

**This is an electronic reprint of the original article.
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

Author(s): Vasalampi, Kati; Salmela-Aro, Katariina

Title: Sisäinen motivaatio ja kouluinnokkuus edistävät nuorten opintopolkuja

Year: 2014

Version:

Please cite the original version:

Vasalampi, K., & Salmela-Aro, K. (2014). Sisäinen motivaatio ja kouluinnokkuus edistävät nuorten opintopolkuja. In S. Pihlajaniemi, T. Villa, E. Lavikainen, & L. Valkeasuo (Eds.), *Oppia ikä kaikki - kouluttautumisen edellytykset eri elämänvaiheissa* (pp. 12-23). *Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus*. *Opiskelijatutkimuksen vuosikirja*, 2014. <https://drive.google.com/file/d/0Bz1V9P-a-cT2N2F1RWtrYnIJR0k/view?pli=1>

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.

Sisäinen motivaatio ja kouluinnostus edistävät nuorten opintopolkua

Kati Vasalampi
Katariina Salmela-Aro

Tiivistelmä

Tämä artikkeli on yhteenvedo tutkimuksesta (Vasalampi, Nurmi, Jokisaari & Salmela-Aro, 2012; Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi, 2009; Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi, 2010), jossa tarkasteltiin nuorten koulutuksellisiin tavoitteisiin liittyvän motivaation, kouluinnostuksen ja koulu-uupumuksen roolia kolmessa peruskoulun jälkeisessä koulutuksellisessa siirtymässä. Tutkimuksella oli kolme tavoitetta: 1) miten nuorten koulutustavoitteisiin liittyvä motivaatio muuttuu koulutuksellisessa siirtymässä, 2) mikä on koulutustavoitteisiin liittyvän motivaation merkitys kouluinnostuksessa ja -uupumuksessa ja 3) mikä on koulutustavoitteisiin liittyvän motivaation sekä kouluinnostuksen ja -uupumuksen rooli nuorten kyvyssä selviytyä haastavasta koulutuksellisesta siirtymästä. Tutkimus koostui kolmesta osatutkimuksesta, jotka toteutettiin käyttämällä otoksia kahdesta eri tutkimusaineistosta. Ensimmäisen (n = 606) ja toisen (n = 614) otoksen aineistot olivat osa FinEdu (Finnish Educational Transitions) -tutkimusprojektia, ja kolmannen otoksen (n = 280) aineisto oli osa Entrance into University -tutkimusprojektia. Tulokset osoittivat, että ympäristö vaikutti suuresti nuoren koulutustavoitteisiin liittyvään motivaatioon. Sisäinen motivaatio koulutustavoitteissa on tärkeää, sillä se sai nuoren työskentelemään koulutustavoitteidensa saavuttamiseksi ja siksi myös edistymään siinä hyvin. Edistyminen omien tavoitteiden saavuttamisessa lisäsi sekä tyttöjen että poikien innostusta opintoihin. Ongelmat edistymisessä taas olivat yhteydessä tyttöjen koulu-uupumukseen. Havainto on tärkeä, sillä kouluinnostus ja -uupumus osaltaan enakoivat onnistumista seuraavissa koulutuspyrkimyksissä.

2. Sisäinen motivaatio ja kouluinnokkuus edistävät nuorten opintopolkuja

Johdanto

Koulutukseen hakeutuminen ja ammatinvalinta ovat nuoruuden keskeisimpiä kehitystehtäviä (Havighurst, 1948). Onnistuminen niissä on tärkeää nuoren tulevaisuuden kannalta. Koulutus määrittelee nuoren myöhempiä työ- ja uramahdollisuuksia ja on tärkeä yhteiskuntaan sopeuttava tekijä. Koulutuksen ulkopuolelle jääminen taas ennakoii vaikeuksia työelämässä, ja riskinä on jopa yhteiskunnallinen syrjäytyminen (Kaplan, Peck & Kaplan, 1997; Kokko, Pulkkinen, Mesiäinen & Lyyra, 2008). Huolestuttavaa onkin, että osa suomalaisista nuorista putoaa koulutuksen ulkopuolelle jo heti peruskoulun jälkeen. Tilastokeskuksen tulokset osoittavat, että esimerkiksi vuonna 2009 peruskoulun päättäneistä yli kahdeksan prosenttia jäi ilman jatko-opintopaikkaa (Suomen virallinen tilasto, 2012).

Nuorten opintopolkujen kriittisimpiä vaiheita ovat siirtymät koulutusasteelta toiselle, jolloin tapahtuu muutoksia niin ympäristössä, opiskelukyvyyssä, koulumotivaatiossa kuin kouluhyvinvoinnissakin (Eccles, 2004). Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että siirtymillä on pääosin kielteisiä vaikutuksia nuorten kehitykseen: ne on yhdistetty itsetunnon ja kouluun liittyvän motivaation heikentymiseen sekä arvosanojen laskuun (Blyth, Simmons & Bush 1978; Blyth, Simmons & Carlton-Ford, 1983; Eccles & Midgley, 1989; Otis, Grouzet & Pelletier, 2005; Wigfield & Eccles, 2002). Eccles ja Midgley (1989; ks. *stage-environment fit-teoria*) ovat esittäneet kielteisten muutosten johtuvan siitä, että koulun tarjoamat mahdollisuudet eivät vastaa kehittyvien nuorten psykologisia perustarpeita. Aiemmat tutkimukset ovat kuitenkin keskittyneet pääosin varhais-

nuoruuden siirtymiin, ja myöhempiä siirtymiä on tutkittu suhteellisen vähän (esim. Otis, Grouzet & Pelletier, 2005). Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin koulutustavoitteisiin liittyvän motivaation, kouluinnokkuuden ja koulu-uupumuksen roolia kolmessa peruskoulun jälkeisessä siirtymässä.

