HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Viidesluokkalaisten omia näkemyksiä heidän motivaatiostaan ja sen muutoksista alakoulun viimeisten luokkien aikana

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettaja
Maisterintutkielma 30 op
Kasvatustiede
kesäkuu 2025
Sofia Toivonen

Ohjaaja: Risto Hotulainen

HELSINGIN YLIOPISTO

Tiivistelmä

Tiedekunta: Kasvatustieteellinen

Koulutusohjelma: Luokanopettaja

Opintosuunta: Kasvatustiede

Tekijä: Sofia Toivonen

Työn nimi: Viidesluokkalaisten omia näkemyksiä heidän motivaatiostaan ja sen muutoksista alakoulun viimeisten luokkien aikana

Työn laji: pro gradu tutkielma

Kuukausi ja vuosi: kesäkuu 2025

Sivumäärä: 43 s + 4 liitesivua

Avainsanat: oppimismotivaatio, alakoululaiset, haastattelu, muutos

Ohjaaja tai ohjaajat: Risto Hotulainen

Säilytyspaikka: Helsingin yliopiston kirjasto Helda / E-thesis

Muita tietoja: Tutkimusluvan myönsi Nurmijärven kunta.

Tiivistelmä:

Oppilaiden heikkenevästä motivaatiosta puhutaan julkisuudessa usein. Huoli kasvaa, mitä pidemmälle kouluvuodet etenevät. Tutkimukset ovat vahvistaneet tätä ajatusta (Spinath & Steinmayr, 2008: Furrer ym., 2014), erityisesti oppilaiden siirryttyä yläkouluun.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää uusimaalaisen kunnan yhden viidennen luokan oppilaiden näkemyksiä heidän motivaatiostaan ja sen muutoksista kouluvuosien aikana. Aineisto kerättiin keväällä 2025 allekirjoittaneen opettamasta luokasta. Tutkimus toteutettiin monimenetelmällisenä tutkimuksena teettämällä ensin lomakekysely, jonka jälkeen halukkaat oppilaat saivat osallistua haastatteluun. Lomakekysely toteutettiin koko luokalle (n=24) ja seitsemää oppilasta haastateltiin lomakkeelta valittujen kuuden väittämän ja neljän lisäkysymyksen avulla.

Tutkimusta ohjaavina teorioina olivat Harterin (1999) minän kehityksen teoria, Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteoria, sekä Ecclesin ja Wigfieldin (2004) odotusarvoteoria.

Kyseisen luokan motivaatiotaso oli aikaisemmasta tutkimuksesta (Spinath & Steinmayr, 2008: Furrer ym., 2014) poiketen lomakekyselytasolla verraten korkea.

Haastatteluissa motivaatiota säilyttäneiksi tekijöiksi nousivat vertaisten kanssa tehty yhteistyö ja välittävät opettajat. Näitä huomioita tukee myös aikaisempi tutkimus (Juvonen & Knifsend, 2016; Rautanen ym., 2020). Motivaatiota puolestaan olivat heikentäneet tehtävien koettu vaikeus, tylsyys ja hankaluudet nähdä tehtävien tai oppiaineiden arvo tulevaisuuden kannalta (Eccles & Wigfield, 2020). Toisaalta osa oli jo ymmärtänyt opiskelun merkityksen työelämän näkökulmasta.

Tulevaisuudessa vastaavaa menetelmää, eli lomaketta ja haastattelua voisi käyttää nopeaan oppilaiden motivaatiotason mittaamiseen tai oppilaisiin tutustumiseen opettajan vaihtuessa. Lomaketta voisi käyttää myös esimerkiksi arviointikeskustelun tukena.

UNIVERSITY OF HELSINKI

Faculty: Educational Sciences
Degree programme: Master's degree
Study track: Master of Arts (education)
Author: Sofia Toivonen
Title: Fifthgraders' own perceptions of their motivation and its changes during the final years of primary school.
Level: master's thesis
Month and year: june 2025
Number of pages: 43 + 4
Keywords: learning motivation, interwiev, elementary school, change
Supervisor or supervisors: Risto Hotulainen
Where deposited: Helsinki University library Helda / E-thesis
Additional information:
Abstract:

The weakening motivation of pupils is often discussed in public. The concern grows the further the school years progress. Studies have confirmed this idea (Spinath & Steinmayr, 2008: Furrer et al., 2014), especially after the transition to secondary school.
The aim of this study was to find out the views of one of the fifth-grade pupils in the municipality of Uusimaa on their motivation and its changes during the school years. The data was collected in the spring of 2025 from a class taught by the undersigned. The study was carried out as a multi-method study by first commissioning a questionnaire, after which the willing students were allowed to participate in an interview. The questionnaire was carried out for the whole class (n=24) and seven pupils were interviewed with the help of six statements and four additional questions selected from the questionnaire.
The research was guided by Harter's (1999) theory of self-development, Deci's and Ryan's (2000) theory of self-determination, and Eccles' and Wigfield's (2004) theory of expected value.
Unlike in previous research (Spinath & Steinmayr, 2008: Furrer et al., 2014), the motivation level of this category was relatively high at the level of questionnaires.
In the interviews, cooperation with peers and caring teachers emerged as factors that maintained motivation. These observations are also supported by previous research (Juvonen & Knifsend, 2016; Rautanen et al., 2020). Motivation, on the other hand, had been weakened by the perceived difficulty, boredom, and difficulty seeing the value of the assignments or subjects for the future (Eccles & Wigfield, 2020). On the other hand, some had already understood the importance of studying from the perspective of working life.
In the future, this kind method, the form and interview could be used to quickly measure the students' motivation level or to get to know the students when the teacher changes. The form could also be used, for example, to support the assessment discussion.

Sisällys

Tiivistelmä 2

1 JOHDANTO 1

2 OPPIMISMOTIVAATIO JA MINÄN KEHITYS 3

2.1 Minän kehitys 3

2.2 Motivaatio 4

2.2.1 Itsemääräämisteoria 4

2.2.2 Odotusarvoteoria ja tilannesidonnainen odotusarvoteoria 5

3 KOULUMOTIVAATIOON VAIKUTTAVAT TEKIJÄT 8

3.1 Yksilön pystyvyysuskomukset 8

3.2 Temperamenttipiirteiden vaikutus 9

3.3 Vertaisten ja opettajan merkitys 10

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET 14

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS 15

5.1 Paradigmojen monet kasvot 15

5.2 Tieteenfilosofiasta 16

5.3 Metodit 17

5.4 Aineisto 18

5.5 Mittarit ja menetelmät 19

5.5.1 Lomakekysely 19

5.5.2 Haastattelun rakentuminen 21

5.6 Aineistonkeruu 22

5.7 Analyysit 23

5.7.1 Lomakekyselyn mahdollisuudet 23

5.7.2 Haastatteluaineiston analysointi 24

5.8 Eettisyys 28

5.9 Luotettavuustarkastelua 30

6 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA 32

6.1 Yleinen motivaatiotaso 32

6.2 Motivaatioon vaikuttaneita tekijöitä 33

6.2.1 Motivaatiota heikentäneet tekijät 34

6.2.2 Motivaatiota parantaneet tai sen säilyttäneet tekijät 35

6.3 Yhteenveto 37

7 POHDINTAA 38
7.1 Teoria vastaan tulokset 38
7.2 Tutkimukseni rajoitteet 40
7.3 Tulevaisuuskuvia 41
7.4 Lopuksi 41
LÄHTEET 44
LIITTEET 49

TAULUKOT

Taulukko 1. Teorioihin perustuvat väittämät. 20
Taulukko 2. Esimerkkejä ilmauksien pelkistämisestä.....26
Taulukko 3. Esimerkkejä haastattelijan selvennyksien pelkistämisestä. 27
Taulukko 4. Yksittäisten väitteiden tilastolliset tunnusluvut. 33

1 Johdanto

“Mikä siinä on, kun lapset eivät viittaa,” tuskailee kollega opettajainhuoneessa. “No sano se. Joutuu lypsämään kuin lehmää, että edes kaksi viittaisi”, toteaa toinen. Tällainen keskustelu kuuluu silloin tällöin opettajien huoneessa, ja sitä tiheämmin, mitä vanhempien oppilaiden opettajien kanssa keskustelee. Moni kuittaa pohdinnan murrosiän alkamisella ja oman epävarmuuden lisääntymisellä. Onko kyseessä siis oppimismotivaation lasku (Furrer ym., 2014), oman identiteetin horjuminen fyysisten ja psyykkisten muutosten myllerryksessä, minäkäsityksen kokemusten muuttuminen (Harter, 2012; Crone & Drunen, 2024), luokan ilmapiiri (Wentzel, 2016), opettajan muuttuminen varhaisnuoren silmissä “vanhukseksi, joka ei tajuu mitään”, opetussisältöjen vaikeutuminen, nämä kaikki yhdessä, vai kenties joku muu.

Olen todistanut usein tilannetta, jossa opettajan ja ryhmän pysyvyydestä huolimatta viidennelle luokalle tultaessa aina vain harvempi osallistuu yhteiseen pohdintaan tai osallistuu viittaamalla. Spinath ja Steimayr (2008) esittelivät tuloksia, joissa oppilaiden motivaatiotaso oli pitkittäistutkimuksessa laskenut jo kymmenenvuotiaana verrattuna kuusivuotiaana tehtyihin kyselyihin. Myös Furrer ja muut (2014) perustelivat oman tutkimuksensa tärkeyttä sillä, että sitoutuminen koulutyöhön, motivaatio ja kouluinto näyttävät laskemisen merkkejä varsinkin siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Vinni-Laakso ja muut (2022) totesivat kahden vuoden seurantatutkimuksessa kuitenkin suurimmalla osalla motivaatiotason pysyvän kohtuullisella tasolla.

Motivaation lasku on siis todettu useammassa tutkimuksessa. Tutkimus pohjautuu yleensä kuitenkin tarkkailuun, oppimistuloksiin tai lomakekyselyihin, ja haastattelututkimus kohdistuu vasta yläkoululaisiin tai opiskelijoihin. Alakoululaisilta oppilailta itseltään ei ole juurikaan kysytty heidän mielipidettään siitä, mistä motivaation lasku voisi johtua, tai mitkä muut asiat vaikuttavat motivaatioon heikentävästi. Tässä vaiheessa heidän ajattelunsa tapoihin ja uskomuksiin, kun voisi vielä helpommin vaikuttaa. Näen tässä selkeän puutteen tutkimuksen saralla, vaikka motivaatiotutkimusta on tehty vuosikymmeniä. Lonkakin (2020, s. 171) toteaa,

että mitä enemmän hän tutkii motivaatiota, sitä enemmän herää kysymyksiä, ja sitä monimutkaisemmalta konseptilta motivaatio tuntuu. Kasvatus lehden pääkirjoituksessa Törmänen (2024) puolestaan huomauttaa, että opetussuunnitelman roolia motivaation tukemisessa ja opettamisessa ei ole juurikaan tutkittu, vaikka se on tärkeä osa oppimaan oppimista. Oppimismotivaatiotutkimusta on leimannut vielä motivaation arvioinnin hankaluus. Rautanen ja muut (2020) toteuttivat tutkimuksen, jossa oppilaat itse määrittelivät tilanteita, joissa he kokivat menestystä oppimistilanteissa. Nämä tilanteet poikkesivat huomattavasti siitä, mitä opettaja kuvasi menestystilanteeksi. Myös Jang ja muut (2010) totesivat saman. Oppilaat näyttivät opettajan silmissä motivoituneilta, sillä struktuuri oli kunnossa, mutta oppilaiden mielestä vasta autonomian kokemuksen tunne nosti heidän oppimismotivaatiotansa myös sisäisesti.

Perustelen tutkimukseni merkittävyyttä en vain itseni kautta, vaan myös tulevien opettajapolvien näkökulmasta. Tulevana, tuoreena opettajana itseni on erityisen tärkeää pystyä hahmottamaan edes osa kaikista oppimismotivaatioon vaikuttavista tekijöistä, jotta voin suunnitella ja toteuttaa omaa opetustani. Tulevien polvien taas ei pidä tuudittautua motivaatiotutkimuksen runsaudesta ikään kuin puhki koluttuna tutkimuksen haarana, vaan nähdä sen moninaisuus ja mahdollisuudet.

Tutkielmani tavoitteena onkin nyt selvittää, mitkä seikat viidesluokkalaisten omasta mielestä vaikuttavat siihen, että oppimismotivaatio muuntuu ja muuttuu vuosien myötä. Olen kiinnostunut myös tutkimaan, onko muutos kaikilla saman suuntaista eli laskevaa ja jos ei, niin miksi.

2 Oppimismotivaatio ja minän kehitys

Motivaatiota voi kuvailla ihmisiä aktivoivaksi suureksi voimaksi, mikä innostaa yksilöä toimimaan (Lonka, 2020, s. 171). Nurmi (2013, s. 552) on koonnut erilaisten teorioiden näkemykset yhdeksi oppimismotivaatiota selittäväksi kuvioksi, jossa on neljä osatekijää. Ne ovat (1) yksilön taustatekijät, eli aikaisempien oppimistulosten palaute ja minäkäsitys, (2) ennakoivat asenteet, jotka liittyvät oppiaineeseen, tunteisiin tai onnistumisen ja epäonnistumisen väliseen kamppailuun, (3) tehtävään, eli pohdintaan siitä panostaako vai vältteleekö tehtävää ja minkälaisia suoriutumiseen liittyviä tunteita se herättää sekä (4) arvioivat tunteet ja päätelmät tehtävän onnistumisesta, jotka taas vaikuttavat minäkäsitykseen. Minäkäsitys on yksi minän kehityksen osa-alueista (Harter, 2012, s.).

2.1 Minän kehitys

Harterin (1999; 2012) minän kehityksen teoria käsittelee sitä, miten yksilön käsitys itsestä kehittyy varhaislapsuudesta nuoreen aikuisuuteen. Hän on jakanut ikäryhmät lapsuuteen, nuoruuteen ja aikuisuuteen. Tämän lisäksi lapsuus ja nuoruus on jaettu varhaiseen, keskimmäiseen ja myöhäiseen. Esittelen sekä myöhäislapsuuden että varhaisnuoruuden, sillä viidesluokkalaisten kehitys on näiden rajamaastossa.

Myöhäislapsuus sijoittuu ikävuosiin 8–10, jolloin sosiaalinen rooli (trade label) keskittyy kykyihin ja omiin ominaisuuksiin vuorovaikutuksessa, sekä vertaisten vertaamiseen itseen (Harter, 1999, s. 36) Lapsi pystyy jo yleistävämpiin luonteen kuvauksiin kuin kiltti ja tuhma, ja hän kykenee arvioimaan itseään, omaa käytöstään ja osaamistaan realistisemmin sekä positiivisessa että negatiivisessa mielessä (Harter, 1999, s. 36). Näiden lisäksi Harter (1999, s. 36) toteaa, että myöhäislapsuutta elävä lapsi vertailee itseään myös sosiaalisella tasolla arvioidakseen itseään persoonana. Tämän lisäksi toisten mielipiteillä ja arvioilla on lapselle enenevässä määrin merkitystä, ja ne toimivat itsen ohjaajina.

Varhaisnuoruus taas sijoittuu ikävuosiin 10–13 (Harter, 2012, s. 74). Tässä vaiheessa tapahtuu isoja muutoksia verrattuna keskilapsuuteen. Vaiheen ydintä ovat sosiaaliset taidot ja sosiaalinen vetovoima sekä seurasta riippuvat minän muutokset (Harter, 2012, s. 74). Sosiaalinen tietoisuus ja muiden mielipiteen merkitys kasvavat voimakkaasti (Harter, 2012, s. 76) ja abstrakti ajattelu itsestä alkaa kehittyä, mutta nuori ei vielä pysty yhdistelemään minänsä osia, joka johtaa kaikki tai ei mitään ajatteluun (Harter, 2012, s. 78). Hän myös käyttäytyy eri ihmisten kanssa eri tavalla. Esimerkiksi kotona hän on vanhemman seurassa masentunut, ja koulussa tai vapaa-ajalla kavereiden kanssa iloinen ja hyväntuulinen (Harter, 2012, s. 75). Hyvä itsearvostus puolestaan on riippuvainen ulkonäöstä, ja vertaisten palautteesta (Harter, 2012, s. 79).

