

**VIIDENNEN LUOKAN OPPILAJDEN  
TAVOITEORIENTAATIOT JA MOTIVOINTI  
ÄIDINKIELEN OPPITUNNEILLA**

Ville Hautamäki  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Rauman opettajankoulutuslaitos  
Turun yliopisto  
Huhtikuu 2021

*Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti Turnitin Originality Check -järjestelmällä.*

TURUN YLIOPISTO  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

HAUTAMÄKI, VILLE: VIIDENNEN LUOKAN OPPILAIDEN  
TAVOITEORIENTAATIOT JA MOTIVOINTI ÄIDINKIELEN OPPITUNNEILLA

Pro gradu -tutkielma, 55 sivua.  
Kasvatustiede  
Huhtikuu 2021

---

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä erilaisia tavoiteorientaatioita viidennen luokan oppilailla on. Tutkielmassa tarkastellaan sitä, miten eri tavoiteorientaation omaavien oppilaiden toiminta eroaa toisistaan ja millä tavoilla opettaja motivoi eri tavoin oppimiseen suuntautuneita oppilaita äidinkielen oppitunneilla.

Tähän laadulliseen tutkimukseen on valikoitu erään Länsi-Suomessa sijaitsevan koulun viidennen luokan oppilaat. Tutkimuksen aineisto on kerätty syksyllä 2020 suoritettuna opetusharjoittelun yhteydessä. Tutkimukseen on valittu neljä tapausoppilasta, joiden tavoiteorientaatioihin ja motivointiin syvennyttään tapauskohtaisesti. Aineistona on käytetty oppilaiden ja heidän opettajansa yksilöhaastattelua sekä neljää videoitua äidinkielen oppituntia.

Tutkimus osoitti sen, että oppilaiden tavoiteorientaatioita oli mahdollista tunnistaa yksilöhaastattelujen ja havainnoinnin avulla. Oppilaiden motivaatio erosi toisistaan eri tavoiteorientaatioprofiilien kesken. Kävi ilmi, että oppilaiden toiminta erosi toisistaan, vaikka heidän tavoiteorientaatioprofiilinsa olivatkin samanlaiset. Tämä tukee väitettä, että tapauskohtainen kiinnostus vaihtelee oppilaiden välillä tavoiteorientaatioprofiilista riippumatta. Opettajan tulisi opetuksessaan hyödyntää oppilaantuntemusta opetuksen suunnittelussa, jotta eri tavoin oppimiseen suuntautuneiden oppilaiden motivaation muotoutumista voisi tukea parhaalla mahdollisella tavalla. Vuorovaikutuksen laadulla, oppilaiden autonomian tukemisella, henkilökohtaisten intressien hyödyntämisellä sekä rakentavalla ja positiivisella palautteella on vaikutusta oppilaan motivaatioon.

Asiasanat: tavoiteorientaatiot, äidinkieli, äidinkielen opetus, motivointi

# SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO .....	1
2 MOTIVAATIO .....	2
2.1 Motivaation määrittely .....	2
2.2 Ulkoinen ja sisäinen motivaatio .....	2
2.3 Tavoiteorientaatiot .....	4
3 MOTIVAATIO KOULUSSA.....	9
3.1 Oppilaiden motivaation muotoutuminen.....	9
3.2 Vuorovaikutuksen laadun ja autonomian tukemisen merkitys .....	10
3.3 Oppilaiden omien intressien hyödyntäminen.....	14
3.4 Opettajan käyttämät palkkiot opetuksessa .....	15
3.5 Opettajan antama palaute .....	16
4 ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETUS.....	18
4.1 Äidinkieli ja kirjallisuus opetussuunnitelmassa .....	18
4.2 Äidinkieli koulumaailmassa.....	19
5 TUTKIMUSONGELMAT.....	21
6 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	22
6.1 Tutkimusjoukko ja aineistonkeruu.....	22
6.2 Tapausoppilaiden ja opettajan haastattelut.....	23
6.3 Tapausoppilaiden ja opettajan toiminnan havainnointi.....	25
7 TAPAU SOPPILAI DEN TAVOITEORIENTAATIOIDEN JA OPETTAJAN TOIMINNAN TARKASTE LU .....	26
7.1 Sakun tapaus .....	26
7.2 Jessen tapaus .....	30
7.3 Mikon tapaus.....	34
7.4 Annan tapaus.....	38
7.5 Opettajan toiminta.....	42
8 POHDINTA .....	46
9 LÄHTEET .....	51

# 1 JOHDANTO

Vuoden 2018 PISA-tuloksissa suomalaisten 15-vuotiaiden lukutaito oli OECD-maiden parhaimmistoa yhdessä Viron, Kanadan, Irlannin ja Korean kanssa. Aiempien vuosien PISA-tuloksiin verrattuna lukutaidon osaamistrendin on havaittu laskevan Suomessa sekä muissa OECD-maissa. Suomessa yhä useammat oppilaat suhtautuvat lukemiseen kielteisesti ja lukevat vain silloin, kun on pakko. (Leino ym., 2019) Lukutaidon laskevan osaamistrendin perusteella kouluissa tulisi panostaa oppilaiden innostamiseen lukemista kohtaan. Myönteinen käsitys lukemisesta tukee oppilaan motivaatiota äidinkielen oppiainetta kohtaan. Kaikki oppilaat eivät motivoitu kuitenkaan samalla tavalla tai samoista asioista, joten on huomioitava oppilaiden yksilölliset erot opetuksen järjestämisessä ja motivoinnissa. Tärkeitä motivointitekijöitä ovat käsiteltävien asioiden merkityksellisyys oppilaille ja kokemus osallisuudesta (Opetushallitus, 2014).

Oppilailla on koulussa erilaisia motivaatioon liittyviä dispositioita eli taipumuksia, joita voidaan tarkastella Nichollsin (1984) ja Dweckin (1986) tavoiteorientaatioiden näkökulmasta. Tavoiteorientaatiot ennustavat oppilaiden tulkintoja opetustilanteista, oppimiseen sitoutumisesta, tilannekohtaisesta motivaatiosta ja suorituksesta. Oppilaiden tavoiteorientaatioita ovat aiemmin tutkineet Suomessa esimerkiksi Lukin (2013), Tapola ja kumppanit (2014), Niemivirta (1999) sekä Niemivirta ja kumppanit (2013). Tavoiteorientaatioiden huomioon ottaminen auttaa opettajaa ymmärtämään oppilaiden tavoitteita ja tarpeita.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa opettajille, jotka pyrkivät löytämään keinoja motivoida oppilaita äidinkielen oppitunneilla. Oppilaiden tavoiteorientaatioiden arviointi voi auttaa opettajaa suunnittelemaan opetusta siten, että se motivoi oppilaita. Tutkimukseen valittiin neljä tapausoppilasta, joiden tavoiteorientaatioprofiilit on selvitetty yksilöhaastattelujen ja neljän havainnoidun äidinkielen oppitunnin avulla. Lisäksi haastateltiin tapausoppilaiden opettajaa motivointikeinoista, joita hän käyttää opetuksessaan.

## **2 MOTIVAATIO**

### **2.1 Motivaation määrittely**

Motivaatio tulee latinan kielen sanasta *movere*, joka merkitsee liikkumista. Myöhemmin tätä termiä on laajennettu tarkoittamaan käyttäytymistä ohjaavien ja motivaatiota virittävien tekijöiden kokonaisuutta. Motiivi on motivaation kantasana, jossa motiivit viittaavat yksilön haluihin, tarpeisiin, vietteihin, sisäisiin yllykkeisiin, rangaistuksiin ja palkkioihin. Motiivit voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia. Motivaatio tarkoittaa motiivien aikaansaamaa tilaa. (Ruohotie, 1998) Motiivit, kuten käyttäytymisen aloittaminen, suunta ja sen voimakkuus selittävät miksi ihmiset tekevät sen mitä tekevät. Motiivit erotetaan tavoitteista eli välittömistä päämääristä ja strategioista, joita käytetään tavoitteiden saavuttamiseen ja motiivien tyydyttämiseen. (Good & Lavigne, 2017) Ihminen on motivoitunut silloin, kun hänellä on jokin intentio, jolloin toiminnalla on päämäärä tai tavoite. Intentioon sisältyy toive saavuttaa päämäärä ja siihen liittyvät keinot, joilla päämäärä saavutetaan. Motivoitu käyttäytyminen on sitä, että toiminta ohjautuu intentioiden kautta. (Byman, 2002)

Motivaatio on sisäinen tila, joka ohjaa, saa aikaan ja ylläpitää toimintaa. Motivaatio vaikuttaa siihen, mitä ja millaisia valintoja yksilö tekee erilaisten toimintavaihtoehtojen välillä. Motivaatio vaikuttaa myös siihen, miten yksilö keskittyy aloittamaansa tehtävään, kuinka intensiivistä hänen toimintansa on ja miten määrätietoisesti hän ylipäättensä tarttuu tähän toimeen. (Lehtinen ym., 2007) Esimerkiksi koulussa äidinkielen oppitunnilla joku oppilas saattaa uppoutua äidinkielen tehtäviin todella perusteellisesti ja suorittaa tehtävät keskeytyksettä loppuun, kun taas toinen oppilas saattaa viivytellä tehtävien tekemisen aloittamista ja keskeyttää toimintansa pitääkseen taukoja. Motivaatio määrittelee myös sitä, mitä yksilö tuntee ja ajattelee jonkin tietyn tehtävän suorittamisesta (Lehtinen ym., 2007). Oppilas voi tuntea tulevan äidinkielen kokeen ahdistavana, mutta toinen oppilas voi taas nauttia koetilanteista, joissa saa näyttää oman osaamisensa ja ratkaista ongelmia.

### **2.2 Ulkoinen ja sisäinen motivaatio**

Motivaatio voidaan nähdä joko ulkoisena tai sisäisenä. Ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan sitä, että yksilö tekee jotain ulkoisten syiden takia. Sisäisestä motivaatiosta puhutaan silloin, kun yksilö on motivoitunut toimintaan nimenomaan tekemisen itsensä

vuoksi ilman mitään ulkoista syytä. (Lehtinen ym., 2007) Oppilas harjoittelee äidinkieltä ulkoisen motivaation sanelemana, koska hänen on valmistauduttava tulevaan äidinkielen kokeeseen. Sisäiseksi motivaatioksi nähdään tilanne, jossa oppilas pitää kirjoittamisesta sen vuoksi, että kirjoittamalla voi ilmaista ja luoda ajatuksia ja se tuottaa mielihyvää.

Sisäisellä motivaatiolla viitataan siihen toimintaan, jossa tieto itsessään motivoi yksilöä. Toiminta itsessään tuottaa riemua ja tyydytystä. Sisäistä motivaatiota esiintyy ilman ulkoista kontrollia tai palkintoja. (Byman, 2002) Sisäinen motivaatio perustuu yksilön tarpeelle olla itsenäinen ja kompetentti (Ruohotie, 1998). Ihminen tyydyttää omia tarpeitaan eli toteuttaa ja kehittää itseään hyödyntäen sisäistä motivaatiota (Peltonen & Ruohotie, 1992). Ihminen on sisäisesti motivoitunut silloin, kun pitää itse toimintaa mielihyvää tuottavana, kiinnostavana ja omien arvojensa mukaisena (Vasalampi, 2017). Sisäisen motivaation omaksuneet oppilaat kokevat opiskelun keskimääräistä mielekkäämpänä ja suoriutuvat haasteellisista oppimistilanteista helpommin sekä tarttuvat haasteellisiin tehtäviin matalammalla kynnyksellä (Dweck & Legget, 1988).

Ulkoisesta motivaatiosta puhutaan silloin, kun ihminen pyrkii tiettyyn tavoitteeseen ulkoisen palkkion, tilanteen tai muiden ihmisten vuoksi tai ahdistuksen ja syyllisyyden tunteiden välttämisen takia (Vasalampi, 2017). Ulkoinen motivaatio on riippuvainen ympäristöstä (Peltonen & Ruohotie, 1992). Ulkoiseksi motivaatioksi voidaan kutsua sitä, että oppilas pyrkii saavuttamaan hyviä arvosanoja vain miellyttääkseen läheisiään tai saamaan jonkinlaisen palkinnon siitä. Pelkästään ulkoisen motivaation pohjalta toimiminen saattaa heikentää ihmisen omaa hyvinvointia. (Vasalampi, 2017).

Sisäinen motivaatio nähdään oppimisen kannalta optimaalisena. On kuitenkin epärealistista kuvitella, että oppilaat olisivat sisäisesti aina motivoituneita pyrkimään opetussuunnitelman mukaisiin tavoitteisiin. Ulkoisesti motivoitunut oppilas voi pistää oman epäonnistumisensa muiden syyksi. Ulkoisesti motivoitunut käyttäytyminen ei perustu tekijän omaan mielenkiintoon, vaan toisten ihmisten yllytykseen tai yksilön haluun matkia toisia. Heitä voi myös motivoida se, että jokin tärkeä ihminen tai joku, johon haluaa samaistua pitää kyseisestä käyttäytymisestä. Oppilaat valitsevat koulussa usein myös sellaisia tehtäviä, joissa he voivat osoittaa omaa pätevyyttään. (Byman, 2002) Sisäisen motivaation edellytyksinä ovat tehtävien sopiva vaikeustaso, jolloin oppilaille syntyy menestymisen odotuksia ja onnistumisen mahdollisuuksia (Ruohotie, 1998).

## 2.3 Tavoiteorientaatiot

Tavoiteorientaatioiden tutkimus on lähtöisin Dweckin (1986) ja Nichollsin (1984) tutkimuksista. Tavoiteorientaatioiden tarkastelussa ollaan kiinnostuneita siitä, minkälaisia tavoitteita oppilaat asettavat itselleen ja mihin he kiinnittävät huomionsa sen ansiosta. Tavoiteorientaatiot voivat muokkautua ulkoisista tai sisäisistä syistä ja ne voidaan jakaa useaan erilaiseen ryhmään, jotka eritellään toiminnan tavoitteiden perusteella. Oppilaiden käyttäytymistä koulun tehtävälanteissa on mahdollista kuvailla tavoiteorientaatioiden avulla. Viime vuosikymmenten aikana on esitetty useita eri tavoin painottuvia kuvauksia tavoiteorientaatioista, jotka eivät ole suoraan toistensa kanssa samanlaisia, sillä eri tutkijoiden luokittelut ja perustelut tavoiteorientaatioista eroavat toisistaan.

Tavoiteorientaation käsitteellä tarkoitetaan Tuomisen ja kumppaneiden (2017) mukaan sellaisia toistuvien kokemusten myötä yleistyneitä taipumuksia, jotka kuvaavat oppilaan motivaatiota yleisesti ja usein jopa oppiaineesta tai yksittäisistä tilanteista riippumatta. Tavoiteorientaatiot toimivat tulkinnallisina suodattimina, jotka määrittävät sen, miten oppilas arvioi oppimistilanteita, miten hän suhtautuu oppimiseensa sekä mitä tavoitteita hän asettaa itselleen (Niemivirta ym., 2013). Tavoiteorientaatioissa on kyse eri pyrkimysten erilaisista sisällöistä, joissa tarkastellaan myös sitä, miten oppilas suhtautuu erilaisiin tilanteisiin ja mitä tavoitteita hän asettaa sekä millaisin kriteerein hän arvioi niiden saavuttamista. Tavoiteorientaatiot suuntaavat ja ohjaavat oppilaan tekemistä ja ajattelua, mutta kaikki ei tapahdu tilanteesta tai oppilaan muista taipumuksista riippumatta. Tavoiteorientaatiot nähdään melko pysyvinä, vaikka ne voivatkin muuttua iän ja uusien oppimiskokemusten myötä. (Tuominen ym., 2017)

Eri tavoin orientoituneet oppilaat eroavat toisistaan muun muassa oppimistulosten ja hyvinvoinnin suhteen. Opettajan on tärkeä tunnistaa oppilaiden motivaationaalisia taipumuksia yksilöllisten erojen ymmärtämiseksi ja opetusjärjestelyiden huomioon ottamisen kannalta. Pienet erot tehtävänannossa saattavat vaikuttaa siihen, miten eri tavoin motivoituneet oppilaat kokevat tilanteet ja miten he toimivat niissä. (Tuominen ym., 2017) Tavoiteorientaatiot ovat oppilaiden yleisiä tehtävään suuntautumisen tapoja ja niiden nähdään olevan suhteellisen pysyviä motivaationaalisia taipumuksia. Ne muodostuvat henkilökohtaisten käsitysten sekä persoonallisuuden ja minäpystyvyyden summasta. Oppilaat tulkitsevat ja reagoivat eri oppimistilanteisiin omien ennalta

omaksuttujen suuntautumisen tapojen avulla. (Dweck & Legget, 1988) Sama oppimistilanne näyttäytyy erilaisena oppilaalle, jolla on eri tavoiteorientaatio. Tavoiteorientaatiot ovat jossain määrin sidonnaisia siihen, millainen oppimisympäristönsä oppilailla on.

*Oppimisorientaatio* on Niemivirran (1999) mukaan yksi tavoiteorientaatioiden ryhmä, jossa tavoitteena on uuden tiedon kartuttaminen ja oppiminen. Oppimisorientaatiossa toiminnan fokus onkin tietojen ja taitojen hallinnassa ja niiden oppimisessa. Toiminnan tarkoituksena on omien kykyjen kehittäminen. Oppimiseen vaikuttavana tekijänä nähdään oma yrittäminen ja yksilö tekee lujasti töitä menestyäkseen koulussa. Itsetunto ja käsitykset omista kyvyistä ovat vahvat. Yksilöllä on myös vahva käsitys siitä, että hän kykenee saavuttamaan tietyn tavoitteen. Oppilas käyttää syvällisiä ja aktiivisia toimintatapoja ja strategioita. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että kokeeseen lukiessa yksilö pyrkii hahmottamaan tekstistä tärkeitä ja keskeisiä asioita.

Oppimisorientaation omaavilla oppilailla on vahva minäpystyvyys ja sisäinen motivaatio. He sitoutuvat työhönsä ja ovat valmiita näkemään vaivaa edistymiseen. Opintomenestys on heillä usein hyvä ja itseä koskevat käsitykset myönteisiä. Oppimishakuiset oppilaat korostavat kouluun liittyvissä tavoitteissaan uusien asioiden ymmärtämistä ja oppimista. Korkea opiskeluinto on tyypillistä ja hyvät arvosanatkin tärkeitä. Nämä oppilaat kokevat oppimateriaalit myönteisinä ja ovat tyytyväisiä opetukseen. Oppilaan minäpystyvyys pysyy korkeana myös haastavissa ja suoritusta korostavissa tilanteissa. (Tuominen ym., 2017) Oppilas omaksuu oppimisorientaation, kun hän kokee älykkyyden ominaisuutena, jota voi kasvattaa opiskelemalla. Nämä oppilaat nauttivat haastavista tehtävistä sekä siitä ponnistelusta, jota oppimistehtävien suorittaminen vaatii. (Dweck & Legget, 1988)

*Suoritusorientaatio* on Niemivirran (1999) mukaan tavoiteorientaation ryhmä, jossa tavoitteena on hyvien suoritusten ja sopivien lopputulosten aikaansaaminen. Oppilas tuntee onnistuneensa silloin, kun saa parempia arvosanoja tai tuloksia kuin muut oppilaat. Suoritusorientaatiossa toiminnan ydin on suorituksessa ja oman kyvykkyyden osoittamisessa. Oppilas arvioi itseään ulkoisesti, suhteessa muihin. Käsitykset omista kyvyistä ja itsetunnosta ovat vahvat. Toimintatavat ja strategiat ovat pinnallisia, mutta aktiivisia. Esimerkiksi kokeeseen lukiessa yksilö yrittää painaa mieleen asioita sellaisenaan, vaikka ei olisikaan ymmärtänyt lukemaansa.



