

## **Motivointi oppimisen peruspilarina**

Luokanopettajien käsityksiä motivoinnin vaikutuksesta oppimisessa

Ulla Hietämäki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2017

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Hietämäki, Ulla. 2017. Motivointi oppimisen peruspilarina. Luokanopettajien käsityksiä motivoinnin vaikutuksesta oppimisessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 89 sivua.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on motivoinnin vaikutuksesta oppimisessa. Tutkimuksen aineistona oli kahdeksan luokanopettajaa Etelä- ja Keski-Pohjanmaalta. Haastatteluaineisto kerättiin elo-marraskuun aikana 2016. Tutkimuksen viitekehyksenä on fenomenografinen tutkimusote.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että motivointia pidettiin vaikuttavana tekijänä oppimisessa. Motivointi edellyttää opettajalta oman ammatillisuuden kehittämistä ja reflektoivaa työtettä. Motivointi käsitettiin oppimista edistäväksi tekijäksi, jonka käyttämisessä korostuu oppilaslähtöinen oppiminen. Motivoinnissa myös hyödynnetään monipuolisia oppimisympäristöjä.

Motivointi katsottiin olevan kiinteä osa oppimista – se nähtiin oppimisen peruspilariksi ja iloa lisääväksi tekijäksi oppimisessa. Motivoinnin kautta voidaan lisätä psyykkisen turvallisuuden kokemista oppimisilmapiirissä. Tutkimuksesta kävi ilmi, että koulun toimintakulttuurilla on vaikutusta siihen, millaiset mahdollisuudet motivoinnilla on suhteessa oppimiseen. Oppiainerajat ja -ajat ylittävissä oppimiskokonaisuuksissa motivoinnin mahdollisuudet nähtiin laajemmiksi kuin perinteisessä oppitunti-välitunti -rytmityksessä. Yhdeksi motivoinnin haasteeksi käsitettiin sen kuluttavuus suhteessa opettajan työssä jakamiseen ja hyvinvointiin. Tulosten perusteella motivoinnin kuluttavuus on syytä tiedostaa ja tarkastella sitä reflektiivisesti suhteessa omaan opettajuuteen, jotta ammatillisia työvälineitä voidaan hyödyntää myös opettajan hyvinvoinnin turvaamiseksi.

Asiasanat: Motivointi, oppiminen, oppimismotivaatio, oppimisympäristö, fenomenografia

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>INNOSTAVASTI OPPIMAAN.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>HYVÄN OPPIMISTILANTEEN RAKENTAMINEN JA MOTIVOINTI ..</b>	<b>8</b>
	2.1 Motivointi rakentaa siltaa oppimiselle .....	8
	2.2 Oppiminen nojaa tavoitteisiin, tarpeisiin ja tunteisiin .....	13
	2.3 Sisäinen uteliaisuus herättää oppimisen .....	18
	2.4 Ulkoisten palkkioiden suhde oppimiseen.....	21
	2.5 Oppiminen rakentuu hyvinvoinnin pohjalle.....	23
<b>3</b>	<b>MIELEKKÄÄN OPPIMISYMPÄRISTÖN MERKITYS</b>	
	<b>MOTIVOINNISSA .....</b>	<b>28</b>
	3.1 Mielekäs oppimisympäristö – kehittyvä ja joustava kokonaisuus .....	28
	3.2 Miten ja missä opiskellaan – näkökulmia fyysiseen oppimisympäristöön .....	30
	3.3 Vuorovaikutusta rakentamassa – näkökulmia sosiaaliseen ja psykologiseen oppimisympäristöön .....	33
	3.4 Oppimisen ohjaajana – näkökulmia pedagogiseen oppimisympäristöön .....	37
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....</b>	<b>41</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTO.....</b>	<b>43</b>
	5.1 Laadullinen tutkimus fenomenografian viitekehyksenä .....	43
	5.2 Fenomenografinen tutkimusperinne .....	43
	5.3 Aineistonkeruu avoimen haastattelun avulla.....	47
	5.4 Aineiston analyysin kulku.....	48
	5.5 Näkökulmia tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen .....	51
<b>6</b>	<b>KÄSITYSRYHMÄT: MOTIVOINNIN VAIKUTUS OPPIMISEEN.....</b>	<b>54</b>

6.1	Motivointi edellyttää opettajan aktiivista toimijuutta.....	55
6.1.1	Oman opettajuuden kehittäminen.....	55
6.1.2	Luonnollinen osa opettajuutta.....	57
6.1.3	Motivoinnin haasteisiin suhtautuminen.....	58
6.2	Motivointi edistää oppimista .....	60
6.2.1	Oppimisen peruspilari.....	60
6.2.2	Innostusta ja iloa tarjoavaa oppimista.....	61
6.3	Motivointi korostaa oppilaslähtöistä oppimista .....	62
6.3.1	Oppilaan itsetunnon ja taitojen vahvistaminen.....	62
6.3.2	Oppilaan autonomian ja vaikutusmahdollisuuksien vaaliminen .....	64
6.3.3	Oppilaan kehitystason ja mielenkiinnon kohteiden huomioiminen.....	65
6.4	Motivointi hyödyntää monipuolisia oppimisympäristöjä.....	66
6.4.1	Fyysisen oppimisympäristön rakentaminen.....	66
6.4.2	Pedagogisen ja psykologisen oppimisympäristön rakentaminen .....	67
<b>7</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOSTEN TARKASTELUA.....</b>	<b>69</b>
<b>8</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>77</b>
8.1	Motivointi on vaikuttamista.....	77
8.2	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusmahdollisuuksia .....	80
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>83</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>88</b>

# 1 INNOSTAVASTI OPPIMAAN

Oppiminen, oppimismotivaatio, motivointi ja oppimisympäristö ovat keskenään eritasoisia käsitteitä mutta kuitenkin tiiviisti sidoksissa toisiinsa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sitä, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on motiivoinnin vaikutuksesta oppilaan oppimismotivaatioon ja oppimiseen, sekä toisaalta, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on oppimisympäristöstä ja sen vaikutuksesta oppilaan motivoitumiseen ja kouluviihtyvyyteen. Oppiminen on aktiivista ja vuorovaikutteista toimintaa, joka sisältää kokemuksellisuuden. Motivaatio itsessään on laaja käsite, joten tässä tutkimuksessa se on rajattu tarkoittamaan oppilaan innostusta ja innostavaa suhtautumista oppimiseen. Motiivoinnilla puolestaan tarkoitetaan sellaisia opettajan toimia, jotka herättävät oppilaan innostuksen (Toom & Pyhältö 2013; Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013). Oppimisympäristö osaltaan luo edellytyksiä oppimismotivaatiolle ja mahdollistaa myönteisiä oppimiskokemuksia, jotka pohjautuvat fyysisen, sosiaalisen, psykologisen ja pedagogisen oppimisympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin (Kuuskopi 2012; Piispanen 2008). Oppimismotivaatioon vaikuttavat niin oppilaan omat sisäiset tavoitteet, tarpeet ja tunteet kuin myös ulkoiset tekijät – sosiaaliset suhteet, kuten opettaja-oppilasvuorovaikutus, luokassa vallitseva oppimisilmapiiri sekä oppimisympäristö.

Alaluokilta lähtien voidaan havaita, että edellä kuvatuilla tekijöillä on merkittävä yhteys oppilaiden oppimismotivaatioon ja sitä kautta myös oppimistuloksiin. Tulevaisuuden peruskoulu – Uuteen nousuun! -hanke (Ouakrim-Soivio, Rinkinen & Karjalainen 2015) etsi syitä suomalaisen koulutuksen oppimistulosten laskuun niin kansallisten kuin kansainvälisten tutkimusten valossa. Perusopetuksen kehittämisen kohteiksi ja oppimista tukeviksi teemoiksi nostettiin muuan muassa oppimisen ja pedagogiikan kehittäminen sekä koulun toimintakulttuurin ja koulupäivän rakenteen kehittäminen, jotka molemmat sisältävät kehittämisenäkökulmia suhteessa oppimismotivaatioon. Tällä hetkellä kouluissa ulkoisista motivaatiotekijöistä korostuvat kuitenkin Harisen, Laition, Niemivirran, Nurmen ja Salmela-Aron (2015, 71) mukaan erityisesti suoritus-

painotteisuus ja kokeet, joiden koulun kulttuuria ja toimintaa ohjaavaa vaikutusta ei voida kieltää. Tämä heikentää oppilaan yksilöllisen kasvun mahdollisuutta ja lisää myös jännitteitä oppimismotivaatioon. Tulevaisuuden koulu – Uuteen nousuun! -hankkeen (Ouakrim-Soivio, Rinkinen & Karjalainen 2015) kehittämisehdotuksissa esitetäänkin, että kannustava ympäristö ja yhteisölliset työtavat synnyttävät sellaisia onnistumisen kokemuksia, jotka vahvistavat niin oppilaan itsetuntoa kuin myös kiinnostusta opiskeluun. Myös oppilaan vaikutusmahdollisuuksien lisäämisellä nähdään olevan keskeinen merkitys oppimismotivaatiossa. Yhtä aikaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS 2014, 17) korostaa oppilaan aktiivista roolia sekä vuorovaikutuksen yhä kokonaisvaltaisempaa merkitystä oppimisprosessissa. Näiden näkökulmien vuoksi on erittäin tarpeellista ja ajankohtaista tarkastella motivaation, motivoimisen ja oppimisen välistä suhdetta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on motivoinnin vaikutuksesta oppimisessa. Esiymmärrykseni mukaan pohdin, näyttäytyykö sensitiivinen opettaja-oppilasvuorovaikutus, myönteinen oppimisilmapiiri sekä opettajan ammatillinen kasvu oppilaan motivoitumisessa oppimista edistävänä asiana, ja onko oppilaan ulkoisella motivaatiolla motivoinnin kautta vaikutusta sisäiseen motivaatioon. Tavoitteena on pyrkiä pääsemään käsiksi luokanopettajien käsityksiin siitä, mitä motivointi todellisuudessa on, miten se näyttäytyy arkisen opetustyön keskellä ja miten opettajien käsitykset motivoinnista vaikuttavat heidän tavoitteisiinsa ja työkentelyynsä opettajina.

Tutkimus sijoittuu kasvatustieteen ja psykologian välimaastoon. Lähestyn aihetta fenomenografisen tutkimusperinteen kautta, koska sen avulla päästään pureutumaan syvällisesti luokanopettajien käsityksiin motivoinnin vaikutuksesta ja voidaan löytää ja kuvata ajattelutapojen laadullista erilaisuutta. Tämä fenomenografinen ajattelumalli todentaa sitä, miten luokanopettajat ymmärtävät ja hahmottavat motivoinnin merkitystä suhteessa oppimiseen. Tässä tutkimuksessa ei pyritä kuvaamaan asioita niin kuin ne ovat vaan sitä, miten ne il-

menevät luokanopettajille heidän työssään. Käsitusten vaihtelussa olen kiinnostunut kollektiivisesta tasosta, ei niinkään yksilöiden käsityksistä.

## **2 HYVÄN OPPIMISTILANTEEN RAKENTAMINEN JA MOTIVOINTI**

Hyvä oppimistilanne rakentuu monesta eri osatekijästä. Yksi tekijä on itse oppimisprosessi, joka on sekä oppijan yksilöllinen kokemus että ympäristöönsä sidoksissa oleva tapahtuma. Toinen osatekijä on oppilaan motivaatio oppimiselle. Motivaatiolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppilaan kiinnostusta ja uteliaisuutta oppimista kohtaan sekä oman käyttäytymisen ohjaamista ulkoisten tai sisäisten palkkioiden mukaisesti oppimisprosessissa. Motivaatio on keskeisimpiä ehtoja oppimiselle ja kehittymiselle. Kantavana rakenteena on ajatus oppimisesta taitona, johon sekä oppilas itse että opettaja vaikuttavat omalla toiminnallaan. Motivaatiotekijät – tavoitteet, tunteet ja tarpeet – ohjaavat ihmisen toimintaa oppimistilanteissa. (Lepola & Vauras 2002, 34.)

Hyvässä oppimistilanteessa nämä oppilaan tavoitteet, tarpeet ja tunteet tulevat huomioiduksi. Edellä mainitut tekijät nivoutuvat osaltaan kouluhyvinvointiin, jonka merkitystä oppilaan opiskelumotivaatioon ei voida kiistää. Sisäinen ja ulkoinen motivaatio kiinnittyvät keskeisellä tavalla hyvän oppimistilanteen rakennusaineiksi. Motivoimisella puolestaan tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opettajan toimia, joilla oppilaiden motivaatio opetettavaa asiaa kohtaan saadaan herätettyä ja kiinnostus oppimista kohtaan sytytettyä.

### **2.1 Motivointi rakentaa siltaa oppimiselle**

Oppiminen perustuu aivoissa tapahtuviin muutoksiin. Kuitenkin oppimisen voidaan pohjimmiltaan aina havaita olevan myös ympäristösidonnaista. Se ei siten tapahdu tyhjiössä, vaan kulttuurilla on keskeinen vaikutus oppimiseen - millaisilla välineillä tai millaisin ehdoin oppiminen toteutetaan ja määritellään. Lisäksi oppiminen on oppijan subjektiivinen kokemus, joka kiinnittyy vahvasti yksilön elämänsä vaiheisiin. Huomionarvoista on, että oppimista tapahtuu



jatkuvasti – ihminen oppii koko ajan erilaisia asioita oman toimintansa välityksellä. Opiskelu puolestaan tuo oppimiselle tietoisuuden tarkoituksen, jolloin yksilön toiminnassa on selkeä tietoinen ohjautuvuus. (Tynjälä 1999, 9, 19; Uusikylä & Atjonen 2000, 17.) Myös Koskinen (2016, 22) painottaa oppimisen subjektiivisuutta. Oppimisen mielekkyyttä tuleekin tarkastella yksilökohtaisesti ja siitä näkökulmasta, onko oppija itse halukas oppimaan ja sitoutumaan oppimisprosessiin. Oppiminen voidaan näin ollen katsoa olevan aktiivista henkilökohtaista toimintaa, jossa arvoon nousee oppijan oma vastuullisuus ja tilan ottaminen oppimisessa.

Engeström (1981, 9–12) kuvaa mielekkään oppimisen olevan tiiviissä suhteessa yksilön arkielämään. Syvälinen oppiminen pohjautuu siten arjesta nouseviin ristiriitoihin, joihin pyritään saamaan selvyys ja hallinta. Tällaisesta tiedollisesta ristiriidasta Engeström käyttää käsitystä motivoituminen. Mielekkäessä oppimisessa oppijan roolina on olla ikään kuin tutkija, joka etsii ongelmaan ratkaisua ja uskaltaa kysyä ratkaisuprosessissaan tärkeän kysymyksen: Miksi? Mielekkäessä oppimisessa oppimisprosessin keskiöön nousee oppijan tutkivan roolin lisäksi myös omaksuttujen tietojen valikoiminen, soveltaminen, muokkaaminen ja tulkinta. Oppimisen arviointi vaikuttaa merkittäväällä tavalla oppimisen sisäistämiseen. Tämä arviointi on kaksivaiheista – ensin arvioidaan oppimisen sisältöä ja selitysmallia, jonka kautta tiedollista ristiriitaa oppimisessa lähestytään ja sitten arvioidaan omaa oppimista itsearviointin kautta.

Vygotski (1979, 79–81) puolestaan tarkastelee oppimista suhteessa kehitykseen ja tuo esiin kolme teoreettista näkökulmaa niiden vuorovaikutuksesta. Yhtäältä oppimista voidaan tarkastella itsenäisenä prosessina, jossa kehitystekijöille ei anneta suurta asemaa oppimisessa. Oppiminen kuitenkin hyödyntää kehityksen virstanpylväitä, ja kehitys nähdään oppimisen edellytyksenä, mutta ei kuitenkaan sen tuloksena. Tämän ajattelun mukaisesti oppiminen ei siis vie kehitystä eteenpäin. Toisaalta oppiminen voidaan nähdä olevan kiinteästi sidoksissa kehitykseen. Kehitys ja oppiminen kulkevat siten samaan suuntaan ja toimivat toisiaan täydentävinä tekijöinä. Kolmas näkökulma oppimiseen painottaa sekä oppimisen että kehittymisen prosessia, joissa molemmat vaikutta-

vat toisiinsa. Näin ollen oppimiseen vaikuttaa hermostollinen kypsyminen, ja oppiminen puolestaan vauhdittaa yksilön kypsyamisprosessia.

Vygotski (1982, 171–173, 184–185) arvioi oppimisen ja kehityksen välisen suhteen olevan yksisuuntainen: muutosta yksilön ajattelussa tapahtuu vain siinä määrin, kuin sitä harjoitetaan. Toisaalta Vygotski painottaa, että oppiminen ei kulje pelkästään kehityksen jäljessä, vaan myös sen edellä vieden näin oppimista eteenpäin. Lähikehityksen vyöhykkeellä hän katsoo olevan keskeinen merkitys koulusuoritusten näkökulmasta – ohjauksella ja vuorovaikutuksella on yksilön oppimista tukeva merkitys. Yhteistyössä toisen kanssa oppijalla on mahdollisuus oppia enemmän kuin yksin. Omaa kehitystasoaan lähellä olevat oppimistehtävät sujuvat yhteistyön avulla paremmin, ja oppijan taidot vahvistuvat niin, että myöhemmin hän suoriutuu niistä itsenäisesti.

Tarkastellessa oppimista konstruktivismin näkökulmasta, voidaan nojata viiden periaatteen varaan. Tällöin oppimista kuvataan aktiivisena tiedon jäsentämis- ja rakentamisprosessina, toimintaan sidoksissa olevana, vuorovaikutuksessa syntyvänä, omakohtaisena kokeilemisena ja tutkimisena sekä itseohjautuvana ja persoonallista minää kasvattavana prosessina. Konstruktivismissa kokonaiskuvan saamiseksi oppimista on katsottava tiedollisen puolen lisäksi myös tunteiden ja asenteiden näkökulmasta, jolloin oppilas saa oppimisessaan tarvitsemansa tuen opettajalta. (Uusikylä & Atjonen 2000, 19–21.) Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna oppimisen mielekkyys korostuu juuri vuorovaikutuksessa, joka ottaa huomioon sosiaalisen ja kulttuurisen viitekehyksen. Sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena oppimisessa voidaan havaita merkitysten muodostumista ja niiden sisäistymistä ja jäsentymistä. (Koskinen 2016, 19.)

Tynjälä (1999, 16–17) tuo esiin oppimisen kokonaisvaltaisena prosessina, johon vaikuttavat niin oppijan henkilökohtaiset tekijät kuin oppimisympäristökin. Yksilön henkilökohtaisista taustatekijöistä oppimiseen vaikuttavat aiemmin opitut tiedot ja taidot, kyvykkyys ja älykkyys sekä persoonallisuus ja kotitausta. Myös Lepola ja Vauras (2002, 15) korostavat, että oppiminen rakentuu hierarkisesti, aiempien osataitojen pohjalle. Mielekkäässä oppimisessa tiedon rakentamisen lisäksi annetaan painoarvoa tiedon ymmärtämiselle ja merkitysyhteyk-

sien muodostamiselle. Myös näissä tiedon käsittelyprosesseissa aiemmin opitulla tiedolla on keskeinen arvo. Toisaalta on huomattava, että oppimisen mielekkyys nousee myös opittavan sisällön merkityksellisyydestä oppijalle itselleen. Kun opittava aines voidaan suhteuttaa muuhun, jo olemassa olevaan tietoon ja hallussa oleviin käsitteisiin, voidaan olettaa, että uusi asia on opittavissa. (Koskinen 2016, 19, 22.) Engeström (1981, 27–28) painottaa, että oppimisprosessin yhtenä keskeisenä tekijänä on oppilaan motivoituminen. Tämä tulisikin huomioida oppimistilanteissa niin, että koko oppimisprosessista voi tulla ehjä kokonaisuus ja oppilaan motivaatiota voidaan rakentaa tietoisesti ja oppilaslähtöisesti.

Tynjälän (1999, 17–19) mukaan oppimisympäristöstä nouseviin oppimiseen vaikuttaviin taustatekijöihin kuuluvat käytössä oleva opetussuunnitelma, opettajan persoonallisuus, oppiaineiden sisällöt ja työtavat sekä oppimisen arviointi. Nämä taustatekijät muovaavat oppijan havaintoja ja tulkintoja niin yksittäisessä oppimistilanteessa kuin koko oppimisprosessissa. Oppijan tulkinnat ja kokemus itsestään oppijana vaikuttavat hänen oppimismotivaatioonsa ja suuntaavat yhdeltä osaltaan oppimista. Juuri yksilön oma motivoituminen oppimisesta nähdäänkin oppimisen keskeiseksi ehdoksi (Lepola & Vauras 2002, 15). Vaikka sisäinen motivaatio katsotaankin oppimisen kannalta keskeiseksi tekijäksi, on ulkoisella motivaatiolla myös merkittävä rooli oppimisessa. Oppimistilanteessa juuri motivoinnilla, ulkoisilla tekijöillä, voidaan vaikuttaa oppimiseen ja herätellä oppilaiden tarkkaavaisuutta. Tätä tarkkaavaisuutta voidaan aktivoida muun muassa yllätyksellisyyden, uutuuden tai muutoksen kautta. (Koskinen 2016, 22–23.) Myös Driscoll (2005, 313) korostaa uteliaisuuden ja tarkkaavaisuuden merkitystä oppimistilanteissa. Opettajilla on mahdollisuus käyttää kiinnostavia tilanteita ja esimerkkitapauksia motivoidakseen oppilaita, herätelläkseen heidän uteliaisuutta sekä aktivoidakseen heidän tarkkaavaisuuttaan. Toisaalta on syytä huomioida, että ihminen mukautuu varsin nopeasti yllätyksellisiin tilanteisiin, joten tämän uteliaisuuden tulee olla pysyvää, jotta se voisi jatkuvasti toimia motivaation lähteenä. Opettaja voi kuitenkin käyttää erilaisia strategioita pitääkseen oppilaiden vireystasoa yllä. Driscoll osoittaa, että

muun muassa äänensävyn vaihtelevuus, asianmukaisen huumorin viljely sopivassa määrin sekä ryhmätyöskentelyn ja vuorovaikutteisen havainnollistamisen käyttäminen oppimistilanteissa toimivat opettajan keinoina motivoida oppilaitaan.

Oppilaan motivaatio yhdessä hänen henkilökohtaisten odotustensa kanssa vaikuttaa tarkkaavaisuuden määrään oppimistilanteissa. Motivaatio ja odotukset yhdessä puolestaan vaikuttavat ponnisteluihin, joita oppilaat ovat valmiita tekemään oppimistehtävien eteen. Vaikka oppilaan ponnistelut ja pyrkimykset edistävätkin oppimissuorituksia, niin Driscoll (2005) korostaa Tynjälän (1999) tavoin, että oppimiseen vaikuttavat merkittävällä tavalla myös oppijan kyvyt, taidot ja tiedot. Kuitenkin pohjautuen oppijan odotuksiin ja motivaatioon Driscoll nostaa esiin opetuksen merkityksellisyyden kokemiseen vaikuttavat neljä edellytystä, joiden kautta opettaja voi motivoida oppilaitaan. Nämä edellytykset ovat oppijan tarkkaavaisuuden edistäminen ja ylläpito, oppimisen merkityksellisyyden tehostaminen, itseluottamuksen rakentaminen sekä tyytyväisyyden luominen. (Driscoll 2005, 332–338.)

Driscoll (2005, 333, 337) osoittaa, että motivointi on prosessi, joka koostuu peräkkäisistä toimista. Ensin tulee edistää oppilaan tarkkaavaisuuden heräämistä ja sitouttaa oppilas oppimisprosessiin ennen kuin edetään seuraavaan vaiheeseen oppimisessa. Opetuksen merkityksellisyyden korostaminen on toinen askel, jonka myötä voidaan siirtyä sellaiseen optimaaliseen tilaan, joka auttaa oppilaita ymmärtämään omat tavoitteensa ja erityistarpeensa suhteessa oppimiseen. Kuitenkin myös tarkkaavaisilla oppilailla motivaatio voi hiipua työskentelyn edetessä ja joillakin saattaa esiintyä pelkoa suhteessa käsillä olevaan tehtävään. Nämä tekijät estävät tehokasta oppimista ja näyttäytyvät itseluottamuksen ongelmina. Opettajan tulee huomioida oppimistilanteessa tämä kolmas motivoinnin askel ja nostaa esiin kullekin oppijalle sopivia opiskelustrategioita sekä antaa heille täsmällistä palautetta, joilla tehtävään suuntautumista ja oppilaan työskentelyä voidaan pitää yllä. Oppimisen tulosten havaitseminen puolestaan luo tyytyväisyyttä oppijalle ja vahvistaa siten halua oppimiseen.

## 2.2 Oppiminen nojaa tavoitteisiin, tarpeisiin ja tunteisiin

Kun ihminen on motivoitunut, hänen toiminnallaan on silloin jokin tavoite tai päämäärä. Tästä käytetään nimeä intentio. Intentio pitää sisällään toiveen siitä, että asetettu päämäärä saavutetaan sekä keinot, jolla päästä tavoitteeseen. Ihmisen motivoitunut käyttäytyminen siis välittyy tavoitteiden kautta. Tällainen käyttäytyminen voi olla joko itsemääriteltä tai kontrolloitua. Itsemääriteltä käyttäytyminen on vapaasti valittua ja se kumpuaa käyttäytyjästä itsestään. Kontrolloitu käyttäytyminen puolestaan on jollakin tavalla ulkoapäin säädeltyä. (Byman 2002, 26.)

Malmberg ja Little (2005, 129–130) osoittavat, että tavoitteita on helpompi havaita kuin tarpeita. Tavoite määritellään asiaksi, jota ihminen haluaa oppia, ymmärtää, hallita tai välttää. Tavoite on kiinteästi sidoksissa ihmisen tietoisuuteen. Lähes kaikki tavoitteet ihmisen elämän varrella ovat muiden asettamia – socialisaatio muovaa niistä sisäisiä motiiveja. Tavoite ei tunnu omalta, jos sen on asettanut joku toinen ihminen, ja se on ikään kuin irrallaan ihmisestä itsestään. Tällöin voidaan havaita, että tavoitetta kohti edetään ulkoisen motivaation vuoksi. Silloin, kun ihminen omaksuu ulkoisen tavoitteen täysin itselleen, puhutaan integroidusta tavoitteesta. Tämä tulee ilmi esimerkiksi ajattelusta, jossa ihminen ilmaisee tahtotilansa ”minä haluan” -tyyppisenä lauseena.

Tavoiteorientaatioteorian perustana on ajatus, että oppilaan tavoitteet muotoutuvat omien oppimiskokemusten sekä koetun oppimisympäristön mukaan. Tavoiteorientaatiossa oppilas itse luo laajempia merkityksiä koulun toiminnalle ja omalle koulusuoritukselleen. Nämä merkitykset antavat suunnan yksilön toiminnalle. Se, miten yksilön motivaatio suuntautuu, löytyy kysymyksestä miksi ja mitä varten opiskelen. Tavoiteorientaatioteoria painottaakin, että oppilaiden käsitys omasta kyvykkyydestään ja oppimisestaan ovat yhteydessä oppimismotivaatioon. ”Oppimisorientoituneet oppilaat mieltävät kyvykkyyden muuttuvana ja kehittyvänä (dynaamisena) ominaisuutena, johon voi itse vaikuttaa. Sen sijaan suoritusorientoituneet oppilaat kokevat kyvyt enemmän pysyvänä ja muuttumattomana (staattisena) ominaisuutena, johon ei juuri voi vai-

kuttaa. Välttämisorientoituneet oppilaat ovat taipuvaisia ajattelemaan, että he eivät voi vaikuttaa omiin onnistumisen tai epäonnistumisen kokemuksiinsa.” (Lepola & Vauras 2002, 16, 19.)