Motivaatio, kouluinnokkuus ja koulu-uupumus koulutuksellisessa siirtymässä

Koulutuksellinen siirtymä on kaksisuuntainen tapahtumakulku. Siirtymässä nuori yhtäältä aktiivisesti pyrkii ohjaamaan elämäänsä ja kehityspolkuaan (Bronfenbrenner, 1979; Elder, Johnson & Crosnoe, 2004). Toisaalta, olemassa olevat koulutusrakenteet ja ympäristö rajoittavat ja kanavoivat nuoren suunnitelmia ja pyrkimyksiä (Heckhausen, Wrosch & Schulz, 2010). Nuori ohjaa elämäänsä asettamalla henkilökohtaisia tavoitteita (Nurmi, 1993). Henkilökohtaiset tavoitteet voidaan määrittellä tulevaisuuteen suuntautuneiksi mielikuviksi siitä, mitä ihmiset tavoittelevat elämän eri alueilla (Austin & Vancouver, 1996). Viimeisten vuosikymmenien aikana motivaatiopsykologiassa tavoitteita on tyypillisesti tutkittu joko pyytämällä ihmistä listaamaan omia tärkeitä tavoitteitaan (Cantor ym., 1987; Little, 1983) tai arvioimaan eri tavoitteiden merkitystä itselleen (Ryan & Connell, 1989). Näissä tutkimuksissa on havaittu, että nuorille keskeisiä tavoitteita ovat heidän ikäänsä liittyvät kehitystehtävät, kuten koulutukseen, ammatinvalintaan ja työuraan liittyvät tavoitteet (Nurmi, 1993), ja että sisäisellä motivaatiolla on tärkeä merkitys näiden tavoitteiden saavuttamisessa (Sheldon & Elliot, 1998; Ryan & Connell, 1989). Sisäi-

nen motivaatio tarkoittaa sitä, että henkilö on kiinnostunut tekemään jotain, koska pitää sitä kiinnostavana, mielihyvää tuottavana ja omien arvojensa mukaisena (Deci & Ryan, 2008). Kun nuori siis kohdistaa sisäisen motivaation nuoruuden keskeiseen tavoitteeseen, kuten koulutukseen liittyvään tavoitteeseen, hän työskentelee sekä enemmän että tehokkaammin tavoitteensa saavuttamiseksi, mikä taas auttaa häntä edistämään niitä paremmin (Haase, Heckhausen & Köller, 2008; Ryan & Connell, 1989; Sheldon & Elliot, 1998, 1999; Sheldon & Houser-Marko, 2001). Sisäisen motivaation mukaisten tavoitteiden saavuttamisessa edistymisen on puolestaan havaittu lisäävän hyvinvointia ja tyytyväisyyttä omaan elämään (Sheldon & Houser-Marko, 2001; Skorikov, 2006).

Kaikki tavoitteet eivät kuitenkaan ole nuorelle henkilökohtaisesti yhtä merkityksellisiä, vaikka ne olisivat hänen itsensä valitsemissa (Ryan & Connell, 1989). Nuori saattaa valita tavoitteensa ulkoisen tai sosiaalisen paineen vaikutuksesta sen sijaan, että ottaisi huomioon omat arvonsa ja sisäiset kiinnostuksen kohteensa (Sheldon & Elliot, 1999; Sheldon & Kasser, 1998). Kun tavoitteeseen pyritään esimerkiksi muiden ihmisten tai tilanteen vaatimuksen vuoksi (Deci & Ryan, 1985; Kasser & Ryan, 1996; Sheldon & Kasser, 1998) tai jotta vältettäisiin syyllisyyden ja ahdistuksen tunteita (Deci & Ryan, 1985), puhutaan ulkoisesta motivaatiosta. Ulkoinen motivaatio esimerkiksi koulutukseen liittyvässä tavoitteessa on ongelmallinen, sillä sen on todettu johtavan herkästi tavoitteesta luopumiseen vastoinkäymisiä kohdattaessa (Judge, Bono, Erez & Locke, 2005). Deci ja Ryan (2000) painottavat, että ulkoiseen motivaatioon perustuva toiminta voi askeleittain sisäistyä, jos nuoren ympäristö riittävästi tukee hänen psykologisia perustarpeitaan. Tällaisia ovat Decin ja Ryanin (2000) mukaan nuoren kokemus vapaaehtoisuudesta (autonomy), kokemus kyvykkyydestä (competence) sekä kokemus yhteenkuuluvuudesta muiden kanssa (relatedness).

Nuori siis suuntaa ja rakentaa elämäänsä ympäristön asettamissa rajoissa (Elder, 1985; Ecclestone, Biesta & Hughes, 2009). Siirtymä peruskoulusta toisen asteen koulutukseen on yksi tärkeimmistä koulutuksellisista siirtymis-

tä useimmissa eurooppalaisissa koulutusjärjestelmissä. Siirtymä on hyvä esimerkki siitä, kuinka yhteiskunnallinen instituutio vaikuttaa nuoren elämänpolkuun (Elder, 1985; Entwistle, 1990; Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1983). Tässä siirtymässä nuori tekee tärkeän valinnan tulevan koulutuspolkunsuhteen valitsemalla joko lukion (eli niin sanotun akateemisen koulutuspolun) tai ammattikoulun (eli ammatillisen koulutuspolun). Siirtymällä on tärkeä merkitys siinä, minkälaista opetusta ja millaiset oppimahdollisuudet nuori saa (Oakes, Gamoran & Page, 1992) ja millaisia tulevaisuudentavoitteita nuori itselleen asettaa (Hurrelmann, 1987).

Seuraava haaste nuoren koulutuspolulla on siirtymä lukiosta jatko-opintoihin. Lukion jälkeen tehtävä jatko-opiskelupaikan valinta on yksi tärkeimmistä nuoren koulutusta ja ammattia ennustavista valinnoista. Suomessa lukion jälkeinen siirtymä on monelle nuorelle hyvin kuormittava, sillä opiskelupaikan saaminen halutusta opinahjosta ei ole ollenkaan varmaa. Kaikissa yliopistoissa on pääsykokeet ja kilpailu opiskelupaikoista on kova. Esimerkiksi vuonna 2010 vain noin 18 prosenttia nuorista onnistui saamaan paikan yliopistosta heti lukio-opintojen päätyttyä (Suomen virallinen tilasto, 2012). Moni nuori joutuu tässä siirtymässä tekemään kompromisseja ja arvioimaan omia koulutus-tavoitteitaan uudelleen ympäristön rajoittaessa toiveita (Nurmi, 2004). Myös opintojen viivästyminen välivuosineen on suomalaiselle yhteiskunnalle tyypillinen ilmiö. Useilla välivuosilla tässä kohtaa voi olla merkittävä vaikutus nuoren elämän muihin siirtymiin, sillä siirtymät vaikuttavat toisiinsa (Buchmann & Kriesi, 2011; Heckhausen ym., 2010).

