

**This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.**

**Author(s):** Määttä, Sami

**Title:** Motivaatio ja oppiminen

**Year:** 2020

**Version:** Published version

**Copyright:** © Authors, 2020

**Rights:** CC BY 4.0

**Rights url:** <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

**Please cite the original version:**

Määttä, S. (2020). Motivaatio ja oppiminen. In S. Tuovila, L. Kairaluoma, & V. Majonen (Eds.), Luku- ja kirjoitustaidon pedagogikkaa yläkouluun (pp. 10-18). Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-206-1>

# Motivaatio ja oppiminen

Sami Määttä

Oppimiseen liittyvät kognitiiviset tekijät ovat tärkeitä selittäjiä siinä, miksi jonkun oppilaan on vaikea oppia lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä taitoja. Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että pelkät kognitiiviset tekijät eivät välttämättä selitä koko koulumenestystä, vaan kyseessä on luultavammin kognitiivisten kykyjen ja psykologisten tekijöiden yhteinen vaikutus. Samoin tiedetään, että monet tukitoimet ovat hyödyllisiä vain silloin, kun oppilas on motivoitunut tehtävien tekemiseen (Nurmi 2013). Toisin sanoen taitoja ei opita ei umpiossa, vaan tarvitaan sitä tukevia tekijöitä ja ennen kaikkea oppimismotivaatiota.

Oppimismotivaatiota käsitellään tutkimuskirjallisuudessa hyvin monella tavalla ja monin käsittein. Keskeisiä lähestymistapoja ovat esimerkiksi ihmisen evoluutiossa kehittyneen perusluonteen ja toisaalta yksilölle tyypillisten ongelmanratkaisutaitojen ja haastavien tilanteiden kohtaamistapojen ymmärtäminen. Ihmisen perusluonnetta kuvaavat esimerkiksi uteliaisuus, sosiaalisuus ja pyrkimys ymmärtää ja hallita ympäristöä. Ongelmanratkaisua kuvaavat esimerkiksi taipumus lähestyä haasteita rohkeasti tai toisaalta selitellä epäonnistumisia parhain päin. Hyvä esitys lähes kaikista eri lähestymistavoista löytyy J.-E. Nurmen *Kasvatus*-lehden artikkelista (2013). Pyrin tässä luvussa esittelemään kahta lähestymistapaa: toisaalta kaikille ihmisille yhteisiä psyykkisiä perustarpeita ja toisaalta ihmisen elämänsä aikana oppimia ajattelu- ja toimintatapoja. Ne soveltuvat mielestäni hyvin koulussa tapahtuvan oppimisen ja siihen liittyvän motivaation ymmärtämiseen.

## PSYKKISET PERUSTARPEET

Keskeisen motivaatiopsykologisen lähtökohdan mukaan ihminen on pohjimmiltaan aktiivinen, uutta tietoa hakeva ja sitä omaan osaamiseensa integroiva olento (Ryan & Deci 2000). Tämän voi ajatella näkyvän jo pienessä lapsessa, joka tutkii ympäristöään ja aktiivisesti oppii uusia taitoja. Voisi jopa sanoa, että hän toimii sisäisen motivaation varassa ja tekee asioita, joiden tekeminen on itsessään palkitsevaa. Tätä ihmisen aktiivisuutta tukee psyykkisten perustarpeiden täyttyminen.

Ryan ja Deci (2017) ovat itsemäärämisteoriassaan (*Self-Determination Theory, SDT*) määritelleet ihmisen psyykkisiksi perustarpeiksi autonomian eli toiminnan itselähtöisyyden tunteen, kompetenssin eli kyvykkyyden tunteen ja yhteenkuuluvuuden tunteen. Tämä tarkoittaa sitä, että ihminen pysyy aktiivisena ja oppii uutta, kun hän kokee autonomiaa, kyvykkyyttä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Ihminen myös hakeutuu sosiaalisiin tilanteisiin, joissa hän voi kokea psyykkisten perustarpeiden täyttymistä. Opiskeluympäristönä koulu voi myös olla sellainen sosiaalinen ympäristö, joka tuottaa psyykkisten tarpeiden täyttymisen kokemuksia.

