, että melkein mitkä tahansa tekijät ja inhimilliseen tavoitteisuuteen kytkettävissä oleva mekanismi voi kulkea motivaation nimikkeen alla. Kun motivaatiota koskevat käsitykset on edellä kuvatulla tavalla kehitetty irrallaan oppimisen analyysistä, ne liitetään oppimisen selityksiin ulkopuolisena elementtinä. (Hakkarainen 1988, 14- 15.)

Motivaatio näkyy paitsi yksittäisissä teoissa, myös toimintojen samankaltaisuutena koko elämän ajan. Tällöin voidaan puhua pysyvistä motiivipiirteistä, joihin liittyvä motivaatio ei ole aina tietoisista. (Nurmi, J-E & Salmela-Aro, K. 2002, 10.) Tämä saattaa muodostua ongelmaksi motivaatiotutkimuksen kannalta, sillä ihminen, joka ei tiedosta toimintansa taustalla olevia motiiveja, ei välttämättä kykene erottelemaan niitä. Nurmi ja Salmela-Aro (2002, 10) korostavat lisäksi, että käyttäytymistä voidaan selittää motivaatiolla ainoastaan silloin, kun ihmisellä on olemassa vaihtoehtoja. Näin ollen toiminnan määrittäminen juuri motivaatioon pohjautuvaksi on ongelmallista, koska ihmisellä ei kaikissa tilanteissa ole valinnan mahdollisuuksia.

Ryanin ja Decin (ks. esim. 2000a ja b) motivaatiokäsitys kattaa kaikki ihmisen toimintaan vaikuttavat tekijät. Peltonen ja Ruohotie sitä vastoin väittävät, että käyttäytymistä ohjaavat motivationaalisten voimien lisäksi monet muut tekijät. Esimerkiksi opettaja koulussa ei millään voi täysin hallita oppilaan motivaatioprosessin kokonaisuutta, joten oppilaan käyttäytymistä ei voida selittää täysin motivaation avulla. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18.) Hakkaraisen (1990, 24) mukaan motivaatiotutkimuksen puutteena on se, että tutkijat tyytyvät usein toteamaan motivaation selittävän osan ja muiden tekijöiden loput näkyvästä käyttäytymisestä. Motivaatiokäsityksestä riippumatta olennaista on osaselitysten listaamisen sijaan pyrkiä kokoamaan osista ja niiden välisistä suhteista kuva tutkittavasta ilmiöstä kokonaisuudessaan.

### 3 MOTIVAATIOTUTKIMUKSEN KEHITYS

Motivaatioteorioiden kirjo on todella laaja. Tässä yhteydessä tarkastelemme motivaatiotutkimuksen kehityksen pääpiirteitä oppimisen ja koulutuksen näkökulmasta.

Motivaatiopsykologian juuret ovat 1930-luvulla, jolloin tutkittiin sitä, mikä saa aikaan tietyn käyttäytymisen (Weiner 1990, 617). Yksi klassisista näkökulmista pohjautuu fysiologisiin tarpeisiin, kuten nälkään, janoon ja seksuaalisuuteen. Keskeistä fysiologisia tarpeita korostavissa teorioissa on niin kutsuttu homeostaasi-periaate. Sen mukaan elimistössä on olemassa tietty tasapainotila, jonka järkkäminen saa aikaan toiminnan. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 11.) Kokeellista tutkimusta tehtiin lähinnä eläimillä, koska ihmisten tutkiminen koettiin liian monimutkaiseksi. Motivaatiotutkimusta pidettiin erillisenä oppimisen tutkimuksesta, koska motivaatiotutkimuksen pääpaino oli tiedon käytössä, ei sen kehityksessä. Tämän ajan teorioilla oli siis hyvin vähän yhteyksiä kasvatukseen tai koulumaailmaan. (Weiner 1990, 617.)

Behaviorismi on klassinen motivaatioteoria, joka poikkeaa edellä kuvatuista fysiologisia tarpeita korostavista teorioista. Vaikka siinä ei varsinaisesti puhuta motivaatiosta, se kuitenkin kuvaa motivationaalisia ilmiöitä. Behaviorismin perusajatus on se, että jos toiminnasta palkitaan, sitä tullaan todennäköisesti jatkamaan. Tällöin motivaatio lisääntyy. Behaviorismi ei sinällään ole tärkeä motivaatiotutkimuksen kannalta, mutta siihen kohdistuneen kritiikin pohjalta on syntynyt viime aikojen eniten käytetty motivaatioteoria: sisäsyntyisen motivaation merkitystä korostava lähestymistapa. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 11- 12.)

1950- ja 1960-luvuilla kehiteltiin myöhempää modernia motivaatioteoriaa ennakoivia ajatuksia. Esimerkkinä näistä mainittakoon Maslowin fysiologisista tarpeista ylemmän tason psykologisiin tarpeisiin ulottuva tarvehierarkia sekä alun perin Freudin kehittämä psykoanalyysi, jossa ihmisen toimintaa motivoivat tekijät perustuvat viettilylykkeisiin ja mielihyvän tavoitteluun. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 11- 12.)

1960-luvulla psykologiassa tapahtui käänne mekaanisen toiminnan tutkimisesta kognitioiden tutkimiseen. Tunnustettiin, että palkkiot vaikuttavat motivaation eri yhteyksissä eri tavoin. Tutkijat alkoivat keskittyä enemmän yksilöihin ja heidän välillään vallitseviin eroihin kuin yleisiin käyttäytymismalleihin. Tutkimus siirtyi laboratorioista kentälle, mikä mahdollisti oppimisen tutkimisen luonnollisissa ympäristöissä, kuten luokkahuoneissa. Tarpeiden ja viettien tutkimista ei kuitenkaan kokonaan hylätty, mutta pääpaino siirtyi niiden kognitiivisiin muotoihin. (Weiner 1990, 618.) Esimerkiksi Decin ja Ryanin teoria, jota käsittelemme luvussa 4, edustaa tätä suuntausta. Kognitiivinen suuntaus motivaatiotutkimuksessa on vallalla edelleen, mutta ajan myötä on alettu kiinnittää enemmän huomiota siihen miten ympäristö vaikuttaa yksilön motivaatioon. Myös tunteiden merkitys motivaation kannalta on noussut esiin. (Weiner 1990, 621.)

Kahden viimeisen vuosikymmenen aikana on kehittynyt aivan uusi lähestymistapa motivaatioon, moderni motivaatiopsykologia. Se on tuonut mukanaan tavan käsitteellistää motivaatiota erilaisten ihmisen itse tuottamien henkilökohtaisten tavoitekäsitteiden avulla. Näitä käsitteitä ovat esimerkiksi henkilökohtaiset projektit, pyrkimykset ja elämäntehtävät. (Salmela-Aro 2002, 28.) Modernin motivaatiopsykologian edustajat ovat ihmisten kertomien tavoitteiden avulla selvittäneet motivaation yhteyttä yksilön hyvinvointiin, terveyteen, tyytyväisyyteen ja menestykseen eri elämänaalueilla. Motivaatiotutkimuksen uusimpina tuulina voidaan mainita muun muassa menneen elämän, tavoitteiden laajemman arvo- ja motiivitaustan sekä eri ihmisille yhteisten tavoitteiden tutkiminen, mikä antaa mahdollisuuden lähentyä myös perhe- ja sosiaalipsykologiaa. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 23- 25.)

## 4 DECIN JA RYANIN MOTIVAATIOTEORIA

Valitsimme tutkimuksemme keskeiseksi teoriaksi Decin ja Ryanin kolmeen perustarpeeseen pohjautuvan motivaatioteorian. Katsoimme sen soveltuvan käyttötarkoitukseemme, sillä siihen sisältyy paljon koulumaailmaa koskevia sovelluksia. Lisäksi teoriaan viitataan motivaatiota käsittelevässä kirjallisuudessa toistuvasti.

Amerikkalaiset Edward Deci ja Richard Ryan ovat 1970-luvulta lähtien tutkineet motivaatiota. He ovat vuosien kuluessa kehittäneet oman teoriansa, Self-Determination Theoryn (SDT) eli vapaasti käännettynä itsemääräämisteorian. Teoria käsittelee ihmisen persoonallisuutta ja motivaatiota. Itsemääräämisteoria koostuu kolmesta, motivaatiota hieman eri näkökulmista käsittelevästä alateoriasta, jotka olemme suomentaneet toiminnan syiden integraatioteoriaksi (Organismic Integration Theory, OIT), kognitiiviseksi evaluaatioteoriaksi (Cognitive Evaluation Theory, CET) ja toiminnan orientaatioteoriaksi (Causality Orientations Theory, COT). (kts. esim. Deci 1975; Deci & Ryan 1985; Ryan, Connel & Deci 1985; Ryan & Deci 2000 a ja b.)

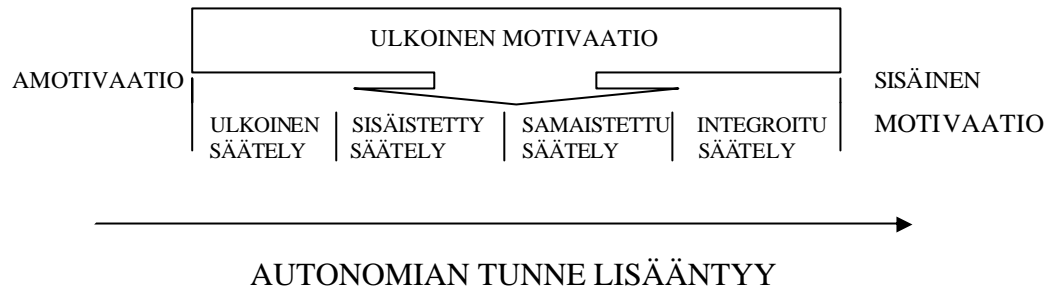
Decin ja Ryanin teoria syntyi behaviorismin kritiikin pohjalta (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 16). 1970-luvulla tapahtui psykologiassa suuri suunnanmuutos mekanistisista motivaatioteorioista kognitiivisiin teorioihin, ja Decin sekä myöhemmin mukaan tulleen Ryanin teoria edusti ja edustaa edelleen juuri tätä silloin vallankumouksellista, yksilön sisäisiin prosesseihin keskittyvää suuntausta (Weiner 1990, 168).

Itsemääräämisteoria korostaa sekä ihmisen sisäisten voimavarojen että ympäristökäijöiden merkitystä motivaatiolle. Huomio kiinnitetään toisaalta ihmisen sisäisiin taipumuksiin ja tarpeisiin, jotka luovat perustan ehyelle persoonallisuudelle, itsesääteilylle ja motivaatiolle. Toisaalta teoriassa otetaan huomioon olosuhteet, jotka tukevat yksilön sisäisiä prosesseja ja psykologisten perustarpeiden tyydyttymistä. (Ryan & Deci 2000b, 68- 69.)

Itsemääräämisteorian keskeisin tehtävä on selittää kolmen psykologisen perustarpeen tyydyttymisen tai tyydyttymättä jäämisen vaikutuksia motivaatioon (Ryan & Deci 2000b, 68). Alun perin Decin teoriassa oli mukana vain kaksi psykologista perustarvetta, pätevyys ja autonomia. Pätevyydellä tarkoitetaan tunnetta osaamisesta, ja autonomialla tunnetta siitä, että toiminnan kontrolli on yksilöllä itsellään. (Deci 1975, 54- 61.) Myöhemmin Deci ja Ryan lisäsivät teoriaan vielä liittymisen eli yhteenkuuluvuuden tarpeen. Tällä tarpeella ei tarkoiteta niinkään jatkuvaa fyysisen läheisyyden tarvetta – moni sisäisesti motivoitunut ihminen toimii mielellään yksin – vaan pikemminkin turvallisuuden tunteita herättävää suhdeverkkoa. Perustarpeiden tyydyttyminen lisää motivaatiota ja hyvinvointia mutta tyydyttymättä jääminen taas heikentää niitä. (Ryan & Deci 2000b, 71.) Ihminen voi olla tietystä määrin motivoitunut jo silloin, kun hänen pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeensa tyydyttyvät, mutta todellisen sisäisen motivaation kokeminen vaatii aina myös autonomian tarpeen tyydyttymisen (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan 1991, 333).

#### 4.1 Toiminnan syiden integraatioteoria

Motivaatiota käsitellään usein yhtenä käsitteenä, mutta jo arkikokemus osoittaa ihmisten käyttäytymistä suuntaavien tekijöiden moninaisuuden (Ryan & Deci 2000b, 69). Motivaatio jaetaan yleisesti sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon, vaikkakin eri tutkijat määrittelevät niitä eri tavoin (Peltonen & Ruohotie 1992, 18- 19). Deci ja Ryan ovat kehittäneet eriytyneemmän näkökulman motivaatioon kysymällä, minkä tyyppinen ulkoinen motivaatio on kyseessä milloinkin. He erittelevät ulkoisen motivaation eri muotoja ja ympäristötekijöitä, jotka joko edistävät tai haittaavat toiminnan säätelyn sisäistymistä, siirtymistä yksilölle itselleen. (Ryan & Deci 2000a, 61.) Jatkossa käytämme ulkoisen motivaation tyypeistä Bymanin (2002) suomentamia termejä.



Kuvio1 Motivaatiotyypit (Ryania & Deciä 2000b, 72 mukaillen)

Ryan ja Deci jakavat motivaation amotivaatioon, neljään ulkoisen motivaation tasoon ja sisäiseen motivaatioon. Ulkoisen motivaation tyypit eroavat toisistaan sen suhteen, kuinka ulkoa ohjattua tai autonomista toiminta on. (Ryan & Deci 2000a, 60.) Amotivaatio tarkoittaa täydellistä haluttomuutta toimintaan. Tällöin ihmisen käytöksestä puuttuu tavoitteellisuus ja henkilökohtainen osallisuus säätelyyn. Amotivaatio on seurausta siitä, että henkilö ei arvosta toimintaa, ei koe kykenevänsä suoriutumaan siitä tai ei usko toiminnan tulosten olevan hänen haluamiaan. (Ryan & Deci 2000a, 61.)

Kaikkein vähiten autonomista ulkoisesti motivoitunutta toimintaa Ryan ja Deci kutsuvat ulkoisesti säädellyksi toiminnaksi. Tällöin toiminnan päämääränä on tyydyttää ulkoinen vaatimus tai saavuttaa ulkoapäin asetettu palkkio. Ulkoisesti säädely toiminta koetaan usein kontrolloituna tai itselle vieraana, jolloin toiminnan syytkin tuntuvat ulkoisilta. Ulkoinen säätely on ainoa motivaation muoto, jonka behavioristit tunnustavat. (Ryan & Deci 2000a, 61- 62.)

Seuraava, edellistä hiukan autonomisempi ulkoisen motivaation taso on sisäistetty säätely. Tämä ulkoisen motivaation aste on vielä melko suuressa määrin ulkoisesti kontrolloitu, koska näin motivoituneet ihmiset toimivat tuntien painetta syyllisyyden tai vihan välttämiseen tai vahvistaakseen minuuttaan esimerkiksi ylpeyden tunteella. (Ryan & Deci 2000b, 72.) Vaikka toiminnan säätely onkin sisäistä, toiminta ei silti tunnu täysin omalta eikä sitä voida liittää osaksi minuutta (Ryan & Deci 2000a, 62).

Kolmas ulkoisen motivaation muoto on samaistettu säätely. Tällä tavoin motivoitunut henkilö arvostaa toiminnan päämäärää, ja kokee siksi asian itselleen tärkeäksi. (Ryan & Deci 2000b, 72.) Kaikkein autonomisin ulkoisen motivaation taso on integroitu säätely, joka ilmenee toiminnan säätelyn liittyessä täysin minuuteen. Toiminnan integrointi osaksi minuutta tapahtuu itsetuntemuksen kautta, kun säätelyn painopiste ja vaatimukset saadaan tasapainoon omien arvojen ja tarpeiden kanssa. Mitä enemmän yksilö sisäistää toiminnan syitä ja sulauttaa niitä minäänsä, sitä suuremmassa määrin yksilön ulkoisesti motivoitunut toiminta muuttuu itse ohjatuksi. (Ryan & Deci 2000a, 62.)