Lukio itsessäänkin on monelle nuorelle vaativa elämänvaihe. Salmela-Aro ja Upadyaya (2012) havaitsivat lukiolaisten kouluinnokkuuden olevan vähäisempää kuin ammattikoulu-laisten. Kouluinnokkuudella tarkoitettiin tässä yhteydessä myönteistä koulunkäyntiä suhtautumista, jota kuvastavat tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen koulutyöhön (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012). Niin ikään, Salmela-Aro, Kiuru ja Nurmi (2008) havaitsivat tutkimuksessaan erityisesti tyttöjen riittämättömyyden tunteiden lisääntyvän lukiossa.

Lukioon siirtyneillä pojilla sitä vastoin lisääntyi kyyninen suhtautuminen opiskeluun ja koulunkäyntiin. Nämä kaikki ovat koulu-uupumuksen oireita. Koulu-uupumus siis tarkoittaa pitkittynyttä stressioireyhtymää, joka näkyy uupumusasteisena väsymyksenä, opiskeluun liittyvinä kyynisyyden kokemuksina ja tunteina riittämättömyydestä opiskelijana (Salmela-Aro, 2009). Koulu-uupumus saattaa vaikuttaa lukion jälkeisiin koulutuksellisiin polkuihin, sillä uupuneiden voi olla vaikea motivoitua kilpailemaan opiskelupaikasta ja uskomaan omiin mahdollisuuksiinsa. Innostus opintoihin taas voi auttaa esimerkiksi sopivan koulutuksen ja koulutuspolun valinnassa.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin koulutustavoitteisiin liittyvän motivaation ja hyvinvointitekijöiden (kouluinnokkuuden ja koulu-uupumuksen) merkitystä kolmessa peruskoulun jälkeisessä siirtymässä: nuorten siirtyessä peruskoulusta toisen asteen koulutukseen, nuorten hakeutuessa lukion jälkeen jatko-opintoihin sekä heidän hakiessaan yliopistoon. Koulutustavoitteilla tutkimuksessa tarkoitettiin nuorten itselleen asettamia koulutukseen, työhönsä tai ammatinvalintaan liittyviä tavoitteita. Tutkimus koostui kolmesta osatutkimuksesta. Ensimmäisessä osatutkimuksessa (Vasalampi ym., 2010) tavoitteena oli tarkastella koulutustavoitteeseen liittyvän sisäisen ja ulkoisen motivaation muuttumista nuorten siirtyessä peruskoulun jälkeen joko akateemiselle tai ammatilliselle koulutuspolulle. Lisäksi tutkittiin koulutustavoitteen kuormittavuutta, nuorten työskentelyä tavoitteen saavuttamiseksi sekä edistymistä tavoitteen saavuttamisessa. Kiinnostuksen kohteena oli erityisesti se, muuttuvatko sisäinen tai ulkoinen motivaatio, koulutustavoitteen kuormittavuus, työskentely tavoitteen saavuttamisessa edistymisestä peruskoulun jälkeen lukioon siirtyvillä nuorilla eri tavalla kuin ammattikouluun siirtyvillä. Lisäksi tutkittiin nuorten itsearvostuksen roolia tässä muutoksessa.

Toisessa osatutkimuksessa (Vasalampi ym., 2009) tutkittiin pitkittäistutkimuksen avulla, auttaako sisäinen motivaatio eli toimiminen omien arvojen ja kiinnostuksen mukaisesti koulutuksellisen tavoitteen valinnassa

lukiolaisia työskentelemään tehokkaammin tavoitteensa saavuttamiseksi ja myös edistämään tavoitteen toteutumista. Lisäksi osatutkimuksessa tutkittiin sisäisen motivaation yhteyttä lukiolaisten kouluinnokkuuteen ja -uupumukseen sekä näiden tekijöiden merkitystä lukion jälkeiselle siirtymävaiheelle, jolloin nuoret tavoittelevat paikkaa jatko-opintoihin. Tutkimuksessa selvitettiin lukioaikaisen kouluinnokkuuden ja koulu-uupumuksen vaikutusta kahteen tekijään lukionjälkeisessä koulutussiirtymässä: 1) menestymiseen lukionjälkeisessä siirtymässä ja 2) lukionjälkeisiin koulutustavoitteisiin.

Kolmannessa osatutkimuksessa (Vasalampi ym., 2012) tutkittiin koulutukselliseen tavoitteeseen liittyvän motivaation merkitystä todelliselle menestykselle yliopiston haastavissa pääsykokeissa. Tutkimuksessa arvioitiin, miten sisäisesti motivoituneita pääsykokeisiin osallistujat olivat heidän tulevaan yliopistouransa liittyvässä tavoitteessaan. Lisäksi tutkittiin sisäisen motivaation merkitystä siihen, miten paljon tutkittavat työskentelivät tulevaan yliopistouraan liittyvän tavoitteen saavuttamiseksi, miten he kokivat edistyvänsä tavoitteen saavuttamisessa ja ennakoivatko edellä mainitut tekijät pääsyä yliopistoon.

Tutkimusmenetelmät

Tutkimus sisälsi kolme osatutkimusta, jotka toteutettiin käyttämällä otoksia kahdesta eri tutkimusaineistosta. Ensimmäisen ja toisen osatutkimuksen aineistot olivat osa FinEdu -tutkimusprojektia (Finnish Educational Transitions) ja kolmannen osatutkimuksen aineisto oli osa Entrance into University -tutkimusprojektia. FinEdu on vuonna 2003 käynnistynyt pitkittäistutkimus, jossa yhden suomalaisen kaupungin nuoria on seurattu nyt kymmenen vuoden ajan peruskoulusta toisen asteen opintoihin ja edelleen jatko-opintoihin ja työelämään (rahoittaja Suomen Akatemia, PI Katriina Salmela-Aro). Entrance into University -tutkimusprojekti (2002–2003) on pitkittäistutkimus, jossa tutkittiin yhteen suomalaiseen yliopistoon hakevien motivaatiota ja hyvinvointia. Tutkimukset olivat pääosin kyselylomake-tutkimuksia.