Suoritusorientaation omaavilla oppilailla on korostunut pyrkimys päihittää toiset oppilaat ja välttää epäonnistumisen tunteet. Heillä on suhteellisen heikko minäpystyvyykokemus ja he pelkäävät epäonnistumista. He käyttävät epäonnistumista ennakoivia selityksiä. Opintomenestys ja itseä koskevat käsitykset ovat heillä keskinkertaisia. Heillä esiintyy koulussa kielteisiä tunteita kuten ahdistusta ja turhautuneisuutta, mutta he voivat koulussa kuitenkin keskimääräisesti hyvin. (Tuominen ym., 2017) Kun oppilas painottaa ulkoisia suorituksia, hän on omaksunut sen, ettei voi vaikuttaa oman suorituksensa lopputulokseen juurikaan. Tämä voi johtaa opittuun avuttomuuteen, jolloin oppilas välttelee haasteellisia tilanteita, sillä hän uskoo, ettei selviydy niistä. (Dweck, 1989) Suoritusorientaatiossa oppilailla voi esiintyä oppimistilanteissa epäonnistumisen pelkoa ja ahdistuneisuutta (Dweck & Legget, 1988). Oppimisorientaatioon verrattuna suoritusorientaation seuraukset ovat kielteisempiä.

*Välttämisorientoituneet* oppilaat pyrkivät Niemivirran (1999) mukaan välttelemään liiallista työntekoa ja sellaisia tilanteita, jotka voisivat altista sosiaaliselle vertailulle. Oppilas arvioi itseään ulkoisesti, suhteessa muihin. Toiminnan tarkoituksena on välttää näyttämästä kyvyttömältä. Onnistuminen voi tuntua sattuman kaupalta. Oppilas on tyytymätön, eikä luota itseensä, eikä siten luota onnistuvansa koulussa. Toimintatavat ja strategiat ovat pinnallisia, passiivisia ja itseä suojelevia.

Tuomisen ja kumppaneiden (2017) mukaan välttämishakuiset oppilaat välttävät rasitusta koulutyöstä ja he pyrkivät pääsemään mahdollisimman helpolla sekä vähällä työllä. Heillä on matala oppimisorientaatio ja vaivannäkö koulutyöhön on vähäistä. Heillä on suhteellisen korkea luovutusherkyys ja heikko minäpystyvyys. Opintomenestys on usein heikkoa ja itseä koskevat käsitykset kielteisiä. Heillä esiintyy koulussa kielteisiä tunteita kuten ahdistusta ja tylsistyneisyyttä. Heidän näkemyksensä oppimateriaaleista ja opetuksesta ovat vähiten myönteisiä. He eivät pidä yksilöllisestä työskentelystä. Heillä on heikko ja lähes muuttumaton tilannekohtainen kiinnostus asioihin. Heikko minäpystyvyys ja ennakoivat selitykset korostuvat suoritustilanteissa.

*Tehtäväorientaatio* on Lehtisen ja kumppaneiden (2007) mukaan tyypillinen oppilaille, jotka yltyvät hyviin oppimistuloksiin. Oppilas on usein hyvin keskittynyt ja paneutunut tehtäviin. Ulkoiset ärsykkeet eivät usein häiritse oppilaan mielenkiintoa tai suoritusta tehtävässä. Oppilas pyrkii itsenäiseen tehtävän hallintaan ja sen ymmärtämiseen. Oppilas kiinnittää oman huomionsa ensisijaisesti tehtävän loogisiin vaatimuksiin ja ratkaisemisen

ehtoihin. Opettajan odotukset tai seuraamukset tehtävästä ovat toissijaisia. Silloin kun oppilas ei pohdi muiden ihmisten odotuksia tai tehtävistä johtuvia seurauksia, hän voi pitää haastavien tehtävien suorittamisen luomaa vastusta motivoivana elementtinä. Tehtävien yllätyksellisyys ja monimutkaisuus voikin motivoida oppilasta. Oppilas todennäköisesti hakeutuu haastavien tehtävien pariin, koska hän saa niistä tyydytystä. Ulkopuolelta tuleva palaute epäonnistumisesta ei lamaannuta oppilasta. Vaikka palaute epäonnistumisesta saisi oppilaassa aikaan negatiivisen emotionaalisen kokemuksen, niin kokemus on vain tilapäinen eikä se vaikuta pysyvästi oppilaan suoriutumiseen tulevaisuudessa.

*Riippuvuusorientaatiossa* on Lehtisen ja kumppaneiden (2007) mukaan kyse siitä, että oppimistilanteissa keskeisiksi kohteiksi painottuvat sosiaaliset suhteet. Oppilas tavoittelee tulla sosiaalisesti hyväksytyksi. Oppilas näyttäytyy opettajan silmissä usein miellyttävältä ja vaivattomalta. Hän näyttää keskittyneeltä, kiinnostuneelta ja emotionaalisesti valoisalta, joka on aktiivisesti mukana koulutyöskentelyssä sekä pyrkii täyttämään opettajan asettamia odotuksia. Aluksi voi näyttää siltä, että oppilas huomaa herkästi opettajan toiveet ja on valmis vastaamaan kysymyksiin. Oppilaan vastaukset saattavat kuitenkin osoittautua arvailuiksi. Oppilas on usein myös herkkä korjaamaan omia vastauksia opettajan ilmeiden, eleiden tai kielellisten vihjeiden perusteella. Oppilaan koulumenestys on usein hyvää, varsinkin koulun alkuvaiheessa. Sosiaalisten odotusten täyttämisestä tulee oppilaan toimintaa ohjaava tavoite. Koulussa opiskeltavat asiat saavat merkityksen sosiaalisten pyrkimysten perusteella. Oppimistehtävät eivät ole koskaan ole oppilaille opettajasta ja opetuksesta riippumattomia. Riippuvuuden muodostuminen tapahtuu silloin, kun oppilas pyrkii vastaamaan tilanteen sosiaalisiin haasteisiin luovuttamalla älyllisen vastuun toiminnassaan sille ihmiselle, jonka odotuksia hän yrittää täyttää. Koulussa tämä henkilö on usein opettaja. Älyllisen vastuun siirtyminen tarkoittaa sitä, että oppilas suuntautuu tehtäviin vain havaitsemiensa sosiaalisten odotusten ja vihjeiden perusteella. Toiminnan päämääränä on tyydyttävän vastauksen antaminen opettajalle.

*Minädefensiivisessä orientaatiossa* on Lehtisen ja kumppaneiden (2007) mukaan tyypillistä negatiivisten tunteiden aktivoituminen oppimistilanteiden aikana. Oppilas kokee, että vaikeat tehtävät uhkaavat hänen omaa statustaan ja siksi puolustautuu erilaisilla subjektiivisilla hallintastrategioilla. Oppilaan huomio saattaa kiinnittyä tehtävissä riskiä tai uhkaa ilmaiseviin tekijöihin, kuten tehtävien vaikeuteen liittyviin

vihjeisiin tai opettajan ilmeisiin. Näissä tilanteissa oppilas ei yritä lähestyä tehtävää vaan pyrkii selviämään tilanteesta ja koetusta uhasta turvallisen hallintastrategian avulla. Usein tällainen päämäärä ei edistä asiasisällön oppimista vaan se ohjaa yritykseen päästä tilanteesta pois kokonaan jonkun tietyn käyttäytymisen tavan avulla. Olennaista tässä toiminnassa on välttämiskäyttäytyminen, joka näyttäytyy esimerkiksi vetäytymisenä toisten selän taakse luokkahuoneessa ja erilaisina korviketoimintoina. Kasautuvat epäonnistumisen kokemukset näyttävät altistavan minädefensiiviselle orientaatiolle. Epäonnistumiset synnyttävät epäilyjä omista kyvyistä sekä osaamisesta ja lisäävät omaan minään kohdistuvia uhan kokemuksia tulevaisuissa oppimistilanteissa, jolloin menestyksen mahdollisuudet uusissa tilanteissa heikkenevät.

Niemivirta (1999) sai tutkimuksessaan selville, että kuudesluokkalaisilla oppimisorientaatio on yleisin tavoiteorientaatio. Tämä tarkoittaa sitä, että he pitivät oppimista ja tiedon hankintaa tärkeämpänä tavoitteena kuin hyviä arvosanoja tai menestystä. Oppilaat olivat sitä mieltä, että oppimisen ja koulumenestyksen kannalta eniten merkitystä oli omalla yrittämisellä. Vähiten menestystä ja oppimista selittävänä tekijänä nähtiin sattuma. Oppilaat kokivat myös itseään koskevat käsitykset kauttaaltaan melko myönteisiksi. Sen lisäksi oppilaat näkivät opiskelun ja koulunkäynnin varsin mielekkäänä. Oppimisorientaatiolla nähtiin olevan positiivinen yhteys opiskelun mielekkäänä pitämiseen, myönteiseen minäkäsitykseen ja yrittämisen korostamiseen oppimiseen johtavana tekijänä. Oppimisorientaatiossa oppilas käyttääkin usein vaativimpia oppimisstrategioita. Suoritusorientaatiosta huomattiin, että se oli yhteydessä pintastrategioiden käyttöön ja kyvykkyyden korostamista oppimistilanteissa. Välttämisorientaatiossa yhteydet olivat lähestulkoon päinvastaiset oppimisorientaatioon verrattuna. Tulokset osoittivat, että välttämisorientaatiossa ulkoisilla tekijöillä oli voimakas merkitys oppimistuloksiin ja niiden saavuttamiseen. Näillä oppilailla oli lisäksi havaittu yrittämisen puutetta, negatiivista suhtautumista opiskeluun sekä taipumusta luovutusherkkyyteen.

## **3 MOTIVAATIO KOULUSSA**

### **3.1 Oppilaiden motivaation muotoutuminen**

Oppilaan omat käsitykset, ajatukset, uskomukset ja ennakkoinnit omasta onnistumisesta tai epäonnistumisesta vaikuttavat motivaation muotoutumiseen ja sitä kautta toimintaan ja suoriutumiseen oppimistilanteissa. Kun lapset aloittavat koulunkäynnin, heillä on yleensä myönteinen suhtautuminen oppimiseen sekä myönteisiä uskomuksia omasta suoriutumisestaan. Oppilaan suoriutuminen koulussa määrittää sen, mitä tapahtuu motivaatiolle ja oppimismyönteisyydelle. Koulunkäynnin edetessä oppilaan sisäinen motivaatio ja yleinen kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan vähenevät. Yksilölle vakiintuu nopeasti käsitys siitä, mikä on itselle vaikeaa, helppoa, tärkeää tai hyödyllistä. (Nurmi ym., 2014) Menestyminen esimerkiksi äidinkielessä rakentaa kiinnostusta kyseistä oppiainetta kohtaan ja myönteistä minäkuvaa itsestä oppijana. Epäonnistumisen kokemus taas muuttaisi käsityksiä kielteisiksi.

Kiinnostus koulun oppimistilanteisiin ja niiden mielekkääksi kokeminen on tärkeää, jotta oppilas sitoutuisi oppimistavoitteisiin ja ponnistelisi niiden saavuttamiseksi. Motivaatio kehittyy vahvasti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, joten opettajalla on suuri merkitys motivaation tukemisessa. (Lerikkanen & Pakarinen, 2018) Koulunsa juuri aloittaneilla oppilailla mieltymykset ja oppijaminäkuva ovat vielä varsin muuttuvia. Oppilaan onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksilla sekä suoriutumisesta saatavalla palautteella on iso merkitys lapsen käsitysten ja odotusten muotoutumisen kannalta. Sekä odotukset että arvostus muuttuvat yleisesti kielteisemmäksi kouluvuosien edetessä. Näin käy varsinkin matematiikan ja äidinkielen kohdalla. Erityisen suuria muutoksia tapahtuu varsinkin silloin, kun oppilas siirtyy alakoulusta yläkouluun. Näiden odotusten ja arvostusten muutoksen voisi ajatella johtuvan kahdesta eri syystä. Ensinnäkin muutokset voisivat olla seurausta siitä, että oppilaat osaavat arvioida paremmin omaa osaamistaan saadun palautteen ja sosiaalisen vertailun perusteella. Toiseksi on ehdotettu, että kouluympäristössä tapahtuvat muutokset ovat toisten oppilaiden keskinäisen vertailun ja kilpailun kohteita. Tämä johtaa odotusten ja arvostuksen heikkenemiseen. Arvostuksiin voi kuitenkin vaikuttaa myönteisellä tavalla, sillä on huomattu, että arvostus nousee viimeisten kouluvuosien aikana. (Viljaranta, 2017)

Suoriutumiseen ja osaamiseen liittyvät käsitykset muotoutuvat koulussa esimerkiksi koearvosanojen perusteella. Toistuvat onnistumisen tai epäonnistumisen tunteet

edesauttavat yksilöä muodostamaan kuvan omista kyvyistään. Ajan myötä käsitykset vastaavat yksilön todellisia taitoja. (Viljaranta, 2017) Jos oppilas menestyy omaan yleiseen koulumenestyksensä tasoonsa verraten hyvin tai saavuttaa asettamansa tavoitteet äidinkielessä, voi hän sitä kautta kokea äidinkielen oppiainekohtaisen minäkäsityksen positiiviseksi.

Oppilaan toiminta äidinkielen oppitunneilla voidaan nähdä joko tehtäväsuuntautuneeksi tai ei-tehtäväsuuntautuneeksi. Tehtäväsuuntautuneisuus tulee ilmi oppilaan toiminnasta, kun hänen huomionsa on suuntautunut tehtävään ja siihen liittyvään toimintaan. Oppilas voi esimerkiksi seurata katseellaan opettajaa, pyrkiä ymmärtämään jotakin asiaa osallistumalla vuorovaikutukseen esittämällä kysymyksiä ja keskustelemalla käsiteltävästä aiheesta sekä liittyy oppimaansa aiempiin kokemuksiinsa ja osaamiseensa. Hänellä voi esiintyä myös positiivisia tunteita oppimistilanteessa. Ei-tehtäväsuuntautuneisuus tulee ilmi silloin, kun oppilaan huomio on pois tehtävästä ja sen käsittelystä. Oppilas voi olla vetäytyvä tai käyttäytyä häiritsevästi, käyttää oppimateriaalia toimintaan, joka ei liity tehtävään tai puhua asioista, jotka eivät niin ikään liity tehtävään. (Laitinen ym., 2013)

### **3.2 Vuorovaikutuksen laadun ja autonomian tukemisen merkitys**

Vuorovaikutuksen sekä oppimisympäristöjen tulisi edistää oppilaiden motivaatiota koulussa. Opetuksen selkeä organisointi auttaa rakentamaan myönteisen ja turvallisen oppimisympäristön, joka tukee oppilaan sosiaalista vastuuntunnetta ja edistää vuorovaikutusta. (Lerkkanen & Pakarinen, 2018) Toiminnan organisointiin kuuluvat rutiinit, säännöt ja rajojen asettaminen (Hamre & Pianta, 2005). Laadukas toiminnan organisointi ja ryhmänhallinta tukevat oppilaiden kiinnostusta opetuksen sisältöalueita kohtaan esiopetusryhmässä. Ohjausvuorovaikutuksen laatu vaikuttaa oppilaan motivaation kehittymiseen jo esiopetuksessa. (Pakarinen ym., 2012)

Oppilaan autonomian ja yhteenkuuluvuuden tunnetta tukee kannustava oppimisympäristö, jossa oppilas saa tehdä valintoja ja kokee mahdollisuuden vaikuttaa omaan tekemiseensä (Lerkkanen & Pakarinen, 2018). Yhteenkuuluvuutta vahvistavat esimerkiksi turvallisuuden tunne, aktiivinen osallistuminen, hyvä yhteishenki ja vuorovaikutus luokkatovereiden välillä. Oppilas tarttuu tehtävien tekemiseen nopeammin silloin, kun hän kokee yhteenkuuluvuutta. (Nykänen & Alakruuvi, 2021) Autonomiaa

tukeva sosiaalinen ympäristö vahvistaa oppilaan sisäistä motivaatiota ja se voi edistää oppilaan ulkoisen motivaation muuttumista sisäiseksi motivaatioksi (Deci & Ryan, 2012).

Oppilas ei kiinnitä huomiota ainoastaan asioiden oppimiseen, vaan toimintaa ohjaa myös oman osaamisensa osoittaminen muille. Merkityksellinen toiminta saa usein alkunsa ulkoisesta motivaatiosta, mutta oppilas voi liittää siihen omaa sääntelyä ja piirteitä sisäisestä motivaatiosta. (Pintrich, 2003) Myönteiset kokemukset edesauttavat oppilasta siinä, että toimintaa motivoi sisäinen halu oppia uutta eikä pakonomainen suoriutumisen tarve, joka on sidottu ulkoiseen hyväksymiseen. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus sekä koulun ja luokan yhteinen ilmapiiri vaikuttavat siihen, mitä yksittäisen oppilaan motivaatiolle tapahtuu kouluvuosien aikana. Oppilaan autonomiaa tukeva opettaja vaikuttaa myönteisesti motivaatioon. Opettajan oppilalle suuntaama vuorovaikutuksen lämminhenkisyys, emotionaalinen tuki sekä herkkyys yksittäisten oppilaiden tarpeille ja piirteille ovat motivoitumisen taustalla. (Nurmi ym., 2014) Voimakas sosiaalinen vertailu julkisesti on haitallista sillä se ohjaa oppilaita välttämään epäonnistumista menestyspyrkimysten sijaan (Good & Lavigne, 2017).

Opetusryhmän vuorovaikutuksen laadussa on kyse joko suoraan tai välillisesti motivaatioon vaikuttavista tekijöistä. Näitä motivaatioon vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa se, miten opettaja soveltaa opetussuunnitelmaa luokassaan, millaisia työskentelytapoja ja tavoitteita hän painottaa ja miten oppilaita tuetaan ja ohjataan esimerkiksi palautteen avulla. (Lerkkanen & Pakarinen, 2018) Siirtymä- ja muutosvaiheet, kuten opettajan tai koulun vaihtuminen voivat muuttaa yksilön odotuksia ja arvostuksia. Opettajan tulisi tukea oppilasta muutostilanteissa. (Viljaranta, 2017) Mikäli opettaja ei panosta vuorovaikutuksen laatuun, oppilaat eivät todennäköisesti ole niin motivoituneita kuin voisivat olla. Ne oppilaat, joilla on turvallinen ja välittävä suhde heidän omaan opettajaansa sekä huoltajiinsa sisäistävät kouluun liittyviä ulkoisia motiiveja paremmin kuin oppilaat, jotka kokevat lähi-ihmissuhteissaan turvattomuutta (Byman, 2002).

Autonomiaa tukevassa ilmapiirissa huomioidaan jokaisen oppilaan näkökulma, jolloin he voivat kokea valinnanvapautta. Tällaisissa tilanteissa käytetään mahdollisimman vähän toista kontrolloivaa puhetapaa. Vastakohtana on kontrolloiva sosiaalinen ilmapiiri, jossa yksilöä painostetaan ja houkutellaan ajattelemaan, käyttäytymään ja tuntemaan jollain

tietyllä tapaa. Autonomiaa tukeva työtapa takaa parempia työn tuloksia. (Vasalampi, 2017) Hyvinkin näennäisellä ja pienellä valinnanvapauden lisäämisellä saattaakin olla myönteinen vaikutus oppismotivaatioon. (Byman, 2002) Oppilas tuntee autonomian tunnetta esimerkiksi silloin, kun saa valita luettavansa itse (Gambrell, 2011).

