

# **Motivaatio ammatillisessa koulutuksessa**

Tia Talviniitty

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2015

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Talviniitty, Tia. 2015. Motivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.**

Tässä tutkimuksessa selvitettiin nuorten koulumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä ammatillisessa koulutuksessa. Lisäksi oltiin kiinnostuneita siitä, mitä yksittäiset opettajat ja kouluorganisaatio voivat tehdä ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien nuorten motivaation tukemiseksi. Tutkimuksen aineisto kerättiin Niilo Mäki Instituutin tutkimushankkeisiin kuuluvien interventioiden yhteydessä. Nämä interventiot toteutettiin aikavälillä 2009–2015 ja ne suunnattiin koulusta putoamisen riskissä oleville ammatillisen koulutuksen opiskelijoille.

Tähän tutkimukseen osallistui yhteensä 31 ammatillisen koulutuksen opiskelijaa, joista 16 oli poikia ja 15 oli tyttöjä. Heitä haastateltiin sekä yksilöllisesti, että ryhmissä. Lisäksi kahdelta interventiojaksolta kerättiin muistiinpanoja, jotka kuuluvat tämän tutkimuksen aineistoon. Aineisto käsiteltiin muodostamalla teemoja niistä tekijöistä, jotka opiskelijoiden kokemusten mukaan vaikuttavat koulumotivaatioon. Vastaukset jaettiin koulumotivaatiota nostaviin ja laskeviin teemoihin.

Löydökset tässä tutkimuksessa viittaavat siihen, että opettajat ja kouluorganisaatiot voivat tukea opiskelijoidensa motivaatiota konkreettisilla käytännön ratkaisulla. Tällaisia ovat muun muassa positiivisen palautteen lisääminen, riittävä ohjeistus, hyväksyvän opiskeluilmapiiiriin luominen ja lukujärjestyksen järkevämpi suunnittelu. Vastaavasti puutteet näissä laskevat opiskelijoiden motivaatiota koulunkäyntiä kohtaan. Nuorten koulumotivaation parempi ymmärtäminen edellyttäisi tutkimusnäkökulmaa, joka perehtyisi tätä tutkimusta tarkemmin opiskelijoiden arkeen koulun ulkopuolella.

Hakusanat: motivaatio, ammatillinen koulutus, kouluviihtyvyys, nuoret

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>NUORET JA MOTIVAATIO</b> .....	<b>5</b>
2.1	Keskeisimmät motivaatioteoriat .....	5
2.2	Motivaatio ja oppiminen .....	9
2.3	Nuorten koulumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa .....	12
<b>3</b>	<b>NUORTEN MOTIVAATION TUKEMISEKSI</b> .....	<b>16</b>
3.1	Kouluviihtyvyyden osa-alueet.....	16
3.2	Interventioita ja näkökulmia nuorten koulumotivaation tukemiseen.....	20
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>24</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>25</b>
5.1	Tutkimuskohde ja lähestymistapa .....	25
5.2	Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen .....	25
5.3	Aineiston keruu ja aineistot .....	27
5.4	Aineiston analyysi.....	28
5.5	Luotettavuus.....	31
5.6	Eettiset ratkaisut.....	34
<b>6</b>	<b>LÖYDÖKSET</b> .....	<b>36</b>
6.1	Kokemuksia koulumotivaatiosta .....	37
6.1.1	Koulumotivaatiota nostavat tekijät .....	37
6.1.2	Koulumotivaatiota laskevat tekijät.....	42
6.2	Kokemuksia koulun järjestelyistä .....	46
6.2.1	Motivaatiota nostavat koulun järjestelyt .....	46
6.2.2	Motivaatiota laskevat koulun järjestelyt.....	48
6.3	Yhteenvedo tuloksista .....	51
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>53</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>56</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>61</b>

# 1 JOHDANTO

Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden koulumotivaatio puhututtaa niin mediassa, kuin asiantuntijoiden kentällä. Tilastokeskuksen selvityksen mukaan vuonna 2012 aloittaneista ammatillisen koulutuksen opiskelijoista jopa 61 % jättäytyi opinnoistaan kyseisen lukuvuoden aikana. Vastaavasti lukion keskeytti 8 % opiskelijoista (Tilastokeskus, 2014). Pohdittavaksi jää, kuinka moni ammatillisen koulun keskeyttäneistä vaihtoi koulutusala, moniko hakeutui töihin ja kuinka suuri osa näistä nuorista jäi sekä koulun, että työelämän ulkopuolelle. Motivaation rooli kouluun kiinnittymisessä on olennainen etenkin silloin, kun koulu ei ole enää pakollista. Koulumotivaation yhteiskunnallinen merkitys korostuu, kun yli puolet ammatillisen koulutuksen 313 972 opiskelijasta ei löydä omaa paikkaansa koulujärjestelmästä, kuten vuonna 2012 tapahtui.