Ensimmäisessä osatutkimuksessa (Vasalampi ym., 2010) peruskoulun 9.-luokkalaisten ($n = 606$, 293 tyttöä, 251 poikaa) tutkittiin heidän siirtymään peruskoulusta toisen asteen koulutukseen (lukioon tai ammatilliseen koulutukseen). Tähän tutkimukseen otettiin meneillään olevasta tutkimusprojektista mitaukset kolmesta ajankohdasta: yhdeksännen luokan tammikuun ($n = 606$) ja toukokuun mitaukset ($n = 516$) sekä yksi siirtymän jälkeinen mittausta ($n = 496$). Vastaajien keski-ikä oli ensimmäisellä mittauskerralla 16 vuotta. Nuorten motivaatiota mitattiin kysymällä heiltä kaikilla kolmella mittauskerralta yksi opiskeluun, ammatinvalintaan tai työuraan liittyvä tavoite, ja sen jälkeen heitä pyydettiin arvioimaan sekä sisäistä motivaatiotaan (kaksi kysymystä, esim. *”Kuinka tärkeä tämä tavoitteesi on?”*) että ulkoista motivaatiotaan tämän tavoitteen saavuttamiseen (kaksi kysymystä, esim. *”Minäkö vuoksi pyrit toteuttamaan tämän tavoitteen? ...koska joku toinen haluaa tai tilanne vaatii sitä.”*). Lisäksi nuoria pyydettiin arvioimaan omaa työskentelyään tavoitteen saavuttamiseksi (kaksi kysymystä, esim. *”Kuinka paljon olet käyttänyt aikaa ja vaivaa tähän tavoitteeseen?”*), edistymistään tavoitteen saavuttamisessa (kolme kysymystä, esim. *”Missä määrin olet edistynyt tavoitteesi saavuttamisessa?”*) sekä tavoitteen kuormittavuutta (kaksi kysymystä, esim. *”Miten stressaava tavoitteesi on?”*). Nuorten itsearvostusta arvioitiin sekä ennen siirtymää että siirtymän jälkeen viiteen kysymykseen (esim. *”Olen kaiken kaikkiaan tyytyväinen itseeni.”*) lyhennetyllä Rosenbergin mittarilla (Rosenberg, 1965). Nuorten koulusuoriutumista mitattiin ensimmäisellä mittauskerralla pyytämällä nuoria kirjaamaan edellisen kevään todistuksensa keskiarvo.

Toisen osatutkimuksen (Vasalampi ym., 2009) aineistona oli 614 lukiolaista (376 tyttöä ja 237 poikaa). Tähän osatutkimukseen otettiin kolme mittauskertaa: lukion toisella ($n = 614$) ja kolmannella luokalla ($n = 636$) tehdyt kyselyt sekä vuotta jälkimmäistä myöhemmin ($n = 449$) tehty kysely. Ensimmäisessä mittauksessa vastaajien keski-ikä oli 17 vuotta. Opiskelijoiden motivaatiota mitattiin kuten ensimmäisessä osatutkimuksessa, mutta tässä osatutkimuksessa tavoitteen sisäinen motivaatio laskettiin

vähentämällä ulkoista motivaatiota osoittava pistemäärä sisäistä motivaatiota osoittavasta pistemäärästä (*self-concordance model*; Sheldon & Elliot, 1999). Lukion toisella ja kolmannella luokalla opiskelijoita pyydettiin myös arvioimaan omaa työskentelyään ja edistymistään tavoitteen saavuttamisessa, kuten edellisessäkin osatutkimuksessa. Lisäksi heidän kouluinnokkuuttaan arvioitiin lukion kolmannella luokalla käyttäen EDA-kyselyä (Salmela-Aro & Upadaya, 2012). Mitta-asteikossa oli yhdeksän kysymystä, jotka mittasivat kouluinnokkuuden eri osa-alueita eli tarmoa (esim. *”Opiskellesani olen täynnä energiaa.”*), omistautumista (esim. *”Olen innoissani opiskelusta.”*) ja uppoutumista (esim. *”Aika rientää, kun opiskelen.”*). Koulu-uupumusta arvioitiin myös lukion kolmannella luokalla käyttämällä School Burnout -mittaria (Salmela-Aro & Näätänen, 2005). Mitta-asteikko koostui 10 kysymyksestä, jotka arvioivat uupumuksen eri osa-alueita eli uupumusasteista väsymystä (esim. *”Tunnen hukkuvani koulutyöhön.”*), kyynisyyttä (esim. *”Tunnen itseni haluttomaksi opinnoissani ja ajattelen usein lopettaa opiskelun.”*) ja riittämättömyyden tunnetta (esim. *”Minulla on usein riittämättömyyden tunteita opinnoissani.”*). Koulutuksellista siirtymää lukion jälkeen arvioitiin kolmannella mittauskerralla seuraavalla kysymyksellä: *”Missä koulutuksessa olet tai mitä teet?”* Vastaukset jaettiin kolmeen luokkaan. Siirtymä jatko-opintoihin määriteltiin ”onnistuneeksi” (1), jos opiskelija oli suorittanut lukion ohjeellisessa kolmessa vuodessa ja sen jälkeen päässyt jatkokoulutukseen (yliopistoon, ammattikorkeakouluun tai ammattikouluun; 24 % opiskelijoista). ”Opintojen viivästymiseksi” (2) määriteltiin se, että opiskelija oli käyttänyt lukio-opintoihinsa yhden ylimääräisen vuoden (3 % opiskelijoista). Jotkut opiskelijat olivat suorittaneet lukion kolmessa vuodessa mutta eivät olleet onnistuneet pääsemään heti sen jälkeen jatkokoulutukseen (40 % opiskelijoista). Tällainen koulutuksellinen siirtymä määriteltiin ”lykkäykseksi opinnoissa” (3). Loput opiskelijoista jätettiin arvioinnin ulkopuolelle, sillä he olivat armeijan palveluksessa tai heillä ei ollut kouluttautumissuunnitelmia. Lukion jälkeisiä koulutustavoitteita tutkittiin kolmannella kyselykerralla pyytämällä

opiskelijoita arvioimaan korkein koulutustavoite, johon he pyrkivät. Vastaukset luokiteltiin seuraavasti: korkeimmaksi koulutustavoitteeksi luokiteltiin yliopisto (44,1 %), seuraavaksi ammattikorkeakoulu (14,5 %) sekä lukio (3 %) ja alimmaksi tavoitteeksi määriteltiin ammattikoulu (4 %). Loput opiskelijoista, eli yhtä aikaa lukio- ja ammattikoulututkintoa suorittavat ja he, joilla ei ollut lukionjälkeisiä koulutustavoitteita, jätettiin pois tutkimuksesta. Opiskelijoiden aikaisempaa koulusuoriutumista mitattiin ensimmäisellä mittauskerralla pyytämällä opiskelijoita kirjaamaan peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo.