Mitkä sitten ovat tärkeimpiä tavoitteita oppimisessa? Koulumenestyksestä puhuttaessa Rauste-von Wright, von Wright ja Soini (2003, 58) korostavat, että keskeisimmäksi ehdoksi nousee oppilaiden omaksuma merkityksellisin tavoite – itse oppiminen. Kun oppilas sisäistää tämän tavoitteen, hän ohjaa toimintaansa niin, että voi saavuttaa tavoitteensa. Pollari ja Koppinen (2010, 43–44) arvioivat hyvän oppimisen rakentuvan oppijan aiempien tietorakenteiden lomaan. Se jäsentyy aiemmin opitun osaksi oppijan itse rakentaessa muutosta. Tällöin oppimisesta käytetään käsitettä konstrukttiivinen oppiminen. Uudet tiedot ja taidot myös syventävät jo aiemmin opittua. Oppiminen on siten luonteeltaan myös kumulatiivista. Kun oppimisesta tulee itseohjautuvaa, oppimisen lähtökohta on silloin oppija itse: oppiminen ohjautuu sisältä käsin, eikä päämääränä ole silloin jokin tietty kaava tai lopputulos. Hyvän oppimisen tunnistaa myös selkeiden, saavutettavien tavoitteiden asettamisesta. Tavoitteiden avulla sekä oppija itse että opettaja pystyvät arvioimaan oppimista. Tavoitteiden saavuttaminen on yksi motivoitumisen osatekijä. Näihin tavoitteisiin kuuluu kiinteänä osana oppimisen laaja-alaiset tavoitteet, jotka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 20–21) linjaa osaltaan tulevaisuuden taidoiksi. Opettajan tehtävänä laaja-alaisen osaamistavoitteiden saavuttamiseksi on ohjata, rohkaista ja tukea oppilaita löytämään itselleen sopivia oppimisstrategioita sekä luottamaan itseensä ja omiin näkemyksiinsä. Jotta oppilas voi tulla tietoiseksi omista taidoistaan, tarvitaan opettajan vierellä kulkemista ja havaintojen tekemistä yhdessä ja itsenäisesti. Oppilaan omat taidot ja niiden havainnointi voi tapahtua myös leikkien, pelillisyyden, kokeellisuuden ja muiden erilaisten toiminnallisten työtapojen kautta, joita tulisi monipuolisesti tarjota oppilaille. Lehtonen (2004, 153) tarkasteleekin oppilaan motivoitumista aktiivisuuden suuntaamisen näkökulmasta. Tällöin motivaatio toimii virittäjänä niin, että oppilaan työskentely on päämäärätietoista ja se lisää hänen haluaan ponnistella saavuttaakseen asetetun tavoitteen.

Käsitys ihmisen psykologisista tarpeista, jotka ohjaavat käyttäytymistä, jäsentävät motivaatio-käsitettä sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Nämä psykologiset tarpeet voidaan määritellä autonomian tarpeeksi, ryhmäjäsennyden tarpeeksi sekä tarpeeksi tuntea pätevyyden tai tehokkuuden tunteita. (Byman 2002, 27.) Pollari ja Koppinen (2010, 44) esittävät, että koulu osaltaan vastaa oppilaan tarpeeseen ryhmäjäsennyden kokemisessa, sillä yhteistoiminnallinen oppiminen lisää oppilaiden tiedollisen ja taidollisen pääoman lisäksi myös sosiaalista kasvua. Yhteistoiminnallisuuden kautta oppilaat saavat mahdollisuuden tunnistaa omia vahvuuksiaan ja hankkia työkaluja oman työskentelyn, oppimisen ja tavoitteiden saavuttamisen arvioimiseen. Yhteistoiminnallisuuden kautta oppilaat pääsevät myös havainnoimaan oman oppimisen edistymistä, mikä puolestaan edelleen motivoi oppimista.

Hyvä koulumenestys antaa oppilaille eväitä suhtautua myönteisesti koulunkäyntiin. Myönteinen suhtautuminen puolestaan heijastuu positiivisesti taitojen kehitykseen. Heikon menestyksen on sitä vastoin nähty vaikuttavan kielteisesti minäkuvan sekä asenteiden kehitykseen. Näillä puolestaan on negatiivista vaikutusta myöhempään menestykseen. Oppilaiden kykyuskomusten on havaittu ennustavan esimerkiksi arvosanoja ja suoriutumista – oppilaat, jotka luottavat kykyihinsä kehittyvät taidoissaan muita paremmin. (Aunola 2005, 113–114.)

Aarto-Pesonen (2013, 96–97) huomioi, että myös tunteet ovat merkityksellisiä oppimista motivoivia tekijöitä. Tunteet auttavat oppilasta asennoitumaan ja suhtautumaan ympäristöönsä, herättelevät mielikuvia ja toimivat siten löytöjen ja oivallusten perustana. Yhtäältä niillä on nähty olevan myös hidastava tai estävä vaikutus suhteessa oppimiseen. Haastavat tunteet voivat häiritä oppimista ja vaikeuttaa muistamista. Toisaalta taas on havaittu, että oppiminen ja muistaminen eivät ole vain rationaalisia, irrallaan tunteista olevia prosesseja. Silloin, kun ihminen liikkuu oman mukavuusalueensa rajoilla, epämiellyttävät tunnereaktiot voivat ihmisen tahtomatta torjua oppimisen. Tunteet vaikuttavat muistamisen ja muistiinpalauttamisen keston. Tunteiden tehtävänä on saada liikkeelle ja antaa nimet oppimisprosessin sisäisille oloille. Tunteiden tehtävä

nähdään kaksijakoisena: ne toimivat sekä rakentavana että torjuvana aineksena, sillä ne antavat käskyjä toimimaan tai varoittavat toimimasta. Tunteet auttavat oppilasta arvioimaan esimerkiksi tilanteita ja olosuhteita tai tulevan tapahtuman odotettua arvoa. Tunteet ohjaavat oppilaan havainnointia ja ovat vaikuttamassa käsityksiin ympäröivästä todellisuudesta.

Oppimistilanteessa voidaan havaita kolmenlaisia tunteita – ennakoivia, suoriutumiseen liittyviä tai arvioivia tunteita. Ennakoivat tunteet aktivoituvat juuri ennen oppimistilannetta. Tällöin oppilas ennakoi, miten hän tulee suoriutumaan ja onnistumaan annetusta tehtävästä, ja tunteisiin vaikuttaa myös tehtävän kiinnostavuus. Tällaisia ennakoivia tunteita ovat esimerkiksi toivo ja ilo. Suoriutumiseen liittyvät tunteet tulevat ilmi tehtävän aikana. Tällöin voidaan havaita sellaisia tunteita kuin tehtävän palkitsevuus tai ikävystyminen. Toisaalta tehtävän aikana voi ilmetä myös sellaisia haastavia tunteita kuten ahdistusta tai pelkoa. Pelko liittyy erityisesti epäonnistumiseen. Näin ollen oppilas voi toimia passiivisesti ja vältellä annettua tehtävää. Onnistunut oppiminen kumpuaa palkitsevasta tehtävästä sekä myönteisistä tunteista. Arvioivat tunteet puolestaan ilmenevät oppimistehtävän jälkeen, jolloin oppilas voi kokea ylpeyttä, iloa, häpeää tai surullisuutta. Ylpeyden tunne kuvaa oppilaan omaa arviointia onnistumisestaan ja erityisesti omista kyvyistään. Ulkoapäin saatu positiivinen palaute vahvistaa oppilaan myönteistä minäkuvaa. Epäonnistuminen puolestaan johtaa herkästi häpeän tunteisiin ja tukee kielteistä minäkäsitystä. (Nurmi 2012, 550, 552.)

Järvelä, Malmberg, Mykkänen ja Määttä (2013, 119) arvioivat, että niin tunnetilojen tunnistaminen kuin motivationaalisten tekijöiden nimeäminen auttaa oppilasta säätelemään omaa oppimistaan. Varsinkin sellaisten tunteiden tai motivaatiotekijöiden tunnistaminen on merkityksellistä, jotka saattavat estää oppimista. Tällaisen oman oppimisen säätelytaidon Järvelä ym. (2013) katsovat olevan perustana sille, että oppilaat tulevat tietoisiksi niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat oppimiseen ja joihin oppilas voi myös itse vaikuttaa. Myös Kautto-Knape (2012, 102) kiinnittää huomiota juuri itsesäätelytaitojen merkitykseen oppimisessa. Näiden taitojen pohjalla ovat sekä tunteet että kognitiot. Mikäli



oppilaan toivotaan kiinnittyvän oppimiseen myönteisesti, tulee huomioida tämän kognitiiviset prosessit, jotka rakentuvat sekä tunteiden että sosiaalisen vuorovaikutuksen pohjalle. Havaintojen lisäksi tunteet ohjaavat näin ollen oppilaan keskittymistä ja oman toiminnan ohjausta.

Rantala (2005, 36–39) osoittaa positiivisten tunteiden olevan oppimista edistäviä tekijöitä. Rantala katsoo työnilon olevan vaikuttava ja rakentava tekijä koko yhteisön kannalta. Sen lisäksi, että ilo lisää oppilaan voimaa ja henkistä energiaa sekä sitoo oppilaan iloa tuottavaan toimintaa, ilo myös motivoi oppilaan toimintaa. Ilo kohdistaa oppilaan huomion havaintoihin ja auttaa näiden havaintojen tulkitsemisessa. Ilon avulla on mahdollisuus parantaa oppimisen laatua – myönteiset tunteet rakentavat ajattelua ja antavat ajatteluun monimuotoisuutta. Myös Kautto-Knape (2012, 104) korostaa, että oppimisen ilon kokeminen parantaa oppimistuloksia. Se lisää oppilaan sisäistä motivaatiota ja sitouttaa tavoitteelliseen oppimiseen.

Jantunen ja Haapaniemi (2013, 101) korostavat, että oppimisilmapiirillä on keskeinen merkitys oppimisessa. Oppimisprosessissa keskeistä on saatu palaute sekä oppilaan oma toiminta, reflektio, erilaisissa ongelmanratkaisutilanteissa. Tällöin harjaantuu myös taito arvioida omaa toimintaa ja oppimista. Juuri oppimisprosessit avaavat mahdollisuuden vuorovaikutukselle sekä tiedon etsimiselle ja rakentelulle yhdessä. Tällainen toiminta sisältää usein iloa ja tekemisen riemua. Ilo vapauttaa oppimisilmapiiriä ja herättelee motivaatiota.

Oppimisilmapiiriin vaikuttaa oppilaiden arviointi. Arvioinnin pohjana taas toimii opetussuunnitelma. Onnistunut arviointi on kannustavaa, mutta numeroarviointi voi toimia jopa itseään vastaan: se ei kannusta heikkoja oppilaita, vaan saattaa toimia itseään toteuttavana ennusteena jatkossa. Arvioinnissa on otettava kantaa myös oppilaiden hyvinvointiin liittyvissä kysymyksissä. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 110–111.) Myös Nurmi (2012, 552–553) painottaa palautteen keskeistä merkitystä oppimisessa. Aiemmasta oppimisesta saatu palaute yhdessä minäkäsityksen kanssa ohjaa oppilaiden myöhempää kiinnostusta ja motivaatiota eri oppiaineita kohtaan sekä heidän toimintaansa erilaisissa tulevaisuuden oppimistehtävissä.

## 2.3 Sisäinen uteliaisuus herättää oppimisen

Sisäinen ja ulkoinen motivaatio määrittelevät tavoitteet, joita oppilas asettaa itselleen. Sisäisesti motivoitunut oppilas tavoittelee sellaisia asioita, joita hän todellisuudessa itse haluaa. Sisäisen motivaation tunnuspiirteitä ovat uteliaisuus, kiinnostus ilman ulkoisia palkkioita sekä spontaanisuus. (Malmberg & Little 2005, 129.) Sisäinen motivaatio voidaan havaita oppilaan aloitteellisuutena, harrastuneisuutena tai omaehtoisena toimintana. Sisäisesti motivoitunut oppilas käyttäytyy ja toimii toiminnan itsensä vuoksi – toiminta tuottaa hänelle iloa. Tällaisessa toiminnassa voidaan havaita taustalta löytyvän aitoa uteliaisuutta ja kiinnostuneisuutta kyseistä asiaa kohtaan. Lapsen sisältä kumpuava uteliaisuus ja oma kiinnostuneisuus tempaavat toimintaan mukaan, ja silloin voidaan havaita syvää sitoutumista käsillä olevaan tehtävään kohtaan. Opetustyössä tulisi etsiä sellaisia toimintoja tai kokemusmaailmoja, joissa voidaan herätellä lapsen luontaista kiinnostusta erilaisiin asioihin. Tällainen sisältä nouseva motivaatio on oivallinen pohja osallisuuden kasvulle. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 304.).

Stenberg (2011, 121) liittyy sisäiseen motivaatioon käsitteen flow-tilasta. Tällä tarkoitetaan voimakasta keskittymisen tilaa, joka syntyy, kun ”ihmisen omat kyvyt ja tehtävän haasteet ovat tasapainossa keskenään”. Tällaisessa hetkessä ajan taju usein katoaa ja mielenkiintoinen tehtävä ikään kuin vie mennessään. Ihmisen huomio on keskittynyt vain ja ainoastaan käsillä olevaan tehtävään. Toisaalta taas flow-tila ei pääse syntymään, jos omat kyvyt ja tehtävän haaste eivät syystä tai toisesta kohtaa. Kykyjen ylittäessä haasteet syntyvät ikävyyden tila – jos käsillä olevan tehtävän haasteet taas ovat ylivoimaisia suhteessa kykyihin, seurauksena on sisäinen ahdistus ja huoli. Stenberg (2011) katsoo, että flow-tilan syntyminen on merkityksellistä oppimiselle ja motivaation ylläpitämiselle.

Oppimistilanteessa flow-tilalle voidaan luoda hyvät edellytykset. Se ei synny tyhjästä. Stenberg (2011, 121–123) tarkastelee oppimisen iloa ja flow-tilan syntyä. Flow vaatii syntyäkseen selkeät, saavutettavissa olevat tavoitteet, joista

oppilaiden kanssa keskustellaan niin, että kaikki ymmärtävät ne. Flow mahdollistuu silloin, kun tehtävä on oppilaille itselleen merkityksellinen ja tarpeellinen ja se sidotaan heidän omiin aiempiin kokemuksiin. Flow-tilan nähdään syntyvän säännönmukaisessa toiminnassa, jossa opetus on suunniteltua ja hyvin organisoitua. Myös palautteen antamisella on merkitystä: opettajan antaman palautteen perusteella oppilasta ja hänen pyrkimyksiään eteenpäin voidaan vahvistaa. Flow-tila syntyy turvallisessa ilmapiirissä, jossa päähuomio kiinnittyy itse tehtävään. Vuorovaikutusta ei silloin tarvitse pelätä tai jännittää, vaan se tukee tehtävän tekemistä. Flow-tila edesauttaa opiskelumotivaatiota, joka kumpuaa oppilaan sisältä. Tehtävän mielekkyys aktivoi oppilaan ja ohjaa oppimisen äärelle. Samalla on tiedostettava, että niin kuin ei flow, ei myöskään sisäinen motivaatio aina synny, vaikka ulkoiset tekijät niihin olisivatkin kohdallaan. Silti on tarpeellista tiedostaa, mitkä ovat opetuksen tavoitteet ja miten ne käytännössä toteutuvat.

Myös opettajan tulee tarkastella itseään ja omaa motivaatiotaan. Sisäisesti motivoitunut opettaja on innostava ja omalla aitoudellaan voi virittää ja herättää oppilaiden mielenkiinnon. Opettajan on tarpeellista esittää itselleen kysymys: Millä tavalla innostuisin käsillä olevasta aihekokonaisuudesta itse? Miten perustelen asian merkityksen itselleni? Kun opettajalla itsellään on selkeät perustelut aihekokonaisuutta koskien, hänen on luontevaa kertoa oppilaille tuntemuksistaan, joita aihe hänessä herättää. Näin opettaja sytyttää oppilaiden kiinnostuksen ja hänellä on selkeät perustelut myös oppilaille, miksi aiheen käsittely on välttämätöntä. Oppilaiden sisäisen motivaation synnyttämisessä opettajalla on monet mahdollisuudet. Yhdessä oppilaiden kanssa käyty oppimista pohtiva keskustelu voi toimia oppilaiden sisäisen motivaation herättäjänä. Keskustelun avulla opettaja saa selville oppilaidensa asenteita, toiveita, unelmia ja elämäntilanteita. Nämä taustatiedot antavat opetukselle tehokkuutta ja toimivat myös työrauhan lisääjänä luokassa. (Pollari & Koppinen 2010, 45–46.) Ryan ja Deci (2009, 174–175) korostavat, että opettajan oppilaalle tarjoamat valinnan mahdollisuudet sekä oppilasta rohkaiseva ja tukeva palaute avaa tietä oppilaan autonomialle ja itsesäätelyn harjoittelulle. Heidän tutkimuksensa osoitti, että

luokissa, joissa opettaja mahdollisti oppilaan autonomian, havaittiin niin sisäisen motivaation, pätevyyden tunteen kuin itsetuntemuksen lisääntymistä.

Kautto-Knape (2012, 103) painottaa, että oppimisympäristö, joka antaa tilaa oppilaiden autonomialle, lisää sisäistä motivaatiota. Autonomisessa oppimisympäristössä oppilailla on mahdollisuus itse vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja osaltaan sen toteutukseenkin. Mikäli opettaja toteuttaa opetustaan autoritäärisesti ja opetus on kontrolloivaa eikä salli esimerkiksi yhteistoiminnallisuutta, se heikentää oppilaiden motivaatiota ja sitoutumista koulutyöhön. Itsemääräämisen tunne lisää myös oppilaiden mahdollisuuksia ja kykyä arvioida omaa oppimistaan. Ryan ja Deci (2009, 172, 177) tarkastelevat autonomiaa myös motivaatioon, oppimiseen ja hyvinvointiin liittyen ja sitovat sen teoriaan itsemääräämisoikeudesta. He painottavat, että sisäisen motivaation tavoin itsemääräämisoikeusprosessissa on kysymys aidoista sosiaalisista suhteista, joiden varassa voidaan rakentaa ja siirtää kulttuuria uudelle sukupolvelle. Mikäli tällaisissa sosiaalisissa konteksteissa eri-ikäiset oppilaat saavat kokea turvallisuuden ja tärkeyden tunteita sekä huolenpitoa, heissä syntyy halu sisäistää tietoa ja nähdä vaivaa sen eteen. Mikäli edellä kuvattu sosiaalinen konteksti voidaan tarjota oppilaalle, oppilaalle mahdollistuu työskentelyssään kokemus sekä autonomiasta että omista kyvyistään ja pätevyydestään. Tällaista tilannetta Ryan ja Deci (2009) kuvaavat ulkoisen motivaation integraatioksi, joka on läheisessä yhteydessä sisäiseen motivaatioon.

Ryan ja Deci (2009, 173) esittävät, että ihmisellä on tarve autonomiaan ja pätevyyden tunteeseen. Näin ollen kokemus siitä, että nämä tarpeet ovat tyydytetty, mahdollistaa sisäisen motivaation lisääntymisen, kun taas kokemus autonomian ja pätevyyden tunteen häviämisestä vähentää sisäisen motivaation ilmentymistä. Ryan ja Deci (2009) katsovatkin, että palkkiot pikaisesta toiminnasta vähentävät oppilaiden kokemusta autonomiasta ja ohjaavat heidän käyttäytymistään ulkoisiin tekijöihin. Myös sosiaalisen stressin ja kontrolloinnin on katsottu vähentävän oppilaiden itsemääräämisoikeutta. Siksi onkin syytä huomioda, että myös koulussa vallitsevalla ilmapiirillä on osuutensa oppilaiden motivoitumisessa. Laine ja Vilkkö-Riihelä (2007, 78–79) osoittavatkin, että kou-

lun oppimisilmapiiri vaikuttaa siihen, motivoituuko oppilas sisäisesti vai ulkoisesti. Silloin kun päähuomio on opetettavassa asiassa, on todennäköistä, että oppilaiden motivaatio syntyy sisältäpäin. Toisin sanoen asioita tehdään niiden itsensä vuoksi, oppimisen ilosta. Mitä enemmän huomiota kohdennetaan oppilaiden arvioimiseen ja heidän palkitsemiseen menestymisestä, sitä todennäköisempää on, että he motivoituvat ulkoisesti. Tällaisissa tilanteissa oppilaita motivoi heidän ulkopuoleltaan tulevat kannustimet.

## 2.4 Ulkoisten palkkioiden suhde oppimiseen

Mielikuva ulkoisesta motivaatiosta ei ole yhtä myönteinen kuin sisäisestä motivaatiosta. Oppimisen kannalta ulkoista motivaatiota ei korosteta yhtä lailla kuin sisäistä. Ulkoista motivaatiota pidetäänkin usein vastakohtana sisäiselle motivaatiolle. Silti on kuitenkin nähtävä, että kaikki oppiminen ei perustu pelkästään sisäiseen motivaatioon. (Byman 2002, 31–32.) Tästä syystä Ryan ja Deci (2009, 176) painottavat, että itsemääräämisteoriana kuuluu kiinteästi ulkoisen motivaation käsite – vaikka ulkoinen motivaatio toimiikin usein uhkana oppilaan autonomialle ja sisäiselle motivaatiolle, on myös mahdollista, että ulkoisesti motivoitunut käyttäytyminen on autonomista. Heidän mukaansa motivaation sisäistämisen prosessi johtaa tämäntyyliseen kokemukseen.

Ulkoinen motivaatio nähdään toteutuvan neljällä eri tasolla. Vähiten autonomiaa sisältää ulkoisesti säädely toiminta. Tällöin ihminen toimii saadakseen jonkin palkkion tai vaihtoehtoisesti välttääkseen rangaistuksen. Seuraavalla tasolla ulkoinen motivaatio viittaa sisäistettyyn säätelyyn. Tällä tasolla käyttäytymistä ja motivaatiota ohjaa ulkoinen kontrollointi, mutta autonomiaa on hieman enemmän kuin edellisellä tasolla. Tällä tavoin motivoitunut ihminen toimii painiskellen syyllisyyden paineen alaisena tai välttääkseen vihan tunteet. Toisaalta ihmisen käyttäytymistä saattaa ohjata myös tarve vahvistaa minuuttaan ylpeyden tunteella. Kolmas ulkoisen motivaation taso on samaistettu säätely. Tällöin ihminen on onnistunut samaistamaan tavoitellun päämäärän arvot ja hyväksyy ne omikseen. Samaistuminen on hyvin lähellä autonomiaa, sillä

ihminen toimii silloin vapaasta tahdostaan ja kokee arvostavansa itseään. Neljännellä ulkoisen motivaation tasolla, integroidun säätelyn tasolla, autonomia näyttäytyy kaikkein vahvimmin. Tällöin toiminnan säätely on kiinnittynyt ihmisen minuuteen. Integroidun säätelyn toimiessa voidaan havaita monia sisäisen motivaation ominaisuuksia: ihminen kokee sekä valinnan vapauden mahdollisuutta että rohkaisua työskentelyssään. Motivaation integroitu säätely ohjaa käyttäytymistä kohti henkilön omia arvoja ja arvostuksia, mutta se osoittaa myös toiminnan henkilökohtaisen tärkeyden yksilölle itselleen. (Ryan & Deci 2009, 176–177.)

Byman (2002, 35) linjaa samansuuntaisesti, että ulkoisesti motivoitunut käyttäytyminen perustuu toisten ihmisten yllytykseen ja toisaalta haluun matkia toisia. Näin ollen ihmiset tai ryhmä, johon halutaan kuulua, muodostuvat tärkeiksi motivaation sisäistämisen kannalta. Turvallisuuden tunteen ja pätevyyden tunteen on havaittu vaikuttavan myönteisesti ulkoisesti motivoituneen toiminnan sisäistämiseen. Oppimisympäristö osaltaan tukee oppilaiden kuulumista johonkin ryhmään ja samalla lisää turvallisuuden kokemista. Kautto-Knape (2012, 104) esittää, että opettajan läheisyys vaikuttaa oppilaiden motivaatioon. Toimiva ja terve opettaja-oppilasvuorovaikutus lisää oppilaiden sitoutumista koulutyöhön ja edistää näin ollen oppimistuloksia. Lisäksi motivaatiota vahvistavia tekijöitä ovat oppilaan kokemus luottamuksesta sekä opetettavan aineen tarkoituksen mukaisuus.

Stenberg (2011, 122) nostaa esiin ulkoiseen motivaatioon liittyviä riskejä: ulkoinen motivaatio ohjaa vain opiskelun suorittamiseen palkkioita odottaessa. Opettajan käyttämä ulkoinen motivointi voi johtaa tilanteeseen, jossa vapaaajasta tulee oppilaan silmissä tavoiteltavaa ja opiskelusta itsestään vastenmielistä. Näin ulkoinen motivointi toimii ikään kuin huomion siirtäjänä oppimisesta ulkoisten seikkojen, esimerkiksi arvosanojen, hankkimiseen, jolloin oppimista itsessään ei pidetä palkitsevana. Arvosanat tai jokin muu seikka nousee opiskelun päämääräksi. Käytäntö kuitenkin osoittaa, että arvioinnilla ja arvosanoilla on koulumaailmassa oma paikkansa. Kannaksen, Peltosen ja Airan (2009,111) tutkimuksesta kävi ilmi, että opettajien käyttämästä motivoinnista yksi keskei-

simpiä tapoja on arviointi. Tutkimukseen osallistuneista opettajista puolet käytti arviointia motivoidakseen oppilaitaan – yhdeksän kymmenestä opettajasta kertoi jakson alkaessa opetuksen tavoitteet. Ulkoisen motivaation voidaan siis katsoa tarkoittavan sitä, että annettu tehtävä suoritetaan ulkoapäin tulevien yllykkeiden toivossa. Ihminen motivoituu toimimaan silloin, kun toiminta on väline saavuttaa tavoite tai lopputulos – toisaalta ulkoisesti motivoitunut aktivoituu myös ulkopuolelta, esimerkiksi opettajalta, tulevasta käskystä. (Aunola 2005, 109.) Toisaalta voidaan havaita, että mitä enemmän ulkoiset motivaatiotehtävät on sisäistetty, sitä enemmän ne muuttuvat autonomisiksi. Tällöin voidaan olettaa, että tällainen itsemääräytynyt motivaatio johtaa parempiin oppimistuloksiin kuin vain pelkkä ulkoinen motivaatio. Autonomisen motivaation innoittama oppilas työskentelee enemmän ja myös tehokkaammin tavoitteidensa suuntaisesti. (Nurmi 2012, 549–550.)

