

Final draft:

Lerikkanen, M.-K., & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. In K. Salmela-Aro (Ed.), *Motivaatio ja oppiminen* (pp. 181-196). Jyväskylä, Finland: PS-kustannus.

Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle

Marja-Kristiina Lerikkanen & Eija Pakarinen

1. Motivaatio koulun opetus- ja oppimistilanteissa

Koulumotivaatiolla tarkoitetaan kiinnostusta koulua, oppimista ja opiskelua kohtaan sekä halua ja intoa osallistua ja kiinnittyä koulun toimintaan ja opetustilanteisiin. Koulumotivaatio on myös koulussa tapahtuvien asioiden kokemista mielekkäänä, tärkeänä ja hyödyllisenä. Oppilaan kiinnostus koulun oppimistilanteita kohtaan ja niiden mielekkääksi kokeminen on keskeistä, jotta oppilas sitoutuisi oppimistavoitteisiin, ponnistelisi sitkeästi niiden saavuttamiseksi ja kiinnittyisi kouluyhteisöön. Ecclesin (1983) *odotusarvoteorian* mukaan oppilaan menestystä tietyssä oppiaineessa ennakoikin se, kuinka paljon oppilas arvostaa oppimistilannetta tai oppisisältöä (ks. myös Viljaranta ja Tuominen tässä teoksessa). Koulumotivaation ajatellaan rakentuvan kehämäisesti lähtien yksittäisistä oppimistilanteista ja yleistyen suoriutumisesta saadun palautteen ja oppimiskokemusten myötä oppilaan käsityksiin itsestään oppijana ja edelleen yleiseen kiinnostukseen koulunkäyntiä ja uuden oppimista kohtaan. Koska motivaation ajatellaan kehittyvän vahvasti sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, koulun kontekstissa opettajan merkitys motivaation tukemisessa korostuu.

Koulumotivaatio on tyypillisesti korkeimmillaan koulunkäynnin alkuvuosina, mutta oppilaiden kiinnostus koulunkäyntiin yleensä heikkenee tasaisesti kouluvuosien myötä (Spinath & Spinath, 2005). Peruskoululaiset ovat listanneet tärkeimmäksi koulumotivaatiota lisääväksi tekijäksi myönteisen kouluilmapiirin, jossa kaikilla on hyvä ja turvallinen olla (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008). *Itsemääräytymisteorian* (Deci & Ryan, 2000) mukaan vastavuoroiset vuorovaikutussuhteet opettajan ja oppilaiden välillä sekä oppilaiden kesken, joissa jokaisella oppilaalla on mahdollisuus kokea autonomiaa, pystyvyyden tunnetta ja yhteenkuuluvuutta ryhmässä, lisäävät motivaatiota ja osallisuuden kokemusta koulussa. Motivoituminen yhteisöllisenä prosessina, joka sisältää opettajan tarjoamia tukirakenteita ja oppilaiden tarpeiden huomioonottamista, ei ole kuitenkaan toistaiseksi ollut kovinkaan keskeinen alue

motivaatiotutkimuksessa. Koulun oppimistilanteet ovat niin monimutkaisia, ettei mikään yksittäinen motivaatioteoria riitä kuvaamaan oppimistilanteiden dynamiikkaa ja kaikkia siihen vaikuttavia tekijöitä. Tilannetekijät voivat kuitenkin auttaa ymmärtämään, miten esimerkiksi oppilaan kyvykkyyssuhteet ja oppiainekohtaiset arvostukset syntyvät ja muuntuvat koulun vuorovaikutustilanteissa, miten opetuskäytännöt ja opettajan palaute ovat yhteydessä oppilaan motivaatioon ja miten oppilaan ominaisuudet tai toiminta vaikuttavat opettajan käytänteisiin ja oppilaiden saamaan palautteeseen.

Laajassa yli 2000 lasta koskevassa Alkuportaatt-seurannassa (Lerikkanen ym., 2006-2016) on havaittu, että opetusryhmien välisiä eroja motivaatiossa selittävät opettajien opetuskäytänteiden erot, opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatu ja opettajan suhde oppilaisiin. Näillä opettajaan sekä opetuksen ja vuorovaikutuksen laatuun liittyvillä tekijöillä on todettu olevan yhteyttä motivaatiotekijöihin jo esiopetuksessa ja myöhemmin koulussa.