2.2 Motivaatio

Motivaatio on käsitteenä haasteellinen määritellä. Sitä onkin pyritty selittämään ajan saatossa lukuisten eri teorioiden avulla ja tutkimus jatkuu alati. Motivaatiotutkimus on monimutkaista ja esimerkiksi käsitteistö saattaa olla osin päällekkäistä (Lonka, 2020, s. 171). Tutkijat ovat etsineet jo vuosikymmeniä vastausta siihen, miten oppimismotivaatio kehittyy. Ryan ja Deci kehittelivät 1980-luvulla ensimmäisen version itsemääräämisteoriasta (Self-determination theory), ja viimeisimmät yhdessä kirjoitetut artikkelit löytyvät 2020-luvulta. Teoria on monien mielestä sovelletuin ja käytetyin teoria motivaatiotutkimuksen kentällä. Toinen tunnettu ja paljon sovellettu teoria on odotusarvoteoria (expectancy-value theory), jonka ensitahdit lyötiin jo 1970-luvulla. Eccles ja Wigfield ovat kehittäneet sitä 1980-luvulta lähtien. He kirjoittavat yhdessä ja tutkivat sekä kehittävät teoriaansa edelleen. Vuonna 2020 he julkaisivat artikkelin, jossa odotusarvoteoria päivitettiin tilannesidonnaiseksi odotusarvoteoriaksi (situated expectancy-value theory).

2.2.1 Itsemääräämisteoria

Decin ja Ryanin (2000; Ryan & Deci, 2017; 2020) teoria pohjautuu ajatukselle, että ihminen on aktiivinen toimija, jolla on luontainen tarve kehittyä ja oppia uutta. Ympäröivä maailma ja lapsen kasvu tuovat mukanaan kuitenkin asioita, jotka on

opittava tai joihin on sopeuduttava aluksi myös ilman vahvaa motivaatiota (intrinsic motivation) (Ryan & Deci, 2017, s. 353).

Ryan ja Deci (2017; 2020) jakavatkin tästä syystä motivaation kahteen luokkaan: sisäiseen (intrinsic) ja ulkoiseen (extrinsic) motivaatioon. Tarkemmin tasot jakautuvat kuuteen luokkaan, joissa kauimpana sisäisestä motivaatiosta on amotivaatio, eli täysin sitoutumaton ajattelutapa (Deci & Ryan, 2000, s. 72). Ulkoisen motivaation he taas jakavat neljään eri säätelyn tasoon. Vasalampi (2017, s. 55) mukailee Decin ja Ryanin (2000, s. 72; Ryan & Deci, 2020, s. 2) jakoa seuraavasti: täysin ulkoinen säätely, sisään kääntynyt ulkoinen säätely, kiinnittynyt säätely ja integroitu säätely. Motivaatio muuttuu autonomisemmaksi, mitä lähemmäs sisäistä motivaatiota päästään. Viimeisenä tasona onkin täysin sisäinen säätely. Täysin ulkoinen säätely viittaa toimintaan, jossa oppilas suorittaa, kun käsketään tai hän voi saada palkkion tai rangaistuksen tekemisistään (Deci & Ryan, 2000, s. 72). Sisään kääntynyt ulkoinen säätely taas on sitä, että tehtävä ei tunnu omalta, mutta oppilas on kuitenkin halukas näyttämään muille, että osaa. Nämä ovat kontrolloidun motivaation tasoja. Autonomisen motivaation tasoiksi Deci ja Ryan (2000) taas esittävät ylimpiä kolmea tasoa. Kiinnittyneen säätelyn tasolla tehtävällä on jo merkitystä oppilaalle itselleen ja integroidun säätelyn tasolla hän on luonut tehtävistä henkilökohtaisia tavoitteita (Deci & Ryan, 2000, s. 73). Sisäinen motivaatio taas on sitä, että ”yksilö motivoituu tekemään jotain, koska pitää toimintaa kiinnostavana, mielihyvää tuottavana ja omien arvojensa mukaisena” (Vasalampi, 2017, s. 55). Decin ja Ryanin (2000, s. 75) mukaan sisäistä motivaatiota kohti voidaan edetä tukemalla ihmisen kolmea psykologista perustarvetta: autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta.

2.2.2 Odotusarvoteoria ja tilannesidonnainen odotusarvoteoria

Odotusarvoteoria etsii vastauksia siihen, miten yksilö suuntaa omaa kiinnostustaan koulutöihin, ja millaisia valintoja hän tekee ensin koulunkäynnin suhteen ja myöhemmin uravalinnoissaan (Viljaranta, s.66). Teorian ydinkäsitteitä ovat yksilön odotukset ja arvostukset (Viljaranta, 2017, s. 66, Eccles & Wigfield, 2020, s.

1). Perusajatus on, että oppijan odotukset omasta osaamisesta ja hänen kokemuksensa tehtävän arvosta vaikuttavat siihen, miten hän sitoutuu, eli motivoituu tehtävään (Eccles & Wigfield, 2020, s. 2).

Odotukset on jaettu kahteen ulottuvuuteen. Ensimmäinen ulottuvuus kuvaa yksilön pohdintaa siitä, miten hyvin hän selviytyisi tietystä tehtävästä, eli millainen hänen alakohtainen minäkäsityksensä (domain specific self-consept) on. Viljaranta (2017, s. 67) käyttää suomennoksena käsitettä oppijaminäkuva. Toinen odotusulottuvuus puolestaan kuvaa pohdintaa siitä, kokeeko yksilö onnistuvansa tietyssä tehtävässä (Eccles & Wigfield, 2020, s. 3, Viljaranta, 2017, s. 67). Odotukset laajentuvat teorian mukaan koskemaan usein yksittäisen tehtävän sijaan kokonaisempaa näkemystä osaamisesta (Eccles & Wigfield, 2020, s.3). Eccles ja Wigfield (2020, s. 3) kuitenkin toteavat, että keskilapsuudessa oppijaminäkuva, tilannekohtainen kykyuskomus ja tehtävän vaikeuskäsitys olisi alun perin pitänyt erotella toisistaan, eikä tehdä niistä yhtä ulottuvuutta, jota on nimitetty oppijaminäkuvaksi. Tilannesidonnainen teoria (SEVT) erottelee oppijaminäkuvan ja odotususkomukset toisistaan, ja antaa enemmän ymmärrystä motivaation vaihtelusta eri tilanteissa ja samankin oppiaineen sisällä (Eccles & Wigfield, 2024).

Arvostukset taas jakautuvat teoriassa kolmeen osatekijään, vaikka niitä on käytännössä vaikeata erottaa toisistaan (Viljaranta, 2017, s. 68). Kiinnostusarvo (interest value) tai sisäinen arvo (intrinsic value) viittaa siihen, kuinka kiinnostavana tai nautinnollisena yksilö pitää tehtävää ja kuinka paljon hän odottaa sen tekemistä (Viljaranta, 2017, s.68, Eccles & Wigfield, 2020, s. 4). Tehtävän hyötyarvo (utility value) taas riippuu siitä, kuinka tärkeänä yksilö näkee tehtävän jonkun saavuteltavan päämäärän kannalta, ja sitä voi Ecclesin ja Wigfieldin (2020, s. 5) mukaan pitää osaltaan ulkoisena arvona, vaikka lopullisena tavoitteena on saavuttaa jotakin itselle erityisen tärkeätä. Tehtävän tärkeysarvo tai saavutusarvo (attainment value) taas määräytyy sen mukaan, miten tärkeäksi yksilö sen henkilökohtaisella tasolla kokee, eli miten sitoutuminen ja onnistuminen vaikuttavat yksilön minäkuvaan (Viljaranta, 2017, s.68). Eccles ja Wigfield (2020, s. 4) pohtivat sitä, voivatko arvot muuttua tai muovautua ajan myötä, tai kun tehtävien kautta oppii asiasta lisää.

Odotusten ja arvostusten lisäksi tehtävään sitoutumiseen vaikuttaa myös koetut kustannukset (cost), eli kuinka paljon yksilö joutuu ponnistelemaan tai antamaan omasta ajastaan uuden taidon oppimiselle (Eccles & Wigfield 2020; Viljaranta, 2017, s. 68). Kustannusten tutkiminen on hankalaa, ja ne ovatkin Flaken ja muiden (2015, s. 232) mukaan vahva osa teoriaa, mutta jääneet tutkimuksissa varjoon. He määrittelivät laajassa tutkimuksessa neljä erilaista kustannusta: tehtävän vaivannäön kustannus (task effort cost), jossa tehtävää varten joutuu näkemään liikaa vaivaa, ulkopuolisen vaivannäön kustannus (outside effort cost), eli tilanne, jossa muut tärkeämmät asiat menevät tehtävän suorittamisen edelle, arvokkaiden vaihtoehtojen menetyksen kustannus (loss of valued alternatives cost), joka taas tarkoittaa sitä, että yksilö kokee joutuvansa uhraamaan liikaa tehtävälle, ja tunnekustannus (emotional cost), jossa tehtävän kustannukset ovat liian stressaavia tai kuormittavia. Yksilö, jonka sisäinen kiinnostus- ja tehtävänarvo puolestaan ovat korkeita, kokee kustannukset matalina (Vinni-Laakso ym., 2022). Koetut kustannukset ovat siis vahvasti yhteydessä koettuihin arvoihin ja omaan pystyvyyteen (Vinni-Laakso & Salmela-Aro, 2022, s. 221).

Liian korkeiksi koetut kustannukset voivat myös heikentää motivaatiota, toteavat Vinni-Laakso ja Salmela-Aro (2022, s. 222). He selittävät tehtävän positiivisten arvostusten vaikuttavan koettuun kustannusten määrään negatiivisesti, jos tehtävä vaatii paljon työtä, tai yksilö joutuu luopumaan liian paljosta suorittaakseen tehtävän. Motivaatio voi heidän mukaansa laskea jo siinä vaiheessa, kun arvioidaan tehtävään käytettävän ajan määrää tai omia kykyjä. Toisin sanoen luovutetaan jo ennen kuin on aloitettu työskentely. Kustannukset voidaan kokea liian korkeina myös silloin, kun tehtävän arvo on korkea (Vinni-Laakso & Salmela-Aro, 2022, s. 222).

3 Koulumotivaatioon vaikuttavat tekijät

Motivaatioon vaikuttavia tekijöitä on useita. Opettaja, vertaiset ja vanhemmat ovat suuressa roolissa. Tämän lisäksi yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet ja kokemukset vaikuttavat motivaation tasoon. Kandidaatin tutkielmassani tutkin yksilön oppimismotivaatioon vaikuttavia sisäisiä tekijöitä ja ulkoisia positiivisia vaikuttajia. Avaan tässä pro gradututkimukseni kannalta oleellisia tekijöitä.

3.1 Yksilön pystyvyysuskomukset

Pystyvyysuskomuksia käytetään sateenvarjoterminä puhuttaessa kompetenssista, minäpystyvyydestä ja ajattelutavasta (Määttä, 2015, s. 26). Basarkod ja Marsh (2023, s. 1) taas puhuvat akateemisesta minäkäsityksestä, jota heidän mukaansa käytetään joskus minäpystyvyyskäsitteen synonyyminä.

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön näkemystä siitä, mille tasolle hän voi osaamisessaan yltää, ja minäpystyvyysuskomukset vaihtelevat eri tilanteissa (Bandura, 1993, s. 118). Uskomukset ovatkin kognitiivisen mielen tapahtumia, joihin kuitenkin vaikuttaa myös ympäristö (Usher, 2023, s. 3; Bandura, 1993, s. 118). Minäpystyvyyden osa-alueet voidaan Usherin (2023, s. 3-5) mukaan jaotella neljään. Ensimmäiseksi hän mainitsee taidon hallinnan (mastery), jolla hän viittaa yksilön hallinnankokemukseen pienessä mittakaavassa. Esimerkkinä hän käyttää autokoululaista, joka harjoittelee ensin tyhjällä parkkipaikalla ennen siirtymistä moottoritielle. Toinen osa-alue on muiden antama esimerkki (models), jolla viitataan ajatteluun ”jos joku muu, niin kyllä minäkin”. Kolmas on sosiaalinen tuki (social messsages), eli miten opettaja, vertaiset ja vanhemmat voivat tukea minäpystyvyyttä sanomalla riittävän vakuuttavasti: ”Sinä pystyt tähän.” Neljäs osa-alue on mieleen ja fysiologiaan liittyvät tilat (affective and physiological states), jolla Usher (2023, s. 5) tarkoittaa pystyvyyteen liittyviä fyysisiä ja psyykkisiä tuntemuksia yksilön kehossa.

Määttä ja muut (2016, s. 27) avaavat minäpystyvyyden toimivan yksilön itsearvioinnin välineenä, joka vaikuttaa siihen, miten pystyväksi hän itsensä kokee. Tämä taas vaikuttaa heidän mukaansa yksilön suhtautumiseen käsillä olevaan

tehtävään. Yksilö voi heidän mukaansa kokea korkeaakin minäpystyvyyttä matematiikassa, mutta ei esimerkiksi käsitöissä, sillä aineissa tarvittavat taidot eroavat toisistaan. Ahn ja Bong (2019, s. 65) kuvaavat minäpystyvyyttä yksilön subjektiivisena näkemyksenä omasta itsestä, jota hän peilaa aikaisempiin kokemuksiinsa, ja joiden kautta hän ennustaa omaa osaamistaan ja oppimistaan. Yksilön minäpystyvyysuskomukset näkyvät näin suoraan hänen motivaatiotasossaan (Bandura, 1993). Steinmayr ja muut (2019) puolestaan toteavat yksilön uskon omiin kykyihin (ability self-consept) olevan motivaation suhteen suuremmassa roolissa kuin hänen älykkyytensä tai aikaisemmat opintosaavutukset.

Akateeminen minäkuva taas tarkoittaa yksilön omia käsityksiä siitä, kuinka hyvä hän on akateemisissa aineissa (Basarkod & Marsh, 2023, s. 1). Basarkod ja Marsh (2023, s. 2) esittävät akateemisen minäkuvan olevan yksi tärkeimmistä motivaation rakenteista, johon sisältyy myös yksilön kuvaus ja arvio itsestä. He muistuttavat siitä, että yksilö ei voi kasvaa tyhjiössä, vaan vertaisilla on merkitystä. Heidän esimerkissään käytetään matematiikkaa: Jos yksilö saa oikein 80 % tehtävistä tietämättä muiden tuloksia, hän pitää itseään ihan hyvänä laskijana. Jos vertaiset saavat samasta tehtävästä 70 % oikein, hän pitää itseään parempana. Jos vertaiset puolestaan saavat 90 % oikein, hän pitää itseään huonona. Akateemisen minäkuvan ja minäpystyvyyskäsitteen ero tuleekin siitä, että minäkuva nojaa vahvemmin vertailuun, joko toisten tai omiin suorituksiin (Basarkod & Marsh, 2023, s. 3).

3.2 Temperamenttipiirteiden vaikutus

Temperamentilla tarkoitetaan yksilön sisäistä ja synnynnäistä herkkyyttä ympäristöstä tuleville ärsykkeille (Rothbart, 2007; Rawlings, 2021). Keltikangas-Järvinen (2022, s. 139) puhuu automatisoituneista, pitkälti perinnöllisistä reaktioista. Rothbart puolestaan (2007, s. 208) jakaa temperamenttipiirteet kolmeen yläkäsitteeseen: tahdonalaiseen itsesäätelyyn, ulospäinsuuntautuneisuuteen ja häiriöherkkyyteen. Tahdonalaisella itsesäätelyllä hän viittaa yksilön matalaan havaintoja mielihyväherkkyyteen, sekä kykyyn kohdistaa huomiota ja suunnitella tekemistään. Ulospäinsuuntautuneisuus taas tarkoittaa Rothbartin (2007, s. 209) mukaan yksilön taipumusta aktiivisuuteen ja impulsiivisuuteen, haluun olla läheisessä

suhteessa toisten kanssa ja innokkuutta uusiin asioihin jännityksestä huolimatta, sekä positiivista suhtautumista muutoksiin. Häiriöherkkyydellä Rothbart (2007, s. 208) taas viittaa yksilön negatiivisiin tunteisiin, jos häntä häiritään, keskeytetään, hän jännittyy tai hän kohtaa uuden tilanteen. Keltikangas-Järvinen (2022, s. 140) toteaakin temperamentin ohjaavan yksilön ensimmäistä reaktiota uudessa tilanteessa. Mikään piirre ei hänen mukaansa ole hyvä tai huono sinällään, vaan ennemminkin se, kuinka voimakkaana piirre esiintyy. Esimerkiksi hän nostaa sinnikkyyden, joka voi viedä uuteen opiskelupaikkaan, mutta ääritapauksessa on vain jääräpäisyyttä, sekä aktiivisuuden, joka sopivassa määrin on lapselle hyvä asia, mutta liiallisena sen voidaan katsoa olevan ylivilkkautta.