Ulkoisen motivaation integroiduimmat eli sisäistetyimmät muodot sisältävät monia sisäisen motivaation ominaisuuksia, esimerkiksi autonomian ja ristiriidattomuuden tunteita. Ne ovat silti ulkoisen motivaation muotoja, koska toiminta syntyy sen oletetun välineellisen arvon vuoksi. Toiminnalla pyritään siis tiettyyn lopputulokseen, vaikkakin toiminta ja lopputulos ovat vapaaehtoisia ja yksilön arvostamia. (Ryan & Deci 2000a, 62.) Tämä erottaa ulkoisen motivaation integroiduimmat muodot sisäisestä motivaatiosta, jossa toiminta itsessään ilman tiettyä lopputulostakin on palkitsevaa. Ulkoinen motivaatio voi tulla yhä lähemmäksi sisäistä motivaatiota sisäistämisen ja toiminnan omaksi kokemisen kautta. Sisäistä motivaatiota kohti mentäessä autonomian tunne lisääntyy toiminnan kontrollin siirtyessä yksilön ulkopuolelta hänelle itselleen. Motivaatio on siis eräänlainen jatkumo: se joko lisääntyy tai vähenee toiminnan säätelyn ja autonomian tunteen muuttumisen mukaan. Yksilön ei kuitenkaan välttämättä tarvitse käydä läpi jokaista sisäistämisen tasoa, vaan jokin niistä saattaa jäädä kokonaan väliin. (Ryan & Deci 2000a, 60- 63.)

Decin, Eghrarin, Patrickin ja Leonen tutkimustulosten mukaan ympäristö voi tukea toiminnan syiden sisäistymisprosessia perustelemalla kyseistä toimintoa merkityksellisesti ja järkevästi, auttamalla toimintaan liittyvien tunteiden tunnistamisessa ja myöntämisessä sekä kontrolloimalla toimintaa mahdollisimman vähän. (Deci, Eghrar, Patrick & Leone 1993, 139.) Myös yhteenkuuluvuuden tunteen tukeminen on sisäistämisprosessin tukemisen kannalta tärkeää, koska ihmiset voidaan sen avulla saada tekemään heitä alun perin sisäisesti motivoimattomia asioita. Heidät saa liikkeelle halu kokea yhteenkuuluvuuden tunteita sellaista henkilöä kohtaan, joka arvostaa kyseistä toimintaa. (Ryan & Deci 2000b, 73.)

## 4.2 Kognitiivinen evaluaatioteoria

Kognitiivinen evaluaatioteoria kuvaa ulkoisten tekijöiden, kuten palautteen ja palkkioiden vaikutuksia sisäiseen motivaatioon. Ympäristötekijät voivat uhata tai tukea sisäistä motivaatiota autonomian ja pätevyyden tunteiden tyydyttämättä jättämisen tai tyydyttämisen kautta. (Ryan & Deci 2000a, 58.) Teoria koostuu kolmesta väittämästä (Deci, Connel & Ryan 1985, 17- 19):

### *Väittämä 1*

Sisäisen motivaation kannalta on tärkeää kokea autonomiaa. Jos toiminnan kontrolli tuntuu olevan ihmisellä itsellään tai sen syyt ovat sisäisiä, lisääntyy sisäinen motivaatio tätä toimintaa kohtaan. Jos toiminnan kontrolli ja syyt taas tulevat ihmisen ulkopuolelta, vähenee sisäinen motivaatio. (Deci, Connel & Ryan 1985, 17.)

### *Väittämä 2*

Pätevyyden tunnetta lisäävät tekijät ovat taipuvaisia lisäämään myös sisäistä motivaatiota ja vastaavasti taas kyvyttömyyden tunnetta aiheuttavat seikat vähentävät sitä. Pätevyyden tunnetta vahvistavat positiivinen ja totuudenmukainen palaute sekä optimaalinen haasteellisuuden taso. Optimaalinen haaste tarjoaa onnistumisen mahdollisuuden, sisältäen samalla kuitenkin epäonnistumisen riskin. (Deci, Connel & Ryan 1985, 18- 19.)

### *Väittämä 3*

Decin, Connelin ja Ryanin mukaan tapahtumilla voi olla erilaisia toiminnallisia merkityksiä, eli esimerkiksi samanlainen palaute voidaan eri tilanteissa kokea eri tavalla, joko kontrolloivana tai tukevana. Toiminnalliset merkitykset riippuvat henkilöiden välisestä suhteesta ja yksilön sisäisestä kokemuksesta. Toiminnallinen merkitys voi olla:



1. informatiivinen, jolloin tapahtumat koetaan totuudenmukaista palautetta antaviksi, ja niihin liitetään valinnan vapaus ja autonomian tunne
2. kontrolloiva, jolloin tapahtumat koetaan painostukseksi käyttäytyä, toimia tai tuntea tietyllä tavalla
3. amotivoiva, jolloin tapahtumat ovat kokemuksena kaukana totuudenmukaisen palautteen antamisesta eivätkä tue kyvykkyyttä tai henkilökohtaista kontrollia. (Deci, Connel & Ryan 1985, 18- 19.)

Kouluissa arvosanat, palaute ja arvioinnit sisältävät sekä kontrolloivan että informoivan puolen. Arvioinnin toiminnallinen merkitys lapselle riippuu pitkälti opettajan asenteesta, mutta myös kodin suhtautumistavasta ja lasta kohtaan asettamista odotuksista. (Ryan, Connel & Deci 1985, 19- 20.) Lapsi siis suhteuttaa arvosanan omiin odotuksiinsa kyvyistään ja suorituksistaan. Lapsen omat odotukset puolestaan ovat suurelta osin seurausta siitä, mitä vanhemmat ja opettaja häneltä odottavat (Aunola 2002, 115, 117). Saksalaisille ja amerikkalaisille opiskelijoille tehdyssä tutkimuksessa saatujen tulosten mukaan nimenomaan informoiva, positiivinen palaute yhdistettynä paineettomaan opiskeluilmapiiriin tukee autonomian ja pätevyyden tunteita ja sitä kautta motivaatiota (Levesque, Zuelhlke, Stanek & Ryan 2004).

#### 4.3 Toiminnan orientaatioteoria

Decin ja Ryanin (1985) mukaan ihmiset voidaan jakaa kolmeen ryhmään: autonomisesti toimiviin, kontrollin määrittäminä toimiviin sekä henkilöihin, joiden toimintaa ohjataan täysin yksilön ulkopuolelta. Tämä jaottelu perustuu yksilön toimintatapoihin ja niitä ohjaaviin, motivaation kannalta olennaisiin psykologisiin prosesseihin.

Autonomisesti käyttäytyvien toiminnan perustana ja säätelijöinä toimivat heidän omat, tiedostetut tarpeensa ja päämääränsä. Autonomisesti toimivat ihmiset etsivät valinnan mahdollisuuksia ja kokevat tekevänsä asioita omasta halustaan. Kontrollin määrittämä käyttäytyminen taas saa alkunsa ulkoisesta kontrollista, kuten palkitsemismalleista tai käyttäytymissäännöistä. Usein kontrolliorientoituneet henkilöt ha-

keutuvat kontrollin pariin, ja heidän käsityksensä ympäristöstä on kontrollin merkitystä korostava. Kolmanteen ryhmään kuuluville on tyypillistä, että toiminnan alku-perä ja säätely ovat täysin heidän tahdonalaisen kontrollinsa ulkopuolella. He kokevat, etteivät voi kontrolloida toimintaansa tai saavuttaa haluamiaan tuloksia. Tällaista käytöstä voi pitää lähinnä avuttomuutena tai amotivoituneena toimintana. (Deci & Ryan 1985.)

Koestnerin ja Zuckermanin tutkimus tukee Decin ja Ryanin teoriaa. Heidän tutkimuksessaan autonomisesti käyttäytyvät opiskelijat olivat halukkaita oppimaan, luottivat kykyihinsä eikä onnistuminen tai epäonnistuminen vaikuttanut merkittävästi heidän motivaatioonsa. Kontrollin määrittäminä toimiville opiskelijoille oli tehtävästä suoriutuminen oppimista tärkeämpää. Nämä opiskelijat olivat usein herkkiä sekä tunsivat olevansa paineen alla. Heidän motivaatiotasonsa oli korkeampi epäonnistumisen kuin onnistumisen jälkeen. Opiskelijat, jotka eivät itse säädelleet toimintaansa, osoittivat suorituksia kohtaan avuttomuutta eivätkä luottaneet akateemisiin kykyihinsä. Epäonnistuminen lannisti entisestään heidän yrittämis- ja osallistumishalujaan. (Koestner & Zuckerman 1994, 344- 345.)

## 5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimusongelmiksemme ovat muotoutuneet seuraavat:

1. Mitkä tekijät vaikuttavat 12- vuotiaiden oppilaiden koulumotivaatioon?
2. Onko Decin ja Ryanin kolmeen perustarpeeseen tukeutuva teoria tutkimusaineistomme valossa pätevä?

Motivaatio on oppimisen kannalta tärkeä tekijä. Jos motivaatio on heikko, tai sitä ei ole lainkaan, oppilas kokee koulunkäynnin merkityksettömäksi eikä innostu oppimisesta. Ryanin ja Decin (2000, 60) mukaan motivaatio laskee sitä mukaa, kun oppilas siirtyy ylemmille luokille. Myös Aunola (2002, 112- 113) on osoittanut, että yleinen kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan laskee iän myötä. Vaikuttaa siis siltä, että suomalaisessa koulujärjestelmässä oppilaan motivaatiota ei osata tukea riittävästi. Jotta kasvattajalla olisi paremmat mahdollisuudet tukea motivaatiota ja sitä kautta oppimisen edellytyksiä, hänen olisi tärkeä tiedostaa oppilaan motivaatioon vaikuttavat tekijät.

Halusimme tutkia oppilaita, koska oletimme heidän osaavan parhaiten kertoa omaan motivaatioonsa vaikuttavista tekijöistä. Myös Peltonen ja Ruohotie (1992, 83) muistuttavat, että yksilön oma kokemus on olennainen osa motivaation syntymisessä. Kiinnostuksemme kohdistui 6-12-vuotiaisiin lapsiin, koska tulevana luokanopettajina tulemme työskentelemään juuri tämän ikäryhmän parissa. Valitsimme tutkittaviksemme nimenomaan 12- vuotiaat, koska Aunolan (2002, 110- 111) mukaan varhaisnuoret (12-14- vuotiaat) osaavat jo erottaa toisistaan motivaatioon vaikuttavia tekijöitä, kuten tehtävän arvostuksen, hyödyllisyyden ja kiinnostuksen. Päätöstämme puoltaa myös se, että 12- vuotiaat pystyvät ilmaisemaan ajatuksiaan ja käsityksiään kirjallisesti, mikä on tärkeää aineistonkeruumenetelmämme kannalta.

Halusimme myös selvittää, onko Decin ja Ryanin kolmeen perustarpeeseen (autonomia, pätevyys, yhteenkuuluvuus) tukeutuva teoria (ks. esim. Ryan & Deci 2000a ja b) tutkimusaineistomme valossa pätevä, ja voisiko siitä näin ollen olla apua oppilaiden koulumotivaation tukemisessa. Decin ja Ryanin tutkimusote on pääasiassa määrällinen. Valitsimme laadullisen tutkimusasetelman osaltaan siitä syystä, että nähdäksemme teorian pätevyyteen liittyä tulosten samansuuntaisuus tutkimusasetelmasta riippumatta. Uskoimme laadullisen tutkimuksen myös palvelevan määrällistä paremmin tarkoitustamme selvittää motivaatioon vaikuttavien tekijöiden koko kirjo ilman että vastauksia ohjataan tai vaihtoehtoja rajoitetaan.

## 6 TUTKIMUKSEN KUVAUS

Olemme käyttäneet tässä tutkimuksessa pääasiallisena aineistonkeruumenetelmänä eläytymismenetelmää, jota olemme täydentäneet haastatteluilla. Aineistoa olemme analysoineet taulukoimalla, teemoittelemalla ja tyypittelemällä.

### 6.1 Eläytymismenetelmä – Mitä ja miksi?

Eläytymismenetelmällä tutkimusaineiston keruumenetelmänä tarkoitetaan pienten esseiden kirjoittamista tutkijan antamien ohjeiden mukaan. Tutkittaville kuvataan lyhyt orientaatio, kehyskertomus, jonka pohjalta he kirjoittavat esseen. Kirjoitelmasaan kirjoittaja joko kuvaa, mitä ennen kuvattua tilannetta on voinut tai täytynyt tapahtua tai vie tilannetta eteenpäin. Kirjoitelmat eivät välttämättä ole tosia vaan tarinoita siitä, mikä saattaa toteutua ja mitä eri asiat merkitsevät. Eläytymismenetelmä sopii hyvin monenlaisiin tutkimusongelmiin ja monenlaisille vastaajille. Eräs rajoitus on toki se, että vastaajien on oltava luku- ja kirjoitustaitoisia. Näin ollen eläytymis-

menetelmä on rajattu soveltuvaksi peruskoulun toisluokkalaisille ja sitä vanhemmille. (Eskola 1998, 45.)

Jo tutkimusmenetelmiä valitessamme olimme kiinnostuneet edellä kuvatun Decin ja Ryanin teorian (ks. luku 4) testaamisesta. Emme kuitenkaan halunneet liiaksi rajoittaa tutkittavien ajattelua vaan halusimme löytää menetelmän, jonka avulla esille saataisi tulla myös Decin ja Ryanin huomiotta jättämiä tekijöitä. Eskolan mukaan haullinen tutkimus, ja erityisesti eläytymismenetelmä, toimiikin parhaimmillaan juuri niin, että ei vain pyydetä vastauksia tutkijan laatimiin kysymyksiin tutkijan konstruimilla käsitteillä vaan annetaan tutkittaville mahdollisuus vapaasti tuottaa käsityksensä tutkittavasta asiasta. Näin saattaa nousta esiin myös sellaisia asioita, jotka eivät olisi tulleet lainkaan tutkijan mieleen. (Eskola 1997, 28.)

Eläytymismenetelmän valintaa tuki myös se seikka, että se on tutkittavien kannalta monia muita menetelmiä inhimillisempi. Eskola muistuttaa, että menetelmä luotiin aikanaan tutkimukseen liittyvien eettisten ongelmien ratkaisemiseksi ja ihmisarvon kunnioittamiseksi. Eläytymismenetelmässä yhdistyvät tutkittavien ihmisyyden huomioiminen ja kokeellinen tutkimusasetelma. (Eskola 2001a, 71.) Menetelmän eettisyys vaikutti valintaamme suuressa määrin.

Eläytymismenetelmästä voidaan erottaa kaksi pääsuuntausta. Näistä ensimmäisessä, aktiivisessa eläytymisessä, toimitaan ikään kuin roolileikin tapaan. Siinä tutkittaville kuvataan jonkin tilanteen peruselementit ja henkilöt, joiden perusteella he luovat vuorosanat ja tilanteen kulun sekä esittävät episodin itse. Toisessa, niin sanotussa passiivisessa eläytymisessä, tutkimushenkilöille kuvataan tilanne, ja tarinaan eläytyminen tapahtuu kirjallisesti. (Eskola 1997, 7.) Käytimme tutkimuksessamme jälkimmäistä muotoa.

## 6.2 Kehyskertomusten kehittäjä

Eläytymismenetelmän käytössä kehyskertomuksen variointi on keskeisessä asemassa. Näin ollen yksi esitetty kehyskertomus ei riitä, vaan samasta peruskertomuksesta laaditaan ainakin kaksi jonkin keskeisen seikan suhteen toisistaan poikkeavaa versiota. Tavallisimmin kehyskertomusten määrä vaihtelee kahdesta neljään (Eskola 2001a, 70.) Yhden kehyskertomuksen käyttö ei ole eläytymismenetelmätehtävä vaan lähinnä ainekirjoitus, jota sitäkin tietysti voi käyttää laadullisen tutkimuksen aineistona (Eskola & Suoranta 1998, 14).