2. Opetuskäytänteiden yhteys motivaatioon

Viimeaikaisissa opetustilanteiden vuorovaikutustutkimuksissa on kiinnitetty yhä enemmän huomiota oppimisen ja motivaation kannalta keskeisten piirteiden tunnistamiseen koulussa. Tämä selittynee sillä, että opetusryhmän vuorovaikutuksen laadussa on kyse motivaatioon suoraan tai välillisesti yhteydessä olevista tekijöistä kuten siitä, miten opettaja soveltaa opetussuunnitelmaa luokassa, millaisia tavoitteita ja työskentelytapoja opettaja painottaa, ja miten opettaja tukee ja ohjaa oppimisprosessia esimerkiksi oppimiseen liittyvän palautteen avulla.

Erityisesti alakouluikäisiä koskevassa tutkimuksessa on tarkasteltu lapsilähtöisten/oppilaslähtöisten, opettajajohtoisten ja lasten johtamien opetus- ja ohjauskäytänteiden eroja ja yhteyttä oppimiseen ja motivaatioon (Stipek & Byler, 2004). *Lapsilähtöinen* opetus ja ohjaus perustuu konstruktivistiseen teoriaan, jossa oppilaiden ajatellaan olevan itse aktiivisia tiedon rakentajia, ja opettajan rooli on vuorovaikutuksen ja oppimista tukevan ohjauksen avulla edistää oppilaan oppimista. Lapsilähtöiset käytänteet pohjautuvat lapsen kehitystasolle soveltuvien käytänteiden (*developmentally appropriate practices*) periaatteisiin. Lapsilähtöisessä ohjauksessa opettaja tukee ja edistää lasten oppimista tarjoamalla aktiivisesti lähikehityksen vyöhykkeelle (*zone of proximal development*) eli lapsen itsenäisen osaamisen ja potentiaalisen osaamisen välille osuvaa tukea (*scaffolding*), avaamalla lapsille mahdollisuuksia ja

rohkaisemalla tarkastelemaan ilmiöitä ja oppimaan akateemisia taitoja yhdessä toisten kanssa. Lapsilähtöinen opettaja on sensitiivinen lapsen tarpeille ja kiinnostuksen kohteille sekä tukee aktiivisesti lasten ponnistelua, sosiaalisia taitoja ja autonomiaa.

Opettajajohtoiset opetus- ja ohjauskäytänteet vuorostaan noudattelevat perinteisempää käsitystä siitä, että opettaja opettaa tietoja ja taitoja, välillä kysyy jotain tarkistaakseen oppilaiden osaamista ja oppilaat vastaavat ja harjoittelevat perustaitoja itsenäisesti. Tässä lähestymistavassa vuorovaikutus on pääosin yksisuuntaista opettajalta oppilaille eivätkä oppilaiden ideat tai kiinnostuksen kohteet ole keskiössä eikä tilaa jää myöskään vertaisvuorovaikutukselle luokassa.

Molemmissa lähestymistavoissa opettaja on aktiivisesti mukana oppimistilanteissa, vaikkakin hänen roolinsa on vuorovaikutuksen näkökulmasta hyvin erilainen. Sen sijaan *lasten johtamisessa* käytänteissä opettaja ei juuri puutu oppimistilanteeseen eikä aseta niille selkeitä tavoitteita vaan antaa lasten toiminnan edetä omalla painollaan. Vaikka tällöin oppimisympäristö ja ohjauksen vähäinen rakenne sallivat lasten vahvan itsenäisyyden toiminnassa ja valintojen teossa, saattaa toiminta ryhmässä muuttua hallitsemattomaksi ja jopa kaoottiseksi ilman aikuisen tarjoamia tukirakenteita oppimiselle.

