



Motivaation merkitys oppimisessa

Johdanto

Vaikka motivaation merkitystä oppimisessa on tutkittu vuosikymmeniä, kiinnostus alaa kohtaan on viime aikoina edelleen lisääntynyt. Suomessa tämä kiinnostus on näkynyt paitsi kasvatustieteiden myöskin kasvatustieteen ja erityispedagogiikan tutkimuksessa. Tähän on useita syitä. Ensinnäkin oppimista koskevat kognitiiviset teoriat eivät ole kyenneet tyhjentävästi selittämään taidon oppimisen pitkäaikaisia prosesseja ja oppimisvaikeuksien syntyä. Tästä syystä tutkijoiden mielenkiinto on kohdistunut oppimisen dynaamisten tekijöiden, kuten motivaation, tutkimukseen. Toiseksi on havaittu, että monet oppimista edistävät toimet ovat tehokkaita vain silloin, kun oppilas on motivoitunut tehtävien tekemiseen. Esimerkiksi kognitiivisten strategioiden opettelu vaatii ponnistelua ja askeleittain etenemistä, eikä tämä onnistu ilman oppilaan kiinnostusta ja sitoutumista harjoitteluun. Kolmanneksi oppilaan aktiivisen roolin korostaminen oppimisessa ja opetuksessa on lisännyt kiinnostusta oppijan ominaisuuksiin (Nurmi 2012). Näistä ominaisuuksista motivaatio on keskeinen oppimista ja opettamista ohjaava tekijä.

Oppimismotivaation tutkimuksessa on kuitenkin monia haasteita. Yksi haaste on, että teoreettisia lähestymistapoja on useita ja niiden painotus, laajuus ja käsitteistö ovat jossain määrin toisistaan eroavia. Osa teoreettisista näkökulmista korostaa aiemmasta oppi-

misesta saatavan palautteen ja minäkuvan tärkeyttä motivaation kehittämisessä (Eccles ym. 1983), kun taas osa lähestymistavoista painottaa oppilaan oppimista koskevien yleisten uskomusten ja pyrkimysten merkitystä (Dweck & Leggett 1988). Oppimisen ja opettamisen alueella on muita käsitteitä, jotka liittyvät läheisesti motivaation käsitteeseen, mutta joiden suhdetta motivaatioon ei ole selkeästi määritelty. Esimerkkinä tällaisista käsitteistä ovat pystyvyyssuhteet, minäkäsitys ja itsesäätelevä. Toinen haaste tutkimusalueella on, että motivaation tutkimukseen tarkoitettujen menetelmät ja mitat vaihtelevat huomattavasti teoreettisesta näkökulmasta riippuen (Wigfield & Cambria 2010). Tämä tietysti vaikeuttaa eri tutkimusten tulosten vertailtavuutta. Tutkimuksissa on käytetty myös erilaisia tietolähteitä. Yleisin menetelmä on pyytää oppilasta arvioimaan omaa motivaatiotaan, mutta myös opettajien ja vanhempien arviointia sekä oppimistilanteiden havainnointia on käytetty. Kolmanneksi oppimisen motivaation tutkimusalue ei ole juurikaan huomioon otettu muilla psykologian alueilla, kuten kehitys-, persoonallisuus- ja työpsykologian alalla, kehiteltyjä laajempia motivaationäkökulmia. Tämän artikkelin tarkoituksena on esitellä lyhyesti erilaisia näkökulmia oppimismotivaatioon.