Laine ja Vilkkö-Riihelä (2007, 78) osoittavat, että ulkoisen ja sisäisen motivaation rajapinta on usein häilyvä. Ulkoisesti motivoitunut oppilas voi kuitenkin ajan myötä sisäistää ulkoisia motiivejaan ja alkaa esimerkiksi vaatia itseltään ahkeruutta läksyjen teossa aiemman kehujen odottamisen sijaan. Ulkoinen motivaatio riittää silloin, kun kyseessä on lyhytkestoinen työskentely – pitkäjänteisessä työskentelyssä tarvitaan sisäistä motivaatiota. Pelkästään ulkoisten motiivien varassa oleva oppilaan voidaan ajatella kärsivän motivaation puutteesta.

## **2.5 Oppiminen rakentuu hyvinvoinnin pohjalle**

Motivaatio nähdään tärkeänä tekijänä, kun tarkastellaan oppilaan suorituksia ja ponnisteluja kohti tavoitteen saavuttamista. Yhtä vahvana nähdään motivaation kuvaavan myös sitä, mitä oppilas ajattelee itsestään, käsillä olevasta tehtävästä sekä omista suorituksistaan. (Lehtonen 2002, 153.) Salmela-Aro ja Tuominen-Soini (2013, 242) painottavat, että motivaatio linkittyy merkittäväällä tavalla koulumenestyksen lisäksi oppilaan hyvinvointiin. Lehtosen (2002) tavoin he katso-

vat, että koulumenestys osaltaan vaikuttaa sekä oppilaan käsitykseen itsestään että kokonaisvaltaisesti hyvinvointiin.

Konu (2002, 19–20) osoittaa, että hyvinvoinnin käsite pitää sisällään sekä elämisen tason että elämänlaadun. Hän perustaa näkemyksensä Allardtin (1976a) hyvinvointimalliin, jossa hyvinvointi nähdään tilana – tässä tilassa perustarpeiden on mahdollista tulla tyydytetyiksi. Elämänlaatua kuvaa inhimillisten suhteiden laatuun perustuvat tarpeet ja niiden tyydyttäminen, elintaso puolestaan kuvaa tarpeita, joiden tyydyttäminen vaatii aineettomia tai persoonallisia resursseja. Konu (2002) nostaa esiin kolme hyvinvoinnin tasoa: elinolot, sosiaaliset suhteet ja itsensä toteuttaminen. Elinolot käsittävät ihmisten tarvitsemat materiaaliset olosuhteet ravinnonsaannista ja terveydestä alkaen yhteiskuvuuden ja itsensä toteuttamisen tarpeisiin. Sosiaaliset suhteet puolestaan kuvaavat hyvinvointia sosiaalisen identiteetin rakentamisen ja muihin ihmisiin liittymisen tarpeen näkökulmasta. Tämä näkökulma korostaa myönteisyyden ja hyväksynnän positiivista kehää: mikäli ihminen kokee tulleen rakastetuksi ja hyväksytyksi ja saa kokea huolenpitoa, hän toteuttaa näitä vastavuoroisesti myös itse. Itsensä toteuttaminen on sidoksissa ihmisen henkilökohtaiseen kasvuun ja kehitykseen, jossa on mahdollista sitoutua yhteiskuntaan tai käänteisesti kasvun ja kehityksen vinoutuessa kokea syrjäytyminen ja yhteisöstä vieraantuminen. Itsensä toteuttaminen tulee näkyviin muun muassa mahdollisuutena osallistua ja vaikuttaa sekä saada kokea arvostusta. Oman elämän päätöksiin vaikuttaminen nähdään keskeisenä osana itsensä toteuttamista.

Koulu nähdään usein stressin lisääjänä tai aiheuttajana oppilaiden elämässä. Kuitenkin koululla on mahdollisuudet olla tukemassa oppilaiden hyvinvointia. Mikäli koulu antaa oppilaiden kehitystasoon suhteutettuja haasteita, toimivia ja luotettavia ihmissuhteita, myönteisen ilmapiirin ja runsaasti myönteistä palautetta, voidaan koulun katsoa onnistuneen hyvinvoinnin luomisessa. Myös yhteistoiminnallisuuden, vastuun jakamisen, fyysisen ympäristön viihtyvyyden sekä stressin hallintataitojen opettamisen on katsottu olevan oppilaiden hyvinvointia edistäviä tekijöitä. Kouluhyvinvointi rakentuu useista osatekijöistä, joiden yhteisvaikutus määrittelee osaltaan, millaisena hyvinvointi näyttä-



tyy oppilaalle. Opetussuunnitelman luonne, oppimisympäristöjen kehittäminen sekä oppilaan arjessa selviytymisen tukeminen ovat akateemisten tavoitteiden toteutumisen perustana. Yhtäläillä huomiota tulee kiinnittää kodin ja koulun välisen yhteistyön sujuvuuteen sekä näiden asettamien tavoitteiden linjaan – ovatko koulun ja kodin tavoitteet sopusoinnussa ja yhtäläiset, vai rakentavatko ne ristiriidan oppilaan kokemusmaailmassa. (Konu 2002, 28–29.) Anttila, Kurki ja Välimäki (2016, 114–115) linjaavat osaltaan, että mielen hyvinvointiin liittyviä taitoja voidaan vahvistaa ja opetella koulussa. Mielenterveyttä suojaavia tekijöitä heidän mukaansa ovat hyvä elämänhallinta, itsensä arvostaminen ja itseluottamus sekä vuorovaikutustaidot ja oppimiskyky. Tämän lisäksi hyvinvointiin liittyy tiiviisti toimiva tukiverkosto – perhe ja ystävät sekä turvallinen elinympäristö ja kouluyhteisö. Koulusta saadut myönteiset kokemukset toimivat osaltaan hyvinvointia rakentavana tekijänä.

Kautto-Knape (2012, 104) arvioi, että oppilaan oppimismotivaatioon on yhteydessä opettajan läheisyys. Oppimismotivaatioon vaikuttavat lisäksi oppilaan kokema luottamus ja toimiva, terve opettaja-oppilasvuorovaikutus. Tällaiset tekijät oppimisympäristössä lisäävät oppilaan uskoa itseensä ja kykyihinsä oppijana ja vaikuttavat myönteisesti oppilaan asenteisiin. Edellä kuvatut tekijät luovat siten hyvinvointia koulun arjessa. Konu (2002, 31) nostaa esiin samansuuntaisen näkemyksen hyvinvointiin ja koulutyytyväisyyteen – koulun ilma-  
piiri, yhteistyö opettajien kesken, rohkaisu, tukeminen ongelmien kohdatessa sekä fyysinen oppimisympäristö näyttäytyvät hyvinvointia tukevinä elementteinä koulussa.

Koulunkäynnin merkityksellisyyden kokemuksella on selkeä yhteys koulussa koettuun hyvinvointiin. Tällainen merkityksellisyyden kokeminen rakentuu oppilaan tarpeesta kiinnittyä ympärillä oleviin sosiaalisiin verkostoihin sekä tarpeesta kokea itsenäisyyttä ja vapautta. Lisäksi omien tavoitteiden saavuttaminen lisää koulunkäynnin merkityksellisyyttä. (Jukarainen, Syrjäläinen & Värri 2012, 246.) Merkityksellisyyden kokemus synnyttää innostuneisuutta. Kouluinnostuksen nähdään rakentuvan monesta eri tekijästä. Innostusta lisääviä tekijöitä ovat vanhemmat, kaverit, opettajat ja kouluilmapiiri. Sosiaalinen

ympäristö, joka innostaa ja josta saa tukea, on merkittävä kouluhyvinvointia lisäävä tekijä. Yhtä lailla tärkeänä on havaittu olevan vanhempien kiinnostus nuoren koulunkäyntiä kohtaan. Opettajien kannustuksella on nähty olevan suojaava vaikutus koulu-uupumuksen kehittymiselle. Lisäksi henkilökohtaiset voimavarat, joita ovat esimerkiksi hyvä itsearvostus ja pystyvyyden tunne suhteessa koulutehtäviin, näyttäytyvät merkittävänä tekijänä kasvattamassa kouluinnostusta. Kouluinnostuksen rakennusaineet vähentävät koulu-uupumusta ja toisaalta täyttävät psykologisia perustarpeita muun muassa pärjäämisestä ja yhteenkuuluvuudesta. Salmela-Aro ja Tuominen-Soini painottavat, että koulussa esiintyvä hyvin- tai pahoinvointi heijastuu usein tyytyväisyytenä tai tyytymättömyytenä myös oppilaan muilla elämän osa-alueilla. (Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013, 245, 250.)

Tuominen-Soini (2012, 19, 27) puolestaan nostaa esiin tutkijoiden ajatuksia eri orientaatioiden vaikutuksesta oppimiseen ja hyvinvointiin. Tutkijat ovat esittäneet, että tavoiteorientaatio on yhteydessä sekä oppilaan kasvuun että oppimiseen, ja nämä on liitetty käsitykseen oppilaan positiivisesta hyvinvoinnista ja mukautumiskyvystä. Suoritusorientoituneilla oppilailta on puolestaan havaittu olevan vähemmän mukautumiskykyä ja alhaisempi kapasiteetti itsearviointiin. Suoritusorientaation on myös nähty heikentävän hyvinvointia. Välttämisorientoituneiden tavoitteet on johdonmukaisesti liitetty passiivisuuteen ja mukautumisongelmiin. Positiivinen psykologia sen sijaan ottaa näkökulman, jossa keskiössä on ihmisen voimavarat ja oppimiskyky heikkouden ja toimintakyvyttömyyden sijaan. Oppilaiden myönteisen suhtautumisen opiskeluun ja sosio-emotionaalisen toimintakyvyn on nähty lisäävän heidän positiivisia arvioita itsestään, opiskeluasennetta sekä sitoutumista opintoihin. Toisaalta myönteinen suhde opiskeluun vähentää masennuksen oireita, stressiä ja koulu-uupumusta. Tällöin oppilas ei kanna etukäteen huolta mahdollisista epäonnistumisistaan koulussa eikä anna periksi niin helposti, kun vastaan tulee haastavia koulutehtäviä. Rantala (2005, 30, 32–33) huomioi osaltaan, että positiiviset tunteet ja ennen muuta ilon kokeminen ovat hyvinvoinnin perusta. Positiivisiin tunteisiin kytkeytyy toiminnan sujuvuus, jolloin voidaan havaita asioiden sol-

juvan eteenpäin ilman suurempia ponnisteluja. Ilo ilmenee Rantalan (2005) mukaan esimerkiksi aktiivisena ilona, jolloin se syntyy aktiivisen ihmisen sisällä luontaisesti. Tällöin ihmisen toiminta on omaehtoista. Lisäksi ilon ja tyytyväisyyden kokemisen myötä ihmisellä on kapasiteettia kohdata muita ihmisiä sekä toimia vapautuneesti ja aktiivisesti omana itsenään.

Toisaalta koulun arjessa tulee Salmela-Aron ja Tuominen-Soinin (2013, 251–253) mukaan kiinnittää huomiota eritavoin opiskeluun suhtautuviin ja motivoituneisiin oppilaisiin. Tuen tarve voi vaihdella paljonkin erilaisten oppijoiden välillä, mutta tällainen huomiointi ja jatkuva havainnointi antaa oppilaalle mahdollisuuksia kohdata oppimisessa ja koulunkäynnissä eteen tulevat haasteet. Motivaation tukemisen lisäksi osa oppilaista saattaa tarvita myös hyvinvointiin liittyviä interventioita ja tukipalveluita. Koulun tehtävänä on kaiken keskellä pyrkiä luomaan oppimistilanteita, joissa koetaan onnistumisen ja pysyvyyden tunteita. Kiire ja suorittamista korostava ilmapiiri altistaa koulu-uupumukselle. Sitä vastoin asioiden ymmärtämistä ja yksilöllistä kehitystä painottava oppimisympäristö luo suotuisia mahdollisuuksia kaikille oppilaille. Pahoinvointi ja koulu-uupumus voidaan kuitenkin kääntää innoksi ja kouluhyvinvoinniksi, mikäli oppilasta tuetaan ja luodaan hänelle mahdollisuuksia kokea, että hän tekee ja saa aikaan merkityksellisiä asioita ja hän pystyy vaikuttamaan omaan elämäänsä. Tärkeä kokemus oppilaalle on se, että häntä ei jätetä yksin omien asioidensa kanssa. Oppilaan itsetunnon vahvistaminen nostaa oppimisen ilon esiin.

### **3 MIELEKKÄÄN OPPIMISYMPÄRISTÖN MERKITYS MOTIVOINNISSA**

Motivointi rakentuu suhteessa oppimisympäristöihin. Oppimismotivaatio itsessään syntyy vastavuoroisesta vuorovaikutuksesta oppimisympäristöjen eri osatekijöiden välillä. Näin ollen opettajat, koulu, vanhemmat sekä kaveripiiri osaltaan vaikuttavat oppilaan motivaatioon ja voivat toimia joko innostavina tai lannistavina tekijöinä oppilaan suuntautumisessa oppimiseen. (Järvelä ym. 2013, 113.) Oppimisympäristöllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa niin fyysisiä tiloja, laitteita ja välineitä koulussa kuin myös koulun ulkopuolisia tiloja, jotka mahdollistavat opetettavan asian tarkoituksen mukaisen oppimisen. Toisaalta oppimisympäristö ei rajoitu vain fyysisiin tiloihin, vaan sitä tarkastellaan tässä tutkimuksessa myös vuorovaikutuksen ja opettajan opetuksellisen toiminnan näkökulmasta.

#### **3.1 Mielekäs oppimisympäristö – kehittyvä ja joustava kokonaisuus**

Oppimisympäristö voidaan käsittää tiukasti rajaten koskemaan fyysistä luokahuonetta tai koulun sisällä tapahtuvaa formaalia opetustoimintaa. Kuitenkin oppimisympäristö voidaan nähdä myös laajemmassa kontekstissa, jolloin se muodostuu toimivasta yhdistelmästä sekä formaalia että informaalia oppimisprosessia – näin ollen oppimista arvioidaan tapahtuvaksi sekä koulussa että koulun ulkopuolella. Oppimisympäristö voidaanakin määritellä monipuoliseksi, jatkuvasti kehittyväksi kokonaisuudeksi, jonka sisältöjä muovaavat paikka, yhteisö ja näiden kahden tekijän muodostama toimintaympäristö. (Kuuskorpi 2012, 62).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (POPS 2014, 29) korostetaan oppimisympäristöjen käsittävän sekä tiloja että paikkoja, mutta myös yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa oppimista ja opiskelua tapahtuu. Voidaan katsoa, että oppimisympäristöön siten kuuluvat myös välineiden ja

materiaalien lisäksi erilaisia palveluja, jotka tukevat oppimista ja opiskelua. Opetussuunnitelman perusteissa esitetään, että oppimisympäristöjen tulee tukea oppimista ja vuorovaikutusta sekä yksilön ja yhteisön kasvua. Niiden tulee tarjota mahdollisuus aktiiviseen yhteistyöhön koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden ja yhteisöjen kanssa.

Piispanen (2008, 71–72) painottaakin oppimisympäristöjen kehittyvää luonnetta, jolloin ongelmaperustainen oppiminen mahdollistuu. Tällöin perinteisen kouluympäristön ja sen ulkopuolelle suuntautuvien vierailujen lisäksi oppimista tapahtuu niin kutsutuissa avautuvissa oppimisympäristöissä. Avautuvat oppimisympäristöt hyödyntävät erilaisten yhteistyökumppaneiden kanssa tehtävää yhteistyötä muun muassa monipuolisten projektien tai yrittäjyyskasvatuksen osalta. Yhteistyökumppaneina voivat siten toimia erilaiset kolmannen sektorin toimijat, seurat ja järjestöt sekä yritykset. Kuuskorpi (2012, 63) korostaa myös, että tulevaisuuden oppimisympäristöissä pyrkimyksenä on hyödyntää enenevässä määrin sosiaalisen oppimisprosessin rakenteita. Oppimisen painopiste asetetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollisuuksiin, joiden katsotaan avautuvan uudella tavalla kehittyvän tieto- ja viestintäteknologian myötä.

Mikkonen, Vähähyppä ja Kankaanranta (2012, 5) määrittelevät oppimisympäristön opetuksen ja oppimisen näkökulmasta käsin. Toimivassa oppimisympäristössä toteutuvat heidän mukaansa oppijälähtöisyys, opetuksen ja oppimisen avartuminen luokkahuoneen ulkopuolelle sekä tietotekniikan monipuolinen hyödyntäminen opetuksessa. Oppimisympäristö koostuu siis useasta eri tekijästä, joten painotus myös oppimisympäristön henkilökohtaisesta ulottuvuudesta on perusteltua. Tämä viime vuosien aikana esiin noussut ilmiö korostaa 2000-luvun taitoja, joissa annetaan arvo kriittiselle ajattelulle, ongelmanratkaisutaidoille, monilukutaidolle sekä kommunikointi- ja yhteistyötaidoille. Näitä taitoja oppilas tarvitsee monimuotoisissa, oppiainerajat ylittävissä ja avautuvissa oppimisympäristöissä.

Mielekkäissä oppimisympäristöissä korostuu siis sekä yksilöllisyys että toisaalta myös yhteiskunnallisuus. Virtuaalisten oppimisympäristöjen nopea

kehitystahti osaltaan hälventää tiukkaa rajaa formaalin ja informaalin opetuksen välillä. (Kuuskorpi 2012, 63.) Linnakylä ja Nurmela (2012, 34–35) kuitenkin arvioivat, että virtuaalisten oppimisympäristöjen laaja-alaista käyttöä hidastaa koulujen niukat laiteresurssit, täydennyskoulutusten vähäisyys koskien oppimislejää ja virtuaalisia ympäristöjä sekä opettajien heikko pelitietous. Yhtä aikaa opettajat kuitenkin Linnakylän ja Nurmelan (2012) tutkimuksessa katsoivat, että tietotekniikan opetuskäyttö vahvistaa oppilaiden motivaatiota ja tarjoaa yksilöllisiä oppimiskokemuksia. Samoin tieto- ja viestintäteknologian nähtiin avaavan valmiuksia työelämään sekä tukevan oppilaiden itsenäisyyttä ja vastuullisuutta suhteessa omaan oppimiseensa.

Tässä tutkimuksessa oppimisympäristöllä tarkoitetaan edellä kuvattua kehittyvää ja laajempaa oppimiskokonaisuutta. Kokonaisuudessaan mielekäs oppimisympäristö rakentuu toisiinsa tiiviisti kytkeytyvillä osa-alueilla, joista seuraavassa tarkastelen kolmea eri näkökulmaa – fyysistä, sosiaalista ja psykologista sekä pedagogista oppimisympäristöä. Nämä näkökulmat nostavat esiin oppimisympäristön keskeiset, yhteiset tunnusmerkit: Prosessikeskeisyyden, opetusmenetelmien monimuotoisuuden, ohjauksellisuuden, itseohjautuvuuden sekä oppimisympäristöjen verkostomaisuuden (Kuuskorpi 2012, 69).

### **3.2 Miten ja missä opiskellaan – näkökulmia fyysiseen oppimisympäristöön**

Fyysinen oppimisympäristö voidaan määritellä koulun fyysisiksi tiloiksi sekä laitteiksi ja välineiksi, jotka mahdollistavat koulun ulkopuolella olevat oppimistilanteet. Näihin koulun ulkopuolella oleviin oppimistilanteisiin katsotaan kuuluvan niin fyysiset, pedagogiset, sosiaaliset kuin psykologisetkin oppimistilanteet. Tällainen laaja fyysinen oppimisympäristö rakentuu siten ihmisten, rakennetun ympäristön ja luonnon välisestä vuorovaikutuksesta ja kokonaisuudesta. (Kuuskorpi 2012, 64.) Piispanen (2008, 112–113) painottaa, että fyysinen ympäristö puolestaan määrittelee sen, miten opiskelu kokonaisuudessaan voidaan järjestää sekä sen mitä ja miten opiskellaan. Fyysiseen oppimisympäristöön siis

vaikuttavat esimerkiksi koulun sijainti ja koko sekä koulurakennuksen ikä ja kunto. Koulun toimintakulttuurit myös vaihtelevat – esimerkiksi pienessä kyläkoulussa fyysisten tilojen vaatimus on erilainen kuin suuressa yhtenäiskoulussa kaupungissa. Toisaalta Piispanen (2008, 116–117) osoittaa, että viihtyisä oppimisympäristö houkuttelee, virittää ja motivoi oppimaan. Piispanen tutkimus vahvisti aiempaa käsitystä siitä, että lapset kiinnittävät paljon huomiota fyysisen oppimisympäristönsä ominaisuuksiin ja mahdollisuuksiin. Fyysisellä oppimisympäristöllä on siten oppilaiden elinympäristönä merkittävä vaikutus niin kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin kuin oppimiseenkin. Oppimista virittävinä ja motivoivina tekijöinä nähtiin fyysisten tilojen muunneltavuus niin, että oppilaiden erilaiset tarpeet ja hyvä oppiminen voivat kohdata.

Koulun ulkopuolella tapahtuva oppiminen ja uudenlaiset oppimiskokemukset tähtäävät koulun ja ympäröivän yhteiskunnan linkittymiseen toisiinsa entistä tiiviimmin. Osaltaan tämän mahdollisuuden avaa tieto- ja viestintäteknikan kehittyminen ja saatavuus opetuksen tukena, jolloin niiden välityksellä voidaan sekä monipuolistaa oppimista että tutustua joustavasti ympäröivään yhteiskuntaan. (Piispanen 2008, 72.) Yhtä aikaa oppimisympäristö voidaan kuitenkin nähdä minä tahansa tarkoituksenmukaisena ympäristönä, jossa on otettu huomioon sen antama tuki suhteessa opiskeltavaan asiaan. Mielekkääksi ja motivaatiota herättäväksi oppimisympäristö muodostuu erityisesti silloin, kun oppilaat pääsevät itse vaikuttamaan siihen ja rakentamaan sitä yhdessä esimerkiksi jonkin oppimisprojektin aikana. Tällöin oppimisympäristö tukee oppilaslähtöistä, ongelmaperustaista ja havainnollistavaa oppimista. (Piispanen 2013, 145.)

Laadukas fyysinen oppimisympäristö vaikuttaa myönteisesti kouluviihtyvyyteen sekä erilaisiin koulun toimintaedellytyksiin. Samoin on huomioitu, että fyysiset tilat vaikuttavat oppilaiden itsetunnon hallintaan sekä hyvinvointiin, joka tukee oppimista. Kouluviihtyvyyden on havaittu vaikuttavan myönteisesti oppilaiden oppimistuloksiin. Tilaratkaisujen tulee olla entistä joustavampia ja muunneltavampia, jotta koulu voi vastata yhteiskunnan taholta tuleviin muutosvaatimuksiin. Joustava fyysinen oppimisympäristö tukee koulun peda-

gogisia tavoitteita ja lisää oppilaiden tulevaisuuden taitojen kehittymistä. (Kuuskorpi 2012, 103–104, 108–109.)

Kuuskorpi (2012, 107) esittää, että opettajan näkökulmasta toimiva fyysinen oppimisympäristö on tilava, monimuotoinen ja muunneltava ja siellä on huomioitu esteettisyys, valoisuus sekä äänimaailman soveltuvuus ja käytännöllisyys. Kuuskorpi (2012, 127–128) katsoo, että sellainen koulurakennus, jossa kirjasto-, kulttuuri-, liikunta- ja nuorisotyön palvelut ovat fyysisesti läsnä, on toimivin tilaratkaisultaan. Tällöin sekä oppilailla että opettajilla on mahdollisuus hyödyntää joustavia tiloja monipuolisesti, ja fyysiset tilat mahdollistavat entistä monimuotoisemmat työskentely- ja opiskelutavat. Kuuskorven (2012) tutkimus osoitti, että koulun linkittyminen tiiviisti yhteiskuntaan, ja koulun julkisten tilojen tarjoaminen myös muille toimijoille on luontevaa. Myös Piispanen (2008, 130–132) tutkimuksesta kävi ilmi, että kouluilta toivotaan aiempaa aktiivisempaa roolia monipuolisena oppimis- ja toimintaympäristönä, jossa virikkeelliset tilat mahdollistavat myös koulupäivän jälkeisen toiminnan.

Fyysisessä oppimisympäristössä korostuu sekä yhteisöllisyys että toiminnallisuus. Fyysisen oppimisympäristön tulee avata mahdollisuus sosiaalisuuteen sekä yhteistoiminnallisiin työtapoihin. Koulun fyysisten tilojen tulee olla myös monikäyttöisiä ja avoimia. (Kuuskorpi 2012, 130–131.) Tällainen koulun fyysisten tilojen monikäyttöisyys sekä tulevaisuuden taitojen tarpeiden huomiointi tilojen varusteluissa (esim. tieto- ja viestintäteknologia) takaavat oppimisympäristön, joka motivoi oppimaan ja etsimään tietoa – se aktivoi oppilaan tiedon vastaanottajasta tiedon rakentajaksi. (Piispanen 2008, 119.) Piispanen (2013, 142) korostaakin tämän päivän oppilaisissa tapahtunutta muutosta suhteessa oppimiseen. Oppilailla on halu osallistua ja keskustella, vaikuttaa ja kyseenalaistaa, tutkia ja etsiä, luoda uutta ja tehdä yhteistyötä. Oman mielipiteen ilmaisusta on tullut yksi tapa jäsentää maailmaa ja omaa oppimista, ja tätä ilmaisun vapautta ei rajoita fyysinen oppimisympäristö – uuden luominen ja tutkiminen voi käsittää mielekkäiden oppimisympäristöjen johdosta koko maailman. Mikäli oppilaiden oppimismotivaatio halutaan pitää korkealla, on syytä tarkastella, millaisia mahdollisuuksia edellä kuvattuihin oppimistapoihin op-



pimisympäristö tarjoaa. Ajanmukaiset teknologiset työkalut ja -välineet mahdollistavat avoimen ja avarakatseisen suhtautumisen niin ympäröivään yhteiskuntaan kuin oppimiseenkin ja tekevät oppimisesta mielekästä ja palkitsevaa.

### **3.3 Vuorovaikutusta rakentamassa – näkökulmia sosiaaliseen ja psykologiseen oppimisympäristöön**

Oppimisympäristö muodostuu aina tilanteen ja ihmisten mukaan – vaikuttajina ovat siten niin opettajat, oppilaat ja vanhemmat kuin kouluviranomaisetkin sekä yleinen päätöksenteko koulua koskien. Oppimisympäristön voidaankin luonnehtia olevan persoonallinen ja aina tekijöidensä näköinen sekä myös näiden kahden yhteisen vuorovaikutuksen tulos. Ihmiset siis loppujen lopuksi vaikuttavat siihen, millainen oppimisympäristöstä muovautuu. (Piispanen 2008, 126, 140.)

Psykologinen oppimisympäristö muovautuu kaikkien oppimisympäristön elementtien ympärille – se huomioi sekä fyysisen, sosiaalisen että pedagogisen oppimisympäristön tarpeet ja haasteet. Psykologinen oppimisympäristö on siis jatkuvasti ja kaikessa läsnä, vaikka sitä ei voidakaan selväpiirteisesti havainnoida. Psykologinen oppimisympäristö huomioi lapsen ikä- ja kehitystason sekä tukee hyvän vuorovaikutuksen onnistumista. Sosiaalisen ja psykologisen oppimisympäristön toimivuutta voidaan tarkastella muun muassa oppilaita koskevan keskustelun laadun näkökulmasta, oppilaiden keskinäisen kielenkäytön näkökulmasta, koulun henkilökunnan tavasta olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa sekä tavasta, jolla koulussa toimivat henkilöt kuvaavat koulua ja sen toimintaa. (Piispanen 2008, 141, 155.)