Suomalaiset tutkimukset osoittavat, että koulun alkuvuosina painottuu selvästi lapsilähtöinen ohjaus (Lerikkanen, Kiuru ym., 2012; Lerikkanen ym., 2016), vaikkakin ryhmien ja opettajien välillä on selviä eroja siinä, millaisiksi ryhmän vuorovaikutussuhteet ja –käytänteet muotoutuvat. Tarkasteltaessa opettajan visuaalisen huomion kiinnittymistä opetustilanteessa on silmänliikekameran tallentaman aineiston perusteella voitu havaita, että lapsilähtöinen opettaja jakaa huomiotaan tasaisemmin ryhmän lapsille, kun taas opettajajohtoiset opettajat kiinnittävät huomionsa usein vain muutaman lapsen ohjaamiseen (Lerikkanen & Pakarinen, 2017). Alakoulussa näyttää myös siltä, että iso osa opettajista käyttää koulupäivän aikana sekä lapsilähtöisiä että opettajajohtoisia käytänteitä joustavasti kulloisenkin tilanteen ja oppilaiden tarpeiden mukaan (Tang, 2017). Sen sijaan lasten johtamat käytänteet näyttävät olevan Suomessa vähäisiä ja enemmän yksittäiseen toimintoon kohdentuvia kuin vallitsevia käytänteitä alakoulussa.

Lapsilähtöisten opetus- ja ohjauskäytäntöjen on havaittu olevan eduksi sekä lasten taitojen kehittymiselle ja kiinnostuksen heräämiselle oppimista ja eri oppiaineita kohtaan. Lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuva oppilaslähtöinen ohjaus tukee oppilaiden itseohjautuvuutta (Salonen, Vauras & Efklides, 2005) ja kiinnostusta lukemista ja matematiikkaa kohtaan (Lerikkanen, Kiuru ym., 2012). Lisäksi oppilaslähtöisten opetus- ja ohjauskäytäntöjen on havaittu olevan eduksi

oppilaiden keskinäiselle vuorovaikutukselle ryhmässä (Rasku-Puttonen, Lerkkanen, Poikkeus & Siekkinen, 2012). Opettajajohtoiset opetuskäytänteet puolestaan ovat tehokkaita perustaitojen oppimisessa ja silloin, kun oppilaalla on heikot taidot, oppimisen haasteita tai tehtäviä välttelevää käyttäytymistä (Kikas, Peets & Hodges, 2014). Tällöin oppilas tarvitsee opettajalta intensiivistä ohjausta, selkeää struktuuria ja vahvoja tukirakenteita oppimiselle.

Vaikka oppilaiden autonomiaa pidetään motivaatiota edistävänä tekijänä, lasten vahvasti autonomisista itsejohtamista oppimistilanteista näyttävät ainakin alakoulussa hyötyvän vain ne oppilaat, joiden perustaidot ovat riittävän hyvät (Kikas ym., 2014). Tällöin oppilailla on taitoja itsenäiseen tiedonhankintaan ja sen käsittelyyn ilman tarvetta opettajan aktiiviseen ohjaukseen.

3. Vuorovaikutuksen laadun yhteys motivaatioon

Vaikka tutkimusta opetusryhmän vuorovaikutuksen laadun yhteydestä oppimistuloksiin on runsaasti, selvästi vähemmän tietoa on sen yhteydestä motivaatiotekijöihin. Tiedetään, että luokan ilmapiiri, joka tukee oppilaiden itsenäisyyttä ja pätevyyden tunnetta sekä korostaa oppimista suoritusten vertailun ja koulumenestyksen sijaan, on yhteydessä oppilaiden kiinnostukseen opiskelua kohtaan (Ryan & Deci, 2000). Tehtäväsuuntautunut toiminta näyttää olevan yleisempää sellaisissa luokissa, joissa opettaja pitää tärkeänä oppilaiden minäkuvan ja motivaation tukemista ja joissa korostetaan asioiden oppimista ja ymmärtämistä suoritusten ja arvosanojen sijaan (Aunola, Leskinen & Nurmi, 2006).

Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatua on viime aikoina tarkasteltu vuorovaikutuksen avulla oppimisen mallin (*Teaching Through Interactions – TTI*; Hamre ym., 2013) avulla. Mallissa tarkastellaan ryhmätasoisien tekijöiden laatua kolmella osa-alueella: tunnetuki, toiminnan organisointi ja ohjauksellinen tuki. Tunnetuella (*emotional support*) tarkoitetaan opettajan ja oppilaiden vuorovaikutussuhteen lämpimyyttä, ryhmän myönteistä ilmapiiriä, oppilaiden keskinäisiä hyviä suhteita ja opettajan sensitiivisyyttä. Toiminnan organisoinnilla (*classroom organization*) viitataan ryhmän toimintojen tehokkuuteen, monipuolisuuteen ja tavoitteellisuuteen sekä oppilaiden motivaation tukemiseen. Ohjauksellinen tuki (*instructional support*) koskee ohjauksen ja opetuksen laatua, kuten ymmärtämisen, analyttisyyden, kriittisyyden ja ongelmanratkaisun tukemista sekä käsitteiden oppimista, palautetta ja dialogisuutta. Lisäksi

vanhempien oppilaiden kohdalla tarkastellaan myös oppilaiden aktiivisuutta ja kiinnittymistä (*engagement*) oppimistilanteisiin.

Tähän malliin pohjautuvat vuorovaikutuksen havainnointitutkimukset ovat osoittaneet, että ryhmän ilmapiiri, laadukas ohjauksellinen tuki sekä toiminnan selkeä organisointi ovat yhteydessä hyviin oppimistuloksiin (esim. Cadima, Leal & Burchinal, 2010). Laadukkaan opettaja-oppilasvuorovaikutuksen, jota heijastelevat myönteinen ilmapiiri, opetuksen selkeä rakenne sekä oppimisen tuki, on todettu edistävän myös oppilaiden vahvempaa sitoutumista koulutyöhön, parempia itsesääätelytaitoja ja tehtäväsuuntautunutta käyttäytymistä ryhmässä (Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson & Brock, 2009).

Alkuportaattitutkimuksessa esiopetusryhmät ja koululuokat erosivat toisistaan motivaatiotekijöiden suhteen. Havaittiin, että mitä laadukkaampaa toiminnan organisointi oli ja mitä vähemmän stressiä opettajalla oli, sitä kiinnostuneempia lapset olivat esiopetuksen sisällöistä (Pakarinen ym., 2010). Tällöin lapsilla esiintyi myös enemmän tehtäväsuuntautunutta käyttäytymistä, mikä puolestaan heijastui myönteisesti matemaattisten valmiuksien kehitykseen (Pakarinen ym., 2011). Laadukas vuorovaikutus esiopetuksessa oli yhteydessä myös lasten vahvempaan kiinnostukseen lukemista kohtaan, kun taas heikompilaatuinen vuorovaikutus lisäsi lasten opittua avuttomuutta ja epäsuotuisia työskentelytapoja esiopetusvuoden aikana (Salminen, Pakarinen, Poikkeus, & Lerkkanen, 2017). Koulun oppimistilanteissa korostui puolestaan luokan tunnetuen laatu: mitä myönteisempi ilmapiiri luokassa vallitsi ja mitä sensitiivisempi opettaja oli oppilaiden tarpeita kohtaan ensimmäisellä luokalla, sitä tehtäväsuuntautuneempia oppilaat olivat myöhemmin toisella luokalla (Pakarinen ym., 2014).

Myös yläkoulussa on havaintoja siitä, että opettajan emotionaalinen tuki vahvistaa oppilaan behavioraalista eli käyttäytymisen tason kiinnittymistä oppituntiin, mikä puolestaan vähentää luvattomia poissaoloja koulusta (Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti, 2014). Luokkahuonehavainnointitukevat tätä löydöstä: jos oppitunneilla opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatu on korkea, oppilaat osoittavat ja myös itse raportoivat vahvempaa kiinnittymistä oppituntiin ja opiskeluun (Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti, 2015).

4. Opettajan ja oppilaiden ominaisuuksien yhteydet vuorovaikutukseen ja motivaatioon

Vuorovaikutusta ja sen laatua määrittävät myös opettajaan ja oppilaaseen liittyvät yksilölliset tekijät (Downer, Sabol & Hamre, 2010). Opettajan tunteet, uskomukset ja hyvinvointi ovat yhteydessä vuorovaikutuksen laatuun ja siten oppilaiden oppimistuloksiin (Jennings & Greenberg, 2009). Opettajan stressin ja kuormittuneisuuden vaikutuksia lasten oppimiseen ja motivaatioon on kuitenkin tutkittu yllättävän vähän huolimatta siitä, että opettajan ammatti on henkisesti kuormittavaa. Alkuportaattutkimuksessa esimerkiksi niissä esiopetusryhmissä, joissa opettaja koki stressiä, lasten oppimismotivaatio oli heikompi ja heikko motivaatio oli edelleen yhteydessä heikompiin lukivalmiuksiin esiopetuksen päättyessä (Pakarinen ym., 2010).