Erilaisia lähestymistapoja oppimismotivaatioon

Oppimisen motivaatioon liittyvää tutkimusta on psykologiassa tehty aina 1970-luvulta lähtien. Erinomainen – joskaan ei kovin kattava – yhteenveto tästä tutkimuksesta löytyy Wigfieldin ja Cambrian (2010) katsauksesta. Ensimmäiset alueen tutkimukset kohdistuivat yksilöiden *hallintauskomuksiin*, joiden sitten ajateltiin heijastuvan heidän toimintaansa – eli aktiivisuuteen tai passiivisuuteen – oppimistilanteissa. Näkökulma perustui Seligmanin opitun avuttomuuden -teoriaan, jonka perusta oli alun perin eläinkokeissa (Abramson, Seligman & Teasdale 1978). Myöhemmin oppimismotivaation perustaa etsittiin oppijan yleisistä *kyvykkyyssuomuksista* liittyen oppimiseen (Dweck & Leggett 1988) tai *oppijan minäkäsityksestä* (Eccles ym. 1983). Motivaation pohjana olevien uskomusten ja käsitysten ajateltiin pohjautuvan aiempiin kokemuksiin oppimistilanteissa. Samoihin aikoihin oppimismotivaation perustaa etsittiin myös monimutkaisemmista mekanismeista, kuten erilaisten sosiaalisesti hyväksytyjen selitysten luomisesta (Jones & Berglas 1978) sekä ahdistuneisuudesta ja sen vähentämisestä (Miller 1987). Tarkastelen seuraavaksi kuutta erilaista näkökulmaa oppimismotivaatioon.

Eccles kollegoineen (1983) on esitellyt *odotusarvoteorian* (Expectancy-Value Theory), joka pyrkii kuvaamaan oppilaiden motivaatiota erilaisissa oppimistilanteissa. Teorian mukaan oppimismotivaation keskeisiä osatekijöitä ovat yhtäältä oppilaan tehtävässä menestymistään koskevat odotukset sekä toisaalta oppimistilanteiden tai -sisällön arvostaminen (task value), jotka vaikuttavat siihen, missä määrin oppija suuntautuu tehtävään ja ponnistelee siinä. Arvostukseen liittyvistä neljästä tekijästä *sisäinen motivaatio* tai kiinnostus viittaa siihen, missä määrin tietyn oppimistehtävän tekeminen on oppilaille palkitsevaa (vrt. myös Ryan & Deci 2000). *Tärkeiden* keskeisiä määrittäjiä ovat yksilön käsitykset omista kyvyistään tietyllä oppimisen alueella (esim.

matematiikassa, lukutaidossa ja reaaliaineissa) sekä niiden koettu merkitys identiteetin rakentumisen kannalta. *Väline- tai hyötyarvo* kuvaa sitä, missä määrin oppilas ajattelee tehtävän tekemisen hyödyttävän muiden hänelle tärkeiden arvojen edistymistä. *Kustannuksilla* puolestaan tarkoitetaan, miten paljon henkilön keskittyminen johonkin oppimistehtävään haittaa tai vie aikaa muilta tärkeiltä tehtäviltä. Eccles on ryhmineen myös kehittänyt tutkimusmenetelmän, joka mittaa näitä neljää tehtävä-arvostuksen eri puolta eri akateemisilla osa-alueilla, kuten matematiikassa ja kielellisissä oppiaineissa.

Decin ja Ryanin (1985, 2000) esittelemän *itseääräämisteorian* (Self-Determination Theory) mukaan yksilöt eivät eroa vain sen mukaan, miten paljon heitä kiinnostaa jokin asia, vaan myös sen mukaan, minkä vuoksi he ovat motivoituneet jotakin tekemään. *Sisäisellä motivaatiolla* tarkoitetaan, että henkilö on kiinnostunut tekemään jotakin, koska se on kiinnostavaa tai palkitsevaa. *Ulkoinen motivaatio* taas viittaa siihen, että yksilö on kiinnostunut tekemään jotakin, koska sosiaalinen ympäristö ja muut henkilöt haluavat sitä tai toimintaa säätelevät yksinomaan ympäristön vaatimukset ja ulkoiset palkinnot. Sisäisen motivaation on arveltu olevan tärkeää oppimisessa, koska se johtaa teorian mukaan laadukkaaseen ja luovaan oppimiseen sekä sinnikkyyteen. Deci ja Ryan (2000) painottavat myös, että yksilö voi olla eri tavoin ulkoisesti motivoitunut. Ulkoihin vaatimuksiin perustuva toiminnan vaikutin voi tulla *sisäistetyksi* siinä määrin, että sen noudattamatta jättäminen aiheuttaa esimerkiksi syyllisyyttä tai yksilö saattaa *samaistumisen* kautta hyväksyä alun perin ulkoisen vaatimuksen omaksi motiivikseen. Alun perin ulkoinen vaatimus voi myös täydellisesti *integroitua* osaksi omaa itseä.

