

**Mistä motivaatiota toiselle asteelle?  
- 23-vuotiaiden kuvausta motivaation roolista kouluun  
kiinnittymisessä**  
Sara Wiegand

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Artikkelimuotoinen  
Kevätlukukausi 2024  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Wiegand, Sara. 2024. Mistä motivaatiota haasteiden keskelle? – 23-vuotiaiden kuvausta kouluun kiinnittymisestä toisella asteella. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 48 sivua.**

Kouluun kiinnittyminen on merkittävä yksilön hyvinvointia edistävä tekijä, johon voidaan vaikuttaa rakenteellisella tasolla esimerkiksi oppilaitosten ja koulutuspoliittisen päätöksenteon kautta. Ulkoisten olosuhteiden lisäksi kouluun kiinnittymiseen vaikuttavat opiskelijan sisäiset tekijät, kuten motivaatio. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin motivaatioon vaikuttavia tekijöitä kouluun kiinnittymisen näkökulmasta. Motivaation roolia käsiteltiin toisen asteen tutkintonsa suorittaneiden opiskelijoiden kertomana.

Tutkimuksen otos koostui kuudesta 23-vuotiaasta, toisen asteen opinnot loppuun suorittaneesta opiskelijasta. Laajemmasta Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin -pitkittäistutkimuksesta (Vasalampi & Aunola, 2016-) hankittu laadullinen haastatteluaineisto analysoitiin sisällönanalyysin menetelmin. Tuloksena muodostettiin kolme luokkaa itsemääräämisteorian pohjalta (autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuus), sekä yksi luokka aineiston pohjalta (toivo).

Tutkimus osoitti, että motivaatio voi olla opiskelijoille merkittävä voimavara. Tutkimuksen tulokset vahvistavat aiempaa näyttöä siitä, että kouluun kiinnittyminen rakentuu yksilötason sijaan yhteisötasolla. Tämä pätee silloinkin, kun tarkastellaan näennäisesti yksilölähtöisiä tekijöitä, kuten motivoituneisuutta.

Asiasanat: motivaatio, kouluun kiinnittyminen, koulutus

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1 Kouluun kiinnittyminen ilmiönä.....	5
1.2 Kouluun kiinnittymisen merkitys ja tukeminen .....	8
1.3 Motivaation ja kouluun kiinnittymisen suhde .....	11
1.4 Itsemääräämisteoreettinen näkökulma motivaatioon.....	12
<b>2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b> .....	<b>16</b>
<b>3 TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	<b>17</b>
3.1 Tutkimuskonteksti.....	17
3.2 Tutkittavat ja aineistonkeruu .....	19
3.3 Aineiston analyysi.....	21
3.4 Eettiset ratkaisut.....	22
<b>4 TULOKSET</b> .....	<b>25</b>
4.1 Itseohjautuvuusteoriaan sijoittuvat löydökset .....	25
4.1.1 Autonomia.....	25
4.1.2 Kompetenssi .....	28
4.1.3 Yhteenkuuluvuus .....	29
4.2 Itseohjautuvuusteoriaan sijoittumattomat löydökset.....	35
4.1.4 Toivo.....	36
<b>5 POHDINTA</b> .....	<b>40</b>
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>49</b>

# 1 JOHDANTO

Kouluun ja opintoihin kiinnittyminen on merkittävä lasten ja nuorten hyvinvointia edistävä tekijä sekä keskeinen kehitystehtävä (ks. esim. Henry ym., 2012; Willms, 2003). Se ilmenee esimerkiksi aktiivisena osallistumisena koulun toimintaan (Wang & Eccles, 2012), yhteenkuuluvuuden ja hyväksynnän tunteina kouluympäristössä (Appleton ym., 2006; Finn, 1989; Finn, 1993; Fredricks ym., 2004) sekä sitoutumisena koulun arvoihin ja akateemisiin tavoitteisiin (Appleton ym., 2006; Finn, 1989). Kouluun kiinnittymättömyys puolestaan altistaa yksilön lukuisille haitallisille seurauksille, kuten heikommalle fyysiselle ja mentaaliselle terveydelle (Antaramian ym., 2010; Conner & Pope, 2013; Pietarinen ym., 2014) sekä vähäisemmälle tyytyväisyydelle omaan elämään (Lewis ym., 2011). Yhteiskunnalle kouluun kiinnittymättömyydestä aiheutuu suuria taloudellisia kustannuksia (Bonny ym., 2000; Freudenberg & Ruglis, 2007), sosioekonomisia haasteita (Caspi, 2000) sekä päihteiden käytön ja rikollisuuden kaltaisten ongelmien lisääntymistä (Conner & Pope, 2013; Li & Lerner, 2011). Vaikka kouluun kiinnittyminen on usein koko koulupolun mittainen prosessi (Sameroff & Fiese, 1990; Neild ym., 2007), erityisesti siirtymävaihe perusopetuksesta toiselle asteelle on kriittisen tärkeä etenkin niille nuorille, joilla on lähtökohtaisesti korkea syrjäytymisriski (Opetusministeriö, 2005.)

Arviolta noin 5 % yläkoululaisista oli sekä heikosti kouluun kiinnittyneitä että uupuneita (Virtanen, 2016). Vaikka suomalainen koulutus on korkeatasoista, herättää suomalaisoppilaiden heikko oppimisasenne kuitenkin huolta (ks. Kupari ym. 2012, 149; OKM 2019), eikä suomalaislasten ja -nuorten kouluviihtyvyys, merkittävä kouluun kiinnittymisen osatekijä (Manninen, 2018), ole vuosien varrella yltänyt kansainvälisillä mittareilla kovin korkealle (Currie ym., 2012; Haapasalo ym., 2012; Kämppi ym., 2012; Samdal ym., 1998). Heikkoon kouluun kiinnittymiseen suomalaislasten keskuudessa ovat viitanneet myös verraten vähäinen kokemus koulun mielekkyydestä sekä kovina koetut koulutehtäviin liittyvät paineet (Currie ym., 2012; Inchley ym., 2016).

Tällä hetkellä tuoreimmat tilastot kertovat koronavuoden 2020 jälkeisiä karruja lukemia: toisen asteen opinnot keskeytyvät aiempaa useammin ja valmistuminen vie aiempaa kauemmin kuin ennen (Tilastokeskus, 2022). Haasteeseen on vastattu koulutuspoliittisin toimenpitein vuonna 2021 jatkamalla oppivelvollisuutta toiselle asteelle 18. ikävuoteen saakka (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Tässä tutkimuksessa kouluun kiinnittymistä tarkastellaan motivaation näkökulmasta toisen asteen opinnoissa. Tavoitteena on ymmärtää, kuinka yksilön motivaatio voi toimia kouluun kiinnittävänä tekijänä.

## 1.1 Kouluun kiinnittyminen ilmiönä

Skinner, Kindermann ja Furrer (2009) määrittelevät kouluun kiinnittymisen (engl. student engagement tai school engagement) oppilaan yhteytenä ja osallistumisena koulunkäyntiin ja sen muodostaviin ihmisiin, toimintoihin, tavoitteisiin, arvoihin ja fyysiseen ympäristöön. Kouluun kiinnittyminen on ennen kaikkea toiminnan tasolle yltävää osallistumista, konkretisoitunutta aktiivisuutta [engl. “energy in action”], kuten Russell, Ainley ja Frydenberg (2005) sitä määrittelevät. Kouluun kiinnittyminen ei tutkimusten mukaan näyttäytyä hetkittäisenä tilana, kuten esimerkiksi opiskelumotivaatio, vaan pitkäkestoisena ja kokonaisvaltaisena prosessina. Tätä kouluun kiinnittymisen laaja-alaista ja kokonaisvaltaista luonnetta ei ole aina tutkimuksissa kyetty riittävällä tavalla ymmärtämään (Virtanen, 2016).

Kuitenkin jo pitkään on tiedetty, että kouluun kiinnittyminen alkaa heti opintaipaleen alkupuolella yksilön ja ympäristön monimutkaisessa vuorovaikutuksessa (Sameroff & Fiese, 1990). Kun oppilas etäännyy koulunkäynnistä, hän ensin vetäytyy vähitellen ja tilanteen jatkuessa lopulta keskeyttää koulunkäynnin kokonaan (Alexander ym., 1997; Cairns ym., 1989; Ensminger & Slusarcick, 1992). Oppilaat oireilevat huomattavan pitkään jo ennen koulujärjestelmästä kokonaan tipahtamista (Neild ym., 2007) ja ilman tarvittavia toimenpiteitä syrjäytymisen riski on sitä suurempi, mitä aiemmin oireilu on alkanut (Finn &

Cox 1992; Neild ym. 2007). Heikolle opiskeluun kiinnittymiselle voivat altistaa muun muassa miessukupuoli, matala sosioekonominen asema, oma tai perheen aiemmat alisuoriutumiskokemukset, kaveripiirin epäsosiaaliset toimintamallit sekä vanhempien tehottomat kasvatukseen ja matalat koulutukseen liittyvät tavoitteet omia lapsia kohtaan (Janosz ym., 2008). Koulunkäynnin keskeytyminen on aina merkki oppijan tarpeiden ja odotusten merkittävästä ristiriidasta suhteessa koulun vaatimuksiin ja puitteisiin (Eccles ym., 1993).

Kouluun kiinnittyminen jaetaan tavallisesti kolmeen pääulottuvuuteen, joita ovat toiminnallinen, emotionaalinen ja kognitiivinen kouluun kiinnittyminen (ks. esim. Fredricks ym., 2004). Näistä toiminnallinen kiinnittyminen kuvaa konkreettista osallistumista koulun kaikkiin toimintoihin, kuten oppitunteihin, retkiin ja välituntitoimintoihin. Emotionaalisella kiinnittymisellä puolestaan tarkoitetaan tunteita, tulkintoja sekä liittymistä koulun sosiaalisiin suhteisiin. Kognitiivisesti kiinnitytään esimerkiksi koulun edustamiin oppimistavoitteisiin ja niihin liittyviin arvoihin sekä korkean opiskelumotivaation muodossa.

**Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen.** Emotionaalinen kiinnittyminen kouluympäristössä esiintyviin ihmisiin on varsin merkittävä osa kouluun kiinnittymistä kokonaisuutena (Manninen 2018; You & Sharkey, 2009). Esimerkiksi Mannisen (2018) tutkimuksessa toisen asteen opiskelijoilla sosiaalisen kompetenssin merkitys kouluun kiinnittymiselle oli kaikista keskeisin kiinnittymistä edistävä tekijä. Koulun ihmissuhteiden ohella myös kotiympäristön tuen ja läheisten ihmissuhteiden vaikutus on merkittävä (ks. esim. Bempechat & Shernoff, 2012). Emotionaalinen kiinnittyminen ilmenee esimerkiksi yhteen kuuluvuuden ja hyväksynnän tunteina (Appleton ym. 2006; Finn, 1989; Finn, 1993; Fredricks ym., 2004) sekä yhteyden ja kiintymyksen kokemuksina (Jimerson ym., 2003; Libbey, 2004) yksilön koulutaipaleella. Emotionaalinen kiinnittyminen tukee omalta osaltaan myös kognitiivista ja toiminnallista kouluun kiinnittymistä siten, että se tukee esimerkiksi koulumenestystä ja opiskeluun liittyvää resilienssiä (Finn & Zimmer, 2012; Pietarinen ym., 2014; Roorda ym., 2011; Voelkl, 2012; Wang & Degol, 2014). Toisaalta muut kouluun kiinnittymisen muodot voivat osaltaan

paikata emotionaalisen kiinnittymisen puutetta siten, että oppilas menestyy koulussa ja osallistuu sen toimintaan huolimatta heikommasta kodin tai koulun ihmissuhteisiin liittyvästä tuesta (Wang ym., 2015; Wang & Peck, 2013).

**Toiminnallinen kouluun kiinnittyminen.** Erityisesti toiminnallisen kiinnittymisen merkitystä on tutkittu paljon (ks. esim. Finn & Zimmer, 2012) ja se vaikuttaaedistävän suoraan esimerkiksi akateemista menestystä koulussa (kognitiivinen kiinnittyminen) sekä opintojen loppuun suorittamista ja opinnoissa jatkamista (O'Farrell ym., 2006). Toiminnallinen kiinnittyminen on ennen kaikkea ulospäin havaittavaa toimintaa: aktiivista osallistumista ja koulun sääntöihin sitoutumista (Wang & Eccles, 2012), yritteliäisyyttä ja sinnikkyyttä opiskelussa (Skinner ym., 1990), läsnäoloa (Archambault ym., 2009). Esimerkiksi Janosz (2012) tarkkailee toiminnallisessa kiinnittymisen arvioinnissa ennen kaikkea viittä eri tekijää: osallistuminen (participation), ohjeiden noudattaminen (following instructions), vetäytyminen (withdrawal), häiritsevä käytös (disruptive behavior) ja poissaolo (absenteeism). Toiminnallinen kiinnittyminen koulun tarjomiin aktiviteetteihin osallistumisena eroaa kognitiivisesta kiinnittymisestä keskeisesti siten, että se voi olla luonteeltaan joko akateemista tai ei-akateemista (Willms, 2003). Oppilas voi siis opiskella ahkerasti ja menestyä esimerkiksi opintosuorituksissa, vaikka hän ei osallistuisikaan esimerkiksi ryhmätyöskentelyyn, ei noudattaisi koulun järjestyssääntöjä tai vaikka hänellä olisi runsaasti poissaoloja tunneilta.

**Kognitiivinen kouluun kiinnittyminen.** Kognitiivinen kiinnittyminen käsittelee lukuisia erilaisia, erityisesti akateemiseen suoriutumiseen kohdistuvia metakognitiivisia ominaisuuksia ja toimintoja. Tällaisia ovat esimerkiksi opiskeluhalukkuus (ts. opiskelumotivaatio) (Archambault ym., 2009) ja oppimiseen panostaminen tehokkaiden opiskelustrategioiden muodossa (Fredricks ym., 2004). Lisäksi epäsuoremmin opiskelua tukevat toiminnot kuten tavoitteellisuus ja koulutuksen arvostus (Appleton ym., 2006; Finn, 1989) sekä itsesäätely ja oman toiminnan strateginen ohjaaminen (Christenson & Anderson, 2002; Wolters & Taylor, 2012) ovat osa kognitiivista kiinnittymistä. Kognitiiviset toiminnot ovat

laadultaan sisäisiä prosesseja, eivätkä siksi yleensä suoraan ulkoisesti havaittavissa. Näin ollen oppilas voi esimerkiksi työskennellä aktiivisen oloisesti, vaikka todellisuudessa ilmentäisikin samalla alhaista kognitiivista kiinnittymistä käyttämällä esimerkiksi tehottomia opiskelustrategioita (Virtanen, 2016). Muun muassa tästä johtuen kognitiivinen kiinnittyminen voikin olla eri toimintoja havainnoitaessa vaikeasti erotettavissa emotionaalisen ja toiminnallisen kiinnittymisen ilmenemismuodoista (Sinatra ym., 2015). Tästä ja eri kiinnittymistyyppien välisistä vaikutussuhteista johtuen voi tutkimusten keskinäinen vertailu olla osin haastavaa (Virtanen, 2016).

Suomessa oppilaiden kouluun kuulumisen (school belonging) kokemus on ollut viime vuosikymmenellä muihin OECD-maihin verraten varsin heikko, olen samalla merkittävässä laskussa vuosina 2003–2012 (OECD, 2013). Oppilaiden kokeman koulun ja oppimisen merkityksellisyyden on ylipäätään arvioitu laskeeneen (OKM, 2015: 6; OKM, 2015: 8). Kouluun kiinnittyminen on tutkimuksen kohteena siinä mielessä erityisen mielekäs, että toisin kuin esimerkiksi akateemiseen suoriutumiseen koulutehtävissä, kouluun kiinnittymiseen voidaan merkittävästi vaikuttaa oikein suunnitelluilla interventioilla (Virtanen, 2016).

## **1.2 Kouluun kiinnittymisen merkitys ja tukeminen**

Kouluun kiinnittyminen vaikuttaa laajalti nuoren hyvinvointiin ja elämänlaatuun (ks. Henry ym., 2012; Willms, 2003). Tämä käsittää koulumenestyksen (Wang & Peck, 2013) ja koulun loppuunsaattamisen (Archambault ym., 2009; Lamote ym., 2013) ohella sellaisia merkittäviä hyvinvointitekijöitä kuin mentaalinen sekä fyysinen terveys (Antaramian ym., 2010; Archambault ym., 2009; Conner & Pope, 2013; Pietarinen ym., 2014), myönteiset tunnekokemukset (Reschly ym., 2008), tunnesäätely ja vuorovaikutustaidot (Wolters & Taylor 2012) sekä tyytyväisyys omaan elämään (Hazel ym., 2014; Lewis ym., 2011). Myönteisten asioiden vahvistumisen lisäksi kouluun kiinnittyminen ennaltaehkäisee esimerkiksi masennusta, päihteidenkäyttöä sekä rikollisuutta (Conner & Pope, 2013; Li & Lerner, 2011).