Eläytymismenetelmätutkimus toimii tai on toimimatta sen mukaan, miten hyvin käytetty kehyskertomus saavuttaa tutkittavan ongelman. (Eskola 2001a, 74.) Kehyskertomuksista kannattaa karsia epäolennainen ja keskittyä kaikkein olennaisimpiin asioihin. Yleensä kehyskertomukset ovat lyhyitä, koska pitkiä kehystarinoita käytettäessä vastaajat voivat keskittyä täysin eri asioihin. (Eskola & Suoranta 1998, 114.) Kehyskertomusten laadinta oli meilläkin monivaiheinen prosessi. Valmistelimme ensin kolme kehyskertomusparia, joista pyysimme palautetta opiskelijatovereiltamme. Näin päädyimme kahteen kehyskertomuspariin, joiden toimivuutta testasimme esitutkimuksessa Jyväskylän Normaalikoulun kuudennessa luokassa. Esitutkimuksen perusteella valitsimme lopulta seuraavat kehyskertomukset:

*1. Astelet onnistuneen koulupäivän jälkeen kotiin. Kirjoita siitä, mitä koulussa on tapahtunut ja miltä se on sinusta tuntunut. Voit kertoa sekä tunneilla että niiden ulkopuolella tapahtuneista asioista.*

*2. Astelet epäonnistuneen koulupäivän jälkeen kotiin. Kirjoita siitä, mitä koulussa on tapahtunut ja miltä se on sinusta tuntunut. Voit kertoa sekä tunneilla että niiden ulkopuolella tapahtuneista asioista.*

Alun perin kehyskertomuksissamme esiintyi termi motivaatio, mutta koimme tämän käsitteen liian abstraktiksi kuudesluokkalaisille. Myös opiskelijatovereidemme kokemukset puolsivat näkemystämme siitä, että vaikeita käsitteitä ei kannata lasten kanssa käyttää ainakaan niitä määrittelemättä. Toisaalta motivaation lyhyt ja selkeä määrittely on erittäin vaikeaa, ellei mahdotonta, ja pelkäsimme konkreettisten esimerkkien ohjaavan vastaajien ajattelua. Päädyimme lopulta käsitteisiin onnistunut ja epäonnistunut koulupäivä, koska ne nähdäksemme kuvaavat ilmiötä ja ovat kuudesluokkalaisille ymmärrettäviä. ”Koulupäivä” viittaa nimenomaan koulussa tapahtuvaan toimintaan, mikä on oleellista juuri koulunkäyntiin liittyvän motivaation tutkimisessa. Sana ”onnistunut” pitää sisällään oletuksen siitä, että oppilas on viihtynyt koulussa ja kokenut toiminnan mielekkääksi. ”Epäonnistunut” puolestaan viittaa päinvastaisiin kokemuksiin.

### 6.3 Eläytymismenetelmäaineiston keruu

Keräsimme varsinaisen tutkimusaineiston eräässä hämäläisessä koulussa. Tutkimukseen osallistui kaksi kuudetta luokkaa, yhteensä 33 oppilasta. Toiselle meistä suurin osa tutkittavista on jonkin verran tuttuja usean vuoden takaiselta kouluavustajaajalta. Suhde ei kuitenkaan ole niin merkittävä, että sen voisi millään tavalla katsoa vaikuttaneen tuloksiin. Tutkittavien huoltajilta oli etukäteen pyydetty kirjallinen lupa lapsen osallistumiselle (Liite 1). Lisäksi tutkittavilla itsellään oli mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta.

Otoskoko tutkimuksessamme oli 14 vastausta ensimmäistä ja 19 vastausta toista kehyskertomusta kohden. Eskolan mukaan eläytymismenetelmän kohdalla 10-20 vastausta (usein puhutaan 15:stä) riittää tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, joka kehyskertomuksella on mahdollista saavuttaa. Lisäaineistoa on siis hyödyllisempää hakea uusilla kehyskertomuksilla ennemmin kuin kirjoituttamalla lisää kertomuksia samaa kehyskertomusrypästä käyttäen. (Eskola 1998, 45.) Ilmiötä voidaan kuvata myös saturaation käsitteellä. Sillä tarkoitetaan tilannetta, jolloin tiedonantajat eivät tuota tutkimusongelman kannalta enää uutta tietoa vaan aineisto alkaa toistaa itseään.

(Tuomi & Sarajärvi 2004, 89.) Pitää kuitenkin ottaa huomioon, että arvio saturaatipisteestä on ennen kaikkea teoreettinen eikä sitä ole systemaattisesti tutkittu, ainakaan eläytymismenetelmää käyttäen (Eskola 1998, 46).

Ensimmäisenä aineistonkeruupäivänä kaikki tutkimukseen osallistuneet kirjoittivat kehyskertomuksiin pohjautuvan kirjoitelman. Aikaa kirjoitelman laatimiselle oli varattu 45 minuuttia. Kuten Eskolakin muistuttaa, saattaa kertomuksen kirjoittaminen olla sen verran työlästä, että tilanteeseen eläytymiselle ja kirjoittamiselle pitää olla riittävästi aikaa ja oma tilanteensa. Tällöin vapaaehtoisuuskaan ei yleensä tuota ongelmia. (Eskola 2001a, 73- 74.) Opettajat olivat järjestäneet tutkimuksen ajaksi tekemistä niille, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen. Nämä oppilaat eivät joutuneet erityisen huomion kohteiksi, vaan poistuivat toiseen tilaan tekemään omia tehtäviään.

#### 6.4 Haastattelut tarkentajina

Aineistonkeruun toisena päivänä poimimme tutkittavista kahdeksan yksilöhaastattelun. Haastateltavat valittiin eliittiotannan periaatteen mukaisesti, joka tarkoittaa sitä, että tiedonantajiksi poimitaan jostakin joukosta oletetusti parhaiten tietoa antavat henkilöt (Tuomi & Sarajärvi 2004, 88). Tässä tapauksessa valintakriteeri oli eläytymismenetelmäkirjoitelmassa esille tullut kirjallisen ilmaisun taito, kuitenkin niin, että haastatteluun osallistui neljä oppilasta kummaltakin luokalta.

Käytimme tutkimuksessa haastatteluja tarkentamaan ja syventämään kirjoitelmia, ja lisäksi niiden avulla pyrittiin parantamaan tutkimuksen luotettavuutta. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran mukaan tähän voidaan päästä käyttämällä tutkimuksessa useita menetelmiä. Tutkimusmenetelmien yhteiskäyttöä kuvaa termi triangulaatio. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 215.) Haastattelut sopivat mielestämme hyvin eläytymismenetelmäaineiston täydentäjiksi, koska haastattelutilanne mahdollistaa usein vastausten taustalla olevien motiivien löytämisen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34).



Haastattelulla tutkimusmenetelmänä on myös omat haittapuolensa. Haastattelutilanteen joustavuus edellyttää haastattelijalta taitoa ja kokemusta. Haastattelun katsotaan osaksi tästä johtuen usein sisältävän monia virhelähteitä. Osaltaan virhelähteitä selittävät haastateltavan ominaisuudet ja taipumukset, esimerkiksi tapa antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34.) Näistä syistä johtuen emme halunneet käyttää haastatteluja tutkimuksemme pääasiallisena aineistona.

Tässä tutkimuksessa käytimme puolistrukturoitua haastattelumuotoa, jolle on ominaista, että vain osa haastattelun näkökohdista on lyöty lukkoon (Hirsjärvi & Hurme 2001, 43- 47). Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Olimme valmistelleet sekä kaikille samoja että henkilökohtaisia kysymyksiä, joiden varaan haastattelut rakentuivat. Lisäksi esitimme runsaasti jatkokysymyksiä vastausten pohjalta. Niiden tarkoituksena oli selvittää perimmäisiä oppilaiden koulumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä.

Aluksi kysyimme haastateltavilta heidän yleisestä suhtautumisestaan koulunkäyntiin, sekä pyysimme heitä esimerkkien kautta erittelemään suhtautumisensa syitä. Lisäksi teimme tarkentavia kysymyksiä liittyen kunkin haastateltavan eläytymismenetelmäkirjoitelmaan. Lopuksi pyysimme haastateltavia kuvailemaan kirjoitelmansa suhteen päinvastaista koulupäivää, eli esimerkiksi onnistuneesta koulupäivästä kirjoittaneet kuvailivat epäonnistunutta koulupäivää. Jos haastateltava ei ollut kirjoitelmassaan maininnut ruokailua, koulupäivän pituutta ja läksyjä, kysyimme häneltä myös niistä. Yhden haastattelun kesto oli 15- 40 minuuttia.

## 6.5 Aineiston analyysi

Aineiston keruun jälkeen merkitsimme jokaiseen kirjoitelmaan luokan opettajan (A tai B), tarinatyyppin (1 tai 2) ja vastaajan nimen korvaavan numeron. Samat tunnistetiedot kirjattiin myös haastatteluihin, jotta ne osattaisiin yhdistää niitä vastaaviin tarinoin. Seuraava vaihe aineiston käsittelyssä oli eläytymismenetelmätarinoiden ja haastatteluiden puhtaaksikirjoitus.

Eskolan mukaan aineiston analyysia on mahdollista lähestyä kolmella tavalla. Ensimmäkin voidaan lähteä liikkeelle aineistosta, jolloin teoria pyritään rakentamaan aineiston pohjalta. Toiseksi voidaan tehdä teoriaan osaksi sidoksissa olevaa analyysia, joka ei kuitenkaan täysin pohjautu mihinkään malliin. Kolmas vaihtoehto on tehdä analyysia, joka perustuu tiettyyn teoriaan. Tällöin ensin esitellään teoria, johon palataan aineiston analyysin yhteydessä. (Eskola 2001b, 137.) Aineiston analyysissa noudattimme kolmatta Eskolan esittelemistä tavoista.

Aloitimme aineiston jäsentämisen Decin ja Ryanin kolmen perustarpeen, autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden, pohjalta (ks. esim. Ryan & Deci 2000a ja b). Lisäksi tarinoista nousi esiin muutama muukin aihepiiri. Näin ollen alustaviksi teemoiksi muodostuivat autonomia, pätevyys, yhteenkuuluvuus, kiinnostus, kouluruokailu, vanhemmat, opettajan toiminta ja koulupäivän pituus. Poimimme tarinoista kaikki näihin teemoihin liittyvät maininnat ja taulukoimme ne (ks. taulukko 1). Valitsimme taulukkoon vain selkeät maininnat kustakin aiheesta, ja käsitelimme tulkinnanvaraisia kysymyksiä lähemmin teemoittelun yhteydessä. Lisäksi erottelimme jokaiseen teemaan liittyvät maininnat sen mukaan, esiintyvätkö ne motivaatiota lisäävän vai heikentävän tilanteen yhteydessä. Taulukkoon otettiin mukaan useitakin viitteitä samalta vastaajalta. Luvut siis kuvaavat ilmiön yleisyyttä, eivät tietyllä tavalla vastanneiden oppilaiden lukumäärää.

Taulukkoon valitsemiamme teemoja edelleen työstäessämme päätimme yhdistää ne neljäksi kokoavaksi teemaksi: autonomia ja kontrolli, pätevyys, yhteenkuuluvuus sekä fysiologiset tarpeet. Ryanin ja Decin mukaan kiinnostus liittyy kaikkiin kolmeen perustarpeeseen. Perustarpeiden tyydyttäminen muodostuu osaltaan siitä, että yksilö saa mahdollisuuden tehdä itseään kiinnostavia tehtäviä. (Ryan & Deci 2000a, 57.) Me sisällytimme kiinnostuksen autonomia ja kontrolli -teemaan, koska näkemyksemme mukaan valinnan mahdollisuuksia antamalla tuetaan oppilaan kiinnostuneisuutta. Opettajan toimintaan ja vanhempiin liittyvät maininnat yhdistimme autonomian lisäksi pätevyyteen ja yhteenkuuluvuuteen viittausten sisällön perusteella. Neljännen teeman nimesimme fysiologisiksi tarpeiksi. Siihen sisältyvät ruokailu ja koulupäivän pituus. Aineistosta tekemiemme havaintojen tueksi liitimme lainauksia kirjoitelmista ja haastatteluista sekä kirjallisuudesta. Kuten Eskola ja Suoranta (1998, 176) toteavat, vaatii teemoittelu onnistuakseen empirian ja teorian vuorovaikutusta, joka näkyy tutkimustekstissä niiden lomittumisena toisiinsa.

Eskolan (1997, 30) mukaan eläytymismenetelmäaineiston analyysi on syytä viedä teemoittelua pidemmälle. Taulukoinnin ja teemoittelun lisäksi koostimme siis aineistosta tyyppittelyn keinoin kaksi tarinatyyppeä, onnistuneen ja epäonnistuneen koulupäivän. Tyyppittelyllä halusimme korostaa niitä tekijöitä, jotka muuttuvat muutettaessa kehyskertomuksen yhtä keskeistä elementtiä. Näin käytimme hyväksemme eläytymismenetelmän erityispiirrettä, kehyskertomusten variointia. Vaikka kirjoitelmat ovat mielenkiintoisia sellaisinaankin, vasta varioinnin merkityksen selvittäminen tuo esiin menetelmän erityisyyden (Eskola 1997, 6).

Eskola ja Suoranta esittävät kolme erilaista tapaa tyyppien muodostamiselle. Autenttinen tyyppi sisältää yhden vastauksen esimerkkinä laajemmasta aineiston osasta. Yhdistetty tyyppi on mahdollisimman yleinen, ja mukaan on otettu vain suuressa osassa tai kaikissa vastauksissa esiintyviä asioita. Mahdollisimman laajaan tyyppiin mukaan otettavat asiat esiintyvät kenties vain yhdessä vastauksessa. Tällaisessa tyyppissä on olennaista sen sisäinen loogisuus, eli tyyppi on mahdollinen, vaikkakaan ei sellaisenaan todennäköinen. (Eskola & Suoranta 1998, 123.) Tyyppittelyä varten listasimme aineistosta kaikki koulupäivän onnistumiseen tai epäonnistumiseen vaikuttavat tekijät. Koska tavoitteenamme oli edellä kuvatun mahdollisimman laajan tyyppin muodostaminen, ei mainintojen lukumäärällä ollut merkitystä. Listauksen perusteella

rakensimme kuvaukset onnistuneesta ja epäonnistuneesta koulupäivästä siten, että päivien rakenteet säilyivät mahdollisimman samankaltaisina. Näin saimme erottavat tekijät selkeästi esille.

Haastattelujen tärkein tehtävä tutkimuksessamme oli tarinoista tekemiemme tulkintojen varmistaminen. Lisäksi käytimme haastattelulainauksia teemoja havainnollistavina esimerkkeinä. Teemoittelun tarkoituksena oli aineiston avaaminen ja jäsentäminen. Eläytymismenetelmälle tyypilliseen variaatioiden vaikutuksen tutkimiseen keskityimme lähemmin tyypittelyvaiheessa. Vaikka hyödynsimme kertomusten variaatioita vain osassa analyysia, oli kuitenkin perusteltua kerätä tavallisten kirjoitelmien sijasta eläytymismenetelmäaineisto. Näin varmistimme sekä motivaatiota tukevien että heikentävien tekijöiden esiintymisen.

## 7 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset. Aluksi luomme yleissilmäyksen aineistossamme esiintyneisiin motivaatiota lisääviin ja heikentäviin tekijöihin. Sen jälkeen syvennymme taulukon pohjalta koostamiimme teemoihin, jotka ovat autonomia ja kontrolli, pätevyys, yhteenkuuluvuus ja fysiologiset tarpeet. Lopuksi tiivistämme tutkimustuloksemme kahteen tarinatyyppiin, onnistuneeseen ja epäonnistuneeseen koulupäivään.

### 7.1 Aineiston esittely

Taulukko 1 Maininnat motivaatiota lisäävistä ja heikentävistä tekijöistä

	Lisää motivaatiota	Heikentää motivaatiota
Autonomia	8	-
Pätevyys	43	34
Yhteenkuuluvuus	18	14
Kiinnostus	14	6
Vanhemmat	-	6
Opettajan toiminta	4	32
Koulupäivän pituus	4	9
Kouluruokailu	6	5

Eläytymismenetelmäaineistoa käsiteltäessä ei ole tarkoituksenmukaista ryhtyä laajoihin tilastollisiin analyysihin. Taulukon perusteella voidaan kuitenkin tehdä joitakin alustavia huomioita. (Eskola 1997, 88.) Taulukoinnin pohjana käytimme Decin ja

Ryanin kolmea perustarvetta, autonomiaa, pätevyyttä ja yhteenkuuluvuutta (Ryan & Deci 2000b, 68). Näiden lisäksi kirjoitelmista nousi esiin muutamia muitakin teemoja.

Ryanin ja Decin (2000b, 73) mukaan autonomian kokeminen on motivaation myönteisen kehityksen kannalta välttämätöntä. Kuitenkin aineistossamme autonomiaan viittaavia mainintoja on suhteellisen vähän. Kaikki maininnat liittyvät motivaatiota lisääviin tilanteisiin. Tässä yhteydessä autonomia-luokka käsittää valinnan mahdollisuuksia koskevat viittaukset, jolloin kontrolli jää sen ulkopuolelle. Päädyimme tähän ratkaisuun, koska kontrolli liittyy aineistossamme niin selkeästi opettajan ja vanhempien toimintaan. Halusimme korostaa aineistostamme esiin nousutta, opettajan toiminnasta ja erityisesti kontrollista johtuvaa motivaation heikentymistä. Tarinoissa opettajat esiintyvät lähes poikkeuksetta tilanteissa, joissa he joko rankaisevat oppilaita tai käyttäytyvät epäoikeudenmukaisesti. Kaikki viittaukset vanhempiin taas liittyvät epäonnistumiseen koulussa ja pelkoon vanhempien reaktioista.