Mitä enemmän ulkoiset motiivit on sisäistetty ja liitetty oman itsen osaksi, sitä enemmän ne ovat muodostuneet itseääräytyneiksi (eli autonomisiksi). Itsemääräytyneen motivaation oletetaan johtavan parempiin oppimistuloksiin kuin puhtaasti ulkoisesti määräy-

tyvän motivaation, koska yksilö työskentelee enemmän ja tehokkaammin niiden tavoitteiden toteuttamiseksi, jotka pohjautuvat autonomiseen motivaatioon (Vasalampi, Salmela-Aro, Nurmi 2009). Itsemääräämisteorian (Deci & Ryan, 2000) yhtenä näkökulmana on myös sen korostaminen, että yksilön hyvinvointi ja optimaalinen toiminta oppimisympäristöissä edellyttää tiettyjen perustarpeiden tyydyttymistä. Tämän teorian mukaan tällaisia ovat kokemus mahdollisuuksista autonomiaan ja valintoihin (autonomy), kokemus pätevyydestä ja vaikuttamisesta (competence) sekä kokemus läheisyydestä toisten kanssa (relatedness).

Kuten itsemääräämisteoria, myös *tavoitesuuntautuneisuus- tai tavoiteorientaatioteoriat* (Achievement Goal Orientation Theory) keskittyvät paljolti motivaation perustana olevien vaikuttimien kuvaamiseen. Nämä teoriat tarkastelevat oppimista ja oppilaita kahdenlaisena suuntautuneisuutena tai orientaationa oppimiseen (Wigfield & Cambria 2010), jotka heijastavat sitä, miksi oppiminen on yksilölle tärkeää ja millaisia laajempia uskomuksia hänellä on taidoista ja kyvyistä ylipäätään. *Oppimis-, hallinta- tai tehtäväkeskeinen oppimisorientaatio* tarkoittaa sitä, että yksilön oppimista ohjaa hänen halunsa oppia uutta ja kehittää omia taitojaan. Perustana on käsitys, että taidot ja kyvyt ovat kehittyviä ominaisuuksia, joihin omalla toiminnalla ja yrityksellä voi vaikuttaa (Dweck & Leggett 1988). Myöhemmissä teorian kehittämissä oppimissuuntautuneisuuden vastakohtana on esitetty olevan tehtävän välttämissuuntautuneisuus. *Suoritus- tai minäsuuntautuneelle* yksilölle oppimisen keskeinen vaikutin on pyrkiä osoittamaan, että hän on muita oppilaita kyvykkäämpi tai että yksilö pelkää näyttävänsä heikommalta oppijalta kuin hänen viiteryhmänsä muut toimijat ovat. Suoritussuuntautuneiden oppimisorientaatioiden perustana on uskomus, että ihmisen kyvyt ovat synnynnäisiä ja muuttumattomia, eikä niihin voi vaikuttaa omalla toiminnalla. Myös tavoitesuuntautuneisuus-teorioiden pohjalta on kehitetty mittausmenetelmiä

eri oppimisorientaatioiden tutkimiseen.

Pekrun (2009) on korostanut viime vuosina emootioiden merkitystä oppimisessa. Hän on *oppimistilanteiden emootioteoriassaan* (Theory of Achievement Emotions) erottanut kolmenlaisia tunteita oppimistilanteessa. *Ennakoivat tunteet*, kuten toivo ja ilo, aktivoituvat ennen varsinaista oppimistilannetta. Näihin vaikuttavat eritoten ennakkoinnit oppimistehtävän onnistumisesta ja kiinnostus tehtävää kohtaan. *Suoriutumiseen liittyvät tunteet* ilmenevät oppimistehtävän aikana ja niitä ovat esimerkiksi tehtävän palkitsevuus ja ikävystyminen. *Arvioivat tunteet* nousevat esiin oppimistehtävän jälkeen. Tällaisia tunteita ovat ilo, ylpeys, surullisuus ja häpeä. Idea arvioivista tunteista on paljolti samanlainen Weinerin (1985) esittämän suoritusilanteita koskevan syy päätelmä- ja emootioteorian kanssa.