Oppilaat uskaltavat ja haluavat toteuttaa itseään paremmin silloin, kun opettaja on luonut luokkaan positiivisen, kannustavan ja vapaan ilmapiirin (Luukka, 2004). Ulkoiset haasteet muuttuvat mielenkiintoisimmiksi, kun oppilaan ympärillä on hänelle tärkeitä ihmisiä (Vasalampi, 2017). Hyvässä luokkailmapiirissä oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet ovat kannustavia ja toisista huolehtivia (Pintrich, 2003). Oppilaat tarvitsevat jatkuvaa kannustusta ja tukea, jotta he olisivat motivoituneita oppimaan. Positiivinen luokkailmapiiri auttaa siinä, että oppilas tuntisi yhteenkuuluvuuden tunnetta luokassaan. (Good & Lavigne, 2017) Turvallinen opettaja on kannustava ja kärsivällinen. Hän tukee oppilaiden ponnistelua eikä aiheuta pelkoa rangaistuksilla tai ylikriittisellä käytöksellä. (Ruohotie, 1998) Oppilas voi osoittaa haluttomuutta osallistua opetukseen silloin, kun hänen autonomian tunteensa ei täyty. Opettaja voi tukea oppilasta esimerkiksi tarjoamalla oppilaalle mahdollisuuden vaikuttaa omiin valintoihinsa. (Good & Lavigne, 2017)

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on keskeinen osa oppilaan oppimisprosessissa. Vuorovaikutuksessa tärkeänä nähdään opettajan tarjoama tunnetuki, sillä positiivinen vuorovaikutus edesauttaa oppilaiden sosiaalisen ja emotionaalisen toiminnan kehittymistä. (Hamre ym., 2013) Opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella sekä tunnetuella on merkitystä ehkäisemään oppilaan epäonnistumisen riskiä koulussa. Positiiviset sosiaaliset ja ohjaukselliset kokemukset voivat auttaa vähentämään oppilaiden riskiä epäonnistua koulussa. Negatiivinen vuorovaikutus voi olla erityisen haitallista juuri niille oppilaille, joilla on suurin riski epäonnistua koulussa. (Hamre & Pianta, 2005)

Opettajan tarjoamaa tunnetukea voidaan arvioida tutkimalla esimerkiksi sitä, osoittaako opettaja kiinnostusta lapsen tarpeista, mielialasta, kiinnostuksen kohteista ja kyvyistä. Hyvin hallitussa oppimisympäristössä opettajalla on selkeät, mutta joustavat odotukset, säännöt ja rutiinit. Negatiivisessa ilmapiirissä on ominaista vihamielinen, rankaiseva ja hallitseva vuorovaikutus, jossa opettaja osoittaa kielteistä suhtautumista, hylkäämistä, kritiikkiä ja ärsytystä lapsiin. Yliohjattu oppimisympäristö on rakenteeltaan jäykkä, eikä lapsille anneta vaihtoehtoja toimintaan. (Hamre & Pianta, 2005)

Tarjoamalla oppilaalle systemaattista ja jatkuvaa myönteistä tunnetukea, tuetaan myös oppilaan oppimista ja hyvinvointia. Myönteisellä tunnetuella tarkoitetaan esimerkiksi tilanteita, jossa opettaja puhuu pehmeällä ja rohkaisevalla äänensävyllä, johon oppilas reagoi kuuntelemalla ja aidolla kiinnostuksella. Opettaja käyttää positiivisia ilmeitä ja eleitä opetuksessaan, joista oppilas ilahtuu. Opettaja pystyy omalla toiminnallaan ohjata tilannetta positiivisen palautteen avulla, jolloin oppilas rohkaistuu haastavissa oppimistilanteissa. Negatiivinen tunnetuki tarkoittaa sitä, että opettaja puhuu oppilaista halventavasti, ärsyttävästi tai ylimielisesti. Hän käyttää silloin negatiivisia ilmeitä sekä eleitä ja ohjaa oppimistilanteita tiukoilla rajoilla ja kielloilla, eikä jousta niistä. Tällöin oppilas ei ole vastaanottavainen ja jättää opetuksen huomioimatta. (Kajamies ym., 2016)

Oppilailla, joilla oli haasteita jo päiväkodissa ja joiden äideillä oli alempi koulutustaso, olivat hieman muita ikäisiään jäljessä suoritustasossa ensimmäisen luokan päätyttyä. Eroja on mahdollisuus kuroa kiinni laadukkaalla opettajan tarjoamalla tunne- ja ohjauksellisella tuella. Opettaja on tietoinen oppilaiden yksilöllisistä tarpeista ja on myös valmis vastaamaan niihin. Tehokas ja ennakoiva käyttäytymisen hallinta luo positiivisen luokkahuoneympäristön, jossa opettajat ja oppilaat nauttivat toistensa läsnäolosta. Tunnetuen merkitys on huomattavasti suurempi kuin ohjauksellinen tuki varsinkin niille oppilaille, joilla on suurin riski epäonnistua koulussa. (Hamre & Pianta, 2005)

Turner ja kumppanit (2014) osoittivat tutkimuksessaan, että oppilaiden motivaatiota tukemalla oppilaat sitoutuvat opiskeluun tiukemmin. Opettaja voi työssään tukea oppilaiden käsityksiä yhteenkuuluvuudesta, omasta pätevyydestä ja autonomian tunteesta sekä muokata oppisisällöistä mielekkäämpiä, jolloin oppilaat sitoutuvat opiskeluun paremmin. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa oppilaan sitoutumiseen.

Ilvesoksa (2013) tutki toiminnallisen oppimisen vaikutusta oppilaan motivaatioon 4–8-vuotiailla lapsilla. Opetuksessa korostui lapsilähtöisyys, jolloin lapsille annettiin ottaa vastuuta omasta oppimisestaan, jossa he saivat valita minkä oppiaineet sisältöjä haluavat opiskella ja missä järjestyksessä. Oppilaat olivat aktiivisia toimijoita, jolloin toiminnallisessa oppimisessä korostuvat sekä lapsen vapaus että autonomia. Oppilaita motivoiviksi tekijöiksi todettiin lapsilähtöisyys ja autonomian tunne sekä lisäksi vuorovaikutus ryhmän kesken ja leikkipedagogiikka.



### 3.3 Oppilaiden omien intressien hyödyntäminen

Oppilaan kiinnostus vaikuttaa oleellisesti hänen tavoitteisiinsa ja työskentelytapojen valintaan (Nurmi ym., 2014). Oppilaita henkilökohtaisesti innostavat tehtävät, materiaalit, toiminta ja merkitykselliset oppisisällöt edistävät opiskeluun kiinnittymistä. Kun oppilas kokee tehtävät hyödyllisiksi, hän arvostaa niitä enemmän ja kiinnittyy työhönsä helpommin. (Lerkkanen & Pakarinen, 2018) Intressien syntymiseen ja niiden säilymiseen vaikuttavat kohteen merkityksen arvioiminen ja kohteen emotionaalinen tulkinta. Persoonallinen intressi nähdään melko pysyvänä henkilökohtaisena taipumuksena olla kiinnostunut joistain tietyistä kohteista. Edellytyksenä sille on, että yksilöllä on ollut aikaisempia kokemuksia jokin keino saada tietoa kyseisestä intressin kohteesta. Tilannekohtaiset intressit ovat persoonallisia intressejä lyhytaikaisempia. Ne voivat syntyä jonkin kiinnostavan tilanteen tai kokemuksen vaikutuksesta. Ajan saatossa tilannekohtaiset intressit voivat muotoutua persoonallisiksi intresseiksi. (Lehtinen ym., 2007)

Intressit vaikuttavat oppilaan huomion kiinnittämiseen. Tekstiä lukiessa oppilas kiinnittää huomiota sellaisiin asioihin, joihin hänen intressinsä liittyvä. (Lehtinen ym., 2007) Oppilas on motivoituneempi lukemiseen silloin, kun oppimis- ja lukutehtävät ovat merkityksellisiä hänen oman elämänsä kannalta (Gambrell, 2011). Intressit vaikuttavat oppilaan sitoutumiseen, opiskeluintensiteettiin, oppimissaavutuksiin, työskentelyn synnyttämiin positiivisiin emotionaalisiin kokemuksiin, kognitiivisen prosessoinnin tasoon sekä sitkeyteen työskennellä haastavien asioiden parissa (Lehtinen ym., 2007). Opeteltävien asioiden mielekkyys antaa oppilaalle lisää sinnikkyyttä työskennellä tiettyjen tehtävien parissa haasteista huolimatta (Viljaranta, 2017).

Sisäistä motivaatiota voi lisätä hyödyntämällä opetuksessa oppilaan mielenkiinnon kohteita (Byman, 2002). Opettaja voi tukea oppilasta esimerkiksi hyödyntämällä oppilaan omia mielenkiinnon kohteita, harrastuksia ja tavoitteita opetuksessa (Good & Lavigne, 2017). Opettaja voi tutustua oppilaiden mielenkiinnon kohteisiin ja harrastuksiin esimerkiksi oppilaiden kirjoitelmien ja tarinoiden avulla, jotka mahdollistavat oppilaiden kuulluksi tulemisen. Koulussa opittavia tietoja ja taitoja tulisi yhdistää ja soveltaa oppilaiden henkilökohtaiseen elämäänsä. Oppilaiden innostunutta asennetta voi lisätä se, kun luettua tekstiä yhdistää oppilaan omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin (Kajamies ym., 2016). Kun opittaville asioille antaa merkityksen, ne näyttäytyvät kiinnostavimmilta.

Opettaja voi antaa äidinkielen tehtäville merkityksen esimerkiksi perustelemalla kirjoitusharjoituksia niin, että hyvä luku- ja kirjoitustaito auttavat ilmaisemaan itseä paremmin. Oppilaat tuskin ovat kiinnostuneita asioista, jotka he jo tietävät tai asioista, joita he eivät koskaan käytä. Vakuuttavan esseen kirjoittaminen voi olla oppilaille haasteellista ja epämiellyttävää. Opettajan kannattaa painottaa sitä, että kirjoittamisesta on hyötyä jatko-opinnoissa ja työpaikan hakemisessa tulevaisuudessa. Oppilaille tulee antaa mahdollisuus hyödyntää omia kiinnostuksen kohteitaan kirjoittamisessa, joka tukee mielenkiintoa tehtävää kohtaan.

### **3.4 Opettajan käyttämät palkkiot opetuksessa**

Kannusteilla ja palkkioilla on iso merkitys sille, kuinka innokkaasti koulunkäynnille asetettuihin tavoitteisiin pyritään. Kannusteet voivat palkita yksilöä joko sisäisesti tai ulkoisesti. Sisäinen kannuste voisi tarkoittaa sitä, että yksilö kokee työn iloa tehtäviä tehdessä. Ulkoinen kannuste tarkoittaa taas sitä, että yksilö ponnistelee tehtävissä saadakseen hyvän arvosanan. (Ruohotie, 1998)

Ulkoinen palkkio tulee jostain muualta kuin tekijältä itseltä. Palkkioiden saaminen tyydyttää yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tarpeita. Ulkoisten palkkioiden tarve voi esiintyä usein, sillä niiden vaikutus on kestoaltaan lyhytaikainen. Sisäisten palkkioiden kesto on pitkäaikainen ja niistä voi tulla ajan myötä pysyvän motivaation lähde. Sisäiset palkkiot ovat ulkoisia palkkioita tehokkaampia. (Ruohotie, 1998)

Ulkoisesti palkitseva opettaja pyrkii ilmaisemaan oppilaille sen, että koulussa opittavilla tiedoilla ja taidolla on tarpeellista käyttöä myöhemmin elämässä. Opetustilanteet tulisi järjestää niin, että oppilaat kokevat ne tärkeiksi ja mielekkäiksi. (Peltonen & Ruohotie, 1992) Ulkoiset palkkiot eivät suoranaisesti kehitä sisäistä motivaatiota, mutta ne voivat olla tehokkaita suorituksen parantajia. Väärin käytettynä ulkoiset palkkiot voivat johtaa siihen, että oppilas haluaa maksimoida palkkion suhteessa opiskeluun käytettävään vaivannäköön, jolloin tietojen ja taitojen oppiminen muuttuu toissijaiseksi. Palkkion antamisessa tulisi korostaa enemmän suorituksen laatua kuin määrää, jotta ei-toivotuilta vaikutuksilta vältyttäisiin. (Ruohotie, 1998)

Palkkiot voivat olla verbaalisia tai fyysisiä. Fyysisten palkkioiden käyttäminen oppilaiden motivointitarkoituksessa menettää tehoansa, mikäli sitä käytetään pitkään. Fyysisten

palkkioiden tulisi olla kerta toisensa jälkeen aikaisempaa suurempia hyödyn saamiseksi. Palkkiot eivät tee itse toiminnasta houkuttelevampaa eikä palkkioista koettu mielihyvä siirry osaksi toimintaa liittyväksi mielihyväksi. Ulkoinen palkkio voi ohjata toimintaa siten, että lopputulos olisi saavutettu mahdollisimman nopeasti. Palkkion odotus lisää toiminnan intensiivisyyttä, mutta yksilön tarkkaavaisuus voi kaventua, joka johtaa huomioon otettavien asioiden vähenemiseen. Ulkoisilla palkkioilla ei kuitenkaan ole sisäistä motivaatiota heikentävää vaikutusta. Negatiivinen vaikutus liittyy sellaisiin tilanteisiin, joissa ulkoinen palkkio vahvistaa epäonnistumisen pelkoa tai korostaa sosiaalista vertailua. (Lehtinen ym., 2007)

Oppilaiden palkitsemista on kritisoitu siitä hyvästä, että se vie fokuksen pois itse tehtävästä. Palkitsemisella on voimakas kielteinen vaikutus sisäiseen motivaation mielenkiintoiseksi koetuissa tehtävissä. Epämieleisissä tehtävissä vaikutusta ei ollut. Samanlaiset palkinnot eivät kuitenkaan sovi kaikille oppilaille, vaan yksilölliset erot tulisi huomioida. (Good & Lavigne, 2017)

Ulkoisten motivointikeinojen käyttö tai toiminnan tavoitteiden sanoittaminen eivät ole haitallisia. Ne voivat olla hyvin tarkoituksenmukaisia tietyissä tilanteissa, kunhan ne eivät johda kilpailuun tai oppilaiden väliseen vertailuun eivätkä lisää epäonnistumisen pelkoa. (Lerikkanen & Pakarinen, 2018) Ulkoisten palkkioiden käyttäminen opetuksessa voi olla käyttökelpoinen tapa, mikäli siitä ei aiheudu sosiaalista vertailua oppilaiden välillä eikä lisää pelkoa epäonnistua tehtävässä. (Pintrich, 2003)

### **3.5 Opettajan antama palaute**

Myönteisen palautteen avulla yksilö arvostaa oppiainetta enemmän ja kokee sen mielekkääksi. Oppilaan käsitys omista kyvyistä ja odotukset tehtävien lopputuloksista voivat vaikuttaa hänen kehitykseensä riippumatta omista kyvyistä tai potentiaalista. Luottamus omiin kykyihin auttaa ja innostaa oppilasta panostamaan koulutehtäviin, jolloin hänen taitonsa voivat kehittyä parhaalla mahdollisella tavalla. (Viljaranta, 2017) Palaute, joka korostaa oppilaan kykyjä eikä hänen vaivannäköään tai harjoittelun merkitystä voi saada oppilaan välttelemään tilanteita, jossa heidän puutteensa tai kykenemättömyys voisivat tulla esille. Ne oppilaat, joiden vaivannäköä kehdutaan, haluavat todennäköisemmin uusia haastavia tehtäviä, jotta voisivat oppia lisää. (Dweck & Mustavuori, 2016)

Oppilasta voi tukea tarjoamalla selkeää ja tarkkaa kompetenssiin ja minäpystyvyyteen liittyvää palautetta. Laadukas palaute on sellaista, joka painottaa taitojen kehittymistä, oppimisen prosessiluonnetta sekä yrityksen ja strategioiden merkitystä. (Pintrich, 2003) Opettaja voi tukea oppilaan pystyvyyden tunnetta palautteella, joka korostaa oppimisprosessin merkitystä sekä konkretisoi oppilaan edistymistä ja osaamista. (Lerikkanen & Pakarinen, 2018) Oppilaiden tehtäväsuuntautunutta toimintaa vahvistaa opettajan antama ohjauksellinen tuki, jossa oppilaalle annetaan syklistä työskentelytapoihin ja oppimiseen liittyvää palautetta (Pakarinen ym., 2012). Laadukas palaute on sävyiltään oppilaita kannustavaa. Positiivinen palaute lisää sisäistä motivaatiota silloin, kun se on ensisijaisesti informatiivista. Sisäistä motivaatiota vähentää sellainen palaute, joka on ensisijaisesti hallitsevaa. (Good & Lavigne, 2017) Opettajan antama laadukas palaute kohdistuu äidinkielen oppitunneilla esimerkiksi tekstintuottamisessa oppilaan tekstin sisältämiin ideoihin ja niiden omaperäisyyteen (Luukka, 2004).

Ohjauksellinen tuki on osa opettajan palautteen antoa (Hamre ym., 2013). Arvioiva palaute näkyy siinä, miten opettaja arvioi oppilaiden kommentteja tai ideoita suullisesti. Laadukas palaute keskittyy oppilaan oppimiseen, sisältöjen hallintaan, ymmärryksen kehittämiseen, henkilökohtaisen suorituksen parantamiseen, vaivannäköön, sinnikkyyteen tai uusien oppimisstrategioiden kokeilemiseen. Opetuskeskustelu on laadukasta silloin, kun opettaja esittää avoimia kysymyksiä ilman ennakko-oletuksia sekä kannustaa keskustelemaan ja hyödyntää oppilaiden ideoita keskustelussa. (Hamre & Pianta, 2005)

## 4 ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETUS

### 4.1 Äidinkieli ja kirjallisuus opetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelma määrittää äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tehtävän ja roolin koulussa. Se sanelee virallisesti opettajan työtä ja opetettavaa sisältöä. Opetus järjestetään aina opetussuunnitelman sisältöjen ja tavoitteiden mukaisesti. Kauppinen (2010) toteaa, että käsitykset lukutaidosta ja äidinkielen opetuksesta ovat opetussuunnitelmassa häilyviä sekä monimerkityksisiä ja tavoitteiden paljous on opetussuunnitelmien ongelma. Opettajalla on pedagoginen vapaus päättää siitä, millä tavoin opettaa opetussuunnitelmaan sisältyvät asiat. Toimivia opetusmenetelmiä sekä -ratkaisuja on useita, eikä ole yhtä ainoaa tapaa opettaa oikein. Opettajat ovat yksilöitä ja he tulkitsevat opetussuunnitelmaa eri tavoin ja soveltavat sitä tavalla, jonka he itse kokevat parhaaksi.