Kouluun kiinnittymättömyyden yksilötason seurausten lisäksi ovat seuraukset yhteiskunnallisella tasolla merkittäviä. Mikäli koulunkäynti keskeytyy kokonaan, voi siitä aiheutua muun muassa laajoja julkisen terveydenhuollon kustannuksia (Bonny ym., 2000; Freudenberg & Ruglis, 2007), jotka voivat syntyä esimerkiksi terveydelle haitallisten elämäntapojen ja asenteiden tai heikentyneen mielenterveyden seurauksena (Chen ym., 2002). Terveystieteiden kustannusten lisäksi myös esimerkiksi elinaikaiset ansiot henkeä kohden laskevat (Chen ym., 2002). On syytä huomata, että yhteiskunnalliset seuraukset eivät valitettavasti rajoitu pelkästään kulloinkin käsillä olevaan ajanjaksoon ja yksittäisen yksilön tai perheen elämänkaareen, vaan ovat tavallisesti ylisukupolvisia. Kouluun kiinnittymättömyyden seuraukset periytyvät vanhemmilta lapsille muodostaen heikon sosioekonomisen aseman kierteen ja heijastuen lasten koulusuoriutumiseen ja opintoihin kiinnittymiseen (Caspi, 2000).

**Kouluun kiinnittymisen merkitys toisen asteen opinnoissa.** Heikko kouluun kiinnittyminen on yhteydessä varhaiseen toisen asteen opintojen keskeyttämiseen (Archambault ym., 2009). Usein koulun keskeyttäminen mielletään tapahtuvaksi ennen toisen asteen opintoja (Markussen ym., 2011). Kuitenkin nuorten aikuisten toisen asteen koulutuksen puuttuminen altistaa heidät syrjäytymiselle, eli yhteiskunnan toimintojen ulkopuolelle jäämiselle ja osattomuuden kokemukselle (Pulli ym., 2018). Syrjäytyminen altistaa niin köyhyydelle kuin laaja-alaiselle hyvinvoinnin heikentymiselle (Pulli ym., 2018). Tästä syystä kouluun kiinnittyminen ja koulun keskeyttäminen tulisi nähdä laajempänä, koko koulutuspolun kattavana ilmiönä. Suomessa tilastokeskus määrittelee koulun keskeyttäjiksi heidät, jotka eivät valmistu tai edisty opinnoissaan vuoden pituisella seurantajaksolla (Tilastokeskus, 2020). Alanvaihdot ja opintojen venyminen voivat osaltaan hankaloittaa kokonais kuvan hahmottamista (Shannon & Bylsma, 2006). Vaikka osa toisen asteen koulutuksensa keskeyttäneistä saat taakin myöhemmin palata opintojen pariin, noin 80 % opiskelijoista ei sitä tee (Myrskylä, 2012).

Ammatinvalinta ja siihen valmistautuminen ovat nuoruuden keskeisiä kehitystehtäviä (Havighurst, 1957; Kuusinen, 2008). Koulutukseen osallistuminen

mahdollistaa monien itsemääräämisteorian mukaisten perustarpeiden, autonomian, yhteenkuuluvuuden sekä kompetenssin täyttymisen (Cutler & Lleras-Muney, 2006; Shannon & Bylsma, 2006; Deci & Ryan, 2000). Oppilaan ikä ja kehitystaso vaikuttavat kouluun kiinnittymiseen (Mahatmya ym., 2012) ja toisen asteen opiskelijoilla erityisesti sosiaalisen kompetenssin merkitys kouluun kiinnittymiselle on keskeinen (Manninen 2018). Onkin huolestuttavaa, että noin 10 % toisen asteen opiskelijoista kokee olonsa yksinäiseksi (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2019). Ylipäätään emotionaalinen kouluun kiinnittyminen laskee perusopetuksen ja toisen asteen opintojen välisessä nivelvaiheessa (Wang ym., 2015). Myös toisen asteen koulutuksen tyyppi vaikuttaa: ammatillisen koulutuksen opiskelijat keskeyttävät opintonsa lukiolaisia useammin (Tilastokeskus, 2020). Lukiolaiset ovat myös ammattikoululaisia kiinnittyneempiä opintoihinsa (Manninen, 2018).

Siinä missä koulumenestys on suhteellisen pysyvä ominaisuus, on kouluun kiinnittymiseen mahdollista vaikuttaa koulumenestystä enemmän yhteiskunnan ja koulun taholta (Virtanen, 2016). Tämä tekee mielekkääksi huomion siirtämisen oppilaiden välisistä tasoeroista mahdollisimman vahvaan kouluun kiinnittämiseen (Reschly ym., 2008; Woolley & Bowen, 2007). Oppilailla on siis keskenään huomattavasti yhdenvertaisemmat mahdollisuudet kiinnittyä kouluun kuin menestyä opinnoissa, mikäli kiinnittymisen tukeminen oikeilla keinoilla onnistuu. Tämä tarjoaa mahdollisuuden sosioekonomisten erojen vähenemiseen koulutuksessa (Abbott-Chapman ym., 2014; Gorard & See, 2011; Parsons & Taylor, 2011). Kouluun kiinnittymisen merkityksellisyyttä tarkasteltaessa on huomattava myös, että se on aina myös koko yhteiskuntaan kiinnittymistä: koulu edustaa aina jossain määrin senhetkisen yhteiskunnan vaalimia arvoja ja ihanteita, ja siksi siihen kiinnittyminen merkitsee jo tässä mielessä yhteiskuntaan integroitumista (Opetusministeriö 2005).

Vaikka tietyt riskitekijät altistavat koulusta etääntymiselle, kaikki näille tekijöille altistuvat opiskelijat eivät ajaudu ristiriitaan koulun vaatimusten ja odotusten kanssa (Janosz ym., 2009). Yksi sellaisista voimavaroista, jotka voivat kantatella haastavissakin olosuhteissa, on motivaatio (Valarmathie ym., 2017).

### 1.3 Motivaation ja kouluun kiinnittymisen suhde

Motivaatio ja kouluun kiinnittyminen ovat osin limittäisiä ilmiöitä (Appleton ym., 2006; Reschly, 2010), ja toisaalta läheisessä vaikutussuhteessa toistensa kanssa (esim. Blumenfeld ym., 2006; Manninen, 2018; Martin, 2012). Joitakin aiheen ympärillä toteutettuja tutkimuksia onkin kritisoitu (ks. esim. Li & Lerner, 2011) näiden kahden käsitteen liiallisesta sekoittumisesta. Vaikka motivaatio ja kouluun kiinnittyminen tukevat toisiaan ja ovat käsitteinä osin myös päällekkäisiä, ovat ne myös erotettavissa toisistaan erillisiksi ilmiöiksi.

Ensinnäkin motivaation ja kouluun kiinnittymistä erottaa juuri niiden välillä vallitseva syy-seuraussuhde, jota voidaan tarkastella eri tavoin. Yhden katsantotavan mukaan nimenomaan motivaatio on se tekijä, joka edesauttaa kouluun kiinnittymistä, ja joka edelleen johtaa muihin myönteisiin seurauksiin kuten koulumenestyksen paranemiseen (esim. Finn & Zimmer, 2012; Connell & Wellborn 1991; Blumenfeld ym., 2006). Koulun toimintaan osallistuminen voidaan käsitellä jopa suoraan motivaation yhtenä ilmentymänä (Skinner ym., 2009; Skinner ym., 2009), eli ikään kuin motivaation toiminnallisena tasona (Martin ym., 2015). Toisaalta motivaatiota voidaan tarkastella myös yhtenä kouluun kiinnittymisen muotona. Tällöin sijoittuminen kouluun kiinnittymisen kolmijakoon ei ole yksiselitteinen. Esimerkiksi Archambault ym. (2009) kuvailee emotionaalista kiinnittymistä muiden asioiden ohella muun muassa koulusta pitämisenä sekä yleisenä innokkuutena oppimista kohtaan. Kuitenkin kognitiiviseen kiinnittymiseen nivoutuu kiinteästi myönteinen asenne akateemisia sisältöjä ja oppimistavoitteita kohtaan (Fredricks ym., 2004). Jotkut tutkijat puolestaan lähestyvät motivaatiota ja kouluun kiinnittymistä kahdensuuntaisena vuorovaikutuksellisenä suhteena, jossa myös kiinnittyminen voi tukea ja vahvistaa omalta osaltaan motivaatiota. Niinpä oppilaan, jonka motivaatio on oppimistilanteessa aluksi alhainen, opiskelumotivaatio voi vahvistua sitä mukaa kun hän osallistuu opiskeluun ja kouluun liittyviin toimintoihin ja saa niistä itselleen merkityksellisiä kokemuksia (ks. Martin, 2012).

Erilaisista syy-seuraussuhteisiin liittyvistä lähestymistavoista riippumatta motivaatiota ja kiinnittymistä erottaa toisistaan myös se tosiasia, että oppimista voi tapahtua, vaikka motivaatio olisi alhainenkin (Blumenfeld ym., 2006). Oppimista sen sijaan ei voi tapahtua ilman jonkinlaista toimintaa, eli osallistumista, vaikka oppija olisikin motivoitunut. Käsitteisiin liittyvät määritelmäerot sekä vaihtelevat tutkimusasetelmat leimaavat jossain määrin kouluviihtyvyyteen ja kouluun kiinnittymiseen liittyvää laajaa tutkimuskenttää (Manninen 2018; Sinatra ym., 2015; Virtanen, 2016). Kouluun kiinnittymisen tekijät eivät olekaan toisistaan irrallisia vaan pikemminkin limittäisiä ja keskinäisiä vaikutussuhteita muodostavia ilmiöitä. Motivaation luonne toisaalta kouluun kiinnittymisen keskeisenä osatekijänä, että samanaikaisesti siitä riippumattomana ilmiönä (esim. Blumenfeld ym., 2006; Connell & Wellborn, 1991; Finn & Zimmer, 2012) on mielenkiintoinen. Se mahdollistaa sen, että olosuhteiden ollessa muilta osin haasteellisia ja kouluun kiinnittymättömyydelle altistavia, voi motivaatio olla yksi niistä tekijöistä, jotka edelleen mahdollistavat kouluun kiinnittymisen. Tästä syystä motivaatio on valittu myös tähän tutkimukseen kouluun kiinnittymisen onnistumisessa tarkasteltavaksi tekijäksi.

#### **1.4 Itsemääräämisteoreettinen näkökulma motivaatioon**

Motivaatio on yleisnimitys erilaisille voimille, jotka aikaansaavat ja suuntaavat ihmisen toimintaa (Reeve, 2009). Eri motivaatioteoriat selittävät sitä, kuinka esimerkiksi opiskelijan odotukset, uskomukset ja tavoitteet voimistavat tai heikentävät motivaatiota sekä sitä, kuinka ne vaikuttavat motivaation keston ja toimintaan (ks. esim. Reeve, 2012). Riippumatta erilaisista tulokulmista siihen, mikä motivaation saa aikaan, voidaan sen laatu jakaa kahteen erilaiseen pääkategoriaan; sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäinen motivaatio viittaa haluun toimia silloin, kun toiminta itsessään koetaan palkitsevaksi (ks. esim. Gilbert ym., 2012, s. 399; Ryan & Deci, 2000). Sisäinen motivaatio ajaa oppijan osallistumaan akateemisiin aktiviteetteihin vain ja ainoastaan sisäisestä mielekkyyden koke-

muksesta käsin, ilman ulkoista painetta, kuten palkkioita tai pakottamista (Legault, 2016; Ryan & Deci, 2000; 2016). Ulkoisella motivaatiolla puolestaan tarkoitetaan sellaista motivaatiota, jota ajaa ulkoinen paine, kuten palkkio (Legault, 2016; Ryan & Deci, 2000; 2016), pakko (Riaz ym., 2010; Tohidi & Jabbari, 2012) tai rangaistuksen pelko (Tohidi & Jabbari, 2012). Kolmantena voidaan vielä erottaa yksilön amotivaation tila, joka tarkoittaa yksinkertaisesti motivoitumattomuutta johonkin tiettyyn aktiviteettiin (Ryan & Deci, 2017). Samanaikaisesti voidaan kuitenkin huomata, että tällöin yksilö on motivoitunut johonkin toiseen kuin tarkasteltavana olevaan toimintaan, sillä emme koskaan elä toiminnallisessa tyhjiössä.

Ulkoinen motivaatio ei ole tutkimuksissa näyttäytynyt pitkällä aikavälillä yhtä kestäväenä ja tehokkaana kuin sisäinen motivaatio (Deci & Ryan, 2017; Van Den Broeck ym., 2016). Kun tavoite pohjautuu sisäiseen motivaatioon, työskennellään sen eteen tehokkaammin kuin ulkoisesti motivoitumalla (Vasalampi ym., 2012). Huomionarvoista on, että esimerkiksi Tohidin ja Jabbarin (2012) mukaan alun perin ulkoisena esiintynyt motivaatio voi kuitenkin muuntua sisäiseksi oppimisprosessin aikana. Tiivistetysti voidaan sanoa, että sekä sisäisellä että ulkoisella motivaatiolla on keskeisiä rooleja onnistuneen oppimisprosessin synnyssä (Li & Lynch, 2016; Liu ym., 2011; Ozelik ym., 2013). Esimerkiksi tämän tutkimuksen viitekehyksenä käytetty itsemääräämisteoria on juonnettu sekä sisäisistä että ulkoisista motivationaalisista tekijöistä (Ryan & Deci, 2000; Ross ym., 2016; Vansteenkiste ym., 2006). Käsillä olevassa tutkimuksessa motivaatiota lähestytään näkökulmasta, jonka mukaan jokaisella opiskelijalla sopivissa olosuhteissa luontainen taipumus pyrkiä kohti kasvua ja kehitystä, joka ajaa häntä kiinnostumaan erilaisista toiminnoista sisäisen motivaation muodossa (esim. Deci & Ryan, 1985; 2000). Tämä taipumus on riippumaton erilaisista taustatekijöistä (esim. sosioekonomisesta asemasta, kulttuuritaustasta, iästä tai sukupuolesta, ja se luo edellytykset onnistuneelle kouluun kiinnittymiselle (Reeve ym., 2004; Ryan & Deci, 2000, 2002; Vansteenkiste ym., 2010).

**Itsemääräämisteoria.** Teoreettiseksi taustaksi valittu itsemääräämisteoria (Ryan & Deci, 2000, engl. Self-determination theory tai lyh. SDT) käsittelee motivaatiota erityisesti tarveperustaisesta näkökulmasta: mitä paremmin opiskelijan

psykologiset perustarpeet täyttyvät, sitä korkealaatuisempaa (eli kestävämpää, voimakkaampaa) hänen motivaationsa on (ks. esim. Deci & Ryan, 2000, 2016; Rosenberg, 2003). Psykologiset perustarpeet käsittyvät siis tässä universaaleiksi ja yleisinhimillisiksi ilmiöiksi, joiden täyttymisellä tai täyttymättömyydellä on samansuuntaisia vaikutuksia yksilöstä riippumatta. Itsemääräämisteoria koostuu kaiken kaikkiaan kuudesta toisiaan täydentävästä miniteoriasta, joita ovat kognitiivisen arvioinnin teoria (Cognitive evaluation theory, CET), organismisen integraation teoria (Organismic integration theory, OIT), psykologisten perustarpeiden teoria (Basic psychological needs theory, BPNT), tavoitesisältöteoria (Goal contents theory, GCT) ja suhdemotivaatioteoria (Relationships motivation theory, RMT) (Deci & Ryan, 2000; 2017).