Oppimiseen liittyvän kiinnostuksen merkitystä on korostettu lähes koko kasvatuspsykologian historian ajan (Hidi & Renninger 2006). *Kiinnostusteoria* on erottanut käsitteessä kaksi puolta (Schiefele 2009). *Kognitiivinen kiinnostus* viittaa yksilön tiedollisiin käsityksiin ja kognitiivisiin uskomuksiin tehtävään liittyen. *Emotionaalinen kiinnostus* taas koostuu niistä tunteista, joita yksilö liittyy tehtävään. Enemmän kuin muissa oppimismotivaationäkökulmissa, kiinnostusteoriassa korostetaan yksilöön liittyvien tekijöiden lisäksi ympäristön merkitystä ja oppimistehtävän ominaisuuksia, kuten tehtävän merkityksellisyttä, tärkeyttä, näkyvyyttä ja ymmärrettävyyttä motivaation lähtökohtina. Kuten muissakin motivaatioteorioissa, kiinnostusteorian parissa on kehitetty useita mittareita eri alueita koskevan kiinnostuksen arviointiin.

Oppimismotivaation prosessiteoria kuvaa motivaatiota monivaiheisena tapahtumakulkuna (Nurmi, Hirvonen & Aunola 2008; Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2000). Sen teoreettisena perustana on lukuisia psykologisia teorioita haasteiden ja ongelmien kohtaamisesta ja ratkaisusta – esimerkiksi teoriat opitusta avuttomuudesta (Abramson ym. 1978), itseä vahingoittavasta strategiasta (Jones & Berglas 1978)

ja yksilön käyttämistä syyselityksistä suhteessa onnistumiseen tai epäonnistumiseen (Weiner 1985). Teorian mukaan, kohdatessaan oppimistehtävän henkilön mielessä aktivoituu erilaisia *ennakointeja ja odotuksia* sen suhteen, miten hän tulee tehtävässä pärjäämään. Näitä on kuvattu joko onnistumis- tai epäonnistumisennakointeina. Ennakointien on ajateltu liittyvän myös tunteisiin, kuten innokkuuteen tai ahdistuneisuuteen. Ennakoinnit ja tunteet pohjautuvat yksilön aiempiin *oppimiskokemuksiin* vastaavanlaisissa tilanteissa sekä siihen, miten kokemukset ovat heijastuneet yksilön *minäkäsityksiin ja pystyvyyssukomuksiin*.

Oppimista koskevat ennakoinnit vaikuttavat yksilön toimintaan oppimistilanteessa. Onnistumisennakoinnit ja innostus tyypillisesti johtavat tehtäväkeskeiseen toimintaan, jonka tarkoituksena on oppimistehtävän omaksuminen ja hallinta. Epäonnistumisennakointi ja siihen liittyvä ahdistuneisuus johtavat puolestaan tehtävän välttämiseen. Esimerkiksi opitun avuttomuuden teorian mukaan henkilö, joka ei usko omaan vaikutusmahdollisuuksiinsa oppimistilanteessa, on passiivinen eikä yritä aktiivisesti löytää oppimistehtävän ratkaisua (Abramson ym. 1978). Teorianäkemyksen, joka korostaa itseä vahingoittavaa strategiaa (Self-handcapping Theory), mukaan yksilö, joka pelkää epäonnistuvansa tehtävässä, pyrkii aktiivisesti luomaan sosiaalisesti hyväksyttävän (teko)syn ennakoidulle epäonnistumiselle, joka ilmenee usein tehtävän aktiivisena välttämisenä (Jones & Berglas 1978). Henkilö saattaa oppimistilanteessa esimerkiksi "pelleillä" tai keskittyä tekemään jotain muuta kuin kohteena olevaa oppimistehtävää, mikä vähentää onnistumisen todennäköisyyttä kyseisessä tehtävässä. Vaikka tällainen toiminta vaikeuttaa tehtävässä onnistumista, sen tavoitteena on luoda pelätylle epäonnistumiselle sosiaalisesti hyväksyttävä (teko)syy: *"Epäonnistuin tehtävässä, koska en yrittänyt tarpeeksi, enkä siksi että olen tyhmä"*. Kun henkilö kohtaa vaikean ja ahdistuneisuutta herättävän tilanteen, hän voi myös pyrkiä aktiivisesti vetäytymään tehtävästä tai keskittymään johonkin muuhun