Opetussuunnitelman mukaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tehtävänä vuosiluokilla 3–6 on oppilaiden kieli-, teksti- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Tehtävänä on ohjata oppilaita kiinnostumaan kirjallisuudesta, kielestä ja muusta kulttuurista sekä tulemaan tietoiseksi itsestään kielenkäyttäjänä ja viestijänä. Keskeistä opetuksessa on monimuotoisten tekstien tulkinta ja tuottaminen sekä tiedon hankinta ja sen jakaminen. Opetuksen erityisenä tehtävänä on oppilaiden vuorovaikutus- ja ilmaisutaitojen sekä lukemisen ja tekstien tuottamisen taitojen sujuvoittaminen. (Opetushallitus, 2014)

Motivaatiotekijöitä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisessa ovat käsiteltävien asioiden merkityksellisyys oppilaille sekä kokemus osallisuudesta. Kiinnostusta vahvistetaan luomalla mahdollisuuksia aktiiviseen toimijuuteen ja valintojen tekemiseen sekä huomioimalla oppilaiden oma tekstimaailma ja kokemukset. Oppimisympäristöstä tulee järjestää oppilaiden näkemyksiä arvostava ja sellainen, jossa on mahdollisuus tuottaa ja tarkastella tekstejä yksin sekä yhdessä. (Opetushallitus, 2014)

Oppilaiden saama palaute ja arviointi on monipuolista, konkreettista ja oppimisen taitoja kehittävää. Oppilaita ohjataan arvioimaan sekä omaa että muiden työskentelyä, tuotoksia ja ilmaisua. Arvioinnin ja palautteen avulla oppilas tulee tietoiseksi omista tiedoistaan, taidoistaan ja työskentelyprosessistaan. (Opetushallitus, 2014)

## 4.2 Äidinkieli koulumaailmassa

Alkuopetuksen aikana saavutetut arvosanat äidinkielessä ennustavat melko luotettavasti oppilaiden oppimistuloksia myös tulevaisuudessa (Mäkihonko, 2006). Äidinkielen opetuksen laatuun tulisi kiinnittää erityistä huomiota jo alkuopetuksessa, sillä hyvin tehty työ kantaa hedelmää koko peruskoulun keston ajan. Motivoinnilla on suuri merkitys myönteisen oppiainekokemuksen muotoutumisessa. Opetuksen kehittämisen kannalta on oleellista, että opettaja itse tiedostaa sen, millaiseen kirjoittamisen käsitykseen sitoutuu ja mihin hän opetuksellaan pyrkii. Erilaiset kirjoittamisen käytännöt ja lähestymistavat tuottavat erilaista oppimista ja erilaisia kirjoittajia. (Luukka, 2004)

Äidinkielen opetuksen tavoitteena on tekstin tuottamisen harjoittelu ja sitä kautta myös kirjoitetun kielen opiskelu. Opetuksen ja arvioinnin päähuomio kiinnittyy kirjoitelmissa tekstin kieliasuun ja sisältöön. Opettajan tehtävänä on luoda edellytys oppilaan vapaaseen, spontaaniin ja luovaan itseilmaisuun. Tavoitteena on saada oppilas tuottamaan tekstiä, käyttämään hänen omaa mielikuvitustaan sekä säilyttämään oma äänensä tekstissä. Opettajalta saatava palaute on monesti ainut, jota oppilas tekstistään saa. Oppilaat saattavat joskus pyrkiä tekemään kirjoitelmistaan sellaisia, joista he luulevat opettajan pitävän. Kirjoittaminen nähdään luovana, persoonallisena ja henkilökohtaisena prosessina, jossa tärkeää on itseilmaisu ja omaperäisyys. Opetuksen tavoitteena on auttaa oppilasta löytämään hänen oma persoonallinen tapansa kirjoittaa ja ilmaista itseään sekä ylipäättään madaltaa kynnystä kirjoittamiseen. (Luukka, 2004)

Luetun ymmärtäminen ja tuottavan kirjoitustaidon monipuolinen käyttäminen ja hallitseminen ovat keskeisessä asemassa peruskoulussa, jatko-opinnoissa, työelämässä sekä ylipäättään ihmisen elämässä pärjäämisen kannalta. Näitä taitoja kehittääkseen oppilaille tulisi antaa mahdollisuus kirjoittaa erilaisia kirjoitelmia, joiden arvioinnissa kiinnitetään huomiota joko kirjoitelman sisältöön tai kirjoittamisen tekniikkaan. Ennen kirjoittamista, oppilaille tulee ilmaista se, mitä asioita kirjoitelman tuottamisessa ja arvioinnissa painotetaan. Näin oppilaat suuntaavat keskittymisensä johonkin tiettyyn asiaan, jonka avulla kirjoittamisen tekniikka ja kirjoitelman sisältö voi parantua. (Mäkihonko, 2006)

Äidinkielen oppituntien aikana esiintyvä lukutilanteisiin liittyvä pelko voi aiheuttaa sen, että oppilas voi pikemminkin vältellä tehtävää kuin suuntautua siihen, jolloin hänen toiminnassaan ilmenee ei-tehtäväsuuntautuneisuutta. Mikäli oppilas kokee lukutilanteet

kielteisinä, hän saattaa pyrkiä koulussa välttämään niitä. (Laitinen ym., 2013) Jos oppilaat eivät ole motivoituneita lukemaan, eivät he koskaan saavuta täyttä potentiaaliaan lukutaidossa. Kun oppilas on sitoutunut lukemaan ja on sisäisesti motivoitunut, hän asettaa itselleen henkilökohtaisia tavoitteita, joiden eteen hän haluaa tehdä töitä. Oppilas on motivoituneempi lukemiseen silloin, kun oppimis- ja lukutehtävät ovat merkityksellisiä hänen oman elämänsä kannalta. Oppilas on todennäköisesti motivoituneempi lukemaan silloin, kun hänellä on laaja valikoima erilaisia kirjoja, joista saa valita mieluisaa luettavaa. Oppilas on motivoituneempi lukemisen silloin, kun hän kokee onnistumista haastavien tekstien kanssa. Oppilas kokee silloin, että on kehittynyt lukemisessa. (Gambrell, 2011)

Lukeminen on silloin mieluisempaa, kun oppilaalla on mahdollisuus sosiaaliseen vuorovaikutukseen muiden kanssa. Sosiaalinen vuorovaikutus pitää sisällään kirjoista keskustelemista, yhdessä lukemista ja lainaamista sekä omien tekstien jakamista muille. Oppilaille voisi antaa tehtäväksi lukutuokioiden jälkeen kertoa luokkatoverilleen siitä, mitä luki. (Gambrell, 2011)

Vartiainen ja kumppanit (2012) huomasivat, että koulussa oppiminen hankaloituu merkittävästi silloin, jos oppilas ei opi lukemaan ja kirjoittamaan yhtä sujuvasti ja nopeasti kuin muut hänen ikätoverinsa. Lisää kuormittavuutta tilanteeseen toi luokkatovereiden torjunta, jolloin hyljeksityt oppilaat pärjäsivät yleisesti heikommin luku- ja kirjoitustaidossa verrattuna muihin ikätoverihinsa. Yhteisössä torjutut oppilaat kirjoittivat myös enemmän epäyhtenäisiä ja lyhyempiä tekstejä kuin ei-torjutut oppilaat. Tätä on perusteltu siten, että torjutuilla oppilaille ei ole yhtäläisiä mahdollisuuksia vuorovaikutukseen luokkatovereiden kanssa kuin ei-torjutuilla oppilaille. Näiden tutkimustulosten perusteella olisi tärkeää rakentaa luokkahuoneeseen oppimista tukeva ja sosiaalisten taitojen kehittymistä tukeva ilmapiiri.

## 5 TUTKIMUSONGELMAT

Opettajalla on suuri merkitys siinä, kuinka oppilaat motivoituvat koulussa äidinkielen opiskeluun. Tavoitteeni on tutkia niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaiden motivaation muotoutumiseen ja tarkastella opettajan keinoja motivoida tarkoituksenmukaisesti. Kaikki oppilaat ovat yksilöitä, joka näkyy esimerkiksi siten, miten he suuntaavat oman huomionsa eri opetustilanteissa. Ensin tarkastelen sitä, millaisia tavoiteorientaatioita tapausoppilaille on. Tämän jälkeen tarkastelen, miten eri tavoiteorientaatioprofiilin omaavat oppilaat eroavat toisistaan työskennellessään ja toimiessaan äidinkielen oppitunneilla. Lopuksi tarkastelen, miten opettaja motivoi eri tavoin oppimiseen suuntautuneita oppilaita.

Vastaa seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1. Mitä erilaisia tavoiteorientaatioita oppilaille on?*
- 2. Miten eri tavoiteorientaation omaavien oppilaiden toiminta eroaa toisistaan äidinkielen oppitunneilla?*
- 3. Millä tavoilla opettaja motivoi eri tavoin oppimiseen suuntautuneita oppilaita äidinkielen oppitunneilla?*



## 6 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 6.1 Tutkimusjoukko ja aineistonkeruu

Tutkimuksen kohderyhmäksi valitsin Länsi-Suomessa sijaitsevan koulun yhden viidennen luokan oppilaat. Valitsin tutkimukseeni viidennen luokan oppilaat, sillä heillä on jo kokemusta koulunkäynnistä. Tällöin tavoiteorientaatiot ovat muotoutuneet jo melko pysyviksi. Oppilaita tällä luokalla oli yhteensä 21. Oppilaiden luokanopettaja oli vaihtunut viidennelle luokalle siirryttäessä. Keräsin aineiston syksyllä 2020 syventäviin opintoihin kuuluvan opetusharjoittelun yhteydessä. Olin tutustunut oppilaisiin oppitunneilla ja luokanopettajan kanssa käytyjen keskustelujen avulla. Näiden keskustelujen ja omien havaintojeni perusteella valitsin luokasta neljä oppilasta, joita haastattelin. Pyrin valitsemaan nämä neljä oppilasta niin, että he edustavat toisistaan eroavia tavoiteorientaatioita oppimistilanteissa. Tutkimuksen eettisyyttä tukee se, että koulun rehtorilta, opettajalta, sekä jokaiselta tapausoppilaalta on kysytty lupa tutkimukseen osallistumisesta. Tapausoppilaat esiintyvät pseudonimillä, jotka ovat Saku, Jesse, Mikko ja Anna.

Valitsin tutkimukseni kohteeksi alakoulun viidennen luokan oppilaat, koska tämän ikäiset lapset ovat jo käyneet koulua useamman vuoden, joten he tuntevat koulun toimintatavat ja vaatimukset. Viidennen luokan oppilaat ovat optimaalinen tutkimuksen kohde, sillä he ovat koulutaipaleellansa sellaisessa kohdassa, jossa heille koulunkäynti on tuttua, omat tavoitteet ovat selkiytyneet, eikä koulunkäynnin merkitys ole vielä laskenut merkittävästi. Viljarannan (2017) mukaan heidän oppijaminäkuvansa ja mieltymyksensä ovat selkeämpiä kuin alkuopetuksen oppilailla. He ovat kokeneet koulutaipaleensa aikana jo useita onnistumisen kokemuksia ja haasteita, jotka ovat muovanneet heidän käsityksiään omista taidoista.

Valitsin tapaustutkimuksen, sillä tutkin luonnollisia tilanteita, jossa ei haluta kontrolloida niihin vaikuttavia tekijöitä. Tapaustutkimuksessa keskeistä on siihen liittyvien syy-seuraus-suhteiden kuvaileminen. Tutkimukseen osallistuvien ääntä kuullaan tutkimuksessa esimerkiksi suorina lainauksina. Tapaustutkimus nähdään hyvänä käytännön ongelmien ratkaisemiseen ja kuvailemiseen. (Syrjälä, 1994)

## 6.2 Tapausoppilaiden ja opettajan haastattelut

Tässä tutkimuksessa on käytetty strukturoitua haastattelua. Strukturoidussa haastattelussa on valmiit kysymykset ja niiden esittämisjärjestys on kaikille haastateltaville sama (Metsämuuronen, 2006). Haastattelin opettajaa ja neljää tapausoppilasta. Kaikki haastattelut olivat yksilöhaastatteluja. Oppilaiden haastattelut toteutettiin koulupäivän aikana välitunneilla luokan takana sijaitsevassa tilassa, jonka oven sai kiinni. Oppilaille tämä tila oli entuudestaan tuttu ja osa arkipäivää. Haastattelu ja siinä esiteltävät kysymykset etenivät ennalta määrättyssä järjestyksessä. Kysymysten määrä ja järjestys oli määritelty harkiten. Opettajan haastattelussa käytettiin hänelle luotua strukturoitua haastattelua, sillä opettajalla on erilainen näkökulma opetustilanteeseen kuin oppilailla. Molempia haastatteluja on testattu ennen varsinaista aineistonkeruuta. Esihaastattelun avulla testataan haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja kysymysten muotoilua, jolloin on mahdollista saada selville esimerkiksi haastattelun keskimääräinen pituus (Hirsjärvi & Hurme, 2004). Esitestaukseen osallistui eräs tuntemani opettajaopiskelija. Tämän esitestauksen perusteella haastattelukysymyksiä on muotoiltu kielellisesti paremmin ymmärrettävään muotoon ja mahdollisimman ei-johdatteleviksi. Kysymykset on järjestetty loogiseen järjestykseen esitestauksen ja siitä saadun palautteen perusteella.

Oppilaille kerrottiin, että tutkin äidinkielen opetusta ja erilaisia opettamisen tapoja. Oppilaat olisivat voineet vastata enemmän varautuneesti tai heidän hyväksi määrittelmiä ominaisuuksia korostaen, mikäli haastattelun alussa olisi korostettu oppilaiden kesken tapahtuvaa vertailua. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina ajatuksena se, että oppilas pystyisi kertomaan omia henkilökohtaisia kokemuksistaan enemmän silloin, kun heidän luokkatoverinsa tai opettajansa ei ollut kuulemassa. Haastattelutilanteessa oppilaille ja opettajalle annettiin myös mahdollisuus olla vastaamatta kysymyksiin. Haastattelut on nauhoitettu ja litteroitu. Nauhoittaminen luo mahdollisuuden palata tilanteeseen uudelleen, jolloin tulkintojen tarkastaminen helpottuu.

Oppilaiden haastatteluissa kysymykset jaettiin neljään eri teemaan. Ensimmäisen teeman kysymysten avulla pyrin selvittämään sitä, *mikä tavoiteorientaatio kuvaa oppilasta parhaiten*. Käytin ensimmäisessä teemassa hyödyksi Niemivirran (1999) määrittämiä oppimis-, suoritus- ja välttämisorientaatioita, joista valitsin jokaiselle tapausoppilaalle eniten kuvaavimman tavoiteorientaation. Tätä teemaa varten kysyin oppilailta haastattelutilanteessa esimerkiksi sitä, kuinka tärkeitä arvosanat ja koulumenestys ovat,

mikä selittää koulutehtävissä epäonnistumisen, luottaako oppilas kykyihinsä ja millaisia kokemuksia oppilaalla on äidinkielen opetuksesta aiemmilta kouluvuosilta. Toisessa teemassa pyrin selvittämään sitä, *minkälainen toiminta tai tehtävä motivoi oppilasta äidinkielen opetuksessa*. Kysyin teemaa varten esimerkiksi sitä, mitkä asiat tekevät äidinkielen oppimistehtävistä kiinnostavan. Kolmannessa teemassa pyrin selvittämään, *miten oppilaan sosiaaliset suhteet koulussa vaikuttavat motivaatioon*. Kysyin haastattelussa esimerkiksi sitä, miten luokkatoverit vaikuttavat tapausoppilaan oppimiseen koulussa ja antavatko jotkut ihmiset paineita tai tukea opiskeluun. Neljännessä teemassa selvitin sitä, *miten opettaja vaikuttaa oppilaan motivaatioon*. Kysyin esimerkiksi sitä, pitääkö oppilas omasta opettajastaan ja miten hän auttaa ongelmatilanteissa.

Opettajan haastattelussa kysymykset jaettiin viiteen eri teemaan. Ensimmäisessä teemassa pyrin selvittämään sitä, *millainen toiminta motivoi oppilaita*. Kysyin opettajalta sitä, millainen tehtävä tai toiminta saa oppilaan sitoutumaan työhönsä. Toisessa teemassa pyrin selvittämään sitä, *millainen merkitys opettajalla on oppilaiden motivoinnissa*. Kysyin haastattelussa sitä, millä tavoin opettaja tukee oppilasta haastavissa tehtävissä. Kolmannessa teemassa pyrkimykseni oli löytää vastauksia siihen, *millaiseksi opettaja suunnittelee oppimisympäristöään ja opetustaan*. Kysyin opettajalta sitä, millaisia eri opetusmenetelmiä hän käyttää äidinkielen opetuksessa, millä tavoin oppilaat reagoivat eri opetusmenetelmiin ja miten opettaja valitsee sen, mitä menetelmää milloinkin käyttää. Neljännessä teemassa pyrin saamaan selville sitä, *miten opettaja huomioi eri tavoin motivoituneet oppilaat*. Kysyin sitä, miten oppilaiden ennakko-oletukset näkyvät äidinkielen oppitunneilla ja mitä opettaja tekee silloin, kun oppilas ei näytä olevan kiinnostunut käsiteltävästä aiheesta. Viidentenä haastattelun teemana oli se, *miten opettaja edistää oppilaan motivoitumista vuorovaikutuksen, palautteen antamisen, autonomian tukemisen, intressien hyödyntämisen tai palkitsemisen avulla*. Kysyin opettajalta esimerkiksi sitä, millä tavoin hän antaa palautetta oppilaille sekä sitä, kuinka paljon hän antaa aikaa opettajan ja oppilaan väliselle kahdenkeskiselle vuorovaikutukselle ja kuinka tärkeää se on.

### 6.3 Tapausoppilaiden ja opettajan toiminnan havainnointi

Tässä tutkimuksessa on käytetty osallistuvan havainnoinnin menetelmää. Olen suorittanut havainnointia luokkahuoneympäristössä opetusharjoittelujaksoni aikana. Oppilaat olivat tottuneet siihen, että olin luokkahuoneessa mukana myös silloin, kun en itse pitänyt opetusta. Näyttäydyin oppilaille opetusharjoittelijana. Tein oppilaille selväksi sen, että toimin havainnoitsijana neljällä oppitunnilla ja videoin ne. En osallistunut opetukseen silloin, kun keräin havaintomateriaalia. Vaikka olin tuttu aikuinen oppilaille, niin videokamera saattoi vaikuttaa joidenkin oppilaiden käytökseen hieman. Tämä tuli ilmi esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilas tuli vilkuttamaan kameralle. Videoidut äidinkielen oppitunnit olivat erilaisia toisiinsa nähden. Ensimmäisellä äidinkielen oppitunnilla oppilaat etsivät oikeinkirjoitusvirheitä ja suunnittelivat lunttilappua koetta varten. Toisella oppitunnilla oppilaat kirjoittivat tarinaa tietokoneilla. Kolmannella oppitunnilla osa oppilaista jatkoi tarinansa kirjoittamista. Tarinan valmiiksi saaneet lukivat tai kuuntelivat e-kirjoja. Neljännellä oppitunnilla oppilaat arvioivat omaa valmista tarinaansa ja antoivat vertaispalautetta yhden luokkatoverin tarinalle.

Tavoiteorientaatioiden tunnistamisesta saadaan tarkempaa tietoa havainnoinnin avulla, sillä video- ja haastatteluaineisto tukevat toinen toisiaan. En tehnyt luokkahuoneessa muistiinpanoja, vaan analysoin videoita aineistoa jälkikäteen. Kuvailen videoaineistosta oppilaiden ja opettajan toimintaa. Kuvailen sitä, mitä oppilaille on annettu tehtäväksi ja miten oppilaat reagoivat erilaiseen toimintaan. Pyrin selvittämään, *millainen toiminta motivoi oppilaita ja miten erilaiset vuorovaikutussuhteet vaikuttavat tapausoppilaiden toimintaan*. Haastattelujen analysoinnin jälkeen olen määrittänyt jokaiselle tapausoppilaalle heidän toimintaansa kuvaavan tavoiteorientaation. Vertailen havainnoituja oppitunteja siihen, *pitävätkö haastatteluissa ilmi tulleet Niemivirran (1999) tavoiteorientaatiot tapausoppilaiden kohdalla paikkansa myös havainnoituissa opetustilanteissa*. Hyödynnän havaintojen tarkastelussa myös Lehtisen ja kumppaneiden (2007) tehtävä-, välttämis- ja minädefensiivisen orientaation käsitteitä. Perustelen havaintoja Salosen ja kumppaneiden (1994) määritelmillä. Pohdin sitä, *miten tapausoppilaiden toiminta ja käyttäytyminen eroavat toisistaan*. Havainnoin opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja sitä, *mitä vuorovaikutus saa aikaan oppilaissa*. Poimin opettajan toiminnasta erilaisia motivoinnin keinoja, joita hän käyttää. Tutkin sitä, *käyttääkö opettaja opetuksessaan positiivisen palautteen antamista, oppilaiden autonomian tukemista, henkilökohtaisten intressien hyödyntämistä tai palkitsemista*.

## 7 TAPAU SOPPILAI DEN TAVOITEORIENTAATIOIDEN JA OPETTAJAN TOIMINNAN TARKASTELU

### 7.1 Sakun tapaus

Saku piti kirjoittamisesta ja koki oppivansa sen avulla äidinkieltä parhaiten. Tehtävien tekeminen oli Sakun mielestä mukavaa äidinkielen oppitunneilla. Muut oppilaat eivät luoneet Sakulle menestyspainetta. Saku toi esille, että hänen mielestään ei ollut tärkeää pärjätä paremmin kuin muut. Saku koki, että hänen opiskelemistaan tukevat sekä hänen huoltajansa että opettajat. Saku ei kokenut, että luokkakaverit vaikuttaisivat hänen oppimiseensa merkittävästi. Hän kuitenkin kertoi, että äidinkielen tehtävien tekeminen voi olla mukavampaa silloin, kun on joku, jonka kanssa saa välillä jutella. Tästä voi päätellä, että kavereilla on merkitys opiskelun mielekkyydessä.