Decin ja Ryanin (2017) kognitiivisen arvioinnin teoria, CET, asettaa oletuksen, että ihmisellä on synnynnäinen taipumus kasvaa ja kehittyä. Tämä saa yksilön motivoitumaan sisäisesti erilaisista toiminnoista ilman erityisiä ulkoisia hyötyjä tai kielteisten seurausten välttämistä. Ulkoisen motivaation lähteet, kuten erilaiset palkkiot ja rangaistukset, puolestaan häiritsevät tätä toimintaa. Heidän organismisen integraation teoriansa, OIT, puolestaan nostaa esiin, kuinka ulkoista motivaatiota tarvitaan silloin, kun sisäistä motivaatiota tiettyihin muutoin oleellisiin ja tärkeisiin toimintoihin (esim. lain noudattaminen) ei ole. Psykologisten perustarpeiden teoria, BPNT, käsittää ihmisellä olevan kolme psykologista perustarvetta, joiden täytyminen motivoi kaikkea toimintaa (Deci & Ryan, 2000; Gagné & Deci, 2014). Ensimmäinen perustarve, autonomia (autonomy), viittaa yksilön vapautteen ja vapaaehtoisuuteen toimia valitsemallaan tavalla (Deci & Ryan, 2017). Toinen perustarve, kompetenssi (competence), ilmenee yksilön pysyvyyden, kyvykkyyden ja itseluottamuksen tunteina (Ryan & Deci, 2002; Ulstad ym., 2016). Kolmantena perustarpeena yhteenkuuluvuuden (relatedness) tarve täyttyy yksilön kokiessa emotionaalista turvaa ja suojaa sekä liittymistä toisiin ihmisiin (Ulstad ym., 2016; Ryan & Deci, 2002). Tavoitesisältöteoria esittää, että ulkoiseen motivaatioon pohjaavat tavoitteet, jotka eivät ole perustarpeita tukevia, heikentävät yksilön hyvinvointia (Deci & Ryan, 2017). Sisäisen motivaation

mukaiset tavoitteet, jotka tukevat perustarpeita, puolestaan edistävät hyvinvointia (Deci & Ryan, 2017). Suhdemotivaatioteoria viittaa käsitykseen, jonka mukaan ihmiset luontaisesti motivoituvat yhteistyöstä ja ryhmän jäsenenä toimimisesta, mikäli he saavat ryhmässä osallisuuden, huomioiduksi tulemisen ja merkityksellisyyden kokemuksia (Deci & Ryan, 2017).

Itsemääräämisteoria poikkeaa muista motivaatioteorioista erityisesti sen osalta, että se näkee nimenomaan sisäisen motivaation tarkoituksellisen ruokkimisen onnistuneen kiinnittymisen ja asioista innostumisen keskiössä (Reeve & Halusic, 2009). Toisin sanoen itsemääräämisteoria painottaa yksilön sisäisten motiivien tunnistamista ja sen seurauksena niihin aktiivista vaikuttamista (Niemiec & Ryan, 2009) esimerkiksi opiskeluympäristön taholta. Se tunnistaa, kuinka motivaatio ei ole ainoastaan yksilön sisäinen, vaan ulkoisten olosuhteiden ja yksilöllisten voimavarojen vuorovaikutuksessa rakentuva ilmiö (Deci & Ryan, 1985; Reeve ym., 2004; Ryan & Deci, 2000). Teoria ohjaa luomaan sisäiselle motivaatiolle ja kiinnittymiselle otollisia olosuhteita psykologisten perustarpeiden tyydyttymistä vahvistavien elementtien kautta (Reeve, 2012). Haastateltavien analyysissä nojataan itsemääräämisteorian mukaisiin käsityksiin motivaation luonteesta ja toimintamekanismeista.

## 2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä toisen asteen opinnot suorittaneilla opiskelijoilla on motivaationsa merkityksestä. Tarkoituksena on ymmärtää sitä, miten tutkittavat itse käsittävät oman motivaationsa merkityksellisyyden kouluun kiinnittymisen osatekijänä. Lisäksi tarkoituksena on kerätä tietoa siitä, mitkä tekijät haastateltujen mukaan loivat ja ylläpitivät heidän motivaatiotaan toisen asteen koulutuksen aikana. Tutkimuskysymyksiksi asetetaan:

1. Millaisena tutkittavat kokevat motivaation roolin toisen asteen opintoihin kiinnittymisessä?
2. Miten tutkittavat kuvailevat omaan motivaatioonsa vaikuttaneita tekijöitä toisen asteen opintojen aikana?

Ensimmäiseksi tutkimusaihetta koskevan tutkimustiedon pohjalta muodostetaan oletus, että motivaation rooli toisen asteen opintoihin kiinnittymisessä ja niiden loppuunsaattamisessa koetaan muiden osatekijöiden ohella merkittäväksi. Toiseksi oletetaan, että tutkittavien kuvailemat motivaatioon vaikuttavat tekijät sijoittuvat itsemääräämisteorian mukaisten kolmen psykologisen perustarvekategorian - autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden alaisuuteen.



## 3 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 3.1 Tutkimuskonteksti

Siinä missä määrällisen tutkimuksen tavoitteena on tuottaa mahdollisimman tarkkaa, vertailukelpoista ja yleistettävää tietoa, pyrkii laadullinen tutkimus ymmärtämään ja tulkitsemaan ilmiöitä (Pitkäranta, 2014). Laadullinen tutkimus on joustavaa, ja se tyypillisesti elää tutkimusprosessin edetessä siihen mukautuen (Eskola & Suoranta, 1998). Tämä tarkoittaa, että tutkimussuunnitelmaa ja analyysin tapaa voidaan muokata jatkuvasti uusien tutkimukseen liittyvien havaintojen pohjalta. Jos esimerkiksi aineistonkeruun aikana huomataan, että valittu menetelmä ei toimikaan odotetulla tavalla, voidaan menetelmiä muuntaa olosuhteisiin sopivammiksi. Tällä tavoin ilmiöitä voidaan hahmottaa syvällisemmällä ja moniulotteisemmalla tavalla kuin mitä määrällinen tutkimus yleisluontoisuudessaan ja laajamittaisuudessaan mahdollistaa. Laadullisen tutkimuksen tuottama tieto on tulkinnallisuudessaan ja tutkijan voimakkaasti ohjaamana aina luonteeltaan enemmän tai vähemmän subjektiivista (Eskola & Suoranta, 1998).

Motivaation eri tekijöistä ja niiden suhteesta kouluun kiinnittymiseen on runsaasti aiempaa tutkimusta. Näiden tutkimusten pohjalta on muodostettu useita erilaisia motivaatioteorioita sekä niihin liittyviä malleja. Kuitenkin kuvausta siitä, kuinka motivaatio ja sen rakentuminen mielletään yksilötasolla, on niukemmin. Koska yleistettävyyys ei ole laadullisen tutkimuksen vahvuus, on laadullista tutkimusta syytä tehdä monipuolisesti – meksikolainen 43-vuotias kuvaa koulupolkuaan todennäköisesti varsin eri tavoin kuin 7-vuotias ruotsalainen. Tässä tutkimuksessa pääsevät ääneen 23-vuotiaat suomalaiset toisen asteen opintojensa osalta. Tarkoituksena on ymmärtää motivaation merkityksellisyyttä näiden yksilöiden omassa kokemusmaailmassa sekä hahmottaa, miten olemassa oleva tutkimustieto asettuu yhdenlaisten ihmisten arkisen elämän konkreettisiin kokemuksiin ja tapahtumiin. Laadullisella tutkimuksella voidaan näin syventää

määrällisin menetelmin kerättyä yleistä tietoa. Laadullinen tutkimus voi paljastaa sellaisia ilmiöitä ja kokemuksia, joita ei ole vielä määrällisin menetelmin tutkittu, ja synnyttää siten arvokkaita jatkotutkimushaasteita.

Yksi laadullisen tutkimuksen yleisimmistä muodoista on haastattelututkimus. Haastatteleamalla saadaan subjektiivista tietoa ihmisen omista kokemuksista, tunteista ja ajatuksista. Haastattelun eri muodot luokitellaan tavallisesti niiden sisältämän struktuurin määrän mukaisesti tässä järjestyksessä joko avoimeen haastatteluun, teemahaastatteluun, puolistrukturoituun tai strukturoituun haastatteluun (Pitkäranta, 2014). Struktuurin määrä viittaa siihen, kuinka kiinteästi haastattelun sisältämät kysymykset on muotoiltu etukäteen ja säilyvät samoina haastateltavasta henkilöstä toiseen. Tämän tutkimuksen aineistona toimivat puolistrukturoidut haastattelut, joilla tavoiteltiin hyvin kohdennettua informaatiota tutkittavista. Puolistrukturoitu muoto jättää kuitenkin edelleen tilaa tutkijalle esittää esimerkiksi lisäkysymyksiä, joilla aineistoa voidaan pyrkiä rikastamaan (Pitkäranta 2014).

Laajemmassa mittakaavassa tämä tutkimus liittyy osaksi toisen asteen koulutusta koskevaa tutkimuskenttää. Toisen asteen koulutuksen sisällä kehitetään kouluun kiinnittymistä analysoimalla motivaation merkityksellisyyttä sekä niitä konkreettisia tekijöitä, joista tutkittavien motivaatio saa voimansa. Toisen asteen koulutus on pitkään ollut ainoa koulutuksen alue, joka on suunnattu myös alaikäisille nuorille, mutta jota oppivelvollisuus ei ole juridisesti koskenut. Tämä kielii siitä, että toisen asteen koulutuksen merkityksellisyyteen erityisesti kasvavan nuoren hyvinvoinnille on herätty vasta hiljattain. Tätä vahvistaa myös se seikka, että kouluun kiinnittymisen käsite rajataan edelleen usein koskemaan vain peruskoulu-aikaa (Markussen ym., 2011). Vuonna 2021 voimaan tullut lakimuutos (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020) oppivelvollisuuden pidentämisestä nostaa samalla toisen asteen koulutuksen eräänlaisesta katvealueesta osaksi jokaisen alaikäisen nuoren kehityksellistä polkua.

Toisen asteen koulutuksen, kouluun kiinnittymisen ja siihen liittyvään motivaatioon vaikuttavia tekijöitä tarkastellaan tässä tutkimuksessa fenomenologis-

hermeneuttisella lähestymistavalla. Fenomenologia viittaa oppiin ilmiöistä (Kakkori, 2009), siis niiden tutkimiseen, tarkasteluun ja analysointiin. Tieteen termipankki (21.4.2024) määrittelee fenomenologian ”asioiden tai tapahtumien tarkastelemiseksi sellaisena kuin ne ilmenevät tietoisuudelle”. Hermeneutiikka puolestaan tarkoittaa tulkinnallisuuden filosofiaa (Kakkori, 2009). Tieteen termipankin (21.4.2024) määrittelemänä se on ”fenomenologiasta alkanut filosofinen suuntaus, jossa tutkitaan ja pyritään ymmärtämään ihmisen tekojen ja käytäntöjen merkityksiä”. Näin ollen fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma pyrkii ymmärtämään yksilön itse omille kokemuksilleen subjektiivisesti antamia merkityksiä (Lindseth & Norberg, 2004; Ricouer, 1976). Fenomenologis-hermeneuttisen analyysin toinen nimitys onkin tulkinnallinen tutkimus (Laine, 2010). Tällainen tutkimus pyrkii Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tuomaan tietoisien tarkastelun piiriin itsestään selvänä pidettyjä asioita. Toisin sanoen tässä tutkimuksessa syvennyttään tarkastelemaan jotakin sellaista, jonka kuvittelimme jo ymmärtävämmme, mutta emme ymmärtäneet vain pinnallisesti kuvittelevamme.

### **3.2 Tutkittavat ja aineistonkeruu**

Tämän tutkimuksen aineisto on osa laajempaa Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin -pitkittäistutkimusta (Vasalampi & Aunola 2016-), jossa seurataan nuorten koulutuspolkua toiselta asteelta 23-vuotiaaksi. Pitkittäistutkimushankkeen keskeisenä tutkimustavoitteena on koulupudokkuuden ja syrjäytymisen ehkäisy. Pitkittäistutkimus sisältää kyselylomaketietoa ja rekisteritietoa toisen asteen opintojen ajalta ja lisäksi osaa pitkittäistutkimukseen osallistuneista on haastateltu heidän ollessaan 23-vuotiaita.

Koulupolku-hankkeen tutkimusavustaja keräsi haastatteluaineiston kesällä 2023. Haastatteluiden avulla pyrittiin selvittämään, millaisia haasteita nuoret aikuiset olivat kohdanneet koulupolullaan ja millaista tukea he olivat haasteisiinsa saaneet. Haastateltaviksi valittiin sellaisia nuoria, jotka eivät olleet valmistuneet toiselta asteelta tyypillisessä ajassa eli 3–3,5 vuodessa tutkinnon aloittami-

sesta. Lisäksi näille nuorille valittiin kontrolliryhmä, joka puolestaan oli valmistunut tyypillisessä ajassa. Tieto valmistumisesta oli saatu koulujen rekisteritietokannoista.

Haastattelukutsut lähetettiin yhteensä 151 henkilölle, joista 33 osallistui haastatteluun. Haastattelut toteutettiin puhelimitse ja niiden kesto vaihteli 20-70 minuutin välillä. Aineiston haastattelut olivat luonteeltaan puolistrukturoituja haastatteluja. Puolistrukturoidussa haastattelussa keskustelukysymykset pysyvät lähes samana haastattelusta toiseen ja se sopii tilanteisiin, joissa halutaan tietoa täsmennetyistä tietyistä asioista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Haastattelussa kysyttiin osallistujien opinnoista ja työtilanteesta, tulevaisuudensuunnitelmista uran suhteen sekä heidän näkemyksiään tekijöistä, joiden he kokivat vaikuttaneen heidän koulussa pärjäämiseensä, millaisia haasteita he olivat kohdanneet koulupolkuunsa aikana sekä millaista tukea he olivat saaneet kohtaamiinsa haasteisiin. Jokaisen käsitellyn teeman jälkeen haastateltaville esitettiin vielä avoin kysymys, joka tarjosi mahdollisuuden kertoa lisää kokemuksestaan ja ajatuksistaan koulutuspolkuunsa liittyen. Haastattelut litteroitiin sanatarkkana litterointina puheen ja täytesanojen osalta, mutta tunneilmaisuja, taukoja tai haastattelutilannetta häiritseviä ulkoisia tekijöitä ei merkitty litteraattiin.

Tähän tutkimukseen valittiin 33 haastattelusta tarkasteluun ne, jotka sisälsivät mainintoja motivaatiosta kouluun kiinnittymisen osatekijänä. Tällaisia haastatteluja oli kuusi kappaletta. Kaikki haastateltavat olivat suorittaneet toisen asteen tutkinnon normatiivisessa 3–3,5 vuodessa. Muita yksilöiviä tietoja, kuten sukupuolta, asuinpaikkaa tai opiskelualaa ei tämän tutkimuksen puitteissa eritelty, vaan analyysin keskiössä olivat haastateltavien henkilökohtaiset narratiivit eli kertomukset. Haastatteluaineisto toimitettiin tämän tutkimuksen tekijälle kirjalliseen muotoon valmiiksi litteroituna, jolloin alkuperäistallenteita ei tässä tutkimuksessa käsitelty. Tämän tutkimuksen tutkijalla ja aineiston haastateltavilla ei ollut lainkaan kontaktia toisiinsa.

### 3.3 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa perusanalyysimenetelmänä pidetään tyypillisesti sisällönanalyysia (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2009). Sisällönanalyysin avulla aineistoa tiivistetään ja jäsennetään, jotta siitä voidaan tehdä systemaattisia johtopäätöksiä ja tulkintoja. Laadullinen sisällönanalyysi sopii tutkimusmenetelmäksi silloin, kun tarkoituksena on ymmärtää jotakin ilmiötä ja muodostaa siitä jäsenynyt ja selkeä kuva. Tällaisen tutkimuksen aineisto on resurssien puitteissa usein suppea, mutta voi tarjota syvällisiä ja toisinaan yllättäviäkin löydöksiä, joiden pohjalta voidaan esimerkiksi kehittää luonteeltaan yleistettävämpiä jatkotutkimusasetelmia. (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2009.)

Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa aineistolähtöisesti eli induktiivisesti tai teorialähtöisesti eli deduktiivisesti. Induktiivinen ja deduktiivinen analyysi eroavat toisistaan abstrahointivaiheessa. Induktiivisessa analyysissä aineisto käsitteellistetään aineiston pohjalta ilman erityistä taustateoriaa tai ennakkokäsityksiä, kun taas teorialähtöisessä analyysissä aineisto sovitetaan johonkin olemassa olevaan teoreettiseen malliin tai viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Tässä tutkimuksessa käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, joka on yhdistelmä näitä molempia (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Siinä missä aineistolähtöisessä analyysissä muodostetaan aineistosta luokittelukategorioita puhtaasti aineiston perusteella, hyödynnettiin tässä tutkimuksessa osin valmiita, itseohjautuvuusteoriasta johdettuja kategorioita. Poikkeuksen muodosti kuitenkin toivon kategoria, joka ei asettunut luontevasti itsemääräämisteorian mukaisten kategorioiden alle. Lisäksi ensimmäisessä klusterointi- eli ryhmittelyvaiheessa alakategoriat muodostettiin aineistopohjaisesti. Näistä syistä kyseessä ei ole puhtaasti vain induktiivinen tai deduktiivinen analyysi, vaan teoriaohjaava analyysin muoto.