asiaan. Näin tehdessään yksilö voi vähentää kyseisessä tehtävässä kokemaansa ahdistusta (Miller 1987).

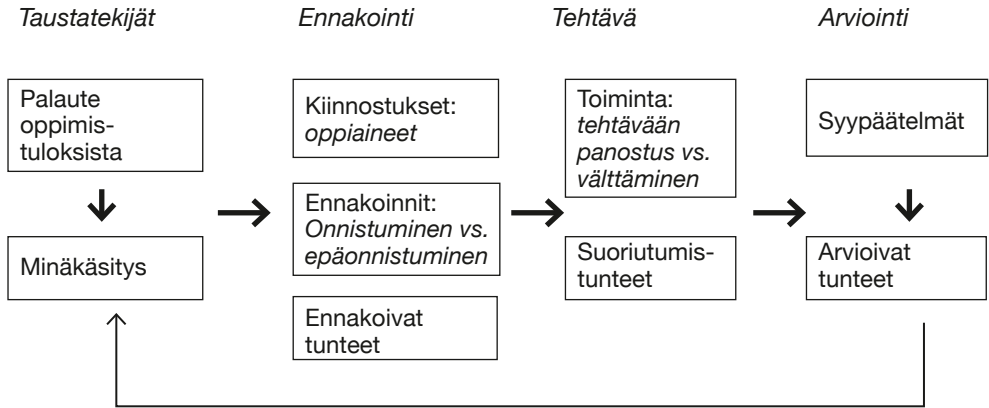
Viimeinen prosessin vaihe on, että saadessaan *palautetta* tehtävän onnistumisesta yksilö tyypillisesti ryhtyy mielessään etsimään syytä onnistumiselleen tai epäonnistumiselleen (Weiner 1985). Monissa kausaalitribuutio-teorian pohjalta tehdyissä tutkimuksissa on havaittu, että ihmiset tyypillisesti vähättelevät omaa rooliaan epäonnistumistilanteissa, mutta liioittelevat oman toimintansa merkitystä onnistumisen jälkeen. Lasten, joiden toimintaa luonnehtii opittu avuttomuus, on havaittu tekevän juuri päinvastaisia syy päätelmiä. He tyypillisesti liioittelevat omien kykyjensä puutetta epäonnistumisen jälkeen ja vähättelevät kykyjensä ja yrityksen merkitystä onnistumisen jälkeen (Abramson ym. 1978). Tällaisilla syy päätelmillä on kaksi funktiota ihmisen toiminnassa. Ensinnäkin ne auttavat ymmärtämään toiminnan onnistumisen ja epäonnistumisen syytä ja näin luomaan pohjaa myöhemmälle toiminnalle. Toiseksi ne toimivat puolustusmekanismeina henkilön saadessa tietoa toiminnan onnistumisesta ja eritoten epäonnistumisesta. Myös tämän prosessin pohjalta on kehitetty menetelmiä ja mittareita onnistumisen ennakoinnin, tehtävään keskittymisen ja tehtävän välttämisen sekä syy päätelmien tutkimukseen (Nurmi ym. 2008).

Kokoava näkemys oppimismotivaatiosta

Kuviossa 1 on hahmoteltu oppimismotivaatiosta kokoavaa näkemystä, joka perustuu paljolti edellä esitelyihin teorioihin. Oppimismotivaatio kuvataan tapahtumakulkuna, joka etenee tilannetta koskevista ennakoinneista oppimistilanteesta toimimiseen ja oppimistuloksen arviointiin.