Opintojen edetessä alakoulusta yläkouluun opiskeltavien asioiden kirjo lisääntyy huomattavasti ja on tuskin realistista odottaa, että kaikki aineet tai harjoiteltavat asiat olisivat mielenkiintoisia kaikille oppilaille. Tällöin voi olla, että osa opiskelusta ei nojautu sisäisen, itselähtöisen motivaation varaan (Nurmi 2004; Ryan & Deci 2017), vaan muihin syihin eli ulkoiseen (esim. välinearvo, uhat, palkkiot) tai ulkosyntyiseen (*extrinsic*) motivaatioon. Mitä enemmän nuorelle tulee ikää, sitä enemmän hänen täytyy omaksua yhteiskunnan tuottamia, vierailta ja vaikeiltakin tuntuvia tavoitteita samalla joutuen itsenäisesti suoriutumaan niistä (Nurmi 2004; Ryan & Deci 2000). Lisäksi nuoruudessa tapahtuu suuri kognitiivinen harppaus ajattelukyvyyn kehittyessä aikuisten ajattelukyvyyn kaltaiseksi (esim. Steinberg 2005), jolloin uudenlaisten ongelmanratkaisutaitojen ja itseohjautuvuuden oppiminen nousee keskeiseksi tekijäksi oppimismotivaation kehityksessä.

Yläkouluun siirryttäessä ulkoinen motivaatio luultavasti muuttuu opiskelumotivaation keskeiseksi muodoksi suurelle osalle oppilaita. Jos opiskelu on enemmän tai vähemmän oppilaan kiinnostuksen ulkopuolelta tuleva haaste – toki mukana on omiakin mielenkiinnon kohteita – niin miten nuori selviää tästä haasteesta? Tämän ulkopuolisten haasteiden ja itseohjautuvuuden yhdistäminen on ulkoisen motivaation sisäistämistä. Ulkoisen motivaation sisäistämisessä on tutkimusten mukaan keskeistä yhteenkuuluvuus eli sosiaalisen ympäristön emotionaalinen tuki (Ryan & Deci 2000; 2017). Käytännössä prosessin kulku voisi olla sellainen, että nuoren arvostama henkilö pyytää häntä tekemään jotain tai nuori haluaa jäljitellä häntä. Koulussa tällainen arvostusta herättävä henkilö voi olla opettaja, muu aikuinen, kaveri tai koko kaveriporukka. Lisäksi oppilas omaksuu hänelle tärkeiden sosiaalisten ryhmien arvostaman toiminnan, jos hän kokee pystyvänsä siihen ja hän saa siitä kyvykkyyden kokemuksen. Jos oppilas taas ohjataan liian aikaisin tekemään asioita, joita hän ei lainkaan ymmärrä, niin itsesäätelyn sisäistäminen ei onnistu. Oppilas tuntee, että hän ei ole saanut päättää mistään asioista itse, eikä hän saa kokemusta itsenäisestä toimimisesta, jolloin myös itsenäisyyden tunne puuttuu.

ITSESÄÄTELYN JATKUMO						
Motivaatio- tyyppi	Säätely ei lähtöisin itsestä/kontrolloitua			Säätely itselähtöistä/autonomista		
	Motivoitu- mattomuus	Ulkoinen (extrinsic) motivaatio				Sisäinen motivaatio
Säätelytyyppi	Ei itsesäätelyä	Ulkoinen	Sisäistetty	Samastunut	Eheytetty	Täysin itsestä lähtevä (intrinsic)
Motivaation lähde	Persoonaton	Ulkoinen	Jossain määrin ulkoinen	Jossain määrin sisäinen	Sisäinen	Sisäinen
Mikä säätlee motivaatiota?	Ei säädelty, ei liity arvoihin, ei pystyden kokemusta, kontrollin puute	Tottelevaisuus, ulkoiset palkkiot ja rangaistukset	Itsekontrolli, itsearvostuksen puolustaminen, sisäiset palkkiot ja rangaistukset	Henkilö- kohtainen merkitys, tietoinen arvostus	Yhden- mukaisuus, tietoisuus, synteesi itsen kanssa	Kiinnostus, nauttiminen, toiminnasta itsestään syntyvä mielihyvä