Selkeimmin motivaatioon näyttäisi vaikuttavan pätevyyden tunne tai sen puuttuminen. Kun oppilas kokee onnistuvansa tai osaavansa, motivaatio vahvistuu. Toisaalta taas epäonnistumiset ja kyvyttömyyden tunne heikentävät motivaatiota. Myös yhteenkuuluvuuteen liittyvät tuntemukset vaikuttavat motivaatioon sekä heikentävässä että tukevassa mielessä. Tässä yhteydessä olemme poimineet aineistostamme yhteenkuuluvuus-luokkaan vertaisryhmää koskevat maininnat. Lisäksi tarinoista käy ilmi selvä yhteys kiinnostuksen ja motivaation välillä. Jos aihe kiinnostaa, motivaatio lisääntyy työtavoista riippumatta. Vastaavasti jos asia ei kiinnosta, motivaatio heikenee.

Ruokailua ja koulupäivän pituutta koskevat maininnat tulivat meille yllätyksenä. Lähtökohtanamme oli Decin ja Ryanin teoria (ks. luku 4), joka ei käsittele fysiologisia tarpeita. Aineistomme perusteella fyysisten tarpeiden tyydyttyminen liittyy kuitenkin olennaisesti motivaatioon. Fysiologisten tarpeiden tärkeyttä tukee myös Maslow'n malli, jonka mukaan fysiologiset tarpeet ovat kaikista tarpeista merkittävimpiä. Jos ihmiseltä puuttuu elämässään lähes kaikki tarvittava, hän valitsee mitä luultavimmin syömisen kuin henkisen nautinnon (Maslow 1987, 16- 17.)

## 7.2 Motivaatioon vaikuttavat tekijät

Tässä luvussa käsittelemme aiempaa tarkemmin aineistostamme esiin nousseita teemoja - autonomiaa ja kontrollia, pätevyyttä, yhteenkuuluvuutta sekä fysiologisia tarpeita. Pohdimme teemojen ja motivaation välisiä suhteita yhdistämällä tulkintamme tueksi poimintoja kirjallisuudesta ja aineistosta. Kirjoitelma- ja haastattelulainaukset erottuvat muusta tekstistä kursivoinnin ansiosta.

### 7.2.1 Autonomia ja kontrolli

#### *Valinnan mahdollisuus ja kiinnostus*

Kun tärkeät aikuiset, yleensä opettajat ja vanhemmat, toimivat lasten kanssa autonomiaa tukevalla tavalla, oppilaat yleensä säilyttävät luonnollisen uteliaisuutensa eli sisäisen motivaationsa oppimista kohtaan (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan 1991, 34). Autonomiaan liittyy kiinteästi valinnan mahdollisuus aina kun se on mahdollista (Uusikylä 2002, 51). Tämä tulee selkeästi esiin kaikissa autonomiaa koskevissa kommentteissa. Erään vastaajan mielestä esimerkiksi ATK-tunnilla oli mukavaa, koska *sai tehdä mitä vaan tietokoneella, kirjoittaa juttua, käydä netissä, tehdä sivulle juttua.*

Toisessa tarinassa kuvataan onnistunutta äidinkielen tuntia seuraavasti: *Esitimme tunnilla näytelmiä, jotka olimme itse käsikirjoittaneet. Se oli hauskaa. Sama vastaaja tarkensi kuitenkin haastattelutilanteessa valinnan mahdollisuuden eri puolia:*

*...jos se aihe on semmonen mistä on helppo ja kiva tehdä niin sitte se on hyvä että siihen on annettu aihe niin sitte ei mee niin kauheesti aikaa siihen, että yritetään keksiä sellanen mikä kaikille käy. Et sitte ku se on aika vaikeeta. Sitten taas jos se aihe on sellanen, mistä ei yhtään haluais tehdä, niin sitten se ei oo hyvä, että pitää tehdä siitä.*

Autonomialla on myös toinen puoli. Valinnan mahdollisuudella ei tarkoiteta sitä, että oppilaan annettaisiin tehdä aivan mitä huvittaa. Tällaista toimintaa voisi autonomian sijaan kutsua välinpitämättömyydeksi. Lapsille pitäisi tarjota tietoa ja opastusta, joka auttaa heitä kehittymään ja kanavoimaan kasvavia voimavarojaan ja energiaansa. Oleellista on, että ohjaus on informatiivista ja autonomiaa tukevaa. (Ryan, Connel & Deci 1985, 21- 22.)

Eräessä tarinassa tulee esiin niin sanottu liiallisen autonomian ongelma: *Paperille piti piirtää vähintään seitsemän kuvan sarjakuva. Ensimmäinen tunti meni pelkästään aiheen keksimiseen ja sain siitä tietenkin opettajalta valitukset.* Tarinan päähenkilö on joutunut tilanteeseen, jossa valinnan mahdollisuuksia on liikaa eikä valinnan tekemisessä ohjata. Vaikuttaa siltä, että tilanne turhauttaa henkilöä ja aiheuttaa motivaation heikentymistä. Osasyynä tähän voivat olla myös opettajan nuhteet. Assorin, Kaplanin ja Rothin mukaan vaikuttaa siltä, että kaikki oppilaat eivät pysty hyödyntämään annettua vapautta. He eivät ehkä näe yhteyttä koulutyön ja oman kiinnostuksensa kohteiden välillä, tai heille ei ole edes muodostunut selkeitä mielenkiinnon kohteita. (Assor, Kaplan & Roth 2002, 273.) Oppilaat tarvitsevat siis työskentelylleen rajoja, mutta niiden sisällä heille tulee antaa vapautta liikkua (Uusikylä 2002, 51).

Valinnanvapaus on sitä, että oppilaalle annetaan mahdollisuus suunnitella toimintaansa oman kiinnostuksensa perusteella. Ryan ja Deci (2000a, 57) toteavat autonomian, kuten myös pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeiden tyydyttämisen muodostuvan osaltaan siitä, että yksilö saa mahdollisuuden toimia kiinnostuksensa mukaan. Aineistossamme onnistuneeseen koulupäivään liittyy usein itseä kiinnostavien asioiden tekeminen. Esimerkiksi *kuvis on kivaa kun saa piirtää ja värittää ”eritavoin” (vesivärit, hiili...)* *Piirrän itse paljon vapaa-ajalla, ja siksi se on kivaa.* Opettajan määräämää aiheuttakaan ei koeta autonomiaa rajoittavaksi, jos oppilas tuntee mielenkiintoa sitä kohtaan. Tällöin oppilas on sisäistänyt tehtävän tai toiminnan tarkoituksen ja on siksi motivoitunut. Eräs haastateltava kertoi lempiaineestaan matematiikasta näin: *Sinä määrätään aina ne tehtävät niin ne on yleensä aina silleen ihan mielenkiintoisia.* Äidinkieli taas ei kuulu hänen kiinnostuksen kohteisiinsa, joten *äidinkielessä tai jossain jotkut tehtävät on tosi tylsiä.*



Toisinaan oppilas voi olla motivoitunut, vaikka ei koekaan käsiteltävää aihetta kiinnostavaksi: *Meillä oli tylsä aihe, mutta tunti oli silti tähän mennessä ehdottomasti kiivoin*. Tarinassa ei tarkenneta tunnin miellyttävyyteen vaikuttavia seikkoja. Nähdäksemme mielenkiinto kohdistuu tässä tapauksessa muihin asioihin, kuten työtapoihin tai tehtävätyyppeihin. Ryan ja Deci (2000a, 57) muistuttavatkin, että motivaation tukemisen kannalta on hyödyllistä kiinnittää huomiota tehtävän suunnitteluun ja ominaisuuksiin.

Kiinnostuksen puute liittyy tarinoissa motivaation heikentymiseen. Eräs vastaaja kuvaa ilmiötä näin: *Musiikissa jauhetaan jostain historiallisista soittajista. Ei kiinnostais kyllä yhtään*. Samassa tarinassa into myös äidinkieltä kohtaan on laskenut, sillä *koskaan ei ole mitään mielenkiintoista*. Decin ja Ryanin (2000b, 71) mukaan ihminen voikin olla sisäisesti motivoitunut vain sellaisiin toimintoihin, joita kohtaan hän tuntee kiinnostusta.

### *Kontrolli*

Mitä enemmän yksilön toimintaa kontrolloidaan ulkopuolelta, sitä vähemmän hänellä on mahdollisuus tuntea autonomiaa. Mitä enemmän hän taas saa itse määrätä toiminnastaan, sitä lähempänä hän on sisäistä motivaatiota. (Ryan & Deci 2000a, 60- 61.) Yksilö voi kuitenkin tuntea itsensä autonomiseksi toimiessaan toisen ohjeiden mukaan, jos hän on sisäistänyt toiminnan merkityksen (Sheldon & Bettencourt 2002, 35).

Aineistomme perusteella voimme päätellä, että tutkittavien käsitys koulumaailmasta on opettajan kontrollia korostava. Tämä selittänee osaltaan autonomian tukemista koskevien mainintojen vähäisyyden.

*Olin menossa kouluun 10 minuuttia myöhässä. Oli 8 aamu. Opettaja valitti ja kirjoitti reppuvihkoon. Oli matikan tunti tein tylsiä tehtäviä 35 minuuttia. Kun olin menossa välkälle ope pakotti siivoamaan kirjahyllyn välkkä meni siinä.*

Tarinoissa opettajan kontrolli näyttäytyy pääasiassa rangaistusten muodossa. Pitää kuitenkin muistaa, että eläytymismenetelmäkirjoitelmat eivät välttämättä ole tosia vaan ainoastaan kuvitelmia mahdollisista tilanteista (Eskola 1997, 6). Rangaistusten pelko pitää kontrollin opettajalla, ja estää täyden autonomian syntymisen. Ryan, Connel ja Deci muistuttavat, että koulussa on monia asioita joiden oppimista kohtaan lapsilla ei ole luontaista sisäistä motivaatiota. Kiinnostusta pidetään yllä materiaalien tai ulkoisesti asetettujen tavoitteiden avulla, jolloin oppilas on ulkoisen tuen ja kontrollin varassa. (Ryan, Connel & Deci 1985, 15.) Koulutyön sujumiseksi tarvitaan siis välttämättä tietty määrä kontrollia. Tulkintamme mukaan tämä johtaa siihen, että nykyinen koulujärjestelmä ei mahdollista oppilaiden aitoa sisäistä motivaatiota. Kuitenkin kaikissa kehitysvaiheissa, erityisesti lapsuudessa, on tärkeää pyrkiä kehittämään keinoja yksilön oman kiinnostuksen ja itsesätelyn tukemiseksi (Deci, Eghrari, Patrick & Leone 1994, 120).

Rangaistusten ohella myös ulkoiset palkkiot ohjaavat oppilaiden toimintaa koulussa (Ryan, Connel & Deci 1985, 19- 20). Toiminnasta saadut palkkiot ovat kuitenkin sisäisen motivaation kannalta ristiriitaisia. Jos toiminta on alun perin sisäisesti motivoitunutta, saattaa palkkio muuttaa toiminnan tarkoitusta. Asiaa ei enää tehdä sen itsensä, vaan palkkion vuoksi, jolloin motivationaalinen orientaatio muuttuu. Usein palkinnot lisäävät ulkoisen kontrollin kokemusta ja voivat olla haitaksi sisäiselle motivaatiolle ja itsemääräämiselle. (Ryan, Connel & Deci 1985, 19.) Decin, Kostnerin ja Ryanin (1999, 656) tutkimustulosten mukaan sekä aineelliset että suulliset palkkiot vaikuttavat sisäiseen motivaatioon haitallisemmin lapsilla kuin korkeakouluopiskelijoilla.

Jos opettaja antaa konkreettisia palkkioita, niitä pitäisi jakaa epäsäännöllisesti ja odottamatta, ei niin, että niihin pyritään (Uusikylä 2002, 51). Myös Deci korostaa palkkioiden odottamattomuuden merkitystä silloin, kun palkkioita halutaan käyttää sisäistä motivaatiota tukevassa mielessä (Deci 1975, 158). Odottamattomien palkkioiden antaminen on kuitenkin siinä mielessä ongelmallista, että oppilaat saattavat oppia odottamaan niitäkin (Deci, Koestner & Ryan 1999, 656). Näitä odottamattomia palkkioita ei selkeästi voida osoittaa aineistostamme löytyvän, vaikkakaan emme voi tietää, ovatko tarinoissa esiintyvät opettajan keuhut odotettuja vai eivät.

Uusikylän (2002, 51) mukaan aineettomat palkkiot, esimerkiksi hymy, nyökkäys tai rohkaisu, ovat parhaita pedagogisia palkkioita. Eräs vastaaja kuvaa kirjoittelmassaan aineettoman palkkion tuomaa mielihyvää näin: *Seuraavilla tunneilla oli kuvaamataitoa ja meidän piti piirtää sarjakuva. Onnistuin työssä hyvin ja opettajakin kehui sitä.* Jos oppilaan motivaation taso on heikko, ulkoiset palkkiot ovat kuitenkin alkuvaiheessa välttämätön kannustin toiminnan aloittamiseksi.

Ames suhtautuu kriittisemmin kaikkiin palkkioihin. Hän esittää tutkimuksessaan, että vaikka ulkoisella motivoinnilla voidaankin saada aikaan taitojen karttumista, toiminnan syyt eivät sitä kautta ehkä koskaan sisäisty. (Ames 1992, 266.) Sheldon ja Biddle (1998, 169) yhtyvät Amesin ajatuksiin toteamalla, että konkreettisten palkkioiden ja rangaistusten käyttö tekee tyhjäksi tavoitteen saada oppilas kiinnostumaan asioista ja säilyttämään mielenkiinto elinikäistä oppimista kohtaan. Thorkildsen, Nolen ja Fournier (1994) ovat lisäksi tutkimuksessaan tulleet siihen tulokseen, että lapset pitävät ulkoisia palkkioita epäoikeudenmukaisina, koska ne aiheuttavat toisille mielipahaa.

Ryan ja kumppanit muistuttavat, että huonot arvosanat tuntuvat usein oppilaiden mielestä rangaistuksilta ja hyvät taas palkinnoilta heidän toiminnastaan tai käytöksestään. (Ryan, Connel & Deci 1985, 19- 20.) Myös aineistossamme arvosanat, samoin kuin opettajan satunnaiset kehut, koetaan palkkioina. Muunlaisia palkkioita kirjoittajat eivät mainintojen puuttumisen perusteella miellä osaksi koulupäivän onnistumista.

Eisenberger, Piercen ja Cameron (1999) pitävät Decin ja Ryanin mallia palkkioiden merkityksestä sisäiselle motivaatiolle liian kielteisenä. He esittävät, että toiminnasta saadut palkkiot lisäävät yksilön oman kontrollin tunnetta. Heidän teoriansa mukaan aineelliset palkkiot lisäävät sisäistä motivaatiota erityisesti tilanteissa, joissa henkilö onnistuu toisia paremmin. Eräs vastaaja kirjoittaa hyvin kokeessa onnistuneesta oppilaasta, joka *tuli hyvälle tuulelle ja sai luokan parhaan numeron.* Eisenbergin ja kumppaneiden väittämään perustuen voidaan siis olettaa, että oppilaan sisäinen motivaatio lisääntyi hänen saadessaan palkkion muita paremmasta suoriutumisesta kokeessa. Palkkiot myös vähentävät epäonnistumisten sisästä motivaatiota heikentävää vaikutusta, jos ne tukevat toiminnan henkilökohtaista tai sosiaalista merkitystä yksi-

lölle – muussa tapauksessa tuloksena on sisäisen motivaation heikentyminen (Eisenberger, Piercen & Cameron, 1999).

Kontrolloivat olosuhteet saattavat tukea toiminnan säätelyn sisäistymistä, jos ne tukevat pätevyyttä ja yhteenkuuluvuutta. Kuitenkin vain autonomiaan ohjaavat olosuhteet tukevat todellista, minuuteen integroitua toiminnan itsenäistä säätelyä ja sitä kautta motivaatiota. (Ryan & Deci 2000a, 64.) Ympäristö voi tukea toiminnan kontrollin siirtymistä oppilaalle itselleen. Tärkein tekijä on, että oppilas kokee saavansa valita tai saa mahdollisuuden itse päättää asioista, jolloin sisäinen motivaatio yleensä lisääntyy ja oppimisen laatu kohoaa. (Ryan, Connel & Deci 1985, 21- 22.) Eräs haastateltava ilmaisi asian näin:

*No sillain että sais tehdä vähän oman pään mukaan välillä niitä juttuja että ei ois pelkästään niitä opettajan määräämiä juttuja – sitte tulis niitä että moni haluais tehdä varmaan enemmän sitten niitä tehtäviä.*

Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon ja Deci (2004) ovat tutkimuksissaan osoittaneet, että kun ympäristö tukee samanaikaisesti opiskelijan sisäisiä tavoitteita ja autonomiaa, lisääntyvät syväoppiminen, kokeissa suoriutuminen ja vapaaehtoinen opittavaan asiaan paneutuminen.