Kouluissa opettajanhuoneissa kuulee puhuttavan ”epämotivoituneesta oppilaasta”. Tällainen puhetapa siirtää vastuun motivaatiosta ja itsensä motivoimisesta yksin oppilaalle. Motivaatiotutkimus kuitenkin osoittaa, että motivaatio on ilmiönä moniselitteisempi. Yksilön motivaation taustalla vaikuttavat tunne- ja kokemusmaailman lisäksi muun muassa ympäristötekijät ja olosuhteet (Deci & Ryan, 1985). Suomessa ammatilliseen koulukontekstiin liittyvää motivaatiotutkimusta on tehty muun muassa toiselle asteelle siirtyvien koulutusvalintoihin vaikuttavan tehtäväorientaation näkökulmasta (Viljaranta, 2010), nuorten koulu-uupumukseen vaikuttavista tavoiteorientaatioista (Bask & Salmela-Aro, 2012) sekä motivaatio-orientaation ja kouluhyvinvoinnin yhteyksistä (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2012). Näiden tutkimusten lisäksi myös Niilo Mäki Instituutti (NMI) on toteuttanut tutkimushankkeita ammatillisessa koulutuksessa.

Keräsin tämän tutkimuksen aineiston NMI:n Motivoimaa ja Polkuja läpäisyn tehostamiseen -tutkimushankkeista. Näiden hankkeiden tarkoituksena on ollut selvittää tarkemmin motivaatiota ammatillisessa

koulukontekstissa ja tuottaa kirjallisuutta sekä kursseja ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstölle yhdessä Opetushallituksen kanssa. Koska koulumotivaatioon vaikuttaa yksilön sisäisten tekijöiden lisäksi vahvasti myös opiskeluympäristö, olen tässä tutkimuksessa kiinnostunut erityisesti siitä, miten ja millä käytännön menetelmillä kouluorganisaatio ja yksittäiset opettajat pystyvät vaikuttamaan opiskelijoiden motivaatioon ja kouluun kiinnittymiseen. Opiskelijat ovat oman koulumotivaationsa asiantuntijoita ja tästä syystä olenkin selvittänyt motivaatiotekijöitä nuorilta itseltään heitä haastatteleamalla ja heidän kanssaan keskustelemalla.

Motivaatio on ilmiönä laaja ja moniselitteinen. Tässä tutkimuksessa olen keskittynyt tarkastelemaan motivaatiota koulukontekstissa, sillä se on osa jokaisen kentällä työskentelevän opettajan ja ennen kaikkea erityisopettajan työtä. Kokonaisvaltaisemman ymmärryksen saamiseksi tulisi motivaatiota tarkastella myös koulun ulkopuolisten tekijöiden kautta. Tämän tutkimuksen rajoitteeksi motivaation tarkastelun suhteen muodostuikin juuri se, etten syventynyt niinkään koulun ulkopuolisiin arjen haasteisiin. Ihminen on kuitenkin kokonaisuus, johon kaikki elämän eri osa-alueet vaikuttavat. Kouluarkeen haastattelemani opiskelijat kuitenkin esittivät käyttökelpoisia keinoja motivaation parantamiseksi. Vaikka tutkimuksessani on rajoitteensa, antaa se hyvää käytännön tietoa sellaiselle opettajalle, joka pohtii motivaatioon liittyviä kysymyksiä opiskelijoita opettaessaan ja heidän haasteita kohdatessaan.