Vuorovaikutus onkin keskeinen edellytys oppimisympäristön sosiaalista ja psykologista näkökulmaa tarkastellessa. Kieli mahdollistaa vuorovaikutuksen, joka sisältää niin mielipiteen ilmaisua, uuden tiedon jäsentämistä kuin sosiaalista vuoropuheluakin. Kieli ja sen monipuoliset ilmenemistavat rakentavat siten yhteistä oppimisilmapiiriä, joka puolestaan vahvistaa ja rakentaa niin yksilön kuin yhteisönkin oppimiskulttuuria ja tunneilmastoa. (Piispanen 2008,

140–141.) Vuorovaikutuksen perustana Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 katsotaan olevan henkilöstön avoin ja kunnioittava suhtautuminen kotien kasvatukseen sekä myös kotien vakaumusten ja perinteiden huomioiminen. (POPS 2014, 15.) Kautto-Knape (2012, 16–17) puolestaan osoittaa, että erilaisten oppimiskäsitysten pohjalta rakennetaan ymmärrystä oppimisympäristöjen merkityksestä. Sosiokognitiivinen oppimiskäsitys korostaa sosiaalista vuorovaikutusta ja erityisesti opettajan toiminnan laatua, jonka perustalle sosiaalista ja pedagogista oppimisympäristöä rakennetaan. Kautto-Knape (2012) painottaa, että sosiaalinen oppimisympäristö on yksi tekijä, joka vaikuttaa oppilaan oppimisen lisäksi hänen kuvaansa itsestä oppijana ja yhteisön jäsenenä.

Hyvä ilmapiiri puolestaan nostaa esiin myönteistä oppimismotivaatiota ja tukee oppilasta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa niin suhteessa muihin oppilaisiin kuin opettajiinkin sekä rakentaa myös opettajien keskinäistä vuorovaikutuskulttuuria (Piispanen 2008, 142). Kautto-Knape (2012, 99) osoittaa, että oppilalle on tärkeää opettajan kanssa toimiva vuorovaikutus, mutta erityisen merkittävää on oppilaan tunne siitä, että hän kuuluu muiden oppilaiden joukkoon. Hyväksytyksi tuleminen lisää sekä oppilaan kouluun kiinnittymistä että hänen sisäistä motivaatiotaan, jotka molemmat edistävät koulusuoriutumista.

Piispanen (2008, 126) korostaa, että sosiaalisessa ja psykologisessa oppimisympäristössä painottuu opettajan asenne suhteessa oppilaan opettamiseen ja kasvattamiseen sekä ihmissuhteiden merkitys ja vaikuttavuus. Woolfolk Hoy, Hoy ja Davis (2009, 627, 634) arvioivat samansuuntaisesti, että opettajan minäpystyvyydellä on vaikutusta opettamisen laatuun sekä oppilaan opiskelumotivaatioon. He katsovat, että opettajien omalla pätevyyden kokemisella on merkittävä vaikutus opettamisessa. Opettajat, joilla on korkea minäpystyvyyden kokemus, nauttivat oppimisesta, käyttävät uusia strategioita ja lähestymistapoja opettamisessaan, edistävät oppilaiden autonomiaa ja vähentävät heidän kontrollointiaan. Korkealla minäpystyvyydellä varustetut opettajat tarjoavat erityistä tukea niille oppilaille, joilla on vaikeuksia toteuttaa tavoitteitaan sekä tukevat

oppilaita itsearvioinnissa ja akateemisissa taidoissa. Heillä on myös kyky laatia tavoitteita, jotka ovat saavutettavissa. Kautto-Knape (2012, 98) puolestaan huomioi, että oppilaan kokemus opettajasta voi vaikuttaa myös negatiivisesti koulutyöhön. Mikäli oppilas havaitsee, että opettaja ei ole innostunut ja motivoitunut itse työstään tai sitoutunut työhönsä, ei oppilaskaan innostu koulutyöstä. Myös opettajan tasapäistävä opetustyyli vie oppilaan intoa oppimisesta ja koulunkäynnistä. Piispasen (2008, 145) mukaan opettajien näkökulmasta hyvä sosiaalinen ja psyykkinen oppimisympäristö on keskeinen tekijä oppimisessä. Tämän oppimisympäristön ajatellaan rakentuvan toimivan tukiverkoston avulla, johon linkittyvät niin koulu, oppilaan koti, lapsen muu elinympäristö sekä yleinen henkinen ilmapiiri. Henkinen ilmapiiri rakentuu opettajien näkemysten mukaan kannustuksesta ja myönteisyydestä. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostaa arvoperustassaan oppilaan tarvetta kannustukseen ja arvostukseen. Oppilaan hyvinvoinnista huolehtiminen nähdään oppimisen rinnalla keskeisenä tekijänä tämän kasvunvaiheella. (POPS 2014, 15.) Kautto-Knape (2012, 99–100) arvioi, että emotionaalisesti oppilasta tukeva ilmapiiri rakentuu oppilaan kuuntelemisesta ja positiivisesta suhtautumisesta oppilaan viesteihin sekä oppilaiden tarpeiden sensitiivisestä huomioimisesta. Omalla käyttäytymisellään opettaja voi siis edistää oppimista ja toimivaa vuorovaikutusta. Tällainen emotionaalisesti hyväksyvä oppimisympäristö tukee erityisesti syrjäytymisvaarassa olevia oppilaita auttaen heitä kiinnittymään koulun arkeen ja koulutyöhön.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 29) oppimisympäristöajattelussa painotetaan oppilaiden osallisuutta ja yhteisöllistä, sosiaalista työskentelyä. Yhtäältä tämän nähdään toteutuvan joustavasti tieto- ja viestintä teknologian myötä. Linnakylä ja Nurmela (2012, 36) esittävätkin, että tieto- ja viestintäteknologian mahdollistamat digitaaliset pelit ja virtuaalimaailmat avaavat osaltaan kokemuksen yhdessä tekemiselle ja vuorovaikutukselle sekä vaikuttavat uusien taitojen oppimiseen ja opiskelumotivaatioon. Pelien välityksellä syntyy innostus paneutua itselle vieraisiin asioihin sekä ongelmalähtöiseen oppimiseen. Vanhemmat arvioivat Linnakylän ja Nurmelan (2012) tutki-

muksessa, että pelit edistävät lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä. Tämän nähtiin toteutuvan tilanteissa, jossa lapset opettivat toisiaan tai loivat uusia ystävyys-suhteita pelien välityksellä. Oppimisen laatua tarkastellessa peleistä tulisi löytyä piirteitä, jotka vahvistavat oppilaiden vuorovaikutustaitoja sekä pelaajien että ympäristön välillä.

Pelinomaisissa oppimisympäristöissä on taustalla usein sosiokulttuurinen oppimisenäkemyks. Oppimisessa painottuu tällöin sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin sekä yhteisön merkitys – keskeisiä tekijöitä ovat vuorovaikutus, tiedon jakaminen sekä ongelmien ratkaiseminen yhdessä. Tieto rakentuu ja syvenyy yhdessä neuvotellen, ja oppilaiden arviointitaidot kehittyvät vuorovaikutuksessa. Yksittäisten taitojen tai sisältöjen sijaan pyritään kiinnittämään huomiota kokonaisuuteen, jota rakennetaan aktiivisesti yhdessä ja jossa oppilaan rooli on olla toimia osaltaan sisällön tuottajana sekä tietojen ja taitojen jakajana. Pelinomaiset oppimisympäristöt rakennetaan niin, että ne linkittyvät tiiviisti todelliseen ympäristöön, ympäröivään kulttuuriin sekä muihin oppimistehtäviin. Lasten ja nuorten omat kokemukset pelien ja virtuaalimaailmojen opetus-käytöstä osoittavat, että pelit ohjaavat ja taustoittavat oppilaiden ajattelua, toimivat ajattelun työkaluina ja motivoivat. (Linnakylä & Nurmela 2012, 35–36, 38.)

Toisaalta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 30) oppimisympäristöajattelu korostaa vaihtelevia ja erilaisia ympäristöjä ja oppimistilanteita, joissa oppilas voi kokea onnistumisen iloa ja innostua kehittämään omaa osaamistaan. Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö ja Rajala (2010, 50–53) esittävät, että kouluissa tarvitaan sellaista vuorovaikutusta, jossa painopisteenä on oppilaiden oma toimijuus ja aloitteellisuus. Tällaisen sosiaalisen ja psykologisen oppimisympäristön rakentamiseen opettaja voi vaikuttaa avaamalla entistä laajempia toimintamahdollisuuksia ja viestimällä oppilaille heidän arvostaan vuorovaikutusosapuolina. Aktivoivia ja motivoivia tekijöitä oppimisessa ovat mahdollisuudet tuottaa itse tietoa ja vaikuttaa omilla valinnoillaan opittavien asioiden sisältöihin. Tällainen oppilaiden aseman laajentaminen vaatii opettajalta hyvää opetuksen organisointia, jotta vuorovaikutus voi

olla sekä tuottavaa että opetuksen tavoitteiden mukaista. Samalla, kun yhdessä etsitään ja rakennetaan tietoa useista eri lähteistä, vahvistetaan omaa toimijuutta ja havainnointitaitoja. Oppiminen voidaan näin ollen linkittää myös oppilaiden omiin kokemuksiin – oppilaiden elämänpiiriin kuuluvista asioista tulee yhdessä jaettua tietopääomaa, johon opittavaa sisältöä on merkityksellistä pohjustaa.

### **3.4 Oppimisen ohjaajana – näkökulmia pedagogiseen oppimisympäristöön**

Pedagoginen oppimisympäristö muodostuu opettajan opetuksellisesta toiminnasta, jossa tavoitteena on mahdollisimman hyvän oppimisen saavuttaminen (Piispanen 2008, 157). Piispanen (2008) nostaa tutkimuksessaan esiin pedagogisen oppimisympäristön kaksoisluonteen: Toisaalta pedagoginen oppimisympäristö voidaan hahmottaa konkreettisina tilaratkaisuuksina sekä käytössä olevina opetusvälineinä ja toisaalta taas se näyttäytyy opettajan opetustaitona sekä kyvyytenä luoda turvallinen ja toimiva oppimisilmapiiri.

Opettajan taidoilla ohjata oppimista katsotaan olevan keskeinen merkitys pedagogisen oppimisympäristön rakentumisessa. Tällainen oppimisen ohjaaminen antaa tilaa oppilaiden omalle aktiivisuudelle, uteliaisuudelle ja tiedonjolle, joka johtaa oppilaslähtöiseen oppimiseen. Oppilaslähtöisyys puolestaan avaa ovia luovuudelle ja toiminnallisuudelle sekä herättelee uudella tavalla oppimismotivaatiota. (Piispanen 2008, 158.) Kautto-Knapen (2012, 81) tutkimus osoittaa, että opettajan ohjaavalla asenteella ja työotteella on keskeinen merkitys sille, miten oppilas oppii. Tällöin huomio kiinnitetään siihen, millaista tukea oppilas saa koulupäivän ja oppimistehtävien keskellä osakseen ja myös siihen, millaisia uskomuksia oppimisesta opettaja tuo omassa työskentelyssään esille. Tuen tulisi olla yksilöllistä ja oppilaan kiinnostuksen kohteita, temperamenttia ja oppimistyylin huomioivaa.

Engeström (1981, 22–23) arvioi, että oppimismotivaation säilymiseen tarvitaan pedagogisesti taitavasti rakennettua oppimisympäristöä, jossa opettajan

toimesta oppiminen on rakennettu emotionaalisesti merkitykselliseksi. Tämä tarkoittaa tiedollisen ristiriidan havaitsemista oppilaiden saavutustason ja heille annettujen tehtävien välillä. Tällöin opetus kulkee oppimisen edellä ja antaa sopivia haasteita oppilaille. Oppilaat joutuvat näkemään hieman vaivaa kuroakseen kiinni tämän tiedollisen ristiriidan aikaisemman tiedon ja uuden opittavan asian välillä. Oppimismotivaation säilymisen kannalta merkityksellistä on, että opetuksessa on tarkoin mietitty jännite. Silloin opetuksessa on huomioitu myös suvantovaiheet, jotka antavat oppilaille mahdollisuuden saavuttaa opetuksen etumatka. Tällaisessa suvantovaiheessa opittua asiaa voidaan rauhassa soveltaa ja ottaa haltuun. Näin opittava aines jäsentyy oppijan ajattelussa, ja oppija saa kokea onnistumisen elämyksiä, jotka ovat välttämättömiä motivoitumisen kannalta.

Soini, Pietarinen ja Pyhältö (2013, 134) painottavat, että oppilaiden omia koulukokemuksia tarkastellessa on kiinnitetty huomiota siihen, miten erilaisista pedagogisesti haastavista sosiaalisista tilanteista on selvitty tai miten ne on käsitelty. Tällaiset kokemukset piirtyvät oppilaille pitkäkestoiseen muistiin ja siten jättävät jäljen tunnemuistiin koulusta ja opiskelusta. Tämä kokemus kiertyy siten aina opettaja-oppilasvuorovaikutukseen ja sen toimivuuteen tai toimimattomuuteen. Ristiriitatilanteissa opettajalta odotetaan tasapuolista kohtelua ja aktiivista roolia ratkaisun saamiseksi. Merkittävää oppilaiden kokemalle myönteiselle koulukokemukselle puolestaan on opettajan toiminta osallisuuden edistämiseksi ja mahdollistamiseksi. Opettajan antama tunnetuki ja positiivisen palautteen antaminen nousivat myös keskeisiksi tekijöiksi pedagogista hyvinvointia tarkastellessa.

Opettajan pedagoginen toiminta ja valinnat vaikuttavat oppilaiden oppimiseen. Opettajan käyttämät työtavat ja käytännöt voivat parhaassa tapauksessa tukea oppilaiden aloitteellisuutta ja aktiivista ongelmanratkaisua. Mahdollisuus kokeilemiseen, yhteistyöhön sekä oman toiminnan reflektointiin puolestaan lisäävät oppilaiden ymmärtävää oppimista ja synnyttävät näin ollen positiivisia oppimistuloksia. Myös vertaisvuorovaikutuksen on havaittu kasvavan,

kun opettaja käyttää oppilaita aktivoivia ja tutkivia työtapoja. (Toom & Pyhäلتö 2013, 84.)

Pedagoginen oppimisympäristö vaatii aina rakentamista, se ei synny itseltään. Keskeisiä elementtejä pedagogisen oppimisympäristön suunnittelemisessa ja rakentamisessa ovat opettajan taidot, kiinnostus ja tahtotila. Pedagoginen oppimisympäristö voi siten sisältää erilaisia opetus- ja oppimisvälineitä, jotka ovat ainekohtaisesti vaihtuvia tai kiinteitä, tai pedagoginen oppimisympäristö voi olla myös koulun ulkopuolinen paikka, jossa käydään yhdessä vierailulla. Opettajan vallassa on myös se, kuinka paljon hän antaa oppilaille vaikutusmahdollisuuksia pedagogisen oppimisympäristön suunnittelussa ja rakentamisessa. Yhdessä rakennettu ympäristö tai suunniteltu ja toteutettu vierailu tuo konkreettisuutta ja omakohtaisuutta opetukseen sekä avaa opetettavaa asiaa usein pintaa syvemmillä. (Piispanen 2008, 158–159.) Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 haastaakin opettajuutta uudella tavalla juuri yhdessä suunnittelemisen ja tekemisen suhteen. Tällöin myös opettajan tulisi kyetä tarkastelemaan toimintaansa uudesta näkökulmasta – itsekin oppijana ja henkilökohtaiseen kasvuun suostuen. Mielekkään pedagogisen oppimisympäristön rakentaminen edellyttää opettajalta aiemmin kuvattujen elementtien lisäksi myös suostumista aiempaa enemmän oppimaan yhdessä – ennakoivasti ja tavoitteellisesti. (Soini, Pietarinen, Toom & Pyhäلتö 2016, 58.)

Piispanen tavoin myös Soini ym. (2016, 59) korostavat, että tällainen opettajan pedagoginen toimintamalli ei synny ilman panostusta. Opettajan oma taitava oppiminen ja yhdessä oppiminen edellyttää opettajan aktiivista suuntautumista oman toimijuutensa kehittämiseen. Sen pohjana on myönteinen kokemus minäpystyvyydestä ja siitä, että oppiminen on mahdollista ja sen vaikuttavuus kantaa runsasta hedelmää koulutyön kokonaisuutta ajatellen. Keskiöön nouseekin siten opettajan oma motivaatio, joka ohjaa hänen työskentelyään ja suuntautumistaan oppijana kehittämiseen.

Opettajan oman motivaation lisäksi Soini ym. (2016, 60) painottavat, että opettajan oppimisen strategioilla on merkittävä rooli ammatillisessa oppimisessä ja kehittämisessä. Minäpystyvyys ja oppimisen halu kantavat jonkin mat-

kaa, mutta jos opettajalta puuttuu työvälineitä puuttua oppimisensa edistämiseen, kasvu ja kehittyminen ontuvat. Tämä lisää merkittävästi riskiä turhautumiselle, kuormittumiselle ja työssä uupumiselle. Tällöin opettajan oma pedagoginen oppimisympäristö ei tarjoa riittävästi hyvinvointia edistäviä strategioita.

Piispanen (2008, 61) tarkasteleekin osuvasti oppimisympäristöjen muodostumista myös dialogisessa vuorovaikutuksessa, jossa keskustelijoina ovat oppimisympäristön lisäksi yhteiskunta ja käsillä olevan ajan pedagogiset linjaukset. Muutokset, jotka nousevat tämän dialogin keskeltä, ovat usein hitaita, mutta kehittävät kuitenkin jatkuvasti käsitystämme kasvatuksen arvoista ja hyvästä oppimisesta. Toisaalta voidaan havaita, että vaikka pedagoginen arvopohja on jatkuvassa muutoksessa, tietyt yhteiset painotukset näyttävät säilyttävän paikansa pyrkimyksessä hyvään oppimiseen. Nämä painotukset korostavat eettistä vastuuta ja kunnioitusta niin omaa kuin muidenkin työtä kohtaan. Toisaalta ne nostavat esiin valmiuksia yhteistyöhön toisten kanssa sekä itsenäiseen työkentelyyn arjen erilaisissa tilanteissa. Pedagogisessa arvopohjassa voidaan havaita säilyneen pyrkimys suvaitsevaisuuteen erilaisia ihmisiä ja kulttuureita kohtaan, kuten myös tavoite saavuttaa totuudellisuutta ja lähimmäisen rakkautta.



## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien käsityksiä motivoivien vaikutuksesta oppimisessa. Oppiminen itsessään on monitahoinen prosessi, jota ei voida kahlita. Ihminen oppii jatkuvasti erilaisia asioita, ja samanaikaisesti myös kokemukset oppimisesta voivat olla hyvinkin tunnelatautuneita. Oppimisen voidaankin havaita kiinnittyvän aina yksilön omaan kokemusmaailmaan ja sitä tulkitaan myös oman eletyn elämän kautta. Oppiminen formaalissa rakenteessa tulisikin saada mahdollisimman mielekkääksi ja pyrkiä löytämään yhteyksiä informaalin oppimisen välille.

Oppimiseen voidaan vaikuttaa. Vaikuttavina tekijöinä ovat niin yksilön sisäiset kyvyt, tiedot ja edellä jo mainitut tunteet sekä motivaatio ja tavoitteet suhteessa oppimiseen. Oppimiseen ymmärretään vaikuttavan myös oppilaan hyvinvointi. Kouluhyvinvoinnin katsotaan rakentuvan sen pohjalle, millainen käsitys ihmisellä on itsestään oppijana ja miten hän näkee mahdollisuutensa suoriutua käsillä olevista tehtävistä. Tämän valossa motivaation ymmärretään liittyvän keskeisellä tavalla oppimisen lisäksi oppilaan hyvinvointiin. Koululla on mahdollisuus tukea oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia huolehtimalla muun muassa oppimisilmapiirin toimivuudesta ja myönteisyydestä, fyysisen oppimisympäristön viihtyvyydestä sekä opetettavista sisällöistä, joiden kautta oppilaiden stressinhallintataitoja voidaan vahvistaa.

Fyysinen, sosiaalinen, psykologinen ja pedagoginen oppimisympäristö vaikuttavat myös oppimiseen. Oppimisympäristön huolellisella suunnitellulla, joustavuudella ja organisoinnilla on mahdollista edistää oppimista. Edellä kuvattujen oppimiseen vaikuttavien tekijöiden keskiössä on motivointi. Se kiinnittyy tiiviisti arkisiin oppimistilanteisiin ja sen avulla voidaan huomioida oppilaan kyvyt, tiedot, tunteet ja tavoitteet sekä hyvinvointi ja oppimisympäristön vaatimukset. Näin ollen motivoinnilla voidaan luoda mielekkäitä ja vaikuttavia oppimistilanteita.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajan toimia eli motivointia ja sen vaikutusta oppimiseen. Lähestyn aihetta seuraavan tutkimuskysymyksen kautta:

Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on motivoinnin vaikutuksesta oppimisessä?

## 5 TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTO

### 5.1 Laadullinen tutkimus fenomenografian viitekehystenä

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on kuvausta todellisesta elämästä. Tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva, ei vain pilkkoa todellisuutta moneen pieneen osakokonaisuuteen. Laadullinen tutkimus sitoutuu arvoihin, jotka ohjaavat tutkijan ymmärrystä ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuutta tulee tarkastella uudesta näkökulmasta. Perinteisen ajattelun objektiivisuutta ei ole mahdollista saavuttaa laadullisen tutkimuksen piirissä, onhan tutkija itse niin verkottunut tutkimaansa ilmiöön. Näin ollen laadullinen tutkimus antaa tuloksia, jotka määritellään kontekstista käsin, ja tutkimus pyrkii löytämään tai paljastamaan tosiasioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152.) Valitsin kvalitatiivisen tutkimusasetelman, sillä uskon, että sen avulla pääsen aiheeseeni syvällisemmin käsiksi ja pystyn paremmin ymmärtämään opettajien käsityksiä motivoinnista ja sen vaikutuksesta oppimiseen (Hirsjärvi ym. 2004, 170–171).

Laadullinen tutkimus vaatii tutkijan oman esiymmärryksen avaamista lukijalle. Kun tutkija suhtautuu spontaaniin ymmärrykseensä kriittisesti, se auttaa häntä pääsemään löytämään etsimänsä: näkemään toisen oman ja erityislaatuisen suhteen käsillä olevaan ilmiöön. Tällöin tutkijan tulee päästää irti omista ennakkoluuloistaan ja vakiintuneista tavoistaan ja pyrkiä tavoittamaan ”toiseutta”, haastateltavan näkökulmaa ilmiöön. Tämä ”on myös ehto sille, että tutkimus saavuttaa yleisempää pätevyyttä”. (Laine 2007, 34–35.)

### 5.2 Fenomenografinen tutkimusperinne

Fenomenografinen tutkimusperinne vastaa kysymyksiin, jotka koskevat ajattelua ja oppimista. Fenomenografia kuvailee laadullisesti erilaisia tapoja kuvata kokemuksia, käsitteellistää niitä sekä se pyrkii ymmärtämään erilaisten ajatusten ja käsitysten vaihteluja ja erilaisuutta suhteessa ympäröivään ilmiöön. (Mar-

ton 2005, 140, 143; Marton & Pong 2005, 335) Åkerlind (2008, 634) korostaa, että fenomenografinen näkökulma nostaa esiin nimenomaan käsitysten erilaisuutta ja vaihtelua suhteessa opettamiseen. Edellä esitetyt näkökulmat antavat mahdollisuuden tutkia käsityksiä motivoinnista ja sen erilaista ymmärtämistä, siksi valitsin fenomenografian tämän tutkimuksen metodologiseksi lähestymistavaksi.

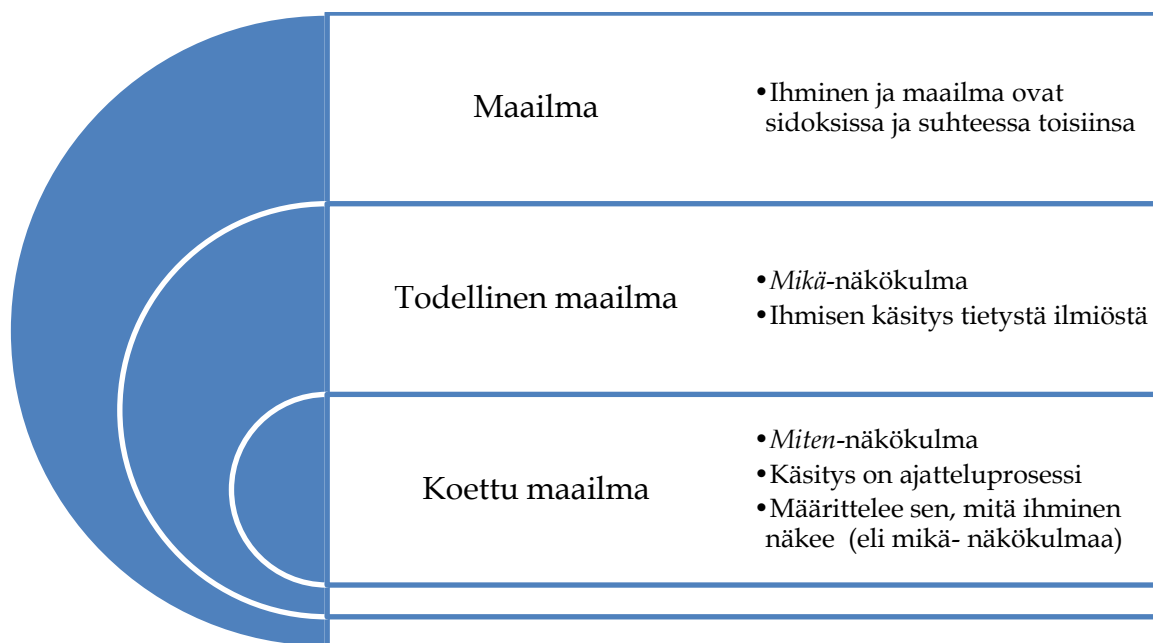
Hellan (2003, 311) mukaan fenomenografiassa on keskeistä sen oma tutkimusmenetelmä, jossa käsitysten vaihtelua pyritään kuvaamaan erilaisia kategorioita muodostamalla. Fenomenografia on kuitenkin nähtävä suurempana kokonaisuutena kuin pelkkänä metodina – se muodostaa yhtenäisen kokonaisuuden sisältäen tutkimusotteen sekä tutkimussuuntauksen. Toisaalta se on nähtävä myös omana tutkimustraditionaan, joka määräytyy tutkittavasta kohteesta käsin. Fenomenografiassa ajatellaan, että on olemassa vain rajallinen määrä tapoja, joilla tiettyä ilmiötä voidaan kokea, käsittää ja ymmärtää (Palo-niemi & Huusko 2016, 119; Kakkori & Huttunen 2014, 381). Useissa fenomenografisissa tutkimuksissa on kuvattu, että yksilöiden kokemuksissa on vaihtelua, ja sen lisäksi jokaisella yksilöllä on kokemuksesta erilainen ymmärrys. Tämä merkitsee sitä, että fenomenografisen tutkimuksen tulokset muodostuvat rajallisiksi käsittekkategorioiksi tutkittavasta ilmiöstä. Tulokset eivät kuitenkaan liity tutkittaviin yksilöihin, vaan kuvaavat käsitysten vaihtelua, joka on löydettävissä tietystä tutkittavasta ryhmästä. Fenomenografiassa on kyse ajattelumallista, jolla ympäröivää maailmaa hahmotetaan ja ymmärretään. Se kuvaa ihmisen ajattelua kahdella tavalla – sitä voidaan käyttää joko apuvälineenä kuvaamaan, mitä ihminen ajattelee konkreettisesta tilanteesta tai se voidaan nähdä myös kollektiivisesta näkökulmasta kuvaamaan ja selittämään, miten kokemus ymmärretään. (Samuelsson & Pramling 2016, 287.) Fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti olen kiinnostunut kuvaamaan luokanopettajien käsityksiä motivoinnin vaikutuksesta oppimisessa kollektiivisesti, en yksilötasolla. Tarkoitukseni on saada selville tutkittavien mahdollisimman erilainen tapa käsittää tutkittava ilmiö.