Corr (2013, s. 286) on tutkinut temperamenttipiirteitä lähestymis- ja välttämisorientaatioiden kautta. Temperamenttipiirteisiin hän liittää ne niin, että lähestymisorientoitunut yksilö ajattelee uuden asian olevan palkkio, kun taas välttelevä yksilö ajattelee sen olevan uhka tai rangaistus. Rawlings (2021, s. 6) onkin väitöskirjassaan tutkinut juuri palkkio- ja rangaistusherkkyyttä, ja niiden yhteyttä motivaatioon. Palkkioherkkyyttä esiintyy sekä sisäisenä, että sosiaalisena. Sisäinen herkkyys tarkoittaa yksilön henkilökohtaisten positiivisten kokemusten, esim. innostuneisuuden, olevan hänelle palkintoja, kun taas sosiaalisesti palkkioherkkä kaipaa kehuja ja huomion kohteena olemista. Tulokset osoittavat, että näillä on merkitystä yksilön motivaatiolle.

3.3 Vertaisten ja opettajan merkitys

Koulu on paikka, jossa yksilö viettää huomattavan osan ajastaan samanikäisten kanssa, ja tällä on luonnollisesti vaikutusta siihen, miten yksilö käyttäytyy ja miten hän suhtautuu koulutyöhön (Juvonen & Knifsend, 2016, s. 231). Furrer ja muut (2014, s. 102) yhdistävät opettajan ja vertaisten merkityksen verraten tiiviisti. Heidän tulkintansa mukaan suhteissa on yhtäläisyyksiä, kuten lämpö, struktuuri ja autonomian tukeminen. Rautanen ja muut (2020, s. 662) taas toteavat, että opettajalta saatu sosiaalinen tuki parantaa myös vertaissuhteita. Tuki onkin hyvä huomioida, sillä vertaissuhteiden laatuun ja luonteeseen vaikuttaa aina myös lapsen kehitysvaihe (Juvonen & Knifsend, 2016, s. 232).

Opettajan suhde oppilaaseen on hyvin moniulotteinen ilmiö, jolla on merkittävä vaikutus oppilaan kokemaan motivaatioon (Lerkkanen & Pakarinen, 2018, s. 181). Wentzelin (2016, s. 212) kuvauksessa opettajan auttamishalu, oppilaiden emotionaalisen ja fyysisen hyvinvoinnin suojeleminen sekä selkeät, johdonmukaiset tavoitteet voivat parantaa saavutuksia ja motivaatiota. Opettajan pitää Jangin ja muiden (2010, s. 592) käsityksen mukaan olla ymmärtäväinen ja ymmärtäjä, ja näitä ominaisuuksia hänen tulee osoittaa kuuntelemalla mielenkiinnolla, olemalla empaattinen, näyttämällä luottamusta, hyväksymällä anteeksipyynnöt, etsimällä tapoja selvittää ristiriitoja ja olemalla sekä kärsivällinen että avoin. Myös Deci ja Ryan (2020) peräänkuuluttavat ymmärtäväisyyttä. Samoin Furrer ja muut (2014, s. 105) toteavat, että opettajan ja oppilaiden, sekä heidän vertaistensa välille pitäisi luoda suhde, joka on läheinen ja välittävä, sillä tämä vaikuttaa positiivisesti yksilön uskomuksiin hänen akateemisista taidoistaan ja parantaa kouluun sitoutumista, motivaatiota, oppimista ja koulu suoriutumista.

Oppilaan minäkuvaa ja itsetuntoa tukevat siis hänen hyväksymisensä heikkouksineen ja vahvuuksineen eli kohtaamisen laatu (Määttä, 2015, s. 70). Emotionaalista tukea ja turvaa antava opettaja näyttää näin ollen saavuttavan oppilaiden kanssa molemminpuolisen luottamussuhteen, joka parantaa heidän haluaan kuunnella ja oppia toivottuja käytös- ja oppimistapoja, sekä arvoja (Wentzel, 2016, s. 4). Tämä johtaa hänen mukaansa parempaan luokkahuonekäytökseen ja kiinnostukseen oppiaineita kohtaan.

Opettajan herkkyys oppilaiden näkökulmille parantaa heidän autonomian tunnettaan, samoin tunne siitä, että heillä on valinnanvaraa (Ryan & Deci, 2020, s. 3). Furrer ja muut (2014, s. 107) esittävät, että seurauksena tästä on suurempi vastuunotto omasta työskentelystä ja itseohjautumisen kehittyminen. Valinnanvaran antamisen lisäksi tärkeätä on oppilaiden omien mielenkiinnon kohteiden käyttäminen opetustyössä (Ryan ja Deci, 2020, s. 4). Autonomian tukeminen ei tarkoita sitä, että oppilaiden sallitaan tehdä mitä huvittaa, vaan pikemminkin tarkoituksena on parantaa oppilaiden halukkuutta sitoutua työskentelyyn ja oppimiseen hyvin organisoidussa ja strukturoidussa ympäristössä (Ryan & Deci, 2020, s. 4). Yu ja muut (2022, s. 6) selvittivätkin, että ilman opettajan vahvaa ohjausta ja tukea oppilaat kokevat olevansa hukassa tai ylikuormittuneita. Heidän mukaansa

näyttää siltä, että kun opettaja antaa oppilaille mahdollisuuden ratkaista tehtäviä itsenäisesti, kuitenkin oikea aikaista tukea tarjoten, niin että he voivat saavuttaa tavoitteensa, oppilaiden tunne siitä, että he hallitsevat prosessia ja voivat vaikuttaa siihen, kasvaa. Tämä voi tarkoittaa sitä, että kyvyt aletaan nähdä muokkautuvina ja kontrolloitavina (Yu ym. 2022, s.7).

Opettajan antama tila, eli autonomian tukeminen yhdessä selkeän struktuurin kanssa näyttävät myös Jangin ja muiden (2010, s. 594) mukaan vaikuttavan positiivisesti yksilön luokkahuonetyöskentelyyn sitoutumiseen. Heidän tutkimuksensa osoittaa, että vahva opettajajohtoinen tunnin aloitus ennustaa koko luokkaa koskevaa sitoutumista, myös ryhmätyö tilanteissa. Myös Furrer ja muut (2014, s. 105) toteavat strukturoitujen ohjaustilanteiden tarpeellisuuden. He esittävät, että opettajan tulee asettaa selkeät tavoitteet, korkeat standardit ja järkevät rajat oppilaiden käytökselle heidän tarpeidensa seuraamisen lisäksi. Samaa linjaa kannattavat myös Ryan ja Deci (2020, s. 5). Kommunikaation selkeys ja johdonmukaisuus luokan hallinnassa, sekä tavoitteissa, että käytöksessä, on Wentzelinkin (2016, s. 3) näkemyksen perusteella yhteydessä parempaan työskentelyyn. Kun opettaja antaa oppilaille valinnanmahdollisuuksia, rohkaisee heitä työskentelemään heille tärkeiden asioiden eteen ja selittää, miksi jotkut tehtävät eivät välttämättä ole hauskoja, mutta välttämättömiä oppia, yksilöt oppivat arvostamaan oppimista (Furrer ym., 2014, s. 106).

Epäonnistumisen pelkoa vähentää se, että tehtävien haastavuus, ainakin ja varsinkin aluksi, vaikuttaa olevan oppilaasta itselle sopivalla tasolla, josta hän selviää (Määttä, 2015, s. 71). Furrer ja muut (2014, s. 107) muistuttavat, että tehtävät tulee jakaa hallittaviin osiin, ja työskentelystä on annettava korjaavaa palautetta. Palaute, joka auttaa oppilasta oppimisessa, parantaa Ryanin ja Decin (2020, s. 5) tulkinnassa motivaation lisäksi opitun sisäistämistä. He korostavat sitä, että oppilaan oppiminen tuodaan näkyväksi ja se tunnistetaan. Wentzel (2016, s. 4) nostaa esiin, että opettajan on annettava sellaista oppimisen tukea, joka helpottaa oppilaita heidän tavoitteidensa saavuttamisessa, kuitenkin muistuttaen, että tavoitteet tulee asettaa korkealle, oppilaisiin luottaen.

Kun oppilaat voivat luottaa siihen, että he saavat toisiltaan tarvittaessa apua, johtaa se jokapäiväiseen motivationaaliseen resilienssiin (everyday motivational resilience) (Furrer ym., 2014, s. 107) He toteavat, että kun oppilailla on mahdollisuus keskustella ja kuunnella toinen toisiaan, tarjota tukea, jakaa oppimiskokemuksia ja luoda kunnioitusta, heidän tunteensa kuulumisesta ja hyväksytyksi tulemisesta paranee. Rautanen ja muut (2020, s. 663) toteavatkin vertaistuen parantavan kouluun sitoutumista ja vaikuttavan merkittävästi asenteisiin koulutyötä kohtaan. Hyvät ystävyyssuhteet ja vartaisilta saatu tuki ovat myös Juvosen ja Knifsendin (2016, s. 245) tutkimuksessa yhteydessä kouluun sitoutumiseen ja sisäiseen motivaatioon. He, edellä mainittujen lisäksi, korostavat kuulumisen tunteen yhteydessä erityisesti heikommassa sosiaalisessa asemassa olevia lapsia. He näkevät, että heidän kohdallaan kuulumisen tunteeseen on erityisesti panostettava. Wentzel (2023) toteaakin, että yksilön motivaatio paranee, kun hän uskoo siihen, että hänestä välitetään. Juvonen & Knifsend (2016, s. 245) esittävät, että jokaisella tulisi olla vähintään yksi kaveri jo koulun alkaessa, ja kaikenlaiseen yhteistyöstä kieltäytymiseen olisi puututtava.

Kollektiivinen oppiminen mahdollistuu silloin, kun jokaisen edistyminen ja menestyminen opinnoissa huomioidaan (Furrer ym. 2014, s. 111). Erityisesti akateeminen vertaistuki parantaa myös luokkahuonekäytöstä ja asenteita opettajan odotuksia kohtaan (Juvonen & Knifsend, 2016, 235). Ennustettava, välineellinen tuki omilta vertaisilta parantaa opettajan tarjoamaa struktuuria entisestään (Furrer ym., 2014, s. 111). Oppimistavat, joissa korostetaan yhteistyötä hyödyntävät akateemista vertaistukea, ja parantavat sitä kautta sisäistä motivaatiota, nostavat tavoiteorientaatioita korkeammalle ja lisäävät oppilaan varmuutta itsestään (Juvonen & Knifsend, 2016, s. 243). He kuitenkin muistuttavat vielä luokan käytösnormeista, jotka voivat vaikuttaa siihen, miten omaa innokkuuttaan voi tuoda esiin.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Oppilaiden oppimismotivaation lasku on noussut esiin useassa tutkimuksessa. Spinath ja Steimayr (2008, s. 1555) esittelivät tuloksia, joissa oppilaiden motivaatiotaso oli pitkittäistutkimuksessa laskenut jo kymmenenvuotiaana verrattuna kuusivuotiaana tehtyihin kyselyihin. Furrer ja muut (2014, s. 101) puolestaan perustelivat oman tutkimuksensa tärkeyttä sillä, että sitoutuminen koulutyöhön, motivaatio ja kouluinto näyttävät laskemisen merkkejä varsinkin siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Myös minän kehityksen näkökulmasta Harter (2012) toteaa kaikkien minäkäsityksen osa-alueiden itsearviointien laskevan peruskouluikäisillä.

Tutkimuksen luonne on kuitenkin ollut yleensä tarkkailevaa tai perustunut kvantitatiivisiin tutkimusmenetelmiin. Alakouluikäisiltä ei ole juurikaan kysytty heidän mielipidettään motivaation laskun syistä. Tutkimukseni mittakaava on kuitenkin sen verran pieni, että yleistyksiä tuloksista on mahdotonta tehdä. Tästä syystä koenkin tutkimukseni hyödyttävän erityisesti itseäni, sillä opetan ryhmää, jota tutkin. Tutkimuksestani on hyötyä myös muille saman vuosiluokan opettajille. Koen, että motivaatiotutkimuksen yksi haaste onkin se, miten voi objektiivisesti tutkia niin subjektiivista aihetta, johon liittyy vahvasti opettajan ja oppilaan välinen suhde. Se luonnollisesti myös muuttuu aina kun opettaja vaihtuu.

Tutkielmani tavoitteena on kvantitatiivisia (lomakekysely) ja kvalitatiivisia (haastattelu) tutkimusmenetelmiä hyödyntäen tutkia, millä oppilaat itse arvioivat motivaationsa tällä hetkellä ja mitkä seikat viidesluokkalaisten omasta mielestä vaikuttavat oppimismotivaatioon.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten oppilaat kokevat oman motivaationsa?
2. Mitkä seikat ovat voineet heikentää motivaatiota?
3. Mitkä seikat ovat olleet tärkeässä roolissa motivaation säilymiseksi tai parantumiseksi?

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni taustafilosofioiden valintaa, menetelmävalinnat, aineistonkeruun ja ne analyysitavat, joihin päädyin.

5.1 Paradigmojen monet kasvot

Tutkimukselleni on vaikeata asettaa yhtä tiettyä paradigmaa, jonka läpi tarkastelisin kokonaisuutta. Myös Åkerblad ja Seppänen-Järvelä (2024, s. 36) toteavat tämän monimenetelmällisen tutkimuksen ominaisuudeksi. Tyypillisesti monimenetelmällisellä tutkimuksella tavoitellaan moniulotteisempaa kuvaa tutkittavasta aiheesta (Åkerblad & Seppänen-Järvelä, 2024, s.38). Näen oman tutkimukseni paradigman pragmaattisena, eli käytännöllisenä, sillä olen erityisesti pyrkinyt löytämään sellaiset tutkimusmenetelmät, joiden avulla voisin helpoimmin saada vastaukset omille tutkimuskysymyksilleni. Åkerblad ja Seppänen-Järvelä (2024. s. 43) kuvailevatkin sen olevan enemmänkin kokoelma tutkimukseen sopivia filosofioita kuin koko tutkimusta määrittävä paradigma. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 78) viittaavat tällä metodologiseen eklektismiin, jossa valitaan sopivimmat tutkimusmenetelmät. Åkerblad ja Seppänen-Järvelä (2024) kuvailevat pragmaattisen paradigman lisäksi kolme muuta tyypillistä paradigmaa.

Dialektis-pluralistisen paradigman he kertovat asettavan aineistot ikään kuin keskustelemaan keskenään ja pyrkivän erilaisin tavoin tuomaan esimerkiksi määrällisen aineiston analyysiin syvyyttä ja näkökulmaa laadullisella aineistolla. Tästä esimerkkinä voisi olla omassa tapauksessani lomakekyselyn lisäksi tehdyt oppilaiden haastattelut sekä opettajien haastattelut, jotka toisivat lisänäkökulmaa oppimismotivaatioon liittyviin kysymyksiin. Toisaalta käyn henkilökohtaista pohdintaa tutkimusprosessin vaikutuksista omaan työskentelyyni (luku 7.4), joka taas voidaan nähdä osana dialektispluralistista perspektiiviä vaikkakaan en esitä itselleni tarkkaan pohdittuja kysymyksiä, joita voisin analysoida.