**Kuvio 1.** Motivaation tyypit itsemääräämisteorian mukaan (Ryan & Deci 2000)

Itsemääräämisteoriassa ulkoisen motivaation sisäistämisen nähdään tapahtuvan vaiheittain (Ryan & Deci 2000; 2017; Kuvio 1). Ensimmäisessä vaiheessa (amotivaation jälkeen) ulkoisessa säätelyssä toiminnan syyt ovat täysin ulkoisia. Koulussa tällainen oppimismotivaatio tarkoittaa sitä, että oppilaat saadaan osallistumaan koulun toimintaan vain rangaistuksen uhalla tai toiminnasta saatavilla ehdollisilla palkkioilla. Toisessa vaiheessa säätely tulkitaan edelleen ulkoisista syistä tapahtuvaksi, mutta palkkiot ja rangaistukset ovat muuttuneet ihmisen omiksi ajatuksiksi ja tunteiksi. Toiminta tapahtuu syyllisyyden tai ahdistuksen pelosta tai toisaalta itsearvostuksen ylläpitämiseksi. Positiivisin tulkinta tällaisesta motivoitumisesta on se, että oppilas kokee suurta painetta onnistua, koska hänen itsearvostuksensa on kiinni arvosanoista tai opettajan hyväksynnästä. Ikävämpi näkökulma on se, että syyllisyys ja ahdistus epäonnistumisista pakottaa opiskelemaan. Tässä ulkoisen säätelyn vaiheessa oppilas osallistuu kuitenkin opettajan näkökulmasta kuta kuinkin itselähtöisesti koulun toimintaan.

Seuraavassa ulkoisen motivaation sisäistämisen vaiheessa ihminen arvostaa tietoisesti toiminnan kohdetta sekä kykyään säädellä omaa toimintaansa. Tässä vaiheessa voidaan katsoa, että säätely on siirtynyt kontrolloidusta säätelystä autonomiseen säätelyyn. Tällainen oppilas tuntee valintansa omikseen, vaikka niihin vaikuttavat myös muut ihmiset, kuten koulussa esimerkiksi opettajat. Oppilaan on helpompi tietoisesti säädellä toimintaansa, kuten aloittaa kotitehtävän tekeminen. Neljännessä vaiheessa tekemisestä, joka on ollut alun perin ulkoisista syistä lähtevää, on tullut lähes sisäistä. Toiminta on muodostunut keskeiseksi osaksi ihmisen minäkuvaa. Käytännössä tällöin ihminen tekee asioita, joita arvostaa, ja tavoitteellinen toiminta on muodostunut osaksi identiteettiä. Koulussa opiskelu kiinnostaa, oppilas ohjaa itseään ilman ulkopuolelta tulevaa painetta ja harjoittelee mielellään ilman ulkoisia palkkioita. Muistetaan kuitenkin, että käytännössä eri vaiheet voivat esiintyä oppilaalla yhtä aikaa riippuen tilannekohtaisista tekijöistä, kuten opiskeltavasta aineesta tai suhteesta opettajaan ja kavereihin sillä hetkellä (Ryan & Deci 2000).

Käytännössä siirtyminen pois täysin ulkoisesta motivaatiosta helpottaa opettajan työtä merkittävästi, jää on murrettu ja oppilas ajattelee aktiivisesti omaa toimintaansa. Oppilaan kanssa on myös mahdollista keskustella opiskeluun liittyvistä asioista. Kun oppilaan säätely muuttuu itseohjautuvaan suuntaan, opiskelu muuttuu helpommaksi. Ujokin oppilas voi pitää esitelmän, koska kokee sen aiheen tärkeäksi, eikä esitelmän pitämiseen tarvitse pakottaa. Jos aihe on tarpeeksi kiinnostava ja oppilaalle merkityksellinen, motivoitunut oppiminen on todennäköistä. Oppimismotivaatio säilyy ja auttaa oppimisessa, kun oppilas kokee olevansa hyvässä vertaistensa ja koulun väen seurassa, kokee voivansa päättää omista asioistaan ja osaa tehdä kykytasoonsa nähden sopivia tehtäviä.