Aineistolähtöiset analyysin osat palvelevat tätä tutkimusta siinä, kuinka ne jättävät tilaa tutkittavan subjektiiviselle kokemukselle. Tästä syystä analyysin alkuosa toteutettiin mahdollisimman pitkälti aineiston pohjalta. Teorialähtöiset analyysin osat puolestaan mahdollistivat olemassa olevan teorian syventämisen ja konkretisoinnin – miten itseohjautuvuusteorian mukaiset perustarpeet täyty-

vät käytännössä, ja kuinka tutkittavat niitä sanoittavat? Analyysitapojen joustavuudessa ja runsaudessa piileekin juuri laadullisen aineiston rikkaus (Eskola & Suoranta 2008). Toisin sanoen tutkija on melko vapaa tekemään sekä tutkimustilanteessa että analyysivaiheessa sellaisia joustavia ratkaisuja, joiden avulla voidaan saada aineistosta mahdollisimman paljon irti.

Laadullisen sisällönanalyysin vaiheissa hyödynnettiin Tuomen ja Sarajärven (2018) luonnostelemaa runkoa seuraavassa järjestyksessä: redusointi, klusterointi sekä abstrahointi. Aineiston analysointi aloitettiin redusoinnin eli pelkistämisen avulla. Redusoinnin aikana aineistosta karsitaan pois epäoleellinen aines ja kootaan tutkimuksen kohteena olevat analyysiyksiköt yhteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä pelkistämävaiheessa litteroituun aineistoon perehdyttiin huolellisesti, jonka jälkeen tekstistä etsittiin kaikki motivaatioon suorasti tai epäsuorasti liittyvät maininnat. Analyysiyksikkönä toimivat virkkeet ja virkkeenosat. Seuraavaksi pelkistetty aineisto klusteroitiin aineistolähtöisesti, eli ryhmiteltiin aineiston mukaisia termejä käyttäen sopiviin alakategorioihin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tulosluvun kappaleet on muodostettu näiden alakategorioiden mukaiseen järjestykseen (esimerkiksi perheen antama tuki, ystäväpiirin vaikutus, jne.). Lopulta löydettyt alakategoriat abstrahoitettiin sekä aineisto että teorialähtöisesti lopullisiin yläkategorioihin. Abstrahoinnin eli käsitteellistämisen avulla pyritään tekemään aineistosta johtopäätöksiä ja tulkintoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Näin aineisto ei jää pelkäksi joukoksi satunnaisia kategorioita, vaan asetuu myös osaksi tutkimuksellista käsitteistöä.

### **3.4 Eettiset ratkaisut**

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin Koulupolku-tutkimushankkeen puitteissa valmiiksi kerättyä aineistoa. Aineistonkeruuvaiheessa tutkittavat osallistuivat tutkimukseen etäyhteydellä omalla vapaa-ajallaan, ja heitä oli informoitu osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä mahdollisuudesta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tutkimusta tahansa. Jokainen tutkittava toimitti

suostumuksensa osallistua tähän vapaaehtoiseen tutkimushankkeeseen kirjallisena. Tutkimuksessa haastatteluja suoritti tehtävään koulutettu tutkimusavustaja, mikä mahdollisti haastattelijan puolueettomuuden. Tämän tutkimuksen osalta haastateltavilla ja tutkijalla ei ollut lainkaan kontaktia toisiinsa. Aineiston käytöstä on allekirjoitettu salassapitosopimus, jonka mukaisesti mitään tutkimukseen sisältyviä tietoja ei luovuteta eteenpäin tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille. Koulupolku-hanke, jonka aineistoa tässä opinnäytetyössä hyödynnetään, on saanut Jyväskylän yliopiston eettisen lautakunnan hyväksynnän.

Henkilötietoja käsiteltiin tutkimuksessa vain siinä mittakaavassa kuin oli tutkimuskysymysten kannalta välttämätöntä. Tutkimustehtävä ei edellyttänyt iän ja opintoasteen lisäksi yksilöivien tietojen, kuten sukupuolta, asuinpaikkaa tai opiskelualaa koskevien tietojen käsittelyä, mikä minimoi anonyymiteetin vaarantumisen. Haastatteluaineisto toimitettiin valmiiksi litteroituna kirjalliseen muotoon, jolloin alkuperäistallenteita ei tässä tutkimuksessa käsitelty. Alkuperäisaineistosta tutkimuksen ulkopuolelle rajattuja aineistoja käsitelti vain kyseisen tutkimushankkeen oma tutkija, joka valikoi ja toimitti pyynnöstä tähän tutkimukseen tarvittavat haastattelut. Näin minimoitiin tarpeeton salassapidettävän tiedon käsittely. Litteroitu aineisto taltioitiin tietoturvallisesti Jyväskylän yliopiston suojatulle asemalle, ja analyysiä varten tulostetut aineistot säilytettiin lukitussa tilassa. Tähän tutkimukseen käytettäväksi lähetetty aineisto tuhoetaan välittömästi opinnäytetyön hyväksytyn suorittamisen jälkeen. Alkuperäisen tutkimushankkeen aineiston säilyttämisestä ja tuhoamisesta vastaa kyseisen tutkimuksen henkilöstö.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus muodostuu erilaisista tekijöistä kuin määrällisessä tutkimuksessa. Kvalitatiivisen tutkimuksen johtopäätökset ovat lopulta aina tulkintoja ja parhaimmillaankin hyvin perusteltuja subjektiivisiä näkemyksiä jostakin asiasta tai aiheesta. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi perustuukin lopulta eniten sille, kuinka täsmällisesti ja läpinäkyvästi tutkimuksen toteutus ja siihen liittyvien valintojen perustelut on esitetty (Räsänen 2004). Täydellinen luotettavuus eli reliabiliteetti tarkoittaisi

käytännössä sitä, että tutkimus voitaisiin toistaa täsmälleen samanlaisin tuloksin uudelleen (Hirsjärvi & Hurme 2008). Tällaisen tavoitteen täydellisestä saavuttamisesta on luovuttava, kun tutkitaan elävinä ja vuorovaikutteisina olentoina toisia vuorovaikutteisia ja eläviä olentoja. Mahdollisimman suureen luotettavuuteen voidaan kuitenkin pyrkiä huolellisuuden, täsmällisyyden, läpinäkyvyyden ja yhteistyön keinoin.

Luotettavuus on kvalitatiivisessa tutkimuksessa aina hyvin erilaisessa asemassa kuin kvantitatiivisessa. Kvalitatiivisen tutkimuksen tulokset ovat usein vaikeammin perusteltavissa kuin kvantitatiivisen. Esimerkiksi survey-tutkimuksen keskiarvot tai todennäköisyydet ovat osoitettavissa vastatuilla luvuilla ja laskeutakaavioilla, kun taas kvalitatiivisen aineiston luotettavuus perustuu huomattavasti enemmän tutkijan omiin kykyihin ja luotettavuuteen. Näihin liittyviä ongelmia edustaa usein esimerkiksi se, miten haastattelijan toiminta voi vaikuttaa haastateltavan vastauksiin ja haastattelun kulkuun. Kvantitatiivisesta tutkimuksesta poiketen tutkijan omat tulkinnat luovat perustan aineiston työstämiselle heti alkumetreistä lähtien (Räsänen 2004). Erityisen piirteen reliabiliteettiin, eli luotettavuuteen, tekee Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan jo käsitteen määritelmä tutkimuksen teossa. Reliabiliteetilla nimittäin tarkoitetaan sitä, että tutkittaessa samaa henkilöä, pitäisi saada kahdella tutkimuskerralla sama tulos. Ihmiselle on kuitenkin ominaista muuttua ajan saatossa, jolloin ainakin tuosta reliabiliteetin määritelmästä on luovuttava. Reliabelius koskeekin kvalitatiivisessa tutkimuksessa enemmän tutkijan toimintaa, kuin mitään muuta. Esimerkiksi haastattelujen tulos on aina seurausta haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminnasta, vaikka tutkijana osaisikin huomioida kaikki tutkimuksen luotettavuuden osa-alueet mahdollisimman hyvin. (Hirsjärvi & Hurme 2008.)



## 4 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset esitellään jäljempänä kahdessa osassa. Ensin käyn läpi itseohjautuvuusteorian mukaisesti kolmeen psykologiseen perustarpeeseen, autonomiaan, kompetenssiin sekä yhteenkuuluvuuteen, liitetyt aineistolöydökset. Sen jälkeen täydennän niitä sellaisilla löydöksillä, jotka eivät oman tulkintani mukaan yksiselitteisesti istuneet itseohjautuvuusteorian mukaisten kategorioiden sisäpuolelle.

### 4.1 Itseohjautuvuusteoriaan sijoittuvat löydökset

#### 4.1.1 Autonomia

Tämän tutkimuksen aineistossa autonomia nousi keskeiseksi motivaatioon vaikuttavaksi tekijäksi toisen asteen opintoihin kiinnittymisessä. Kaikki haastattelut sisälsivät autonomiaa käsitteleviä, motivaatiota koskevia mainintoja. Yhdessä haastattelussa kuvattiin muusta aineistosta poiketen, kuinka juuri opintojen vahva ulkoinen struktuuri kannatteli toisen asteen opinnoissa eteenpäin. Aineiston haastatteluista kolmessa muussa puolestaan kuvattiin toistuvasti, kuinka juuri valinnanvapaus ja itseohjautuminen loivat autonomian kokemusta ja motivoivat jatkamaan opinnoissa.

Kyllä joo se ja sitten ehkä myös se, että siitä tuli ehkä vähän enemmän semmoista vapaampaa, että mähän olin meidän lukio oli siinä tuntijakokokeilussa --- mä tykkäsin siitä koska mä sain vapaammin vielä vapaammin valita ne mun opinnot sitten.

(Haastateltava 1)

Autonomia saattoi ilmetä esimerkiksi oppiaineita koskevassa valinnaisuudessa: opiskelijalla oli mahdollisuus opiskella tavanomaisten oppiaineiden lisäksi erityisiä taitoja, joihin hänellä oli harrastuneisuutta.

Sit lukio niin mä tykkäsin siitä tosi paljon just kun sain ...mä oon käyny sekä yläaste että lukion semmosilla erityisluokilla --- lukio oli musiikkiluokka niin sit oon aina saanu tehdä

itelle kiinnostavia juttuja siinä ohessa niin tuntuu että sitte se koulunkäynti, ihan kirjallisenki opiskelu otti tuulta alleen kun sai harrastaa musiikkia siinä ohella kun sitte sekin tuki tosi paljon itelle sitä kun sitä jakso sitte lukeekki

(Haastateltava 4)

Valinnaisuus vaikutti nousevan haastateltava 4:n oman arvion mukaan erityisen merkitykselliseksi oman motivaation kannalta, sillä hän nosti kyseisen teki jän oma-aloitteisesti esiin vielä uudelleen haastattelun loppupuolella.

mä haluaisin vaan korostaa ehkä sitä että miten tärkeätä omalle hyvinvoinnille oli omana koulupolkuna se että sai myös niinkun valita että missä asioissa mä voin haastaa itteeni ja sit oli mahdollista hakeutua semmosien haasteiden äärelle, esimerkiks että oli tämmösiä liikuntaluokkaa ja musiikkiluokkaa ja sitte... sai valita jotain kouluaineita ja ..

(Haastateltava 4)

Autonomian kokemus syntyi oppiaineisiin liittyvän valinnaisuuden lisäksi myös oppilaitoksen joustavuudesta opintojen suoritusavoissa. Tämä mahdollisti opintojen järjestämisen opiskelijalle yksilöllisesti sopivalla tavalla.

Mulla on ollu tämmönen erikoinen öö..oppipolku että öö mä alotin ihan normaali aikaan lukion sitten öö..musiikkilukiassa kakkosvuoden jälkeen niin mulla loppu vähä niinku harrastuspuolelta se musiikki ...mä sain viimeisteltyä mitä harrastuspuolella voidaan sillä saralla saavuttaa niin mä hain ja pääsin toisen asteen musiikkitutkintoon ammattitutkintoon Helsinkiin. Mä menin sinne, ekana vuonna sit tein sen abivuoden itsenäisenä, sitten ensimmäisen musiikki ammattitutkinto vuoden ohella, toisen vuoden tein ihan sitä musiikki ammattitutkintoo Helsingissä ja sit tuli korona mun opinnot pitkitty ja sit muun muassa sijainnin houkuttelemana niin pääsin sitte siirtohakee Turun konservatoriolle ja tein siellä viimesen vuoden tanssi ammattitutkinto..

(Haastateltava 4)

Oma kiinnostus opintojen sisältöihin ja aihealueisiin koettiin motivaation kannalta keskeiseksi neljässä haastattelussa. Haastateltava 2 kuvaili omaa kiinnostusta ja innostusta jopa kaikista tärkeimmäksi motivaatioon vaikuttavaksi tekijäksi: "ja just se, että löytyy se oma juttu mitä haluaa tehdä, niin se on ehkä kaikkein tärkein asia". Myös haastateltava 1 ilmaisi oman kiinnostuksen olevan merkittävä tekijä opintoihin sitoutumisen kannalta.

Kyllä lukiassa se ennen kaikkea, että se musta tuntuu, että mä pääsin vihdoon ja viimein vähän niinku kiinnostavampi asioihin ja kyllä ne niinku kiinnosti niin siellä oli niinku to ta niissä on jotain järkee käydä niitä opintoja.

(Haastateltava 1)

Yksi haastateltavista kertoi saaneensa nauttia kodin mahdollistamasta autonomian kokemuksesta läpi koko koulupolun. Vastaavasti hänen kertomuksessaan

korostui valinnanvapauden suuri merkitys nimenomaan toisen asteen opinnoissa.

No mulla on ollut aina silleen niinku aika vapaa tua koulupolku sillee että vanhemmat ei ole mitään painetta mihin suuntaan pitää lähtee. Mulla on ollut semmoinen niinku ehkä semmoinen itseohjautuvuus siinä, että oon sitten tota halunnut niissä opinnoissa menestyä.

(Haastateltava 1)

Yksi haastateltavista toi muista tutkittavista poiketen esille valinnanvapauden ennemminkin haastavana kuin tukevana elementtinä kouluun kiinnittymisessä.

Siellä on todella niinku ohjattua ja tavallaan nyt tehdään tätä ja nytte tehdään tätä, että se ohjautuminen on ainaki sillon oli aika minimissä... se on aina sopinu mulle ja sopii edelleenkin. Ne oli tarpeeksi haastavia mutta kuitenkin helppoo että siinä ei tullu sellanen paniikki että nyt mä en pysty tähän ja sitte mää olin niin kiinnostunu kaikesta ja tykkäsin sellaisista asioista, tosi niinku tiedonjanonen.. opiskelin niin paljon kun mä vaan jaksoin ...tein paljon ylimääräisiä hommia , et mulla oli vähän niinku sellasta omaehtoista myös.

(Haastateltava 3)

Haastateltava 3 koki ulkoisen struktuurin ja yhdenlaisen ulkoisen motivaation itselleen voimavarana. Haastattelun aikana hän kuvasi motivoivaksi erityisesti sitä, että joku muu tekee päätökset. Autonomia ei aina ilmenekään yksilön valinnanvapautena ja itsenäisyytenä: mikäli yksilö kokee ohjauksen itselleen hyödyllisenä ja toivottuna, voi vahvakin ulkoinen ohjaus olla osa autonomian kokemusta. Tällainen ulkoahjautuva motivoitumisen tapa voidaan nähdä samalla sosiaalisen tuen ja kannattelun tarpeiden ilmaisuna. Tästä näkökulmasta opiskelijan kokemus voidaan liittää itseohjautuvuusteorian kolmen perustarpeen sisällä myös yhteenkuuluvuuden tarvekategoriaan.