Kolmas Åkerbladin ja Seppänen-Järvelän (2024, s. 39) esittelemä paradigma on transformatiivinen, jota on tyypillisesti käytetty marginalisoitujen ryhmien äänen esiin tuomisessa. Näen myös tässä paradigmassa yhtymäkohtia omaan tutkimukseeni, sillä se tunnistaa valtasuhteen, joka opettajan ja oppilaiden välille

luonnollisesti muodostuu. Tämän lisäksi alakouluikäisiä lapsia ei juurikaan ole haastateltu heidän oppimismotivaatiostaan. Åkerblad ja Seppänen-Järvelä (2024, s. 41) viittaavat kuitenkin enemmänkin esimerkiksi hyvin haavoittuvassa asemassa oleviin tai marginalisoituihin yhteisöihin, jolloin tämä paradigma ei ole täysin sopiva.

Kriittinen realismi on neljäs Åkerbladin ja Seppänen-Järvelän (2024, s. 45) esittelemä paradigma. Siinä pääperiaatteena on ”todellisen maailman” vuorovaikutus koetun maailman kanssa. Tämä ajattelumalli ei mielestäni sovellu oman tutkimukseeni, sillä oppimismotivaatio ja minäkäsitys eivät ole vain koettuja, vaan myös sisäsyntyisiä tai pysyviä yksilön ominaisuuksia.

5.2 Tieteenfilosofiasta

Tieto voidaan nähdä joko olemassa olevana tai ihmisen luomana rakenteena. Realismi perustuu ajatukseen, jossa todellisuus on havainnoitsijasta riippumatta olemassa sellaisenaan ja konstruktionismi puolestaan ajatukseen tiedon sosiaalisesta rakentumisesta ja yhteisesti jaetusta totuudesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 81; Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 67). Tutkimuksessani oppilaat kertovat omia koettuja tunteitaan ja syitä niille, eli konstruoivat omaa todellisuuttaan. Realismin näkökulmasta taas voisi todeta minän kehityksen teorian ja motivaatioteorioiden olevan sitä olemassa olevaa totuutta, johon peilaan oppilaiden vastauksia, sillä teoriat ovat paljon tutkittuja ja useissa tutkimuksissa todennettuja. Ronkainen ja muut (2020. s. 82) käyttävät tästä termiä kokemuksen teoretisointi. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni edustaa näin tulkittuna siis realismia, kun taas toinen ja kolmas ovat konstruktionistisia.

Tutkimusorientaationi puolestaan on hermeneuttinen, joka tavoittelee ilmiön tutkimista ja tutkittavien äänen kuulumista ja heidän tulkintaansa todellisuudesta (Ronkanen ym., 2020, s.97), jolla viittaan haastatteluihin. Fenomenologista näkökulmaa edustaa haastattelujen tulkinta, jossa tavallinen ja tunnettu käsitteellistetään ja tuodaan näkyväksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 41). Tästä esimerkkinä

voisi olla haastateltavan ajatus tehtävien tylsyydestä, joka analyyttisestä, odotusarvoteoreettisesta näkökulmasta voisi tarkoittaa tehtävän arvon merkityksettömyyttä oppilaalle.

5.3 Metodit

Laadullinen ja määrällinen tutkimus ovat historiassa erottuneet toisistaan muun muassa subjektiiviseksi ja objektiiviseksi tai pehmeäksi ja kovaksi tutkimukseksi (Ronkainen ym. 2020, s. 79). Tällainen jaottelu on kuitenkin vanhanaikainen tapa ajatella. Tutkimusmenetelmien ero on Ronkaisen ja muiden (2020, s. 80) mukaan siinä, mihin asioihin tutkimus kiinnittää huomion. He toteavat suurimman eron olevan analyysitavassa: kun määrällisen tutkimuksen analyysi perustuu aina jo tiedettyyn ja määriteltyyn, laadullisessa tutkimuksessa voidaan luoda teoriaa tai pyrkiä selittämään ilmiöitä.

Laadullinen tutkimus keskittyykin merkityksiin, joihin sidotaan yksilön kokemusmaailma, ympäristön merkitys ja tulkinta (Ronkainen ym., 2020, s. 82). Siinä ilmiötä tutkitaan kokonaisvaltaisemmin ja tutkijalla on suuri rooli tehdessään analyyttisia päätelmiä ilmiöstä. Tutkimustehtävät ja kysymykset ovat tyypillisesti väljempiä ja muokattavampia kuin määrällisessä tutkimuksessa, Ronkainen ja muut (2020, s. 82) toteavat. Laadullisessa tutkimuksessa voikin olla lähtökohtana teoreettinen viitekehys ja tutkimuskysymyksiin voidaan muodostaa hypoteeseja, mutta niitä voidaan muotoilla ja täsmentää vasta tutkimusanalyysin edetessä (Alasuutari, 2011, s. 209).

Määrällinen, eli kvantitatiivinen tutkimus puolestaan pyrkii vahvistamaan teoriaa tai löytämään uusia yhteyksiä, eli korrelaatioita tai vaikutus- eli kausaalisuhteita (Ronkainen ym. 2020, s. 83, 89). Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta vain teorioiden numeraalista esittämistä. Myös kvantitatiivinen tutkimus vaatii tarkkaa analysointia ja vahvaa teoriantuntemusta (Ronkainen ym., 2020, s. 85).

Omassa tutkimuksessani tavoittelin sekä motivaation yleisen tason tarkastelua että oppilaan omia kokemuksia siitä. Näin ollen tein päätöksen, jossa

tutkimusmetodini myötäilee monimenetelmällistä työtapaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 78, Åkerblad & Seppänen-Järvelä, 2024, s. 20). Ensin käytin lyhyttä (15 väittämää) lomakekyselyä oppilaiden motivaation pintapuoliseen kartoittamiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.87), ja puolistrukturoitua fenomenografista haastattelua, joka pohjautui lomakkeen vastauksiin. Åkerblad ja Seppänen-Järvelä (2024, s. 97) kutsuvat tällaista menetelmää peräkkäiseksi tai vaiheittaiseksi tutkimustavaksi, jossa ensin kerätään määrällinen aineisto, analysoidaan se, ja laadullisen aineiston avulla pyritään selittämään tuloksia tarkemmin. Tällainen työskentelymuoto sopii fenomenologishermeneuttiseen tutkimusotteeseen, jossa pyritään luomaan ymmärrystä, eli käsitteellistämään joku tuttu ilmiö (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 41). Minun tapauksessani kyseessä ovat motivaatioon vaikuttavat tekijät.

Siitä huolimatta, että lomakkeen väitteet oli johdettu Harterin (1999) minän kehityksen teoriasta ja kahdesta motivaatioteoriasta, halusin haastattelujen analyysivaiheessa käyttää teoriaa vain ohjaavana tekijänä, jolloin tunnettu teoria ohjaa kysymyksiä ja keskustelua, mutta ei ole analyysin ohjaavana tekijänä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109).

5.4 Aineisto

Tutkimukseni perusjoukkona ovat suomalaiset viidesluokkalaiset (Vehkalahti, 2014, s. 43). Tähän tutkimukseen osallistunut ryhmä on harkinnanvarainen näyte (n=24), sillä ryhmä on yhden Uusimaalaisen maalaiskoulun ikäluokka (Vehkalahti, 2014, s. 46). Edes Uudenmaan maakunnan mittakaavassa (n=19704, Opetushallinnon tilastopalvelu) ei voida puhua otannasta. Näytteen henkilöt olivat tutkimushetkellä 11-vuotiaita. Poikia oli 11 ja tyttöjä 13.

Päädyin rajaamaan näytteen yhteen luokkaan, jota itse opetan työparini kanssa, sillä oppimismotivaation yksi tärkeä tulokulma on opettajan vaikutus oppilaan motivaatioon (Lerkkanen & Pakarinen, 2018). Koin, että laajentamalla näytettä otannaksi joutuisin uudelleenpohtimaan laadullisen tutkimuksen elementtejä, sillä yksi tutkimukseni arvo on, että tunnen oppilaat, joiden kanssa keskustelen heidän lo-

makevastauksistaan. Otantaa suurentamalla kadottaisin näin ollen toisen tavoitteeni, eli ymmärtää tarkemmin opettamani 11-vuotiaan ajatuksia omista arvoistaan ja kyvykkyysuskomuksistaan, eli oppimismotivaatiosta.

5.5 Mittarit ja menetelmät

Tutkimukseni monimenetelmällisen luonteen vuoksi suunnittelin ensin lomakekyselyn, jonka tavoitteena oli vastata ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Tämän jälkeen valitsin kyselylomakkeelta kuusi väittämää, joiden pohjalta haastattelin oppilaita. Näiden lisäksi esitin kolme lisäkysymystä. Haastattelun tavoitteena oli syventää ymmärrystä oppimismotivaation muuttumisen taustalla.

5.5.1 Lomakekysely

Ensimmäinen käytössä ollut mittari oli lomakekysely (Liite 2), johon olin tekoälyä (Microsoft Copilot) apuna käyttäen valinnut 15 positiivista väittämää oppimismotivaatiosta nojautuen Harterin (1999) minän kehityksen teoriaan, odotusarvoteoriaan (Eccles & Wigfield, 2004) ja itsemääräämisteoriaan (Ryan & Deci, 2000). Taulukossa 1 avaan lyhyesti väitteiden yhteydet taustateorioihin.

Vastausvaihtoehdoiksi valitsin viisiportaisen Likert-asteikon, jossa 1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä. Päädyin viisiportaiseen asteikkoon, jossa on myös vaihtoehto ”en osaa sanoa”, vaikka Vehkalahti (2014, s. 36) pitää sitä huonona valintana. ”En osaa sanoa” kun ei sinällään anna mitään mielipidettä. Jätin sen kuitenkin asteikkoon, jotta oppilas saisi myös ikään kuin jättää vastaamatta. Pyrin vähentämään vaihtoehdon käyttöä aikaisemmin mainitsemallani lyhyellä opetustuokiolla ja kaikkien väitteiden yhteisellä läpikäymisellä ennen lomakkeen täyttöä. Kannustin myös pohtimaan vastauksia, ja välttelemään ”keskimmäisen” vaihtoehdon käyttöä, jos mahdollista.

En pyytänyt sukupuolen lisäksi mitään muita taustatietoja, sillä kaikki oppilaat olivat saman ikäisiä ja samalta alueelta, jota leimaa maalaismaisema ja omakotitaloasuminen. Tutkimuskysymysten kannalta en olisi tarvinnut tietoa edes sukupuolesta.

Taulukko 1. Teorioihin perustuvat väittämät.

Väittämä	**Yhteys teoriaan**
1. Nautin koulutehtävien tekemisestä.	SDT, sisäinen motivaatio
2. Tunnen itseni hyväksi koulussa.	Harter, itseluottamus
3. Minusta on tärkeätä oppia uusia asioita koulussa.	SDT, EVT oppimisen arvostus
4. Tunnen, että opettajani välittävät minusta.	SDT, yhteenkuuluvuus, Harter, sos. suhteet
5. Haluan tehdä parhaani koulussa, koska se on minulle tärkeätä.	SDT, EVT, sitoutuminen
6. Tunnen, että voin vaikuttaa siihen, mitä ja miten opin koulussa.	SDT, autonomia
7. Minusta on mukavaa työskennellä yhdessä luokkakavereideni kanssa.	SDT, yhteenkuuluvuus, Harter, sos.suhteet
8. Uskon, että voin onnistua koulutehtävissä, jos yritän tarpeeksi.	EVT, onnistumisodotukset
9. Tunnen, että koulussa oppimani asiat ovat hyödyllisiä.	SDT, EVT, oppimisen arvostus
10. Minusta on mukavaa saada hyvää palautetta opettajiltani.	Harter, minäkäsitys
11. Koulutehtävien tekeminen auttaa minua saavuttamaan tulevaisuuden tavoitteeni.	EVT, tulevaisuusarvo
12. Uskon, että koulutehtävien tekeminen on tärkeätä, vaikka niihin menee aikaa.	EVT, tehtävä- ja merkitysarvo
13. Uskon, että koulutehtävien tekeminen parantaa taitojani.	EVT, tehtäväarvo
14. Koulutehtävien tekeminen on minulle tärkeää, koska haluan menestyä koulussa.	EVT, menestysarvo
15. Tunnen, että koulutehtävien tekeminen on hyödyllistä tulevaisuuden kannalta.	EVT, tulevaisuusarvo

SDT= itsemääräämisteoria, EVT= odotusarvoteoria, Harter= minän kehityksen teoria

Esitestasin lomaketta kahdella nuorella, jotka totesivat väitteiden olevan ymmärrettäviä 11-vuotiaalle.

Lomakkeen tavoitteena ei ollut luoda pätevää mittaria erilaisten oppimismotivaatiotekijöiden yhteyksien tarkasteluun, vaan luoda yleiskuvaa yksittäisen luokan sen hetkisestä motivaatiotasosta peilautuen Harterin (1999), Ryanin ja Decin (2000) ja Ecclesin & Wigfieldin (2004) teorioihin.

5.5.2 Haastattelun rakentuminen

Haastattelu pohjautui seuraaviin valikoituihin lomakkeen väitteisiin, sekä neljään lisäkysymykseen.

1. Nautin koulutehtävien tekemisestä
2. Tunnen itseni hyväksi koulussa.
3. Tunnen, että opettajani välittävät minusta.
4. Minusta on tärkeätä oppia uusia asioita koulussa.
5. Koulutehtävien tekeminen auttaa minua saavuttamaan tulevaisuuden tavoitteeni.
6. Minusta on mukavaa työskennellä yhdessä luokkakavereideni kanssa.

Lisäkysymykset:

1. Miten tärkeänä pidät sitä, että voit olla oma itsesi koulussa?
2. Onko sinulla oppiainetta, jonka opiskelumotivaatio olisi vuosien varrella noussut?
3. Entä laskenut?
4. Minkä oppiaineen koet olevan sinulle itsellesi kaikkein tärkein?

Väitteiden valintaan vaikutti aikaisempi tutkimus minäpystyvyysuskomuksista sekä oppilaan ja opettajan välisen suhteen merkityksestä oppimismotivaatioon (kts. luku 3). Tämän lisäksi tein koehaastattelun 19-vuotiaalle nuorelle. Hän täytti ensin lomakkeen, ja tämän jälkeen keskustelimme väitteistä ja hänen vastauksistaan. Pyysin aina perustelemaan väitteen vastausta ja saatoin esittää perusteluun liittyviä lisäkysymyksiä. Näihin kuuteen väitteeseen sain toisistaan poikkeavimmat vastaukset, jolloin ajattelin niiden olevan analyysin kannalta kiinnostavimmat ja toisaalta viidesluokkalaisen perusteltavissa. Tämän lisäksi totesin, ettei 11-vuotias välttämättä jaksa vastata useampaan samankaltaiseen kysymykseen. Taulukosta 1 voidaan todeta myös väittämien teoriataustojen monipuolisuus. Halusin jättää tilaa myös haastateltavien omille ajatuksille, jos sellaisia syntyy. Lisäkysymyksien tarkoituksena oli käytännössä lihottaa aineistoa, jotta sisällönanalyysi olisi mahdollista.

5.6 Aineistonkeruu

Hain tutkimuslupaa työskentelykuntani opetuspäälliköltä joulukuussa 2024, ja sain sen 8.1.2025. Linkki tutkimuslupaan löytyy liitteestä 2. 17.1.2025 lähetin oppilaiden huoltajille Wilma-viestin (Liite 2), johon olin liittänyt linkin tutkimuslupapäätökseen. Päädyin muotoilemaan viestin niin, että viestiin vastataan, jos halutaan kieltää oppilaan osallistuminen tutkimukseen. Perustelen valintaani sillä, että luokan oppilaiden vanhemmat tuntevat minut ja tietävät, että teen tänä vuonna opinnoissani pro gradututkielmaa. Lisäksi olin kertonut oppilaille heidän mahdollisuudestaan osallistua tekemääni tutkimukseen. Viikon aikana huoltajat olivat käyneet lukemassa Wilma-viestin, eikä kukaan kieltänyt lastaan osallistumasta lomakekyselyvaiheeseen. Tarkistin lukeneet huoltajat vielä ennen opetustuokion alkua. Yksi huoltaja ilmoitti, että hänen lapsensa ei osallistu haastatteluun.