Evokatiivisella vaikutuksella tarkoitetaan sitä, että jokainen lapsi herättää puolestaan aikuisessa tietynlaisia tunteita ja toimintatapoja (Nurmi, 2012), mikä edelleen heijastuu aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen (ks. myös Salmela-Aro ja Nurmi tässä teoksessa). Lasten ominaisuudet, kuten muita edistyneemmät taidot, oppimisen riskit ja temperamentti-aiheet, vaikuttavat esimerkiksi siihen, millaiseksi opettajan suhde oppilaaseen muodostuu, millaisia tunteita oppilas hänessä herättää ja miten opettaja toimii kunkin oppilaan kanssa. Esimerkiksi opettajien lasten kykyjä koskevien uskomusten ja odotusten on todettu vaikuttavan oppilaiden oppijaminäkuvaan niin matematiikassa kuin äidinkielessä (Pesu, Viljaranta, & Aunola, 2016; Spinath & Spinath, 2005). Tämä voi perustua myös siihen, että opettaja antaa enemmän huomiota ja osoittaa myönteisiä tunteita niille oppilaille, joiden hän myös odottaa suoriutuvan hyvin kuin niille, joita kohtaan opettajan odotukset ovat vähäisemmät (Nurmi, 2012).

Vaikka opettajankoulutuksessa on jo pitkään tiedostettu, että opettajan tulisi mukauttaa ohjauskäytänteitään vastaamalla oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin, tutkimustietoa aiheesta on toistaiseksi varsin vähän. Alkuportaattutkimuksessa opettajan havaittiin antavan enemmän tunne- ja ohjauksellista tukea sekä panostavan enemmän toiminnan selkeään organisointiin sellaisissa opetusryhmissä, joissa lasten taidot olivat vähäisiä (Pakarinen ym., 2011) ja joissa lapsilla esiintyi tehtävää välttelevää toimintaa (Pakarinen ym., 2014). Alakoulun ensimmäisinä vuosina opettajan havaittiin antavan enemmän yksilöllistä tukea ja huomiota erityisesti oppilaille, joilla oli riski lukemisvaikeuksiin (Lerkanen, Poikkeus & Kiuru, 2012). Tämä opettajan vahva varhainen tunnetuki myös suojaasi lukivaikeuden riskissä olevia koulutulokkaita myöhemmiltä lukivaikeuksilta neljännellä luokalla (Kiuru ym., 2013).

Kun arvioidaan opettajan suhdetta yksittäiseen oppilaaseen, voidaan tarkastella sitä, missä määrin suhteessa ilmenee lämpimyyttä ja myönteisiä tunteita tai ristiriitoja ja riippuvuutta

opettajasta (Pianta, 2001). Lämmin suhde opettajan ja oppilaan välillä näyttäytyy läheisyyden kokemuksena ja avoimena kommunikaationa. Riippuvuutta puolestaan ilmentää oppilaan ripustautuva, avuton ja omistushaluinen käyttäytyminen, kun taas ristiriitoja sisältävää opettajan ja oppilaan välistä suhdetta ilmentävät vähäinen yhteisymmärrys, helposti kärjistyvät konfliktit ja epäsopea vuorovaikutus. Pakarinen ja kumppanit (2018) havaitsivat, että lasten kiinnostus lukutaitoa ja matematiikkaa kohtaan kehittyi vahvaksi jo esiopetusvuoden aikana, mikäli opettaja koki suhteensa lapseen välittömäksi ja ristiriidattomaksi. Myönteinen ja ristiriidaton suhde opettajan kanssa vahvisti oppilaan kouluun kiinnittymistä myös siirryttäessä alakoulusta yläkouluun (Engels, Pakarinen, Lerkkanen & Verschueren, 2018).