Yläasteen lopussa alkoi jo vähä sellainen niinku väsyminen mutta koska meillä on kotona oltu aina aika tiukkoja eikä saa olla luvatta poissa ...tein niitä hommia parhaani mukaan vaikka väsyi koko ajan enemmän ja enemmän. Sit ku mä täytin 18, niin mä sain ne Wilma tunnukset omaan käyttöön niin sitte mä aloin laittamaan niitä sairauspoissaoloja vaikka en ollut edes sairaana... Niin niin...silloin se alkoi mennä päin seinää...

(Haastateltava 3)

Haastateltava kuvasi ulkoisen struktuurin kaipuuta pysyvänä tilana. Idea siitä, kuinka ulkoinen motivaatio voi sisäistyä ajan myötä yksilön itseohjautuvaksi toimintamalliksi, ei tässä kertomuksessa toteudu.

Se on nii selkee ku siinä on vähä niinku tai semmonen ulkoinen rakenne toimii mulla edelleen et töissä käyminen ja tämmönen sillon kun muut ihmiset asettaa ne rajat.. niin se on tosi hyvä mut sillon ku se jää mulle itelle nii sillon asiat rehahtaa ...

Silloin siinä, ku kaatu tavallaan kerralla ne kaikki ulkoiset tekijät ympäriltä niin ei mulla ollu mitään kykyä pitää sitä omaa rytmiä ja tämmöstä koulussakäynti motivaatiota ...

(Haastateltava 3)

#### 4.1.2 Kompetenssi

Kompetenssia koskevia mainintoja ilmeni käsitellyssä aineistossa varsin vähän. Kompetenssin eli kyvykkyyden merkitystä motivaatiolle ei ilmaistu yhtä suoraan kuin esimerkiksi autonomian merkitystä, vaan sitä tuotiin ilmi yliyrittämisen, vahvuuksien ja työkyvyn käsitteiden kautta. Yliyrittämisen käsite liitettiin kompetenssin tarpeeseen sen kautta, kuinka sen tulkittiin kuvaavan liian korkeista tavoitteista aiheutuneita epäonnistumisen kokemuksia. Vahvuuksien puolestaan katsottiin liittyvän kiinteästi kyvykkyyden kokemukseen – opiskelija tunnisti omat vahvuutensa ja halusi hyödyntää sitä, missä koki olevansa hyvä.

Sopivan kokoisten tavoitteiden asettaminen on tärkeää minäpystyvyyden kokemukselle ja siten myös kompetenssin tarpeen täyttymiselle. Haastateltava 1 toi ilmi yliyrittämisen kielteisen vaikutuksen omaan motivaatioon. Tämä voidaan tulkita omiin senhetkisiin taitoihin ja voimavaroihin nähden liian korkeina tavoitteina. Vastaavasti voidaan todeta, että omiin tottumuksiin ja taitoihin nähden sopivimmat tavoitteet olisivat todennäköisesti tukeneet haastateltava 1:n opintoja paremmalla tavalla.

No onhan niitä toki ollu haasteitaki että tota, tota niinku lukiossa tuli välillä ehkä ylyiritettyä ja sitten sen kautta saattoi olla sellaisia motivaatio-ongelmia aika ajoin vaikka sitten loppupuolella.

(Haastateltava 1)

Tätä olettaa tukee se, kuinka haastateltava 1 kuvasi toisessa yhteydessä tietoisuutta omista vahvuuksistaan ja mielenkiinnon kohteistaan. Tällöin omien vahvuuksien tunnistaminen edisti itselle sopivampien koulutusvalintojen tekemistä, ja sitä kautta parempaa kiinnittymistä lukio-opintoihin ammatillisen koulutuksen sijaan.

Ehkä se oli just se, että kun mä tavallaan huomasin, että ammattiin liittyvät opinnot ei ollu ehkä mun vahvuudet ja mulle tuli ehkä takas se että muita kiinnostuksen kohteita niin tajusin että se lukio antaa mulle enempi.

(Haastateltava 1)

Myös haastateltava 4 kuvasi aineistossa kompetenssia osana opiskelumotivaationsa vahvistumista. Haastateltava 4 opiskeli musiikkipainotteisessa opintoryhmissä, ja kamppaili samalla psyykkiseen terveyteen liittyvien haasteiden kanssa. Vaativassa tilanteessa yhdistyneet opettajien tuki sekä toivo hyvän työkyvyn saavuttamisesta auttoivat opiskelijaa eteenpäin. Tässä työkyky voidaan käsittää laajemmin yksilön pystyvyytenä tehdä haluamiaan asioita, vaikka kompetenssi usein mielletäänkin yksinkertaisesti kokemukseksi, jossa yksilö tuntee olevansa hyvä jossakin toiminnassa.

Ja sit nää musiikinopettajat on ollu tukena ja sit ne on puhunu mulle silleen järkee varsinki noi musiikinopettajat että mun täytyy olla tervekin että mä voisin tehdä tätä työkeni ja näin .. semmoset motivoi kaikkiin musiikkiin liittyvät niinku asiat motivoi mua siinä vaiheessa niinku sen kans kamppailemisessa ..halusin parantua että voisin tehdä tätä työkseni.

(haastateltava 4)

Poiminnassa yhdistyy yhteensä kolme elementtiä: sosiaalinen tuki, toive omasta pystyvyydestä sekä toivo paremmasta tulevaisuudesta. Kompetenssin alle maininta sijoittui lopulta sillä perusteella, että lopulta nykyhetkessä tapahtuvat, yksilöstä itsestään lähtevät valinnat voivat saada aikaan toimintaa. Toisten ihmisten tuki tai toivo tulevasta eivät voi vielä yksin saada aikaan yksilön toimintaa, mikäli yksilö ei itse usko omaan pystyvyyteensä juuri tässä ja nyt.

### 4.1.3 Yhteenkuuluvuus

Yhteenkuuluvuuden tarpeeseen vastaaminen eli sosiaalinen tuki näyttäytyi aineistossa erityisen merkityksellisenä kahdelle haastateltavalle. Etenkin opettajien ja ystäväpiirin merkitystä tuotiin näissä haastatteluissa esille. Myös vanhempien kodin taholta antamaa tukea sivuttiin, mutta se vaikutti jäävän huomattavasti vähäisemmälle huomiolle tutkittavien kertomuksissa. Haastateltava 5 kuvasi koulun opettajien ja muun henkilökunnan apua ja tukea keskeiseksi omien

opintojensa sujumiselle. Erityisesti henkilökohtainen suhde koulun aikuisiin ja saadun avun yksilöllisyys näyttäytyi tärkeänä.

Haastateltava 5: Sitte tota lukiossa taas mulle opettajat ja opot kävi yksitellen läpi, miten näitä kursseja sais suoritettua ja mä kävin esimerkiksi opon luona tekemässä niitä tehtäviä koska ei ite pystyny ohjautumaan siihen niin sai sitte ulkopuolista apua sen oman tilanteen suunnitteluun, niin se on ehkä ollu se tärkein...

Haastattelija: Joo eli opon mainitsit...Teikkö niinku minkä tyyppisiä tehtäviä kävit tekemässä opon kanssa tai ...

Haastateltava 5: No siis niitä asioita mitä niinku oli tehtävänäki kursseilla... Semmosia mitä ois pitäny ite kotona alottaa mutta se ny vaan ei onnistunu.

Haastattelija: No sä koet sen että se oli hyödyllinen tuki sitte siinä..

Haastateltava 5: Kaikki opettajien kanssa katotut sellaiset yksilöllistetyt asiat

Haastattelija: Eli yksilöllistäminen on ollu niinku henkilökohtainen suunnitelma on ollut sellainen hyvä juttu että oot kokenu sen sillai apuna...

Myös haastateltava 2 kuvasi paitsi koulun aikuisten, myös tutoreiden merkityksellisyyttä omalle opiskelumotivaatiolleen. Myös haastateltava 2 kertoi nimenomaan tuen yksilöllisyyden merkityksestä – oli tärkeää saada esittää omia kysymyksiä opettajalle henkilökohtaisesti kahden kesken.

Haastateltava 2: et semmonen psyykinen apu mä sanoisin ois ollu semmonen ehkä isoin että opettajat oli mun mielestä ainakin aivan mahtavia siinä että meillä oli niinku semmosia..tai ainaki lukiossa meillä oli niinku semmosia matikkakerhoja ja joka kuukaus oli semmonen matikkapäivä et vietettiin yks lauantai kerran kuussa aina opiskelemaan matikkaa jossa oli opettajia ja tutoreita ja tämmösiä...

Haastattelija: Joo kyllä. No millasena sä sen koit sitte..no tietenki positiivisena... mutta edistikö...

Haastateltava 2: No positiivisena ehdottomasti ja siinä tuli semmonen tosi hyvä olo että musta tuntu et nää opettajat niinku oikeesti välittää ja että heitä kiinnostaa... että me opitaan.

Haastattelija: Kyllä joo eli siinä on niinku tälläinen tunnepuoli ehkä enemmän sitte...

Haastateltava 2: Joo ehdottomasti että olihan siinä seki että yksinkertaisesti oppi mutta se että kun sä pystyit niinku erikseen kysymään vaikka jostain tietystä vaikeesta alueesta niin silleen henkilökohtaisesti yhen kanssa opettajan kanssa silleen ja se tunnepuoli auttoi tosi paljon niinku tietää että näitä lukion opettajia oikeasti kiinnostaa nää että opintaanko me...

Haastattelija: Kyllä että sellainen välittäminen ja sit just..

Haastateltava 2: Joo just se.

Opettajan huomaamaksi tuleminen jäi yhden opiskelijan mieleen myös silloin, kun tämä ei osannut suoraan auttaa tai tukea opiskelijaa. Voikin olla, että nähdyksi ja kuulluksi tuleminen on jo itsessään kannustavaa, vaikka varsinaista ratkaisua ei kyetty kyseisessä tilanteessa opiskelijalle ulkopuolelta tarjoamaan.

Mut yhen mä muistan, yks biologian opettaja ...mä en tiiä mikä se oli..oliko se joku arviointikeskustelu tai joku varmaan koulun kurssiin ..sitte se sano mulle että sä oot tosi aktiivinen ja ymmärrät asioita ja (epäselvää puhetta)...kun lukisit enemmän niin voisit ihan hyvin kirjoittaa ällän että tavallaan siinä oli sellasta pientä et se huomasi sen että mä en nyt tee parastani mutta se ei niinku kääntynyt sit silleen et miks tää on näin vaan se niinku sano että koita tehdä enemmän

(Haastateltava 5)

Haastateltava 2 kuvasi ystävien antaman tuen ohella opettajien motivoivaa toimintaa erityisen yksityiskohtaisesti. Hänen kertomuksessaan korostui opettajan antaman mallin merkitys ja tunteen, tässä tapauksessa innostumisen, tarttuminen. Lisäksi kuvataan, kuinka tärkeää oli opetuksen vuorovaikutteisuus ja osallistavuus -- ei "vain kirjoiteta muistiinpanoja", vaan tehdään myös itse asioita. Tulkintani mukaan vastauksessa yhdistyi näin useita sosiaalisen tuen ja yhteenkuuluvuuden tarpeen eri muotoja: välittämistä, osallisuutta, joukkoon kuulumista, asenteiden ja toimintamallien välittymistä, tunteiden tarttumista ja mallioppimista.

Haastateltava 2: No ystävät oli tosi iso ainakin että semmonen niinku ystävien tuki se oli ehkä niinku kaikkein isoin ja sit ...kyl mä sanoisin että mulla oli semmosia tiettyjä opettajia niinku muutamia jotka oli semmosia että okei ihan sama nyt on vaikka tää in-

hottava tunti josta mä en tykänny yhtään, koska ens tunnilla on biologiaa et mä ...sitte on tää yks opettaja joka oli mahtava ja siellä niinku tekee mieli oppia ...että se oli silleen tietysti niissä inhottavissakin tunneissa pääs läpi sillai et okei ens tunnilla on biologiaa tai fysiikkaa tai tällästä..

Haastattelija: Joo että tavallaan aina pystyy silleen siirtämään sitä ajatusta tulevaan että asiat aina..

Haastateltava 2: Joo just se että se tulevaisuus...

Haastattelija: Niin kyllä

Haastateltava 2: ..on auttanu jaksamaan..

Haastattelija: Joo..No mikä teki sitten sellasesta tunnista niinku hyvän jossa sitte oli tällänen opettaja että sitä odotti että..

Haastateltava 2: öö no siis ...se että se opettaja teki siitä oppimisesta hauskaa ...se oli ehkä se tärkein että se ei oo vaan semmosta yksinkeskustelua: okei, sitten tämmöstä ja tuommosta ja tämmöstä ja monotonista ja kaikkee tämmöstä vaan että okei että semmonen että siellä saa iteki niinku tehdä jotain muuta ku kirjottaa muistiinpanoja ...

Haastattelija: Joo

Haastateltava 2: Jaa se ...interaktiivisuus

Haastattelija: Joo vuorovaikutus siinä ...

Haastateltava 2: Joo vuorovaikutus kyllä ja onhan sitäkin että vaikka jossain tunnilla että joo no kuka tietää ...onhan seki silleen vuorovai-kuttamista mut silleen..silleen hauskalla tavalla se oli parasta mä en osaa oikein selittää sitä sillee muuten. Opettajilla oli hauskaa ja sillee näki että opettajat oli intohimosia siitä opettamastaan aineesta.

Haastattelija: Joo kyllä.

Haastateltava 2: Et sen mä huomasin että jos jossain luokassa oli se että mä tykkäsin niistä opettajista jotka tykkäs opettaa.

Haastattelija: Tarttuko tavallaan sellanen innostuneisuus sitten suhunkin?

Haastateltava 2: Kyllä, kyllä just tää, just tää. Se kun opettaja ite innoissaan niin se tarttu minuun ainakin kanssa. Okei tää on oikeesti aika kivaa kun se tykkää puhuu tästä ja tälle.

Haastattelija: Tärkeä havainto varmasti ja aika kiinnostava, ja kun tuos kerroitkin niin oli matikkapäiviä, niin siellä niinkun opettaja osoitti että sitä kiinnostaa ja hän välittää niin...



Koulun aikuisten ohella haastatteluissa kuvattiin useita kertoja myös vertaissuhteiden merkitystä opintoihin kiinnittymiselle ja motivaatiolle. Kavereiden suhteen korostui myös omien valintojen merkitys – opiskelija itse tietoisesti monitoroi ja valikoi omia vertaissuhteitaan. Näin vertaissuhteet näyttäytyvät jälleen tekijänä, johon yksilöllä itsellään on tilannetekijöiden ohella myös valinnanvapautta. Omaa opiskelua ja motivaatiota heikentäviä vaikuttimia voidaan pyrkiä omilla valinnoilla muuttamaan. Haastateltava 2 kuvaa, kuinka hän onnistui vaihtamaan omaa hyvinvointia heikentävät vertaissuhteet omaa hyvinvointia tukeviin ihmissuhteisiin.

Haastateltava 2: ja sitte lukiossa mulla oli semmonen huono kaveriporukka mutta se sitte hävis siinä toisella vuodella nii sitte kolmas vuosi oli tosi kiva.... ja parempi kaveriporukka

Haastattelija: Kyllä... Hakeuduitko niinku eri porukkaan vai tapahtuiko se itellään?

Haastateltava 2: Joo huomasin että oli semmonen myrkyllinen?? tila minulle että se oli sellasta että minä olin kaikkien semmonen psykiatri mutta mä en voinu ite jakaa omia huoliani siellä porukassa nii sit mä tajusin että tää ei oo hyvä mulle nii sit mä hakeuduin eri seuraan..

Haastattelija: Joo ja sitte asiat niinku parani siinä kohtaa?

Haastateltava 2: Joo ...

Ylipäättään omien valintojen ja oman aktiivisuuden merkitys näkyi juuri sosiaalisen tuen vastaanottamisessa. Yhteenkuuluvuuden tarpeen täyttyminen näyttäytyikin aineistossa tekijänä, johon yksilö itse voi omalta osaltaan vaikuttaa. Hakeutumalla omaa hyvinvointia tukeviin ympäristöihin yksilö voi ruokkia omaa motivaatiotaan silloinkin, kun muita, itsestä riippumattomia haasteita on runsaasti. Haastateltava 2 kertoo siitä, kuinka onnistui ottamaan vastaan psykososiaalista tukea: "mä en muista sen paikan nimee.. mut semmonen matalakynnyksinen.. jos mä haluan tulla juttelemaan niin tule ..paikka että sinne saimmennä puhumaan ihan mistä vaan niin mä menin sinne". Opiskelijalta vaadittiin valinnan tekemiseksi paljon omaa aloitteellisuutta, tiedonhankintaa sekä rohkeutta ja voimavaroja kurottua tarjottua apua kohti. Valinta oli kuitenkin

opiskelijan omasta päätöksestä kiinni, ja vaikeuksista huolimatta avun piiriin hakeutuminen onnistui.