24.1.2025 järjestin opetustuokion oppimismotivaatiosta (Liite 3) ja järjestin oppilaille lomakekyselyn. Kävin lomakkeen kysymykset läpi näyttäen niitä samalla taululta, ja selitin, miten vastausasteikkoa tulkitaan. Kannustin oppilaita vastaamaan rehellisesti, ei minun toiveitteni mukaan. Lisäksi toivoin “en osaa sanoa”-vaihtoehdon välttämistä, vaan aitoa pohdiskelua oman mielipiteen suhteen. Ohjasin oppilaita odottelemaan omalla paikallaan, kun he ovat täyttäneet lomakkeen, ja vaikka piirtelemään kyselylomakkeen toiselle puolelle odotellessaan vastausajan päättymistä. Vastausaikaa oli 15 minuuttia. Nimen kohdalle pyysin heitä laittamaan sukupuolensa, jos he eivät halunneet tulla haastateltavaksi. Käytin sanaa haastattelu, ja kerroin, että nauhoitan sen. Lomakekyselyyn vastasi opetustuokion jälkeen 24 viidesluokkalaista, mutta vain kaksi laittoi kyselyyn nimensä. Keskusteltuani ohjaajani kanssa muista vaihtoehdoista ja tutkimusluvan reunaehtojen venyttämisestä, päädyin kysymään luokalta vielä uudemman kerran, olisiko muutkin oppilaat lähteneet mukaan kahdenkeskiseen juttutuokioon, jotka liittyvät kyselylomakkeen vastauksiin. Tällä tavalla sain viisi vapaaehtoista haastateltavaa lisää. Aikaisemmin pyytämieni piirrosten avulla löysimme haastateltavien kanssa heidän lomakkeensa, vaikka niitä ei oltukaan nimetty.

14.2.2025 pidin haastattelut seitsemälle oppilaalle koulupäivänä oppituntien aikana. Haastattelupäivä oli perjantai, jolloin en tyypillisesti ole töissä. Koin, että oppilaiden oli tällöin helpompi ajatella minua tuttuna aikuisena, ei omana opettajanaan. Hain itse oppilaita yksitellen oppitunneilta, enkä käyttänyt haastatteluihin välitunteja. Kallinen ja Pirskanen (2022, s. 86) toteavat, että haastattelupaikan olisi hyvä olla lapselle tuttu ja turvallinen, eikä sinne pitäisi kesken haastattelun ilmestyä ulkopuolisia henkilöitä. Näin ollen valitsin haastattelutilaksi koulun entisen erityisopettajan pienryhmätilan, joka oli kaikille haastateltaville entuudestaan tuttu, mutta harvoin käytössä. Kiinnitin oveen vielä ilmoituksen tilavarauksesta. Siellä saatoimme istua rauhassa vierekkäin pöydän ääressä kenenkään häiritsemättä. Päädyin tällaiseen asetelmaan, sillä tarkastelimme ensin yhdessä oppilaan täyttämää lomaketta. Aloitin haastattelutilanteet tarjoamalla lapselle lasillisen mehua ja toivotin hänet tervetulleeksi haastatteluun. Laitoin kaksi nauhuria nauhoittamaan, ja selitin lapsille, että näin varmistan arvokkaan yhteisen keskustelun saamisen nauhalle. Pidin omia papereitani oman selkäni takana, jotta ne eivät häiritsisi keskustelua. Aloitimme ensin tarkastelemalla lapsen täyttämää lomaketta ja sen yleisilmettä. Tämän jälkeen lähdin viemään haastattelutilannetta eteenpäin väite kerrallaan. Katsoimme yhdessä, miten lapsi oli vastannut, ja sitten esitin kysymyksiä, joilla halusin saada perusteluja tai tarkennuksia mielipiteelle. Lapsen vastauksesta riippui, miten tilanne eteni. Esitin lisäkysymyksiä ja tein kysyviä selvennyksiä keskustelun edetessä. Lopuksi esitin aiemmin mainitut kolme lisäkysymystä. Kaikki seitsemän haastattelua saatiin tehdä rauhassa loppuun. Yhden haastattelun keskipituus oli noin 9 minuuttia.

5.7 Analyysit

Esittelen seuraavaksi hieman analyysimenetelmiä ja avaan tarkemmin niitä, joihin päädyin.

5.7.1 Lomakekyselyn mahdollisuudet

Lomakekyselyiden tutkimisessa käytetään usein erilaisia yhteyksiä etsiviä analyyseja, kuten korrelaatioanalyysia. Sen tavoitteena on löytää eri muuttujien välisiä yhteyksiä (Vehkalahti, 2014, s. 77). Otannat ovat tyypillisesti suurehkoja, jotta

ne olisivat yleistettävissä (Vehkalahti, 2014, s. 45), ja antavat tuloksia tiettyjen muuttujien yhteyksistä, mutta eivät yksinään onnistu selittämään kausaalisuhteita (Vehkalahti, 2014, s. 78). Tutkimukseni tarkoituksena on kuitenkin oppimismotivaation yleisen tason mittaaminen pienestä näytteestä. Käytin tarkastelussani Jamovi-ohjelmistoa, jonne ensin syötin käsin kaikki kyselylomakkeiden tiedot ja vastaukset. Kaikkien väittämien Likert-asteikot toimivat samansuuntaisesti, joten en joutunut muokkaamaan niitä.

Vehkalahden (2014, s. 54) mukaan pelkän keskiarvon tarkastelu ei ole tarkoituksenmukaista, sillä se ei kerro muuttujan hajonnasta vielä mitään. Hän kehottaakin tutkimaan keskiarvoa keskihajonnan parina. Tämän lisäksi hänen mukaansa kiinnostavia tunnuslukuja ovat väittämän pienin ja suurin arvo. Näiden avulla voidaan tarkastella muuttujan sisäisen informaation määrää. Hän nostaa esiin myös tilanteen, jossa keskihajonta on 0. Tällaisessa tilanteessa käytetään termiä vakio. Päädyin tarkastelemaan jokaisen väittämän keskiarvoa, mediaania, keskihajontaa ja suurinta sekä pienintä arvoa, sillä tavoitteeni oli kartoittaa yleistä motivaatiotasoa.

5.7.2 Haastatteluaineiston analysointi

Haastatteluaineistoja voidaan tutkia useilla erilaisilla sisällönanalyysimenetelmillä, joiden lähestymistavat vaihtelevat (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103). Aineistoa voidaan lähestyä joko teoriaohjaavasti, jolloin siitä voidaan löytää teoriaan sopivia tulkintoja, tai sisällöllisesti, jolloin vastauksista löydetään erilaisia merkitysyksiköitä peilaten niitä tutkimuksen tarkoitukseen ja tehtävänasetteluun (Tuomi & Sarajärvi, 2018. s. 108–109). Teorialähtöinen analyysi puolestaan ohjaa vahvasti aineiston kategorisointia, joka määrätään tässä tapauksessa jo ennen analyysia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 111). Tutkimukseni lomakekysely, johon haastattelu pohjaa, on laadittu tiettyjä teorioita silmällä pitäen, jolloin myös analysointia ohjaavat teoriat.

Tuomi & Sarajärvi (2018, s. 130) ohjaavat analyysin tekoa seuraavalla tavalla. Analyysi toteutetaan ensin kokoamalla kysymysten vastaukset alkuperäisin ilmauksin kysymyksittäin. Tämän jälkeen ilmaukset pelkistetään ja luokitellaan alaluokkiin ja mahdollisiin yläluokkiin.

Ennen varsinaista analysointia aineisto, minun tapauksessani nauhoitetut haastattelut, on muokattava luettavaan muotoon, eli litteroitava (Ronkainen ym. 2020, s. 119). Haastattelujen litteroinnissa käytin apunani tekstinkäsittelyohjelman sanelutyökalua. Tämän jälkeen kävin sanellun tekstin läpi, korjasin virheitä ja lisäsin litteraattiin naurahduksia, miettimistaukoja sekä muita analyysiin mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä.

Seuraavaksi poimin kaikkien haastateltavien vastaukset väitteiden tai kysymysten mukaiseen järjestykseen. Tällä tavalla ne osat keskusteluista, jotka eivät liittyneet kysymysten vastauksiin jäivät pois. Kysymyksiä oli yhteensä kymmenen, joten sain aluksi kymmenen kokonaisuutta, joissa oli jokaisen haastatellun alkuperäinen ilmaus tiettyyn kysymykseen. Yhdestoista kokonaisuus muodostui keskusteluista, jotka eivät liittyneet suoraan kysymyksiin.

Tämän jälkeen koodasin väreittäin väittämiin liittyvät vastaukset seuraavasti: punainen korostus viittaa vastauksiin, jotka ovat eri mieltä, sininen korostus ”en osaa sanoa” väitteeseen ja vihreä korostus vastauksiin, jotka ovat väitteen kanssa samaa mieltä. Perustelut korostin keltaisella värillä. Tällä tavoin pystyin helpommin hahmottamaan haastateltavien yleisen mielipiteen väitteestä. Neljästä lisäkysymyksestä korostin sinisellä värillä vastaukset ja perustelut.

Seuraavaksi pelkistin ilmaukset, ja asettelin ne litteraattitiedostoon väitteen alle allekkain. Taulukossa 2 on esimerkkejä aineiston alkuperäisestä ilmauksesta ja pelkistämisestä. Tein pelkistämistä myös omasta puheestani, sillä sanoitin usein lasten ajatuksia, jotka he pystyivät vahvistamaan. Näitä esimerkkejä on taulukossa 3.

Tämän jälkeen muodostin pelkistetyistä ilmauksista alaluokkia, jotka soveltuvat suurimmalta osin itsen kehityksen teoriaan sekä itsemääräämis- ja odotusarvoteorioihin. Tässä tehtävässä jouduin tekemään paljon tulkintaa, sillä esimerkiksi tehtävien helppouden tuntu voi tarkoittaa sekä vahvaa minäpystyvyyskokemusta että suhtautumistapaa tehtävään, joka johtuu kovasta harjoittelusta. Esimerkkejä valitsemistani alaluokista voidaan katsoa taulukoista 2 ja 3.

Taulukko 2. Esimerkkejä ilmauksien pelkistämisestä.

Alkuperäinen ilmaus	**Pelkistetty ilmaus**	**Alaluokka**
”Jotenkin mulle, mulle ainakin tulee se että niitä on kiva tehdä koska asiat on helppoja, ja sitten te opetatte meille sen niin kun asiat todella hyvin. Niin kun niin ja mä ainakin ymmärrän aika hyvin, niin siksi se on kivaa.” ”Se on kivaa kun niis onnistuu.. ja niin ku on niin helppoo”	Tehtävien helppouden tunne Opetuksen laatu	korkea minäpystyvyyden kokemus
”Joo mä haluan tehdä niinku sellain parasta, että mä sitten pärjään töissäkin sitten isompana, että mä yritän parhaani niinku aina”. ”Että tulevaisuudessa saa niinku hyvii töitä niin ettei mene kaduille” ”No yleensä se on semmoinen jos se on tosi vaikea asia niin sitten haluaa	Koulunkäynti on tulevaisuuden kannalta ulkoisesti tärkeätä: -pärjää töissä -ei joudu kadulle -saa kokeista parempia numeroita	tehtävien tulevaisuusarvo

oppia… kun sitten se tulee ihan satavarmana kokeessa aina”		

Taulukko 3. Esimerkkejä haastattelijan selvennyksien pelkistämisestä.

Alkuperäinen ilmaus	**Pelkistetty ilmaus**	**Alaluokka**
”Niin eli sä näet sen niin, että koska sä oot tota, sä saat hyvin numeroita, niin se tarkoittaa sitä että sä oot hyvä koulussa”	Hyvät numerot tarkoittavat, että on hyvä koulussa.	Ulkoinen motivaatio tai korkea minäpystyvyys
”Niin sä näet sen niinku niitten arvosanojen kautta” Lapsi: ”niin no joo”		
”Onko se syy sitten sillai ettei aina oikein motivoisi tehdä. Tuleeko siitäkin, että tuleeko siitä sitten sellainen ajatus että kun tää on vaikeata niin sitten on tylsää?” Lapsi: ”joo”	Vaikeat tehtävät tuntuvat tylsiltä.	Heikko tehtäväarvo tai heikko minäpystyvyysuskomus
”Että vaikka se harmittaa niinku se että niitä joutuu tekee, että toi nautin koulutehtävien tekemisestä on vähän sii jo soo, mutta sä tiedät ja ymmärrät kuitenkin että niiden tekeminen on tärkeätä vaikka sitä aikaa menisi”. Lapsi nyökkää.	Tehtävien tekeminen on tärkeätä ajankäytöstä huolimatta.	Korkea tehtäväarvo

Analyysin neljäs vaihe, yläluokkien määrittely jäi osaltani tekemättä, sillä koin lisäluokittelutason tarpeettomaksi. Tulosavaruus oli kuitenkin sen verran pieni, että alaluokkiin jaottelu riitti näkemään yhteydet teorioihin ja tuottamaan tulkittavat tulokset.

5.8 Eettisyys

Kallinen ja Pirskanen (2022, s. 55) ovat listanneet YK:n (2009) lasten kanssa työskentelyn parhaat periaatteet soveltaen ne tutkimushaastatteluun. Periaatteita on yhdeksän: läpinäkyvyys ja informatiivisuus, vapaaehtoisuus, kunnioittavuus, relevanttius, lapsiystävällisyys, inklusiivisuus, koulutuksella tukeminen, turvallisuus ja sensitiivisyys riskeille sekä vastuullisuus.

Olen parhaani mukaan pyrkinyt noudattamaan näitä periaatteita kertomalla avoimesti omasta tutkimushankkeestani ja parantamalla oppilaiden tietoisuutta tutkittavasta aiheesta (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 55) pitämällä heille opetustuokion, jonka olin suunnitellut heidän ikäluokalleen sopivaksi. Opetustuokiossa käytin useita esimerkkejä, jotka sopivat lapsen elämismaailmaan, ja konkretisoi heille, mitkä asiat voivat vaikuttaa oppimismotivaatioon.

Ennen lomakekyselyn aloittamista sanoin ääneen tarkistavani, että kaikki huoltajat ovat lukeneet viestin, varmistin, että kaikki lapset olivat itse halukkaita täyttämään lomakkeen ja haastattelurekrytoinnissa korostin vapaaehtoisuutta (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 55), enkä maanitellut tai käyttänyt omaa valta-asemaani oppilaiden suostutteluun. Päädyin myös siihen, että en etukäteen luvannut haastatelluille oppilaille mitään palkintoa, mutta tarjosin kuitenkin mehua haastattelun aikana, jota voi kouluarjessa pitää pienenä palkkiona. Tällä tavoin vältyin pohtimasta jälkikäteen sitä, halusivatko lapset tulla haastateltaviksi vain palkkion vuoksi (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 65).

Eettisesti voidaan vielä pohtia haastateltavan rohkeutta kertoa aidosti omasta motivaatiotasostaan omalle opettajalleen. Haastattelutilanne on valtasuhteiltaan

asymmetrinen, sillä tutkijan tutkimustehtävä ohjaa haastattelun kulkua ja keskustelua (Aaltonen & Högbacka, 2015, s. 95). Minun tapauksessani vallan epäsuhta korostuu myös sen suhteen, että haastattelin omia oppilaitani. Opettaja-oppilassuhde kun ei voi olla koskaan tasavertainen, vaikka muutoin reilu ja luottamukseen perustuva olisikin. Toinen tärkeä pohdinnankohde onkin luottamuksen rakentaminen haastattelutilanteisiin (Aaltonen & Högbacka, 2015, s. 95). Omassa tapauksessani koen luottamussuhteen olleen olemassa jo ennen haastattelun alkua. Oppilaat kuitenkin ovat usein lojaaleja opettajilleen, eivätkä halua pahoittaa heidän mieltään. Nostin tämän asian esiin haastatteluissa sanoittamalla rehellisyyden tärkeyttä tutkimuksen kannalta. Lupasin etten loukkaannu suorastakaan puheesta, sanoin ettei meidän puheemme leviä muille, eikä tutkimusraportista selviä kuka on mitäkin sanonut. Olen vain aidosti kiinnostunut kuulemaan lasten ajatuksia, ja kerroin myös, miten nämä keskustelut voivat auttaa minua kehittämään opetustani. Koenkin lasten puheen olleen suurimmalta osin hyvin rehellistä, vaikka siinä kyllä näkyi tietynlainen kaunistelu. Yksi totesi seuraavaa kysyttäessä perustelua sille, miksi hän kokee nauttivansa koulutyöstä:

Lapsi 7: Jotenkin mulle, mulle ainakin tulee se että niitä on kiva tehdä koska asiat on helppoja, ja sitten te opetatte meille sen niin kun asiat todella hyvin, niin kun niin, ja mä ainakin ymmärrän aika hyvin niin siksi se on kivaa.