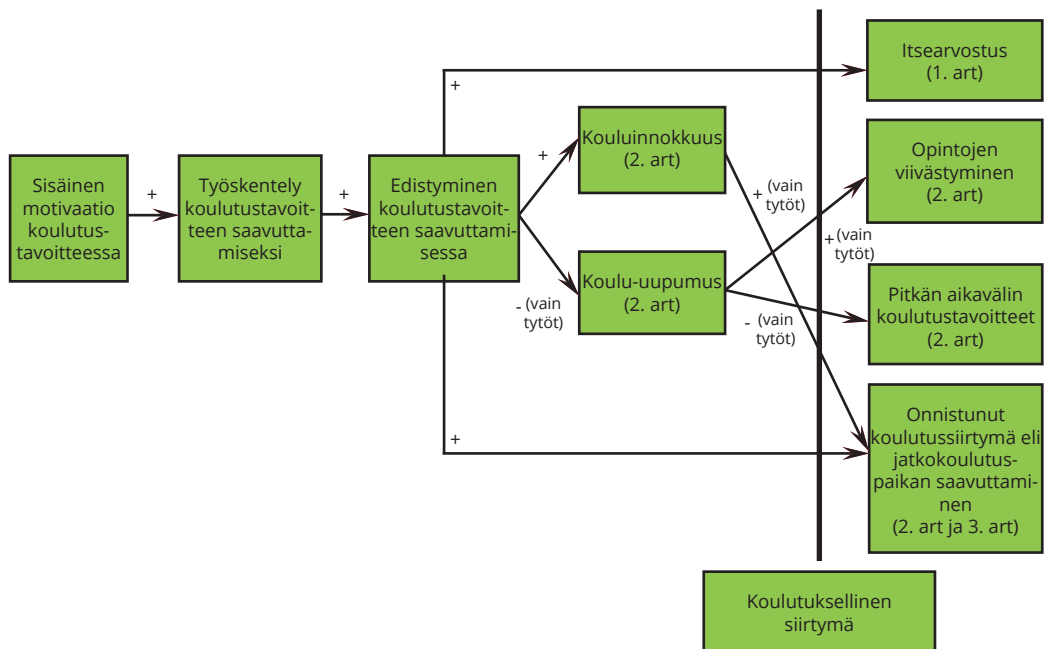
Kolmannen osatutkimuksen (Vasalampi ym., 2012) otoksen aineisto oli osa Entrance into University -tutkimusprojektia, jossa 280 yliopistoon hakevaa vastasi kyselyyn kaksi kertaa ennen yliopiston pääsykokeita ja kerran pääsykokeiden tulosten selvittyä. Vastanneiden keski-ikä oli 21 vuotta. Motivaatiota selvitettiin kysymällä hakijoilta yksi tulevaan yliopistouraan liittyvä tavoite ja pyytämällä sen jälkeen heitä arvioimaan sisäistä motivaatio-

taan, työskentelyään tavoitteensa saavuttamiseksi ja edistymistään tavoitteensa saavuttamisessa, kuten kahdessa aikaisemmassakin osatutkimuksessa. Lisäksi menestymistä pääsykokeissa arvioitiin käyttämällä yliopiston rekistereistä saatuja tietoja. Hakijoiden aikaisempaa koulusuoriutumista mitattiin pyytämällä hakijoita kirjaamaan lukion päästötodistuksen keskiarvo.

Tutkimuksen päätulokset

Tulososiossa esittelemme tutkimuksen päätulokset osatutkimuskohtaisesti (katso myös kuvio 1). Kaikkiaan ensimmäisen osatutkimuksen tulokset (ks. tarkemmin Vasalampi, Salmela-Aro, & Nurmi, 2010) osoittivat nuoren ympäristön olevan tärkeä motivaation määrittäjä: nuoren siirtyessä peruskoulun jälkeen koulutusympäristöön, joka vastasi hänen taitojaan ja mielenkiintonsa kohteita, hänen sisäinen motivaationsa nousi ja ulkoinen motivaatio laski. Erityisesti tästä siirtymästä hyötyivät ammattikouluun siirtyneet nuoret, sillä he kokivat pystyvänsä edistämään koulutustavoitettaan

KUVIO 1. MOTIVAATION, KOULUINNOKKUUDEN JA KOULU-UUPUMUKSEN ROOLI KOULUTUKSELLISESSA SIIRTYMÄSSÄ.



paremmin kuin aiemmin. Yllättävä tulos tässä osatutkimuksessa oli kuitenkin se, että ammattikouluun päätyneiden tyttöjen sisäinen motivaatio heidän koulutukseen liittyvässä tavoitteessaan laski siirtymän jälkeen, vaikka he kokivatkin edistyvänsä koulutustavoitteensa saavuttamisessa. Edistyminen koulutustavoitteessa oli yhteydessä nuoren itsearvostukseen: edistyminen hyvin peruskoulun viimeisellä luokalla koulutukseen liittyvän tavoitteen saavuttamisessa ennakoii korkeaa itsearvostusta siirtymän jälkeen. Toisaalta myös korkea itsearvostus peruskoulun viimeisellä luokalla ennakoii sitä, että nuori koki toisen asteen koulutukseen siirryttyään edistyvänsä hyvin koulutustavoitteensa saavuttamisessa. Nuoret tekivät erityisesti työtä koulutuksellisten tavoitteidensa eteen juuri ennen siirtymää, mikä kertoo koulutuksellisen tavoitteen olevan nuoruuden keskeinen tavoite. Tavoitteeseen liittyvä kuormittavuus ei muuttunut siirtymän kuluessa, vaan ne, jotka kokivat koulutustavoitteensa kuormittavaksi ennen siirtymää, kokivat niin myös siirtymän jälkeen ja päinvastoin. Koulutustavoitteensa kuormittavaksi kokeneet päätyivät kuitenkin siirtymän jälkeen todennäköisemmin lukioon kuin ammattikouluun.