Kuten autonomiaan liittyvissä maininnoissa, myös yhteenkuuluvuuden tarpeesta kumpuava motivaatio saatettiin tässä tutkimuksessa kokea ulkoahjautuvana. Ulkoinen motivaatio koettiin myös sosiaalisen paineen osalta positiivisena asiana, jopa niin vahvasti, että opiskelija luonnehtii sen olevan ”paras mahdollinen” motivaation lähde koulutyölle. Sosiaalinen paine voi siis olla myös toivottu ja toimintaa eteenpäin ajava voima, eikä välttämättä kuormittava ja suoriutumiskykyä heikentävä tekijä.

Haastattelija: Joo, no miten sitten kun kerroit tuon että kavereiden kanssa tehdään näitä ryhmitöitä niin millaisena sä oot sen kokenu että että tuleeks siinä tavallaan muilta tukea että jaetaan tehtävät ja pidetään aikatauluista kiinni.

Haastateltava 3: Kyllä koska sehän on se ulkopuolinen rakenne, ja varsinkin silloin kun on oman ikäset mutta ei ehkä ne parhaat kaverit. Se on ehkä eniten sellainen, ehkä tiukin rakenne, koska niitä ei halua niinku että ne pettyy tai ne on vihaisia sulle. Silloin kun ne sovitaan että ne asiat on tehty siihen mennessä, niin kyllä siinä alkaa pakosti tekemään. Se on ehkä kaikista paras mahdollinen sitte koulutielle.

Myös haastateltava 6 luonnehti kavereiden valmistumista myös omaa valmistumista ohjaavaksi ja rytmittäväksi tekijäksi. Hänen kuvauksessaan vaikuttavia tekijöitä olivat kavereiden valmistumisajankohdan lisäksi heidän yleinen välinäkönsä opintojensa eteen sekä jaettu kiinnostus omaa opiskelualaa kohtaan.

Kodin ja perheen taholta saatua tukea koskevat maininnat jäivät tämän tutkimuksen aineistossa vähäisiksi. Vain yksi haastateltavista (haastateltava 6) mainitsi nimenomaan perheen ja sukulaiset opiskelua vauhdittaviksi ja motivoivia ylläpitäviksi vaikuttimiksi. Hän kuvasi perheen ja sukulaisten tukea epäsuoraksi: sukulaisten tuki ei ollut niinkään suoraa kannustusta ja opinnoista huolehtimista, vaan ”ihan sukulaisten näkeminenkin piristi” (haastateltava 6).

Haastateltava 3 puolestaan kuvasi lyhyesti havaitsemaansa muutosta siinä, kuinka vanhemmilta saadun tuen luonne muuttui koulupolulla siirryttäessä alasteelta yläasteen kautta lopulta toiselle asteelle.

Haastateltava 3: Mutta ala-asteella ne on aina kyselly kokeisiin ja auttanu jos mä oon pyytäny ja tuota...mitäs muuta. Aina kun on pitäny mutta ei nyt niinku vanhemmat varsinki jos ei oo opettajia nii ne vaan pystyy tietyn verran tekemään ja tietysti ku lukiossa oli nii en mä tiä miten vanhemmat ois pystyny siinä ees auttamaan...

Haastattelija: Joo kyllä...taisit tuos mainita et sillai kuitenkin että vanhemmilla oli ikään ku tietynlaiset odotukset kuitenkin et pitää suoriutua hyvin että..opinnoista

Haastateltava 3: Niin tai semmonen että pitää yrittää parhaansa että kouluun on mentävä aina että ei mitään sellasta turhaa löysäilyä että jos on vaikka huonoja numeroita niin ei saa haittaa kun on tehny parhaansa ..

Edellä kuvatut esimerkit kuvaavat sitä, kuinka toisen asteen opintoihin mennessä tuki oli enemmän esimerkiksi asenteita ja arvoja välittävää tai mielialaan vaikuttavaa, epäsuoraa vaikuttamista. Nuoremmalla iällä vanhempien tuki opiskelumotivaation ylläpitämisessä on voinut sen sijaan olla vielä varsin konkreettista apua (esim. kokeisiin valmistautumisessa avustaminen). Vanhempien ja sukulaisten epäsuora vaikutus ei ole välttämättä yhtä tiedostettu kuin suora vaikutus. Kukaan haastateltavista tuonut perheen merkityksellisyyttä omaaloitteisesti esille, mikä voi kummuta osittain tästä tiedostamattomuudesta.

## 4.2 Itseohjautuvuusteoriaan sijoittumattomat löydökset

Tutkimustehtävää määriteltäessä asetettiin hypoteesiksi, että opiskelijoiden motivaation lähteet voidaan asettaa itseohjautuvuusteorian mukaisten, edellä kuvattujen kolmen perustarpeen mukaisiin kategorioihin. Kuitenkin aineistosta nousi myös sellaisia mainintoja, jotka eivät aukottomasti ja yksiselitteisesti istu autonomian, kompetenssin tai yhteenkuuluvuuden luokituksiin. Näissä kertomuksissa yhteiseksi motivaatiota vahvistavaksi tekijäksi nousi toivon käsite,

joka ilmeni useissa eri muodoissa. Toivoa ilmaistiin esimerkiksi paremman tulevaisuuden odotuksina, toiminnan välinearvoisuuden kuvauksina, oman arvopohjan kautta sekä optimistisena asenteena.

#### 4.1.4 Toivo

Itseohjautuvuusteoriaan sijoittumattomista maininnoilla oli paljon yhteistä keskenään. Sillä ne kaikki sijoittuivat jollakin tapaa irti tästä hetkestä kohti myönteistä tulevaisuutta, valitsin niitä kaikkia yhdistäväksi tekijäksi toivon käsitteen. Tässä tutkimuksessa määrittelen toivon Christodouloun (2010, s. 27) mukaisesti uskona johonkin hyvään. Tulevaisuuden odotukset liittyivät omiin haaveisiin ja niiden toteutumiseen: odotettiin unelmatyötä tai mahdollisuutta perustaa perhe. Mitä tulee motivaation ja toivon suhteeseen, kuvaa Kallio (2020, s. 11.) toivoa voimanlähteenä, jonka avulla ihminen pyrkii kohti parempaa, asettaa tavoitteitaan korkeammalle ja kehittyä siten eteenpäin. Toivolle ja motivaatiolle on yhteistä se, että yksilö voi itse vaikuttaa niihin haastavissakin olosuhteissa. Toivo ilmeni aineistossa myös vastakohtaisuuden kautta: toivon puutetta kuvattiin syynä opintojen keskeyttämiselle ja alan vaihtamiselle.

Yksi tutkittavista kuvasi toivoa yleisluontoisesti ”kirkkaana tulevaisuutena”. Hänen tapauksessaan tämä tulkittiin odotuksina jatkaa rakasta musiikkiharrastusta sekä mahdollisesti tehdä siitä itselle ammatti. Tämän kaltainen toivon muoto sivuaa myös kompetenssin kokemusta: ”minä osaan ja minä pystyn tähän” -tyyppinen ajattelu toimii tällöin voiman lähteenä.

*”No erityisen hyvin meni ehkä siinä vaiheessa sitte lukioo ku treenasin tosi tavoitteellisesti sitä musiikkia että... Se motivoi ja tulevaisuus näytti tosi kirkkaalta ja... Lukion tokalta eteenpäin siihen koronaan asti nii on menny silleen erityisen kirkkaasti...”*

(Haastateltava 4)

Tutkittava 2 toi niin ikään esille omista haaveista ja odotuksista kumpuavaa motivaatiota. Vaikka perheen perustaminen on haastateltavan henkilökohtainen toive, liittyy siihen myös altruistinen ulottuvuus: halu antaa jotakin hyvää toisille ihmisille. Tässä tapauksessa toisia ihmisiä edustivat mahdollisesti tulevaisuu-

dessa saatavat omat lapset, joille haastateltava halusi tarjota paremman lapsuuden kuin itsellä oli ollut. Tähän kertomukseen sisältyi odotus siitä, että parempi koulutus toisi paremman työpaikan, ja parempi työpaikka puolestaan mahdollistaisi paremman alun omille tuleville lapsille.

Haastateltava 2: No se oli just sellanen että mä halusin paremman tulevaisuuden.. semmonen luotto huomiseen niin sanotusti ja myös sellanen et ku mä oon pienestä pitäen aatellu että mä haluaisin mahdollisesti jossain vaihees elämäni ehkä lapsia niin se oli semmonen se jotenki puski mua eteenpäin se et mä haluaisin antaa minun mahdollisesti tuleville lapsille niinku paremman alun mitä mä oon ite saanu ...

Haastateltava 2: Niin se puski aina eteenpäin silloin ku ei vaikka ois jaksanu niin oli mä teen paremman tulevan ...

Haastattelija: Kyllä ..Kuvaisitko sitä niinku silläki tavalla että se niinkun ..sulla oli kuitenkin sellainen positiivinen näkemys sitte tulevasta että asiat muuttuu aina paremmaksi ja että..

Haastateltava 2: Kyllä ehdottomasti ja sen takia mä lähdin lukioon koska mä aattelin että jos mä pääsen yliopistoon niin mä saan paremman työn ja kaikkee tämmöstä ja sit aikuisiällä oon tajunnu että kyllä se semmonen vaikka ammattikoulunkin työ, sekin on hyvä työ.

Erityisesti tästä kertomuksesta ilmenee, kuinka toivoon liittyy usein välinearvoisuuden ulottuvuus. Välinearvo viittaa jonkin asian tavoitteluun tai arvostukseen siitä syystä, että sen odotetaan tuovan mukanaan jotakin itsessään tärkeänä pidettyä. Välinearvo on vastinpari itseisarvolle, joka viittaa niihin asioihin, jotka ovat itsessään yksilön mielestä tavoiteltavia ja palkitsevia. Toisin sanoen, vaikka hyvä työpaikka ei oletettavasti ollut haastateltavalle erityisen tärkeä arvo itsessään, odotettiin sen tuovan mukanaan jonkinlaista hyvää omille lapsille, mikä puolestaan koettiin itseisarvoisesti tärkeäksi. Siksi ”parempi työ” motivoi tutkittavaa valitsemaan oman koulutuspolkunsu sekä pysymään tällä tiellä.

Toivo ja välinearvo liittyivät toisiinsa myös toisen tutkittavan kertomuksessa. Tässä tapauksessa toivon puute omalla toivealalla nähtiin ongelmallisena,

ja toisen alan tulevaisuudennäkymät puolestaan parempina. Näin ollen opiskelija vaihtoi alansa sellaiseen, jonka hän odotti lopulta mahdollistavan myös oman intohimoisen harrastuksen jatkumisen.

Ei ite asiassa että se tuli ihan tässä korona-aikaan niinku semmosena ihan yllätyksenä että lähtisin sitä opiskelemaan ...tuntu että ei ollu mitään toivoa kulttuurialalla ..niin koitin vaan miettii ja ite asiassa mun suunnitelmahan oli että mä opiskelisin siitä sairaanhoidosta itelleni semmosen kakkosammatin jolla mä voisin rahottaa omaa toimintaa ja sitte sen ohella toimimaan myös muusikkona.

(Haastateltava 4)

Myös viides haastateltava toi esiin toivon sekä sen vastaparin, toivottomuuden, näkökulmia omassa kertomuksessaan. Ajatus aikuisuuden alkuvaiheista ilman toisen asteen tutkintoa herätti oletettavasti toivottomuuden, jonka tutkittava käänsi toivon kautta motivaation lähteeksi.

No tota..lukiossahan oli...mä olin sairaslomallaki välissä ja ...sitten mun lääkäri sano että kannattasko sun vaan oikeesti lopettaa että ei oo mitään järkee ja sitte mä ajattelin ei kannata olla 20v ja peruskoulun paperit kädessä...se oli vähän niinku se että ei tässä ny oikeen oo vaihtoehtoja...että tämä on tehtävä vaikka sitte huonosti loppuun.

(Haastateltava 5)

Tutkittava ehkä koki, ettei hänellä ollut muuta omien arvojensa mukaista vaihtoehtoa kuin jatkaa sinnikkyydellä ja sisulla opintonsa loppuun vaikeuksien kanssa taistellen. Tämän haastateltavan ilmaus lähentyy samalla periaatteellisuuden ja tahdonvoiman teemoja. Myöhemmässä vaiheessa haastattelua tutkittava täydensikin kertomustaan arvopohjaan liittyvällä kuvauksella.

Haastattelija: Kyllä ja nimenomaan ja sitten kuvasit sitä että itse olit aktiivinen siinä..vaikka se uupumus olikin päällensä nii silti jaksoit huolehtia sitte...

Haastateltava 5: Kyllä seki siinä että se oli varmaa aika sellanen kriisi kun mä huomasin kun mä en pysty kaikkea tekemään ..Niin se vähä niinku ajo mua korjaamaan sitä asiaa että mä en niinku halua olla tässä tilanteessa ollenkaan..

Haastattelija: Joo..kyllä. Eli tavallaan sulla on sellainen arvopohja että ne asiat pitää kuitenkin jotenki..

Haastateltava 5: Kyllä, se on sieltä kotoo..

Haastateltava 6 korosti samoin opintojen välinearvoa omassa kertomuksessaan. "Ammattikoulun loppuun suorittamisessa motivoi se, että työllistyy" (haastateltava 6). Haastateltava 2:n kertomuksessa koulupolkua muistellaan lopulta optimistisesta näkökulmasta ja hyvän etsimisen kautta.

Haastateltava 2: On vähän ehkä turhanki paljon yhdelle ihmiselle mutta kyllä se silti jotenki ku niin se on silti koulussa mulla on niinku tullu kuitenkin mahtavia muistoja ja kokemuksia kaikesta huolimatta ja kavereita saanu ja..

Haastattelija: Eli kyllä sillä on niinku hyvinvointia tukeva aspekti sun kohdalla...

Haastateltava 2: on kyllä ...se on ollu vähä semmonen +- tilanne mutta kyllä mä sanosin että se on niinku enemmän ollu plussaa ku minusta ...

Haastattelun loppuksi tutkittava tiivistää vielä uudelleen sitä, kuinka oma motivaatio on edelleen vahva ja myönteinen asennoituminen kannattelee eteenpäin. Riippumatta ulkoisista olosuhteista opiskelija on huomionut matkan varrelle mahtuneet myönteiset kokemukset ja painottaa muistoissaan haasteiden sijaan niitä. Kertomuksesta voidaan kuulla toiveikas ja elämäntyytyväinen sävy, jossa lopulta opiskelu värittyä enemmän hyvinvointia tukevaksi kuin hyvinvointia heikentäväksi asiaksi.

## 5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia näkemyksiä toisen asteen opinnoista suoriutuneilla oli omasta motivaatiostaan opintojen aikana. Tavoitteena oli saada lisää ymmärrystä siitä, miten opiskelijat itse kokevat motivaation merkityksen toisen asteen opintojen aikana. Motivaatio valittiin tarkastelu-kohteeksi siitä syystä, että se on haasteidenkin keskellä tekijä, johon yksilö voi itse vaikuttaa. Tutkimuksen alussa oletettiin, että opiskelijat tunnistavat oman motivaationsa merkityksen opinnoilleen ja tuovat sen esiin. Motivaation merkityksellisyyden kokemuksen lisäksi haluttiin selvittää, minkälaisia opiskelijoiden esiin tuomat opiskelumotivaatioon vaikuttavat tekijät ovat. Oletuksena oli, että nämä tekijät voidaan sijoitella itseohjautuvuusteorian (Ryan & Deci, 2000) mukaisiin psykologisten perustarpeiden kategorioihin (autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuus). Tutkimukseen kerätyt kuusi haastattelua analysoitiin edellä laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Analyysia lähestyttiin fenomenologis-hermeneuttisesta näkökulmasta, joka korostaa subjektiivisten kokemusmaailmojen ja ilmiöiden tulkinnallista luonnetta. Kertomuksista poimittiin maininnat, joissa kuvattiin motivaation merkityksellisyyttä sekä siihen vaikuttaneita tekijöitä. Maininnat luokiteltiin perustarpeiden mukaisesti autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden kategorioihin. Lisäksi muodostettiin oma kategoria niille maininnoille, jotka eivät luontevasti istuneet edellä mainittuihin kategorioihin. Tämän kategorian yhdistäväksi tekijäksi muodostui toivon käsite.