## PSYKKISTEN PERUSTARPEIDEN TUKEMINEN

Oppimisympäristöjen keskeiset ulottuvuudet psyykkisten perustarpeiden kannalta ovat autonomian eli itselähtöisen toiminnan tunteen tukeminen, struktuuri eli ympäristön selkeä rakenne sekä osallistumisen mahdollistaminen (Appleton, Christenson & Furlong 2008; Connell & Wellborn 1991; Ryan & Deci 2017). Tarkemmin sanottuna autonomian tukeminen tarkoittaa oppilaan näkökulman huomioimista, merkityksellisten toimintavaihtoehtojen tarjoamista, oppilaan aloitekyvyn tukemista, kontrolloivan kielenkäytön vähentämistä ja merkityksellisten syiden

tarjoamista pyydettyyn toimintaan. Strukturi taas tarkoittaa ympäristön järjestämistä siten, että se tukee kyvykkyyden tunteen kehittymistä (*scaffolding*). Strukturointiin liittyy olennaisesti se, että toiminnassa korostetaan oppimista eikä oppilaiden vertailun mahdollistavien tulosten saavuttamista. Opettajan antaman palautteen tulee olla oppilaan osaamiseen keskittyvää eikä kontrolloivaa ja virheisiin keskittyvää, mikä auttaa parantamaan oppimista. Osallistumisella puolestaan tarkoitetaan sitä, että oppilaalle annetaan aikaa ja näytetään, että hänestä välitetään.

Itsemäärämisteoriaan liittyvässä tutkimuksessa (Furrer, Skinner & Pitzer 2014; esim. Ryan & Deci 2017) on löydetty useita keinoja, joita opettaja voi käyttää psyykkisten perustarpeiden ja siten oppimismotivaation tukemiseen kouluympäristössä. Keskeistä näissä kaikissa keinoissa on se, että ympäristö tukee autonomiaa ja oppijan itselähtöistä toimintaa. Seuraavassa on lueteltu näitä keinoja (Reeve & Jang 2006).

### **Autonomisen motivaation tukemisen keinoja**

- kuunteleminen
- aikaa itsenäiseen työskentelyyn
- aikaa keskusteluun
- oppimisen edistymisen ja sisällön hallitsemisen huomaaminen
- yrittämisen tukeminen
- vihjeiden tarjoaminen, kun oppiminen näyttää juuttuvan paikalleen
- kommenttien ja kysymysten huomioiminen
- kokemusten ja oman näkökulman huomioiminen

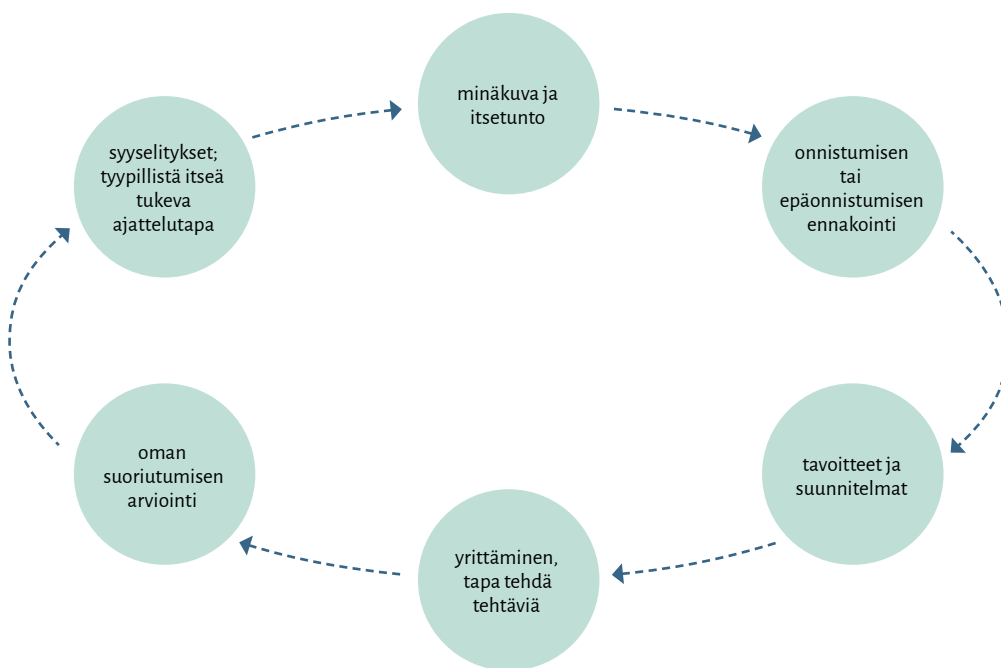
Koulutehtäviä voidaan myös tarkastella psyykkisten perustarpeiden kannalta. Ensinnäkin tehtävän sisällön olisi hyvä liittyä jollain tavalla opiskelijan elämään. Toiseksi tehtävä pitäisi myös pystyä perustelemaan, joten olisi hyvä tarjota oppilaan kannalta mielekäs syy tehtävien tekemiselle. Lisäksi tehtävään olisi hyvä sisältyä mahdollisuus tehdä omia valintoja. Tämä tehtävän ulottuvuus vastuuttaa oppilaan ja sen kautta hänellä on mahdollisuus kokea kuuluvansa koulun yhteisöön. Lisäksi tehtävässä onnistuminen tulisi olla jollain lailla turvattu, jolloin oppilas saa onnistumisen kautta kyvykkyyden kokemuksia. Onnistumista voi tukea erilaisten oppimista helpottavien rakenteiden ja tuen avulla, tai oppilas voi suorittaa opintoja vaihtoehtoisilla tavoilla. Jos tehtävää on mahdollista tehdä yhteistyössä muiden oppilaiden tai koulun henkilökunnan kanssa, siihen sisältyy jo yhteenkuuluvuuden tunteen tukeminen. Tällaisia tehtäviä ovat esimerkiksi tiimityö tai ryhmätyö. Joka tapauksessa tehtävissä keskeistä on muistaa niiden selkeä rakenne ja oppilaiden näkökulman huomioon ottaminen. Toisin sanoen opetettava asia esitetään selkeästi, perusasiat ja käsitteet ovat ymmärrettäviä ja oppimisen tarpeellisuus on perusteltu oppilaalle hänen omista lähtökohdistaan käsin.