Marton (2005, 145) painottaakin, että fenomenografiassa keskeistä on toisen asteen näkökulma käsillä olevasta ilmiöstä. Tällöin ei pyritä kuvaamaan asioita niin kuin ne ovat, vaan tavoitteena on kuvata sitä, miten asiat ilmenevät ihmiselle. Toisen asteen näkökulma halutaan erottaa ensimmäisen asteen näkökulmasta, joka ilmentää objektiivista todellisuutta sellaisenaan. Toisen asteen näkökulma painottaa todellisuuden muotoutumista konstruktiiivisesti ja sosiaalisesti. (Koskinen 2011, 268–269.) Siinä tutkimuksen keskiö on tutkittavien ymmärryksessä ja käsityksissä tutkittavaa ilmiötä koskien. Nämä käsitykset puolestaan kumpuavat siitä tavasta, jolla tutkittavat kokevat tutkittavan ilmiön. (Kakkori & Huttunen 2014, 383.) Fenomenografiassa todellisuus saa merkityksensä ihmisen oman, yksilöllisen ja toisaalta myös osittaisen tulkinnan välityksellä, ja tutkimuskohde muodostuu näistä erilaisista, yksilöllisistä tavoista kokea ja käsittää tarkastelun kohteena olevia ilmiöitä (Åkerlind 2008, 635).

Fenomenografiassa esitetään kysymys, mitkä ovat ratkaisevimmat ulottuvuudet ihmisten tavoissa kokea ympäröivä maailma, ja miten nämä ulottuvuudet vaikuttavat ihmisten tapaan käsitellä maailmaa. Fenomenografia pyrkii kuvaamaan maailmaa tietyn ryhmän näkökulmasta. (Niikko 2003, 19–20, 22.) Tässä tutkimuksessa käsityksiä motivoinnin vaikutuksesta oppimiseen tarkastellaan luokanopettajien näkökulmasta, ja tutkimustulokset osoittavat heidän tapojaan kokea ja ymmärtää motivoinnin vaikutusta. Huusko ja Paloniemi (2006, 164) korostavat, että fenomenografiassa ihmistä tarkastellaan rationaalisesti toimivana olentona. Näin ollen voidaan havaita, että ihminen muodostaa käsityksiä kokemistaan ilmiöistä selittämällä niitä ja muodostamalla tapahtumista kokonaisuuksia liittämällä niitä toisiinsa. Käsitykset nähdään merkityksenantoprosesseina, jolloin niiden merkitys on laajempi ja syvempi kuin esimerkiksi mielipiteillä. Käsitys on siis ymmärrystä jostakin määrätystä ilmiöstä, ja tässä tutkimuksessa tarkastelen ymmärrystä motivoinnin vaikutuksesta oppimiseen.

Huusko ja Paloniemi (2006, 164) osoittavat, että fenomenografiassa voidaan havaita ihmisen ja ympäristön välinen suhde non-dualistisena: Ihminen ja maailma ovat sidoksissa ja suhteessa toisiinsa (kuvio 1). On siis olemassa vain yksi maailma, joka on yhtä aikaa todellinen sekä koettu. Tämä tulee ilmi edellä

mainittujen merkityksenantoprosessien kautta, kun sitä tarkastellaan näkökulmista *mikä* ja *miten*. Mikä-näkökulma tuo esiin käsityksen ajatustuotteena, jolloin merkityksellistä on sisällön tulkinta. Mikä-näkökulman avulla saadaan selville ihmisen käsitys tietyistä aiheista. Miten-näkökulma puolestaan tuo esille käsityksen ajatteluprosessina. Se, miten ihminen näkee tietyn asian ja ilmiön, määrittelee myös sen, mitä hän näkee. Miten-näkökulma rajoittaa sekä ilmiötä että myös mikä-näkökulmaa.



KUVIO 1. Ihmisen ja ympäristön välinen non-dualistinen suhde

Hella (2003, 318) osoittaa, että haasteena fenomenografisessa tutkimuksessa voidaan pitää tutkimusprosessin sisäisen ristiriidattomuuden ja eheyden tavoitetta: aineistosta nousevien merkitysisältöjen ja käsitteiden analysointi tulee edetä johdonmukaisesti ja rakentua aikaisempien fenomenografisten tutkimusten teorianmuodostuksen pohjalta sekä niihin reflektoiden. Käsitteiden tutkiminen itsessään ei siis vielä tee tutkimuksesta fenomenografista.

### 5.3 Aineistonkeruu avoimen haastattelun avulla

Marton (2005, 153) osoittaa, että ensisijainen aineistonkeruu menetelmä on avoin haastattelu, joka antaa haastateltavalle mahdollisuuden valita, mitä hän haluaa vastata. Keskeistä fenomenografisessa haastattelussa on myös se, mitä kysytään ja miten kysytään. Aineistoa voidaan kerätä myös käyttämällä esimerkiksi julkaistuja dokumentteja ja filmejä sekä esseetyyppisiä kirjoitelmia (Hella 2003, 315). Avoimen haastattelun tehtävänä on kuvata ja selventää yksilön suhdetta hänen omaan kokemukseensa ympäröivästä maailmasta tai käsillä olevasta ilmiöstä. Haastattelun avulla pyritään ymmärtämään niitä käsityksiä, joita yksilö antaa tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelu itsessään pyritään rakentamaan vuorovaikutteiseksi, jolloin haastateltavan on mahdollista reflektoida omaa tapaansa kokea ja käsitteellistää kokemaansa. Tutkijalta vaaditaan erityistä herkkyyttä, jotta tutkittavasta ilmiöstä voidaan saada useita ulottuvuuksia kartoitettua. (Niikko 2003, 31.) Toisaalta on hyvä huomioida, että haastattelun osapuolet tulevat tilanteeseen aina omista lähtökohdistaan ja kokemustaustoisiaan. Näin ollen osa tutkittavan ilmiön merkityksistä jää väistämättäkin tutkijan tietoisuudessa taka-alalle. (Hella 2003, 316.)

Haastattelun pohjana ovat edeltä valmistellut avoimet kysymykset, jotka määrittävät asetettujen tutkimuskysymysten mukaan. Haastattelukysymykset eivät kuitenkaan saa pohjautua tutkijan esiyymmärrykseen suhteessa tutkittavaan ilmiöön, vaan kysymysten tulisi olla riittävän avoimia, jotta haastateltava voi niiden pohjalta ohjata keskustelua haluamaansa suuntaan. Näin ollen päästään paremmin sisälle tutkittavan viitekehykseen ja löytämään tästä kontekstista käsin merkityksellisiä näkökulmia. (Niikko 2003, 31–32.) Tutkimuksessani käytin puolistrukturoitua haastattelua. Haastattelukysymykset on esitetty liitteessä 1. Haastattelin kahdeksaa luokanopettajaa Etelä- ja Keski-Pohjanmaalta. Haastattelut toteutettiin yhtä lukuun ottamatta koulun tiloissa koulupäivän jälkeen. Yksi haastattelu tehtiin haastateltavan kotona. Puolet haastateltavista oli naisia ja puolet miehiä. Tällä haastatteluasetelmalla pyrin saamaan kattavan kokonaiskuvan luokanopettajien käsityksistä motivoinnin vaikutuksesta oppi-

misessa. Haastattelukysymykset sivusivat omaa esiymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä, mutta esitin kysymykset haastattelutilanteissa kuitenkin avoimina niin, että haastateltavilla oli mahdollisuus tarttua vastauksiin sen mukaan, mitä he itse asiasta ajattelivat.

Ahonen (1995, 136–137) painottaa, että haastattelutilanne tulee rakentua intersubjektiviisen luottamuksen varaan. Tällöin haastattelijalla on tarkalleen tiedossa omat lähtökohtansa ja hän kykenee arvioimaan lähtökohtiensa vaikutusta haastateltavan ilmauksiin sekä siihen mitä haastateltava sanoo tai jättää sanomatta. Intersubjektiviinen luottamus syntyy silloin, kun haastattelija on aidosti läsnä haastattelutilanteessa – kuuntelee aktiivisesti, paneutuu haastateltavan tarkoituksiin ja tekee uusia kysymyksiä ennemminkin haastateltavan esiin nostamien johtolankojen perustella kuin oman suunnitelmansa pohjalta. Rakensin haastattelut edellä mainitun tiedon varaan, jolloin eri haastateltavilta kysyttiin hieman eri asioita, sen mukaan, miten keskustelu eteni, ja millaisia asioita haastateltavat itse nostivat ilmiöstä esille. Toteutin haastattelut elo-syyskuun ja marraskuun 2016 aikana. Tein ensin pilottihaastattelun (29.8.2016), jonka pohjalta vielä muokkasin ja tarkensin haastattelukysymyksiä.

#### **5.4 Aineiston analyysin kulku**

Aloitin aineiston analysoinnin litteroimalla aineiston joulukuun 2016 ja tammi-kuun 2017 aikana (kuvio 2). Tätä työvaihetta seurasi aineiston huolellinen läpikäyminen ja merkitysyksiköiden etsiminen. Pyrin pitämään tutkimuskysymyksen kirkkaana mielessäni ja pohdin jokaisen löytämäni merkitysyksikön kohdalla, vastaako tämä todella siihen, mitä olen tutkimassa. Pyrin hahmottamaan merkitysyksiköistä ajatuksellisia kokonaisuuksia, en vain pelkkiä lauseita tai sanoja (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Näitä ensimmäisen tason merkitysyksiköitä löytyi teksteistä 268 kappaletta. Tämän jälkeen rakensin ensimmäisen tason kategoriat, jolloin vertailin merkitysyksiköitä toisiinsa ja pohdin niiden laadullisia eroavaisuuksia. En pyrkinyt asettamaan merkitysyksiköitä paremmuusjärjestykseen, vaan löytämään niistä laadullista vaihtelua tutkimusky-



symykseen nojautuen. Ensimmäisen tason kategorioita muodostui 24 kappaletta. Ne on esitetty liitteessä 2.

Seuraavassa analyysivaiheessa pyrin kuvaamaan ensimmäisen tason kategorioita abstraktimmalla tasolla ja löytämään niille yhteisen, laajemman nimityksen. Pyrin koko analyysin ajan aktiiviseen ja sensitiiviseen vuorovaikutukseen aineiston kanssa, sillä fenomenografinen tulkinta rakentuu aina vuorovaikutuksessa suhteessa aineistoon, ja aineisto itsessään muodostaa luokittelukategoriat (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Tässä analyysivaiheessa tarkoituksenani oli päästä sisälle tutkittavien ilmaisemiin käsitteisiin sekä kuvaamaan niitä ja toisaalta löytämään niille kokonaisvaltaisempia merkityksiä (Marton & Pong 2005, 337). Näitä käsitteekategorioita muodostui kymmenen: Oman opettajuuden kehittäminen, Luonnollinen osa opettajuutta, Motivoinnin haasteisiin suhtautuminen, Oppimisen peruspilari, Innostusta ja iloa tarjoavaa oppimista, Oppilaan itsetunnon ja taitojen vahvistaminen, Oppilaan autonomian ja vaikutusmahdollisuuksien vaaliminen, Oppilaan kehitystason ja mielenkiinnon kohteiden huomioiminen, Fyysisen oppimisympäristön rakentaminen sekä Pedagogisen ja psykologisen oppimisympäristön rakentaminen.

Lopuksi muodostin neljä kuvauskategoriaa tutkimuskysymyksen pohjalta *Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on motivoinnin vaikutuksesta oppimisessa?* Kuvauskategorioista muodostui tulosavaruus, joka hahmottui lopullisen analyysin pohjalta. Kuvauskategoriat toimivat aineistoa valikoivina, tiivistävinä sekä organisoivina. Ne edustavat käsitysten ja kokemusten keskeisiä merkityksiä, ja rakentuivat tulkintani kautta. (Niikko 2003, 36.) Tässä horisontaalisessa tulosavaruudessa organisoidut ryhmät olivat tasavertaisia niin käsitysten tärkeyden kuin tasonkin suhteen (Niikko 2003, 38). Motivoinnin nähtiin olevan 1) Opettajan aktiivista toimijuutta edellyttävä, 2) Oppimista edistävä, 3) Oppilaslähtöistä oppimista korostava sekä 4) Monipuolisia oppimisympäristöjä hyödyntävä. Aineiston koko analyysiprosessin kuvaus on tiivistetty kuviossa 2.



KUVIO 2. Analyysiprosessin kuvaus

Ahonen (1995, 127) osoittaa, että toisinaan kategoriala muodostettaessa aineistossa vain yksi ilmaisu ja sen merkitys tukee rakennettua kategoriala, joskus taas aineistosta nousee useampia ilmaisuja samaan kategoriala. Ilmaisujen määrä ei siis ole kiinnostuksen kohteena vaan ilmaisujen laadullinen eroavaisuus.

Häkkinen (1996, 43) puolestaan painottaa, että kategorioiden kuvaamisessa ja linkittämisessä aineistoon tulee käyttää aineistosta nousevia suoria lainauksia käsitseryhmiästä. Näin lukija voidaan vakuuttaa siitä, että muodostetut kategoriala pitävät paikkaansa.

## 5.5 Näkökulmia tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen

Hallamaa (2002, 1) linjaa tieteen etiikan rakentuvan kolmikantaiselle perustalle – rehellisyyden, avoimuuden ja kriittisyyden varaan. Käytännön tutkimustyössä tämä tarkoittaa lähdeviittausten huolellista merkitsemistä, tutkimustulosten todenperäisyyden osoittamista ja tulkinnan arvioitavuutta sekä totuudellisuutta tutkimusprosessin kuvauksessa. Tutkijana olen sitoutunut näihin eettisiin arvoihin. Tutkimuksessani en ole käyttänyt toisen käden lähteitä, vaan pyrkinyt tulkitsemaan niin lukemiani kirjallisuus- kuin aineistotekstejäkin kunnioituksella. Tarkastelen koko tutkimusprosessia kriittisesti tuoden esiin myös tutkimuksen rajoitukset.

Niikko (2003, 35) osoittaa, että fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus rakentuu tutkimusprosessissa, jossa jokaisessa vaiheessa tutkija pyrkii katsomaan asioita tutkittavien silmin ja näkökulmasta. Omat kokemukset ja esiymmärrys ilmiöstä tulee aktiivisesti jättää taka-alalle. Ennen tutkimukseen ryhtymistä kirjoitin itselleni avuksi oman esiymmärrykseni auki. Pyrin siinä hahmottamaan omaa ajatteluani ohjaavia tekijöitä ja ennako-oletuksiani. Esiymmärryksen tiedostaminen ja aukikirjoittaminen oli minulle apuna ennako-oletusten sulkeistamisessa. Tiedostan kuitenkin, että vaikka olen pyrkinyt työskentelemään tutkimusta tehdessäni objektiivisesti, niin silti ihmisyyteni jälki näkyy tässä tutkimuksessa - täydelliseen objektiivisuuteen en päässyt. Ahosen (1995, 122) tavoin ajattelen, että tutkijan oma subjektiivisuus – aikaisemmat tiedot ja odotukset - vaikuttavat aina, tahtomattakin, tutkimukseen. Siksi omien lähtökohtien tiedostaminen, tunnustaminen ja tietoinen käsitteleminen takaavat tutkimuksen luotettavuuden. Tutkimuksessani voidaan täten puhua hallitusta subjektiivisuudesta. Olen avannut oman esiymmärrykseni motivoinnin merkityksestä oppimisessa luvussa 1, Innostavasti oppimaan.

Luvussa 5 olen kuvannut analyysiprosessiani yksityiskohtaisesti ja avoimesti. Vaikka aineiston keruu venyi pidemmälle ajanjaksolle kuin alun perin olin suunnitellut, halusin silti varmistaa aineiston riittävyyden ja odottaa mahdollisuutta hankkia lisää aineistoa elo-syyskuussa keräämäni aineiston lisäksi.

Fenomenografiselle tutkimusotteelle tyypillisesti keräsin ensin koko aineiston ja vasta sitten litteroin aineiston. Näin kaikki haastateltavat olivat samalla viivalla haastatteluissa, eikä tilannetta ohjannut analyysivaiheen liian varhainen käynnistyminen.

Paakkari (2012, 79) korostaa luotettavuutta jo tutkimusaineistoa kerätessä. Tutkimushaastattelujen yhtenä tavoitteena on pyrkiä rohkaisemaan haastateltavia niin, että heillä on mahdollisuus reflektoida ja keskustella tutkimuksen kannalta tärkeistä kysymyksistä ja päästä niissä mahdollisimman syvälle – kuitenkin ilman, että haastattelijan omat käsitykset aihepiiristä vaikuttavat haastateltavien vastauksiin. Pyrin rakentamaan haastattelutilanteet luonteviksi keskustelutilanteiksi, jossa olin kiinnostunut vastaajan lähtökohdista, ja siitä, miten hän ajattelee motivoinnista. Useissa haastatteluissa syntyikin hetkiä, joissa haastateltavat pohtivat ääneen omaa toimintaansa, sen merkityksellisyyttä ja vaikuttavuutta oppilaan elämässä ja oppimistilanteissa. Näissä hetkissä oli kuultavissa haastateltavien reflektoivaa ja syvällistä puhetta, joka herätti luottamusta.

Sin (2010, 306–307) nostaa fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereiksi muun muassa tutkimuksen uskottavuuden ja toistettavuuden. Tutkimuksen tulee olla uskottava, kun sitä tarkastellaan totuuden ja tutkittavan näkökulmasta. Tällöin tutkimus kuvaa ja pyrkii ymmärtämään ilmiötä ”sisältä päin”, osallistujien havaintojen mukaisesti. Toistettavuudessa saadut tulokset ovat yhdenmukaisia, kun tutkimus toistetaan uudelleen. Kuitenkin Ahonen (1995, 130–131) argumentoi, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voi mitata toistamalla. Esimerkiksi haastattelutilanne ja vuorovaikutus eivät ilmenä samoja ehtoja eri haastattelijoiden toimesta. Uudessa tutkimuksessa aineiston luonne ja merkitysten tulkinta muovautuvat aina uudelleen. Uusi tutkimus tuo siis tarkennettua tietoa tai lisäpiirteitä ilmiöön. Juuri tätä fenomenografian toistettavuutta vastaan on esitetty myös kritiikkiä ja katsottu, että tutkimuksen kontekstisidonnaisuus on niin vahvaa, että sitä ei voida yleistää (Sin 2010, 309). Myös Koskinen (2011, 270) osoittaa, että fenomenografian kritiikki on kohdistunut siihen, että tutkittavat käsitykset ja haastateltavien ilmaisut ovat juuri sen hetken, yhden ajankohdan, käsityksiä. Tämän näkökulman mukaisesti on arvi-

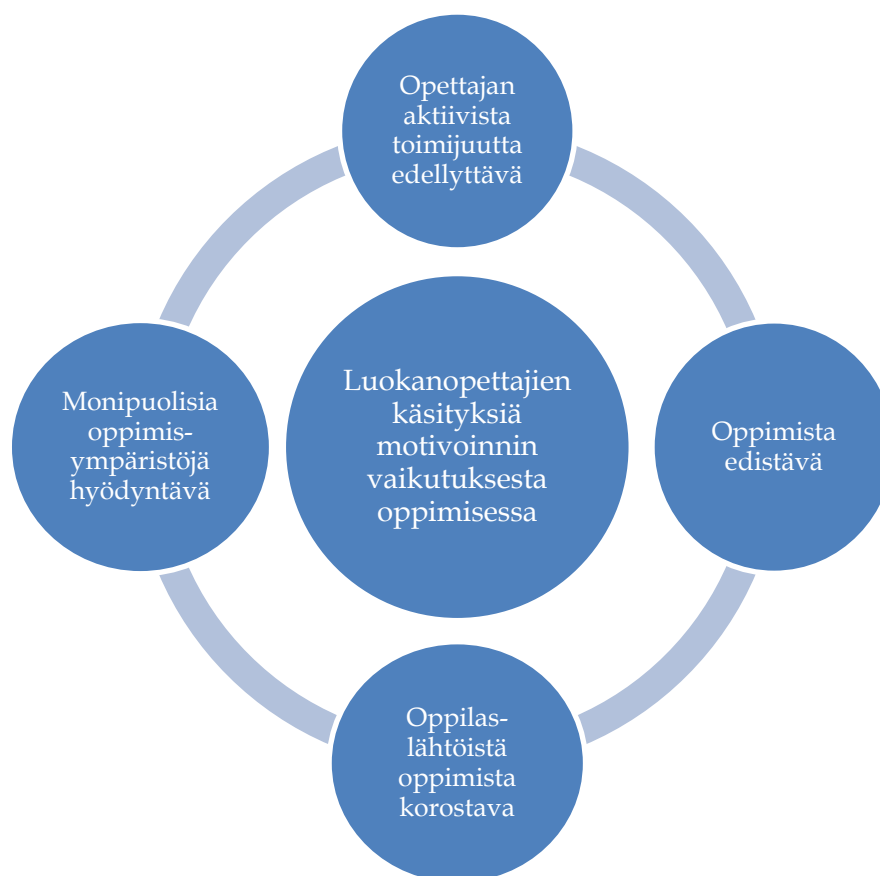
oitu, että fenomenografinen tutkimus ei pysty kuvaamaan käsityksissä tapahtuneita muutoksia. Ahonen (1995, 152) puolestaan korostaa, että fenomenografisella tutkimuksella ei tavoitella tilastollista yleistettävyyttä, vaan tulosten yleisyyttä. Tällä tarkoitetaan sitä, että käsityksiä tarkastellaan teoreettisella tasolla, yleismaailmallisten käsitteiden tasolla. Hella (2003, 317) arvioikin, että tärkein argumentti fenomenografisten haastattelututkimusten luotettavuuden puolesta on juuri käsitysten merkitysten tarkastelu suhteessa sekä kontekstiin että koko aineistoon. Tämä näkökulma antaa vastineen fenomenografisten haastattelututkimusten kritiikkiin, jossa esitetään, että muodostetut käsityskategoriat ovat liian väljiä sekä toisaalta arviointiin, että tutkimustulokset pohjautuvat tutkijan mielivaltaisesti yhdistelemiin sitaatteihin ja niiden pohjalta rakennettuihin käsityskategorioihin.

Tutkimuksessani voidaan havaita vahva kontekstisidonnaisuus, ja haastateltavien ilmaisut ilmentävät heidän käsityksiään juuri sen käsityksinä. Lisäksi tutkimuksen rajoituksena voidaan pitää omaa asemaani tutkijana – valmistun itse luokanopettajaksi, ja tämä on yksi tulosten tulkintaan vaikuttava tekijä. Olen pyrkinyt rehellisyyteen tuloksia analysoidessani, mutta tiedostan, että oma asemani on vaikuttanut siihen, miten tulosavaruus on syntynyt – olenhan itse syvällä ja sisällä tutkimassani ilmiössä. Tämä toki saattaa lisätä tutkimuksen uskottavuutta, mutta tiedostan sen tuovan tutkimukseen myös tulkinnallisen rajoituksensa. Arvioin myös, että asemani valmistuvana luokanopettajana ja samalla tutkijana on vaikuttanut haastateltavien vastauksiin. Vaikka haastattelutilanteet olivatkin luottamuksellisia ja niiden ilmapiiri oli avoin, silti arvelen, että haastateltavilla oli myös omia ennako-oletuksia ja odotuksia siitä, mitä ja miten he vastaavat kysymyksiini.

Hella (2003, 317) korostaa, että tutkimuksen luotettavuudessa tulee tarkastella aineistouskollisuutta. Tällöin voidaan havaita, että kuvauskategorioilla on selkeä yhteys alkuperäisiin käsityksiin ja nämä käsitykset voidaan todentaa aineistositaateilla. Olen pyrkinyt huolelliseen aineistouskollisuuteen tulosten analysoinnissa. Tutkimuksen tulososioon olen nostanut esille alkuperäisiä ilmauksia osoittamaan aineiston ja analyysin vahvaa vuoropuhelua.

## 6 KÄSITYSRYHMÄT: MOTIVOINNIN VAIKUTUS OPPIMISEEN

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada selville, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on motivoinnin vaikutuksesta oppimisessa. Tarkastelen saatuja tutkimustuloksia fenomenografisen tutkimusotteen periaatteita noudattaen ja kuvaan horisontaalisen tulosavaruuden kuvauskategoriat. Kuvauskategoriajärjestelmään pohjautuen olen jäsenellyt tulokset neljään alalukuun, jotka vastaavat tulosavaruuden neljää pääkategoriaa. Nämä kuvauskategoriat (kuvio 3) ovat keskenään samanarvoisia ja muodostavat siten ydinsisällön tutkittavana olevasta ilmiöstä.



KUVIO 3. Luokanopettajien käsityksiä motivoinnin vaikutuksesta oppimisessä -kuvauskategoriat

Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen motivointia luokanopettajan aktiivisen toimijuuden näkökulmasta. Tämä pääkategoria sisältää alakategoriat 1) oman opettajuuden kehittäminen, 2) luonnollinen osa opettajuutta sekä 3) motiivoinnin haasteisiin suhtautuminen. Toisessa alaluvussa tarkastelen motivointia oppimista edistävänä tekijänä. Tämä pääkategoria muodostui 1) oppimisen peruspilari sekä 2) innostusta ja iloa tarjoavaa oppimista -alakategorioiden kautta. Kolmas alaluku rakentuu oppilaslähtöistä oppimista korostavan motiivointinäkökulman ympärille. Oppilaslähtöistä oppimista korostavan motiivoinnin vaikutus käsitettiin syntyvän 1) oppilaan itsetunnon ja taitojen vahvistamisesta, 2) oppilaan autonomian ja vaikutusmahdollisuuksien vaalimisesta sekä 3) oppilaan kehitystason ja mielenkiinnon kohteiden huomioimisesta. Neljännessä alaluvussa käsittelen motivointia monipuolisia oppimisympäristöjä huomioivana tekijänä. Tässä alaluvussa tarkastellaan 1) fyysisen oppimisympäristön rakentamista sekä 2) pedagogisen ja psykologisen oppimisympäristön rakentamista.