**Autonomian tarpeisiin liittyvä motivaatio.** Ensimmäisenä motivaation kuvauskategoriana oli autonomia. Autonomialla viitataan yksilön kokemaan omaehtoisuuteen sekä vapaaehtoisuuteen omassa toiminnassaan (Deci & Ryan, 2017). Suurimmassa osassa haastatteluja autonomian kokemukset tukivat ja vahvistivat omaa motivaatiota ja edistivät opiskeluinnoitusta. Tämä on linjassa aiempien tutkimuslöydösten kanssa: autonomian kokemuksen tiedetään lisäävän sisäistä motivaatiota (Scharle and Szabó, 2000, s. 7). Tämä puolestaan saa



opiskelijat muun muassa ottamaan enemmän vastuuta työskentelynsä tuloksista (Okumus, 2021) sekä työskentelemään tehokkaammin (Vasalampi ym., 2012). Autonomian kokemus edistää motivaation lisäksi myös kouluun kiinnittymistä sekä edelleen siellä menestymistä (Jang ym. 2012).

Autonomian kokemusten mahdollistajina tai edesauttajina mainittiin kolme tahoja: oppilaitos, oma itse sekä perheympäristö. Suurin osa maininnoista käsitteli nimenomaan oppilaitoksen käytänteitä, jotka tukivat opiskelijan valinnanvapautta ja itseohjautuvuutta. Tällaisia käytänteitä olivat muun muassa runsas valinnaisuus opinnoissa sekä joustavat opintojärjestelyt. Esimerkkinä joustavuuden tasosta mainittakoon, että eräs tutkittavista vaihtoi paikkakuntaa kesken opintojen saaden silti suoritettua opintonsa loppuun itselleen mieluisalla tavalla. Autonomian kokemukseen voidaan siis vaikuttaa kurssitarjottimen sekä käytännön opiskelujärjestelyjen kautta. Mikäli oppilaitos asettaa runsaasti tiukkoja, ulkoa päin määriteltyjä ehtoja opiskelijoilleen, voi olla, että nykypäivän opiskelijat joko kiinnittyvät kouluun heikosti tai keskeyttävät opintonsa kokonaan.

Seuraavaksi eniten mainittiin omaan itseen liittyviä autonomian ilmaisuja, Tällaisiksi tulkittiin maininnat oman kiinnostuksen merkityksestä, eli siitä kuinka opiskelijalle oli merkittävää saada tehdä haluamiaan asioita. Opintojen kiinnostavuus ja soveltuvuus itselle ruokkivat haastatteluissa motivaatiota. Myös harrastukset, jotka saattoivat olla osa lukujärjestystä, lisäsivät motivaatiota opiskelua ja koulua kohtaan. Onkin ensiarvoisen tärkeää, että kullakin opiskelijalla olisi sekä valmiuksia tunnistaa itselle soveltuvia ja itseä kiinnostavia opintopolkuja, että mahdollisuuksia rauhassa tutustua vaihtoehtoihin riittävän informaation kera. Mikäli opiskelija ei tunne itseään, omia vahvuuksiaan ja kiinnostuksenkohteitaan, voi sopivan koulutuksen valinta olla vaikeaa. Toisaalta, jos opiskelija ei saa riittävästi ja riittävän täsmällistä informaatiota eri koulutuspoluista, voi soveltuviin opintoihin olla vaikea hakeutua hyvästä itsetuntemuksesta huolimatta. Esimerkiksi maahanmuuttajataustaisilla nuorilla Suomessa on kokemusta asenteellisesta opinto-ohjauksesta, jossa heidän koulutusvalintojaan ohjataan ensisijaisesti etnisen taustan perusteella henkilökohtaisten

kiinnostusten ja valmiuksien sijaan (Niemonen, 2020). Ilmiötä on tutkinut muun muassa Tuuli Kurki (2018), jonka mukaan maahanmuuttajia ohjataan rasistisista uskomuksista käsin ja ohi yksilön henkilökohtaisten tarpeiden pääasiassa hoiva-aloille.

Myös perheestä lähtöisin oleva autonomian kokemus tuli tutkimuksessa mainituksi. Perheen koettiin kannustaneen itseohjautuvuuteen ja omista asioista vastuunottoon pienestä pitäen, mikä kantoi nykyhetkessä toisen asteen opinnoissa. Onkin tärkeää huomata, että vaikka perheen suora tuki tavallisesti väheenee lapsen ja nuoren kasvaessa, vaikuttavat nuorena omaksutut asenteet ja käytänteet edelleen epäsuorasti vähän vanhemmankin nuoren koulunkäyntiin. Näin ollen toisen asteen opiskelijan motivaatio ja kouluun kiinnittymistä rakennetaan jo varhaisista vuosista lähtien - kyseessä ei ole ajallisesti irrallinen prosessi. Vaikka kouluun kiinnittymisprosessin ajallinen kauaskantoisuus voi tuntua itsestään selvältäkin, ei tätä piirrettä ole aina kyetty tutkimuksissa riittävästi huomioimaan (Virtanen, 2016). Kouluun kiinnittymiseen ja motivaatioon vaikutettaessa onkin tärkeää miettiä autonomian tukemista koko lapsuuden ja nuoruuden aikaisena prosessina: ei voida ajatella lapsen olevan koulupolkunsa ensivuodet täysin kyvytön kantamaan vastuuta itsestään, ja vasta tiettyyn ikään tultaessa antaa hänelle vapautta ja vastuuta. Vastuun ja vapauden harjoittelu alkaa varhaisessa vaiheessa, mikä tarkoittaa myös epäonnistumisten ja virheiden teon mahdollistamista ikätasolle sopivassa mittakaavassa.

Autonomian ja vapauden suurta määrää ei tutkimuksessa koettu yksiselitteisesti motivaatiota tukevana tekijänä. Tutkittavista yksi koki juuri itseohjautuvuuden ja oman vastuun suuruuden haastavana tekijänä. Tässä tullaan toisaalta vapauden ja toisilta ihmisiltä saadun tuen ja ohjauksen väliseen tasapainoon: on ensiarvoisen tärkeää, ettei opiskelija koe jäävänsä yksin, sekä toisaalta että hänellä on riittävästi koettuja vaikutusmahdollisuuksia omaan toimintaansa. Toisaalta on huomionarvoista hieman edempänä mainittu vastuun ottamisen pitkäjänteinen harjoittelu, itsensä ohjaamisen taidoissa harjaantumattomalla voi olla taipumus ulkoistaa vastuu omista opinnoistaan. Koko aikuiselämää

ajatellen on jokaiselle ensiarvoisen tärkeää oppia suunnittelemaan ja ohjaamaan omaa toimintaansa, jotta langat pysyvät käsissä silloinkin, kun ulkoinen struktuuri on heikompi. Suomalainen kasvatuskulttuuri on perinteisesti ollut lapsen itsenäisyyttä ja omatoimisuutta korostava, mikä lienee myönteinen tekijä myöhemmin lapsen kasvaessa kehittyvissä itseohjautuvuuden taidoissa.

**Kompetenssin tarpeeseen liittyvä motivaatio.** Toisessa kategoriassa tarkasteltiin kompetenssin kokemuksia motivaation lähteenä. Kompetenssilla tarkoitetaan erilaisia pystyvyyden, kyvykkyyden ja itseluottamuksen tunteita (Ryan & Deci, 2002; Ulstad ym., 2016). Kompetenssin kokemusten vaikutusta motivaatioon käsiteltiin haastatteluissa yliyrittämisen, vahvuuksien, sekä työkyvyn käsitteiden kautta. Näistä yliyrittäminen tulkittiin liian korkeiden tavoitteiden asettamiseksi suhteessa omiin voimavaroihin. Vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen puolestaan kuvattiin kompetenssin tunnetta lisäävänä tekijänä. Työkyvyn saavuttaminen ja myöhempi ylläpitäminen koettiin niin ikään vahvana motivaation, ehkä myös toivon, lähteenä tässä tutkimuksessa. Löydösten pohjalta herää ajatus siitä, kuinka itsetuntemuksen ja itsetunnon tietoinen kehittäminen osaltaan kehittää motivaatiota. Esimerkiksi opinto-ohjaus perinteisesti painottaa koulutuspolkujen esittelyä, mutta omien vahvuuksien ja kiinnostusten kartoitus jää pitkälti oppilaan omalle vastuulle. Vaikka itsetuntemuksen ja itsetunnon kehittäminen ajatellaan tavallisesti nivoutuvan muuhun opetukseen, jää tähän osallistuminen osalta oppilaista uupumaan, mikäli näitä valmiuksia ei systemaattisesti opeteta, seurata ja arvioida.

**Yhteenkuuluvuuden tarpeisiin liittyvä motivaatio.** Yhteenkuuluvuuden kokemus ilmenee emotionaalisenä turvana, yhteyden ja joukkoon kuulumisen kokemuksina (Ulstad ym., 2016; Ryan & Deci, 2002). Itseohjautuvuusteoria sisältää yhden miniteoriansa, suhteiden motivaatioteorian, kautta käsityksen, jonka mukaan ihmiset motivoituvat yhteistyöstä ja ryhmän jäsenenä toimimisesta itsessään (Deci & Ryan, 2017). Teorian mukaan tämä toteutuu silloin, kun joukossa koetaan huomioiduksi tulemisen, osallisuuden ja merkityksellisyyden tunteita. Tässä tutkimuksessa yhteenkuuluvuuden tarve saattoi täytyä lukuisilla eri tavoilla, kuten esimerkiksi opettajien mielenkiinnon, vanhempien asenteiden,

konkreettisen auttamisen sekä ystävien antamien mallien ja asenteiden muodossa. On syytä huomata, että haastateltujen toisen asteen opiskeluaikoina etätapaamiset eivät olleet vielä yleistyneet samoin kuin tänä päivänä. Kuitenkin yhteenkuuluvuuteen liittyvät tekijät olivat varsin monimuotoisia, eivätkä aina suoraan, kasvokkain tapahtuvaan kontaktiin liittyviä. Samalla kun etätapaamisten kasvava osuus vuorovaikutuskontakteista voi huolettaa, onkin tärkeää huomioida, että toiset ihmiset vaikuttavat meihin myös epäsuorasti. Tämä tarkoittaa, että kaverin mielipide ja asenne voi vaikuttaa silloinkin, kun kaveri itse ei ole edes paikalla, tai vanhempien varhaisina vuosina nuoreen kohdistama luottamus siivittää itseohjautuvaan työskentelyyn vuosiksi eteenpäin. Iso osa vuorovaikutuksesta tapahtuu siis myös varsinaisten kohtaamisten ulkopuolella. Kuitenkin tämän tutkimuksen kertomuksissa erityisesti kasvokkain tapahtuvat kohtaamiset, kuten matikkakerhot ja kahdenkeskiset ohjaustuokiot, jäivät mieleen ja signaloivat opiskelijalle välittämistä. Välittäminen puolestaan on keskeistä kouluun kiinnittymisen emotionaaliselle ulottuvuudelle (Pope & Miles, 2022).

**Toivon aikaansaama motivaatio.** Itseohjautuvuusteoriaa täydentäväksi kategoriaksi aineistossa nousi toivo. Toivon käsite voidaan määritellä usein eri tavoin eri tieteenalojen sisällä ja välillä. Kuten tulosluvussa jo todettu, määrittelen tässä tutkimuksessa toivon Christodouloun (2010) mukaisesti uskona johonkin hyvään. Sellainen toivo, joka on epärealistista ja jää vaille todellisuuspohjaa, määrittyy kuitenkin ennemmin unelmaksi tai haaveeksi (Tasanko, 2021). Toivon käsite liittyy läheisesti myös optimismiin: optimisti kokee enemmän toivoa ja toiveikkuutta, kuin pessimisti (Kylmä, 2020). Mitä tulee motivaation ja toivon suhteeseen, kuvaa Kallio (2020) toivoa voimanlähteenä, jonka avulla ihminen pyrkii kohti parempaa, asettaa tavoitteitaan korkeammalle ja kehittyy siten eteenpäin. Toiveiden toteutumiseksi ihmisellä tulee samalla olla tavoitteita sekä halua viedä asioita eteenpäin (Heikkinen, 2018) Aiemmin todettiin myös se, miten toivoa ja motivaatiota yhdistää se, kuinka yksilö voi itse vaikuttaa niihin molempiin. Toivotutkija Jari Kylmä (2020) toteaa, että ”Toivo voi puuttua ihmisen

subjektiivisestä todellisuudesta, mutta objektiivisesti katsottuna sitä on aina. Toivottoman toivo on toisissa ihmisissä ja ympäröivässä todellisuudessa.”. Toisin sanoen toivo muodostuu vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön välillä, eikä ole absoluuttista tai yksin ulkoisista olosuhteista riippuvaa. Toivoa on mahdollista joko ruokkia tai näivettää omilla toimilla ja valinnoilla huolien ja murheiden kohdatessa. Toisaalta toivo ei koskaan ole yksin yksilön tahdonvoimasta kiinni (Kylmä, 2020), mikä pätee myös motivaatioon. Kylmän (2020) mukaan pahinta olisikin myötätunnon ja tuen sijaan kehottaa toista ryhdistäytymään. Kuitenkin motivaatioon sekä sitä ruokkiviin tekijöihin, kuten toivoon, voidaan kaikkiin vaikuttaa muokkaamalla vallitsevaa ympäristöä yhteisönä ja ihmisryhmänä. Kouluun kiinnittyminen, jota nämä mainitut asiat edistävät, on aina ihmisyhteisössä rakentuvaa pelkän yksilötason muutoksen sijaan.

**Eettinen arviointi.** Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kulmakivenä toimii sen läpinäkyvyys eli raportoinnin täsmällisyys (Hirsjärvi ym. 2005). Lisäksi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan erityisesti sen siirrettävyyden, uskottavuuden, vahvistettavuuden sekä tutkimustilanteen arvioinnin perusteella (Eskola & Suoranta, 2005).

Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan uskottavuus koskee laadullisessa tutkimuksessa sitä tulkinnallista tilaa, jonka tutkija keräämästään aineistosta muodostaa sitä käsitellessään ja analysoidessaan. Toisin sanoen uskottavuus muodostuu siitä, kuinka hyvin perusteltuja aineistosta muodostetut johtopäätökset ja tulkinnat ovat. Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli, että tutkittavat määrittelevät kertomustensa kautta omaa subjektiivista totuuttaan. Samalla on huomiotava muistelmien hauraus – muistot voivat olla subjektiivisesti värittyneitä, eritavoin painottuneita tai jopa paikkaansa pitämättömiä. Myös ajallisesti tutkittiin vain pientä osaa koulupolusta, toisen asteen opintoja, vaikka kouluun kiinnittyminen nivoutuu koko koulupolun ajalle. Kuitenkin juuri sitä voidaan pitää itsessään merkityksellisenä, miten tapahtumat ovat yksilön mieleen piirtyneet ja mitä merkityksiä hän on niille antanut. Tässä tutkimuksessa on valittu se näkökulma, jossa väliä on vain sillä mitä yksilö juuri tässä hetkessä (menneistäkin tapahtumista) kokee.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä muihin tilanteisiin tai tutkittaviin (Eskola & Suoranta, 2005). Laadullinen, syvälinen haastatteluaineisto on käytännössä aina suppea. Tuloksia ei siis voida yleistää, mutta ne voivat avata ajatuksia ja tuoda näkökulmia erityisesti jatkotutkimukseen ja uudenlaisiin tutkimusasetelmiin. Vaikka laadullinen tutkimus ei tuota ensisijaisesti yleistettävää tietoa, tulee senkin perustua jollakin tapaa yleistettävissä oleviin tarkastelukohteisiin – tutkimuskysymyksiä ei voida valita sattumanvaraisesti vaan myös laadullisen tutkimuksen kohdalla on mietittävä, voisiko tuloksista johtaa toisenlaisia tutkimusasetelmia jatkotutkimuksia varten. Tämän tutkimuksen tulokset herättivät sellaisia jatkotutkimusideoita, jotka koskettavat laajalti myös muita kuin juuri tässä tutkimuksessa haastateltuja opiskelijoita. Vaikka yksittäisen opiskelijan kokemusta ei voida yleistää, voidaan aiemman tutkimuksen ja käsillä olevan tutkimuksen pohjalta huomata tarve jatkotutkimuksille, joissa asetelma muodostetaan yksilötason sijaan oppilaitoksen tasolle.