Kun oppilas kohtaa oppimistilanteen, hänen mielessään aktivoituu ennakointeja ja ennakoivia tunteita (toivo, ilo) ja hänessä herää erilaisia kiinnostuksia – tai kiinnostuksen puute – tehtävää kohtaan. Näissä kaikissa on poh-

Motivaatioprosessi



KUVIO 1. Kokoava näkemys oppimismotivaatiosta

jana kokemukset aiemmista samankaltaisista oppimistilanteista sekä yksilön muodostamat käsitykset omista kyvyistään. Esimerkiksi oppilas on tyypillisesti kiinnostunut tehtävistä, joissa hän on aiemmin pärjännyt hyvin.

Ennakoinnit, tunteet ja kiinnostukset vaikuttavat siihen, miten henkilö oppimistilanteessa toimii ja millaisia tunteita hänessä herää. Keskeistä oppimistehtävän onnistumisen kannalta on, kuinka paljon oppilas keskittyy tehtävään, ponnistelee sen ratkaisemiseksi ja suunnittelee erilaisia toimintavaihtoehtoja. Oppilas voi myös vältellä tehtävää esimerkiksi vähentääkseen ahdistuneisuuttaan tai luoda toiminnallisia tekosyitä pelätylle epäonnistumiselle. Oppilas voi myös vältellä tehtävää olemalla passiivinen. Onnistunut oppiminen vaatii myös, että tehtävä on palkitseva eikä sen tekemiseen liity kielteisiä tunteita, kuten ahdistuneisuutta ja kyllästymistä. On ajateltu, että tehtävään keskittyminen yleensä johtaa onnistumiseen ja tehtävän vältteleminen epäonnistumiseen (Nurmi ym. 2008).

Kun oppilas saa tietoa menestymisestään oppimistehtävässä, hän tyypillisesti arvioi siihen johtaneita syitä. Onnistumisen arviointi eritoten omista kyvyistä ja myös yrityksestä johtuvaksi näkyy yleensä ylpeyden tunteena ja vahvistaa tyypillisesti oppilaan myönteis-

tä minäkuva. Epäonnistumistilanteessa taas kykyyn liittyvät syypäätelmät johtavat häpeän tunteisiin ja vahvistavat kielteistä minäkäsitystä. Tehtävän välttämisen korostaminen (ts. yrityksen puute) – esimerkiksi perustelemalla asiaa muuhun asiaan keskittymisellä – epäonnistumisen syynä voi väliaikaisesti vähentää kielteistä palautetta minäkäsitykselle, koska se luo sosiaalisesti hyväksyttävän selityksen epäonnistumiselle (*”epäonnistuin tehtävässä, koska autoin vierustoveria enkä kuullut tehtävänantoa”*). Kuviossa 1 on esitetty myös ajatus, että oppimisen lopputulos ja sen arviointi vaikuttavat palautteena oppilaan minäkäsitykseen suhteessa samankaltaisiin oppimistilanteisiin jatkossa.

Tulevaisuuden haasteita oppimisen tutkimukselle koululuokassa

Vaikka oppimismotivaatiota koskevaa tutkimusta on tehty runsaasti, ymmärryksemme motivaation kehitysmekanismeista, ennakoivista tekijöistä ja merkityksestä oppimistulosten kannalta on rajallinen. Tähän on useita syitä.

Esimerkiksi tiedämme, että palaute aiemmasta oppimisesta ja oppilaiden minäkäsitys ohjaavat oppilaiden myöhempiä kiinnostusta eri oppiaineisiin, ennakoiteja tulevien op-

pimistilanteiden kulusta ja toimintaa oppimistehtävissä (Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000). Suhteellisen vähän on kuitenkin tutkittu sitä, missä määrin oppilaan eri ominaisuudet, kuten temperamentti, ohjaavat heidän oppimismotivaatiotaan (Hirvonen, Aunola, Alatupa, Viljaranta & Nurmi 2013). Samoin vaikka monet tutkimukset ovat osoittaneet, että motivaatiolla on merkitystä oppimisen tulosten kannalta, vähäisen motivaation ja oppimisvaikeuksien merkitys yksilön myöhempiin elämänvalintoihin ja yhteiskuntaan kiinnittymiseen on paljolti tutkimaton alue (Nurmi 2011; Vasalampi, Nurmi, Jokisaari & Salmela-Aro 2012). Valistuneita arvauksia on paljon, mutta tutkittua tietoa vähän.