Vanhemmista lähtöisin oleva liiallinen kontrolli on syytä erottaa myönteisestä kiinnostuneisuudesta ja tuen antamisesta. Lapsen läksyjen tai koulunkäynnin ylenmääräinen kontrollointi viestii lapselle, että hänen tekemisiinsä ja kykyynsä huolehtia koulunkäynnistä ei luoteta. (Aunola 2002, 117.) Aineistossamme kaikki maininnat vanhemmista liittyvät epäonnistumiseen. Vastauksista välittyy huoli vanhempien reaktioista huonoon numeroon tai opettajaan antamaan rangaistukseen. Toisaalta useassa vastauksessa jää tulkinnanvaraiseksi se, liittyykö negatiivinen maininta rangaistuksen pelkoon vai huoleen vanhempien odotusten pettämisestä, kuten seuraavassa esimerkissä: *Kokeen tulokseni on 6+. Ajattelen mitä vanhempani sanoo, kun näytän kokeeni.*

### 7.2.2 Pätevyys

Aineistomme perusteella pätevyys on selvästi merkittävin motivaatioon vaikuttava tekijä. Pätevyyden tunteen tai sen puutteen koettiin vaikuttavan motivaatioon sekä myönteisesti että heikentävästi. Ryanin, Connelin ja Decin (1985, 17) mukaan asiat, jotka lisäävät pätevyyden tunnetta, ovat taipuvaisia lisäämään myös sisäistä motivaatiota ja vastaavasti taas kyvyttömyyden tunnetta aiheuttavat asiat vähentävät sitä. Eräs vastaaja kirjoitti, että *enku oli myös kivaa kun olen ”englanninkielen expertti”*. Toisen mielestä taas *matematiikka on tylsää, koska en ole hyvä siinä. Tarvitsen paljon apua ja käyn tukiopetuksessa*.

Tarinoissa on havaittavissa kahdenlaisia syitä pätevyyden tuottamille onnen tunteille. Toiset arvostavat onnistumisen mukanaan tuomaa, lähinnä opettajan tai vanhempien taholta tulevaa, ulkoista hyväksyntää. Näin ajattelee myös erään tarinan päähenkilö, jota *opettaja kehuu pitkistä ja hyvästä jutusta*. Toisille taas oma tyytyväisyyden tunne on tärkein palkinto: *Sain tehtyä pitkän jutun ja olin tyytyväinen siihen*. Jälkimmäisessä esimerkissä toiminta on lähempänä sisäistä motivaatiota kuin ensimmäisessä, koska siinä ei tavoitella ulkoista palkkiota. Palkkiot lisäävät usein ulkoisen kontrollin kokemusta ja voivat olla haitaksi sisäiselle motivaatiolle ja itsemääräämiselle (Ryan, Connel & Deci 1985, 19). Ulkoisen palkkion muuttaminen omaksi tavoitteeksi vaatii sitä, että yksilö tuntee itsensä kyvykkääksi tavoitteen suhteen. Oppilaat sisäistävät tavoitteita todennäköisimmin silloin, kun he ymmärtävät ne ja heillä on tarvittavat taidot niiden saavuttamiseen. (Ryan & Deci 2000a, 64.) Tavoitteen saavuttaminen pitäisi siis voida kokea optimaalisena haasteena (Deci 1975, 57). Tällöin on mahdollisuus onnistumiseen, mutta myös epäonnistumisen riski on olemassa. Tehtävän tarjotessa optimaalisen haasteen, sen pitäisi yleisesti lisätä sisäistä motivaatiota. (Ryan, Connel & Deci 1985, 17- 18.) Eräs haastateltava totesi esimerkiksi, että motivoivia tehtäviä ovat *semmoset vähän vaikeemmat, joita pitää vähän miettiä*.

Kirjoitelmissa kokeista saadut arvosanat määräävät selvästi pätevyyden tunnetta. Tämä näkyy esimerkiksi tarinassa, jossa päähenkilö on saanut *hyvän numeron joka teki minut hyvälle tuulelle ja sain luokan parhaan numeron*. Aineiston perusteella näyttää siltä, että toiminnan pääasiallinen tavoite on hyvä arvosana. Arvosanat taas

ovat enemmän kilpailun ja vertailun kuin oman edistymisen seuraamisen välineitä. Eräs haastateltava kuvasi ilmiötä näin:

*No, kyllä siihen vähä vaikuttaa varmaan seki, että mitä kaverit esimerkiksi saa, että sitte haluis tietty saada ... ainaki yhtä hyviä.*

Normatiivinen ja sosiaalista vertailua korostava arviointi uhkaa Amesin (1992, 265) mukaan yksilön oman kontrollin tunnetta ja ruokkii negatiivista motivaatioilmapiiriä. Seuraava lainaus haastattelusta kuvaa hyvin vastaajien yleistä suhtautumista arviointiin. Lainauksessa haastattelijan kysymykset on merkitty H-kirjaimella.

H: Tykkääksää siitä, että niitä numeroita saa, vai?

*No joo ku siinä niinku sitte tietää sen oman tasonsa silleen.*

H: Mitäs jos ei koulussa saiskaan ollenkaan numeroita niin muuttuisko se työnteko siellä jotenki erilaiseks?

*No kyllä se sillai muuttuis, ei tietäis niinku mihin verrata jos vertaa kavereihin tai...*

H: Vaikuttaisiko se siihen kiinnostukseen käydä koulua?

*No kyllä se silleen vaikuttais ku kävis koulussa, mutta ei olis mitään tulosta siitä työstä.*

Vaikuttaa siltä, että tarinoissa työskentelyn päämääränä ei ole oppiminen vaan hyvän arvosanan saaminen. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan arvioinnin tehtävä on ohjata ja kannustaa oppilasta sekä kuvata opiskelulle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Lisäksi arvioinnin tulisi auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2003, 168.) Aineistossamme arvioinnin todellinen rooli oppimisen ja oman edistymisen seuraamisen välineenä näyttää hämärtyneen, ja siitä on tullut toiminnan ensisijainen tarkoitus. Haastatteluissa kävi ilmi, että oppilaat mieltävät hyvät arvosanat tärkeiksi erityisesti jatko-opiskelujen kannalta.

Aineistossamme kilpailu on osa koulupäivää muutenkin kuin arvosanojen muodossa. Vallerand, Gauvin ja Halliwell (2001, 653) ovat tutkineet 10–12 - vuotiaita, ja tulleet siihen tulokseen, että kilpailu koulussa vähentää sisäistä motivaatiota. Näin oli myös

erään haastateltavan kohdalla, joka kertoi uskonnon, historian ja englannin olevan ärsyttävimpiä asioita koulussa, koska *mää oon niissä olevinaan huonoin niin mää en tykkää niistä*. Tarinoissa konkreettiset kilpailutilanteet, kuten pelit ja leikit, nähdään kuitenkin positiivisessa valossa: *Liikunta tunnit meni hyvin koska pelasimme koripalloa ja meidän joukkue voitti kaikki pelit. Sitten menimme hännän ryöstöä sitä kaksi kertaa ja voitin molemmat kerrat*. Tämä havainto ei välttämättä ole ristiriidassa Vallerandin ja kumppaneiden tutkimustulosten kanssa, koska he puhuvat nimenomaan aidosta sisäisestä motivaatiosta. Näkemyksemme mukaan aineistossamme kilpailutilanne, etenkin leikkien ja pelien kohdalla, motivoi ulkoisesti. Päämääränä on voitto, ei pelkästään sisäisen mielihyvän saavuttaminen, jolloin toiminta on ulkoisesti motivoitunutta.

Tarinoiden oppilaat saavat suhteellisen vähän palautetta toiminnastaan. Kirjoittelmissa on kuitenkin selkeästi nähtävissä, että tarinoiden päähenkilöillä on tiettyjä käsityksiä itsestään ja kyvyistään suhteessa johonkin taitoon tai oppiaineeseen. Eräs vastaaja kirjoittaa näin: *Seuraavalla tunnilla on äidinkieltä, joka sujuu sekin minulta mainiosti, myös muiltakin lahjakkailta oppilailta*. Toisessa tarinassa oppilas taas ajattelee, että *8 ½ on hyvä numero matikasta, koska en ole siinä hyvä*. Miten oppilas muodostaa käsityksensä omista kyvyistään? Uskoaksemme kykykäsityksiin vaikuttaa ainakin osaltaan oppilaan saama palaute. Tällä perusteella voimme siis olettaa, että palautetta kuitenkin annetaan, vaikka sen merkitys ei tarinoissa korostu.

Ryanin, Connelin ja Decin mukaan ympäristön tarjotessa positiivista, totuudenmukaista palautetta yksilön toiminnasta, sisäisellä motivaatiolla on taipumus lisääntyä. Onnistuneista koulupäivistä kertovissa tarinoissa *opettaja* esimerkiksi *kehui pitkää ja hyvää jutusta* tai on ylpeä oppilaan toiminnasta. Jos palaute toiminnasta taas on negatiivista ja viesti kriittisessä muodossa, osoittaen epäonnistumista, sisäinen motivaatio usein vähenee. (Ryan, Connel & Deci 1985, 17- 18.) Aineistossamme negatiivinen palaute on suurelta osin opettajan *valittamista, huutamista, hermostumista tai puhuttelun antamista*.

### 7.2.3 Yhteenkuuluvuus

Yhteenkuuluvuuden tunteella Ryan ja Deci tarkoittavat henkistä turvallisuuden tunnetta siitä, että ympärillä on ihmisiä, joihin voi tukeutua. Se ei siis edellytä jatkuvaa fyysistä läheisyyttä vaan tietoisuutta turvallisista ihmissuhteista. (Ryan & Deci 2000b, 71.) Yhteenkuuluvuuteen liittyviä mainintoja on aineistossamme suhteellisen paljon ja niitä esiintyy sekä motivaatiota tukevissa että sitä heikentävissä tilanteissa. Mainintojen yleisyyttä selittänevät Laineen havainnot, joiden mukaan koulunkäynnin edetessä lapsille tulee yhä tärkeämmäksi sosiaalisen hyväksynnän saavuttaminen ja ryhmään kuulumisen. Jo ensimmäisinä kouluvuosinaan oppilas alkaa tiedostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan merkityksen. Toisaalta iän karttuessa lapset vertailevat yhä tietoisemmin suorituksia keskenään, mikä lisää kilpailullisuutta. Varhaisnuoruudessa ystävyysuhteiden merkitys korostuu. (Aho & Laine 1997, 173- 175.)

Motivaation heikentymisen yhteydessä yhteenkuuluvuuden tarpeeseen liittyvät kommentit käsittelevät pääasiassa luokkatovereiden kanssa riitelemistä, ryhmän ulkopuolelle jättämistä tai kavereiden edessä nolatuksi tulemistä. Eräs vastaaja kuvaa kirjoitelmassaan tilanteeseen liittyviä tuntemuksia näin: *Välkällä kaveri jonka kanssa tuli riita on toisen kaverin kanssa puun takana. Ne juoruaa ihan varmasti musta. Toisessa tarinassa päähenkilö huomaa harmikseen, että läksyt on tekemättä. Kaverit nauroivat minulle.* Monissa tarinoissa riidat luokkatovereiden kanssa jäävät vaivaamaan mieltä ja haittaavat keskittymistä koulutyöhön.

*...paljon läksyjä ja tänään ne täytyy tehdä yksin koska riita on rikkonut ystävän ja minun välit. nyt en voi edes puhua huolistani kenellekkään.*

Positiivisessa sävyssä yhteenkuuluvuus tulee esille ryhmään kuulumisen tunteena ja asioiden jakamisena: *Kaikki juoksivat välkälle ja välkällä juttelimme ”tyttöjen juttuja” Päätimme, että jokainen, ainakin tytöistä lukisi oman juttunsa.*



Tehtävän antajan miellyttäminen on yksi syy siihen, miksi ihmiset tekevät heitä luonnostaan motivoimattomia asioita (Ryan & Deci 2000a, 64). Tällaisessa tilanteessa yksilön motiivina on yhteenkuuluvuuden tunteen saavuttaminen tai ylläpitäminen. Eräästä tarinasta löytyy ilmiön kääntöpuoli, kun päähenkilö ei koekaan opettajan tyydyttävän hänen yhteenkuuluvuuden tarvettaan:

*Kun olin lähdössä koulusta, pudotin vahingossa puoliksi aukinaisen repun lattialle ja kirjat, penaali, kyniä, kansio ja paperit lensivät repusta sinne tänne. Opettaja ei auttanut keräämään vaan käveli edes katsomatta ohi. Olisi tehnyt mieli huutaa perään, että hemmetti, mutta en huutanut kuitenkaan.*

Tämän kaltaiset tilanteet voivat vähitellen murentaa opettajan ja oppilaan välistä yhteenkuuluvuuden tunnetta tai estää sen syntymisen kokonaan. Tällöin oppilaalla ei ole tarvetta opettajan miellyttämiseen ja vähemmän motivoivat asiat saattavat jäädä tekemättä. Koska ryhmään kuuluminen on yksi ihmisen motivationaalisista perustarpeista (Ryan & Deci 2000b, 71), toiminnan omaksi kokemisen perustana voisi olla yhteenkuuluvuuden tunteen tavoittelemisen (Ryan & Deci 2000a, 64).

Yhteenkuuluvuuden tunteen tukemiseen liittyy myös vanhempien sitoutuminen lapsen koulunkäyntiin (Ryan & Deci 2000a, 64.) Tällöin lapselle tulee tunne siitä, että hän ei jää yksin koulunkäyntiä koskevissa asioissa. Hän tietää saavansa tarvittaessa tukea ja voi jakaa vanhempien kanssa niin onnistumiset kuin epäonnistumisetkin. Tarinoissa vastaajat pohtivat esimerkiksi, *mitä vanhempani sanoo, kun näytän kokeeni* tai *harmittelevat, kun sain huonon numeron. Vanhemmatkaan eivät ilahdu.* Jos edellisiä lainauksia tulkitaan yhteenkuuluvuuden tunteen kautta, voidaan olettaa, että pelko vanhempien reaktioista liittyy hyväksytyksi tulemisen tarpeeseen.

Aineistomme perusteella voimme esittää vain arveluita siitä, miksi vanhemmat näyttävät tarinoissa vain epäonnistumisten yhteydessä. Eräs mahdollinen selitys lähtee siitä olettamuksesta, että lapsi on vanhemmilleen joka tapauksessa arvokas. Vanhemmat eivät välttämättä tule lapsen mieleen hänen onnistuessaan koulussa, koska lapsi ei usko tapahtuman muuttavan vanhempien jo valmiiksi positiivista suhtautu-

mista häneen. Toisaalta epäonnistuminen saattaa herättää lapsessa pelon siitä, että hänen arvonsa vanhempien silmissä laskee.

#### 7.2.4 Fysiologiset tarpeet

Tutkimusaineistostamme nousee esiin useita fysiologisiin tarpeisiin liittyviä mainintoja. Vastajat käsittelevät kirjoitelmissaan ennen kaikkea ravitsemustilaa ja yleistä vireystasoa. Perustarpeiden tyydyttymättä jääminen näyttää poikkeuksetta vähentävän koulutyöhön motivoitumisen mahdollisuuksia, ja niiden tyydyttyminen taas parantaa motivaation edellytyksiä. Tätä havaintoa tukee myös Maslow'n tarvehierarkia, jossa fysiologiset tarpeet ovat ensisijaisia. Jos ihmisellä on esimerkiksi nälkä, tai häntä väsyttää, niin nämä fysiologiset tarpeet dominoivat ihmistä ja muut painuvat takalalle. Tällaisessa tilanteessa ihmisen koko kapasiteetti on käytössä fysiologisten tarpeiden tyydyttämiseksi. (Maslow 1987, 16- 17.) Lähestyessämme motivaatiota Decin ja Ryanin teorian (ks. luku 4) pohjalta, emme osanneet ennakkoon odottaa fysiologisten tarpeiden näin voimakasta esiintymistä. Aineistomme ja Maslow'n tarvehierarkian perusteella ei ole kuitenkaan mitään syytä epäillä, etteivätkö fysiologiset tarpeet vaikuttaisi merkittävästi motivaatioon.

Ruokailu mainitaan sekä onnistuneista että epäonnistuneista koulupäivistä kertovissa kirjoitelmissa. Onnistuneeseen koulupäivään liittyy usein hyvä ruoka ja muutenkin miellyttävä ruokailutilanne, kun taas paha ruoka on osa epäonnistunutta koulupäivää. Eräs haastateltava kertoi ruokailun merkityksestä, että *jos siä on hyvää ruokaa niin jaksaa*, ja jatkoi: *No jos on vähän nälkä ollu aamulla niin siinä vähän virkistyy*. Ruokailu tarjoaa oppilaille ravinnontarpeen tyydyttymisen lisäksi tervetulleen tauon koulupäivään. Se on myös sosiaalisesti merkittävä tapahtuma: *Pääsen ruokailussa kaverien pöytään. Jutteleme mukavia juttuja ruokapöydässä*.