Toisen osatutkimuksen (ks. tarkemmin Vasalampi, Salmela-Aro, & Nurmi, 2009) tulokset osoittivat, että sisäinen motivaatio lukiossa sai nuoren keskittymään lukionjälkeiseen haasteelliseen siirtymään ja työskentelemään koulutuksellisen tavoitteensa saavuttamiseksi. Tehokas työskentely puolestaan auttoi nuorta edistämään tavoitteensa saavuttamista lukion aikana. Tutkimuksessa myös havaittiin, että edistyminen oman koulutustavoitteen saavuttamisessa lisäsi sekä tyttöjen että poikien innostusta lukio-opintoihin. Ongelmat edistymisessä olivat puolestaan yhteydessä koulu-uupumukseen. Tämä tulos tuli esille kuitenkin vain tytöillä, kun taas pojilla vastaavaa yhteyttä ei havaittu.

Kouluinnokkuudella oli tytöille kauaskantoisia seurauksia, sillä se ennakoii lukionjälkeisen koulutuksellisen siirtymän onnistumista. Tytöt, jotka edistyivät lukiossa hyvin koulutukseen liittyvän tavoitteensa saavuttamisessa ja olivat innostuneita lukio-opinnoistaan, saivat myös todennäköisemmin jatkokoulutuspaikan

heti lukion jälkeen. Lukioaikainen koulu-uupumus taas ennakoii tyttöjen opintojen viivästymistä ja alhaisia koulutuksellisia tavoitteita lukion jälkeen. Nämä tulokset koskivat vain tyttöjä. Poikien kohdalla vastaavia yhteyksiä kouluinnokkuuden, koulu-uupumuksen ja siirtymän onnistumisen välillä ei löytynyt, mikä herättää kysymyksiä siitä, miksi ja millä tavoin kouluhyvinvoinnilla on erilainen merkitys tytöille ja pojille. Tätä olisi syytä selvittää jatkotutkimuksilla.

Kolmannen osatutkimuksen tulokset (katso tarkemmin Vasalampi, Nurmi, Jokisaari & Salmela-Aro, 2012) osoittivat, että kun pääsykokeisiin osallistuneiden tulevaan yliopistouraani liittyvä tavoite pohjautui heidän sisäiseen motivaatioonsa, he myös työskentelivät tehokkaammin tavoitteensa saavuttamiseksi. Tehokkaamman työskentelyn ansiosta he kokivat edistyvänsä tavoitteensa saavuttamisessa hyvin. Yliopiston rekisteritietojen perusteella nämä osallistujat läpäisivät pääsykokeen muita todennäköisemmin, vaikka opintosuoriutumisen vaikutusta pyrittiin analyysissä kontrolloimaan.

Pohdinta

Osatutkimusten pohjalta voidaan todeta kokoaivasti, että nuoren on tärkeää itse valita koulutuspolkunsaa omien kiinnostuksenkohteidensa ja arvojen mukaisesti. Se, että nuori valitsee koulutuspolkunsaa omien kiinnostuksenkohteidensa pohjalta, auttaa häntä motivoitumaan sisäisesti koulutuksellisiin tavoitteisiinsa. Sisäinen motivaatio puolestaan saa nuoren keskittymään ja työskentelemään koulutuksellisten tavoitteidensa saavuttamiseksi. Sisäinen motivaatio ei siis sinänsä suoraan ennakoii koulutuksellisen siirtymän onnistumista, vaan se on hyödyllinen erityisesti siksi, että se auttaa työskentelemään tehokkaasti koulutustavoitteiden saavuttamiseksi, vaikka työskentely ei aina olisikaan helppoa ja mielihyvää tuottavaa. Tulosten perusteella voidaan siis päätellä, että sisäinen motivaatio on erityisen tärkeä sellaisissa koulutuksellisissa tavoitteissa, joissa hyviin tuloksiin voidaan päästä vain pitkäjänteisellä työllä.

Tutkimus osoitti kouluympäristön vaikuttavan nuoren motivaatioon. Koulutuksel-

lisissa siirtymissä on siksi tärkeää ottaa huomioon muuttuvan kouluympäristön ja nuoren muuttuvan tarpeiden yhteensopivuus. Kouluympäristö, joka tukee nuoren kehityksellisiä tavoitteita, luo hänelle yhteenkuuluvuuden, vapaaehtoisuuden ja kyvykkyyden tunnetta ja toimii sitä kautta keskeisenä häntä motivoivana tekijänä. Tämän tutkimusten tulokset osoittivat, että peruskoulun jälkeisestä siirtymästä hyötyivät erityisesti ammattikouluun siirtyneet nuoret. Siirtymän jälkeen he kokivat edistyvänsä koulutuksellisen tavoitteensa saavuttamisessa paremmin kuin peruskoulussa. Saattaa olla, että esimerkiksi nuoret, jotka eivät koe olevansa akateemisesti orientoituneita, havaitsevat ammatillisiin opintoihin siirtyessään uuden oppimisympäristön voimavaraksi. Koulutuksellinen siirtymä voi toimia siten myös ikään kuin uutena alkuna tai tärkeänä mahdollisuutena (Ecclestone ym., 2009), eli uuden oppimisympäristön kautta nuori voi motivoitua entistä paremmin koulutuksellisiin tavoitteisiinsa.