Luokkahuonetutkimusta oppilaan motivaatioon liittyen on tehty suhteellisen paljon eritoten Yhdysvalloissa käyttäen laajoja aineistoja. Luokkahuonetutkimusta on tehty myös laadullisesti tutkimalla esimerkiksi opettaja-oppilasvuorovaikutuksen dialogisia syklejä. Haasteena on kuitenkin se, että aineiston hierarkkista rakennetta, esimerkiksi oppilaiden kuulumista tiettyyn luokka- ja kouluyhteisöön, on harvoin huomioitu (poikkeuksena Lerkkanen ym. 2012; Pakarinen ym. 2011). Lisäksi laadullisen tutkimuksen yleistettävyyks on hankalaa. Mielenkiintoinen tutkimuksen alue tulevaisuudessa olisi vertailla luokkahuonevuorovaikutusta sekä sen vaikutuksia oppimiseen ja motivaatioon eri maissa ja erilaisissa koulujärjestelmissä. Tämä antaisi mahdollisuuden ymmärtää esimerkiksi PISA-tulosten erilaisuutta eri maissa.

Opettajien lisäksi muiden tärkeiden ihmisten vaikutuksen arviointi lapsen kouluoppimiseen on ollut vähäistä. Esimerkiksi vanhempien rooli voi olla tärkeä, koska he paitsi ohjaavat lapsen oppimista kotona myös tarjoavat roolimallin ja arvostuksia, jotka voivat vaikuttaa oppilaan motivaatioon (Nurmi ym. 2008; Silinskas ym. 2012). Jotkut tutkimustulokset osoittavat kuitenkin, että vaikka vanhemmat reagoivat nopeasti lapsen oppimisvaikeuksiin, vanhempien ohjaus kouluoppimisessa ei aina ole kovin tehokasta.

Oppimismotivaatio kehittyy ja vaikuttaa monissa hierarkkisesti rakentuvissa ympäristöissä, kuten koululuokassa, kotona ja tovereiryhmissä. Tällaisten ympäristöjen yhteisvaikutusta oppilaiden motivaation kehittymiseen on tutkittu isoilla aineistoilla tai pitkittäin suhteellisen vähän (poikkeuksena Kiuru ym. 2012).

Esimerkiksi lapsen vertaisryhmät voivat olla erityisesti yläkoulussa tärkeitä ympäristöjä oppimismotivaation kehittymisessä. Nuorten vertaisryhmien jäsenten onkin havaittu muistuttavan toisiaan sekä opintomenestyksen että oppimismotivaation osalta (Kiuru, Aunola, Vuori & Nurmi 2007). Ymmärryksemme näistä mekanismeista on kuitenkin rajallinen. On nimittäin mahdollista, että nuoret hakeutuvat samanlaisten ystävien seuraan tai vaihtoehtoisesti vertaisryhmä saattaa vaikuttaa nuorten oppimisasenteisiin ja intresseihin.

Oppimismotivaation kehityksen prosessiluonne asettaa haasteita tutkimukselle. Vaikka tutkimusalueella on tehty jonkin verran pitkiäkin seurantatutkimuksia (Lerkkanen ym. 2010), niiden kautta on saatu tietoa lähinnä oppimismotivaation pitkän aikavälin kehityksestä ja muutosten luonteesta. Sen sijaan sellaisia tutkimuksia, joissa voisi testata kuviossa 1 kuvattua prosessimallia ja vaikutusmekanismeja, ei juuri ole tehty. Tällainen tutkimus vaatii intensiivistä ja lähes reaaliaikaista oppimisen ja motivaation seurantaa (esimerkiksi useita kertoja koulupäivän aikana). Tähän suuntaan uusi teknologia antaa jatkuvasti lisääntyviä, uudenlaisia mahdollisuuksia.