## **2 NUORET JA MOTIVAATIO**

### **2.1 Keskeisimmät motivaatioteoriat**

Motivaation keskeisenä tehtävänä on aiheuttaa toimintaa (Deci & Ryan, 1985). Lähtökohtaisesti jo hengissä säilyminen vaatii sen, että ihminen syö ja nukkuu. Deci ja Ryan mainitsevat Freudin esittäneen 1900-luvun alussa, että ihminen

toimii viettiensä vallassa. Tämän näkemyksen mukaan motivaatioon vaikuttaa yksinomaan ihmisen sisäiset himot ja tarpeet. Freudin ajatusten jälkeen myöhempi tutkimus alkoi kuitenkin kiinnittää huomiota muun muassa yksilön omiin kokemuksiin, tarkoituksiperiin ja valintoihin motivaatiota ohjaavina tekijöinä (McClelland, 1965). Tämän päivän ymmärrys on, että motivaatioon vaikuttavat niin sisälle rakennetut, tiedostamattomat mekanismit (Brunstein, Schultheiss & Grässmann, 1998), kuin myös yksilön oma tahto ja valinnan vapaus.

Motivaation taustalla olevat tiedostetut ja tiedostamattomat tekijät vaikuttavat motivaation tasoon ja laatuun. Ryanin ja Decin (2000) mukaan motivaation tasolla voidaan kuvata, onko yksilö esimerkiksi korkeasti motivoitunut vai onko hänen motivaationsa matala. Motivaation laatua määrää orientaatio, joka kuvastaa asenteita ja tavoitteita tekemisen taustalla. Toisin sanoen orientaatio vastaa kysymykseen, miksi henkilö toimii (Ryan & Deci, 2000). Motivaatiota yksilötasolla tutkittuaan, Deci ja Ryan (1985) tekivät jaon *sisäisen* ja *ulkoisen* motivaation välille. Sisäinen motivaatio kumpuaa ihmisen luonnollisesta tarpeesta oppia uutta, eli tahdosta ymmärtää maailmaa. Ulkoiset motivaatiotekijät tulevat muualta kuin ihmisestä itsestään. Esimerkiksi yhteiskunta asettaa yksilölle normit ja ihanteet, jota tavoitella. Molempia tasoja tarvitaan ja ne esiintyvät päällekkäin. Decin ja Ryanin mukaan on ihanteellista, jos yksilö sisäistää ulkoiset motivaatiotekijät ja löytää niille merkityksen omassa elämässään.

Sisäinen motivaatio lähtee ihmisestä itsestään. Little ja Joseph (2007) jakavat ihmisluonteen kolmeen osaan. Synnynnäiset ominaisuudet käsittävä ensimmäinen luonne pitää sisällään sekä pysyviä, että elämän aikana muuttuvia tekijöitä. Toinen luonne tulee näkyväksi vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Biologisten ja sosiaalisten luonteiden lisäksi elämän suuntaa ja muokkautumista määrää kolmas luonne, joka perustuu henkilökohtaisiin projekteihin ja päämääriin. Tavoitteidensa saavuttamiseksi yksilö joutuu tilanteisiin, jotka ovat ristiriidassa ensimmäisen ja toisen luonteen kanssa. Ihminen kuitenkin kestää hetkellisen epä mukavuuden ja vastoin luonnettaan

toimimisen, jos tarve henkilökohtaisten projektien saavuttamiseen on riittävän suuri. Littlen ja Josephin mukaan nämä luonteet ovat enemmän tai vähemmän tasapainossa toistensa kanssa, riippuen yksilön elämäntilanteesta ja valinnoista. Henkilökohtaiset projektit ja motivaatio eivät rajoitu toimintaan ja tavoitteisiin, vaan ne määrittävät sitä, mitä ihminen perimmiltään on.

Henkilökohtaisissa projekteissa motivaatiotekijäksi nousee merkityksellisyydentunne toiminnassa. Neurologi ja psykiatri, Viktor Franklin, 1969, ajatus oli, että merkityksellisyyden kokeminen on keskeisin motivaatiotekijä elämässä. Franklin näkemyksen allekirjoittivat myöhemmin motivaatiotutkimuksen kentällä merkittävästi vaikuttaneet Emmons ja Van Calster. Emmons (1986) tutki tavoitteen asettamisen ja motivaation suhdetta hyvinvointiin ja päätyi tuloksissaan siihen, että aikaisemmat kokemukset ohjaavat yksilön pyrkimyksiä ja niihin sitoutumista. Tästä muodostuu itseään ruokkiva kehä niin positiivisessa, kuin negatiivisessakin. Onnistumisen kokemuksia saaneet ihmiset olivat optimistisempia uusien tavoitteiden saavuttamisen suhteen, kuin ne, jotka olivat pettyneet edellisiin pyrkimyksiinsä (Van Calster, 1987). Menestyminen oli yhteydessä sitoutumiseen, mikä puolestaan lisäsi merkityksellisyyden tunnetta tehtävää ja tavoitetta kohtaan. Itselle tärkeän, sisäisestä motivaatiosta kumpuavan tavoitteen saavuttaminen lisäsi suoraan kokonaisvaltaista hyvinvointia ja onnellisuutta yksilön elämässä.