Tutkimus osoitti myös, että motivaatio on keskeinen koulu-uupumukseen ja kouluinnokkuuteen vaikuttava tekijä: edistyminen omien tavoitteiden saavuttamisessa lisäsi kouluinnokkuutta ja vähensi tyttöjen koulu-uupumusta. Tämä on tärkeä tulos, sillä koulu-uupumus on vakava ilmiö: se voi johtaa pitkittyessään masennukseen (Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen, 2009), ja riskinä on jopa koulu-pudokkuus (Bask & Salmela-Aro, 2012). Kouluinnokkuuden taas on havaittu olevan yhteydessä siihen, että nuori arvostaa koulua, menestyy opinnoissaan ja on tyytyväinen elämäänsä (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2013). Nuorten hyvinvoinnin kannalta onkin tärkeää, että kouluympäristö tehdään sellaiseksi, että nuorten on helppo paitsi suoriutua myös voida siinä hyvin. Kiireetön ilmapiiri, opettajien myönteinen suhtautuminen ja oikeudenmukaisuus ovat asioita, jotka tutkimusten mukaan edesauttavat nuorten hyvinvointia ja sisäistä motivaatiota koulussa (Salmela-Aro ym., 2008). On hyvä huomata, että innostus koulussa – ja toisaalta myös koulu-uupumus – heijastuu helposti myös muille elämänalueille erityisesti nuoruudessa, jolloin yksilölle tulee monta suurta elämänmuutosta yhtä aikaa (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014).

Heikko usko edistymiseen koulutuksellisten tavoitteiden saavuttamisessa on yhteydessä erityisesti tyttöjen koulu-uupumukseen. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että yleensä tytöt pitävät akateemisia saavutuksia tärkeämpinä kuin pojat (Murberg & Bru, 2004) mutta he myös pelkäävät epäonnistumista akateemisissa opinnoissa enemmän kuin pojat (Sheldon, 2002). Koska epäonnistuminen koulutukseen liittyvissä tavoitteissa saattaa olla tytöille niin paljon merkityksellisempää kuin pojille, se on riskitekijä, joka voi aiheuttaa koulu-uupumusta. Aiemmat tulokset ovatkin painottaneet erityisesti tunnollisten ja menestyvien tyttöjen riskiä sairastua koulu-uupumukseen (Salmela-Aro ym., 2008).

Suojautuminen koulu-uupumukselta ja innostus opinnoissa puolestaan johtaa tyttöjen kohdalla nopeaan ja onnistuneeseen koulutukselliseen siirtymään ja auttaa ehkäisemään opintojen viivästyistä. Edistyminen oman motivaation mukaisissa tavoitteissa vaikuttaa tutkimuksen mukaan nuoren käsityksiin itsestään. Motivaatiosta ja innostuksesta voi siis syntyä innostuksen spiraali, jossa motivaatio ja opiskeluinnotus auttavat parempiin opintosaaவுතුksiin, jotka taas osaltaan ruokkivat nuoren sisäistä motivaatiota ja innostusta. Tulokset tukevat aiempia tutkimuksia (esim. Nurmi & Salmela-Aro, 2002; Sheldon & Houser-Marko, 2001), joiden mukaan edistyminen omista tavoitteista ja sitä kautta lisääntyvä hyvinvointi kumuloituu myöhemmässä elämässä: omien tavoitteiden saavuttaminen lisää hyvinvointia, joka taas edistää seuraavien tavoitteiden saavuttamista. Tämä on tärkeä tieto, kun pohditaan keinoja, joilla voitaisiin nopeuttaa nuorten siirtymistä koulutusasteelta toiselle. On tärkeää tukea nuorten sisäistä motivaatiota ja kouluinnokkuutta opintojen nivelvaiheissa (ks. myös Vuori, Koivisto, Mutanen, Jokisaari, & Salmela-Aro, 2008). Tässä työssä tarvitaan kuitenkin opettajien ja opinto-ohjaajien lisäksi myös vanhempia, sillä heidän on osoitettu olevan merkittävässä roolissa nuorten asettaessa itselleen koulutuksellisia tavoitteita vielä varhaisaikuisuudessaakin, jolloin nuoret ovat jo siirtyneet jatko-opintoihin (Tynkkynen, Nurmi & Salmela-Aro, 2010).

Erityistä tukea koulutuksellisissa siirtymissä näyttäisivät tarvitsevan nuoret, joilla on sekä vaikeuksia opiskeluun motivoitumisessa että uupumusoireita (Tuominen-Soini ym., 2012). Heidän koulunkäyntinsä mielekkyyttä ja opiskeluun sitoutumista tulisi tukea, sillä uupuneina heidän voi olla erityisen vaikea uskoa mahdollisuuksiinsa haastavissa koulutuksellisissa siirtymissä. Koulu-uupumus ennakoi tä-

män tutkimuksen mukaan alhaisia koulutuksellisia tavoitteita ja viivästymää opinnoissa. Henkilökohtainen neuvonta ja luotettavat nuoren kouluyhteisöön kuuluvat oppilashuollon ammattilaiset, jotka ovat helposti tavoitettavissa, kun nuori kohtaa ongelmia, ovat koulun keinoja tukea näitä nuoria haasteellisen elämänvaiheen keskellä.

Lähteet

- Austin, J. & Vancouver, J. (1996). Goal construction in psychology: Structure, process and content. *Psychological Bulletin*, 120, 338–375.
- Bask, M. & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 511–528.
- Blyth, D. A., Simmons, R. G. & Bush, D. (1978). The transition into early adolescence: A longitudinal comparison of youth in two educational contexts. *Sociology of Education*, 51, 149–162.
- Blyth, D. A., Simmons, R. G. & Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transitions. *Journal of Early Adolescence*, 3, 105–120.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buchmann, M. & Kriesi, I. (2011). Transition to adulthood in Europe. *Annual Review of Sociology*, 37, 481–503.
- Cantor, N., Norem, J., Niedenthal, P., Langston, C. & Brower, A. (1987). Life-tasks, self-concept ideals and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1178–1191.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- 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.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49, 182–185.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Teoksessa R. Lerner & L. Steinberg (toim.), *Handbook of adolescent psychology* (s. 125–153). New York: Wiley.
- Eccles, J. S. & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. Teoksessa C. Ames & R. Ames (toim.), *Research on motivation in education* (s.139–186). San Diego, CA: Academic Press.
- Ecclestone, K., Biesta, G. & Hughes, M. (2009). *Transitions in the life course. The role of identity, agency, and structure*. Teoksessa K. Ecclestone, G. Biesta & M. Hughes (toim.), *Transitions and learning through the life-course* (s.1–15). New York: Routledge.
- Elder, G. H. (1985). *Perspectives on the life course*. Teoksessa G. H. Elder (toim.), *Life course dynamics* (s. 23–49). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Elder, G. H. Jr., Johnson M. K. & Crosnoe, R. (2004). The emergence and development of life course theory. Teoksessa J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (toim.), *Handbook of the life course* (s. 3–18). Minneapolis, MA: Springer.
- Entwistle, N. (1990). Student learning and classroom environment. Teoksessa N. Jones & N. Fredrickson (toim.), *Refocusing educational psychology* (s. 8–30). Oxford, England: Falmer.
- Freund, A. M. & Baltes, P. B. (2000). The orchestration of selection, optimization, and compensation: An action-theoretical conceptualizations of a theory of developmental regulation. Teoksessa W. J. Perrig & A. Grob (toim.), *Control of human behavior, mental processes, and consciousness* (s. 35–58). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Haase, C. M., Heckhausen, J. & Köller, O. (2008). Goal engagement during the school-work transition: Beneficial for all, particularly for girls. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 671–698.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. White Planins, NY: Longmans.
- Heckhausen, J., Wrosch, C. & Schulz, R. (2010). A motivational theory of life-span development. *Psychological Review*, 117, 32–60.
- Hurrelmann, K. (1987). The importance of school in the life course: Results from the Bielefeld study on school-related problems in adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 2, 111–125.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A. & Locke, E. A. (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: The role of self-concordance and goal attainment. *Journal of Applied Psychology*, 90, 257–268.
- Kaplan, D., Peck, B., & Kaplan, H. (1997). Decomposing the academic failure- dropout relationship: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Research*, 90, 331–343.

- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280–287.
- Klaczynski, P. A. & Reese, H. W. (1991). Educational trajectory and “action orientation”: Grade and track differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 441–462.
- Kokko, K., Pulkkinen, L., Mesiäinen, P. & Lyyra A.-L. (2008). Trajectories based on postcomprehensive and higher education: Their correlates and antecedents. *Journal of Social Issues*, 64, 59–76.
- Little, B. R. (1983). Personal projects: A rationale and method for investigation. *Environment and Behavior*, 15, 273–309.
- Murberg, T. A. & Bru, E. (2004). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, 25, 317–332.
- Myrskylä, P. (2012). Hukassa – Keitä ovat syrjäytyneet nuoret [verkkojulkaisu]. Helsinki: Elinkeinoelämän Valtuuskunta [viitattu: 25.9.2012]. <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf>
- Nurmi, J.-E. (1993). Adolescent development in an age-graded context: the role of personal beliefs, goals, and strategies in the tackling of developmental tasks and standards. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 169–189.
- Nurmi, J.-E. (2004). Socialization and self-development. Channeling, selection, adjustment, and reflection. Teoksessa R. Lerner & L. Steinberg (toim.), *Handbook of adolescent psychology*, (s. 85–124). Hoboken, NJ: Wiley.
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. (2002). Goal construction, reconstruction and depressive symptoms in a life-span context: the transition from school to work. *Journal of Personality*, 70, 385–420.
- Oakes, J., Gamoran, A. & Page, R. N. (1992). Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, and meanings. Teoksessa P. W. Jackson (toim.), *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan.
- OECD. (2006). Statistics. <http://Pisaweb.acer.au/oecd/oecd.pisadata.html>.
- Otis, N., Grouzet, M. E. & Pelletier, L. C. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97, 170–183.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.
- Salmela-Aro, K. (2009). Personal goals and well-being during critical life transitions: the four C’s – channeling, choice, co-agency and compensation. *Advances in Life Course Research*, 14, 63–73.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N. & Nurmi, J.-E. (2009). The role of educational track in adolescents’ school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 663–689.
- Salmela-Aro, K. & Näätänen, R. (2005). BBI-10. Nuorten koulu-uupumusmenetelmä. Helsinki: Edita.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1316–1327.
- Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. (2010). Trajectories of life satisfaction across the transition to post-compulsory education: Do adolescents follow different pathways? *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 870–881.
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2012). The school-work engagement inventory: Energy, dedication, and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60–67.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 137–151.
- Sheldon, K. M. (2002). The self-concordance model of healthy goal-striving: When personal goals correctly represent the person. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.), *Handbook of self-determination research* (s. 65–86). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Sheldon, K. M. & Elliot, A. J. (1998). Not all personal goals are personal: Comparing autonomous and controlled reasons for goals as predictors

- of effort and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 546–557.
- Sheldon, K. M. & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482–497.
- Sheldon, K. M. & Houser-Marko, L. (2001). Self-concordance, goal-attainment, and the pursuit of happiness: Can there be an upward spiral? *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 152–165.
- Sheldon, K. M. & Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress, but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1319–1331.
- Skorikov, V. (2006). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 8–24.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutukseen hakeutuminen [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-4500. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 25.9.2012 osoitteesta: <http://www.stat.fi/til/khak/index.html>.
- Tuominen-Soini, H. & Salmela-Aro, K. (2013). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50, 649–662.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 290–305.
- Tynkkynen, L., Nurmi, J. -E. & Salmela-Aro, K. (2010). Career goal-related social ties during two educational transitions. Antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 448–457.
- 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, 591–604.
- Vasalampi, K., Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. (2010). Sisäisen motivaation ja hyvinvoinnin rooli onnistuneessa koulutussiirtymässä. *Psykologia*, 45, 402–411.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, 14, 332–341.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (2010). Education-related goal appraisals and self-esteem during the transition to secondary education: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 481–490.
- Vondracek, Fr. W., Lerner, R. M. & Schulenberg, J. E. (1983). On aspiring to present a developmental theory of occupational aspirations: A reader's guide to Gottfredson. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 213–218.
- Vuori, J., Koivisto, P., Mutanen, P., Jokisaari, M. & Salmela-Aro, K. (2008). Towards working life: Effects of an intervention on mental health and transition to post-basic education. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 67–80.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2002). Students' motivation during the middle school years. Teoksessa J. Aronson (toim.), *Improving academic achievement: Impacts psychological factors on education* (s. 159–184). San Diego, CA: Academic Press.
- Zarrett, N. & Eccles, J. S. (2006). The passage to adulthood: Challenges of late adolescence. Teoksessa S. Piha & G. Hall (toim.), *New directions for youth development* (s. 13–28). Hoboken, NJ: Wiley.