## **6.1 Motivointi edellyttää opettajan aktiivista toimijuutta**

Motiivoinnin ymmärrettiin edellyttävän opettajalta aktiivisia toimia, jotta sillä voi olla vaikutusta oppimiseen. Motivointi vaatii oman opettajuuden ja työskentelytapojen reflektiivistä ja rohkeaa tarkastelua, mutta myös varautumista niihin tekijöihin, jotka asettavat motiivoinnille rajoituksia. Vaikka motivointi käsitettiinkin olevan luonnollinen ja luonteva osa koko opettajuutta, siinä kehittymisen katsottiin vievän ammatillisuutta ja oppilaiden oppimista eteenpäin.

### **6.1.1 Oman opettajuuden kehittäminen**

Motiivointi nähtiin olevan sidoksissa luokanopettajan omaan ammatilliseen kasvuun ja opettajuuden kehittämiseen. Tämä tuli ilmi käsityksistä, joita motiivointi vaatii opettajalta sekä käsityksinä vaatimuksista opettajan työskentelyssä. Motiivoinnin arvioitiin vaativan etukäteissuunnittelua sekä ajattelun että käy-

tännön toiminnan tasolla. Käsitteistä tuli esiin, että motivointi onnistui paremmin silloin, kun sitä oli mietitty etukäteen ja toiminnalla oli selkeät tavoitteet. Motivointi nähtiin olevan myös oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ensisijainen asia, jota pohdittiin ja jolle annettiin aikaa suunnittelussa. Samanaikaisesti motivointi käsitettiin asiana, joka omalta osaltaan vaatii aikaa ja syventymistä suunnittelua tehdessä.

Jos mä lähdän suunnittelemaan jotakin oppimiskokonaisuutta, niin tämä (motivointi) on ykkösasia, minkä mä ajattelen. Ja mä näen siihen sellasta ajattelutyötä ja tutkimustyötä, niin ku itte mietin sitä etukäteen tosi paljon, että kuinka mä saan tämän ja tämän asian ikään kuin tarjottimelle. (LO 2)

Ja taas sitte ehkä toiselle opettajalle se vaatiikin enemmän sitä ajatustyötä, et joutuu niinkö miettimään. (LO 8)

Vaan se, et on niin ku omat ajatukset käännetty siihen asiaan ja on tosiaan sisällä siin assa, mitä nyt käsitellään. (LO 1)

Motivointia tarkasteltiin käytössä olevien resurssien ja taitojen kautta ja pohdittiin motivoinnin suhdetta omaan opettajuuteen. Omalta mukavuusalueelta poistuminen ja heittäytyminen nähtiin merkittäviksi asioiksi, jotka sytyttävät oppilaiden kiinnostuksen opetettavaan asiaan. Yhtäläillä opettajan työn nähtiin olevan jatkuvaa oman toiminnan reflektointia, jonka vaikutusten toivottiin parantavan oppilaiden oppimisen laatua.

Opettaja joutuu miettimään, että onko minun toimintatavoissani nyt jotakin ehkä, mitä vois muuttaa tai voisinko tehdä ehkä jotakin asioita toisella lailla, että saisin motivoitua sitä lasta mukaan. (LO 8)

Jos sitä ite on väsyneempi ja stressaantuneempi, niin ei sitä silloin tule niin motivoitua. Ei sitä pysty tekemään hyvin, niin todennäköisesti paistaa sit siihen luokka-arkeenkin. (LO 5)

Motivoinnin arvioitiin olevan opettajalle vaikuttamiskanava, jolla on merkitystä oppilaiden oppimistuloksiin. Myös opettajan oma rooli motivoijana nähtiin merkittävänä väylänä vaikuttaa oppilaiden sisäisen motivaation syntyyn ulkoisten keinojen välityksellä.

Oppimistuloksiin vois vaikuttaa se, että niillä ois koulussa mielekästä. (LO 6)

Jotenkin sit omat silmät aina avautuu enemmän sillä lailla, että kyllähän siihen (sisäiseen motivaatioon) pystyy vaikuttamaan monellakin lailla myös opettajana. (LO 8)



Toisaalta motivoinnin nähtiin kiinnittyvän arkisiin oppimistilanteisiin luontevasti ja osittain motivointi oli kyseisessä hetkessä syntyvää. Tämän nähtiin vaativan opettajalta kykyä sopeutua nopeisiin muutoksiin oppimistilanteissa ja kykyä tarttua oppilailta tuleviin avauksiin suhteessa motivointiin. Myös opettajan taito antaa tilaa oppilaiden keskinäiselle innostuksen lisäämiselle ymmärrettiin keskeiseksi tekijäksi motivoimisessa ja oppimisessa.

Semmonen yllätyksellisyys on mun mielestä oppimisessa yks todella tärkeä juttu. --- Ne on yleensä kakista herkullisempia sellaiset, mitä ei oo laillansa suunniteltu, koska sitten tuloo juuri se, että "Hei, nyt me tuotiin välitunnilta tälläänen tavara. Pihalta löyty tällänen elukka." (LO 2)

(Innostus lähtee) Niin ku kaverista. Ja ihan kun sä näät jotakin siihen aiheeseen liittyvää, etkä tiedä, mikä se on. Uteliaisuudesta. Ei siihen aina tartteta opettajaa todellakaan, ei. (LO 3)

Oma tilannetaju suhteessa motivointiin arvioitiin joustavaksi ja toimivaksi työvälineeksi. Motivoinnin tilannesidonnaisuuden käsitettiin osaltaan lisäävän motivoinnin spontaanisuutta suunnitelmallisuuden lisäksi. Tällöin motivointia ei pohdittu etukäteen, vaan luokanopettajan toiminta ja lasten uteliaisuuden syöttäminen syntyi oppimishetkessä ja oppilaiden kohtaamisissa itsestään. Samoin motivoinnin käsitettiin olevan myös osittain piiloista, jolloin etukäteissuunnitelmien pohjalta tunnin kulun ennustaminen ja motivoinnin onnistumisen arviointi nähtiin haasteelliseksi. Se, mistä oppilaiden motivaatio tietyissä oppimistilanteissa syttyi, saattoi jäädä arvoitukseksi opettajalle. Motivointi käsitettiin näin ollen yllätykselliseksi tekijäksi oppimisessa.

### 6.1.2 Luonnollinen osa opettajuutta

Motivoinnin nähtiin olevan jatkuvasti läsnä opettajan työskentelyssä. Se miellettiin alitajuntaiseksi toiminnaksi, johon ei aina osata kiinnittää edes huomiota. Tyypillisimmillään motivointi ymmärrettiin oppilaiden kannustamiseksi ja rohkaisevan palautteen antamiseksi. Opettajan oman innostuneisuuden katsottiin vaikuttavan myönteisellä tavalla opettajan omaan minäpystyvyyden tunteeseen sekä opettamisen laatuun.

Jotenkin tuntuu, et se on niin jatkuvast läsnä. --- Se semmonen tsemppaaminen ja kannustaminen positiivisin keinoin, ni se on sen koko tunnin läsnä. (LO 1)

Opettajuuteen kuuluu myös jatkuva oppilaiden oppimisen ja tilanteen kartoit- tus. Kun oppilaiden työskentely on lähtenyt käyntiin, motivointi käsitettiin työ- kaluksi, jonka avulla tunnin kulkua voidaan ohjata ja oppilaiden vireystilaa säädellä. Vaihtelevat työtapojen nähtiin lisäävään lasten kiinnittymistä oppimi- seen. Motivointi nähtiin myös työväliseenä, jolla asetetaan rajoja ja jolla työ- kentelyn mielekkyys säilyy.

Pitää yrittää, että toisetkin on siinä touhussa mukana, ei niin ku päästetä ketään putoa- maan. (LO 3)

Että aina kun mahdollista, niin me nousta pois pulpeteilta ja mennään sohville, men- nään lattialle, mennään jonnekin muualle. Mutta se vaatii sen, että siinä on tarkat säännöt ja niistä pidetään kiinni. (LO 4)

Motivoimisen ja oppilaiden kiinnostuksen herättämisen käsiteltävää asiaa koh- taan ymmärrettiin vaikuttavan myös opettajan omaan työssä viihtymiseen ja työhyvinvointiin.

Kyllä se aika iso ero on siinä omassa työssä ja siinä viihtymisessä, jos sä joudut opettaan sellasta aihetta tai ainetta tai asiaa, josta lapset ei oo kiinnostunu. Kyllähän siinä omakin motivaatio helposti tippuu. (LO 7)

Taito tarttua lasten intoon lisäsi myös opettajan omaa innostusta ja siten myös oppilaiden sitoutumista työskentelyyn. Motivoinnin ja sitä kautta oppimisen ohjaamisen katsottiin olevan tärkein rooli opettajalle. Tällöin ohjauksen kautta oppilaalle annetaan mahdollisuus havainnoida omaa työskentelyään ja toimin- taansa niin, että ulkoisesti annettu palaute muuttuu myöhemmin oppilaan si- sältä nousevaksi palautteeksi.

### 6.1.3 Motivoinnin haasteisiin suhtautuminen

Motivoinnin haasteiksi katsottiin yhtäältä oppituntien sirpaleisuus ja lukujärjes- tyksen tuoma struktuuri. Tämän arvioitiin vaikuttavan motivoimisen uudelleen aloittamiseen uuden tunnin aluksi tai välitunnin jälkeen. Tällaisessa tilanteessa motivoinnin katsottiin vievän joskus liikaa aikaa tunnin muulta sisällöltä, ja

näin ollen sen pois jättämisestä tuli helppoa. Toisaalta, vaikka motiivoinnin ymmärrettiin olevan jatkuvasti läsnä opettajan työssä, niin itse koulutyöskentelyssä sitä ei aina kuitenkaan havaittu olevan.

Sehän on ensinnäkin tämä tunti-välitunti -asia, niin sehän blokkaa ja pilaa suoraan sanotuna mun mielestä todella paljon tästä oppimisesta ja juuri tästä motiivoinnista. (LO 2)

Se (motiivointi) on semmonen asia, mistä monesti sitten joutuu kyllä karsia. (LO 5)

Koulutyöskentelyssä se ei ole koko ajan läsnä. Elikkä esimerkiksi matematiikan tunnit. Niin sehän nyt menöö, se mennään näin: "Ding-ding-ding-ding." (LO 2)

Motiivoinnin rajoituksiksi katsottiin myös tiettyjen rutiinien oppiminen. Tällöin arvioitiin, että oppilaiden työskentelyyn kuuluu asioita, joissa motivoiminen ei saa minkäänlaista roolia, ja joissa opettajan keinot motivoida ovat niukat. Opettajien käsityksistä tuli ilmi, että motiivointi ei ole myöskään oppilaiden miellyttämistä.

Mun mielestä ei liikaakaan voi...sanotaan, et kielten sanat on pakko opetella, ei siin... Jos ei mikään auta, ni sit vaan on sanottava: "Nää on kuule nyt pakko opetella." Et ei opettajakaan voi venyy loputtomiin. (LO 1)

Jotkut jututhan on sellasia, että eihän kaikkeen motivoi, että on niin ku rutiinitöitä. (LO 3)

Opettajan kokonaiskuvaa oppimisesta ja oppilaan hyvinvoinnista pidettiin merkittävänä asiana. Tämä asetti motiivoinnille luonnollisia haasteita ja vei tältä osin motivoimisen toisarvoiseen rooliin suhteessa oppilaan hyvinvointiin.

Silloin, jos tuntuu, et siellä ne elämän perusasiat syystä tai toisesta ei oo kunnossa, niin silloin myös ehkä siihen koulutyöhön motivoiminen on haastavaa. Jotenkin mä koen opettajana, et se on myös aika turhaa silloin, jos ne elämän perusasiat ei oo kunnossa. Et jos elämä on niinko raiteiltaan vähän niinko kokonaisuudessaan, niin jotenkin mä aatelen, että ois tärkeempää saada ne asiat ensiks kuntoon. (LO 8)

Motiivointia tarkasteltiin opettajan ammatillisuuden näkökulmasta. Työn tekeminen hyvin, hyvin valmistautuneena ja jatkuvasti saatavilla ollen tekee opettajan työstä kuluttavan. Motiivoinnin katsottiin olevan yksi tekijä, joka tuo painolastia opettajuuteen.

Se on yks osa tämän työn raskautta se, että pitää olla niin ku koko ajan täysillä, ja sit ei voi tehdä tätä hommaa vasemmalla kädellä. (LO 6)

Motivoinnin haasteeksi nostettiin lisäksi jatkuvien kompromissien tekeminen suhteessa motivoimiseen sekä tämän todellisuuden hyväksyminen. Se, mikä motivoi toista oppilasta, ei välttämättä innosta toista. Kuitenkin kompromissitilanteissa haluttiin huomioida kattavasti koko oppilasjoukko - tällöin motivoinnissakin vaihtelevuudella ja monipuolisuudella katsottiin olevan paikkansa opetuksessa.

## 6.2 Motivointi edistää oppimista

Motivoinnin ymmärrettiin olevan keskeinen osa oppimistapahtumaa. Mikäli oppilaalla ei ole motivaatiota, koko koulutyöskentelyn katsottiin rakentuvan tyhjän päälle. Tämän valossa motivoinnilla nähtiin olevan oppilaan oppimista tukeva merkitys – ulkoisen motivoimisen kautta käsitettiin voitavan vaikuttaa oppilaan sisäiseen motivaatioon ja synnyttää mielenkiintoa oppimiseen. Motivoimisen arvioitiin myös helpottavan oppimista.

### 6.2.1 Oppimisen peruspilari

Motivoinnin katsottiin kiinnittyvän tiiviisti oppimiseen. Oppimisen käsitettiin alkavan siitä, kun oppilaan ajattelu lähtee liikkeelle ja motivoinnin nähtiin tekevän juuri tätä tehtävää - lapsen ajatusten liikkeelle laittamista. Sen katsottiin syntyvän ilmapiirissä, jossa oppilaan kaikki aistit on viritetty ottamaan vastaan kiinnostava asia. Myös leikin ymmärrettiin kiinnittävän oppilaan yhdeltä osaltaan oppimiseen.

Leikkihän on sillä lailla kaikkein luovinta prosessia, mitä löytyy. --- Jos siitä oppimisesta sais motivoinnin kautta muodostettua jonkin asteista leikkiä, niin silloihan se ois kauheen toimivaa. (LO 6)

Motivoinnin käsitettiin olevan kaikkein keskeisintä koulutyöskentelyssä. Ilman motivaatiota työskentelyltä katoaa merkitys. Näin ollen tavoitteilla, niiden asettamisella ja niihin pyrkimisellä arvioitiin olevan tärkeä sija motivoimisessa. Oppimista edistävänä tekijänä katsottiin olevan se, että opettajan toimesta oppi-

laan motivaation painopistettä kyettiin siirtämään ulkoisen motivaation tarpeesta enemmän sisäisen motivaation puolelle. Tässä työskentelyssä avaimina arvioitiin olevan oppilaiden innostamisen oppimiseen sekä itsearvioinnin oppimisen.

Motivointi on kaiken koulutyöskentelyn ydin. Että jos ei oo motivaatiota, niin sitten ei välttämättä oo kunnianhimoa, ei oo niin kun tavoitetta ja silloin mikään, mitä tehdään, niin se menettää merkityksensä. (LO 4)

Oppimisen käsitettiin olevan helpompaa sen jälkeen, kun oppimistilanteessa on käytetty motivointia. Motivoinnin itsessään ajateltiin olevan jo osa oppimista ja toisaalta se nähtiin siirtymisenä oppimiseen – motivointi kuvattiin olevan tie oppimiselle.

Kun tavoite on kuitenkin, että koulussa on tarkoitus oppia asioita, niin se, että se oppiminen tapahtuu helpommin sen jälkeen, kun tilanne on motivoitu. (LO 2)

Oppimisen arvioitiin mahdollistuvan silloin, kun oppimistilanteet ovat mahdollisimman monipuolisia ja tarjoavan oppilaille kokemuksia niin rauhallisesta yksilötyöskentelystä kuin toiminnallisuudesta ja yhdessä tekemisestä. Monipuolisuuden ymmärrettiin olevan motivointia osaltaan. Motivoinnin katsottiin synnyttävän oppilaan omia oivalluksia suhteessa oppimisprosessiin ja toimivan näin oppimisen mahdollistajana.

## 6.2.2 Innostusta ja iloa tarjoavaa oppimista

Motivoinnin katsottiin edistävän oppimista silloin, kun oppilaalla itsellään syntyy sisäinen tarve oppia. Motivoinnilla pyrittiin herättämään oppilaissa tämä tarve. Kiinnostuksen herättäjänä toiminnallisuuden, konkreettisuuden ja kokemuksellisuuden arvioitiin sytyttävän sisäisen uteliaisuuden ja tarpeen oppimiselle. Vaikka tarve oppimiselle on sisäsyntyistä, opettajalla kuitenkin katsottiin olevan osavastuu lapsen sisäisen uteliaisuuden herättämisessä.

Että jos ei oo mitään sisäistä tarvetta oppia, niin ethän sä silloin opi. (LO 6)

Kyl mä sen motivaation niin ku miellän, et se on sisältä tulevaa. Et eihän sitä voi kaataa toiseen. Mut saada se heräämään, ni se on tietysti opettajankin vastuulla. (LO 3)

Motivaatio ja ilo katsottiin kulkevan tiiviissä suhteessa toisiinsa ja tukevan oppimista. Onnistumisen kokemuksilla arvioitiin olevan myönteinen vaikutus oppimiseen. Motivoinnin puolestaan ymmärrettiin synnyttävän oppimisen iloa ja sellaista innostusta, joka parhaimmillaan tarttuu koko luokkaan. Siinä voidaan päästä jopa flow-tilaan. Oppimisen ilon käsitettiin johtavan innostuneeseen työskentelyyn. Tätä käsitystä tuki havainto siitä, että oppilaat nauttivat siitä, mitä olivat tekemässä. Motivointi käsitettiin, ei vain oppimisen iloa synnyttävänä, vaan myös säilyttävänä tekijänä.

Sitä niin ku oppimisen iloa, että se säilyy. Motivointihan niin ku siihen vaikuttaa. Sitä mä pidän tärkeänä. (LO 3)

Se semmonen motivoinnin ja työn jälkeinen tila on semmonen flow-tyylinen. (LO 6)

Motivoinnilla ymmärrettiin voitavan lisätä iloa oppilaiden työskentelyyn ja oppimiseen. Tämä havaittiin myönteisestä palautteesta, jota oppilaat kertoivat työskentelyn lomassa. Ilon ja onnistumisen kokemusten käsitettiin liittyvän kiinteänä osana oppilaan minäkuvaan ja itsetuntoon oppijana. Lisäksi oppilaiden työskentely hyvillä mielin asetettua tavoitetta kohti katsottiin syntyvän motivoinnin vaikutuksesta.

### **6.3 Motivointi korostaa oppilaslähtöistä oppimista**

Oppilaan itsensä havainnoima edistyminen oppimisessa ja oma kehittyminen tuovat intoa opiskeluun. Motivoinnin käsitettiin luovan tällaisia tilanteita, jotka kannustavat ja vievät oppimista eteenpäin. Motivoinnilla voidaan myös lisätä oppilaiden autonomian tunnetta ja kiinnittymistä oppimiseen sekä lisätä heidän vaikutusmahdollisuuksiaan suhteessa omaan oppimiseensa. Motivoinnin lähtökohdaksi nostettiin oppilaslähtöisyys ja hyvä oppilaantuntemus.

#### **6.3.1 Oppilaan itsetunnon ja taitojen vahvistaminen**

Motivoinnin katsottiin vaikuttavan oppilaan itsetuntoon ja taitoihin vahvistavalla tavalla. Avaintekijöinä tässä ymmärrettiin olevan myönteisen palautteen

antaminen sekä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Positiivista palautetta havainnoitiin annettavan niin oppilaan käyttäytymisestä kuin koulutyöskentelystäkin. Myös siitä, että oppilas yrittää ja tekee parhaansa, tulee myönteistä palautetta opettajalta. Palautteen antamisen katsottiin olevan kannustuksen lisäksi myös oppilaan toiminnan vahvistamista, jonka osaltaan käsitettiin lisäävän oppilaan motivaatiota. Palautteella nähtiin olevan myös oppimista eteenpäin vievä merkitys. Sen tulee antaa oppilaan tekemiseen sellaista nostetta, joka ohjaa työskentelyä kohti asetettuja tavoitteita. Myös vertaispalautteella havaittiin olevan myönteinen vaikutus oppimiseen. Toisten luokkakavereiden rohkaisu ja kannustaminen nousee opettajan antaman esimerkin pohjalta. Opettaja-oppilasvuorovaikutus puolestaan ohjaa oppilasta ilmaisemaan omia näkemyksiään tuo osallisuuden kokemuksen oppimistilanteeseen. Lisäksi sen katsottiin vaikuttavan rakentavasti luokan ilmapiiriin ja vahvistavan siten oppilaiden omanarvon tuntoa. Vuorovaikutus nähtiin voimavarana sekä opettajalle että oppilaalle. Tällöin toimivan vuorovaikutuksen pohjalta voidaan rakentaa keskinäistä suhdetta niin, että oppimis- ja kasvatustilanteet eivät ole autoritäärisiä, vaan antavat tilaa oppilaan ajattelulle ja kehittymiselle.

Että jonkunlainen keskustelu on pitänyt ehkä seurata ennen sitä ja sitte lapset on voinu jotakin omia ajatuksia ja opettaja on voinu, et siinä on semmonen vuorovaikutus ennen sitä. (LO 8)

Sitte kun ne lapset tuloo sinne kouluun, niillon heti alkutekijöissään sellaanen olo, että onpa mukava tulla kouluun. --- Joillekin on tosi tärkeää se, et siel on joku niitä vastaanotamas ja tästä alkaa uus päivä. "Kiva, kun sä oot tullu tänne ja mukava juttu ja tästä tämä päivä alkaa." (LO 2)

Motivoinnin tehtävänä katsottiin olevan myös luoda tilanteita, joissa oppilas itse havaitsee oman oppimisensa edistyneen. Motivoinnilla käsitettiin voitavan antaa vuorovaikutuksen malli, jonka avulla lapsi oppii nimeämään omia vahvuuksiaan. Näin oppilaat oppivat ajattelemaan itsestään positiivisesti ja löytämään vahvuuksiaan ja taitojaan. Lisäksi motivoinnilla ja positiivisen palautteen antamisella tavoiteltiin oppilaan sisäisen rohkeuden kasvua niin, että hän uskaltautuisi rikkomaan rajoja oppimistilanteissa, jotka ovat hänelle uusia ja vieraita. Tällaisen työskentelyn katsottiin tukevan oppilaan itsetunnon kehittymistä.

Oppilas huomaa, et hän osaa, ja sitte vaik tekee yksinkin. Se niin ku innostaa. Se oman oppimisen – huomaa, et oppii ja osaa, ni se innostaa lapsia. (LO 1)

Itte tavote, sehän on jo motivaatio. Jos se on kiinnostava. Jos se on rakennettu selkeäksi ja semmoseksi, että se on mahdollista toteuttaa, et se on... oppilaat näkee siinä mahdollisuuden onnistua. (LO 5)

Motivoinnilla tähdättiin oppilaan yritteliäisyyden ja pitkäjänteisyyden kasvatamiseen sekä oman paikan ottamiseen ja omien resurssien hyödyntämiseen oppimisessa. Lisäksi motivoinnin ja kannustuksen avulla ymmärrettiin voitavan nostaa sellaisia oppilaita, joiden itsetunto on heikko tai joille opettaja on ainoa ihminen, joka näkee oppilaan piilevät kyvyt.

### 6.3.2 Oppilaan autonomian ja vaikutusmahdollisuuksien vaaliminen

Motivoinnilla katsottiin olevan merkittävä vaikutus oppilaiden autonomian ja vaikutusmahdollisuuksien vaalimisessa. Kun oppilaalla on mahdollisuus tehdä itse valintoja oppimisensa suhteen, sitoutuminen oppimiseen kasvaa. Oppilaan vaikutusmahdollisuudet suhteessa omaan oppimiseen ja osallisuuteen oppimisessa ymmärrettiin vievän oppimista eteenpäin. Oppilaan vaikutusmahdollisuuksia tarkasteltiin työtapojen, oppimistyylien ja oppimisympäristöjen näkökulmasta. Mitä enemmän oppilailla on mahdollisuus autonomiaan ja mitä enemmän heillä on vaikuttamismahdollisuuksia omaan oppimiseensa, sen innostavammaksi he opiskelun kokevat. Liian tiukkojen ohjeiden katsottiin rajoittavan oppilaiden autonomiaa. Kuitenkin autonomian kohdalla opettajan käsitettiin olevan se, joka asettaa oppimiselle rajat, joiden sisällä valinnanvapauksia suodaan. Oppilaiden mahdollisuus kokeilemiseen, omaan konkreettiseen tekemiseen ja sitä kautta oivallusten syntyymiseen katsottiin lisäävän oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia oppimisessa. Myös oppilaiden omien ideoiden huomioimisen ja niiden yhteisen jakamisen katsottiin toimivan motivointina ja lisäävän osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia.

Mutta mitä enemmän siinä on heillä autonomiaa ja itsemääräämismahdollisuuksia, niin sitä motivoivampaahan se on. (LO 4)



Se ku saa itte päättää mahdollisimman paljon. Tottakai opettaja antaa rajat ja antaa aihepiirin. --- Se valinnaisuus kans vaikuttaa siihen, mitä enemmän on. Saa itsekin päättää. Se innostaa. (LO 1)

Vaikuttamismahdollisuuksien käsitettiin lisääntyvän, kun oppilaille suotiin mahdollisuus suunnitella ja organisoida työskentelyään oppimistilanteissa itse tai toisen oppilaan toimesta. Tällaisen itsensä toteuttamisen tarpeen huomioiminen oppilaiden kohdalla ymmärrettiin toimivan motivointina.

### 6.3.3 Oppilaan kehitystason ja mielenkiinnon kohteiden huomioiminen

Opettajien käsityksistä tuli esiin oppilaiden tarve motivoinnille ja opettajan motivoivalle ohjaukselle opetustilanteissa. Yhtäältä opettajat pohtivat oman työskentelyn suhteen, millä tavoin saisivat oppilaat innostumaan oppimisesta, millaiset asiat oppilaiden elämässä juuri tällä hetkellä ovat kiinnostavia ja miten niitä voisi tuoda oppimiseen mukaan. Toisaalta taas motivointi käsitettiin olevan myös oppilaasta ja tämän kehittymisestä huolehtimista ja tarvittaessa huolen ilmaisemista oppilaalle.

Et semmosena kannustamisena. Et oppilaat tarvii sitä. (LO 1)

Oppimista ja motivoimista haluttiin tarkastella oppilaan ajattelusta ja arkikokemuksista käsin. Motivoinnilla tavoiteltiin löydettävän yhtymäkohtia oppilaan formaalin ja informaalin oppimisen välille. Toiminnallisuuden, leikillisyyden ja yllätyksellisyyden tarjoamisen katsottiin tuovan iloa oppimiseen ja syventävän opittavaa asiaa. Oppilaiden ikätason huomioiminen oli luonnollinen osa motivointia. Vanhempien oppilaiden kohdalla motivointia ajateltiin tarvittavan enemmän kuin nuorempien - nuoremmilla oppilailla arvioitiin löytyvän sisäistä motivaatiota enemmän. Toisaalta motivoinnin käsitettiin syntyvän myös oppilaiden keskellä ilman opettajan vaikutusta tai osallisuutta. Tällöin oppilaat toimivat toinen toisensa oppimisen edistäjinä, rohkaisijoina ja opettajina.