Toinen taas totesi väitteeseen ”Tunnen, että opettajani välittävät minusta” tähän tapaan:

Lapsi 1: Kyl mullon ainaskin sellanen fiilis et jos tänne näin kävis jotain, ni meikää ei ainaskaan ekana pistettäis telotusjonoon.

Lomakekysely oli lyhyt ja lomakkeen väitteet käytiin ensin yhdessä läpi. Haastattelut olivat melko lyhyitä ja kysymykset sellaisia, joihin 11-vuotias pystyi vastaamaan. Oma tuttuuteni antoi lapsille sekä lomakekyselyvaiheessa että haastattelujen aikana rohkeutta ja tilaa kysyä, jos he eivät ymmärtäneet kysymystä tai väitettä, ja oma oppilaantuntemukseni taas auttoi jatkokysymysten tai selvennyksien teossa. Sekä lomakekyselyn että haastattelujen jälkeen kiitin arvokkaista tutkimukselle tärkeistä ajatuksista. Haastattelujen lopuksi selitin mikä on pseudonyymi ja kysyin heiltä itseltään, minkä nimisiä he haluaisivat olla, jos siteeraan heitä tutkielmassani. Näillä elementeillä pyrin sekä lomakekyselyn aikana että

haastattelutilanteessa lapsilähtöisten periaatteiden noudattamiseen (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 55).

5.9 Luotettavuustarkastelua

Kuten aiemmin totesin, tutkimukseni tulokset eivät ole yleistettävissä perusjoukkoon, eikä se tämän tutkimuksen tavoite ollutkaan. Joitakin pohdintoja voidaan kuitenkin käydä liittyen lomakkeen väitteisiin, haastattelun laajuuteen ja analyysiin liittyen.
Reliabiliteetti ja validiteettitarkastelun näkökulmasta voidaan tarkastella lomakekyselyn yksittäisten väittämien yksiselitteisyyttä ja tulkinnanvaraisuutta, sekä haastattelua, jossa tutkija tuntee haastateltavansa.

Vehkalahti (2014, s. 23) kuvaa huonoa väitettä moniulotteiseksi ja useaan kysymykseen vastaavaksi. Osaa kyselyni väitteitä haastaa niiden yleisluontoisuus, jonka totesin haastattelutilanteessa. Haastateltavat olisivat halunneet oppiainekohtaisempia väitteitä. Tämä nousi esiin esimerkiksi väitteessä kaksi, jossa vastataan siihen, onko hyvä koulussa. Osa haastateltavista olisi halunnut vastata eri oppiaineiden kohdalla eri tavalla. Seuraava sitaatti avaa väitteen kaksiteräisyyttä. Oppilas on opettajan mielestä hyvä koulussa, mutta yksi oppiaine vaikuttaa hänen omaan ajatteluunsa niin negatiivisesti, että hän kokee olevansa huono koulussa myös yleisellä tasolla.

Haastattelija: Sitten sä väität että sä, tai siis sä koet itse että sä et ole hyvä koulussa. Millähän perusteella, miten sä perustelet tota sun ajatusta että sä et ole hyvä koulussa?

Lapsi 6: Äh. Emmä tiedä.

Haastattelija: Onko sulla joskus tullut sellainen.. tai mistä se tulee.. mihin se liittyy se ajatus niin mikä tunne sulla silloin on kun sulla on sellainen fiilis että mä en ole hyvä, ja onko se joku tietty oppiaine vai ylipäätään koulu?

Lapsi 6: Ääää, tietty oppiaine.

Myös väite yksi osoittautui perustelujen kannalta haastavaksi. Oppilas ei nauti koulutehtävien tekemisestä itseään varten, jota väite hakee, vaan ulkoisen palkkion vuoksi.

Lapsi 5: Ööö, koska sitten kun mä teen kokeita ja ne menee hyvin niin mä saan rahaa.

Muut väitteet olivat yksiselitteisempiä ja vastaus oli helpompi antaa. Yhden haastateltavan oli ollut vaikeaa löytää oikeaa rastin paikkaa kohtaan viisi, sillä hän ei vielä tiennyt omasta tulevaisuudestaan ja sen tarpeista.

Lapsi 4: No mä en vielä tiedä mikä mä oon tulevaisuudessa.

Haastattelija: OK

Lapsi 4: Niin sitten se on sillee että, no jos mä olisin esimerkiksi… joku työ jos jossain työssä jos tarvitaan matikkaa niin sitten se on tärkeätä.

Haastattelija: joo

Lapsi 4: Ja että niinku opettelee matikkaa, mutta sitä ei tiedä sitten jos vaikka aikuisena tuntuukin siltä että hitsi että ei öö, opetellut tota, nuorena niin hyvin matikkaa niin sitten ei osaisi. Niin silleen se on tärkeätä mutta kun mä en tiedä että oonko, mikä mä oon isona.

Haastattelija: OK

Lapsi 4: Esim jos mä oonkin vaikka joku liikunnallinen tyyppi niin mun mielestä sitten se ei ole niin tärkeätä osata mitään oppiaineita paitsi liikuntaa ja silleen.

Haastatteluanalyysia tehdessäni pohdin useasti omaa rooliani haastattelutilanteessa. Lisäksi mietin, miksi päädyin tekemään kuitenkin verraten suppean haastattelun, vaikka perustelin aikaisemmin sitä haastateltavien jaksamisella. Koen tämän liittyvän kokemattomuuteeni haastattelijana. En osannut arvioida haastattelun pituutta siitä huolimatta, että tein koehaastattelun nuorelle. Olen lasten näkökulmasta työskennellyt aina kyseisessä koulussa, ja olen heille turvallinen aikuinen. Jos olisin ollut vieraassa yksikössä, en varmasti olisi saanut yhtä välittömiä vastauksia. Vastauksissa näkyi myös oppilaan persoona ja temperamentti ja koinkin usein houkutusta lähteä selittämään vastauksia niiden kautta.

Halusin häivyttää kaikesta puheesta sukupuolijaottelun, vaikka sillä perinteisessä mielessä on ollut vahva rooli myös oppimismotivaatiotutkimuksessa. Esimerkiksi Tuominen-Soini ja muut (2010) ovat aikaisempien tutkimusten ristiriitaisuudesta huolimatta tulleet siihen johtopäätökseen, että tytöt ovat oppimishakuisempia ja pojat ennemmin välttteleviä vaikkakin suoritushakuisia. Olisin halutessani voinut

tehdä lomakekyselyn pohjalta tutkimusta tyttöjen ja poikien välisistä eroista, mutta en nähnyt sitä luokan yleisen oppimismotivaatiotason mittaamisen kannalta tarkoituksenmukaisena. Haasteltavista puolestaan vain kaksi seitsemästä edusti toista sukupuolta, jolloin heidän anonymiteettinsä olisi haastavaa säilyttää raportointivaiheessa. Useimmat luokkatoverit kun näkivät heidän lähtevän minun matkaani haastattelupäivänä. Siksi käytän sitaateissani vain sanaa lapsi.

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Esitin kolme tutkimuskysymystä, joiden avulla pyrin selvittämään, miten yhden viidesluokkalaisen ryhmän motivaatiotaso näyttäytyy yleisellä tasolla. Haastatteluissa selvitin tarkemmin, miten motivaatiotaso on muuttunut ja mitkä asiat ovat vaikuttaneet siihen.

6.1 Yleinen motivaatiotaso

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni koski oppilaiden tämänhetkistä yleistä motivaatiotasoa, johon vastattiin lomakkeella. Lomakkeen viidentoista väittämän lyhyet selitykset, keskiarvot, mediaanit, vaihteluvälit sekä maksimi ja minimiarvot ovat esillä taulukossa 4. Kokonaiset väittämät löytyvät taulukosta 1. Alimmillaan väittämän keskiarvo on 3.21 ja korkeimmillaan 4.75. Keskiarvoja tarkastelemalla tulokset viittaavat siis melko korkeaan motivaation tasoon tässä ryhmässä. Myös matalat keskihajonnat viittaavat hyvään motivaatiotasoon.

Keskihajonta on suurinta väitteissä 1 *Nautin koulutehtävien tekemisestä* (1.02) ja 9 *Tunnen, että koulussa oppimani asiat ovat hyödyllisiä* (1.02). Koulutehtävien tekemisestä nautti noin puolet ja alle kolmasosa ei nauttinut niistä. Opittujen asioiden hyödyn näki kolme neljäsosaa vastaajista ja kaksi oli tästä eri mieltä.

Pienintä keskihajonta on väitteiden 8 *Uskon, että voin onnistua koulutehtävissä, jos yritän tarpeeksi* (.50) ja 10 *Minusta on mukavaa saada hyvää palautetta opettajiltani* (.53) kohdalla. Omaan onnistumiseensa uskoi ja hyvästä palautteesta nautti kaikki vastaajat.

Tämän lisäksi tarkastelin, kuinka monta prosenttia vastaajista oli joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä väittämien kanssa. Kahta väittämää lukuun ottamatta (v1 = 50 %, v11 = 54 %) prosenttiosuudet olivat 70–100 %.

Taulukko 4. Yksittäisten väitteiden tilastolliset tunnusluvut.

	N	KA	Mediaani	Keskihajonta	Minimi	Maksimi
V1, nautin tehtävistä	24	3.21	3.50	1.02	1	5
V2, olen hyvä koulussa	24	4.00	4.00	0.89	1	5
V3, tärkeätä oppia uutta	24	4.21	4.00	0.66	3	5
V4, opettaja välittää	24	4.26	4.00	0.75	3	5
V5, haluan tehdä parhaani	24	4.00	4.00	0.93	2	5
V6, voin vaikuttaa	24	4.25	4.00	0.79	3	5
V7, yhdessä työskentely	24	4.50	5.00	0.66	3	5
V8, uskon onnistumiseeni	24	4.42	4.00	0.50	4	5
V9, opitun hyödyllisyys	24	3.92	4.00	1.02	1	5
V10, hyvä palaute	24	4.75	5.00	0.53	3	5
V11, tulevaisuudentavoite	24	3.54	4.00	0.98	2	5
V12, tehtävien tärkeys ajasta huolimatta	24	4.04	4.00	0.91	2	5
V13, taitojen parantuminen	24	4.08	4.00	0.88	2	5
V14, tehtävien tärkeys menestyksen kannalta	24	4.04	4.00	0.91	2	5
V15, tehtävien hyöty tulevaisuudessa	24	3.92	4.00	0.88	2	5

6.2 Motivaatioon vaikuttaneita tekijöitä

Kokemus omista taidoista ja pystyvyydestä oli suurimmalla osalla hyvällä tasolla. Minäpystyvyyden kokemukset olivat vielä osin konkretian tasolla, sillä perustelut liittyivät joko tehtävien koettuun helppouteen tai arvosanoihin. Yksi haastateltavista pohti asiaa näin:

Lapsi 2: No mä oon vaan parempi kavereita jossain aineissa. Viime vuonna oli aika hyvä todistus...

Kolme vastaajaa jäi kuitenkin pohtimaan omaa pystyvyyttään yksittäisen oppiaineen kautta, eivätkä he näin ollen osanneet sanoa, ovatko he hyviä koulussa. Tällainen ajattelu sopii sekä Harterin (2012) kaikki tai ei mitään ajatukseen abstraktin ajattelun keskeneräisyydestä, että Ecclesin ja Wigfieldin (2024) toteamukseen minäpystyvyyden vaihtelusta oppiaineittain. Kaksi muuta vastaajaa pystyivät kuitenkin irrottamaan yksittäisen oppiaineen hankaluudet kokonaiskuvasta, ja totesivat olevansa hyviä koulussa, vaikka yksittäinen oppiaine tuntuukin haastavalta.

6.2.1 Motivaatiota heikentäneet tekijät

Koulutehtävistä nauttiminen viittaa sisäiseen motivaatioon, jolloin oppilas on halukas tekemään tehtäviä oman sisäisen halunsa vuoksi (Ryan & Deci, 2000). Vastauksista kävi kuitenkin ilmi, että tehtävistä nautitaan ehdollisesti. Tällöin ne eivät ole liian vaikeita tai onnistumisista maksetaan rahaa. Molemmat esimerkit viittaavat mielestäni ulkoiseen säätelyyn, jolloin motivaatiokin on ennemminkin integroitunutta, ei sisäistä. Tällainen ajattelu voi ulkoisten palkkioiden puuttuessa mielestäni heikentää motivaatiota. Kolme vastasi myös työläyden vähentävän tehtävistä nauttimista.

Tulevaisuuden haaveet vaikuttivat melko negatiivisesti useimman vastaajan ajatukseen koulun hyötyarvosta. Tarkoitan tällä Ecclesin ja Wigfieldin (2020) määritelmää tehtävän koetusta hyödystä yksilölle. Erityisesti liikuntaan liittyvät haaveet näkyivät lähes puolella. He kyllä ymmärsivät esimerkiksi englannin ja matematiikan hyötyarvon tulevaisuuden ammatista riippumatta, mutta muiden oppiaineiden arvo koettiin hankalammaksi hahmottaa. Vastaajat näkivät koulunkäynnin tärkeyden, mutta kaikki eivät olleet riittävän motivoituneita näin toimimaan. Flake ja muut (2015) näkevät tämän liian korkeina kustannuksina, jolloin muut, tärkeämmät asiat menevät tehtävän suorittamisen edelle tai yksilö voi kokea uhraavansa liikaa tehtävälle.

Haastattelija: Se jalkapallo on sulle niinku semmoinen haave, ja sitten sä koet vähän että koulutehtävillä ei ehkä välttämättä ole siinä isoo roolia vai?

Lapsi 6: No joo.

Haastattelija: Onko se vähän hankala juttu?

Lapsi 6: Joo.

Haastattelija: Onko se sillain että et sä niinku tiedät että niitä täytyisi niitä kouluhommia tehdä mutta sitten ne tavoitteet on siellä jalkapallossa?

Lapsi 6: Joo.

Jokainen haastatelluista pystyi nimeämään yksittäisen oppiaineen, jossa motivaatio oli laskenut. Oppiaineet vaihtelivat yksilöittäin ja syyt olivat hyvin moninaisia. Perusteluina olivat opettajan vaihtuminen, liian helpoksi koettu oppiaine tai liian pitkät kirjan kappaleet. Tai yksinkertaisesti tylsät sisällöt.

Lapsi 6: Ehkä liikunta… niinku en tee täysiä enää niinku siin liikunnassa

Haastattelija: Ootko sä miettinyt miksi?

Lapsi 6: Jotkut asiat on vaan tylsiä ja jos mullon niinku tylsää ni mä en jaksa niinku ja niin.

Viidennellä luokalla kyse ei ole pelkästään subjektiivisesta näkemyksestä. Opiskeltavat asiat vaikeutuvat ja laajenevat huomattavasti verrattuna neljänteen luokkaan, joka on luonteeltaan kertaavampi (OPS, 2014). Tällöin voidaan koettujen kohonneiden kustannusten näkyvän myös motivaatiossa.