### **AJATTELU- JA TOIMINTATAVAT**

Ihmiselle tyypillisten ajatusten ja tekojen yhdistelmää voidaan myös tarkastella motivaationa: yksilölle tyypillisinä ajattelu- ja toimintatapoina (Määttä 2011, 2018; Nurmi 2009). Tässä lähesty-

mistavassa keskiössä ovat ihmisten erilaiset tavat kohdata elämän haasteita. Lähestymistavassa ajattelu ja toiminta muodostavat prosessin, joka vaikuttaa siihen, miten ihmiset pärjäävät erilaisissa haastavissa tilanteissa, kuten koulunkäynnissä (Kuvio 2). (Aunola, Stattin & Nurmi 2000; Midgley, Arunkumar & Urda 1996). Ajattelu- ja toimintatapojen prosessi alkaa, kun ihminen kohtaa haastavan tilanteen, josta pitäisi kuitenkin päästä eteenpäin, esimerkiksi koulussa oppilas joutuu suorittamaan vaikean kokeen. Prosessin alussa tilannetta verrataan aikaisempiin kokemuksiin vastaavista tilanteista. Tämä muodostaa pohjan sille, millä tavalla ihminen uskoo pystyvänsä vastaamaan tähän uuteen haasteeseen.

Aiemmat kokemukset vaikuttavat omiin kykyihin liittyvään minäkuvaan sekä kokemukseen omista kyvyistä muihin verrattuna. Oppilaalla voi olla esimerkiksi vankka negatiivinen kokemus siitä, että hän ei osaa kirjoittaa järkevää tekstiä ja muut oppilaat ovat parempia kirjoittajia. Näin ihmiselle muodostuu odotuksia siitä, miten hän selviää haastavasta tilanteesta. Nämä odotukset määritellään yleisesti jatkumolla onnistuminen–epäonnistuminen, ja ne perustuvat kokemuksiin aiemmista vastaavanlaisista tilanteista, esimerkiksi koulussa siihen, miten oppilas on aiemmin selvinnyt opiskeltavan aineen koetilanteista. Seuraavassa vaiheessa nämä haasteesta selviämisen onnistumiseen liittyvät odotukset liittyvät siihen, millaisia tavoitteita ja suunnitelmia ihminen tekee. Jos esimerkiksi oppilas pelkää epäonnistuvansa kokeessa, hän saattaa viivyttellä lukemisen aloittamista kokeisiin, jotta hänen ei tarvitse kohdata ahdistavaa tilannetta. Kasautuvat onnistumiseen tai epäonnistumiseen liittyvät odotukset, haasteen ratkaisuun liittyvä suorituksen taso ja sitä kautta tavoitteisiin liittyvät suunnitelmat vaikuttavat keinoihin, joita ihminen käyttää haasteen ratkaisussa. Oppilas voi esimerkiksi ajatella, että hän ei tästä voi selvitä hyvin, ja saattaa lukea mahdollisimman vähän kokeeseen.