Opettajan vuorovaikutussuhdetta yksittäiseen oppilaaseen näyttävät säätelevän sukupuoli ja oppimisen haasteet. On havaittu, että suhde on yleensä kielteisempi poikiin ja oppilaisiin, joilla on oppimisvaikeuksia tai käyttäytymisen haasteita (Kiuru ym., 2013; Pakarinen ym., 2017). Tarkasteltaessa lasten motivaation kehitystä ja opettaja-oppilassuhdetta alakoulussa luokilla 1-4 havaittiin, että opettajat kokivat suhteensa heikkoihin lukijoihin ristiriitaiseksi. He kokivat toisaalta iloa ja tyytyväisyyttä, mutta myös muihin lapsiin verrattuna enemmän avuttomuutta, turhautumista ja stressiä opettaessaan näitä lapsia (Lerkkanen, Poikkeus ym., 2012). Lisäksi havaittiin, että mitä enemmän opettaja raportoi ristiriitoja suhteessa oppilaaseen, sitä heikompa oli oppilaan kouluun kiinnittyminen, kun taas lämmin opettaja-oppilassuhde edisti kouluun kiinnittymistä kuudennella luokalla (Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen, 2016).

Myönteisen ja lämpimän opettaja-oppilassuhteen luominen näyttää siis olevan ensiarvoisen tärkeää koulumotivaation kehittymisen kannalta. Teoreettisesti voidaan ajatella, että lämmin ja läheinen opettaja-oppilassuhde vahvistaa lapsen emotionaalista turvallisuudentunnetta luokassa (Howes, 1999) ja mahdollistaa lapsen keskittymisen opiskeluun ja taitojen harjoitteluun. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää myös oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja siten tukee oppilaiden motivaatiota ja kiinnittymistä kouluun. On myös mahdollista, että kun opettaja-oppilassuhde on myönteinen, opettaja osoittaa enemmän sensitiivisyyttä oppilaan yksilöllisille tarpeille ja osaa paremmin tukea häntä. Nämä havainnot korostavat opettaja-oppilassuhteen laadun merkitystä lasten ja nuorten suotuisaa kehitystä ja kouluun kiinnittymistä muovaavana ja muiden ympäristöjen, kuten kodin tai kaveripiirin, mahdollisia haitallisia vaikutuksia tasoittavana tekijänä (Kiuru ym., 2015; Virtanen ym., 2014).

5. Motivaation tukemisen keinoja

Oppimisen tutkimus ei keskity enää vain yksilön kognitiivisiin ja motivationaalisiin prosesseihin vaan oppimista koulussa kuvataan yhä enemmän sosiaalisena ja tilannesidonnaisena vuorovaikutustapahtumana. Tämä vaatii myös motivaation rakentumisen uudenlaista ymmärrystä sosiokulttuurisena ilmiönä. Koulua haastavat opetussuunnitelman uudet toimintaympäristöt, jotka korostavat vahvasti sosiaalista vuorovaikutusta ja osallisuuden kokemuksia. Osallistavalle vuorovaikutukselle luokassa on tyypillistä, että opettaja käyttää avoimia kysymyksiä, kuuntelee aktiivisesti oppilaiden ajatuksia ja on niille sensitiivinen sekä antaa tilaa ja aikaa oppimiseen liittyvälle dialogille luokassa. Parhaimmillaan dialoginen ohjausvuorovaikutus tukee oppilaiden osallisuuden kokemuksia ja näin edistää kouluun kiinnittymistä ja motivaatiota. Osallisuutta vahvistavilla opetuskäytänteillä on havaittu olevan myönteinen yhteys lasten kiinnostukseen esimerkiksi lukutaidon ja matematiikan taitojen oppimista kohtaan sekä näiden taitojen kehittymiseen (Lerikkanen ym., 2016).