Haastattelija: *Esimerkiksi tuolla luokkatilanteessa... Et onks se ihan sama onko siellä luokkakavereita läsnä? Tai jos mietitää sellanen tilanne, että luokkakavereita ei oo läsnä ni opiskeleks sää ihan samalla tavalla vaikka ne olis siinä sun vieressä?*

Saku: *En varmaan.*

Haastattelija: *Olisko siinä jotain eroa?*

Saku: *Joo.*

Haastattelija: *Mimmosta eroa olis?*

Saku: *No... välillä on semmosii... ku on semmosii tunteja ku ju- jutellaan jonkun kanssa ni olis vähän tylsä jos pitäs aina vaa tehä tehtäviä iha hiljaa.*

Saku piti hänen nykyisestä opettajastaan, sillä hän oli mukava. Saku piti siitä, että oppi uusia asioita opettajan avulla. Opettaja auttoi Sakua silloin, kun Saku itse pyysi apua. Saku teki äidinkielen kotiläksyt huolellisesti sen takia, että tavoitteli hyviä arvosanoja. Uuteen aiheeseen siirtyminen ei tuottanut Sakulle päänvaivaa, sillä nämä tilanteet eivät tunnu hänestä sen haastavimmilta kuin aiemmatkaan oppisisällöt. Uusien asioiden oppiminen merkitsi Sakulle sitä, että samoja asioita voi tehdä monin eri tavoin. Koulussa

menestyminen ja hyvien arvosanojen saaminen oli Sakulle tärkeää, sillä hän haluaisi saada aikuisena hyvän ammatin ja päästä luokalta seuraavalle. Saku koki, että voi vaikuttaa oppitunnilla tapahtuviin asioihin ja sisältöihin, mutta ei osannut kertoa sanallisesti, miten se tapahtuu. Saku koki pärjäävänsä äidinkielessä, sillä oppiaine tuntui helpolta. Jos Sakun ratkaisema äidinkielen tehtävä meni väärin, niin hän myönsi, että se oli voinut johtua siitä, ettei ollut keskittynyt tarpeeksi. Saku koki ärsytystä silloin, kun äidinkielen tehtävät olivat haastavia. Sakua saattoi ahdistaa se, jos ei osannut vastata johonkin tehtävään.

Haastattelija: *Mitä tunteita tunnet silloin ku joku äidinkielen tehtävä on hyvin haastava?*

Saku: *No... semmonen niinku ärsyttävä tunne...*

Haastattelija: *Osaatko sanoa että miks se ärsytys tulee?*

Saku: *No siitä ku se o et tulee... alkaa niinku ahdistaa kun tulee joku vaikee tehtävä eikä osaa vastata siihe.*

Sakun tavoiteorientaatiota kuvasi parhaiten Niemivirran (1999) mukaan oppimisorientaatio. Sakun tavoitteena oli uuden tiedon oppiminen ja kartuttaminen. Sakulla oli myönteinen käsitys itsestään ja omista kyvyistään äidinkielen oppitunneilla. Saku koki, että hän oli itse vastuussa omasta oppimisesta. Tämä kävi ilmi esimerkiksi hänen kertoessaan tehtävien menevän joskus väärin, kun hän ei itse ollut keskittynyt tarpeeksi. Hyvien arvosanojen tavoittelu viittasi myös oppimisorientaatioon, sillä Saku ei kokenut tärkeäksi pärjätä paremmin kuin muut luokkatoverit. Saku opiskeli äidinkieltä itseään varten ja koki, että hän itse voi kasvattaa älykkyyttään opiskelemalla.

Havainnoin Sakua neljällä äidinkielen oppitunnilla. Keskityin Sakun toiminnan kuvailuun ja havainnoimaan luokahuoneen sisäisten sosiaalisten suhteiden sekä opettajan vaikutusta motivaatioon. Ensimmäisellä havainnoitavalla oppitunnilla Saku keskittyi opettajan antamaan tehtävään, jossa harjoiteltiin oikeinkirjoittamista. Oppilaiden tuli lukea teksti, joka sisälsi paljon virheitä ja kirjoittaa omaan äidinkielen vihkoon asioita, jotka olivat tekstissä väärin. Saku viittasi oppitunnilla useasti ja yritti tehdä itsensä vielä näkyvämmäksi nousemalla korkeampaan istuma-asentoon, jotta

opettaja olisi huomionut hänet. Sakua taisi turhauttaa se, että muut oppilaat saivat vastausvuoron ennen häntä. Saku näytti vierustoverilleen jotain, mitä oli tunnin aikana tehnyt. Se saattoi olla joko hänen hauska vastauksensa tai jokin muu vihkoon piirretty asia, sillä Sakun vierustoveri reagoi hymyilemällä. Saku ja hänen luokkatoverinsa vaihtoivat tavaraa keskenään oppitunnin aikana ja juttelivat toisilleen toistuvasti. Saku heilutteli kynää kädessään, samalla kun pohti tehtävään ratkaisuja.

Toisella havainnoitavalla oppitunnilla Saku keskittyi tarinansa kirjoittamiseen tietokoneella, mutta jutteli useasti muiden oppilaiden kanssa. Saku oli mennyt istumaan luokkahuoneen takaosassa olevalle sohvalle yhdessä kahden muun luokkatoverinsa kanssa. Saku luki omasta suunnittelupaperistaan muistiinpanojaan ja omia ideoitaan, joita hän hyödynsi tarinansa kirjoittamisessa. Opettaja antoi Sakulle vinkkejä kirjoittamiseen, sillä Sakun kirjoittamat lauseet olivat todella pitkiä. Saku korjasi kirjoittamiaan lauseitaan opettajan palautteen mukaan. Oppitunnin loppupuolella Saku jäi työskentelemään, vaikka opettaja sanoi oppitunnin olevan kohta ohi, jolloin moni muu oppilas keräsi tavaroitaan pois.

Kolmannella havainnoitavalla oppitunnilla oli tehtävänä varata jokin e-kirja ja kuunnella sitä. E-kirja sai olla oppilaan itsensä valitsema omien mieltymystensä mukaan. Saku alkoi siitä huolimatta pelaamaan tietokoneella vastoin opettajan ohjeita, sillä ei löytänyt mitään e-kirjaa, joka häntä olisi kiinnostanut. Saku teki paljon muuta kuin luki. Saku oli kiinnostunut muiden luokkatovereidensa tarinoista enemmän kuin lukemisesta. Hän jutteli usein muiden luokkatovereiden kanssa, vaikka heillä oli ollut vielä kirjoitusprosessi kesken.

Neljännellä havainnoitavalla oppitunnilla Saku ja hänen vierustoverinsa alkoivat leikkiä magneeteilla ja kiinnittämään niitä sivutaululle. Kun opettaja ei ollut antanut selkeitä toimintaohjeita oppilaille, niin Saku jutteli vierustoverilleen, tutki penaaaliaan, leikki kynällään ja nousi irrottamaan lisää magneetteja sivutaululta. Oppilaiden tehtävänä oli arvioida omaa ja yhden muun luokkatoverin tarinaa. Saku oli hieman huolissaan ja selitti opettajalle, että hänen tarinansa pituus oli käsin kirjoitettuna neljä sivua, mutta läppärillä kirjoitettuna vain yhden sivun mittainen. Saku keskittyi itse- ja vertaisarvioinnin tekemiseen silloin, kun opettaja oli antanut sen tehtäväksi.

Sakua motivoi sellainen toiminta, jossa työohjeet olivat selkeät. Saku piti siitä, että pääsi ratkaisemaan erilaisia tehtäviä. Havainnoituilla oppitunneilla Saku keskittyi

oikeinkirjoitustehtävään, tarinan kirjoittamiseen ja vertais- sekä itsearvioinnin tekemiseen. E-kirjan lukeminen tai kuunteleminen ei tuntunut Sakusta kiinnostavalta, vaikka oli saanut valita itse sen, mitä lainata. Sakun haasteena oli se, että hänen keskittymisensä harhautui joskus asioihin, jotka eivät liittyneet opiskeltavaan asiaan. Hän saattoi leikkiä kynällään tai repiä taululta magneetteja, jos hänellä ei ole sillä hetkellä mitään tehtävää kesken, eikä opettaja ollut antanut ohjeita, kuinka toimia tehtävän valmiiksi saamisen jälkeen. Kaikesta huolimatta Saku suoritti oppimistehtävät pääsääntöisesti hyvin. Saku viittasi äidinkielen oppitunneilla ahkerasti ja halusi jakaa tietoaan muille oppilaille sekä opettajalleen. Saku otti vastaan opettajan ehdotuksia oman työnsä parantamiseksi ja halusi saavuttaa hyviä oppimistuloksia. Sakulle tärkeitä ihmisiä luokkahuoneessa opettajan lisäksi olivat toiset oppilaat. Hänelle oli tärkeää saada jaettua omia ajatuksia muiden luokkatoveriensä kanssa. Saku jutteli muille oppilaille oppituntien aikana, jolloin heidän työtahtinsa saattoi kärsiä.

Sakun toiminnassa ilmeni pääsääntöisesti tehtäväsuuntautunutta toimintaa, mutta välillä myös ei-tehtäväsuuntautuneisuutta. Sakun toimintaa kuvasi havainnoitujen oppituntien jälkeen Niemivirran (1999) oppimisorientaatio. Sakun sijais- ja oheistoiminnat, kuten kynällä leikkiminen tai magneettien irrottaminen taululta ja sen ilmaiseminen, ettei e-kirjojen lukeminen kiinnosta viittasivat Niemivirran (1999) välttämisorientaatioon. Välttämisorientaatioon liittyvä toiminta oli kuitenkin väliaikaista, joten Sakun tavoiteorientaation luokittelu välttämisorientaatioksi ei ole perusteltua, sillä useat muut välttämisorientaatioon liittyvät kriteerit eivät täyty. Lehtisen ja kumppaneiden (2007) mukaan Sakun tavoiteorientaatiota oppitunneilla kuvasi tehtäväorientaatio. Salonen ja kumppanit (1994) ovat esittäneet, että tehtäväorientaatiota kuvailevaa käytöstä Sakussa olivat keskittynyt toiminta ohjeidenantotilanteissa ja suoritustilanteissa. Saku keskittyi tehtävien tekemiseen, mutta välillä hänen katseensa saattoi eksyä muualle. Saku palasi kuitenkin tehtävän pariin itsenäisesti tai hän saattoi pohtia tehtävään ratkaisua silloin, kun suuntasi katseensa jonnekin muualle. Sakun motivoituminen ja innostuneisuus näkyi myös estetilanteissa. Kun Saku pohti tehtävää, hän saattoi siirtyä lähemmäs tehtäväpaperia. Sakussa oli huomattavissa myös sitkeyttä, jolloin hän halusi jatkaa tehtävää, vaikka oppitunti olisi ollut loppuillaan ja muut luokkatoverit keräisivät omia tavaroitaan jo pois.



## 7.2 Jessen tapaus

Jessestä mielenkiintoisia äidinkielen oppimistehtäviä olivat esimerkiksi sellaiset, joissa tutustuttiin johonkin uuteen sanaan ja etsittiin sanalle merkitys. Jesse arvioi, että oppi parhaiten sanallisista tehtävistä äidinkielen oppitunneilla. Hän kertoi, että näyttelemisen oli hänen henkilökohtainen vahvuutensa. Voi olla, että Jesse on kokenut näyttelemisen omana vahvuutenaan, koska on saanut siitä positiivista palautetta. Opettajan antama positiivinen palaute vahvistaa oppilaan käsitystä omista kyvyistään, jolloin hän kokee oppimistilanteen mielekkääksi (Viljaranta, 2017).

*Haastattelija: Millasten tehtävien tai toiminnan kautta sä opit parhaiten?*

*Jesse: Mä osaan aika hyvin sillai et ite tota niinku et... et ite siit niinku et tehtävät on niinku et tota kaikist semmosist niinku... sanallisist tehtävist ja sit tota... kans niinku... niinku jos jollekki pitää niinku esittää ni se on mun vahvuus.*

Jesselle ei ollut tärkeää pärjätä paremmin kuin muut oppilaat. Hän kuitenkin mainitsi, että liikunnassa kilpaileminen olisi merkityksellisempää kuin muissa oppiaineissa. Jesse mainitsi kaksi luokkatoveria, jotka antoivat hänelle paineita opetustilanteissa. Nämä kaksi Jessen mainitsemaa oppilasta antoivat paineita hänen mukaansa myös muille luokan oppilaille esimerkiksi vitsailemalla. Jesseä tuki opiskelussa kaksi hänen läheistä ystäväänsä samalta luokalta, jotka Jesse oli tuntenut jo ennen peruskoulun aloittamista. Luokkatoverit vaikuttivat Jessen oppimiseen joskus. Hän mainitsi, että luokkatoverit voivat kannustaa häntä silloin, kun tehtävät tuntuvat haastavilta. Hän lisäksi kehui itseään, että auttoi muita luokkatovereita samalla tavalla.

*Haastattelija: Vaikuttaako luokkakaverit sun oppimiseen koulussa?*

*Jesse: Vaikuttaako... öh... välillä ja välil ei.*

*Haastattelija: Sillon ku ne vaikuttaa nii miten tai millä tavoin ne vaikuttaa?*

*Jesse: Sillai et ne niinku kannustaa mua sillee et kyl sä onnistut.*

Haastattelija: *Eli ne auttaa positiivisesti?*

Jesse: *Mm... niinku määki aina teen kaikille.*

Jesse kertoi pitävänsä omasta opettajastaan, mutta mainitsi myös, ettei asia aina ollut niin. Jesse kehui opettajaansa siinä, ettei hän korottanut ääntään samalla tavalla kuin edellinen opettaja teki. Opetettavat asiat olivat Jessen mielestä mukavia opettajan kanssa, mutta mainitsi opettajan huonoksi puoleksi sen, että kaikki oppilaat joutuivat kärsimään silloin, jos yksittäiset oppilaat eivät noudattaneet sääntöjä. Jesse koki, että sai opettajalta apua ja neuvoja ongelmatilanteissa. Hän mainitsi, että oli yrittänyt udella opettajalta suoraan vastauksia oppimistehtäviin, mutta opettaja ei ole suoraan niitä antanut. Jessen kokemukset äidinkielen opiskelusta olivat pääsääntöisesti positiivisia, mutta hän mainitsi, että välillä oppimisessa esiintyy vaikeuksia. Kotiläksyt Jesse teki huolellisesti pyrkiäkseen välttämään unohdusmerkintöjä ja väärin vastauksien antamista.

Haastattelija: *Kuinka huolellisesti teet läksysi ja tehtäväsi?*

Jesse: *Kyl mää aika huolellisesti teen. Et niiku yritän välttää niit unohduksii.*

Uuteen aiheeseen siirtyminen äidinkielen oppitunneilla tuntui Jessestä aluksi vaikealta, mutta muutaman päivän päästä hän ymmärsi usein aihetta paremmin. Jesse ei painottanut uusien asioiden oppimista kaikista tärkeimpänä asiana, mutta arvosti niitä kaikesta huolimatta. Jessen mielestä koulussa menestyminen oli tärkeää tilanteesta riippuen, eivätkä arvosanat olleet kovin tärkeitä. Jesse koki voivansa vaikuttaa äidinkielen oppitunneilla tapahtuviin asioihin ja sisältöihin, mutta ei osannut sanallistaa miten se tapahtuu. Jesse koki pärjäävänsä äidinkieleessä ja luotti pääasiassa omiin kykyihinsä, mutta mainitsi, että oli myös tilanteita, joissa ei luottanut omiin kykyihinsä. Haasteelliset tehtävät ovat voineet ärsyttää Jesseä. Hän kuitenkin kehui itseään, että selviäisi haastavistakin tehtävistä. Jesse selitti äidinkielen tehtävissä epäonnistumistaan sillä, että oli toisinaan todella väsynyt tai sillä, ettei ollut keskittynyt tarpeeksi.

Jessen haastattelun perusteella hänen tavoiteorientaatiotansa kuvasi Niemivirran (1999) mukaan sekä oppimis- että välttämisorientaatio. Jesse arvosti uuden tiedon oppimista, mutta ei nähnyt sitä koulunkäynnin kaikkein tärkeimpänä asiana. Hän kertoi, että koulussa menestyminen oli tärkeää tilanteesta riippuen. Kotiläksyt Jesse teki huolellisesti ulkoisten syiden takia, kuten välttääkseen vääriä vastauksia ja unohdusmerkintöjä. Hän ei aina luottanut aina omiin kykyihinsä ja halusi toisinaan välttää näyttämästään omaa kyvyttömyyttään muille. Jesse pyrki joskus myös saamaan opettajalta suoria vastauksia äidinkielen tehtäviin. Hän mainitsi, että luokkatovereilla oli vaikutusta hänen omaan opiskeluunsa niin hyvässä kuin pahassa, joka viittasi siihen, että Jesse arvioi omia suorituksiaan suhteessa muihin. Jesse oli monesti halukas tarttumaan äidinkielen tehtäviin, joten lokerointi ainoastaan välttämisorientaatioon ei ole perusteltua.

Ensimmäisellä havainnoitavalla oppitunnilla Jesse keskittyi opettajan antamiin ohjeisiin ja piti katseensa opettajassa silloin, kun hän puhui. Oppilaiden tehtävänä oli lukea teksti ja kirjoittaa omaan äidinkielen vihkoonsa asioita, jotka olivat luetussa tekstissä väärin. Jesse aloitti opettajan antaman tehtävän tekemisen keskittyneesti. Opettaja kehuu Jessen aikaansaannosta, mutta Jesse ei vastannut kehuun, vaan jatkoi tehtävän tekemistä. Toisena tehtävänä oppilaille oli annettu tehtäväksi harjoitella lunttilapun tekemistä koetta varten. Lunttilapun suunnittelemisessa harjoiteltiin erilaisten muistisääntöjen keksimistä ja tiedon rakentamista niin, että asian muistaa paremmin. Oppilaat piirsivät paperille pyramidin, jolle oppilaat sijoittivat muinaisen Egyptin arvohierarkian. Oppilaiden oli keksittävä muistisääntö jokaisen pyramidin tasolle, jonka avulla he muistaisivat sen, mikä ammattiryhmä kuuluu pyramidin kullekin tasolle. Jesse alkoi heti tehtävänannon jälkeen pohtimaan lunttilapputehtävää. Opettaja joutui muistuttamaan Jesseä siitä, ettei ajattelisi ääneen kaikkea. Jesse kehuu, että muisti Egyptin arvohierarkian ulkoa. Jesse sanoi ääneen, että jos kertoisi vastauksen ääneen, niin ”kaikki suuttuisivat”. Jesse auttoi lopulta vierustoveriaan tehtävässä. Opettaja joutui muistuttamaan Jesseä uudestaan siitä, ettei saisi puhua ääneen. Jesse tokaisi katsoen opettajaa, että ”älkää aina syyttäkö mua”.

Toisella havainnoitavalla oppitunnilla opettaja antoi oppilaille tehtäväksi jatkaa tarinansa kirjoittamista tietokoneella. Jesse jäi istumaan omalle paikalleen ja jatkoi kirjoitustyötään. Moni muu oppilas meni istumaan esimerkiksi luokan takaosassa oleville sohville tai lattialle. Opettaja auttoi Jesseä henkilökohtaisesti ja huomautti häntä esimerkiksi oikeinkirjoituksesta. Opettaja neuvoi Jesseä korjaamaan kaikki kohdat, jotka hän itse pystyisi. Jesse sanoi, ettei kaikkia oikeinkirjoitusvirheitä pystyisi korjaamaan.

Opettaja auttoi muutamassa oikeinkirjoitusasiassa ja antoi vihjeitä siitä, miten kirjoittamista kannattaisi jatkaa. Opettaja pyrki luomaan uskoa Jesseen kehumalla, ettei virheiden tekeminen olisi vaarallista. Jesse pyysi opettajalta lisää apua, vaikka opettaja pyrki painottamaan oman työskentelyn merkitystä. Jesse työskenteli koko oppitunnin ajan omalla paikallaan. Hän jutteli muiden oppilaiden kanssa oppitunnin lopulla.

Jesse totteli opettajan ohjeita kolmannen oppitunnin alussa. Jesse tutustui e-kirjojen lainaamiseen ja oli valinnut oman kirjansa ensimmäisten joukossa. Kirjan oli saanut valita itse omien mieltymystensä mukaan. Jesse kuuli, että joku mainitsi hänen nimensä ja kysyi ääneen ”Missä mainittiin mun nimi?”. Jessen katse suuntasi opettajaan, kun opettaja pyysi oppilaita rauhoittumaan. Jesse keskittyi myös siihen, mitä muut hänen ympärillään olevat oppilaat tekivät. Jesse jutteli muille luokkatovereilleen ja kommentoi heidän tekemisiään.