**Kuvio 2.** Ajattelu- ja toimintatapojen prosessi

Prosessin seuraavassa vaiheessa ihminen miettii, miksi haasteen kohtaamisessa kävi kuten kävi: onnistuminen, epäonnistuminen vai jotain siltä väliltä. Ihmisellä on luonnollinen tarve löytää syitä toiminnalle. Näitä syitä kutsutaan kirjallisuudessa syyselityksiksi eli kausaaliattribuutioiksi (Weiner 1985). Yleensä onnistumista tai epäonnistumista selitetään tilanteeseen liittyvillä tekijöillä, omilla kyvyillä tai yrittämisellä (Weiner 1985). Lisäksi syyt nähdään yleensä itselle positiivisessa valossa (Taylor & Brown 1988), jossa onnistuminen johtuu itsestä ja epäonnistuminen jostain muusta tekijästä. Jos oppilas on esimerkiksi saanut huonon arvosanan kokeesta, hän voi ajatella, että harrastukset veivät niin paljon aikaa, että suoritus oli itse asiassa varsin hyvä. Lopuksi syyselitykset vaikuttavat edelleen minäkuvaan joko vahvistaen tai heikentäen sitä. Koulussa epäonnistumisiin taipuvainen oppilas on edelleen epävarma taidoistaan tai kokee, että hän on luokkakavereitaan heikompi.

Kuten edellisistä kappaleista voidaan päätellä, ajattelu- ja toimintatavat voivat johtaa, osaprosesseista riippuen, todennäköisemmin positiiviseen tai negatiiviseen lopputulokseen. Tutkimuksissa löydettyjä erilaisia ajattelu- ja toimintatapoja on kutsuttu kirjallisuudessa muun muassa hallintasuuntatuneiksi tai adaptiivisiksi strategioiksi (esim. Norem & Cantor 1986; Nurmi, Aunola, Salmela-Aro & Lindroos 2003) tai negatiivisten lopputulosten suhteen vältteleviksi tai ei-adaptiivisiksi strategioiksi (esim. Aunola ym. 2000; Nurmi 1993). Ajattelu- ja toimintatavat muodostavat siis itseään vahvistavia, kumulatiivisia kehiä (Hirvonen, Tolvanen, Aunola & Nurmi 2012; Määttä, Nurmi & Stattin 2007): adaptiivisten ajattelu- ja toimintatapojen käyttö ennustaa myöhempää adaptiivisten strategioiden käyttöä. Tehtävää välttelevien strategioiden käyttö ennakoii myöhempää tehtävää välttävien strategioiden käyttöä.

Ajattelu- ja toimintatapojen negatiivisissa kehityskuluissa on mukana myös muita psykologisia tekijöitä, kuten masennus ja muita tärkeitä kehitysvaiheeseen liittyviä asioita, kuten koulu-menestys (Määttä ym. 2007; Nurmi, Onatsu & Haavisto 1995). Epäonnistumisen kehään johtavat ajattelu- ja toimintatavat liittyvät epävaraaseen itsetuntoon ja mahdollisesti masennusoireisiin, mikä entisestään vahvistaa negatiivisia ajattelu- ja toimintatapoja (Määttä ym. 2007; Nurmi, Salmela-Aro & Ruotsalainen 1994). Positiiviset ajattelu- ja toimintatavat sekä niiden osaprosessit, kuten suunnittelu, optimismi ja ratkaisuun suuntautuva toiminta, puolestaan tekevät todennäköisemmäksi sen, että oppilas menestyy koulussa paremmin, mikä vähentää masennusoireiden todennäköisyyttä.