Koulupäivän pituus yhdistetään tarinoissa ruokailun tavoin sekä onnistuneisiin että epäonnistuneisiin koulupäiviin. Päivän pituus on kertomuksissa suoraan yhteydessä vireystilaan. Eräs kirjoittaja kuvaa koulupäivän pituuden merkitystä näin: *En ollut ollenkaan väsynyt koska päivä oli 9-13. Maanantai taas on kamalin, koska on 6 tunti-*

*nen päivä, eikä ole kivaa aloittaa viikkoa rankalla päivällä.* Liian pitkän koulupäivän aiheuttama väsymys saa aikaan sen, että mukavatkaan kouluaineet eivät enää kiinnosta, vaan päivän mittaan keskittyminen vaikeutuu riippumatta käsiteltävästä aiheesta. Ilmiö on perusteltavissa Maslow'n (1987, 16- 17) tarvehierarkialla: jos fysiologiset perustarpeet eivät tule tyydytetyiksi, ihminen voi motivoitua vain niiden täyttämiseen.

Kun alemman tason tarpeet on tyydytetty, tulee ihmiselle aina uusia tarpeita, ja kun nämä on tyydytetty, ilmaantuu taas uusia. Jos esimerkiksi nälkä poistuu, se ei enää tunnu tärkeältä, vaan ihmiselle tulee uusia, korkeamman tason tavoitteita. Fysiologisten perustarpeiden tyydyttäminen toimii usein kanavana muiden tarpeiden tyydyttämiselle, esimerkiksi syödessä voidaan tyydyttää sekä nälkää että mielihyvän tarvetta. Tässä mielessä fysiologiset tarpeet eivät siis ole täysin itsenäisiä. (Maslow 1987, 16- 18.) Koulutyön kannalta tarpeiden hierarkisuus tarkoittaa sitä, että vasta fysiologisten tarpeiden tyydyttyä on mahdollista keskittyä oppimiseen.

### 7.3 Onnistunut ja epäonnistunut koulupäivä

Olemme koonneet eläytymismenetelmätarinoista keskeisiä onnistuneeseen ja epäonnistuneeseen koulupäivään liittyviä elementtejä. Seuraavassa esitämme yhteenvedot molemmista tarinatyypeistä. Niistä ilmenee tiivistetysti vastaus ensimmäiseen tutkimusongelmaamme, jossa etsimme vastausta kysymykseen motivaatioon vaikuttavista tekijöistä. Olemme koostaneet yhteenvedot siten, että ne sisältävät sekä ainoastaan yhdessä että useammassa eläytymismenetelmätarinassa esiintyviä asioita.

#### Onnistunut koulupäivä

Päiväni alkoi hyvin, koska ehdin ajoissa koulun pihalle juttelemaan kavereiden kanssa. Tänä aamuna herääminenkin oli helppoa, koska koulu alkoi vasta 10.00. Ensimmäisellä tunnilla oli matematiikkaa. Opettaja opetti uuden asian selkeästi, ja sainkin laskettua kaikki laskut oikein. Välitunnilla pelasimme kavereiden kanssa jalkapalloa. Seuraavalla tunnilla opettaja palautti äidinkielen kokeet ja sain numeroksi 10-. Olin todella

tyytyväinen, ja opettajakin kehuu minua. Lopputunti oli kuvaamataittoa. Saimme itse valita aiheen. Minä piirsin karjuvan tiikerin, koska pidän paljon eläimistä. Kuviksen jälkeen lähdimme ruokailuun. Minulla oli kova nälkä, ja huomasin ilokseni että tarjolla oli lempiruokaani, spaghetia ja jauhelihakastiketta. Pääsin kavereiden kanssa samaan pöytään istumaan, ja juttelimme ruokailun ajan kaikenlaista mukavaa.

Ruokailun jälkeen oli ympäristötiedon tunti. Olin tehnyt läksyt huolellisesti, joten viittasin paljon niitä tarkistettaessa. Uutena aiheena meillä oli avaruus. Tunti meni nopeasti, koska asia oli kiinnostavaa. Kellojen soitua menin suoraan vaihtamaan vaatteita, koska viimeisellä tunnilla oli liikuntaa. Liikunta on lempiaineeni, ja harrastan sitä myös vapaa-ajallani. Pelasimme koripalloa, ja meidän joukkue voitti kaikki pelit. Minäkin tein monta koria.

Koulupäivän jälkeen kävelin kavereideni kanssa kotiin. En ollut ollenkaan väsynyt, koska päivä oli ollut lyhyt. Läksyjäkään ei tullut ollenkaan, joten saatoin lähteä heti kaverin luo kyläilemään. Kaiken kaikkiaan päivä oli tosi mukava, eikä mitään huonoa tapahtunut.

#### Epäonnistunut koulupäivä

Aamulla nukuin pommiin, koska herätyskelloni ei soinut. Koulu olisi alkanut klo 8.00, mutta myöhästyin 15 minuuttia. Opettaja nuhteli minua luokan edessä, ja kaverit nauroivat. Ensimmäisellä tunnilla oli matematiikkaa. Olin aamulla kiireessä unohtanut kirjat kotiin, ja läksytkin olivat tekemättä. Tunti tuntui tosi pitkältä, enkä osannut laskea kuin yhden tehtävän, joten koko aukeama jäi kotiläksyksi. Kun kello vihdoinkin soi, lähdimme välitunnille. Muut pelasivat jalkapalloa, mutta minua ei otettu mukaan. Sisälle mentäessä tönäisin vahingossa kaveriani, ja hän suuttui minulle.

Äidinkielen tunnin alussa opettaja palautti kokeet. Sain arvosanaksi 5-. Olin todella pettynyt, koska olin lukenut kokeeseen hyvin. Mitähän vanhemmat tästä ajattelevat? Lopputunnin harjoittelimme sijamuotoja, mikä oli tosi tylsää. Seuraavalla välitunnilla kaveri, jonka kanssa aiemmin tuli riitaa, supisi erään toisen kanssa koulun kulmalla. He puhuivat ihan varmasti minusta.

Kolmannella tunnilla oli kuvaamataittoa. Opettaja antoi aiheeksi Kalevalan, joka ei kiinnosta minua yhtään. Yritin kuitenkin piirtää Väinämöistä, mutta se epäonnistui joka kerralla. Lopulta paperi repesi liiasta kumittamisesta, ja työ oli lopullisesti pilalla. Kuviksen jälkeen lähdimme ruokailuun. Minulla oli kova nälkä, mutta huomasin kauhukseni, että ruokana oli inhoamaani kesäkeittoa. En saanut alas lusikallistakaan, ja kaiken lisäksi jouduin tyhmien väliin istumaan. Viedessäni ruokaa pois, tiputin täyden lautasen lattialle ja se meni rikki. Jouduin siivoamaan sotkun, ja kaikki nauroivat minulle.

Ruokailun jälkeen oli kaksi tuntia ympäristötietoa. Meillä oli sijaisopettaja, josta en pitänyt ollenkaan. Läksyjä tarkistettaessa viittasin joka kysymykseen, mutta en saanut vastata kertaakaan. Se ärsytti minua. Loppu-tunnin opettaja vain selitti jotain asiaa, jota en jaksanut kuunnella. Miellensäni pyörivät vielä aamupäivän riidat, enkä pystynyt keskittymään aiheeseen. Kellojen soitua laahustin vaihtamaan vaatteita, koska viimeisel-lä tunnilla oli liikuntaa. Pelasimme koripalloa, ja minut valittiin viimei-senä joukkueeseen. Inhoan koripalloa, koska olen siinä tosi huono. Joukkueemme hävisi kaikki pelit.

Liikuntatunnin jälkeen muutaman luokkakaverin kesken tuli tappelu. Opettaja luuli minunkin osallistuneen siihen, vaikka satuin vain seisomaan vieressä. Saimme kaikki jälki-istuntoa. Yritin selittää opettajalle syyttömyyttäni, mutta hän ei kuunnellut. Kun vihdoinkin pääsin lähtemään jälki-istunnosta, olin hirvittävän väsynyt pitkän koulupäivän jäljiltä. Ulkona satoi kaatamalla, kun kävelin yksin kotiin. Minulla ei ollut sateen-varjoa, joten kastuin läpimäräksi. Reppukin painoi, koska meille oli tul-lut paljon läksyä. Toivottavasti ei enää koskaan tulisi toista tällaista päi-vää.

Koulupäivän onnistumiseen ei sinänsä vaikuta se, mitä aineita päivään kuuluu. Sa-moja aineita voi sisältyä sekä onnistuneeseen että epäonnistuneeseen koulupäivään, eikä yksittäistä ainetta voi yhdistää pelkästään jompaankumpaan. Oppilaan henkilö-kohtaisilla mielenkiinnon kohteilla on kuitenkin vaikutusta siihen, miten mielekkääl-tä opiskelu milloinkin tuntuu. Yhteenvetotarinoihin valitsimme aineistossamme ylei-sesti esiintyneitä kouluaineita.

Selkeä ero onnistuneen ja epäonnistuneen koulupäivän välillä on päivän pituudessa. Pitkä koulupäivä on raskas ja väsyttävä, eikä mielenkiintoiseenkaan asiaan jakseta loppupäivästä enää keskittyä. Onnistunut koulupäivä alkaa vasta kymmeneltä, kun taas epäonnistuneeseen päivään kuuluu aikainen herätys ja siihen mahdollisesti liit-tyvä myöhästymisen koulusta. Myöhästymisessä pahinta ovat siitä johtuvat seuraa-mukset, kuten nuhtelut ja noloon tilanteeseen joutuminen.

Opettaja voi vaikuttaa koulupäivän onnistumiseen selkeällä ja sopivasti vapauksia antavalla opetustyyllillä sekä kannustavalla palautteenannolla. Toisaalta taas oppilaan nolaaminen ja epäoikeudenmukainen kohtelu sekä oppilaan huomiotta jättävä ope-tustyyli pilaavat helposti koko koulupäivän. Myös liiat läksyt liittyvät koulupäivän epäonnistumiseen.

Tunne omasta osaamisesta on merkittävä tekijä määriteltäessä onnistunutta tai epäonnistunutta koulupäivää. Hyvät arvosanat, tehtävissä ja harjoituksissa onnistuminen sekä oman osaamisen näyttäminen lisäävät positiivista suhtautumista ja kannustavat jatkamaan. Vastaavasti heikot arvosanat sekä tehtävissä ja harjoituksissa epäonnistuminen näyttävät lannistavan oppilasta erityisesti kasaantuessaan. Myös se, että ei pääse näyttämään taitojaan turhauttaa ja vähentää motivaatiota.

Ystävät ovat luonnollinen osa onnistunutta koulupäivää. Heidän kanssaan jutellaan, pelataan tai ollaan muuten vain yhdessä. Tärkeintä on tunne siitä, että kuuluu joukkoon. Riidat, hyljeksintä ja porukan ulkopuolelle jääminen sitä vastoin laskevat mielialaa ja keskittymiskykyä.

Jokaiseen koulupäivään kuuluu ruokailu, eikä ole samantekevää, mitä ruokaa on tarjolla. Hyvä ruoka piristää ja nostaa mielialaa, mikä vaikuttaa osaltaan iltapäivän onnistumiseen. Jos ruoasta ei pidä, syöminen voi jopa jäädä kokonaan väliin. Tällöin vireystaso laskee. Ruokailu on myös sosiaalinen tilanne, jonka luonteeseen vaikuttaa pöytäseura. Esiin nousi lisäksi yllättävä ruokailutilanteeseen liittyvä yksityiskohta: pelko lautasen pudottamisesta lattialle ja sitä seuraavasta häpeän tunteesta.

Äärimmäisen epäonnistuneeseen koulupäivään sisältyy myös onnettomuuksia ja huonoa onnea, joille ei useinkaan löydy varsinaista syytä. Ne kuitenkin vaikuttavat yleiseen mielialaan. Tavallinen koulupäivä, jolloin mitään ikävää ei ole tapahtunut, koetaan melko onnistuneena.

Edellä esitetyt tarinat ovat yhteneviä Decin ja Ryanin teorian (ks. luku 4) kanssa siinä mielessä, että autonomian, pätevyuden ja yhteenkuuluvuuden tunteiden tyydyttyminen lisää motivaatiota ja niiden tyydyttymättä jääminen vastaavasti heikentää sitä. Lisäksi tarinoissa esiintyy fysiologisia tarpeita, jotka näyttävät olevan motivaation kannalta merkittäviä. Deci ja Ryan eivät kuitenkaan teoriassaan niitä mainitse.

## 8 PÄÄTELMÄT

Etsimme tutkimukseemme vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitkä tekijät vaikuttavat 12- vuotiaiden oppilaiden koulumotivaatioon?
2. Onko Decin ja Ryanin kolmeen perustarpeeseen tukeutuva teoria tutkimusaineistomme valossa pätevä?

Tässä luvussa kertaamme keskeiset tulokset suhteessa tutkimusongelmiimme, pohdimme tulosten merkitystä sekä tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi arvioimme lyhyesti tutkimuksemme antia ja suuntaamme katseemme kohti tulevaa.

### 8.1 Tutkimustulosten merkitys kasvattajalle

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että 12- vuotiaiden koulumotivaatioon vaikuttavat autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden sekä fysiologisten tarpeiden tyydyttymisen taso. Motivaatioon voidaan vaikuttaa myönteisesti tukemalla näiden tarpeiden tyydyttymistä.

Autonomian tarpeen tyydyttymiseen vaikuttavat aineistomme perusteella valinnan mahdollisuuksien antaminen sekä kontrollin määrä ja laatu. Kasvattajan kannalta tämä tarkoittaa sitä, että hän voi tietoisesti pyrkiä tukemaan lapsen motivaatiota autonomian tunteen lisäämisen kautta. Näin toimiminen ei aina kuitenkaan ole yksinkertaista, vaan se vaatii kasvattajalta taitoa tasapainoilla ääripäiden välissä. Lapselle pitää antaa mahdollisuus valita häntä kiinnostavia asioita, mutta toisaalta kasvattajan täytyy osata auttaa ja ohjata lasta valitsemaan monista vaihtoehdoista. Liiallinen kontrolli estää autonomiaa, mutta toisaalta kontrollin täydellinen puuttuminen viestii lapselle kasvattajan välinpitämättömyyttä.

Autonomian toteutuminen koulussa vaatisi suuria muutoksia järjestelmässä. Nykyään opetussuunnitelma ohjaa vahvasti koulun toimintaa. Tavoitteet on määritelty niin tarkasti, että oppilaan omille kiinnostuksen kohteille ei juuri jää tilaa. Todellinen autonomian tukeminen edellyttäisi, että jokainen oppilas saisi itse laatia oman opetussuunnitelmansa. Tällöin hän voisi valita sisällöt kiinnostuksensa mukaisesti, ja toimia ilman ulkoista kontrollia. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että oppilaat jätettäisiin oman onnensa nojaan. Opettajan tehtävä olisi tukea oppilaita heidän opiskelussaan ja tarjota mahdollisuuksia toteuttaa henkilökohtaista opetussuunnitelmaa. Tällainen järjestelmä vaatisi luottamusta oppilaan motivaatioon ja kykyyn ohjata omaa opiskeluaan, sekä yleisten käsitysten muutosta suhteessa siihen, mikä tieto todella on arvokasta.

Koska todellisen autonomian tukeminen koulussa vaatisi valtavia muutoksia koko koulujärjestelmän, samoin kuin yhteiskunnan tasolla, on siihen mahdotonta ainakaan lyhyellä aikavälillä päästä. Kuitenkin jo pienet asiat ovat askel oikeaan suuntaan. Antamalla oppilaiden valita esimerkiksi muutamasta vaihtoehdosta, vähentämällä opettajan kontrollia sekä ottamalla oppilaat mukaan opetuksen suunnitteluun autonomian tunnetta voidaan tukea suhteellisen pienillä muutoksilla.

Pätevyyden tunteeseen liittyvät oleellisesti osaamisen ja onnistumisen kokemukset. Onnistumisten myötä motivaatio kyseistä toimintaa kohtaan lisääntyy, mutta toisaalta epäonnistumiset heikentävät motivaatiota. Kasvattajan tulisi siis tarjota mahdollisuuksia optimaalisiin haasteisiin, jolloin oppilas ei koe toimintaa liian helpoksi mutta saa silti onnistumisen kokemuksia. Lisäksi pätevyyden tunteen tukemiseen liittyy kiinteästi palautteen antaminen. Palautteen tulee olla kannustavaa, mutta sen antamiselle pitää aina olla todellinen peruste. Muuten positiivinenkin palaute muuttuu merkityksettömäksi. Kasvattajan pitää kuitenkin varoa palautteen muuttumista palkkioksi, jolloin se edistää kilpailua. Tällöin toiminnan syyt ulkoistuvat, ja sisäisen motivaation synnylle on yhä vähemmän mahdollisuuksia.