Lähteet

- Abramson, L., Y., Seligman, M. E. & Teasdale, J. D. 1978. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology* 87 (1), 49–74.
- Deci, E. & Ryan, R. 1985. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality* 19 (2), 109–134.
- 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 (4), 227–268.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. 1988. A social-cognitive ap-

- proach to motivation and personality. *Psychological Review* 95 (2), 256–273.
- Eccles, J. S., Adler, T., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. & Midgley, C. 1983. Expectancies, values, and academic behaviors. *Teoksessa J. T. Spence (toim.) Achievement and achievement motives*. San Francisco: W. H. Freeman, 75–146.
- Hidi, S. & Renninger, K. 2006. The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist* 41 (2), 111–127.
- Hirvonen, R., Aunola, K., Alatupa, S., Viljaranta, J. & Nurmi, J.-E. 2013. The role of temperament in children's affective and behavioral responses in achievement situations. *Learning and Instruction* 27 (1), 21–30.
- Jones, E. E. & Berglas, S. 1978. Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin* 4 (2), 200–206.
- Kiuru, N., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.M., Viljaranta, J., Niemi, P., Lyyra, A.-L., Leskinen, E., Tolvanen, A. & Nurmi, J.-E. 2012. The role of parenting styles and teacher interactional styles in children's reading and spelling development. *Journal of School Psychology* 50 (6), 799–823.
- Kiuru, N., Aunola, K., Vuori, J. & Nurmi, J.-E. 2007. The role of peer groups in adolescents' educational expectations and adjustment. *Journal of Youth and Adolescence* 36 (8), 995–1009.
- 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 (4), 266–279.
- Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus* 41 (2), 116–128.
- Miller, S. M. 1987. Monitoring and blunting: validation of a questionnaire to assess styles of information seeking under stress. *Journal of Personality and Social Psychology* 52 (2), 345–353.
- Nurmi, J.-E. 2011. Miksi nuori syrjäytyy? *NMI-bulletin* 21 (2), 28–35.
- Nurmi, J.-E. 2012. Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review* 32 (7), 177–197.
- Nurmi, J.-E., Hirvonen, R. & Aunola, K. 2008. Motivation and achievement beliefs in elementary school: A holistic approach using longitudinal data. *Unterrichtswissenschaft* 36 (3), 237–254.
- Onatsu-Arvilommi, T. & Nurmi, J.-E. 2000. The role of task-avoidant and task-focused behaviours in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 92 (3), 478–491.
- Pakarinen E., Kiuru N., Lerkkanen M.-K., Poikkeus A.-M., Ahonen T. & Nurmi J.-E. 2011. Instructional support predicts children's task avoidance in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly* 26 (3), 376–386.
- Pekrun, R. 2009. Emotions at school. *Teoksessa K. Wenzell & A. Wigfield (toim) Handbook of motivation at school*. New York: Routledge, 575–604.
- Ryan, R. & Deci, E. 2000. Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definition and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 54–67.
- Schiefele, U. 2009. Situational and individual interest. *Teoksessa K. Wenzell & A. Wigfield (toim) Handbook of motivation at school*. New York: Routledge, 197–222.
- Silinskas, G., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J.-E. 2012. The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and Grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology* 33 (6), 302–310.
- Vasalampi, K., Nurmi, J.-E., Jokisaari, M. & Salmela-Aro, K. 2012. The role of goal-related autonomous motivation, effort and progress in the transition to university. *European Journal of Psychology of Education* 27 (4), 591–604.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. 2009. Adolescents' self-concordance, school engagement and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist* 14 (4), 332–341.
- Weiner, B. 1985. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review* 92 (4), 548–573.
- Wigfield, A. & Cambria, J. 2010. Students' achievement values, goal orientations and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review* 30 (1), 1–35.