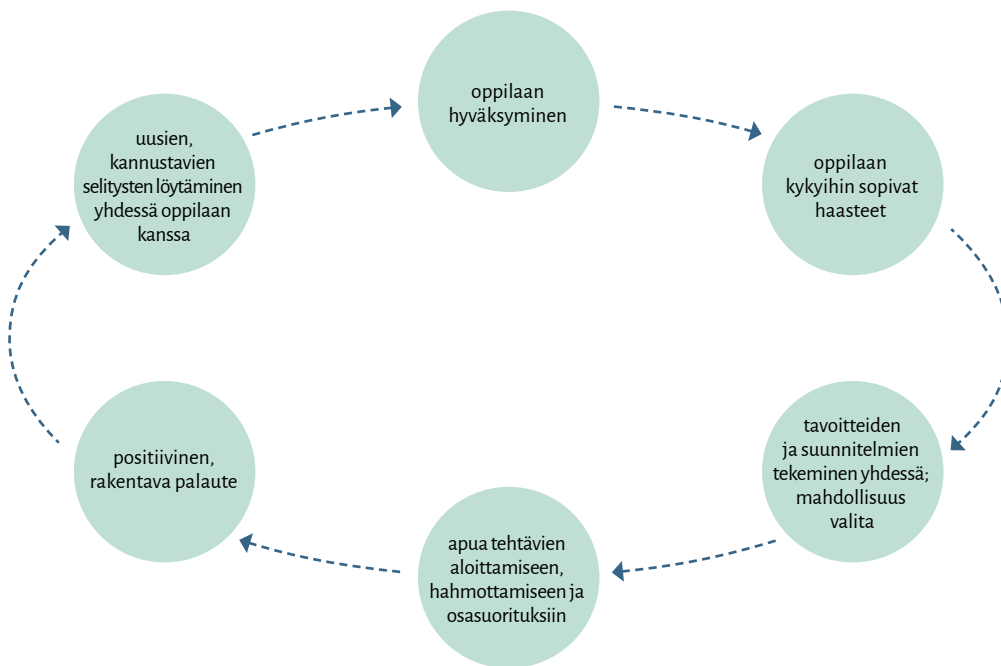
## AJATTELU- JA TOIMINTATAPOJEN MUUTTAMINEN

Pysyvyydestään huolimatta ajattelu- ja toimintatavat voivat tutkimusten mukaan muuttua. Koulussa viihtyminen – tai minimissään koulun toimintaan osallistuminen – näyttäisi kääntävän epäonnistumisen kehää positiivisempaan suuntaan (Kiiveri ym. 2014; Määttä ym. 2007).

Se, että ajattelu- ja toimintatavat ovat dynaaminen prosessi, tarkoittaa pysyvyyden lisäksi myös sitä, että prosessi voi vähitellen muuttua osaprosessien muuttumisen ja kokemusten kautta. Epäonnistumisen kehän voi purkaa osaprosesseiksi ja miettiä, miten kuhunkin vaiheeseen voisi vaikuttaa (Kuvio 3). Oppilaan minäkuva ja itsetuntoa tukevat hänen hyväksymisensä heikkouksineen ja vahvuuksineen eli kohtaamisen laatu. Epäonnistumisen pelkoa vähentää se, että tehtävien haastavuus, ainakin ja varsinkin aluksi, vaikuttaa olevan oppilaasta itselle sopivalla tasolla, josta hän selviää. Tehtävän ratkaisuun tähtäävät tavoitteet ja suunnitelmat on mahdol-

lista tehdä yhdessä oppilaan kanssa tai antaa ne vertaisista koostuvan ryhmän ratkaistaviksi. Keskeistä on se, että oppilaalle tarjotaan ymmärrettäviä ja merkityksellisiä valinnan mahdollisuuksia. Varsinaista suorittamista voidaan tukea ennen kaikkea auttamalla tehtävän aloitusta. Esimerkiksi tehtävä voidaan jakaa helpommin ymmärrettäviin osiin, oppilasta voidaan auttaa hahmottamaan ensimmäinen tehtäväaskel, ja tarvittaessa voidaan olla tukena, kun tämä askel otetaan. Syyselitysten muuttamista kannustavimmiksi tuetaan positiivisen mutta realistisen palautteen avulla. Oppilasta voi auttaa miettimään oppimisprosessia tekemisen näkökulmasta: kun jaksaa yrittää, niin oppii ja ongelmat voidaan ratkaista.