Tarve yhteenkuuluvuuteen on merkittävä motivaation taustalla vaikuttava tekijä. Kasvattaja voi lisätä lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta tukemalla ryhmähenkeä sekä auttamalla mahdollisten ristiriitojen selvittämisessä. Lapsiryhmän sosiaalinen verkos-



to on monimutkainen, joten kasvattajalta vaaditaan herkkyyttä havaita sen eri vivahteet. Kaikki ei suinkaan tapahdu aikuisen silmien alla, vaan koulussa etenkin välitunnit ovat tilanteita, joissa oppilaat ovat paljon tekemisissä keskenään. Tällöin syntyy myös ristiriitoja, jotka voivat aiheuttaa yllättäviäkin jännitteitä oppilaiden välille. Yhteenkuuluvuus tarkoittaa ennen kaikkea tunnetta siitä, että kuuluu johonkin ryhmään. Siten on myös motivaation kannalta erittäin tärkeää, että kiusaamista pyritään ennaltaehkäisemään ja kiusaamistilanteisiin puututaan välittömästi. Lasten keskinäisten suhteiden tukemisen lisäksi kasvattajan on syytä kiinnittää huomiota myös vuorovaihtukseen itsensä ja kunkin lapsen välillä. Lapsen on tärkeää tunkea yhteenkuuluvuutta myös kasvattajaan, mikä osaltaan vaikuttaa hänen motivaatioonsa. Kasvattajan tulisi siis pyrkiä olemaan helposti lähestyttävä ja osoittaa lapselle välittävänsä hänestä. Kasvattaja on lapselle ennen kaikkea turvallinen aikuinen.

Koulumaailmassa myös kodin ja koulun yhteistyö on tärkeää lapsen yhteenkuuluvuuden tunteen tukemisen kannalta. Lapsi kuuluu yhtäläillä koululuokan muodostamaan ryhmään kuin omaan perheeseensä. Jotta lapsen ei tarvitsisi muokata olemustaan ja käyttäytymistään ympäristön vaihtuessa, vanhemmilla ja opettajilla olisi hyvä olla yhtenevä näkemys kasvatuksesta ja koulunkäynnille asetettavista tavoitteista. Näin lapsi ei joudu kohtaamaan ristiriitaisia vaatimuksia halutessaan tunkea yhteenkuuluvuutta molemmille tahoille.

Fysiologisten tarpeiden tyydyttyminen on motivoitumisen edellytys. Näistä tarpeista huolehtiminen on pääasiassa kodin vastuulla. Kuitenkin useimmat opettajat kohtaavat luokassaan oppilaita, jotka eivät kykene motivoitumaan toimintaan nälän tai väsymyksen vuoksi. Tätäkin tilannetta voidaan parantaa pienillä teoilla. Aineistomme perusteella ei esimerkiksi ole yhdentekevää, mitä ruokaa koulussa tarjotaan. Hyvä ruoka tyydyttää oppilaiden ravinnon tarpeen, kun taas epämieluisa ruoka jää usein syömättä, mikä vaikuttaa oppilaan vireystilaan. Opettaja voisi myös ohjata oppilaita ottamaan kouluun mukaan välipalaa, jolloin nälän tunne ei häiritse huomion suuntaamista oppimisen kannalta olennaiseen. Vaihtoehtoisesti koulu voisi tarjota oppilaille välipalaa, tai myydä sitä pientä maksua vastaan.

Ravinnon lisäksi myös lepo on välttämätöntä motivaation kannalta riittävän vireystilan saavuttamiseksi. Levon tarve on yksilöllistä, mikä vaatii opettajalta joustavuutta.

Sallimalla pienet lepoaikat sekä järjestämällä taukoja työskentelyn lomaan opettaja mahdollistaa oppilaiden vireystilan säilymisen hyvänä. Myös koulun alkamisajan kohtaan on syytä kiinnittää huomiota. Etenkin talviaikaan aikaiset herätykset voivat heikentää motivoitumisen edellytyksiä. Fysiologisten tarpeiden tyydyttymisen kannalta kodin ja koulun yhteistyöllä on tärkeä asema. Keskustelemalla yhdessä oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa opettaja voi paremmin ottaa huomioon kunkin lapsen yksilölliset tarpeet. Samalla voidaan käsitellä riittävän unen ja terveellisen ravinnon merkitystä myös kotioloissa.

## 8.2 Decin ja Ryanin teorian tarkastelua

Toinen tutkimusongelmistamme oli Decin ja Ryanin (ks. luku 4) teorian testaaminen. Suurelta osin tutkimustuloksemme ovat heidän ajatustensa mukaisia. Aineistossamme on selkeästi nähtävissä autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeiden merkitys motivaation kannalta. Kunkin perustarpeen tyydyttyminen näyttää lisäävän motivaatiota ja tyydyttymättä jääminen vastaavasti heikentävän sitä. Decin ja kumppaneiden mukaan ihminen voi olla tietyssä määrin motivoitunut jo silloin, kun hänen pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeensa tyydyttyvät. Aito sisäinen motivaatio toteutuu kuitenkin vasta kaikkien kolmen perustarpeen tyydyttyessä samanaikaisesti (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan 1991, 333.) Aineistossamme ei ole havaittavissa kaikkien tarpeiden yhtäaikaista tyydyttymistä. Nykyinen koulujärjestelmä ei nähdäksemme edes mahdollista oppilaan täyttä autonomiata. Näin ollen emme voi ottaa kantaa Decin ja kumppaneiden väitteeseen sisäisen motivaation edellytyksistä. Tutkimustulostemme valossa voimme kuitenkin yhtyä heidän käsityksiinsä ulkoisesta motivaatiosta monine tasoineen, sekä siitä, että motivaatiota voidaan lisätä kolmea perustarvetta tukemalla.

Deci ja Ryan käsittelevät teoriassaan ainoastaan kolmea psykologista perustarvetta, mutta aineistomme perusteella tämä malli vaikuttaa riittämättömältä. Aineistostamme nousee nimittäin selkeästi esiin myös neljäs tarveryhmä, fysiologiset tarpeet. Saattaa kuitenkin olla, että Deci ja Ryan pitävät fysiologisia tarpeita niin itsestään

selvinä, etteivät koe niiden käsittelemistä tarpeelliseksi. Fysiologiset tarpeet eivät kenties olisi tulleet tutkimuksessamme esiin, jos olisimme käyttäneet Decin ja Ryanin teoriaan pohjautuvaa mittaria. Tällöin osa ilmiöstä olisi jäänyt huomioimatta.

Maslow'n mukaan hyvä motivaatioteoria tunnustaa muun muassa sen, että toiminnan välittömien päämäärien pohjimmaisena motiivina on yleensä jokin muutamasta perustarpeesta. Yksilö ei kuitenkaan aina itse tiedosta toimintansa perimmäisiä päämääriä. (Maslow 1987, 5-6.) Decin ja Ryanin teorian perusajatus on, että yksilön toiminnan taustalla on jokin heidän määrittelemistään kolmesta perustarpeesta (ks. esim. Ryan & Deci 2000a ja b). Maslow esittää lisäksi, että hyvän teorian tulee ottaa huomioon ympäristön vaikutus yksilön motivaatioon. Maslow väittää edelleen, että tunne voi motivoida muuta toimintaa, ja että ihminen voi olla motivoitunut useaan asiaan samanaikaisesti. (Maslow 1987; 6,11). Decin ja Ryanin teoria täyttää nämäkin Maslow'n vaatimukset. He korostavat etenkin autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteiden vaikutusta yksilön toimintaan. Samoin he painottavat ympäristön merkitystä motivaation tukijana tai uhkaajana. (ks. esim. Ryan & Deci 2000b.) Maslow'n (1987, 7) mukaan hyvä motivaatioteoria sisältää lisäksi ajatuksen siitä, että tarpeiden tyydyttyessä syntyy aina uusia tarpeita. Decin ja Ryanin teoriassa toiminnan lopullisena päämääränä on kuitenkin kolmen perustarpeen täydellinen tyydyttyminen (ks. esim. Ryan & Deci 2000b).

Useat tutkimukset pohjautuvat Decin ja Ryanin teoriaan, ja niissä on saatu sitä tukevia tuloksia (ks. esim. Joussemet, Koestner, Leke & Houliort 2004; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci 2004; Vallerand, Gauvin & Halliwell 2001; Deci, Koestner & Ryan 1999; Thill, Mailhot & Mouanda 1998). Suurin osa tutkimuksista on ollut määrällisiä. Se, että saimme samankaltaisia tuloksia myös laadullisella lähestymistavalla, todistaa osaltaan teorian päteväksi. Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt ja Schimel pitävät kuitenkin tutkimuksensa perusteella Decin ja Ryanin määrittämiä tarpeita riittämättöminä selittämään ihmisen käyttäytymisen suuntautumista. Heidän mukaansa itsetunto ja asioiden merkityksellisyys ovat niin tärkeitä tekijöitä psykologisten toimintojen taustalla, että myös Decin ja Ryanin pitäisi huomioida ne. (Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt & Schimel 2004.)

### 8.3 Tutkimuksen luotettavuus

Käsityksemme motivaatiosta pohjautuvat suurelta osin Decin ja Ryanin edellä esiteltyyn teoriaan (ks. luku 4). Siten ymmärrämme motivaation voimana, joka saa ihmisen käyttäytymään tietyllä tavalla. Motivaation laatu voi kuitenkin vaihdella toiminnan syiden mukaan. Täysin ulkoisen ja täysin sisäisen motivaation välillä on muotoja, joissa nämä kaksi ääripäätä limittyvät toisiinsa. Decin ja Ryanin tavoin ajatella, että motivaatioon vaikuttavat tekijät pohjautuvat tiettyihin perustarpeisiin. Ihmisen käyttäytymisessä näkyvät tai hänen tiedostamansa toiminnan syyt ovat kuitenkin henkilökohtaisia. Tästä syystä koimme tärkeäksi tutkia ilmiötä menetelmällä, joka ei rajoita tutkittavan vaihtoehtoja vaan sallii vapaan ajatusten tuottamisen. Näkemyksemme mukaan eläytymismenetelmä täyttää asettamamme vaatimukset.

Pyysimme vastaajia kirjoittamaan onnistuneesta tai epäonnistuneesta koulupäivästä. Käytimme näitä termejä, koska katsoimme motivaatio-käsitteen olevan heidän ikänsilleen liian abstrakti. Suurimmaksi osaksi tarinat käsittelevät nimenomaan motivaatiota, joten Ahosen mukaan aineistomme on tältä osin validi. Validiteetilla hän tarkoittaa sitä, että tutkija on onnistunut tutkimaan haluamaansa ilmiötä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 129-130.) Analyysivaiheessa karsimme epäoleellisen aineksen pois poimimalla selkeästi koulupäivän onnistumiseen tai epäonnistumiseen vaikuttaneet tekijät. Jätimme huomiotta koulupäivän ulkopuolella tapahtuneet asiat läksyjä lukuun ottamatta.

Vaikka tutkimuksemme lähtökohtana on Decin ja Ryanin teoria, emme halunneet käyttää heidän teoriasensa pohjalta laadittua mittaria useistakaan syistä. Ensinnäkin koimme tärkeäksi olla rajoittamatta vastaajien ajattelua, jotta saisimme käsityksen koko motivaatioilmiöstä vastaajien subjektiivisine käsityksineen. Tällä tavoin pyrimme lisäksi testaamaan Decin ja Ryanin teorian pätevyyttä. Sekä Decin ja Ryanin omat että useat heidän teoriaansa pohjautuvat tutkimukset ovat määrällisiä, joten ei ollut järkevää toistaa niiden yhteydessä saatuja lähes poikkeuksetta samansuuntaisia tuloksia (ks. esim. Joussemet, Koestner, Leves & Houliort 2004; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci 2004; Vallerand, Gauvin & Halliwell 2001; Deci, Koestner & Ryan 1999; Thill, Mailhot & Mouanda 1998). Sen sijaan lähestyimme

ilmiötä laadullisen tutkimuksen kautta. Tämä mahdollisti Decin ja Ryanin teorian tarkastelun uudesta näkökulmasta. Edellä mainittujen tutkimusten kanssa samansuuntaisten tulosten saaminen tukee osaltaan tutkimuksemme reliabiliteettia eli tulosten oikeellisuutta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186).

Mäkelän mukaan tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee ottaa huomioon kolme seikkaa: aineiston merkittävyys, aineiston riittävyys ja analyysin kattavuus sekä analyysin arvioitavuus ja toistettavuus. Aineiston merkittävyys tarkoittaa aineiston kulttuurista ja yhteiskunnallista merkitystä. (Mäkelä 1990, 48.) Koemme tutkimusaiheemme tärkeäksi sekä henkilökohtaisesti että koko koulumaailman kannalta, koska motivaatio on oppimisen edellytys. Tutkimukseen osallistuneet eivät sinänsä ole yhteiskunnallisesti merkittävässä asemassa, mutta uskomme heidän edustavan ikäryhmänsä yleisiä näkemyksiä.

Toinen Mäkelän (1990, 52- 53) määrittämä luotettavuuden kriteeri, aineiston riittävyys ja analyysin kattavuus, toteutuu tutkimuksessamme. Aineistomme riittävyyttä perustelemme Eskolan (1998, 45) väitteellä, jonka mukaan eläytymismenetelmän kohdalla 10- 20 vastausta riittää tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, joka kehystyksellä on mahdollista saavuttaa. Koska tietyt teemat esiintyvät toistuvasti aineistomme kirjoitelmissa, voimme olettaa, että laajemman aineiston kerääminen ei olisi tuonut juurikaan uutta tietoa. Analyysin kattavuudella Mäkelä (1990) tarkoittaa sitä, että johtopäätösten pitää perustua aineiston syvälliseen käsittelyyn, jolloin sattunnaiset poiminnat aineistosta eivät riitä niiden pohjaksi. Aineistoa analysoidessamme pyrimmekin käsittelemään sitä mahdollisimman kattavasti. Poimimme suoria lainauksia tulkintojemme tueksi 23 eläytymismenetelmätarinasta ja neljästä haastattelusta. Lopuissa kymmenessä tarinassa ja neljässä haastattelussa vastaajat käsittelevät samoja asioita hieman eri sanoin. Kaikki tarinoissa esiintyvät maininnat on kuitenkin otettu huomioon aineistoa esittelevässä luvussa 7.1. Lainausten kautta toimme esille myös tulkintojemme perustaa, mikä mahdollistaa lukijan oman arvioinnin analyysimme oikeellisuudesta sekä Ahosen mukaan lisää johtopäätöstemme validiteettia (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 129-130). Lisäksi erittelimme tutkimuksen vaiheet mahdollisimman tarkasti. Nämä seikat puoltavat Mäkelän (1990, 53) kolmannen luotettavuuden kriteerin, analyysin arvioitavuuden ja toistettavuuden, toteutumista tutkimuksessamme.

Vaikka laadullisen tutkimuksen eri perinteistä löytyy niitäkin, joiden mukaan triangulaatio ei lisää tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2004, 14), päädyimme kuitenkin parantamaan sitä sekä menetelmä- että tutkijatriangulaatiota hyödyntämällä (Eskola & Suoranta 1998, 70). Menetelmätriangulaatio toteutuu käyttämällä haastatteluja eläytymismenetelmällä saatujen tulosten varmentamiseksi ja tarkentamiseksi. Eskolakin (1998, 46) painottaa, että eläytymismenetelmä soveltuu hyvin triangulaation ideaan, mutta tämän menetelmän rinnalla muiden tiedonhankintamenetelmien painopiste on kuitenkin enemmän tulosten todentamisessa kuin uuden tiedon hankkimisessa. Tutkijatriangulaatiota olemme puolestaan käyttäneet tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Olemme joutuneet pohtimaan ja perustelemaan näkökulmiamme toisillemme, ja näin ollen ratkaisut ovat harkittuja. Lisäksi olemme ottaneet huomioon enemmän erilaisia vaihtoehtoja kuin mitä yksin toimiessa olisi ollut mahdollista. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 186) toteavat tällaisen kahden tutkijan yhteistyön lisäävän tutkimuksen reliabiliteettia.