Tutkimuksen vahvistettavuus viittaa tulosten peilaamiseen muuhun aiheetta koskevaan tutkimukseen (Eskola & Suoranta, 2005). Tämän tutkimuksen löydökset toisaalta vahvistivat ja toisaalta täydensivät aiempia tutkimustuloksia, mikä täyttää sekä tutkimuseettisen vahvistettavuuden että yleisen mielekkyyden ja hyödyllisyyden kriteerit.

Tutkimustilanteen eli aineistonkeruun arvioinnin osalta on huomattava, että tässä tutkimuksessa hyödynnettiin valmiiksi kerättyä aineistoa. Valmis aineisto ei mahdollista tutkimustilanteeseen vaikuttamista. Tämä tarkoittaa, että toisaalta haastattelija ei voinut ohjailta haastattelutilannetta juuri tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiä ajatellen. Tutkittavat eivät myöskään ymmärtäneet huomion olevan motivaatiossa, ja vastasivat siten ehkä vähemmän harkitusti aineistonkerääjän esittämiin kysymyksiin. Toisaalta esimerkiksi tarkentavia kysymyksiä ei ollut mahdollista esittää. Tämän tutkimuksen keskeiseksi huomioksi nousee kouluun kiinnittymisen ja motivaation vuorovaikutteinen luonne. Tiedetään, että kouluun kiinnittyminen ja motivaatio ovat muokkautuvia enemmän kuin pysyviä tapahtumaketjuja. Sama pätee motivaation osatekijöihin,

joista esimerkkejä ovat tässä tutkimuksessa tarkastellut psyykkiset perustarpeet sekä toivo. Itseohjautuvuusteoria tunnistaa tämän, ja ohjaa muokkaamaan ympäristöä sellaiseksi, joka tukisi ihmisen kukoistusta mahdollisimman hyvin (Deci & Ryan, 1985; Reeve ym., 2004; Ryan & Deci, 2000). Tämän tutkimuksen kontekstissa se tarkoittaa, että motivaatioon ja sitä kautta kouluun kiinnittymiseen vaikuttaminen ei lähde liikkeelle yksilöön vaikuttamisesta, vaan suurempiin rakenteisiin, organisaatioihin ja instituutioihin vaikuttamisesta. Tämä haastaa tutkimaan aiempaa enemmän sitä, kuinka aktiivisesti ja millä tavoin oppilaitokset muokkaavat omia käytänteitään vastaamaan tämän päivän opiskelijoiden muuttuvia ja yksilöllisiä tarpeita. Kasvava tietoisuus siitä, ettei kouluun kiinnittymättömyys ole vain yksilötason ongelma, ei vielä juurikaan näy tutkimuksellisella kentällä. Edelleen valtaosa kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksesta keskittyy esimerkiksi opettaja-oppilassuhteisiin tai perheen ja yksilön väliseen vuorovaikutukseen. Kokonaisten oppilaitosten analysointi ja haastaminen on tänä päivänäkin vielä uutta ja ehkä vähän kohauttavaakin. Kyse ei voi kuitenkaan enää olla siitä, kuinka yksilö saadaan sopeutumaan ja kiinnittymään institutionaalisiin rakenteisiin, vaan siitä, kuinka institutionaaliset rakenteet voisivat mahdollisimman tehokkaasti palvella yksilöiden moninaisia tarpeita.

Hallituksen uusi lakimuutos oppivelvollisuuden pidentämisestä 18 ikävuoteen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020) pyrkii pidempiaikaiseen kouluun kiinnittymiseen. Tämä toimenpide on kuitenkin vasta pieni osa todellisen kouluun kiinnittymisen ja siitä seuraavien hyötyjen aikaansaamista. Itseohjautuvuusteorian mukaisesti tarvitsemme yksilön motiivien tunnistamista ja niihin aktiivisesti vaikuttamista (Niemic & Ryan, 2009). Emme voi enää olettaa, että opiskelijoiden suorittaisivat velvollisuudentunteen, odotusten tai paineiden voimasta opintonsa loppuun, sillä näin on laissa määritelty. Velvoitteiden lisäksi tarvitaan ensisijaisesti opintoihin kiinnittymistä tukevia toimia ja oppilaitosten käytänteiden joustavuutta. Itseohjautuvuusteorian mukaan tämä tapahtuu luomalla sisäiselle motivaatiolle ja kiinnittymiselle suotuisia olosuhteita nimen-

omaan perustarpeita tyydyttävien elementtien kautta (Reeve, 2012). Jos tätä ei tapahdu, saatamme eksyä hyppäyttämään kouluun kiinnittymättömyyden aikaansaamat yhteiskunnalliset ongelmat, kuten syrjäytymisen, peruskoulusta toiselle asteelle. Tällöin on vaarana, että kohtaamme toisella asteella ryhmän kouluun sitoutumattomia, motivaationsa ja opiskelunvalmiutensa kadottaneita tai lopulta opintonsa laittomasti keskeyttäviä täysi-ikäisiä opiskelijoita. Nämä opiskelijat eivät ole sen kiinnittyneempiä kouluun kuin ennenkään, mutta sen sijaan kadottavat esimerkiksi mahdollisuuden työllistyä heille soveltuvilla aloilla heti peruskoulun päätteeksi. Tarvitaankin lisää ymmärrystä ja tietoa siitä, kuinka voisimme viedä sisäistä motivaatiota ja kestävästä kouluun kiinnittymistä tukevia käytänteitä suuressa mittakaavassa käytäntöön. Toisin sanoen, sen lisäksi että tarvitsemme tietoa ja seuranta oppilaitosten toimenpiteistä opiskelijoidensa tarpeisiin vastaamiseksi, tarvitsemme myös aiempaa tarkempaa tietoa siitä millaiset toimenpiteet ovat sekä tehokkaita, että käytännössä toteuttamiskelpoisia. Tärkeää on ymmärtää, kuinka koulunkäynnin jatkaminen ei automaattisesti tuo niitä yhteiskunnallisia hyötyjä tai ehkäise niitä yhteiskunnallisia epäkohtia, joita tavoitellaan tai joita pyritään välttämään. Salaisuus on kouluun kiinnittymisessä, joka ei käynnisty koulurakennukseen fyysisesti kulkemalla.



## LÄHTEET

- Abbott-Chapman, J., Martin, K., Ollington, N., Venn, A., Dwyer, T., & Gall, S. (2014). The longitudinal association of childhood school engagement with adult educational and occupational achievement: Findings from an Australian national study. *British Educational Research Journal*, 40(1), 102–120.
- Antaramian, S. P., Huebner, E. S., Hills, K. J., & Valois, R. F. (2010). A dual-factor model of mental health: Toward a more comprehensive understanding of youth functioning. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(4), 462–472.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445. doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–670.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408–415.
- Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. Teoks. S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 315–342). New York, NY: Springer.
- Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M., & Krajcik, J. S. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. Teoks. R. K. Sawyer (toim.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (s. 475–488). New York, NY: Cambridge University Press.

- Cheng, Y. B., & Huang, C. W. (2011). The effect of simulation games on the learning of computational problem solving. *Computers & Education*, 57(3), 1907–1918.
- Christenson, S. L., & Anderson, A. R. (2002). Commentary: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review*, 31(3), 378–393.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Teoks. M. R. Gunnar, & L. A. Sroufe (toim.), *Self processes and development: The minnesota symposia on child psychology* (s. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Conner, J. O., & Pope, D. C. (2013). Not just robo-students: Why full engagement matters and how schools can promote it. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(9), 1426–1442.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., De Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F., & Barnekow, V. (2012). Social Determinants of health and well-being among young people. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey. WHO.
- 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, 227–26
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2016). *Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective*. Springer Singapore, 9-29.
- Eccles, J. S., & Wang, M. (2012). Part I commentary: So what is student engagement anyway? Teoks. S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 133–145). New York, NY: Springer.

- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta J. (2005). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino
- Eskola, J. & Suoranta J. (2008). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Gummerus.
- Finn, J. D., & Cox, D. (1992). Participation and withdrawal among fourth-grade pupils. *American Educational Research Journal*, 29(1), 141–162.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? Teoks. S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 97–131). New York, NY: Springer.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Finn, J. D. (1993). School engagement and students at risk. National Center for Education Statistics (ED), Washington, DC.  
<http://nces.ed.gov/pubs93/93470.pdf>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2014). The History of Self-Determination Theory in Psychology and. *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory*, 1.
- Gorard, S., & See, B. H. (2011). How can we enhance enjoyment of secondary school? The student view. *British Educational Research Journal*, 37(4), 671–690.
- Haapasalo, I., Välimaa, R., & Kannas, L. (2012). Associations between Finnish 9th-grade students' school perceptions, health behaviors, and family factors. *Health Education*, 112(3), 256–271.
- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156–166.

- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005). Tutki ja kirjoita. Tammi.  
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/> (Viitattu 21.4.2024)
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L. (2016). Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2013/2014 Survey. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe. (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7).
- Janosz, M. (2012). Part IV commentary: Outcomes of engagement and engagement as an outcome: Some consensus, divergences, and unanswered questions. Teoks. S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), Handbook of Research on Student Engagement (s. 695–703). New York, NY: Springer.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward and understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. California School Psychologist, 8, 7 – 27.
- Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka ja fenomenologia: hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. Aikuiskasvatus 4/ 2009. 29–35.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J., & Kannas, L. (2012). Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Pohjoismaissa 1994–2010 – WHO-koululaistutkimus (HBSCstudy). Opetushallitus, Jyväskylän yliopisto, Terveyden edistämisen tutkimuskeskus. Koulutuksen seurantaraportit 2012:8.
- Kong, Q., Wong, N., & Lam, C. (2003). Student engagement in mathematics: Development of instrument and validation of construct. Mathematics Education Research Journal, 15(1), 4 – 21.
- Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J., & Nissinen, K. (2012). Enemmän iloa oppimiseen – Neljännen luokan lukutaito sekä matematiikan ja

luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Laine, T. (2010). "Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma." Teoks. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (Toim.) Aaltola, Juhani & Raine Valli. Jyväskylä: PS-Kustannus. 26–45.
- Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: The role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739 – 760.
- Legault, L. (2016). *Intrinsic and Extrinsic Motivation*. Springer International Publishing AG. doi:10.1007/978-3-319-28099-8\_1139-1.
- Lewis, A., Huebner, E. S., Malone, P., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth & Adolescence*, 40(3), 249 – 262.
- Li, T., & Lynch, R. (2016). Relationship between motivation for learning and academic achievement among basic and advanced level students studying Chinese as a foreign language in years 3 to 6 at Ascot International School in Bangkok, Thailand. Digital Production Press, Assumption University, 8(1).
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233 – 247.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274 – 283.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 18/2004, 145–153.
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Farb, A. F. (2012). Engagement Across Developmental Periods. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C.

- Wylie (toim.), *Handbook of Research on Student engagement* (s. 45-63).  
New York: Springer.
- Manninen, S. (2018). *Kouluviihtyvyyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa*. University of Jyväskylä.
- Martin, A. J., Papworth, B., Ginns, P., Malmberg, L., Collie, R. J., & Calvo, R. A. (2015). Real-time motivation and engagement during a month at school: Every moment of every day for every student matters. *Learning and Individual Differences*, 38, 26 – 35.
- Martin, A. J. (2012). Part II commentary: Motivation and engagement: Conceptual, operational, and empirical clarity. Teoks. S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 303 – 311). New York, NY: Springer.
- Myrskylä, P. (2012). Hukassa -keitä ovat syrjäytyneet nuoret? Eva-analyysi.
- Neild, R. C., Balfanz, R., & Herzog, L. (2007). An early Warning system. *Educational Leadership*, 65(2), 28-33.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying selfdetermination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7 , 133-144.
- OECD. (2013). *PISA 2012 tuloksia: Ready to learn: Students' engagement, drive and self-beliefs (volume III)*, PISA, OECD.  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *PISA 2018 Ensituloksia - Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://minedu.fi/-/pisa-2018-suomi-lukutaidossa-parhaiden-joukossa>
- Opetusministeriö. (2005). *Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33.
- Ozcelik, E., Cagiltay, N. E., & Ozcelik, N. S. (2013). The effect of uncertainty on learning in game-like environments. *Computers & Education*, 67, 12-20.
- O'Farrell, S., Morrison, G. M., & Furlong, M. J. (2006). *School engagement*. Teoks. G. Bear, & K. Minke (toim.), *Children's needs III: Understanding*

- and addressing the developmental needs of children (pp. 45 – 58).  
Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Parsons, J., & Taylor, L. (2011). *Student Engagement: What do we know and what should we do?* AISI University Partners, Edmonton: Alberta Education.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40 – 51.
- Pitkäranta, A. (2014). *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: Työkirja ammattikorkeakouluun. e-Oppi.*
- Räsänen, P. (2004). "Havaintojen mittaus ja aineistojen jäsentämisen metodologia." Teokss. *Tutkimus menetelmien pyörteissä.* (Toim.) Räsänen, Pekka, Anu-Hanna Anttila & Harri Melin. PS-Kustannus.
- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7, 145–154.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on student motivation. Teoks. D. McInerney & S. Van Etten (toim.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited* (Vol. 4, s. 31–59). Greenwich, CT: Information Age
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5. painos.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. Teoks. *Handbook of research on student engagement.* Teoks.S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 97–131). New York, NY: Springer.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 3 – 19). New York, NY: Springer.

- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools, 45*(5), 419–431.
- Riaz, S., Rambli, D. R. A., Salleh, R., & Mushtaq, A. (2010). Study to Investigate Learning Motivation Factors within Formal and Informal Learning Environments and their influence upon Web-Based Learning. *ijET, 5*(4), 41-50.
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Texas University Press, Fort Worth, 71–88.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529.
- Rosenberg, M. B. (2003). *Nonviolent communication: A language of life* (2nd ed.). Puddle Dancer.
- Ruoho, K., Koskela, H., & Pihlainen-Bedranik, K. (2006). Kouluviihtyvyyden käsite ja tutkimus Suomessa. Teoksessa K. Ruoho (toim.) *Tehtävänä erityispedagoginen näkökulma, tutkimusta erityiskasvatuksen laitoksella*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 97, 92-132.
- Russell, J., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2005). *Schooling issues digest: Student motivation and engagement*. Canberra, Australia: Australian Government, Department of Education Science and Training.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. Teoks. E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.),



- Handbook of self-determination research (s. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools – a study of importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383–397.
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C., & Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1–13.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational & Psychological Measurement*, 69(3), 493–525.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. Teoks. K. R. Wentzel, & A. Wigfield (toim.), *Handbook of motivation at school* (s. 223–246). New York, NY: Routledge.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22–32.
- Tieteen termipankki. (2024). <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:fenomenologia> Tieteen termipankki. (2024).
- <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:hermeneutiikka>

- Tohidi, H., & Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 820–824.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5. uud. p.). Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ulstad, S. O., Halvari, H., Sorebo, O., & Deci, E. L. (2016). Motivation, Learning Strategies, and Performance in Physical Education at Secondary School. *Advances in Physical Education*, 6(1), 27.
- Valarmathie Gopalan, J., Abu Bakar, J. A., Zulkifli, A. N., Alwi, A., & Che Mat, R. (2017). A review of the motivation theories in learning. *AIP Conf. Proc.* 1891(1), 020043. <https://doi.org/10.1063/1.5005376>
- Vasalampi, K., & Aunola, K. (2016-). *Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin*. Julkaisematon aineisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Väljärvi, J. (2017). *PISA 2015. Oppilaiden hyvinvointi*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Van Den Broeck, A., Ferris, L., Chang, C. C., & Rosen, C. (2016). A review of self-determination Theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0149206316632058>
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in motivation and achievement: The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement*, 16A , 105–167.
- 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.
- Virtanen, T. (2016). *Student Engagement in Finnish Lower Secondary School*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 562.

- Voelkl, K. E. (2012). School identification. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 193-218). New York, NY: Springer.
- Wang, M., & Degol, J. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child Development Perspectives*, 8(3), 137 – 143.
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877 – 895.
- Wang, M., & Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 49(7), 1266 – 1276
- Wang, M., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57 – 65.
- Willms, J. D. (2003). Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- Wolters, C. A., & Taylor, D. J. (2012). A self-regulated learning perspective on student engagement. Teoks. S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 635 – 651). New York, NY: Springer.
- Woolley, M. E., & Bowen, G. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56(1), 92 – 104.
- You, S., & Sharkey, J. (2009). Testing a developmental-ecological model of student engagement: A multilevel latent growth curve analysis. *Educational Psychology*, 29(6), 659 – 684.