Käytännössä erilaiset motivaatioteoriat ja niiden käytäntöön vieminen puhuvat hyvin saman tyyppisistä asioista. Psykkisten perustarpeiden tukeminen on käytännön toimintana hyvin samantapaista kuin ajattelu- ja toimintatapojen muuttaminenkin. Jos kaikki menee hyvin, oppilas hakeutuu kehitysvaiheeseensa sopivaan ympäristöön (Eccles & Roeser 2011). Tämä tarkoittaa esitettyjen teoreettisin termein sitä, että oppilas tuntee yhteenkuuluvuutta muiden koulussa opiskelevien ja työskentelevien ihmisten kanssa, hän tuntee olevansa pätevä opiskelemaan ja saa riittävän itsenäisesti vaikuttaa omaan opiskeluunsa. Säännönmukainen oppilaiden onnistumisen huomioiminen vaikuttaa myös koko oppilasryhmän ilmapiiriin ja sitäkin kautta yksittäisten ihmisten oppimiseen (Närhi, Kiiski & Savolainen 2017). Sosiaalinen ympäristö – koulussa olevien ihmisten oppilaille muodostama ympäristö – on tehokas tapa parantaa oppilaiden motivaatiota.



**Kuvio 3.** Ajattelu- ja toimintatapojen tukeminen



# LÄHTEET

- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. 2008. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools* 45 (5), 369–386.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J. 2000. Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence* 29 (3), 289–306.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. 1991. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Teoksessa M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (toim.) *The Minnesota symposia on child psychology*. Vol. 23. Self processes and development, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 43–77.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. 2011. Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence* 21 (1), 225–241.
- Furrer, C. J., Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. 2014. The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. Teoksessa D. J. Shernoff & J. Bempechat (toim.), *National society for the study of education*. Teachers College, Columbia University, 101–123.
- Hirvonen, R., Tolvanen, A., Aunola, K. & Nurmi, J. 2012. The developmental dynamics of task-avoidant behavior and math performance in kindergarten and elementary school. *Learning and Individual Differences* 22 (6), 715–723.
- Kiiveri, L., Määttä, S., Ilveskoski, M., Suvilehto, T., Wennström, K., Salmi, E. & Kairaluoma, L. 2014. Opiskelijoiden motivaation vahvistaminen - teoriasta käytäntöön. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) *Otetta opintoihin*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 153–184.
- Midgley, C., Arunkumar, R. & Urdan, T. C. 1996. 'If I don't do well tomorrow, there's a reason': Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology* 88 (3), 423–434.
- Määttä, S. 2011. Näkökulma motivaatioon: Nuorten ajattelu- ja toimintatavat. *NMI-Bulletin* (2), 12–16. <https://bulletin.nmi.fi/2011/04/05/nakokulma-motivaatioon-nuorten-ajattelu-ja-toimintatavat/>
- Määttä, S. 2018. Ajattelu- ja toimintatavat opinto-menestyksen selittäjinä. Teoksessa: K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä, PS - kustannus. 47–63.
- Määttä, S., Nurmi, J. & Stattin, H. 2007. Achievement orientations, school adjustment, and well-being: A longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence* 17 (4), 789–812.
- Norem, J. K. & Cantor, N. 1986. Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 51 (6), 1208–1217.
- Nurmi, J.-E. 1993. Self-handicapping and a failure-trap strategy: A cognitive approach to problem behaviour and delinquency. *Psychiatria Fennica* 24, 75–85.
- Nurmi, J.-E. 2004. Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment, and reflection. Teoksessa R. M. Lerner & L. Steinberg (toim.) *Handbook of adolescent psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc, 85–124.
- Nurmi, J.-E. 2009. Toiminta- ja tulkintatavat haasteiden kohtaamisessa ja ongelmien ratkaisemisessa. Teoksessa T. Feldt & R. Metsäpelto (toim.), *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 111–128.
- Nurmi, J.-E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus* 5, 548–555.
- Nurmi, J.-E., Aunola, K., Salmela-Aro, K. & Lindroos, M. 2003. The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology* 28 (1), 59–90.
- Nurmi, J.-E., Onatsu, T. & Haavisto, T. 1995. Underachievers' cognitive and behavioural strategies - self-handicapping at school. *Contemporary Educational Psychology* 20, 188–200.

- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K. & Ruotsalainen, H. 1994. Cognitive and attributional strategies among unemployed young adults: A case of the failure-trap strategy. *European Journal of Personality* 8 (2), 135–148.
- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. 2017. Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal* 43 (6), 1186–1205.
- Reeve, J. & Jang, H. 2006. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology* 98 (1), 209–218.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2017. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Steinberg, L. 2005. Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences* 9 (2), 69–74.
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. 1988. Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin* 103 (2), 193–210.
- Weiner, B. 1985. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review* 92 (4), 548–573.