Opetusvuorovaikutuksen ja oppimisympäristöjen tulisi edistää oppilaiden koulumotivaatiota. Opetuksen selkeällä organisoinnilla voidaan rakentaa turvallinen ja myönteinen oppimisympäristö, joka edistää vuorovaikutusta oppimistilanteissa ja tukee oppilaan sosiaalista vastuuntunnetta. Kannustava ja toinen toisistaan huolehtiva oppimisyhteisö, jossa oppilas saa kokemuksia valintojen tekemisestä ja omista vaikutusmahdollisuuksista, tukee oppilaan autonomian ja yhteenkuuluvuuden tunteita. Yksilölliset, kullekin oppilaalle merkitykselliset oppisisällöt sekä innostavat tehtävät, toiminnot ja materiaalit herättävät oppilaan kiinnostuksen ja edistävät kiinnittymistä opiskeluun. Kun opettajan antama palaute vielä korostaa oppimisprosessin merkitystä, konkretisoi oppilaan osaamista ja edistymistä ja tehtävät tarjoavat sopivia haasteita, mutta myös menestymisen mahdollisuuksia, se tukee oppilaan pystyvyyden tunnetta. Mitä hyödyllisemmäksi oppilas tehtävän tai harjoittelun kokee, sitä enemmän hän sitä arvostaa ja sitä paremmin hän siihen kiinnittyy. Oppilaskohtaiset tavoitteet, kannustimet, palaute ja arviointi tukevat hallinnan tunnetta, oppimista, sinnikästä yrittämistä ja näin olleen edistymistä.

Opettajan ja oppilaiden suhteeseen ja sitä kautta motivaatioon liittyvien mekanismien tiedetään olevan vastavuoroisia. On myös hyvä muistaa, ettei ole yksiselitteisesti hyviä tai huonoja motivointikeinoja vaan erilaisten motivointitapojen tehokkuuteen vaikuttavat niin oppilaan yksilölliset tekijät kuin oppimisen tavoitteet ja tilanteen kannalta tarkoituksenmukainen toiminta. Oppiminen voi perustua alun alkaen esimerkiksi ulkoiseen suoriutumiseen eikä keskity niinkään asioiden ymmärtämiseen, mutta vähitellen oppilas voi liittää oppimistilanteisiin omaa sääntelyä ja sisäisen motivaation piirteitä. Näin ollen ulkoiset motivointikeinot tai sen sanoittaminen, millaista toimintaa tavoitteisiin pääseminen oppilaalta edellyttää (suoritusmotivaation tukeminen) eivät ole pelkästään haitallisia. Joissain tilanteissa ne voivat olla hyvinkin tarkoituksenmukaisia, kunhan niitä käytetään siten, etteivät ne johda oppilaiden väliseen vertailuun tai kilpailuun arvosanoista eivätkä lisää oppilaan epäonnistumisen pelkoa.

Opettajan toiminnalla, opetus- ja ohjauksen käytännöllä sekä vuorovaikutuksella on ratkaiseva merkitys luokkahuoneen ilmapiirille ja oppilaiden motivaation syntymiselle, kehittymiselle ja ylläpitämiselle. Toisaalta taas oppilaiden toiminta, ominaisuudet ja aloitteet vaikuttavat opettajan toimintaan ja ohjaustapoihin, jotka puolestaan rakentavat ryhmän ilmapiiriä ja tukevat oppilaiden osallisuutta ja oppimismotivaatiota. Se, missä määrin opettaja tunnistaa oppilaiden tunnetiloja, antaa oikea-aikaista ohjausta ja oppimisprosessia ohjaavaa palautetta sekä huolehtii oppilaiden mahdollisuuksista osallistua aktiivisesti toimintaan, tukee kaikkien oppilaiden motivaatiota, mutta erityisesti niitä oppilaita, joilla on muita heikommat taidot ja omat resurssit. Toiminnan hyvä organisointi, selkeät yhteiset säännöt, opettajan ennakoiva toiminta ja oppilaiden toiminnan konkreettiset tavoitteet sekä työskentelyjaksojen rytmitys puolestaan auttavat oppilasta kiinnittymään koulutyöhön, tukevat itsesäätelytaitoja ja tehtäväsuuntautunutta sinnikästä opiskelua, josta yleensä seuraa parempia oppimistuloksia.

Lähteet

Aunola, K., Leskinen, E. & Nurmi, J.-E. (2006). Developmental dynamics between mathematical performance, task-motivation and teachers' goals during the transition to primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 21–40.