Jos se (motivointi) vaan iskee oppilaitten arkeen, siihen omaan elämään, jotenkin heitä koskettaa, jotenkin kuuluu siihen arkeen, että "Tämmöistä mä oon nähnyt, ahaa voisinkohan mä kokeilla tätä tällä tavalla kotona johonkin omaan juttuun?" (LO 5)

Oppilaantuntemus nostettiin yhdeksi motivoinnin ja oppimisen lähtökohdaksi. Tällä ymmärrettiin olevan oppimista tukeva vaikutus. Oppilaiden aiemman osaamisen tunteminen ja tunnistaminen loivat pohjaa motivoinnille. Oppilaantuntemuksen perustalta nousee oppimistilanteen suunnitelma, jota voidaan tarpeen tullen muuttaa tilanteesta ja lasten vireystasosta riippuen. Opettajan oma aktiivinen kiinnostuneisuus oppilaista ja heidän oppimisestaan nähtiin motivoivan oppilaita. Tällainen oppilaiden huomioiminen, heidän työskentelynsä aktiivinen seuraaminen ja ohjaaminen käsitettiin oppilaita kunnioittavaksi tavaksi työskennellä ja tavaksi lisätä intoa oppimiseen.

Mä aika hyvin omasta mielestäni tunnen nää lapset. Et joillakin mä tiedän, mikä on se juttu. Ja sit mä tiedän, kuka ei oikeesti esimerkiksi siitä työtavasta pidä. Mut kuitenkin mä haluaisin opettaa hänelle sitä työtapaa. (LO 7)

Oppilas nähtiin itsessään arvokkaana. Tämän arvon katsottiin liittyvän sekä lapseen ihmisenä että oppijana, joka ansaitsee tulla motivoituksi ja innostuneeksi oppimisesta. Motivoinnilla haluttiin tarjota oppilaille kokemus yhteisöllisyydestä ja yhdessä tekemisen voimasta.

## **6.4 Motivointi hyödyntää monipuolisia oppimisympäristöjä**

Oppimisympäristön käsitettiin sisältävän fyysisen koulurakennuksen ja pihan lisäksi myös oppilaan päänsisäisen maailman sekä luokassa vallitsevan oppimislämpöpiirin. Opettajan omilla toimilla ja valinnoilla katsottiin voitavan rakentaa sellaisia oppimisympäristöjä, jotka tukevat oppimista ja huomioivat erilaiset oppijat luokassa.

### **6.4.1 Fyysisen oppimisympäristön rakentaminen**

Fyysinen oppimisympäristö käsitettiin yhdeksi merkittäväksi oppimiseen vaikuttavaksi tekijäksi. Fyysisten tilojen viihtyvyydellä, asianmukaisuudella ja turvallisuudella ymmärrettiin voitavan lisätä oppilaiden kiinnostusta oppimisesta, ja motivointi havaittiin tällaisissa oppimisympäristöissä helpommaksi.

Fyysisen oppimisympäristön havainnoitiin vaikuttavan oppilaan mielialaan, jolla oppimiseen suhtaudutaan. Oppimisympäristöjen niukkuus sekä huono sisäilman laatu käsitettiin vaikuttavan negatiivisesti työskentelyilmapiiriin. Kuitenkin oppimisympäristöjen vaihtelevuudella voitiin lisätä oppilaiden oppimistä. Vaihtelevia oppimisympäristöjä hyödynnettiin muun muassa liikuntatunneilla sekä erilaisten retkien toteutuksessa.

Et ei se tarte olla sitä, että oman pulpetin ääressä tehdään kaikki. (LO 1)

Harvoin saa mukavaa liikuntatuntia luokkahuoneessa. Tietysti se taukojumppa ja näin. Mutta jos kaksoistuntia, lähtökohta, että ollaan nyt luokassa tää kaksoistunti liikunnassa, niin ei varmaan motivoi. Et se pitää olla siihen tilanteeseen sopiva. Jollakin tavalla viihtyisä, turvallinen, tarkoituksenmukainen. (LO 3)

Fyysiseen oppimisympäristöön kiinnitettiin huomiota ja tehtiin tietoisia, perusteltuja ratkaisuja oman luokkatilan ja siihen liittyvien järjestelyjen osalta. Luokkatilan kalusteiden ja asianmukaisten välineiden sekä niiden sijoittelun osalta haluttiin mahdollistaa oppilaille erilaisia valinnanmahdollisuuksia, missä ja miten opiskella. Luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuva työskentely ja oppiminen käsitettiin motivoivaksi toiminnaksi. Tällöin oppimisympäristön merkitys motivoivana ja oppimistä edistävänä tekijänä korostui, vaikka sitä ei tietoisesti nostettu esille. Oppimista havaittiin tapahtuvan tällaisessa ympäristössä luonnostaan ja lasten ehdoilla.

#### 6.4.2 Pedagogisen ja psykologisen oppimisympäristön rakentaminen

Motivoinnin katsottiin vaativan tilaa ja aikaa opetuksessa ja oppimisessa. Tämä tilan ja ajan tarve synnytti käsityksiä myös siitä, että motivoimista tulee tehtyä liian vähän opetuksessa. Kuitenkin motivoinnilla katsottiin mahdollistettavan opetuksen toimiva rytmitys, jolloin oppiminen tehostuu. Tällöin erilaiset oppimistilannetta katkaisevat tauot eivät olleet uhka oppimiselle ja oppilaiden kiinnostuksen herpaantumiselle, vaan motivoinnilla voitiin säädellä oppilaiden innostusta ja mielenkiintoa suhteessa oppimiseen.

Toisaalta sitä (motivointia) sitten tekee myös välillä liian vähän, kyllä sen tietää. (LO 5)

Ehkä se on semmoista rytmitajua tavallaan, sen hakemista siinä, että pystyy rytmittämään sen tunnin tai sen tekemisen niin, että siellä on jotakin koukkua mukana. (LO 7)

Oppimisympäristöissä kiinnitettiin huomiota oppimisilmapiiriin ja sen psykologiseen turvallisuuteen. Tällaisessa ilmapiirissä oppilaalle välittyy viesti siitä, että hänellä on oma paikka ja tila ryhmässä, hän kuuluu joukkoon. Psykologinen oppimisympäristö käsitettiin rakentuvan oppilaan omassa ajattelussa. Motivoinnilla katsottiin voitavan vaikuttavan siihen, millaiset valmiudet oppilaalla on ottaa vastaan opetusta ja päästää oppimisprosessi käyntiin ajattelussaan.

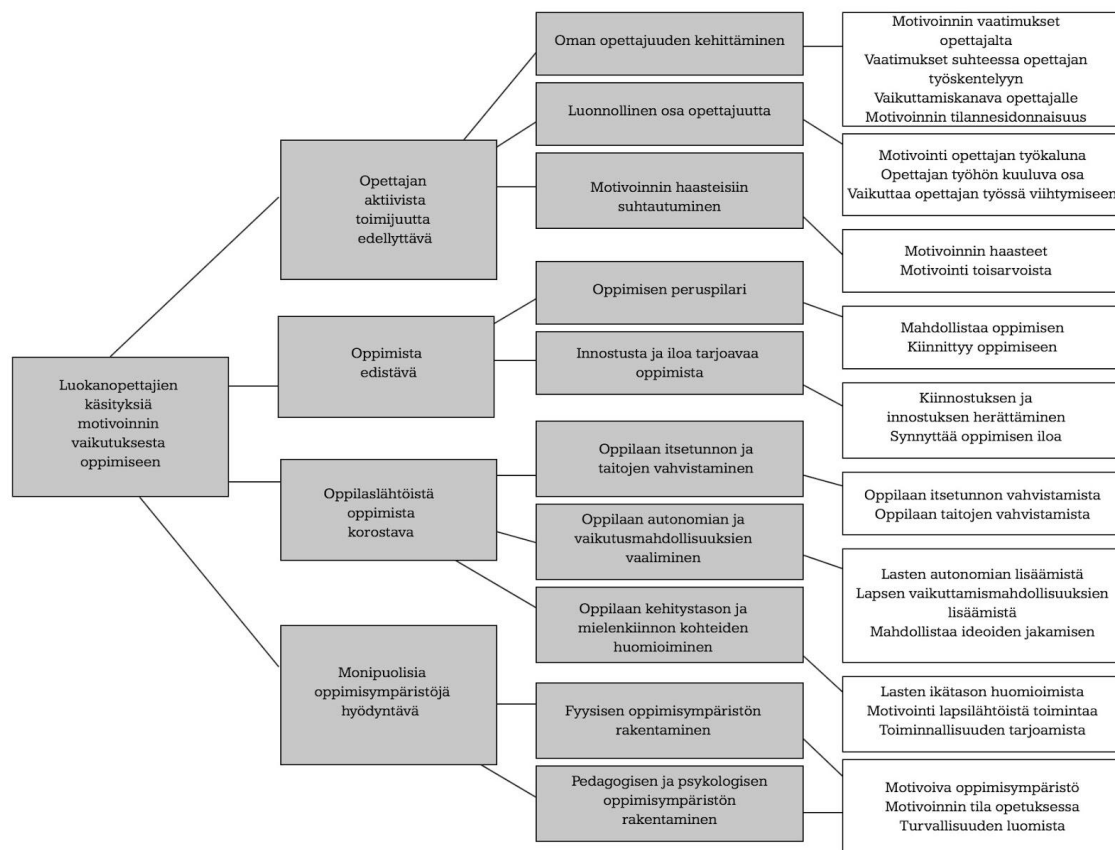
Pedagogista oppimisympäristöä rakennettiin erilaisilla visuaalisilla, oppimista tukevilla kuvilla, joista oppilaalla on mahdollisuus tarkistaa opettajien asioiden ydinkohtia. Monipuoliset välineet nousivat tärkeäksi tekijäksi pedagogista oppimisympäristöä luodessa.

Kyllä mä niin ku tykkään, että olis luokassa välineitä ja koulusta löytyis välineitä ja olis erilaisia mahdollisuuksia erilaisille oppijoille käyä niitä asioita läpi. (LO 7)

Erilaisten oppijoiden huomioimisen opetuksessa käsitettiin ohjaavan pedagogisen oppimisympäristön rakentamisessa juuri välineiden ja työtapojen suomien mahdollisuuksien puitteissa. Lisäksi motivoinnilla haluttiin vaikuttaa tapoihin innostaa erilaisia oppijoita, jolloin motivoitua pohdittiin myös räätälöidysti kunkin oppilaan tarpeita vastaavaksi.

## 7 TUTKIMUKSEN TULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien käsityksiä motiivoinnin vaikutuksesta oppimisessa. Tutkimuksen aineistona olivat kahdeksan luokanopettajan haastattelut, jotka analysoitiin fenomenografisen analyysin avulla. Tämän analyysin tuloksena muodostui horisontaalinen kuvauskategoriajärjestelmä luokanopettajien käsityksistä, jotka voitiin jakaa neljään pääkategoriaan motiivoinnin vaikutuksesta oppimisessa (kuvio 4): 1) luokanopettajien aktiivista toimijuutta edellyttävä, 2) oppimista edistävä, 3) oppilaslähtöistä oppimista korostava sekä 4) monipuolisia oppimisympäristöjä hyödyntävä.



KUVIO 4. Luokanopettajien käsityksiä motiivoinnin vaikutuksesta oppimisessä -käsittekkategoriat

Motivoinnin nähtiin vaikuttavan oppimiseen sekä suoraan että epäsuorasti. Epäsuora vaikutus tuli ilmi luokanopettajien käsityksistä motivoinnin vaikutuksesta suhteessa omaan työskentelyyn. Motivoinnin katsottiin vaativan reflektoivaa työtettä, aikaa, paneutumista ja suunnitelmallisuutta sekä käytännön työskentelyä, esimerkiksi konkreettisten välineiden etsimistä ja hankkimista oppimistilanteita varten. Toisaalta motivoinnin katsottiin vaativan opettajalta omaa innostuneisuutta, rohkeutta heittäytyä mukaan opetettavaan asiaan, astua pois omalta mukavuusalueeltaan sekä ottaa selville oppilaiden oppimistyytlejä ja mahdollistaa niitä. Kautto-Knapen (2012) mukaan juuri oppilaan kokemus opettajasta vaikuttaa intoon ja sitoutumiseen koulutyöskentelyssä. Tällöin oppilaan myönteisellä kokemuksella opettajan omasta innostuneisuudesta ja motivoitumisesta voidaan vahvistaa oppilaan oppimismotivaatiota ja kiinnittää oppilas entistä tiiviimmin oppimisprosessiin. Tutkimuksesta kävi ilmi, että motiivointi vaatii siis opettajalta aktiivista toimijuutta ja itsensä kehittämistä, jotta motivoinnin kautta voidaan tehokkaasti vaikuttaa oppimiseen ja pitää motiivointi kiinteänä osana oppimistilannetta. Soini, Pietarinen, Toom ja Pyhältö (2016) vahvistavat tuloksen opettajan aktiivisen oman toimijuuden kehittämisestä. He arvioivat opettajan oman motivaation ohjaavan niin hänen työskentelyään kuin myös tahtotilaa kehittää itseään oppijana ja ammattilaisena. Tällainen opettajan ennakoiva ja tavoitteellinen työskentely itsensä ja ammatillisuuden kehittämiseksi rakentaa oppilaille toimivaa pedagogista oppimisympäristöä.

Tämä tutkimuksen esiin nostama ammatillisuuden kehittämisenäkökulma antaa aineksia luokanopettajien täydennyskoulutussuunnitteluun. Woolfolk Hoyn, Hoyn ja Davisin (2009) sekä Soinin ym. (2016) mukaan opettajan oman ammatillisuuden kehittäminen lisää minäpystyvyyden kokemusta ja laajentaa sitä kautta vaikuttamismahdollisuuksia niin opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa kuin arkisissa oppimistilanteissakin. Nämä epäsuorat, opettajan omaan kehittymiseen ja kasvuun nimetyt tekijät, vaikuttavat pitkällä aikavälillä myönteisesti oppimiseen juuri vuorovaikutuksen, ilmapiirin ja opettajan oman persoonan välityksellä.

Tutkimus nosti esiin myös motivoinnille asetettuja rajoituksia ja haasteita. Opettajan oman refleктоivan työotteen kautta myös nämä on syytä tiedostaa, jotta niihin osaa työssään suhtautua oikealla tavalla. Opettajantyön hektisen arjen keskellä on täysin ymmärrettävää tutkimuksessa esiin tullut ajan puute, joka näkyy sekä motivoinnin suunnittelun niukkuudessa että sen toteutuksessakin aika ajoin. Keskeistä on kuitenkin opettajan oma asenne motivointiin, sillä se ratkaisee, miten käytettävissä olevan ajan jakaa ja mille asioille opetustilanteessa antaa aikaa. Lisäksi tutkimuksesta nousi esiin koulun toimintakulttuurin vaikutus, joka osaltaan rajoittaa – tai parhaimmassa tapauksessa myös kannustaa – motivoinnin toteutumista. Tähän toimintakulttuuriin ymmärrettiin liittyvän koulun yleinen ilmapiiri suhteessa oppimiskokonaisuuksiin, joita tulisi tarkastella myös yli oppitunti ja -aika rajojen. Tällaisella oppituntien ja -aineiden joustavalla rytmittämällä nähtiin olevan motivoinnin kannalta positiivinen merkitys oppimistilanteissa.

Ajankohtaisena haasteena motivoinnin toteuttamisessa tutkimuksessa arvioitiin olevan opettajan oma jaksaminen ja hyvinvointi. Opettajan työskentelyn käsitettiin olevan koko persoonalla tehtävää työtä, joka oppimistilanteissakin vaatii jatkuvaa henkistä läsnäoloa ja valppautta. Kuitenkin näiden odotusten keskellä tämän opettajan aitouden ja läsnäolon nähtiin motivoivan oppilaita. Tähän työstä nousevaan paineeseen tulisikin saada riittävästi tukea ja ammatillisia työvälineitä, jotta opettajuuden voimavarat suhteessa työn vaatimuksiin voisivat olla tasapainossa. Soini ym. (2016) tarkastelevat opettajan työssä kuormittumista opettajan oman oppimisen strategioiden näkökulmasta. Nämä oppimisen strategiat ohjaavat ammatillisessa kehittämisessä ja vähentävät siten riskiä turhautumiselle, kuormittumiselle ja työssä uupumiselle. Soinin ym. (2016) mukaan juuri opettajan oman pedagogisen oppimisympäristön tulisi tarjota hyvinvointia edistäviä strategioita. Tämä tutkimuksen tulosten avaama näkökulma luokanopettajien ammatillisen hyvinvoinnin edistämisestä lienee kiinnostava teema suhteessa täydennyskoulutustarjontaan.

Motivoinnilla katsottiin olevan suora vaikutus oppimiseen – sen arvioitiin olevan oppimista edistävää toimintaa. Motivoinnilla käsitettiin voitavan syn-

nyttää ja säilyttää ilo oppimisessa. Onnistumisen kokemusten tarjoaminen vaikutti myönteisellä tavalla oppimiseen, ja motivoinnin kautta tätä myönteisyyttä voitiin levittää koko luokkaan. Oppimisen ilon havaittiin johtavan innostuneeseen työskentelyyn ja innostuksen puolestaan nähtiin heijastuvan oppilaasta toiseen. Tämä tutkimustulos vahvistaa Rantalan (2005) tutkimuksen tuloksia, joissa oppimisen ilon katsottiin parantavan oppimisen laatua. Samoin Kautto-Knape (2012) osoittaa, että oppimisen ilon kokeminen edistää oppimista, lisää oppilaan sisäistä motivaatiota ja näin sitouttaa oppilaan tavoitteelliseen oppimiseen.

Motivoinnin kuvattiin avaavan tietä oppimiselle. Näin ollen arvioitiin, että oppiminen tehostuu motivoinnin vaikutuksesta, kun oppilas saadaan aktivoitua ja kiinnitettyä työskentelyyn. Motivointi nähtiin koko koulutyön perustana – se liitettiin tavoitteisiin, oppilaan vastuunottoon omasta työskentelystä sekä oppilaan kehittymiseen itsearvioinnissa. Koskinen (2016) arvioi oppimistilannetta samansuuntaisesti osoittamalla, että juuri oppijan oma rooli oppimisessa – vastuullisuus ja omien tavoitteiden määrittäminen – lisäävät mielekkyyttä ja sitoutumista oppimiseen. Ausubel, Novak ja Hanesian (1978, 50–51, 402) painottavat samoin, että mielekkäässä oppimisessa oppijan oma aktiivinen toimijuus on ensisijaista – oppijan tulee liittää oppimiskokonaisuuden eri osat omaan aiempaan tiedolliseen rakenteeseensa. Tällöin vastuu oppimisesta on oppilaalla itsellään. Tämä vastuullisuus näkyy koulutyössä ennen muuta oppilaan, ei opettajan, esittämistä kysymyksinä. Mielekkäässä oppimisessa on Ausubelin ym. (1978) mukaan kyse siitä, että opettaja tuo opittavan asian esille oppilaan näkökulmasta mahdollisimman merkityksellisellä tavalla. Myös Driscoll (2005) yhtyy näihin ajatuksiin osoittamalla, että motivoimisessa opetuksen merkityksellisyyden korostaminen auttaa oppilaita havaitsemaan henkilökohtaiset tavoitteensa, joita kohden pyrkiä. Driscoll (2005) osoittaa, että opettajan antamalla kohdennetulla palautteella voidaan pitää yllä oppilaan työskentelymotivaatiota ja oppimisen merkityksellisyyttä.

Oppimisen mielekkyyttä voidaan lisätä myös vaalimalla oppilaiden autonomiaa ja vaikuttamismahdollisuuksia. Tutkimuksessani oppilaan autonomi-



an vaalimisella nähtiin olevan oppimisessa suuri painoarvo. Ryanin ja Decin (2009) mukaan oppilaiden valinnanmahdollisuudet lisäävät heidän autonomi-  
aansa ja motivoitumista oppimiseen. Tämän tutkimuksen tulokset todistavat  
samaa: opettajilla oli vahva käsitys siitä, että mitä enemmän vapautta ja valin-  
nan mahdollisuuksia oppilaille suodaan, sitä innokkaampaa ja sitoutuneempaa  
heidän työskentelynsä on. Myös Piispanen (2008) painottaa oppilaiden vaiku-  
tusmahdollisuuden merkitystä yhteistä, pedagogista oppimisympäristöä ra-  
kennettaessa. Tällöin oppilailla on mahdollisuus osallistua pedagogisen oppi-  
misympäristön suunnitteluun ja rakentamiseen yhdessä opettajan kanssa. Tut-  
kimuksessani opettaja nähtiin autonomian vaalimisessa tärkeänä ohjaajana, jo-  
ka samalla myös asettaa rajoja ja määrittelee toimintakentän ja valintojen mah-  
dollisuuksien linjat. Myös tässä ohjauksessa ja rajojen asettamisessa yhteisellä  
keskustelulla oppilaiden kanssa katsottiin olevan motivoiva merkitys. Kautto-  
Knape (2012) linjaa yhtä lailla opettajan ohjaavan toiminnan olevan sidoksissa  
oppimiseen. Ohjauksella voidaan Kautto-Knapen (2012) mukaan tukea oppilas-  
ta yksilöllisesti ja huomioida oppilaan oppimistyyli, samalla kun vahvistetaan  
oppilaan minäpystyvyyttä.

Tutkimuksestani kävi ilmi, että motivoinnilla voidaan vahvistaa oppilaan  
itsetuntoa ja taitoja. Opettajan antamalla palautteella ja opettaja-  
oppilasvuorovaikutuksella arvioitiin olevan keskeinen merkitys tässä vahvis-  
tamisessa. Positiivinen, kannustava ja oppilasta rohkaiseva palaute lisää oppi-  
laan motivaatiota ja vie oppimista eteenpäin. Lisäksi palautteen avulla voidaan  
saada oppilaan työskentelyyn sellaista nostetta, joka johtaa asetettujen tavoit-  
teiden saavuttamiseen. Nurmen (2012) mukaan juuri oppimisesta saatu palaute  
sekä oppijan minäkäsitys ohjaa oppijan kiinnostusta ja motivaatiota. Nurmi  
(2012) korostaa, että palautteen kautta oppijan toimintaa voidaan suunnata  
myöhemmissä oppimistehtävissä. Tutkimuksessani opettaja-  
oppilasvuorovaikutuksen havaittiin vahvistavan oppilaiden oman arvon tuntoa  
ja rakentavan myönteistä oppimisilmapiiriä. Opettaja-oppilasvuorovaikutus  
nähtiin voimavarana sekä opettajalle että oppilaalle ja sen arvioitiin tukevan  
oppilasta omassa ajattelussaan ja kehityksessään. Piispanen (2008) osoittaa sa-

moin, että myönteinen ja kannustava henkinen ilmapiiri edistää oppimista. Kautto-Knape (2012) puolestaan painottaa, että tällainen oppimista tukeva ilmapiiri rakentuu juuri vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaan välillä. Tällöin oppilaiden kokemus kuulluksi tulemisesta ja heidän tarpeiden sensitiivinen huomioiminen mahdollistavat oppimista tukevan ilmapiirin syntymisen. Tutkimuksessani nousi esiin luokanopettajien käsitys vuorovaikutuksen laadusta suhteessa oppilaan vaikutusmahdollisuuksiin. Kun opettaja-oppilasvuorovaikutusta rakennetaan tietoisesti ja suhteen kehittymiselle annetaan aikaa, se kantaa pitkäjänteisesti erilaisissa kasvatus- ja oppimistilanteissa. Tällöin opettajan palautteella on entistä suurempi painoarvo ja kahdenvälisessä dialogissa oppilaan asema vahvistuu. Opettajan autoritäärisestä vuorovaikutusotteesta voidaan päästä neuvottelevaan dialogiin ja tämä lisää oppilaan sitoutumista oppimiseen.

Tutkimuksessani oppimisen iloon ja innostukseen katsottiin voitavan vaikuttaa monipuolisten työtapojen valinnalla. Konkreettisuuden, toiminnallisuuden ja kokemuksellisuuden katsottiin edistävän oppilaiden kiinnostuneisuutta ja innostuneisuutta oppimiseen. Driscollin (2005) näkemykset linjaavat yhtä lailla merkityksellisen oppimistilanteen rakennusaineita: opettajan suunnitelmallisuudella ja strategioilla voidaan huomioida oppilaiden kulloinenkin viireystaso ja herätellä tarkkaavaisuutta oppimistilanteissa. Driscoll (2005) nostaa esille keskeisenä tekijänä motivoinnissa ja oppimisessa oppilaan oman tyytyväisyyden syntymisen suhteessa saavutettuihin tuloksiin. Tämä tutkimus vahvistaa Driscollin (2005) näkemyksen, sillä oman kehittymisen havaitsemisen käsitettiin lisäävän oppilaiden innostusta.

Tutkimustulosten mukaan motivoinnin käsitettiin hyödyntävän monipuolisia oppimisympäristöjä. Huomiota kiinnitettiin fyysisten tilojen viihtyvyyteen, turvallisuuteen ja asianmukaisuuteen. Fyysisen oppimisympäristön toimivuuden ja joustavuuden katsottiin helpottavan oppimista ja vaikuttavan oppimisilmapiiriin myönteisesti. Kuuskorpi (2012) painottaa samansuuntaisesti laadukkaiden fyysisten tilojen myönteistä vaikutusta oppimiseen. Lisäksi Kuuskorpi (2012) osoittaa, että oppimisympäristön joustavuus ja muunneltavuus on

keskeinen tekijä, jolla koulu voi vastata yhteiskunnan taholta tuleviin muutosten odotuksiin. Piispanen (2008) esittää samoin, että viihtyisä fyysinen oppimisympäristö virittää ja motivoi oppimaan. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistivat näin ollen Piispanen (2008) tutkimuksen tuloksia luokkatilan muunneltavuuden ja hyvän oppimisen välisestä suhteesta. Tässä tutkimuksessa luokkatilan muunneltavuudella ja siten oppilaiden valinnanmahdollisuuksien lisäämisellä suhteessa oppimisympäristön valintaan arvioitiin olevan merkittävä vaikutus oppimisen kannalta. Luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuva oppiminen käsitettiin oppilaita motivoivaksi. Myös tämä tulos myötäilee niin Piispanen (2008) kuin Kuuskorven (2012) tutkimuksen tuloksia.