6.2.2 Motivaatiota parantaneet tai sen säilyttäneet tekijät

Vaikka vain kaksi vastaajista uskoi tänään tehdyn työn vaikuttavan positiivisesti heidän tulevaisuuteensa kustannuksista huolimatta, ja näin näkivät hyötyarvon ja tämän hetken valintojen vaikutukset, oli koulutehtävien tekeminen kuitenkin 90 prosenttisesti tärkeätä. Perusteluiksi lapset nostivat lähitulevaisuudessa pärjäämisen kokeissa, mutta myös aikuisuuden ammatinvalinnat ja pärjäämisen yhteiskunnassa. Yksi totesi näin:

Lapsi 5: Että tulevaisuudessa saa niinku hyvii töitä, niin ettei mene kaduille.

Kaikki vastaajat kokivat opettajien välittävän heistä. Useimmat nostivat ensin esiin hyvin konkreettisen esimerkin laastarin antamisesta, jos jotain sattuu. Tämän lisäksi nousi kuitenkin esiin hieman abstraktimpaakin ajattelua opettajan aidosta kiinnostuksesta ja tasavertaisesta kohtelusta oppilaita kohtaan. Deci ja Ryan (2000) sekä Harter (1999) näkevät yhteenkuuluvuuden tunteen parantavan oppilaiden minäpystyvyyden kokemusta. Tätä oppilaiden kokemusta voi siitä syystä pitää yhtenä motivaatiotasoa parantavana tekijänä.

Tämän lisäksi yhteistyö vertaisten kanssa koettiin tärkeäksi, kuten Juvonen ja Knifsendkin (2016) ovat todenneet. Erityisesti ystävän tai älykkään, mukavan luokkakaverin kanssa työskentely oli mieluisa ajatus. Yhteistyö älykkäänä koetun oppilaan kanssa saattaa liittyä myös tehtävän koettuun matalampiin kustannuksiin. Yli puolet kuitenkin huomautti, että opettajien pitäisi valita työparit työskentelyn sujumiseksi, ja loput vakuuttivat työskentelyn sujuvan myös parhaan kaverin kanssa. Näen tämän liittyvän tehtävän korkeana pidettyyn arvoon (Eccles & Wigfield, 2004), joka voidaan nähdä merkkinä korkeasta työskentelymotivaatiosta.
Yhteenkuuluvuuden tunteen tarve näkyi selkeästi myös lomakevastauksissa. Lomakkeen väitteet ”Tunnen, että opettajani välittävät minusta” ja ”Minusta on mukavaa työskennellä yhdessä luokkakavereideni kanssa” saavat korkeat keskiarvot ja matalat keskihajonnat (kts. taulukko 4).

Harterin (2012) minäkäsitykseen pohjautuva kysymys siitä, saako koulussa olla oma itsensä, vaikutti kaikista jopa hämmentävältä. Jokainen haastateltava koki saavansa olla oma itsensä, eikä heitä edes kiinnostanut muiden ajatukset. Motivaation ja minän kehityksen näkökulmasta reaktiot olivat positiivisia. Vaikuttaisi siltä, että viidesluokkalaiset maalaiskoulua käyvät lapset eivät ole vielä siirtyneet varhaisnuoruuden vaiheeseen, jossa sosiaalisen hyväksymisen tärkeys voi mennä omien todellisten mieltymysten edelle (Harter, 1999), tai ainakaan he eivät tiedosta sitä.

Kuusi seitsemästä haastatellusta nimesi oppiaineen, jossa motivaatio oli joko säilynyt ennallaan tai parantunut. Useimmiten nimeämisten taustalta löytyy tunne oppiaineen helpottumisesta.

Lapsi 7: Matikkaan niin on kasvanut enemmän into ja näin.

Haastattelija: Eli matikassa kun sä koet että se on niinku helpottanut, että se tuntuu helpommalta niin sitten se paranee niinku se motivaatio tehdä?

Lapsi 7: Kyllä.

Myös huonot koenumerot ovat motivoineet parantamaan suoritusta, ja niiden parantuessa myös motivaatio on kasvanut.

Lapsi 1: No en nyt tiedä. Ehkä matikka koska viime vuonna, mä en nyt muista minkä mä sain, mutta siis tän vuoden alussa mä olin saanut ihan hirveän huonoja numeroita kaikista kokeista. Sitten siinä syyskuussa mä koitin alkaa parantaa, ja sitten mä oon alkanut saamaan parempia kun mä oon lukenut enemmän ja tälleen.

Näen, että jokainen vastaaja on ryhtynyt panostamaan oppiaineen opiskeluun, jolloin on syntynyt tunne oppiaineen helpottumisesta, joka puolestaan parantaa motivaatiota.

Haastattelun lopuksi esitetty kysymys kaikkein tärkeimmästä oppiaineesta nosti esiin kaksi näkökulmaa. Liikunnan merkitys sekä nyt että tulevaisuudessa ihan fyysisen kunnon kannalta nousi esiin kolmella vastaajalla. Muiden vastaukset liittyivät tulevaisuudessa tärkeiksi koettuihin taitoihin: englantiin ja matematiikkaan.

6.3 Yhteenveto

Lomakekyselyn perusteella luokan yleinen motivaatiotaso oli hyvä, joka näkyi korkeina keskiarvoina ja maltillisina keskihajontalukuina. Motivaation tasoon näyttävät vaikuttavan oppiainekohtaisten tehtävien koettu vaikeustaso ja niihin käytettävä aika, luontainen kiinnostus sekä työskentelyn hyöty- ja tärkeysnäkökulma sekä kustannukset tulevaisuutta ajatellen. Vertaisten ja opettajan merkitys nähtiin motivaatiota parantavana tekijänä. Omana itsenä olemisen tärkeys oli niin itsestään selvää, että haastateltavat lähinnä hämmentyivät.

7 Pohdintaa

Tutkimukseni tavoitteena oli tuoda oppilaiden omien kokemusten kautta näkyväksi heidän motivaatiotasoaan ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tarkoituksenani ei ollut luoda yhteiskunnallisesti merkittävää uutta tietoa oppilaiden oppimismotivaatiosta, vaan pikemminkin tuoda tuoreelle, vastavalmistuvalle luokanopettajalle näkyväksi niitä tekijöitä, joilla on merkitystä oppilaiden motivaation muovautumisessa.

Aikaisempien tutkimusten väitteet jatkuvasti laskevasta motivaatiotasosta (Spinath & Steinmayr, 2008; Furrer ym., 2014) eivät näkyneet tutkimuksessani niin voimakkaasti kuin odotin. Yllätyin oppilaiden näennäisesti korkeasta motivaatiotasosta ja verraten pienistä keskihajonnoista kautta linjan. Myös haastattelutilanteet olivat yleisvireeltään hyvin positiivisia eikä kenenkään vastauksissa kuulunut voimakasta oppimismotivaation laskua. Vinni-Laakso ja muut (2022) totesivatkin suurimman osan oppilaista olevan keskinkertaisesti motivoituneita.

7.1 Teoria vastaan tulokset

Tutkimustulokseni myötäilevät hyvin aikaisempaa teoriaa ja tuloksista vaikuttaisi olevan helposti löydettävissä sekä minän kehityksen teoriaan (Harter, 1999) että itsemääräämisteoriaan (Deci & Ryan, 2000) ja odotusarvoteoriaan (Eccles & Wigfield, 2020) yhdistettäviä tuloksia, vaikka teoria vain ohjasi tutkimustani. Usko omiin kykyihin ja tietynlainen lapsen huolettomuus näkyi vielä suurimman osan vastauksissa.

Esittelin Harterin (1999; 2012) minän kehityksen teoriasta sekä myöhäislapsuuden että varhaisnuoruuden, sillä viidesluokkalaiset usein sijoittuvat näiden kahden kehitysvaiheen välimaastoon. Tämä näkyi selkeästi haastattelutilanteissa, jolloin lomakevastauksia pystyi syventämään. Osa liitti itseluottamuksen ja minäpystyvyyden kokemukset vertailemalla itseään luokkakavereihin, joka viittaa myöhäislapsuuteen. Kaverisuhteiden tärkeys taas viittaisi varhaisnuoruuteen. Toisaalta omana itsenä oleminen, ja kysymyksen tuoma hämmennys viittaavat

siihen, että varhaisnuoruuden tuoma kavereiden voimistunut merkitys myös pukeutumisessa ei vielä vaikuta haastateltuihin.

Itsemääräämisteorian (Deci & Ryan, 2000) esittämistä kolmesta perustarpeesta yhteenkuuluvuuden tunteeseen liittyvät sekä opettajaa että vertaisia koskevat väittämät ja haastatteluista kummunneet vastaukset osoittavat tarpeen täyttyvän tässä luokassa. Toisaalta vertaisiin liittyvät korkeat tulokset voivat liittyä myös Harterin (1999) avaamaan sosiaaliseen vetovoimaan. Tätä ajatusta tukisi myös haastatteluissa esiin noussut korkeampi tarve saada työskennellä kaverin kanssa, eikä opettajan määräämän parin kanssa. Autonomian tunnetta mittasi vain yksi väite (Tunnen, että voin vaikuttaa siihen, mitä ja miten opin koulussa), jonka koen olevan liian tulkinnanvarainen. Tässä väittämässä näkyy mielestäni myös tekoälyn tapa yksinkertaistaa itsemääräämisteoriaa. Deci ja Ryan (2000) kun tarkoittivat autonomian tunteella tämän perustarpeen täyttymistä sisäisen motivaation kautta. Väite, jolla puolestaan mitattiin sisäistä motivaatiota, osoittautui haastattelujen kautta ongelmalliseksi, sillä vastauksista huomasi osan ajattelevan koulusta nauttimisen olevan ehdollista, ja nautintoon pääsi, kun sai jotakin palkinnoksi. Todennäköisesti tilanne olisi tarkemmissa keskusteluissa ollut sama myös muissa sisäistä motivaatiota mitanneissa (Taulukko 4) väitteissä. Kolmatta perustarvetta, kyvykkyyttä, mitattiin useammassa väittämässä, ja keskiarvojen ja -hajontojen perusteella kyvykkyysuskomukset ovat useimmalla oppilaalla korkeat. Haastattelut kuitenkin tarkentavat vastauksia ja paljastavat esimerkiksi Harterin (1999) varhaisnuoruuteen liittyvän mustavalkoisen ajatusmallin. Lomakkeen ”täysin eri mieltä”-rasti muuttuukin keskustellessa ajatukseksi siitä, että on hyvä koulussa muuten, mutta matematiikka on välillä haastavaa. Osa oppilaista oli hahmottanut tämän itsenäisesti, joka taas toisaalta viittaa vahvaan uskoon omasta pystyvyydestä.

Odotusarvoteoriaan liittyvät väittämät jäävät pelkän lomakekyselyn pohjalta hyvin yleisluontoisiksi, joka toisaalta oli tiedossa, sillä lomakekyselyn tavoitteena oli vain luoda yleiskuva motivaatiotasosta. Haastatteluissa väittämät saavat perustelujen myötä enemmän syvyyttä, ja niitä pystyy paremmin tulkitsemaan myös odotusarvoteorian pohjalta. Haastateltavista voisi pyrkiä luomaan myös motivaa-

tioprofiileja, mutta tämä ei antaisi vastausta kysymykseen mitkä seikat ovat vaikuttaneet motivaatioon. Motivaatioprofiilin luominen on vaarallista jo senkin vuoksi, että se on usein oppiainekohtaista (Vinni-Laakso ym., 2019).

Yleisellä tasolla haastatteluista pystyy tunnistamaan tehtävän korkeaan hyötyarvoon viittaavaa puhetta yllättävän paljon. Samoin erityisesti oppiaineet, joissa koettu motivaatiotaso oli noussut, näkyy koettujen kustannusten vähenemistä, joka tukee myös Vinni-Laakson ja muiden (2019) saamia tuloksia. Tulokset viittaisivat myös haastateltujen yleisesti ottaen hyviin uskomuksiin omista kyvyistä.

7.2 Tutkimukseni rajoitteet

Lomakekyselyni ei anna vastausta motivaation kehittymisestä tai muutoksesta, vaan pintapuolisen välähdyksen yhden oppilasryhmän sen hetkisestä motivaation tasosta heti lyhyen oppimismotivaatio-oppimistuokion jälkeen. Lyhyt haastattelukaan ei nosta mielestäni riittävästi esiin vastauksia kysymykseen, miten motivaatio on muovautunut vuosien aikana, vaikka joitakin näkökulmia esiin nostaakin. Tällainen lähestymistapa tarvitsisi pidempiaikaista samojen yksilöiden tutkimista ensimmäiseltä luokalta lähtien ja huomattavasti syvällisempiä haastatteluja. Oma tutkimukseni ei myöskään huomioi mahdollisia taustamuuttujia, ja tämän vuoksi tulosten yleistäminen on mahdotonta.

Sen lisäksi edellä mainitut teoriat toimivat mielestäni vain osittain selittävinä tekijöinä, eivätkä nosta esiin esimerkiksi yksilön persoonallisuuden, eli temperamentin ja tunteiden yhdistelmän merkitystä, jotka näkyivät paremmin haastattelujen tuloksissa. Persoonallisuuden nostaminen selittäväksi tekijäksi vain tutkijan oman näkemyksen kautta on mielestäni kuitenkin hieman ongelmallista, sillä se on tällaisessa haastattelututkimuksessa vain oman tulkintani varassa. Oppilaiden temperamentin tarkempi tutkiminen ennen haastattelua olisi voinut tuottaa luotettavampia tuloksia sen vaikutuksesta.

Pelkästään motivaatioteorioista tehtävä valinta on ollut loppuun asti haaste. En ole luopunut kahdesta motivaatioteoriasta, vaan tuonut siihen lisäksi minän kehityksen teorian. Minän kehityksen ja itsemääräämisteorian yhdistäminen olisi näin

jälkikäteen tarkasteltuna ollut viisas ratkaisu, sillä odotusarvoteorian todellinen hyödyntäminen jäi jopa hieman päälle liimatun oloiseksi. Toisaalta tuloksissa on nähtävissä teorioiden päällekkäisyyttä ja yhteensopivuutta taustaontologioiden eroavaisuuksista huolimatta.

7.3 Tulevaisuuskuvia

Näen tutkimukseni olevan kuitenkin toistettavissa muutamilla muutoksilla. Laatisin lomakkeen väittämät perustuen yksilön kolmeen perustarpeeseen ja haastatteluissa kysyisin tarkemmin sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon liittyviä kysymyksiä (Deci & Ryan, 2000). Toisaalta lomaketta voisi käyttää sellaisenaan yleisen tason kartoittamisessa tai yksittäisen oppilaan arviointikeskustelun keskustelun herättäjäksi. Tämän lisäksi lomakkeesta voisi olla aitoa hyötyä esimerkiksi tilanteessa, jossa opettaja on vaihtunut ja hän haluaisi saada tietoa oppilaiden motivaation tasosta.

Ilman aika- ja raharajoitteita laatisin opettajille oppaan ”Miten kartoitan oppilaideni motivaatiotasoa”, joka eroaisi erilaisista ”Näin parannat luokkasi motivaatiotasoa”- oppaista (joita on useampia, taustateoriat vain vaihtelevat) sillä, että työskentely keskittyisi tämänhetkiseen motivaatiotasoon tarkemmin, ja lapset olisivat oman motivaationsa asiantuntijoita. Ymmärrän aikarajoitteet myös koulumaailmassa, mutta pelkkä keskustelu jokaisen oppilaan kanssa heidän motiiveistaan saisi heidät itsensä pohtimaan niitä syitä, jotka vaikuttavat heidän motivaatioonsa. Samalla myös autonomian tunne kasvaisi ja lapsi saisi olla aidosti aktiivinen tekijä.

7.4 Lopuksi

Vaikka tutkimukseni ei onnistunutkaan selvittämään lasten viittaamattomuutta, tein siitä tutkimuksen edetessä havaintoja. Jos ryhmä jaettiin pienempiin ryhmiin tai äänekkäimmät, usein ylimääräiseen kommentointiin sortuvat oppilaat olivat poissa koulusta, useammat oppilaat viittasivat, tai edes uskalsivat vastata pyydettäessä. Juvonen ja Knifsend (2016) puhuvatkin luokan käytösnormeista, jotka voivat vaikuttaa siihen, miten innokkuuttaan tuo esille. Toinen havaintoni liittyi

tyypillisten viittaajien asemaan ryhmässä. Heillä on älykkään oppilaan maine, jonka koen toimivan ikään kuin turvana heille. Samalla muiden oppilaiden into osallistua laskee, sillä he olettavat, että viitatessa pitäisi olla aina oikeassa. En lomaketta ja haastattelua laatiessani osannut huomioida tuntiaktiivisuutta, jonka avulla olisin voinut paremmin tarttua passiivisuusongelmaan, joka luokassa usein alakoulun loppuvaiheessa vallitsee, ja näkyy myös opettamassani luokassa.