Neljännellä oppitunnilla oppilaiden tehtävänä oli arvioida itse kirjoitettua tarinaansa ja antaa vertaispalautetta yhden luokkatoverin tarinalle. Jesse keskittyi sekä oman tarinansa että luokkatoverinsa tarinan lukemiseen ja arvioimiseen. Opettaja huomasi, etteivät järjestäjät olleet koulussa paikalla. Jesse ja hänen vierustoverinsa viittasivat ja halusivat tehdä järjestäjän tehtävän eli jakaa oppilaiden tarinat vertaisarvioitavaksi.

Jesseä motivoivat sellaiset tehtävät, joissa hän uskoi pärjäävänsä. Havainnoiduilla oppitunneilla Jesse keskittyi oikeinkirjoitustehtävään, lunttilapun suunnitteluun, oman tarinansa kirjoittamiseen sekä itse- ja vertaispalautteen antamiseen. Lunttilapun suunnitteleminen oli Jesselle mieleistä, sillä hän ilmaisi sen ääneen muille, että muisti Egyptin arvohierarkian ulkoa, joille piti keksiä muistisääntö. Jesse keskittyi oman tarinansa kirjoittamiseen, jolloin hän kirjoitti koko oppitunnin ajan tarinaansa ahkerasti omalla paikallaan siitä huolimatta siitä, että oppilaille annettiin vapaus valita oma istumapaikka. Jesselle vuorovaikutussuhteet olivat tärkeässä asemassa luokkahuoneessa. Häntä kiinnosti se, mitä luokkahuoneessa tapahtui ja kiinnitti huomionsa siihen. Jesse halusi kommentoida sekä muiden että omaa toimintaansa ääneen. Jesse taisi kaivata huomiota niin opettajalta kuin muilta oppilailtakin. Hän halusi saada osakseen ymmärrystä, esimerkiksi silloin, kun tokaisi opettajalle, että ”älkää aina syyttäkö mua”. Jesse auttoi myös vierustoveriaan oppimistehtävissä, kun koki itse osaavansa.

Jessen toiminnassa oli nähtävissä pääsääntöisesti tehtäväsuuntautuneisuutta. Havainnoitujen oppituntien perusteella Jessen tavoiteorientaatio kallistui enemmän Niemivirran (1999) oppimisorientaation suuntaan. Lehtisen ja kumppaneiden (2007)

mukaan Jessen toiminnassa oli nähtävissä piirteitä tehtävä- ja riippuvuusorientaatiosta. Näitä havaintoja voidaan perustella Salosen ja kumppaneiden (1994) mukaan siten, että Jesse keskittyi opettajan antamiin ohjeisiin ja suoritustilanteeseen. Hän myös ennakoி omaa onnistumistaan ilmaisemalla sen ääneen, että tiesi tehtävän vastaukset. Riippuvuusorientaation piirteitä tuli ilmi siitä, että Jesse etsi toisinaan opettajan tai muiden oppilaiden sosiaalisia vihjeitä, joiden mukaan hän muokkasi omaa toimintaa. Jesse tavoitteli toisinaan sosiaalista hyväksyntää enemmän kuin tavoitteellista tehtävän suorittamista. Voisi päätellä, että opiskeltavat asiat saivat merkityksen sosiaalisen ympäristön ansiosta. Jesse pyysi esimerkiksi opettajalta vihjeitä tehtävien ratkaisemiseen, jotta hän saisi aikaan sellaista työnjälkeä, jota opettaja toivoi. Hän auttoi myös vierustoveriaan tehtävien tekemisessä sosiaalisten vihjeiden perusteella.

### **7.3 Mikon tapaus**

Äidinkieli ei ollut Mikon mielestä koulun kiinnostavin oppiaine koulussa, koska hän koki osaavansa äidinkieltä jo hyvin. Muut oppiaineet olivat kiinnostavampia sen takia, koska niissä oppi enemmän uutta. Mikko pohti, että hän oppi äidinkielen sisältöjä parhaiten lukemisen avulla. Jokin tietty aihe oli voinut tehdä äidinkielen tehtävästä kiinnostavan.

Haastattelija: *Mikä tekee jostain äidinkielen tehtävästä kiinnostavan?*

Mikko: *Öö... aihe.*

Haastattelija: *Anna esimerkki mikä aihe.*

Mikko: *Öö... joku vaikka avaruus.*

Mikolle ei ollut tärkeää pärjätä paremmin kuin hänen luokkatoverinsa. Kukaan ulkopuolinen ihminen ei luonut paineita Mikon opiskeluun liittyen. Mikko koki olevansa itse vastuussa omasta opiskelustaan. Luokkatoverit eivät vaikuttaneet Mikon mielestä hänen omaan oppimiseensa koulussa. Mikko piti omasta opettajastaan sen takia, että opettaja antoi kotiläksyjä vähemmän verrattuna neljännen luokan opettajaan.

Haastattelija: *Entä millanen suhde sulla on sun opettajaan?*

Mikko: *Hyvä.*

Haastattelija: *Eli pidätkö hänestä?*

Mikko: *Kyllä.*

Haastattelija: *Osaaks sanoa miksi pidät?*

Mikko: *Vähemmän läksyä (verrattuna neljännen luokan opettajaan).*

Mikko teki kotiläksyt huolellisesti, ettei saisi unohdusmerkintöjä. Uuteen aiheeseen siirtyminen äidinkielen oppitunnilla ei aiheuttanut Mikossa juurikaan reaktiota suuntaan eikä toiseen. Uusien asioiden oppiminen äidinkielen oppitunneilla ei ollut Mikosta tärkeää. Arvosanat olivat Mikolla tärkeitä sen takia, että niiden avulla voisi saada hyvän ammatin. Koulussa menestyminen oli jonkun verran tärkeää Mikolle, sillä menestymällä kohtalaisesti pääsisi seuraavalle luokalle. Mikko koki voivansa vaikuttaa oppitunnilla tapahtuviin asioihin viittaamalla. Mikko koki pärjäävänsä äidinkielessä ja luotti omiin kykyihinsä. Haastavat tehtävät saattoivat ärsyttää Mikkoa. Hän koki tehtävissä epäonnistumisen johtuvan epähuolellisuudesta tai epätietoisuudesta. Hän ei ollut välttämättä lukenut tehtävänantoa tarpeeksi tarkasti.

Haastattelija: *Entäs mitä tunteita tunnet jos on joku haastava tehtävä?*

Mikko: *No, ärsyttää... jos ei osaa.*

Haastattelija: *Miks se niinku ärsyttää?*

Mikko: *Noku ei voi tehdä sitä.*

Haastattelusta ilmi tulleiden seikkojen perusteella Mikon tavoiteorientaatiota kuvasi Niemivirran (1999) mukaan eniten välttämisorientaatio. Mikko koki olevansa kyvykäs äidinkielessä, mutta vähätteli äidinkielen merkitystä. Äidinkielen oppiaineen ja opettajan hyvinä puolina näyttäytyivät kotiläksyjen vähäinen määrä. Mikko halusi suoriutua koulutehtävistä mahdollisimman vähällä vaivalla. Mikko ei halunnut verrata itseään

muihin. Taustalla voisi olla se, etteivät Mikon suoritukset olisi yhtä laadukkaita kuin muiden luokkatoverien, eikä Mikko halunnut, että se tulisi ilmi. Mikko ei halunnut näyttää omaa kyvyttömyyttään. Äidinkieli ei herättänyt Mikossa suuria tunteita. Mikko kuitenkin kertoi, että jokin tietty aihe voi saada opiskelusta miellyttävää, jos se liittyy omiin intresseihin. Negatiivisia tunteita saattoi herätä etenkin silloin, kun äidinkielen tehtävät olivat haastavia. Negatiiviset tunteet saattoivat saada Mikon luovuttamaan.

Ensimmäisellä havainnoitavalla oppitunnilla Mikko keskittyi opettajan antamiin ohjeisiin oppitunnin alussa. Opettaja antoi ohjeita tehtävästä, jossa harjoiteltiin oikeinkirjoittamista. Mikko luki tehtävää varten väärin kirjoitettua tekstiä ja kirjoitti äidinkielen vihkoonsa asioita, jotka olivat tekstissä väärin. Mikko vilkuili ympäri luokkaa silloin tällöin, mutta teki myös opettajan antamaa tehtävää. Oppilaiden toisena tehtävänä oli suunnitella lunttilappu kokeeseen. Tehtävänä oli piirtää paperille pyramidi ja sijoittaa pyramidin tasolle Egyptin arvohierarkia ja keksiä jokaiselle pyramidin tasolle muistisääntö. Mikko lähti kävelemään oppitunnin aikana ja haki luokkahuoneen sivukaapista tietokoneen, koska opettaja sanoi, että tehtävään sai katsoa mallia joko oppikirjasta tai internetistä. Mikko keskittyi tehtävän sijasta mieluummin muualle katseluun, kynällä leikkimiseen ja tietokoneen selailuun. Opettaja joutui muistuttamaan Mikkoa siitä, mitä hänen kuuluisi tehdä. Mikko oli ensimmäisten joukossa menossa pesemään käsiään ruokailua varten, kun opettaja julisti oppitunnin päättyneeksi.

Toisella oppitunnilla opettaja oli antanut oppilaille tehtäväksi jatkaa oman tarinansa kirjoittamista tietokoneella. Mikko meni luokkahuoneen takaosaan istumaan säkkituolille luokkatoveriensa viereen. Mikko jutteli paljon sellaisia asioita luokkatoveriensa kanssa, jotka eivät liittyneet tehtävään tai oppitunnilla käsiteltyyn aiheeseen. Mikko katsoi monesti jonnekin muualle kuin omaan näyttöönsä, eikä jaksanut keskittyä kirjoittamiseen pitkiä aikoja yhtäjaksoisesti. Opettaja muistutti Mikkoa siitä, että hänen olisi edettävä omassa työssään. Mikko puolustautui, että hän oli aloittanut kirjoittamisprosessin myöhemmin kuin muut oppilaat, jotka olivat saaneet aloittaa kirjoittamisen jo viime viikolla, kun Mikko ei ollut koulussa vaan kotona kipeänä. Opettaja ilmaisi Mikolle sen, ettei halunnut sitä, että hän jäisi muista jälkeen. Opettaja ilmoitti oppitunnin lopulla, että halusi kaikkien tulevan tallentamaan oman työnsä hänen muistitikulleen. Mikko tallensi työnsä ensimmäisten joukossa ja vei läppärinsä pois. Opettaja määräsi, että oppitunnin lopuksi jokaisen oli luettava kokeeseen, jos oli palauttanut läppärinsä. Sen jälkeen, kun

Mikko oli vienyt läppärinsä pois, hänellä ei ollut ajatustakaan ottaa esille kirjaa, josta olisi voinut lukea kokeeseen. Hän kulki kädet taskussa luokan takaosassa ja etsi juttukavereita.

Kolmannella havainnoitavalla oppitunnilla Mikko jatkoi oman tarinansa kirjoittamista. Suurin osa oppilaista oli saanut tarinansa jo valmiiksi. Mikko meni istumaan luokkahuoneen takaosassa oleville sohville läppärinsä kanssa. Opettaja auttoi Mikkoa hänen kirjoitusprosessissaan. Mikko kirjoitti samalla, kun keskusteli muiden luokkatoveriensä kanssa. Mikolla oli ajoittain haasteita keskittyä kirjoittamiseen, sillä hänen molemmilla puolilla istui luokkatoveri. Hän esitteli tarinaansa muille oppilaille. Opettaja oli Mikon vieressä suurimman osan oppitunnin ajasta. Mikkoa tuli toistuvasti ohjata kirjoittamaan ja hänen etenemistään piti seurata. Mikolla oli haasteita jatkaa tarinaa ja hän halusi luovuttaa sekä lopettaa kirjoittamisen, vaikka opettajan ohjeistama kirjoituksen vähimmäispituus ei ollut täyttynyt. Oppitunnin loppupuolella Mikko nousi sohvalta ja sanoi kovaan ääneen ”Noni en mä keksi enää mitään, tän voi tallentaa”. Opettaja reagoi neutraalisti ja ymmärtäväisesti siihen, että Mikko halusi lopettaa työnsä, vaikka kirjoitelman minimipituus ei ollut täyttynyt. Mikko halusi näyttää tarinaansa muille ja sanoi ääneen, että oli kirjoittanut tarinaansa vain yhden sivun verran, vaikka tavoitteena oli kirjoittaa vähintään kaksi sivua tekstiä. Mikko oli valmis viemään tavaransa pois, vaikka oppituntia oli vielä jäljellä.

Neljännellä oppitunnilla Mikko kirjoitti itsearviointia muiden oppilaiden tapaan hiljaa, mutta vilkuili välillä vierustoverin paperiin. Mikko jutteli vierustoverilleen ja nauroi hänen kanssaan hiljaa. Mikko osoitteli omaa tarinaansa ja näytti vierustoverilleen siitä hauskoja kohtia. Mikko keskittyi tarinan lukemiseen ja vertaisarvioinnin tekemiseen, kuten muutkin luokan oppilaat.

Havaintojen perusteella Mikko keskittyi tehtävien tekemiseen paremmin, kun lähellä ei ollut ulkoisia ärsykeitä, kuten muita luokkatovereita tai meteliä. Kun luokassa oli rauhallista, Mikko sitoutui tehtävien tekemiseen paremmin. Tämä näkyi esimerkiksi silloin, kun oppilaille oli annettu tehtäväksi arvioida oma ja vertaisarvioida luokkatoverin tarina. Arvioinnin aikana vallitsi rauhallinen tunnelma, joka tarttui myös Mikkoon. Mikko keskeytti työntekonsa ajoittain esimerkiksi kynällä leikkimisen tai luokkahuoneen takaosaan vilkuilemisen takia. Mikko ajautui usein juttelemaan luokkatoverilleen silloin, kun siihen oli mahdollisuus. Näin tapahtui esimerkiksi silloin, kun oppilaille oli



annettu mahdollisuus valita työskentelypaikka vapaasti. Opettaja pyrki kannustamaan ja ohjaamaan Mikkoa useaan otteeseen, jotta hän olisi saanut työnsä valmiiksi.

Mikon käyttäytymisessä oli huomattavissa sekä tehtäväsuuntautunutta sekä ei-tehtäväsuuntautunutta käyttäytymistä. Ei-tehtäväsuuntautunutta käytöstä esiintyi Mikolla enemmän kuin muilla tapausoppilailla. Mikon tavoiteorientaatiota kuvasi Niemivirran (1999) välttämisorientaatio myös havainnoitujen oppituntien perusteella. Mikolla oli myös viitteitä Lehtisen ja kumppaneiden (2007) minädefensiivisestä orientaatiosta. Näitä voi perustella Salosen ja kumppaneiden (1994) mukaan esimerkiksi siten, että Mikko keräsi tavaroitaan pois ennen oppitunnin päättymistä ja poistui samalla suorituspaikalta. Mikko oli myös herkkä luovuttamaan. Hän lopetti tarinan kirjoittamisen, vaikkei ollut päässyt opettajan asettamiin tavoitteisiin. Mikko ilmaisi luovuttamisensa kovaan ääneen, jonka kuulivat opettajan lisäksi myös muut luokassa olevat oppilaat. Minädefensiivistä käyttäytymistä ilmeni vähän, esimerkiksi silloin, kun Mikko puolustautui reagoimalla negatiivisesti opettajan huomautukseen hänen kirjoitustahdistaan. Oli selkeää, että Mikko halusi suorittaa äidinkielen oppitunnin tehtävät mahdollisimman vähällä vaivalla. Mikon tavoiteorientaatioprofiilissa ei ole selkeästi vain välttämisorientaation tai minädefensiivisen orientaation piirteitä, sillä hän pystyi myös keskittymään tehtäviin, jolloin hänellä esiintyi tehtäväorientaation piirteitä. Välttämisorientaatioon ja minädefensiiviseen orientaatioon liittyviä piirteitä esiintyi Mikolla enemmän kuin muilla tapausoppilailla.

## **7.4 Annan tapaus**

Annan mielestä äidinkielen tehtävästä oli voinut tehdä kiinnostavan se, jos siinä sai piirtää jotain. Anna piti äidinkielen tehtävistä, joissa sai lukea tai kuunnella. Anna koki, että äidinkielen opiskelu oli muihin koulun oppiaineisiin verrattuna keskinkertaisen mukavaa. Esimerkiksi käsityön oppiaineesta Anna piti enemmän kuin äidinkielestä, koska käsitöissä sai tuottaa itse jotain konkreettista ja se oli vaihtelevaa. Jonkin oppiaineen opiskeleminen oli voinut olla Annan mielestä tylsää, jos ei ole ymmärtänyt, mitä kuuluu tehdä. Luokkatoverit eivät vaikuttaneet Annan mukaan hänen omaan oppimiseensa. Kukaan muu ei luonut Annalle paineita opiskelussa, mutta huoltajat tukivat häntä koulunkäynnissä. Annalle ei ollut kovinkaan tärkeitä pärjätä koulussa paremmin kuin muut. Hän halusi kuitenkin tehdä aina parhaansa menestyäkseen hyvin.

Haastattelija: *Kuinka tärkeitä sulle on pärjätä paremmin kuin muut oppilaat luokalla?*

Anna: *No... emmä tiedä. Ei sillee et joo nyt mä haluun olla tota parempi vaan mä teen niin hyvin ku mä pystyn.*

Anna piti omasta opettajastaan. Opettaja osasi hänen mukaansa selittää opeteltavat asiat riittävän hyvin ja neuvoi lisää, jos Anna oli tarvinnut enemmän apua. Annalla oli hyviä kokemuksia äidinkielen opetuksesta, sillä tehtävät ja opeteltavat asiat olivat olleet selkeitä. Anna teki äidinkielen kotitehtävät huolellisesti, koska halusi saada niistä selvää itse vielä tehtävän suorittamisen jälkeen. Hän ei tehnyt huolellisesta työtä esimerkiksi miellyttääkseen opettajaansa tai huoltajiaan, vaan pääsääntöisesti itsensä takia.

Haastattelija: *Kuinka huolellisesti sä teet läksyt ja tehtävät?*

Anna: *No omast mielestäni aika huolellisesti.*

Haastattelija: *Miksi teet huolellisesti?*

Anna: *Mm no... että se selkee... että siitä saadaan jotain selvää.*

Haastattelija: *Tarkotaks sää että sää itte saat selvää vai joku muu saa selvää?*

Anna: *Et mä ite saan siit selvää.*

Uuteen aiheeseen siirtyminen tuntui Annasta tavanomaiselta. Uusien asioiden oppiminen oli Annalle tärkeää, sillä se tekisi hänestä viisaamman. Hän koki, että voi kehittää omaa älyään itse opiskelun avulla. Koulussa menestyminen oli Annalle tärkeää, sillä hän halusi aikuisena hyvän ammatin. Arvosanat olivat myös huomattavan tärkeitä Annalle.

Haastattelija: *Entä kuinka tärkeitä arvosanat on sulle?*

Anna: *No aika tärkeitä.*

Haastattelija: *Minkä takia?*

Anna: *Koska mä haluun olla hyvä koulussa.*

Anna koki, että voi vaikuttaa oppitunnilla tapahtuviin asioihin tai sisältöihin kertomalla oman mielipiteensä. Anna luotti omiin kykyihinsä ja koki pärjäävänsä äidinkielessä. Tätä edesauttoi se, että hän luki paljon. Jos tehtävä oli haastava, Anna koki, että oli kysyttävä apua. Anna ei luovuttanut tai turhautunut haastavien tehtävien takia, vaan pyrki ratkaisemaan ne esimerkiksi opettajan apua hyödyntäen. Anna mainitsi, että jos jokin äidinkielen tehtävä menisi väärin, niin se oli voinut johtua siitä, ettei ollut kuunnellut tarpeeksi.