Psykologisen oppimisympäristön rakentamisessa turvallisuus käsitettiin tärkeäksi tekijäksi oppimisessa. Oppilaan kokemus omasta paikasta ja tilasta sosiaalisesti ja psykologisesti mahdollistaa turvallisen ja hyväksyvän ilmapiirin, jossa oppiminen tehostuu. Kautto-Knape (2012) korostaa juuri oppilaan sisäistä tunnetta ryhmään kuulumisesta ja sen merkitystä kouluun kiinnittymisessä ja sisäisen motivaation syttymisessä. Piispanen (2008) puolestaan osoittaa samansuuntaisesti, että psykologinen oppimisympäristö rakentaa sellaista toimivaa vuorovaikutusta, jossa huomioidaan lapsen ikä- ja kehitystaso. Piispanen (2008) painottaa, että tämä vuorovaikutus nousee koulun toimintakulttuurin pohjalta, jossa kiinnitetään erityistä huomiota oppilaiden ja koulun henkilökunnan välisen vuorovaikutuksen laatuun ja tyyliin. Tämä tutkimus tarttuu ajankohtaiseen aiheeseen tarkastelemalla psykologisen turvallisuuden huomioimista osana koulun toimivaa oppimisympäristöä – ihmisenä kasvun haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Motivoinnin näkökulmasta se luo rakennusaineita toimivalle luokkailmapiirille, joka puolestaan siirtää myönteistä vaikutustaan ihmissuhteisiin. Näin ollen voisi otaksua, että kiusaamisen ennaltaehkäisy tämän tyyppisen motiivoinnin kautta tuo toivottuja kehityslinjoja perusopetuksen arkeen.

Pedagogisen oppimisympäristön käsitettiin rakentuvan opettajan toimesta käytettävien välineiden sekä hahmottamista ja oppimista helpottavien kuvien välityksellä. Lisäksi erilaisten oppijoiden huomioiminen katsottiin tärkeäksi tekijäksi pedagogista oppimisympäristöä rakennettaessa. Tämä tutkimuksen

tulos kulkee käsi kädessä Piispasen (2008) tutkimuksen kanssa, jossa pedagoginen oppimisympäristö sisältää erilaisia, vaihtuvia opetus- ja oppimisvälineitä sekä mahdollistaa myös oppilaiden vaikutusmahdollisuudet pedagogista oppimisympäristöä rakennettaessa.

## 8 POHDINTA

Motivoinnin vaikuttavuus ja sen avaamat mahdollisuudet oppimisessa tulivat esille tämän tutkimuksen myötä. Motivointi rakentuu yhtäältä sellaisista osatekijöistä, joihin opettajan on mahdollista vaikuttaa tietoisesti ja niitä voidaan suunnitella etukäteen. Toisaalta motivoinnin käsitettiin sisältävän myös yllätyksellisiä tekijöitä, joihin ei etukäteen voida varautua. Näiden kahden näkökulman välissä arkisessa opetustyössä tehdään monia valintoja. Käytännön ratkaisut määräytyvät sen mukaisesti, miten opettaja mieltää oppimisen matkan kohti asetettuja tavoitteita.

### 8.1 Motivointi on vaikuttamista

Johdannossa toin esille oman esiymmärrykseni motivoinnin vaikutuksesta oppimisessa. Sen mukaisesti arvioin, että sensitiivinen opettaja-oppilasvuorovaikutus on keskeinen tekijä oppilaan motivaation syttymisessä. Lisäksi ajattelin, että positiivinen oppimisilmapiiri vaikuttaa myönteisellä tavalla oppimiseen. Myös opettajan henkilökohtaisella kehitymisellä ja ammatillisella kasvulla katsoin olevan merkitystä oppilaiden oppimiseen. Tutkimuksen tuloksissa nämä ennakkokäsitykset vahvistuivat. Haastateltavat puhuivat näistä näkökulmista, tosin laajemmin kuin esiymmärrykseeni olin kirjannut. Tämä tutkimus toi siis itselleni uusia, laajempia ja syvempiä näkökulmia motivoinnin vaikutuksesta oppimisessa. Lisäksi tutkimuksesta nousi esille motivoinnin verkostomainen rooli – pienetkin yksityiskohdat ovat merkittäviä oppilaan oppimispolulla ja yhtä aikaa kaikki tuntuu vaikuttavan kaikkeen. Opettajan työskentelyllä ja motivoimisella on kaiken kaikkiaan todella suuri merkitys oppimisessa – tekipä motivointia sitten vähän tai paljon, suunnitellusti ja organisoidusti tai spontaanisti. Vaikuttavuutta siis löytyy. Mitä enemmän motivointiin panostaa, sitä enemmän se ymmärrettävästi ohjaa oppimista ja sen mielekkyyttä positiivisesti. Ilmiö toimii luonnollisesti myös päinvastoin.

Tutkimuksesta nousi esiin myös eräänlainen huoli siitä, että motivointia tulisi tehdä enemmän ja että se, mitä opetuksessa motivoinnin näkökulmasta tehdään, ei ole riittävää. Yhtä aikaisesti motivointi nähtiin myös kuormittavana ja siten hyvinvointia horjuttavana tekijänä. Riittämättömyyden tunteet ja kuormittavuuden kokemukset opettajan työssä eivät varmastikaan nouse vain yhden osatekijän toimesta, vaan kokonaisuudesta, jossa on runsaasti yksittäisiä tekijöitä: jatkuvia muutostilanteita sekä arkisessa työskentelyssä oppilaiden kanssa että suhteessa opettajan rooliin, keskeneräisyyttä ja suostumista kasvun (sekä oman että oppilaan) hitaaseen tempoon ja monikerroksisia kehitysodotuksia. Ammatillisen kehittymisen haaste nousi yhdeksi keskeiseksi tekijäksi tässä tutkimuksessa. Katson, että nämä kaksi tekijää, kuormittavuus ja ammatillinen kehittyminen, ovat sidoksissa toisiinsa. Yhtäältä opettajan oma kasvu ja oppijan paikalla oleminen osaltaan kuormittaa ja lisää painetta työhön, mutta toisaalta se voimaannuttaa ja antaa tarvittavia pedagogisia työvälineitä ja strategioita rakentaa sellaista omaa pedagogista oppimisympäristöä, joka kantaa ja kannattaa niin opettaa kuin sen myötä oppilastakin.

Tutkimus nosti voimakkaasti esiin oppilaan oikeuden autonomiaan. Opettajan vallassa kuitenkin on, toteutuuko tämä oikeus, ja onnistuuko motivointi tuomaan oppilaslähtöisyyden oppimisen ponnahduslaudaksi. Mielestäni oppimistilanteen ei tulisi olla valtataisteluareena, jossa mittelöidään siitä, kuka saa tehdä ja mitä. Arvioni mukaan silloin, kun opettaja voi kokea itse sisäistä tyytyväisyyttä ja tasapainoa suhteessa resursseihinsa ja osaamiseensa, tämä väistämättä näyttäytyy oppilaille myönteisesti. Tämän opettajan oman kyvykkyyden kautta on mahdollista rakentaa tasapuolista vuorovaikutussuhdetta, jossa ei ole kyse kilpailutilanteesta missään suhteessa. Näin se palaute, jonka oppilas saa opettajaltaan, tuottaa oppimisen ja oppilaan identiteetin kannalta hedelmää – palaute on silloin aitoa, rakentavaa ja onnistumisten kautta etenevää. Juuri tämä aitous saattaa kaksi ihmistä – opettajan ja oppilaan – näyttäytymään vuorovaikutuksessa tasavertaisina keskustelukumppaneina. Tällainen aito tasavertaisuus ei kuitenkaan syrjäytä sitä todellisuutta, että opettajalla on lupa olla aikuinen ja oppilaalla on lupa olla lapsi. Tällöin toteutuu kauniilla tavalla kasvun

ihme molemmissa osapuolissa. Mielestäni tämä opettajan aitous, sensitiivisyys ja kyky vuorovaikutukseen antavat näin ollen tilaa oppilaan autonomialle.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että motivoinnilla voidaan edistää oppimista. Parhaimmillaan motivointi luo luokkaan ilmapiirin, jossa oppilas on kokonaisvaltaisesti läsnä oppimistilanteessa ja siten valmis vastaanottamaan opetusta. Vaikka opettaja ei voikaan oppia oppilaan puolesta tai ”kaataa tietoa oppilaan ajatteluun”, silti opettajan motivoiva toiminta innostuksen herättäjänä ja oppimisen ilon mahdollistajana tuo kokemuksellisuutta oppimiseen. Kokeuksellisuudella ja siihen liittyvillä tunteilla on vahva sija oppimisprosessissa. Näin ollen työskentelyyn liittyvää iloa ei tulisi sammuttaa vaan päinvastoin edistää. Tämä antaa aihetta pohtia työskentelyn tapoja uudesta näkökulmasta – onko se, miten aikaisemmin on tehty, lisännyt vai vähentänyt oppilaiden oppimisen iloa ja innostuneisuutta? Millaisin työtavoin tekemisen ja oppimisen myönteisyyttä, iloa ja kannustavuutta voidaan säilyttää oppimistilanteissa? Entä miten oppilas huomioidaan haastavien tunteiden ottaessa vallan oppimistilanteessa? Juuri tässä mielestäni korostuu opettajan ohjaavan roolin merkitys – oppilasta ei jätetä yksin haastavien tunteiden noustessa pintaan, vaan niiden käsittelyyn löytyy tilaa ja aikaa. Oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi on silloin keskiössä. Tämä oppilaan tarpeiden huomioiminen luo osaltaan myös pohjaa hyvälle oppimiselle.

Motivoinnin oppilaslähtöistä oppimista korostava rooli nähtiin tutkimuksessa merkittävänä tekijänä. Oppilaan itsetuntoon ja taitojen vahvistamiseen katsottiin voitavan vaikuttaa motivoinnin keinoin. Positiivinen palaute ja sen kohdentaminen nähtiin sellaiseksi tekijäksi, jolla voidaan rakentaa myönteistä oppimisilmapiiriä, rohkaista oppilaita ja siten vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja taitoja. Tutkimuksen mukaan opettajan oppilaalle antama palaute kohdentui oppilaan toiminnan vahvistamiseen sekä käyttäytymiseen, mutta lisäksi sillä katsottiin olevan oppimista eteenpäin vievä voima. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) arvioinnin tehtäväksi määritellään opiskelun ohjaaminen ja kannustaminen. Tässä arvioinnissa opettajan antamalla palautteella on erityisen suuri merkitys ja ohjaavan palautteen antaminen toimii opet-

tajalle myös pedagogisena keinona oppimisen tukemisessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) painottaa oppilaan arvioinnissa ilmapiiriä, jossa rohkaistaan ja kannustetaan yrittämään. Lisäksi opetussuunnitelma (POPS 2014) ohjaa rakentamaan arviointikulttuuria niin, että siitä muodostuisi toimintatapa, jossa vuorovaikutuksella on keskeinen sija. Tällainen formatiivisen palautteen antaminen ja sen monikerroksinen vaikutus luokkahuoneessa tuli esille tutkimuksessa vahvasti. Luokanopettajien käsitys jatkuvan palautteen merkityksestä oppimiseen vaikuttavana tekijänä antaa mahdollisuuden kehittää arviointikulttuuria oppilaan oppimista yhä monipuolisemmin palvelevaksi.

## 8.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusmahdollisuuksia

Fenomenografisen tutkimuksen tyypillinen aineistonkeruu muoto on haastattelu. Tähän tutkimukseen haastattelin puolistrukturoidulla haastattelulla kahdeksaa luokanopettajaa. Haastateltavien määrä osoittautui riittäväksi ja aineisto tuotti hyvin merkitysyksiköitä, joiden pohjalta analyysi oli mahdollista tehdä. Myös haastattelujen luomat mahdollisuudet tarkentaa ja esittää haastatelluille lisäkysymyksiä toimivat hyvin aineiston riittävyden näkökulmasta. Haastattelurunkona olivat avoimet kysymykset, joiden kautta luokanopettajien käsityksiä motivoinnin vaikutuksesta oli mahdollisuus saada selville. Puolistrukturoitu haastattelurunko ei kuitenkaan estänyt minua haastattelijana käymästä keskustelua juuri niistä asioista, joita haastateltavat pitivät tärkeinä aiheeseen liittyen. Näin ollen jokaisen haastateltavan kanssa keskusteluhetki muodostui erilaiseksi. Tämä mahdollisti haastateltavien äänen kuulumisen aineistosta.

Aineiston kattavuus aiheutti analyysivaiheessa haasteita, sillä yksittäiset merkitysyksiköt (268 kappaletta) olisi voinut sijoittaa useampaankin alataason kategoriaan. Osittain näin myös tapahtui, kunnes analyysin edetessä sain jokaisen merkitysyksikön sijoitettua omaan kategoriaansa. Tutkimustulokset muodostivat laajan käsitekokonaisuuden luokanopettajien ymmärryksestä motivoinnin merkityksestä. Motivoinnin vaikutukset nähtiin sekä suorasti että epäsuorasti oppimiseen vaikuttavana tekijänä. Epäsuorat tekijät liittyvät motivoin-



nin taustatekijöihin, mutta pidän niitä opettajan ammatillisuuden ja työn laadukkuuden kannalta keskeisinä elementteinä, jotka vaikuttavat oppimiseen. Siksi halusin sisällyttää tulosavaruuteen myös tämän opettajan kehittymiseen liittyvän näkökulman.

Oma aiempi kokemus opettajuudesta ja valmistuminen luokanopettajaksi sisältää jo vahvan ennakkokäsityksen motivoinnin vaikutuksesta oppimisessa. Johdannossa esitin ennakkokäsitykseni motivoinnin vaikutuksesta. Ennakkokäsitykseni sulkestatamiseksi olen ennen haastattelu- ja analyysiprosessia kirjoittanut sen itselleni perusteellisesti auki. Luonnollisesti tutkijan vaikutusta fenomenografisen analyysin kulkuun ei voida täysin poissulkea, niinpä tässäkin tutkimuksessa näkyy tekemäni valinnat ja niiden seuraukset. Olen pyrkinyt ne kuitenkin avoimesti avaamaan analysointipolkua kuvatessani. Näistä lähtöasetelmista huolimatta halusin tutkimukseni kautta paneutua motivoinnin ajankohtaiseen aiheeseen entistä syvällisemmin ja perehtyä sen aikaisempaan tutkimukseen. Tämä on vienyt omaa ajattelua eteenpäin ja antanut itselleni runsaasti tutkittua tietoa motivoimiseen ja oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Tämä oman oivallusten matkan lisäksi uskon, että tutkimuksen tuloksilla on merkitystä opettajien täydennyskoulutuksia ajatellen.

Tutkimuksen tulosten rajoituksena pidän toisaalta myös tutkija-haastateltava -asetelmaa, jossa luokanopettajaksi opiskeleva haastattelee luokanopettajaa. Vaikka haastateltavien puheessa reflektointi olikin verrattain rehellistä itsearviointia, on kyse kuitenkin ammatista, jossa tavoitteena on opettajan laadukas työskentely ja oppilaiden oppiminen. Tätä taustaa vasten tarkasteltuna on ymmärrettävä, että haastatteluaineisto nojaa myös tietynlaisiin kirjoittamattomiin sääntöihin ja tavoitteisiin – siihen ajatukseen, millaista hyvän opetuksen tulisi olla ja mitä yleisesti pidetään tavoiteltavana asiana oppimisessa.

Tässä tutkimuksessa nousi esille motivoinnin epäsuora vaikutus oppimiseen luokanopettajien ammatillisen kehittymisen kautta. Myös motivoinnin tuomat haasteet opettajien hyvinvoinnin näkökulmasta käsitettiin oppimiseen vaikuttaviksi tekijöiksi. Jatkotutkimusaiheena olisikin mielenkiintoista selvittää luokanopettajien käsityksiä motivoinnin kuormittavuudesta suhteessa työssä

jaksamiseen ja ammatilliseen hyvinvointiin. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on oman motivoitumisen vaikutuksista työskentelyhyvinvointiin. Myös motiivoinnin ja arvioinnin välistä suhdetta voisi tutkia vielä tarkemmin – millaisena tekijänä arviointi näyttäytyy motiivoinnissa luokanopettajien käsitysten mukaan.

Motivointia pidettiin tutkimuksessa oppimisen peruspilarina. Sen nähtiin tuovan iloa ja innostusta oppimiseen sekä edistävän oppimista. Kokonaisuudessa on kuitenkin kysymys ihmisten välisestä toiminnasta ja vuorovaikutuksesta, jotka koetaan subjektiivisesti kussakin oppimistilanteessa. Ihmisyys ja sen tuomat vaikutukset ovat motiivoinnissa ja oppimisessa siis aina läsnä. Oppimisen ja opettajuuden arkeen mahtuu motiivoinnin näkökulmasta siten sekä valoisia että haasteellisempia hetkiä, joissa ihmistaimien kasvatus kulkee oppimisen seurassa rinta rinnan. Näin ollen merkitykselliseksi nouseekin aikuisen, opettajan läsnäolo silloinkin, kun oppimisen tavoitteet jäävät saavuttamatta tai motiivointi etukäteissuunnittelusta ja valmistautumisesta huolimatta jää puolitiehen. Opettaja saa itsekin olla kasvun matkalla yhdessä oppilaidensa kanssa. ”Ihmistä ei itse asiassa voi kuvata, mutta voidaan kuvata sitä, millaisen vaikutuksen hän on meihin tehnyt” (Leo Tolstoi).

## LÄHTEET

- Aarto-Pesonen, L. 2013. "Tää koulutus ei oo tehnyt musta pelkkää jumppa-  
maikkaa". Substantiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holis-  
tisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto.  
Studies in Sport, Physical Education and Health. Saatavilla:  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5096-5>. Luettu 28.10.2013.
- Ahonen, S. (1995). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen,  
S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.). Laadullisen tutkimuksen työtapoja.  
Helsinki: Kirjayhtymä, 111–160.
- Anttila, M. Kurki, M. & Välimäki, M. 2016. Nuorten depisnet -ohjelma koulu-  
maailmassa. Teoksessa Kuuskorpi, M. & Sipilä, K. (toim.). Opetuksen digi-  
talisaatio, uudet oppimisympäristöt ja uusi pedagogiikka. Kaarinan kau-  
pungin julkaisuja, 114–128.
- Aunola, K. 2005. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa Salme-  
la-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaati-  
opsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–126.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. 1978. Educational psychology a  
cognitive view. 2. painos. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusiky-  
lä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen  
uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–41.
- Driscoll, M. P. 2005. Psychology of learning for isntruction. 3. painos. Boston:  
Pearson.
- Engeström, Y. 1981. Mielekäs oppiminen ja opetus. Julkaisusarja B nro 17. 1.-9.  
painos. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.
- Hallamaa, J. 2002. Tieteen etiikka: ei mitään sensaatioiden siveysoppia. Saatavil-  
la: <https://core.ac.uk/download/pdf/39909810.pdf>. Luettu 17.3.2017.
- Harinen, P., Laitio, T., Niemivirta, M., Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2015. Op-  
pimismotivaatio, kouluviihtyvyys ja hyvinvointi. Teoksessa Ouakrim-  
Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (toim.) Tulevaisuuden peruskou-  
lu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8, 66–75.
- Hirsjavi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hella, E. (2003). Fenomenografia uskonnonpedagogiassa tutkimuksessa. Teolo-  
ginen Aikakauskirja 108, 310–322.

- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Häkkinen, K. (1996). Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä — Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jukarainen, P., Syrjäläinen, E. & Värri, V. 2012. Kohti turvallista ja hyvinvoivaa koulua – valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. *Kasvatus* 43 (3), 244–253.
- Järvelä, S., Malmberg, J., Mykkänen, A. & Määttä, E. 2013. Taito ja tahto oppimisen itsesäätelyssä. Teoksessa Pyhältö, K. & Vitikka, E. (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 112–129.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O. & Värri, V. (toim.) *Ajan kasvatus: kasvatustieteiden filosofia aikalaistieteidenä*. Tampere: Tampere University Press, 367–395.
- Kannas, L., Peltonen, H. & Aira, T. 2009. Kokemuksia ja näkemyksiä terveystiedon opetuksesta yläkoulussa. Terveystiedon kehittämistutkimus osa I. Helsinki: Edita. Saatavilla: [http://www.oph.fi/download/115911\\_kokemuksia\\_ja\\_nakemyksia\\_terveystiedon\\_opetuksesta\\_ylakouluissa.pdf](http://www.oph.fi/download/115911_kokemuksia_ja_nakemyksia_terveystiedon_opetuksesta_ylakouluissa.pdf). Luettu 12.11.2013.
- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 438.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 887. Saatavilla <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1>. Luettu 1.11.2016.
- Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat*. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Johtamistaidon opisto, 267–280.
- Koskinen, R. 2016. Mielekäs oppiminen matematiikan opetuksen lähtökohtana. Systemaattinen analyysi *Journal for Research in Mathematics Education* aikakauslehden artikkelien pohjalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 379.

- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsingin yliopisto. Cicero Learning.
- Kuuskorpi, M. 2012. *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila*. Turun yliopisto.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Laine, V. & Vilkkö-Riihelä, A. 2007. *Mielen maailma 4. Tunteet, motiivit ja taitava ajattelu*. Helsinki: WSOY.
- Lehtonen, H. 2004. Oppimisen halu ja opiskelu. Teoksessa Poikela, E. (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka. Teoriaa ja käytäntöä*. 4. painos. Tampere: Tampereen University Press, 148–161.
- Lepola, J. & Vauras, M. 2002. Oppiminen ja motivaation kehittyminen. Teoksessa Lehtinen, E. & Hiltunen, T. (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 71, 13–38.
- Linnakylä, A. & Nurmela, K. 2012. Pelit ja virtuaalimaailmat opetuksessa. Teoksessa Kankaanranta, M., Mikkonen, I. & Vähähyyppä, K. (toim.) *Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä. Tieto- ja viestintätekniikan käyttö opetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 34–56.
- Malmberg, L-E. & Little T. D. 2005. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa Salme-la-Aro, K. & Nurmi J-E. *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 127–144.
- Marton, F. 2005. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa Sherman, R. & Webb, R. (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods. Explorations in Ethnography Series*. Lontoo: Routledge, 140–160.
- Marton, F. & Pong, W. Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24 (4), 335–338.
- Mikkonen, I., Vähähyyppä, K. & Kankaanranta, M. 2012. Mistä on oppimisympäristöt tehty? Teoksessa Kankaanranta, M., Mikkonen, I. & Vähähyyppä, K. (toim.) *Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä. Tieto- ja viestintätekniikan käyttö opetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 5–8
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 85.

- Nurmi, J-E. 2012. Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus* 44 (5), 548–554.
- Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. 2015. Tulevaisuuden peruskoulu. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75121/okm8.pdf?sequence=1> Luettu: 3.1.2017.
- Paakkari, L. 2012. Widening Horizons. A Phenomenographic Study of Student Teachers' Conceptions of Health Education and Its Teaching and Learning. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 179.
- Paloniemi, S. & Huusko, M. 2016. Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* 37 (2), 119–120.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Piispanen, M. 2013. Anna mun oppia ja osata! Oppimisen konteksti ja pedagogiikka uudistavan koulun avaimina. Teoksessa Atjonen, P. (toim.) *Työ arvonsa ansaitsee*. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteen tiedekunnan julkaisuja*, 139–154.
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2010. *Ketä kannattaa opettaa?* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rantala, T. 2005. Oppimisen iloa etsimässä. Kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 88.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. 9. uud. painos. Helsinki: WSOY.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2009. Promoting Self-Determined School Engagement. Motivation, Learning and Well-Being. Teoksessa Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (ed.) *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge, 171–195.
- Salmela-Aro, K. & Tuominen-Soini, H. 2013. Koulu-uupumuksesta innostukseen? Teoksessa Reivinen, J. & Vähäkylä, L. (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Helsinki: Gaudeamus, 242–254.
- Samuelsson, I. & Pramling, N. 2016. Variation Theory of Learning and Developmental Pedagogy: Two Context-related Models of Learning Grounded

- in Phenomenography. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60 (3), 286–295.
- Sin, S. 2010. Considerations of Quality in Phenomenographic Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 9 (4), 305–319.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2013. Oppimista ja hyvinvointia peruskoulun arjessa. Teoksessa Pyhältö, K. & Vitikka, E. (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 131–163.
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. 2016. Haluanko, osaanko ja pystynkö oppimaan taitavasti yhdessä muiden kanssa? Opettajan ammatillisen toimijuuden kehittyminen. Teoksessa Cantell, H. & Kallioniemi, A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuuden koulussa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus, 53–75.
- Stenberg, K. 2011. *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Toom, A. & Pyhältö, K. 2013. Opetus koulun arjessa: osallistavan pedagogiikan ja oppilaiden oppimisprosessiin kiinnittymisen välisestä suhteesta. Teoksessa Pyhältö, K. & Vitikka, E. (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 79–92.
- Tuominen-Soini, H. 2012. *Student Motivation and Well-Being. Achievement Goal Orientation Profiles, Temporal Stability and Academic and Socio-Emotional Outcomes*. Helsingin yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-8201-6>. Luettu 27.10.2013.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Vygotski, L. S. 1979. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. 2. painos. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin+Göös.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K. & Davis, H. A. 2009. Teachers' Self-Efficacy Beliefs. Teoksessa Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (toim.) *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge, 627–653.
- Åkerlind, G. 2008. A Phenomenographic Approach to Developing Academics' Understanding of the Nature of Teaching and Learning. *Teaching in Higher Education*, 13 (6), 633–644.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelukysymykset

Kuvaile, millainen on mielestäsi hyvä oppimistilanne.

Mitä motivointi kuvailemassasi oppimistilanteessa mielestäsi tarkoitti?

Milloin (millaisessa hetkessä) opettajana käytit tilanteessa motivointia?

Miten kuvailisit, miten käytit motivointia tuossa tilanteessa?

Miten ymmärrät käsitteen motivointi?

Miten kuvailisit käsityksiäsi oppilaiden motivoinnista?

Mitkä ajattelet olevan päätavoitteet motivoinnissa? Miksi?

Miten kuvailisit, mitä motivointi parhaimmillaan on?

Miten ymmärrät, mikä merkitys motivoinnilla on opettamisessa?

Miten ymmärrät, mikä merkitys motivoinnilla on oppimisessa?

Miten kuvailisit rooliasi opettajana oppilaiden motivoimisessa?

Miten kuvailisit motivoinnin roolia suhteessa arviointiin?

Miten kuvailisit, miten suhtautumisesi motivointiin on muuttunut opetustyösi aikana? (Jos on muuttunut?) Miksi muutosta on tapahtunut (jos on tapahtunut)?

Miten ymmärrät käsitteen oppimisympäristö?

Miten kuvailisit oppimisympäristön ja motivoinnin välistä suhdetta?



**Liite 2. Ensimmäisen tason kategoriat (24 kpl)**

Motivoinnin vaatimukset opettajalta  
Vaatimukset suhteessa opettajan työskentelyyn  
Vaikuttamiskanava opettajalle  
Motivoinnin tilannesidonnaisuus

Motivointi opettajan työkaluna  
Opettajan työhön kuuluva osa  
Vaikuttaa opettajan työssä viihtymiseen

Motivoinnin haasteet  
Motivointi toisarvoista

Mahdollistaa oppimisen  
Kiinnittyy oppimiseen

Kiinnostuksen ja  
innostuksen herättäminen  
Synnyttää oppimisen iloa

Oppilaan itsetunnon vahvistamista  
Oppilaan taitojen vahvistamista

Lasten autonomian lisäämistä  
Lapsen vaikuttamismahdollisuuksien  
lisäämistä  
Mahdollistaa ideoiden jakamisen

Lasten ikätason huomioimista  
Motivointi lapsilähtöistä toimintaa  
Toiminnallisuuden tarjoamista

Motivoiva oppimisympäristö  
Motivoinnin tila opetuksessa  
Turvallisuuden luomista