Cadima, J., Leal, T. & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48, 457–482.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227–268.
- Downer, J. T., Sabol, T. J. & Hamre, B. K. (2010). Teacher–child interactions in the classrooms: Toward a theory of within- and cross-domain links to children’s developmental outcomes. *Early Education and Development*, *21*, 699–723.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behavior. Teoksessa J. T. Spencer (toim.) *Achievement and achievement motivation* (s. 75–146). San Francisco: Freeman.
- Engels, M. C., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., & Verschueren, K. (2018). *Students’ academic and emotional adjustment in the classroom: A cross-lagged study*. Käsikirjoitus lähetetty arvioitavaksi.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S., . . . Hamagami, A. (2013). Teaching Through Interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, *113*, 461–487.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. Teoksessa J. Cassidy & P. R. Shaver (toim.), *Handbook of attachment theory and research* (s. 671–687). NY: Guilford.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, *79*, 491–525.
- Kikas, E., Peets, K. & Hodges, E. V. E. (2014). Collective student characteristics alter the effects of teaching practices on academic outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *35*, 273–283.
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2015). Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students’ academic skill development. *Developmental Psychology*, *51*(4), 434-446.
- Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2013). The role of reading disability risk and environmental protective factors in students’ reading fluency in Grade 4. *Reading Research Quarterly*, *48*(4), 349-368.
- Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. (2016). Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school. *Early Childhood Research Quarterly*, *36*(3), 145–156.
- Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. (2012). The role of teaching practices in the development of

children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 266–279.

Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., Poskiparta, E., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. (2006–2016). *Alkuportaatt-seurantatutkimus*. Jyväskylän yliopisto, Turun yliopisto ja Itä-Suomen yliopisto. www.jyu.fi/alkuportaatt (luettu 5.1.2018).

Lerkkanen, M.-K. & Pakarinen, E. (2017). *Teacher gaze in relation to teacher-child interactions and efficacy beliefs in Finnish kindergarten classrooms*. Konferenssiesitys. EARLI konferenssi 1.9.2017. Tampereen yliopisto, Tampere.

Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Kiuru, N. (2012). Opettajan tuen yhteys riskilasten lukutaidon kehitykseen. Teoksessa P. Atjonen (toim.), *Oppiminen ajassa – kasvatustulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina* (s. 23–35). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 61.

Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M.-K. (2016). Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus*, 2, 112–124.

Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7, 177–197.

Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2014). The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary Educational Psychology* 39, 248-261.

Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2011). Kindergarten teachers adjust their teaching practices in accordance with children's academic pre-skills. *Educational Psychology*, 31 (1), 37-53.

Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25 (3), 281-300.

Pakarinen, E., Silinskas, G., Hamre, B. K., Metsäpelto, R.-L., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2017). The cross-lagged associations between problem behaviors and teacher-student relationships in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 38, 1100-1141.

Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Viljaranta, J., & von Suchodoletz, A., (2018). *The cross-lagged associations between kindergarteners' learning motivation and quality of teacher-child relationships*. Artikkelikäsikirjoitus.

Pesu, L., Viljaranta, J., & Aunola, K. (2016). The role of parents' and teachers' beliefs in children's self-concept development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 63–71

Pianta, R. C. (2001). *Student–Teacher Relationship Scale - Short Form*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Siekkinen, M. (2012). Dialogical patterns of interaction in preschool classrooms. *International Journal of Educational Research*, 53, 138–149.

Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L. & Brock, L. L. (2009). The contribution of children’s self-regulation and classroom quality to children’s adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45, 958–972.

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

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. & Jokela, J. S. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13, 12-23.

Salminen, J., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. (2017). Development of pre-academic skills and motivation in kindergarten: a subgroup analysis between classroom quality profiles. *Research Papers in Education*, 33, 451-479.

Salonen, P., Vauras, M. & Efklides, A. (2005). Social interaction – What can it tell us about metacognition and co-regulation in learning? *European Psychologist*, 10, 199–208.

Spinath, B. & Spinath, F. M. (2005). Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and Instruction*, 15, 87-102.

Stipek, D. & Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 375–397.

Tang, X. (2017). *Teaching practices in early primary school: dimensions, patterns and consequences*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 601. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Virtanen, T., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kuorelahti, M. (2014). Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy. *Learning and Individual Differences*, 36, 201-206.

Virtanen, T., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kuorelahti, M. (2015). The relationship between classroom quality and students’ engagement in secondary school. *Educational Psychology*, 35, 963-983.