Haastattelun perusteella Annan tavoiteorientaatiota kuvailee parhaiten Niemivirran (1999) oppimisorientaatio. Annalla oli positiivinen käsitys itsestään äidinkielen oppitunneilla. Hän oli motivoitunut ja innostunut haasteista ja halusi ratkaista ne luovuttamisen sijaan. Anna halusi tehdä huolellista työtä itseään varten, eikä tavoitellut hyviä tuloksia esimerkiksi huoltajiensa, luokkatoveriensa tai opettajansa mieliksi. Annan tavoitteena oli kehittää omia kykyjään. Hänelle koulussa menestyminen oli tärkeää ja hän koki uusien asioiden oppimisen yhtenä tärkeimpänä asiana koulussa. Annan tavoitteisiin kuului hyvien arvosanojen tavoittelu, halu oppia ja opiskeltavien asioiden ymmärtäminen, mutta ei muita oppilaita paremmin pärjääminen.

Ensimmäisellä havainnoidulla oppitunnilla Anna aloitti opettajan antaman oikeinkirjoitusharjoituksen tekemisen keskittyneesti. Anna viittasi useaan kertaan oppitunnilla, haluten kertoa ratkaisun opettajan kysymyksiin. Kukaan muu oppilas ei viitannut yhtä aktiivisesti kuin hän. Anna suuntasi katseensa muihin oppilaisiin silloin, kun heillä oli puheenvuoro. Oppitunnin tehtävänä oli myös suunnitella lunttilappu Egyptin arvohierarkiasta, jossa oli tavoitteena harjoitella muistisääntöjen keksimistä. Anna alkoi oitis tehtävänannon jälkeen kirjoittamaan lunttilapputehtävän vastauksia.

Toisella oppitunnilla oppilaiden tehtävänä oli jatkaa oman tarinansa kirjoittamista tietokoneella. Anna keskittyi kirjoittamiseen. Opettaja tuli katsomaan miten Annalla sujuu, jolloin Anna kysyi oikeinkirjoitukseen liittyvistä asioista. Anna keskusteli opettajan kanssa kirjoittamisesta, jolloin opettaja antoi vinkkejä, miten Annan kannattaisi jatkaa kirjoittamisprosessiaan. Anna pohti oikeinkirjoitusasioita luokkatoveriensa kanssa.

Anna ilmaisi tyytyväisyytensä omaan tekstiinsä ääneen muille. Oppitunnin loppupuolella Anna jäi vielä työskentelemään, vaikka opettaja sanoi oppitunnin olevan kohta ohi.

Kolmannella oppitunnilla oppilaat saivat valita itselleen mieluisan e-kirjan ja kuunnella sitä tietokoneella. Anna auttoi luokkatoveriaan e-kirjan valitsemisessa ja näytti omalta tietokoneeltaan jotain luokkatovereilleen. Anna oli hyvin keskittynyt e-kirjaan oppitunnin aikana, eikä esimerkiksi harhaillut ympäri luokkaa, kuten moni muu oppilas teki. Anna tutki myös sitä, mitä muut oppilaat olivat lukeneet.

Oppilaiden tehtävänä neljännellä oppitunnilla oli tehdä itsearvio omasta tarinasta ja vertaisarvioida yhden muun oppilaan kirjoittamaa tarinaa. Opettaja kertoi kirjoitelman arviointikriteerejä, joista yksi oli tarinan pituus. Anna kysyi opettajalta, että oliko hänen tarinansa tarpeeksi pitkä kiitettävän arvosanan saamiseksi. Anna keskittyi itse- ja vertaisarvioinnin tekemiseen, kuten muutkin oppilaat. Anna pohti ääneen myös sitä, kuka sai hänen tarinansa arvioitavaksi.

Haastattelun ja havainnoinnin mukaan Anna oli motivoitunut kaikkiin opettajan antamiin tehtäviin. Hän tarttui tehtävien tekemiseen nopeasti ja keskittyi kirjoitustehtäviin. Annan keskittymistä ei häirinnyt merkittävästi edes luokkatoverien levottomuus. Hän työskenteli oppituntien loppuun saakka keskittyneesti. Anna otti vastaan ja kuunteli mielellään opettajan vinkkejä siitä, kuinka hänen kannattaisi jatkaa kirjoittamistaan. Anna halusi kehittyä kirjoittamisessa ja saada siinä aikaan hyvän lopputuloksen. Anna pohti oikeinkirjoitusasioita myös luokkatoveriensä kanssa. Hän jutteli äidinkielen oppituntien aikana muille oppilaille. Usein jutteleminen liittyi opettajan antamiin tehtäviin.

Annan toiminta oli lähes poikkeuksetta tehtäväsuuntautunutta. Hän tarttui äidinkielen tehtäviin sisäisen motivaation kautta. Hän ei tarvinnut ulkoisia motivointikeinoja päästäkseen omiin tavoitteisiinsa. Annan tavoiteorientaatiota kuvasi havainnoitujen oppituntien jälkeen Niemivirran (1999) oppimisorientaatio, kuten haastattelujen perusteella oli saatu selville. Annan toimintaa kuvasi myös Lehtisen ja kumppaneiden (2007) mukaan tehtäväorientaatio. Tätä pystytään perustelemaan Salosen ja kumppaneiden (1994) mukaan sillä, että Annan toiminta oli keskittyneyttä ohjeidenantotilanteissa, jolloin hän katsoi opettajaa usein myös silmiin. Hän keskittyi toimintaan intensiivisesti tehtävään suuntautuen ja sitä pohtien. Anna reagoi positiivisesti oman toimintansa tulokseen esimerkiksi oman tarinansa kirjoittamisessa. Annasta oli huomattavissa innostuneisuus tehtävän lähestymisvaiheessa.

## 7.5 Opettajan toiminta

Havainnoin opettajaa neljällä äidinkielen oppitunnilla ja kiinnitin huomioni opettajan toiminnan kuvailuun sekä siihen, millaisia motivoinnin keinoja opettaja käytti ja miten hänen toimintansa sekä vuorovaikutuksensa vaikuttivat oppilaisiin. Opettaja antoi ensimmäisellä havainnoitavalla oppitunnilla ohjeet oppilaille selkeästi. Hän kirjoitti tulevan tehtävän tavoitteet taululle ja kertoi rauhallisella äänellä ohjeita, joilla oppilaat pääsivät tehtävässä eteenpäin. Opettaja kertoi tarkan aikamäärän siihen, kuinka kauan tehtävän tekemiseen oli voinut käyttää. Oppilaat tiesivät, mitkä olivat heidän toimintansa tavoitteet. Opettaja kertoi oppilaille, että luotti heidän osaamiseensa. Opettaja kiersi luokassa ja antoi joillekin oppilaille henkilökohtaista palautetta ja antoi samalla kehitysehdotuksia siitä, kuinka oppilas voisi parantaa omia vastauksiaan. Opettaja antoi kehuva palautetta oppilaille heidän oivalluksistaan tehtävässä, jossa oppilaiden tuli korjata tekstiä paremmaksi. Opettaja antoi palautetta oppilaiden vastauksista ottamalla esiin vastausten hyvät puolet kertomalla, miksi ne olivat oikein. Sekä oikeinkirjoitusharjoitus että lunttilapun suunnitteleminen saivat suurimman osan oppilaista keskittymään omaan työhönsä. Oikeinkirjoitusharjoitus oli kuitenkin hieman tehokkaampi kuin lunttilapputehtävä, sillä se sai oppilaat keskittymään omaan työhönsä paremmin. Kaikki oppilaat eivät muistaneet Egyptin arvohierarkiaa ulkoa, eivätkä jotkut kokeneet muistisääntöjen keksimistä tarpeelliseksi.

Opettaja antoi toisella oppitunnilla oppilaille tehtäväksi jatkaa tarinan kirjoittamista tietokoneilla. Opettaja oli selkeästi ilmaissut taululle sen, että oppilaiden kirjoitukset arvioidaan. Oppilaat saivat mennä työskentelemään itse valitsemilleen paikoilleen luokkahuoneessa. Opettaja muistutti oppilaita työrauhan ylläpitämisestä ja nimesi oppilaat, jotka pitivät eniten meteliä. Nämä oppilaat tottelivat ja työrauha parani. Opettaja ilmoitti sen, että häneltä saisi tulla pyytämään apua ja kysyi kaikilta oppilailta yhteisesti, tarvitsisiko joku heistä apua. Opettaja sanoi, etteivät oppilaat voisi istua toistensa vieressä, jos se aiheuttaisi ongelmia työrauhassa.

Kolmannella oppitunnilla noin kolme neljäsosaa oppilaista tutustui e-kirjojen lainaamiseen kaupungin kirjastosta. Ne oppilaat jatkoivat tarinan kirjoittamista, joilla se oli jäänyt viime äidinkielen oppitunnilla kesken. Oppitunnille oli saapunut kirjaston työntekijä esittelemään sitä, miten e-kirjoja lainataan. Oppilaat saivat valita itselle mieluisan e-kirjan ja kuunnella tai lukea sitä tietokoneelta. Opettaja auttoi niitä oppilaita,

joilla oli tarinan kirjoittaminen vielä kesken. Opettaja oli lähellä tukemassa tarinaa kirjoittavia oppilaita. Hän tiedusteli oppilaiden etenemistä oppilailta yksilöllisesti ja tarjoutui apuun.

Oppilaiden tehtävänä neljännellä oppitunnilla oli arvioida omaa tarinaansa. Oppilaat antoivat palautetta yhden muun luokkatoverin tarinasta anonyymisti. Opettaja perusteli sitä, miksi vertaisarviointi toteutettiin nimettömänä ja toivoi, että oppilaiden antama palaute olisi rehellistä, mutta samalla kannustavaa. Opettaja korosti, että itsearviointi olisi kuin koe, joka arvostellaan. Opettaja painotti huolellista työskentelyä. Opettaja mainitsi, että vertaispalautteen tarkoitus ei ole lytätä luokkatoverin työtä. Luokkatoverien tarinat huvittavat oppilaita, mutta alkuinnostuksen jälkeen he keskittyivät vertaisarviointiin itsearviointia enemmän. Ilmapiiri oli rauhallinen vertaisarviointia tehdessä.

Opettaja tuki oppilaita vuorovaikutuksen avulla esimerkiksi silloin, kun hän kannusti oppilaita sanomalla, että luotti heidän osaamiseensa. Opettaja osoitti olevansa kärsivällinen, mutta vaati oppilailta työrauhan ylläpitämistä. Opettaja ei pelotellut oppilaita rankoilla arviointikäytännöillä, mutta kertoi oppilaille selkeästi sen, mitä tehtävissä tulisi arvioimaan. Opettaja tarjosi oppilaille tunnetukea esimerkiksi osoittamalla kiinnostustaan oppilaiden vastauksia ja oivalluksia kohtaan. Opettaja käytti positiivisia ilmeitä ja eleitä opetuksessaan sekä puhui rohkaisevalla äänensävyllä. Opettaja otti huomioon oppilaiden yksilöllisiä eroja vuorovaikutuksessaan.

Opettaja tuki oppilaiden autonomiaa esimerkiksi silloin, kun hän antoi oppilaille vapauden tehdä valintoja. Opettaja korosti sitä, että oppilaat olivat vastuussa omasta työskentelystään. Oppilaat saivat itse suunnitella oman tarinansa kirjoittamista ja valita työskentelypaikan silloin, kun kirjoittivat omaa tarinaansa. Opettaja oli määrittänyt tarinalle reunaehdot, mutta tuottamisprosessi oli oppilaslähtöistä. Oppilaat pystyivät hyödyntämään omia intressejään oman tarinansa kirjoittamisessa, sillä oppilaat itse saivat määrittää tarinan sisällön.

Opettaja ei käyttänyt opetuksessaan fyysisiä palkkioita. Opettaja palkitsi oppilaita verbaalisilla palkkioilla, kuten kehuilla. Opettaja pyrki löytämään oppilaiden vastausten hyvät ominaisuudet ja yksityiskohdat, jolloin oppilaat saivat kokea onnistumista. Opettaja antoi oppilaille myönteistä palautetta heidän vastauksistaan ja sanoitti oppilaille sitä, miksi jokin vastaus oli oikein. Opettaja korosti tarinoiden kirjoittamisessa esimerkiksi pyrkimystä omaperäisyyteen ja oppilaan omien ideoiden tärkeyttä. Opettajan antama

palaute oli pääsääntöisesti sävyltään kannustavaa, mutta samalla korjaavaa, jonka avulla oppilaat pystyisivät parantamaan omia suorituksiaan.

Haastattelin opettajaa siitä, miten hän motivoi oppilaita äidinkielen oppitunneilla. Haastattelusta tuli ilmi, että oppilaan sai sitoutumaan työhönsä esimerkiksi silloin, kun hyödynsi oppilaan mielikuvitusta. Opettajan mukaan oppilaista mieluisaa oli se, kun opiskeltavaa aihetta pääsi työstämään henkilökohtaisten mieltymysten kautta. Opettaja pyrki suosimaan opetusmenetelmiä, jotka olivat oppilaille mieleisiä, mutta toisinaan hän painotti arvosanoja ja jaksojen tavoitteita. Opettaja korosti työrauhan tärkeyttä, eivätkä oppilaslähtöiset opetusmenetelmät aina edistäneet sitä. Opettaja näki toiminnalliset harjoitukset oppilaille paremmin sopiviksi kuin tuolilla istumisen. Opetusmenetelmän valitsemisessa oli pohdittava sitä, toimisiko se kyseisen ryhmän oppilaille. Jos oppilaat eivät olleet kiinnostuneita opiskeltavasta aiheesta, opettaja uudelleenarvioi tilannetta ja oli valmis muuttamaan omaa opetustaan oppilaiden tarpeiden mukaan.

*Haastattelija: Entä miten oppilaat reagoi kun on paljon erilaisia opetusmenetelmiä? Onko joku niistä semmonen heille mieleinen ja vaikuttaaks se jos joku on heille mieleinen? Otaks sä niit asioita enemmän?*

*Opettaja: Niitä pyrkii suosimaan, mut sitten jotkut luokat syttyy kovastikin esiintymisestä ja niinkun esiintymisen suunnittelemisesta ja jotkut tykkää tehdä paljon videojuttuja joissa esitetään koska se on tavallaan turvallisempi ympäristö kun että pitäs esiintyä fyysisesti. Monesti niitä pyrkii suosimaan mutta sitten toisaalta niinkun tänäänkin puhuttiin niin semmosen yleisen työrauhan kannalta se ei oo paras vaihtoehto että kaikki on tosi oppilaslähtöstä.*

Opettaja pyrki keskittymään siihen, että oppilaille annettava palaute olisi positiivista, rohkaisevaa ja kannustavaa. Hän antoi usein paljon korjaavaa palautetta ja toivoi, ettei se olisi liian kriittistä. Opettaja hyödynsi palautteen antamisessa myös itse- ja vertaisarviointia. Vertaisarvioinnissa opettaja painotti, että sen tulisi olla positiivista ja rakentavaa eikä toista oppilasta vähättelevää tai lyttävää. Oppilaille oli helpompi antaa henkilökohtaista ohjausta, kun ympäristö oli rauhallinen ja oppilaat olivat

työskentelemässä. Henkilökohtaisessa ohjauksessa oli hyötyä oppilaantuntemuksesta, sillä samanlainen vuorovaikutus voi näyttäytyä eri tavalla eri oppilaille. Joidenkin oppilaiden kanssa vuorovaikutustilanteissa oli haastavaa löytää yhteistä säveltä, eikä sitä aina löytynyt, vaikka olisi ollut kärsivällinen.

Jokaisen oppilaan motivointi yksilöllisten tarpeiden mukaan joka ikisellä äidinkielen oppitunnilla näyttäytyi haastavana. Opettaja kertoi, että sisäinen motivaatio olisi ihanteellista ulkoisiin motivointikeinoin verrattuna. Kun oppilaiden ennako-oletuksia sekä valmiuksia osasi tiedostaa ja arvioida, pystyi oppilaille sopivia työtapoja valitsemaan yksilöllisemmin. Oppilaantuntemus auttoi suunnittelemaan oppilaiden tukea eri tilanteissa. Ennakointi ja kokemus opettajan työstä auttoivat motivointikeinojen valitsemisessa. Opettajan motivointikeinot eivät toimineet aina, mutta oppilailta oli silti vaadittava heidän tasonsa mukaista toimintaa. Opettaja ei voi antaa kokonaan periksi, vaikka oppilaan mielestä jokin äidinkielen tehtävä olisi tylsä. Opettaja antoi esimerkin tilanteesta, jossa hänen motivointikeinonsa oli toiminut. Hän kertoi, että oppilaat elävät erilaisissa virtuaalisissa ympäristöissä vapaa-ajallaan suunnittelemassa erilaisia hahmoja. Äidinkielen oppitunnilla oppilaille annettiin tehtäväksi luoda oma hahmo hyödyntäen omaa mielikuvista. Opettaja ei painottanut oppilaille työskentelyn arviointia tai sen reunaehdoja, vaan antoi oppilaille mahdollisuuden toteuttaa itseään vapaasti.

*Haastattelija: Voisitko antaa jonkun esimerkin tilanteesta, jossa motivointikeinosi toimii?*

*Opettaja: Mm... sanotaan näin, että esimerkiks tän kirjotelman alku, niin mä väitän että se ei niinkun vaatinu se kirjottamiseen ryhtyminen juurikaan muuta motivointia, kun sen että anto oppilaan ottaa sitä omaa mielikuvitusta esiin, luotiin hahmoja, eikä puhuttu liikaa mistään arvioinneista tai kriteereistä eikä määreistä tai reunaehdoista vaan niinkun lähdettiin hulluttelemaan sillä omalla mielikuvituksen runsaudella ja tota, semmonen motivoi oppilasta, että erilaiset hahmot niin hehän viettää hirveesti aikaa peleissä ja muissa tämmösissä hahmojen kehittelymaailmoissa. Ja sit tämmöset hahmot mitä muilla on tai mitä mulla on ja niiden vuorovaikutus on sellasta niinkun kuumaa kamaa. Mun mielest se meni hyvin se kohta.*



## 8 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää mitä erilaisia tavoiteorientaatioita viidennen luokan oppilaille on, miten eri tavoiteorientaation omaavien oppilaiden toiminta eroaa toisistaan ja millä tavoilla opettaja motivoi eri tavoin oppimiseen suuntautuneita oppilaita äidinkielen oppitunneilla. Tapausoppilaat olivat valittu tutkimukseen olettaen, että he eroaisivat toisistaan tavoiteorientaatioissa. Tutkimusaineistoa kerättiin tapausoppilaiden yksilöhaastatteluiden avulla, joissa pyrittiin selvittämään oppilaita kuvaava tavoiteorientaatio Niemivirran (1999) määrittelemien oppimis-, suoritus- ja välttämisorientaation joukosta. Haastattelujen avulla pyrin selvittämään myös sitä, minkälainen toiminta tai tehtävä motivoi oppilasta, miten oppilaiden sosiaaliset suhteet vaikuttavat motivaatioon ja miten opettaja vaikuttaa oppilaan motivaation muotoutumiseen. Haastatteluiden jälkeen havainnoin neljä äidinkielen oppituntia, joita analysoimalla pyrin selvittämään sitä, millainen toiminta motivoi oppilaita ja miten erilaiset vuorovaikutussuhteet vaikuttavat tapausoppilaiden toimintaan. Vertasin sitä, pitävätkö haastatteluiden perusteella tulkitut Niemivirran (1999) tavoiteorientaatiot tapausoppilaiden kohdalla paikkansa myös havainnoituissa opetustilanteissa. Aineiston tarkastelussa on hyödynnetty Lehtisen ja kumppaneiden (2007) tehtävä-, välttämisen- ja minädefensiivisen orientaation käsitteitä ja niitä on perusteltu myös Salosen ja kumppaneiden (1994) määritelmillä. Perustelen tätä sillä, että tapausoppilaita saadaan tarkempi kuvaus hyödyntämällä myös Lehtisen ja kumppaneiden (2007) sekä Salosen ja kumppaneiden (1994) ajatuksia. Tämän lisäksi haastattelin opettajaa, josta pyrin selvittämään, millainen toiminta hänen mielestään motivoi oppilaita, millainen merkitys opettajalla on oppilaiden motivoinnissa, millaiseksi hän suunnittelee oppimisympäristöään ja opetustaan, miten hän huomioi eri tavoin motivoituneita oppilaita sekä miten hän edistää oppilaan motivaation muotoutumista vuorovaikutuksen, palautteen antamisen, oppilaiden autonomian tukemisen, intressien hyödyntämisen tai palkitsemisen avulla.