Olenkin pohtinut millä muilla tavoilla olisin voinut tutkia omaa luokkaani ja sen motivaatiotasoa. Erilaiset lyhyet interventiot tai vertailu toiseen viidenteen luokkaan olivat esillä pohtiessani tutkimuksen tavoitteita ja sisältöä. Tämä ajatus kaatui yksinkertaisesti oppilaiden puutteeseen. Tutkin kouluni kaikkia viidesluokkalaisia, eikä toisen koulun mukaan ottaminen olisi mahdollistunut tässä aikataulussa.

Itse olen huomannut muutoksen omassa opetusotteessani. Mitä enemmän olen työskennellyt pro gradun parissa, sitä enemmän olen pohtinut oppilaiden osallisuuden lisäämistä ja mielenkiinnon ylläpitämistä oppitunneilla. Pyrin esimerkiksi lisäämään yksilön itsensä tekemiä päätöksiä vaikkapa tehtävien tekemisen järjestyksestä, antamalla vain tuntitavoitteet. Huomaan herkemmin tilanteet, joissa oppilaiden halu tehdä töitä laskee, ja pyrin ennakoimaan niitä. Ryhmätehtävätilanteissa puolestaan teen rohkeasti jaot sen mukaan, että työt tulevat varmuudella tehtyä.

Aloittaessani pohdiskelun pro gradun aiheesta, mieleeni muistui keskustelu, jolloin ensimmäinen ajatus oppilaiden alentuneen motivaation tutkimisesta virisi syksyllä 2020. Oppitunti viidennessä luokassa oli juuri päättynyt, ja kaikesta kannustamisesta ja kannattelusta huolimatta vain kaksi oppilasta viittasivat koko tunnin aikana. Muut katselivat papereihinsa tai touhusivat omiaan pulpetissa. Työskentelin silloin koulunkäynnin ohjaajana ja opettajatyöparini totesi: ”Sit ku sä pääset sinne OKL:n, niin saat kyllä tutkia miks nää lakkaa viittaamasta”. Hän oli opettanut luokkaa ensimmäisestä luokasta lähtien. Silloin naureskeltiin Sofian gradulle viittaamattomuudesta, mutta tässä sitä nyt ollaan. Silloin olin lukenut kasvatustieteiden perusopintoja 10 opintopistettä, enkä uskonut koskaan edes pääseväni yliopistoon.

Monien vaiheiden kautta päädyin kuin päädyinkin opettamaan viidettä luokkaa maisteriopintojeni aikana, ja minulle tarjoutui mahdollisuus tutkia aihetta. Kandidaatin tutkielmassani olin tutkinut motivaatioon vaikuttavia sisäisiä ja positiivisia ulkoisia tekijöitä, joten tilanne oli senkin puolesta varsin onnekas.

Vaikka tutkimukseni ei suoranaisesti tutkinut oppilaiden viittaamattomuutta, sain Harterin (1999; 2012) minän kehityksen teoriasta kuitenkin näkökulmaa niihin syihin, jotka taustalla voisivat olla. Sieltä löysinkin kavereiden merkityksen, kaikki tai ei mitään-ajattelun sekä uskon itseen. Näitä samoja elementtejä löytyi myös motivaatioteorioista. Sain näin myös henkilökohtaisen vahvistuksen Longan (2020) väitteelle motivaatiotutkimuksen monisyisestä ja monikasvoisesta luonteesta. Lapsi, hänen persoonansa, temperamenttinsa ja kokemansa oppimismotivaatio, sekä tiedostettu, että tiedostamaton, kietoutuvat siihen faktaan, että ihminen on psykofyysissosiaalinen kokonaisuus, jonka osia on mahdotonta erotella toisistaan.

Lähteet

Ahn, H. S. & Bong, M. (2019). Self-efficacy in learning: Past, present, and future. Teoksessa K. Renninger, & S. Hidi (toim.), *The Cambridge handbook of motivation and learning,* s. 63–86.

Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0.* / Pertti Alasuutari. (4. uud. p.). Osuuskunta Vastapaino.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), s.117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Basarkod, G. & Marsh, H. W. (2023). Academic self-consept. A central motivational construct. Teoksessa M. Bong, J. Reeve, S-I. Kim (toim.) *Motivation science: Controversies and insights.* Oxford University Press, Incorporated.

Corr, P. J. (2013). Approach and Avoidance Behaviour: Multiple Systems and their Interactions. *Emotion Review*, 5(3), 285–290. https://doi.org/10.1177/1754073913477507

Crone, E & Drunen, L. (2024*).* Development of Self-Concept in Childhood and Adolescence: How Neuroscience Can Inform Theory and Vice Versa. *Human Development 2024*; https://doi.org/10.1159/000539844

Deci, E. L. & Ryan, R. M., (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist,* 55(1), 68. s.68–78.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation*. Contemporary Educational Psychology*, 61, 101 859.

Eccles J. S., & Wigfield, A. (2024). The development, testing, and refinement of Eccles, Wigfield, and colleagues' situated expectancy-value model of achievement performance and choice*. Educational Psychology Review*. 36:51. S.

Flake, J. K., Barron, K. E., Hulleman, C., McCoach, D. B., & Welsh, M. E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory*. Contemporary Educational Psychology,* 41, 232–244

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*. Teachers College Record*., 116(13). s. 101–123.

Harter, S. (2012). *The Construction of the Self : Developmental and Sociocultural Foundations:* 2.painos. The Guilford Press.

Harter, S., & Fischer, K. W. (1999). *The construction of the self : a developmental perspective* / Susan Harter ; foreword by Kurt W. Fischer. Guilford Press.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not auto nomy support or structure but autonomy support and structure*. Journal of educational psychology*, 102(3), 588.

Juvonen, J., & Knifsend, C. (2016). School-based peer relationships and achievement motivation. Teoksessa K. R. Wentzel & D. B. Miele (toim.) *Handbook of motivation at school*. s. 231–250. Routledge.

Kallinen, K., & Pirskanen, H. (2022). *Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu*. Gaudeamus.

Keltikangas-Järvinen, L. (2022). Temperamentti–mitä se on ja mihin se vaikuttaa? *Duodecim*, 138(2), s. 139–144.

Kokkonen, L. & Pyykkönen, M. (2015). Tutkija, tukija vai ystävä? Neuvotteluja vallasta ja luottamuksesta maahanmuuttajien haastattelututkimuksessa. Teoksessa S. Aaltonen. & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen, refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere University Press.

Lerkkanen, M-K. & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus. s. 181–196.

Lonka, K. (2020). *Oivaltava oppiminen*. Otava.

Määttä, E. (2015). Setting young children up for success. Approaching motivation through children's perceptions of their ability. *Acta Universitatis Ouluensis*, 155.

Määttä, E., Mykkänen A. & Järvelä, S. (2016). Elementary Schoolchildren's Self- and Social Perceptions of Success, *Journal of Research in Childhood Education,* 30:2, s. 170–184, DOI: 10.1080/02568543.2016.1143418

Rautanen, P., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2020). Primary school students' perceived social support in relation to study engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 36(3), 653–672.

Rawlings, A. M., & Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta, oppiarvon myöntävä yhteisö. (2021). *Linking temperament with motivation : reward and punishment sensitivities as predictors of students' achievement goal orientations and motivational appraisals.* University of Helsinki.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S., Paavilainen, E. (2020). *Tutkimuksen voimasanat*. Sanoma Pro Oy.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860.

Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guildford Press.

Spinath, B., & Steinmayr, R. (2008). Longitudinal analysis of intrinsic motivation and competence beliefs: Is there a relation over time? *Child development*, *79*(5), 1555–1569.

Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement—Replicating and extending previous findings. *Frontiers in Psychology,* 10*,* Article 1730. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* / Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi. (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2010). Ajallinen pysyvyys ja sukupuolierot nuorten opiskelumotivaatiossa, *Psykologia*, Vuosikerta. 45, Nro 5–6, s. 386–401.

Törmänen, T. (2024). Motivaation säätely on tärkeä oppimisen taito. *Kasvatus*, 55(4), 345–346. Noudettu osoitteesta https://journal.fi/kasvatus/article/view/148830

Vinni-Laakso, J, Upadyaya, K & Salmela-Aro, K. (2022). Associations between adolescent students' multiple domain task value-cost profiles and STEM aspirations, *Frontiers in Psychology,* vol.13, 951309. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.951309

Wentzel, K. R. (2016). *Teacher-student relationships*. Teoksessa K. R. Wentzel & D. B. Miele (toim.) *Handbook of motivation at school*. Routledge. s. 211–230.

Wentzel, K. R. (2023). *Improving social contexts can enhance student motivation.* Teoksessa M. Bong, J. Reeve, S-I. Kim (toim.) *Motivation science: Controversies and in-sights.* Oxford University Press, Incorporated.

Viljaranta, J. (2017). Odotusarvoteoria–odotusten ja arvostusten vaikutus oppimismotivaatioon. Teoksessa K. Salmela-Aro, & J-E. Nurmi, (2017). *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet.* PS-kustannus. s.66–79

Yu, J., Kreijkes, P., & Salmela-Aro, K. (2022). Students' growth mindset: Relation to teacher beliefs, teaching practices, and school climate. *Learning and Instruction,* 80, 101616.

Åkerblad, L., Seppänen-Järvelä, R. (2024). *Monimenetelmällinen tutkimus: Opas suunnitteluun ja toteutukseen*. Gaudeamus.

Liitteet

LIITE 1.

Wilma-viesti huoltajille:

Hei kotiväki ja oppilaat!

Olen tämän lukuvuoden aikana suorittamassa luokanopettajaopinnoissani pro Gradua, eli päättötutkielmaa. Olen laatinut tutkimussuunnitelman otsikolla "Miten opiskelumotivaatio muovautuu tai muuttuu alakoulun loppuvaiheessa ja miksi?", ja saanut tutkielmaani tutkimusluvan opetuspäällikkö Kati Luostariselta.

Pääpiirteissään tutkin sitä, miten oppilaat kokevat oman motivaationsa tällä hetkellä, ja miten se on muuttunut aiemmista vuosista. Tutkimuslupaan voi käydä tutustumassa tarkemmin tästä linkistä:

https://nurmijarvi10.oncloudos.com/vhp/202558296.PDF

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja alaikäisen kohdalla on tärkeätä saada lupa myös teiltä huoltajilta. Huoltajien luvasta huolimatta oppilas voi kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen. Tästä syystä lähetän viestin sekä teille huoltajille että oppilaille itselleen.

Jos ETTE halua, että lapsenne osallistuu kyselyyn ja/tai haastatteluun, tai lapsi itse ei halua osallistua, vastatkaa tähän viestiin. Muussa tapauksessa tutkimuksen aineistonkeruu alkaa perjantaina 24.1. opetustuokiolla oppimismotivaatiosta ja kyselylomakkeen täytöllä.

Tutkimuksellisin yhteistyöterveisin,

Sofia

LIITE 2

Kyselylomake

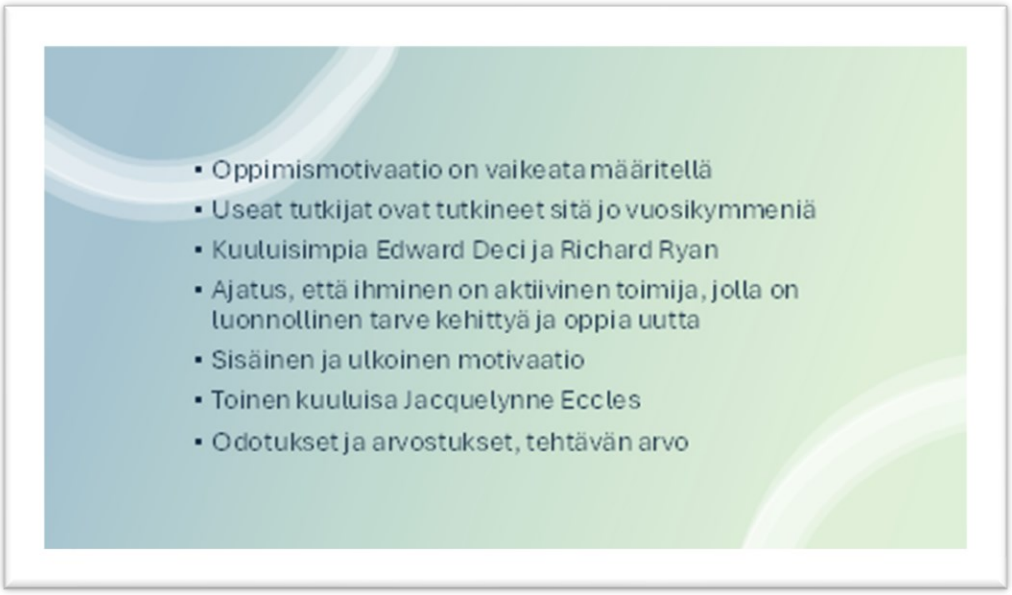
Oma nimi (jos haluat tulla haastateltavaksi): _____

Ohjeet: Vastaa jokaiseen kysymykseen valitsemalla vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa sinua. Käytä seuraavaa asteikkoa: 1 = Täysin eri mieltä 2 = Jokseenkin eri mieltä 3 = En osaa sanoa 4 = Jokseenkin samaa mieltä 5 = Täysin samaa mieltä

Väittämät	1	2	3	4	5
1. Nautin koulutehtävien tekemisestä.					
2. Tunnen itseni hyväksi koulussa.					
3. Minusta on tärkeätä oppia uusia asioita koulussa.					
4. Tunnen, että opettajani välittävät minusta.					
5. Haluan tehdä parhaani koulussa, koska se on minulle tärkeätä.					
6. Tunnen, että voin vaikuttaa siihen, mitä ja miten opin koulussa.					
7. Minusta on mukavaa työskennellä yhdessä luokkakavereideni kanssa.					
8. Uskon, että voin onnistua koulutehtävissä, jos yritän tarpeeksi.					
9. Tunnen, että koulussa oppimani asiat ovat hyödyllisiä.					
10. Minusta on mukavaa saada hyvää palautetta opettajiltani.					
11. Koulutehtävien tekeminen auttaa minua saavuttamaan tulevaisuuden tavoitteeni.					
12. Uskon, että koulutehtävien tekeminen on tärkeätä, vaikka niihin menee aikaa.					
13. Uskon, että koulutehtävien tekeminen parantaa taitojani.					
14. Koulutehtävien tekeminen on minulle tärkeää, koska haluan menestyä koulussa.					
15. Tunnen, että koulutehtävien tekeminen on hyödyllistä tulevaisuuden kannalta.					

LIITE 3.


Oppimismotivaatio
Mitä se tarkoittaa ja mitkä asiat siihen vaikuttavat?


Oppimismotivaatio on vaikeata määritellä
Useat tutkijat ovat tutkineet sitä jo vuosikymmeniä
Kuuluisimpia Edward Deci ja Richard Ryan
Ajatus, että ihminen on aktiivinen toimija, jolla on luonnollinen tarve kehittyä ja oppia uutta
Sisäinen ja ulkoinen motivaatio
Toinen kuuluisa Jacquelynne Eccles
Odotukset ja arvostukset, tehtävän arvo

Henkilökohtaiset vaikuttavat tekijät

- Kokemus omasta osaamisesta
- Luonne, eli temperamentti
- Sukupuoli



Muiden vaikutus

Opettaja

suhde oppilaaseen, korkeat odotukset, luottamus

Vertaiset ja kotiväki

kannustus, kaveruus, auttaminen tarvittaessa

Oppimisympäristö

luokkatila, työrauha