Olemme tehneet tutkimustamme omasta tahdostamme ilman tiukkaa ohjausta, mikä korostaa valintojemme subjektiivisuutta. Saarnivaaran mukaan tutkijan subjektiivisuus on mukana laadullisessa tutkimuksessa koko prosessin ajan. Tutkija tuo mukanaan omat käsityksensä, arvonsa ja uskomuksensa, jotka vaikuttavat tutkimuksen kaikissa vaiheissa aina tutkimusongelmien rajauksesta menetelmiin ja tuloksiin asti. Tästä syystä laadullinen tutkimus vaatii reflektiivistä, ymmärtävää ja itsekriittistä otetta. (Saarnivaara 1996, 105.) Tutkijatriangulaatiolla olemme kuitenkin nähdäksemme pystyneet vähentämään subjektiivisuuden haitallisia vaikutuksia tutkimuksessamme.

Luotettavuuden kannalta merkittäväksi seikaksi tutkimuksessamme haastattelujen osalta muodostuu haastateltavien määrä ja valintatapa. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan haastateltavien määrä on aina riippuvainen tutkimuksen tarkoituksesta. Yleispätevä ohje on yksinkertaisesti haastatella niin montaa henkilöä kuin on tarvittavan tiedon saamisen kannalta välttämätöntä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 58.) Valitsimme haastateltaviksi sellaiset henkilöt, joiden kirjoitelmat antoivat aihetta tarkennuksiin. Tuntematta oppilaita oli vaikea arvioida, kenen haastattelemisesta olisi ollut tutkimuksen kannalta eniten hyötyä. Emme haastatelleet kaikkia oppilaita, koska se ei

mielestämme ollut tarkoituksenmukaista. Haastattelujen tarkoitus oli täydentää eläytymismenetelmäaineistoa eivätkä ne siis toimineet pääasiallisina tiedonlähteinä. Haastateltavien valinta perustui täysin eläytymismenetelmätarinoihin, joiden pohjalta valitsimme oletettavasti parhaiten tietoa antavat oppilaat. Vaikka emme tieneet mitään oppilaiden koulumenestyksestä, jälkeenpäin kävi ilmi, että valitsemamme haastateltavat olivat lähes poikkeuksetta opettajien mukaan luokkiensa parhaimmin menestyviä. Tämä saattaa selittyä osaltaan sillä, että valitsimme haastateltavat tarinan sisällön lisäksi kirjallisen ilmaisukyvyn perusteella. Tutkimuksen kannalta tutkittavan koulumenestyksellä ei kuitenkaan ollut merkitystä, joten emme koe tätä luotettavuutta heikentäväksi asiaksi. Hyvin koulussa menestyvillä saattaa olla parempi koulumotivaatio kuin muilla, mutta koska emme tutkineet motivaation tasoa vaan siihen vaikuttavia tekijöitä, silläkään ei nähdäksemme ole merkitystä tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Haastattelutilanteessa tutkijoiden vaikutuksen välttäminen on mahdotonta. Pyrimme kuitenkin tietoisesti esittämään sellaisia kysymyksiä, jotka eivät johdatelleet haastateltavia vastaamaan tietyllä tavalla.

Muutamit esittämistämme tutkimustuloksista eivät ole täysin ongelmattomia. Ensimmäkin liitämme fysiologiset tarpeet Decin ja Ryanin kolmen perustarpeen rinnalle, vaikka he eivät lukuisissa tutkimuksissaan ole maininneet niitä (ks. esim. Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci 2004; Ryan & Deci 2000a ja b; Deci, Koestner & Ryan 1999). Vaikka Maslow (1987) pitääkin fysiologisten tarpeiden tyydyttämistä kaiken toiminnan perustana, vaatisi esittämämme tarpeiden rinnastaminen kenties jatkotutkimusta. Toiseksi, vanhempien esiintyminen aineistossamme ainoastaan motivaation heikentymisen yhteydessä saattaa johtua kehyskertomusten muodosta. Ne ohjasivat kirjoittamaan vain koulupäivän aikaisista tapahtumista, mikä mahdollisesti vähensi mainintoja vanhempien vaikutuksesta oppilaiden koulumotivaatioon.

## 8.4 Tutkimuksen eettisyys

Jo menetelmää valittaessa koimme tärkeäksi ottaa huomioon tutkittavien aseman. Pyrimme löytämään mahdollisimman ihmisläheisen tutkimusmenetelmän, jolloin tutkimukseen osallistuminen ei olisi vastaajille epämiellyttävää tai ahdistavaa. Lisäksi halusimme lähestyä aihepiiriä suhteellisen neutraalilla tavalla. Tarkoituksenamme ei ollut mitata oppilaiden motivaation tasoa vaan selvittää heidän käsityksiään motivaatioon vaikuttavista tekijöistä. Sitä kautta uskoimme saavamme selville myös keinoja tukea motivaatiota. Eläytymismenetelmä luotiin nimenomaan tutkimukseen liittyvien eettisten ongelmien ratkaisemiseksi ja ihmisarvon kunnioittamiseksi. Tavoitteena ei siis ollut useiden tiedonhankintamenetelmien tavoin pelkästään tutkijan aseman parantaminen, vaan myös tutkittavan aseman huomioiminen. (Eskola 2001a, 71.)

Tutkimuksen eettisyydelle asettamamme tavoitteet toteutuivat mielestämme hyvin. Oppilaille ja heidän huoltajilleen selvitettiin etukäteen kirjeitse, mitä tutkimus sisältää. He saivat yhdessä päättää, osallistuisiko oppilas tutkimukseen vai ei. Lisäksi oli myös mahdollista osallistua pelkästään eläytymismenetelmätarinan kirjoittamiseen ja kieltäytyä mahdollisesta haastattelusta. 42:stä oppilaasta yhdeksän ei osallistunut tutkimukseen. Heidän joukossaan oli kaksi oppilasta, jotka kirjoittivat tarinan, mutta eivät olleet palauttaneet tutkimuslupaa. Jätimme heidän kirjoitelmansa tutkimuksen ulkopuolelle. Luokanopettajat olivat järjestäneet tekemistä tutkimustilanteen ajaksi niille oppilaille, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen eivätkä he joutuneet erityisen huomion kohteiksi. Vaikutti siltä, että tutkimukseen osallistuneet olivat mielellään mukana.

Eläytymismenetelmän käyttö ei kuitenkaan ole täysin eettisesti ongelmaton. Kehyskertomus ohjaa väistämättä vastaajan ajatuksia tiettyyn suuntaan. Siksi pyrimme laatimaan mahdollisimman väljät kehyskertomukset, jotka kuitenkin ohjaisivat vastaajan kirjoittamaan juuri motivaatioon vaikuttavista tekijöistä. Onnistuminen-epäonnistuminen - variaation käyttö voi lisäksi nostaa esiin negatiivisia tunteita ja kokemuksia (Eskola 1998, 44). Tässä tapauksessa oppilaalle saattoi siis kirjoittamisen myötä muodostua kielteisiä assosiaatioita koulua kohtaan, mikä ei ollut tarkoi-



tuksenmukaista. Kehyskertomuksemme ohjasivat vastaajia kirjoittamaan minämuodossa, mikä mahdollisesti vahvisti eläytymiskokemusta.

Lupasimme tutkimukseen osallistuneille, että heidän kirjoitelmiaan ja haastattelujaan käsitellään täysin luottamuksellisesti. Pyysimme heitä kirjoittamaan nimensä kirjoitelmiin siksi, että osasimme pyytää oikeat henkilöt haastatteluihin. Heti aineiston puhtaaksikirjoitusvaiheessa nimet korvattiin koodeilla, eikä vastaajia näin ollen pysty tunnistamaan lopullisesta tutkimustekstistä. Koululle tarkoitettuun versioon muokkasimme lisäksi muutamia aineistositaatteja niin, että opettaja ei voi tunnistaa oppilaitaan niistä.

## 8.5 Suunta kohti tulevaa

Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut meille erittäin antoisaa. Runsaan vuoden ajan olemme perehtyneet motivaatioon monin eri tavoin. Ajatus motivaation tutkimisesta sai alkunsa opetusharjoitteluissa kohtaamastamme motivoinnin vaikeudesta. Toivoimme tutkimustyön myötä löytävämme keinoja, joilla opettaja voi työssään tukea oppilaiden motivaatiota. Tähän arvelimme pääsevämme parhaiten selvittämällä ensin oppilaiden motivaation taustalla vaikuttavat tekijät sekä tutkimalla, olisiko Decin ja Ryanin malli (ks. luku 4) käyttökelpoinen työkalu opettajalle. Koemme onnistuneemme pyrkimyksissämme sekä koulumotivaatioon vaikuttavien tekijöiden tutkimisen että Decin ja Ryanin teorian testaamisen suhteen. Nämä seikat muodostavat pohjan, josta jokainen voi luvuissa 8.1 ja 8.2 esittämiemme päätelmien lisäksi tehdä omat johtopäätöksensä toimintansa tueksi.

Motivaatio ilmiönä on niin laaja, että sen piiristä löytyy loputtomasti tutkittavaa. Jos tutkimus halutaan kuitenkin rajata käsittelemään koulumotivaatiota, voimme oman tutkimuksemme pohjalta esittää muutamia ehdotuksia jatkotutkimuksia varten. Ensimmäkin tätä tutkimusta voisi jatkaa vertaamalla eritasoisten tai eri tavalla motivoituneiden oppilaiden käsityksiä motivaatioonsa vaikuttavista tekijöistä. Toiseksi olisi mielenkiintoista tutkia opettajien käsityksiä oppilaiden motivaatioon vaikuttavista te-

kijöistä. Näin saataisiin selville, ovatko opettajien ja oppilaiden käsitykset yhteneviä. Samalla selvitetäisiin, onko olemassa yhteistä perustaa koulumotivaation tukemiseksi. Kolmas tutkimusehdotuksemme koskee interventiota, joka koostuisi autonomiaa, pätevyyttä, yhteenkuuluvuutta ja fysiologisia tarpeita tukevasta jaksosta koulussa ja siihen liittyvistä motivaatiotason alku- ja loppumittauksista.

## LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Ames, C. 1992. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology* 84, 261- 271.
- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. 2002. Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology* 72, 261–278.
- Assor, A., Roth, G. & Deci E.L. 2004. The Emotional Costs of Parents' Conditional Regard: A Self-Determination Theory Analysis. *Journal of Personality* 72, 47- 88.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro, & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS Kustannus, 105- 126.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 25- 41.
- Deci, E. 1975. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E., Eghrari, H., Patrick, P. & Leone, D. 1994. Facilitating Internalization: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Personality* 62, 119- 142.
- Deci, E. & Ryan, R. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E., Koestner, R. & Ryan, R. 1999. A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin* 125, 627- 668.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L. & Ryan, R. 1991. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist* 26, 325- 346.
- Eisenberger, R., Pierce, D. & Cameron, J. 1999. Effects of Reward on Intrinsic Motivation—Negative, Neutral, and Positive: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (1999). *Psychological Bulletin* 125, 677- 691.

- Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmä tiedonhankintamenetelmänä; lyhyt oppimäärä. Teoksessa J. Eskola. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: TAJU, 5- 39.
- Eskola, J. 1998. Eläytymismenetelmä sosiaalitytöskimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Tampere: TAJU väitöskirja, Kuopion yliopisto.
- Eskola, J. 2001a. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 69- 84.
- Eskola, J. 2001b. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133- 157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, P. 1988. Oppimisen motivaatio tutkimuksen kohteena. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 19, 14- 21.
- Hakkarainen, P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja Kirjoita. 6.-7. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N. & Houliort, N. 2004. A Comparison of the Effects of Rewards and Autonomy Support. *Journal of Personality* 72, 139- 166.
- Koestner, R. & Zuckerman, M. 1994. Causality Orientations, Failure, and Achievement. *Journal of Personality* 62, 322- 346.
- Kuusinen, K-L. 1999. Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY, 191- 224.
- Lepola, J., Vauras, M. & Poskiparta, E. 2002. Pitkittäistutkimus lukutaidon ja motivaation kehityksestä esikoulusta kahdeksannelle luokalle. *Psykologia* 37, 33- 44.

- Levesque, C., Zuehlke, A., Stanek, L. & Ryan, R. 2004. Autonomy and Competence in German and American University Students: A Comparative Study Based on Self-Determination Theory. *Journal of Educational Psychology* 96, 68- 84.
- Malmberg, L-E & Little, T.D. 2002. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi. Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS Kustannus, 127- 144.
- Maslow, A. 1987. *Motivation and Personality*. 3. painos. New York: Harper Collins & Row.
- Metsämuuronen, J. 1995. Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 146.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus. 42-61.
- Nurmi, J-E & Salmela-Aro, K. 2002. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa K. Salmela-Aro. & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS Kustannus, 10- 27.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava.
- Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003- 2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2. Helsinki: Opetushallitus.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J. & Schimel, J. 2004. Converging Toward an Integrated Theory of Self-Esteem: Reply to Crocker and Nuer (2004), Ryan and Deci (2004), and Leary (2004). *Psychological Bulletin* 130, 483- 488.
- Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Ryan, R & Deci, E. 2000a. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54- 67.
- Ryan, M & Deci, E. 2000b. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55, 68- 78.

- Ryan, M., Connel, J. & Deci, E. 1985. A Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education. Teoksessa C. Ames & R. Ames (toim.) Research on Motivation in Education. Volume 2. The Classroom Milieu. Orlando: Academic Press, Inc. Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 13- 51.
- Salmela-Aro, K. 2002. Motivaation mittaaminen. Esimerkkinä Brian Littlen henkilökohtaisten projektien menetelmä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS Kustannus, 28- 39.
- Sheldon, K.M. & Bettencourt B.A. 2002. Psychological need-satisfaction and subjective well-being within social groups. *British Journal of Social Psychology* 41, 25–38.
- Sheldon, K.M. & Biddle, B.J. 1998. Standards, Accountability, and School Reform: Perils and Pitfalls. *Teachers College Record* 100, 164- 180.
- Summers, J., Schallert, D. & Ritter, P. 2003. The role of social comparison in students' perceptions of ability: An enriched view of academic motivation in middle school students. *Contemporary Educational Psychology* 28, 510–523.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Thill, E., Mailhot, L. & Mouanda, J. 1998. On how task-contingent rewards, individual differences in causality orientations, and imaginary abilities are related to intrinsic motivation and performance. *European Journal of Social Psychology* 28, 141- 157.
- Thorkildsen, T.A., Nolen, S.B. & Fournier, J. 1994. What Is Fair? Children's Critiques of Practices That Influence Motivation *Journal of Educational Psychology* 86.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, Motivaatiota, Tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. *Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus, 42- 55.

- Valle, A., Gabanach, R., Núñez, J., González-Pienda, J., Rodríguez, S. & Piñeiro, I. 2003. Cognitive, Volitional & Motivational Dimensions of Learning: An Empirical Test of a Hypothetical Model. *Research in Higher Education* 44, 557- 580.
- Vallerand, R., Gauvin, L. & Halliwell, W. 2001. Negative Effects of Competition on Children's Intrinsic Motivation. *The Journal of Social Psychology* 126, 649- 657.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K.M. & Deci, E. L. 2004. Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology* 87, 246- 260.
- Weiner, B. 1990. History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology* 82, 616- 622.
- Zsolnai, A. 2002. Relationship Between Children's Social Competence, Learning Motivation and School Achievement. *Educational Psychology* 22, 317- 329.

Jyväskylässä 23.11.2004

Hei!

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa luokanopettajiksi ja teemme parhaillaan pro gradu –tutkielmaa 7-12-vuotiaiden lasten oppimismotivaatiosta. Olemme saaneet rehtorilta ja luokanopettajalta luvan tulla keräämään aineistoa lapsenne luokkaan viikolla 50. Tutkimukseen kuuluu vapaamuotoisen kirjoitelman kirjoittaminen annetusta motivaatioon liittyvästä aiheesta sekä mahdollisesti yksilöhaastattelu samasta aiheesta. Tutkimukseen osallistumisesta saa halutessaan kieltäytyä. Osallistumisesta ei aiheudu oppilaalle minkäänlaisia kielteisiä seurauksia (esim. koulumenestykseen tai opettajan suhtautumiseen liittyviä). Vastaukset pysyvät lopullisessa tutkimuksessa nimettöminä eikä niitä meidän lisäksi näytetä kenellekään.

Vastaamme mielellämme mahdollisiin kysymyksiinne.

Laura Salminen

[lakasalm@cc.jyu.fi](mailto:lakasalm@cc.jyu.fi)

p. 050-3303793

Katri Sinivuori

[kamasini@cc.jyu.fi](mailto:kamasini@cc.jyu.fi)

p. 041-5048066

Palautus luokanopettajalle pe 3.12. mennessä.

1.) \_\_\_\_\_ **saa / ei saa** osallistua kirjoitelman kirjoittamiseen. (oppilaan nimi)

2.) Häntä **saa / ei saa** haastatella tarvittaessa.

---

huoltajan allekirjoitus