Kahden tapausoppilaan tavoiteorientaatioprofiilit viittasivat oppimis- ja tehtäväorientaatioon, mikä oli hieman yllättävää, sillä uskoin, että toisen oppilaan tavoiteorientaatio olisi ollut pikemminkin suoritusorientaatio. Molemmat oppilaat olivat pääsääntöisesti itseohjautuvia, mutta heidän toimintansa erosi toisistaan äidinkielen oppitunneilla siitä huolimatta, vaikka heidän tavoiteorientaationsa olivat yhteneviä. Toinen oppilaita suuntasi huomionsa paljon helpommin asioihin, jotka eivät liittyneet

tehtävän suorittamiseen, kun taas toista eivät ulkoiset ärsykkeet häirinneet. Toinen oppilas saattoi myös kieltäytyä toiminnasta, joka näyttäytyi tylsältä, mutta toinen oppilas suoritti jokaista tehtävää mielellään omasta tahdostaan. Tehtävistä kieltäytymistä esiintyi ensimmäisellä tapausoppilaalla vain yhden kerran havainnointijakson aikana ja tehtävien aikana esiintynyt oheistoiminta oli vain väliaikaista. Molemmat oppilaat kokivat motivoivaksi sen, että saivat mahdollisuuden keskustella äidinkielen tehtävien sisällöistä ja niiden ratkaisemisesta muiden oppilaiden kanssa. Molemmilla tapausoppilailla oli huomattavissa sisäistä motivaatiota äidinkielen tehtäviä kohtaan. He eivät tarvinneet suuria ulkoisia motivoinnin keinoja, vaan he halusivat tehdä äidinkielen tehtäviä oppiakseen uutta.

Tapausoppilaan, jonka tavoiteorientaatiota kuvasi parhaiten oppimis-, tehtävä- ja riippuvuusorientaatio teki esimerkiksi kotiläksyt välttääkseen unohdusmerkintöjä. Hän seurasi muiden ihmisten eleitä, ilmeitä sekä puhetta ja pyrki miellyttämään sekä opettajaa että muita oppilaita tulkintojensa mukaan omalla käytöksellään. Oppilas suuntasi huomionsa tehtäviin ja oli usein halukas tarttumaan niihin, vaikka ei aina luottanutkaan omiin kykyihinsä. Häntä motivoivat sellaiset tehtävät, joissa hän uskoi pärjäävänsä. Koulunkäynti ja opiskeleminen saivat merkityksen sosiaalisen ympäristön ansiosta. Oppilas kaipasi sekä opettajan että muiden luokkatoverien huomiota ja pyrki saamaan opettajalta vihjeitä tehtävien ratkaisemiseen. Opettajan tarjoama kannustus sai oppilaassa aikaan motivoitumista tehtävää kohtaan. Oppilas ei aina luottanut omiin kykyihinsä ja hän haki tukea ja ymmärrystä toisilta ihmisiltä. Oppilaalle tulisi tarjota onnistumisen kokemuksia, jotta hänen luottonsa omiin kykyihinsä kasvaisi.

Tapausoppilaan, jonka tavoiteorientaatiota kuvasi parhaiten välttämisen- ja minädefensiivinen orientaatio koki muun muassa olevansa kyvykäs äidinkielessä. Oppiaine ei ollut hänestä mielenkiintoinen, sillä se ei tarjonnut tarpeeksi uutta tai mielenkiintoista sisältöä. Opettajan ja äidinkielen oppiaineen hyvin puolina oli kotiläksyjen vähäinen määrä. Oppilas kertoi, että omiin intresseihin liittyvä aihe saattaa tehdä äidinkielen tehtävistä kiinnostavia. Hänellä heräsi ajoittain negatiivisia tunteita äidinkielen tehtäviä kohtaan, jotka saivat hänet luovuttamaan. Hän saattoi poistua suorituspaikalta ennen kuin poistumiseen oli annettu lupa. Oppilas keskittyi tehtävien tekemiseen paremmin silloin, kun hänen lähellään ei ollut ulkoisia ärsykejä, kuten muita luokkatovereita tai meteliä. Oppilas tarvitsi äidinkielen oppitunneilla opettajan kannustusta ja tukea, että pystyi etenemään tehtävissä. Hän halusi nähdä tehtäviin

mahdollisimman vähän vaivaa ja luovutti herkemmin kuin muut tapausoppilaat. Opettajan olisi huomioitava oppilaan tarpeet yksilöllisesti ja hyödyntää oppilaan henkilökohtaisia intressejä opetuksessa, jotta oppilas keskittyisi tehtäviin paremmin. Niemivirran ja kumppaneiden (2013) tutkimus vahvistaa havainnon, että pieni ero esimerkiksi tehtävän ohjeistamisessa saattaa vaikuttaa siihen, miten eri tavoin oppimiseen suuntautuneet oppilaat kokevat tilanteen. Oppimisorientoitunut oppilas etenee usein omaaloitteisesti ja itseohjautuvasti sopivan haasteellisen tehtävän kannustamana, mutta välttämisorientoitunut oppilas tarvitsee tukea ja opastusta saavuttaakseen onnistumisen kokemuksen.

Opettajan haastattelusta tuli ilmi, että oppilaat sitoutuvat omaan työhönsä, silloin kun he saivat työstää ja hyödyntää omia henkilökohtaisia intressejä. Pintrich (2003) ehdottaa, että oppisisältöjen olisi oltava oppilaille henkilökohtaisesti mielenkiintoisia ja merkityksellisiä. Tutkimuksessa opettaja hyödynsi oppilaiden intressejä ja perusteli oppilaille annettujen tehtävien tarkoituksen, jolloin oppilaat kokivat ne todennäköisesti merkityksellisinä. Opettaja pyrki suosimaan sellaisia opetusmenetelmiä, jotka olivat oppilaille mieleisiä. Opettaja pystyy valitsemaan oppilaille sopivia työtapoja yksilöllisemmin silloin, kun hän pystyy arvioimaan ja tiedostamaan oppilaiden ennakkoletuksia ja valmiuksia. Oppilaantuntemus auttaa silloin, kun opettaja suunnittelee oppilaiden tukemista opetustilanteissa. Lapsilähtöinen opetus tukee oppilaan autonomian tunnetta, vuorovaikutusta sekä intressien hyödyntämistä (Lerkkanen & Pakarinen, 2018). Lapsilähtöinen opetus voisi olla opetusmenetelmänä sellainen, joka motivoi oppilaita. Tutkimuksessa tuli kuitenkin ilmi, että lapsilähtöinen opetus voi heikentää työrauhaa, jolloin keskittyminen opetukseen ja oppimistehtäviin voi heiketä.

Opettaja oli samaa mieltä kuin Good ja Lavigne (2017), että oppilaat pitävät enemmän harjoituksista, joissa heidän on mahdollista aktivoitua myös itse tekemään jotain muuta kuin vain istumaan. Koulussa oppimistilanteet tulisi suunnitella siten, ettei oppilas hypelisi tavoitteesta toiseen vaan pystyisi työskentelemään tavoitteiden mukaisessa toiminnassa yhtäjaksoisesti (Lehtinen ym., 2007). Tämä toteutui tässä tutkimuksessa, sillä opettaja antoi tarkat tehtävänannot ja kertoi sen, mitä tehtävissä tultiin arvioimaan. Samaa mieltä ovat myös Good ja Lavigne (2017) joiden mukaan tavoitteiden asettaminen opetuksessa on erityisen tehokasta silloin, kun tavoitteet ovat saavutettavissa lyhyellä aikajänteellä eivätkä pitkällä tulevaisuudessa. Tehtävänantojen tulisi olla selkeitä, jotta oppilas tietää, mitä hänen konkreettisesti kuuluu tehdä ja mitä häneltä odotetaan.

Opettajan ohjausvuorovaikutuksella ja oppimisympäristön tuella eli tietynlaisilla teksteillä, välineillä ja tehtävillä on keskeinen vaikutus oppilaiden lukutaidon kehittymiseen äidinkielen oppitunneilla (Kajamies, 2017).

Opettaja ei käyttänyt opetuksessa fyysisiä palkkioita. Hän palkitsi oppilaita verbaalisilla palkkioilla, kuten kehuilla. Opettaja koki, että positiivinen, rohkaiseva ja kannustava palaute olivat oppilaille tärkeää. Opettaja pyrki löytämään oppilaiden vastausten hyvät ominaisuudet ja yksityiskohdat, jolloin oppilaat saivat kokea onnistumista. Opettaja pyrki siihen, ettei palaute olisi liian kriittistä. Rakentava kritiikki on sellaista, joka auttaa oppilasta korjaamaan jotain, tekemään paremmin jonkin konkreettisen asian tai tekemään parempaa työtä (Dweck & Mustavuori, 2016). Opettaja hyödynsi palautteen antamisessa myös itse- ja vertaisarviointia ja tuki oppilaiden autonomiaa silloin, kun hän antoi oppilaille vapauden tehdä valintoja. Opettaja käytti positiivisia eleitä ja ilmeitä, puhui rohkaisevalla äänensävyllä ja otti huomioon oppilaiden yksilöllisiä eroja vuorovaikutustilanteissa.

Tässä tutkimuksessa opettaja oli sitä mieltä, että sisäinen motivaatio olisi ulkoista motivaatiota toivottavampaa oppilailla, mutta käytännössä on mahdotonta olettaa, että kaikki oppilaat olisivat sisäisesti motivoituneita. Vasalampi ja Salmela-Aro (2014) tukevat opettajan näkemystä, sillä sisäinen motivaatio saa oppilaan työskentelemään koulutustavoitteiden saavuttamiseksi. Onnistumisen kokemukset ruokkivat oppilaiden motivaatiota.

Suhosen (2014) mukaan motivaatioon vaikuttavia tekijöitä ovat olivat ystävät, jotka auttoivat, loivat positiivista asennetta ja positiivista ryhmäpainetta. Opettaja tukee motivaation muotoutumista, kun hänellä on huumorintajua, hyvät pedagogiset taidot ja kykyä luoda luokkaan turvallinen ilmapiiri. Henkilökohtaiset onnistumisen kokemukset lisäävät pätevyyden tunnetta, joka motivoi oppilasta. Oppilaiden autonomiaa tukee se, kun saa valita oman oppimisympäristön itse. Ympäröivä yhteisö vaikuttaa myös motivaation muotoutumiseen (Kumpumäki, 2010).

Johtopäätöksenä voidaan sanoa, että oppilaiden motivaatio erosi toisistaan eri tavoiteorientaatioprofiilien kesken. Oppimis- ja tehtäväorientaation omaavat oppilaat olivat sisäisesti motivoituneita äidinkielen tehtäviä kohtaan, eivätkä tarvinneet ulkoisia motivoinnin keinoja. He pitivät äidinkielen tehtävistä, sillä niistä voi oppia jotain uutta. He pitivät myös siitä, kun saivat keskustella opiskeltavista aiheista luokkatovereidensa

kanssa. Oppimis-, tehtävä- ja riippuvuusorientaation omaavaa tapausoppilasta motivoi opettajan kannustus ja huomiointi. Hänelle tulisi tarjota onnistumisen kokemuksia, jotta hänen minäpystyvyyden tunteensa kasvaisi. Välttämisen- ja minädefensiivisen orientaation omaavaa oppilas tarvitsi jatkuvaa kannustusta, sillä hän saattoi luovuttaa helposti. Opettajan tulisi hyödyntää oppilaan omia intressejä, jotta hän keskittyisi omaan työhönsä paremmin. Kahden eri tapausoppilaan tavoiteorientaatioprofiilit olivat samanlaiset, mutta nämä oppilaat erosivat toisistaan tilannekohtaisessa kiinnostuksessa opetettavaa asiaa kohtaan. Voidaan olettaa, että tilannekohtainen kiinnostus vaihtelee oppilaiden välillä tavoiteorientaatioprofiileista riippumatta. Tämä korostaa oppilaantuntemuksen välttämättömyyttä silloin, kun opettaja suunnittelee ja toteuttaa eri oppilaiden motivointia ja tukemista.

Tutkimuksessa korostui se, että yksi toimivimmasta motivointikeinoista oli oppilaiden intressien hyödyntäminen. Tulokset tukevat Lerkkasen ja Pakarisen (2018) väitettä siitä, että oppilaita henkilökohtaisesti innostavat tehtävät, materiaalit, toiminta ja merkitykselliset oppisisällöt edistävät opiskeluun kiinnittymistä. Opettajan tulisi tutustua oppilaiden intresseihin, sillä oppilaantuntemus auttaa motivoimana oppilaita henkilökohtaisesti. Opettajan antamalla positiivisella palautteella ja myönteisellä tunnetuella näyttäisi olevan vaikutusta oppilaiden motivaatioon ja pystyvyyden tunteeseen. Oppilaslähtöisyys tukee oppilaiden autonomiaa ja silloin oppilaat pystyvät hyödyntämään omia intressejään. On pidettävä huolta siitä, että työrauha säilyy, jotta oppilaat pystyvät keskittymään opetukseen oppilaslähtöisessä opetuksessa. Oppilaille tulisi kuitenkin antaa mahdollisuus keskustella opiskeltavista sisällöistä toistensa kanssa.

Tutkimuksen tuloksista ei voida esittää yleispätevää ratkaisua sille, mikä motivoi oppilaita heidän tavoiteorientaatioprofiiliensa mukaan. Oppilaiden motivoinnissa on kyse pikemminkin oppilaantuntemuksesta kuin tavoiteorientaatioprofiilien määritelmien mukaan suunniteltavasta motivoinnista. On myös huomioitava, että aineisto koostui vain neljästä havainnoidusta äidinkielen oppitunnista sekä yksilöhaastattelusta. Tarkempia tuloksia voisi saada silloin, jos havainnoituja oppitunteja olisi enemmän pitkällä ajanjaksolla. Tämän lisäksi tutkimuksessa olisi voitu keskittyä havainnoimaan vain jotakin tiettyä motivointiin liittyvää osa-aluetta perusteellisesti, kuten opettajan antamaa palautetta tai sitä, miten opettaja hyödyntää oppilaiden intressejä. Oppilaiden motivointia on tarkoituksenmukaista tutkia tulevaisuudessakin, jotta opettajat pystyvät hyödyntämään sellaisia opetusmenetelmiä ja tuen tapoja, jotka auttavat erilaisia oppilaita.

## 9 LÄHTEET

- Byman, R. T. (2002). Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.), *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. PS-kustannus.
- Deci, E. & Ryan, R. (2012). Self-determination theory in health care and its relations to motivational interviewing: A few comments. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 24–24.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Dweck, C. S. & Mustavuori, J. (2016). *Mindset: menestymisen psykologia: kuinka voimme toteuttaa piileviä kykyjämme*. Viisas Elämä.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Dweck, C. S. (1989). Motivation. Teoksessa Lesgold, A. & Glaser, R. (toim.), *Foundations for a psychology of education* 87–136. New Jersey: Erlbaum.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The reading teacher*, 65, 172–178.
- Good, T. & Lavigne, A. (2017). *Looking in Classrooms*. (11th ed.). Routledge.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure. *Child Development*. 76(5), 949–967.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, M. S., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The elementary school journal*, Vol 113. 461–487.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2004). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ilvesoksa, L. (2013). *Motivaatiota leikkien: Toiminnallisen oppimisen vaikutus oppilaan motivaatioon*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

- Kajamies, A. (2017). Towards optimal scaffolding of low achievers' learning: combining intertwined, dynamic, and multi-domain perspectives. Turun yliopisto.
- Kajamies, A., Mattinen, A., Kaurila, M.-L. & Lehtonen, E. (2016). Emotional support constructing high quality scaffolding in day care. *Journal of Early Childhood Education Research*, Vol 5. 162–188.
- Kauppinen, M. (2010). Lukemisen linjaukset: Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kumpumäki, J. (2010). Mistä on motivaatio tehty? – Oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia motivaatiosta peruskoulun kuudennella vuosiluokalla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Laitinen, S., Mattinen, A., Kajamies, A., Vauras, M. & Lepola, J. (2013). Pienten lasten tehtäväsuuntautuneisuus ja sen kehittyminen päiväkodin lukutuokioissa. *Kasvatus*, 44(5), 482–493.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. (2007). *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. (2019). PISA 18 ensituloksia: Suomi parhaiden joukossa.
- Lerkkanen, M.-K. & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. 181–196. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Lukin, T. (2013). *Motivaatio matematiikan opiskelussa: seurantatutkimus motivaatiotekijöistä ja niiden välisistä yhteyksistä yläkoulun aikana*. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta / Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto.
- Luukka, M.-R. (2004). *Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen*. Teoksessa Luukka, M.-R. & Jääskeläinen, P. (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Helsinki: Painorauma.

- Metsämuuronen, J. (toim.) (2006). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Mäkihonko, M. (2006). Luetun ymmärtämisen ja tuottavan kirjoittamisen kehittyminen alkuopetuksen aikana. Joensuun yliopisto.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.
- Niemivirta, M. (1999). ”Kunhan ei tarte tehdä mitään ylimääräistä...”: Tavoiteorientaatiot ja motivaatio koulusuoriutumisessa. Teoksessa Hautamäki, J., Arinen, P., Bergholm, B., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Kuusela, J., Lehto, J., Niemivirta, M. & Scheinin, P. (toim.), *Oppimaan oppiminen ala-asteilla* 118–156. (Oppimistulosten arviointi; Nro 3/1999). Helsinki: Opetushallitus.
- Niemivirta, M., Pulkka, A., Tapola, A. & Tuominen-Soini, H. (2013). Tavoiteorientaatioprofiilit ja niiden yhteys tilannekohtaiseen motivaatioon ja päättelytehtävässä suoriutumiseen. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 44(5), 533–547.
- Nurmi, J., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., Ruoppila, I. & Ahonen, T. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys* (5., uud. p.). PS-kustannus.
- Nykänen, M. & Alakruuvi, M. (2021). Yhteisöllisyys ja suoritusstrategiat viidennen ja kuudennen luokan oppilailla. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Turun yliopisto.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Next Print Oy.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K. & Poikkeus, A.-M. (2012). Ohjausvuorovaikutuksen laadun yhteys lasten taitojen ja motivaation kehitykseen esiopetuksessa. *NMI Bulletin*, 22 (2), 4–17.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. (1992). *Oppimismotivaatio: Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Helsinki: Otava.



- Pintrich, P. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Salonen, P., Lepola, J., Vauras, M., Rauhanummi, T., Lehtinen, E. & Kinnunen, R. (1994). Diagnostiset testit 3: Motivaatio, metakognitio ja matematiikka.
- Suhonen, E. (2014). *Kuinka motivaatio herää? Ulkoisen motivaation sisäistämisen eri muodot opiskelumotivaation syntymisen taustalla*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Syrjälä, L. (1994). 1. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.
- Tapola, A., Jaakkola, T. & Niemivirta, M. (2014). The Influence of Achievement Goal Orientations and Task Concreteness on Situational Interest. *The Journal of Experimental Education*, 82(4), 455–479.
- Tuominen, H., Pulkka, A.-T., Tapola, A. & Niemivirta, M. (2017.) *Tavoiteorientaatiot - Oppiminen ja hyvinvointi*. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.) *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Turner, J. C., Christensen, A., Kackar-Cam, H. C., Trucano, M. & Fulmer, S. M. (2014). Enhancing students' engagement: Report of a 3-year intervention with middle school teachers. *American Educational Research Journal*, 51(6), 1195–1226.
- Vartiainen, J., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., Nurmi, J.-E., & Kiuru, N. (2012). Vertaissuhdevaikeudet, kielelliset taidot sekä lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. *NMI Bulletin*, 22 (3), 42–57.
- Vasalampi, K. & Salmela-Aro, K. (2014). Sisäinen motivaatio ja kouluinnokkuus edistävät nuorten opintopolkua. Teoksessa Pihlajaniemi, S., Villa, T., Lavikainen, E. & Valkeasuo, L. (toim.), *Oppia ikä kaikki - kouluttautumisen edellytykset eri elämänvaiheissa*, 12–23.

Opiskelijatutkimuksen vuosikirja (2014). Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus.

Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.), Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Viljaranta, J. (2017). Odotusarvoteoria – Odotusten ja arvostusten vaikutus oppimismotivaatioon. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.), Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.