Positiiviset kokemukset vaikuttavat asenteeseen tulevaisuuden pyrkimyksiä kohtaan. *Tulevaisuusorientaatio* on persoonallisten ominaisuuksien ja iän vuoksi ihmisillä erilainen (Van Calster, 1987). Toiset muistelevat mielellään menneitä tapahtumia, kun taas toiset pyrkivät elämässä eteenpäin asettamalla itselleen jatkuvasti uusia tavoitteita. Mitä enemmän ihmisellä on elämää takanapäin, sitä enemmän hän myös palaa menneisyyteen. Van Calsterin mukaan nuoria palvelee tulevaisuusorientaatio, johon kuuluvat tavoitteet ja tahto edetä elämässä. Aikaisempien negatiivisten kokemusten vaikutukseen voidaan puuttua suuntaamalla yksilön huomio menneen sijaan kohti tulevaa.

Emmons (1986) erotti tavoitteen asettamista, motivaatiota ja hyvinvointia mittaavassa tutkimuksessaan optimistisesti ja pessimistisesti pyrkimyksiinsä suhtautuvat ihmiset kahteen motivaatio-orientaatioon: *lähestymis-* ja *välttämisorientaatioon*. Onnistumisen kokemusten kannalta on tärkeää, että yksilön tavoitteet vastaavat sisäisiä pyrkimyksiä (Brunstein ym. 1998). Sisäiset pyrkimykset ja motiivit voivat kuitenkin olla tiedostamattomia, jonka vuoksi syntyy ristiriita tavoitteiden ja toiminnan välille. Emmonsin ja Brunsteinin ja kumppaneiden tutkimusten tulokset osoittavat, että tavoitteiden ja toiminnan epätasapaino johtaa todennäköisemmin epäonnistumisen kokemukseen ja horjuttaa yksilön tulevaisuuden motivaatio-orientaatiota.

Onnistumisen kokemukset lisäävät tutkitusti hyvinvointia yksilötasolla. Froh, Bono ja Emmons (2010) selvittivät tutkimuksessaan onnistumisen tunteesta seuraavan kiitollisuuden ja ulospäin suuntautuvan toiminnan yhteyttä. Heidän tulokset osoittavat, että onnistumisen kokemus ei vaikuta ainoastaan yksilön hyvinvointiin. Froh ja kumppanit päätyivät tutkimuksessaan siihen, että kiitollisuudella on motivoiva ja vahvistava vaikutus yksilöön. Positiivinen asenne elämää kohtaan synnyttää tarpeen antaa jotain takaisin yhteisölle tai siirtää osaamista ja onnistumista eteenpäin toiselle ihmiselle. Yksilö kokee kuuluvansa yhteisöön, kun hänellä on jotain tarjottavaa sille. Toisin sanoen, hän kokee merkityksellisyyden tunnetta ryhmässä ja muiden ihmisten keskuudessa.

Yhteenkuuluvuuden tunne motivaatioon vaikuttavana tekijänä ei ole uusi 2010-luvun löydös, vaan se nousee keskeiseksi jo Decin ja Ryanin (1985) luomassa *itseääräämisteoriassa* (SDT). Itsemääräämisteoria koostuu kolmesta peruspilarista, jotka ovat *yhteenkuuluvuus*, *kompetenssi* ja *autonomia*. Nämä kolme kokemusta ovat tärkeitä, sillä ne määrittävät yksilön käsitystä itsestään. Samalla niillä mitataan suhdetta muihin ihmisiin, jotka ovat samassa tilanteessa (Ryan & Deci, 2000). Yhteenkuuluvuuden tunne ja sosiaalinen integraatio vertaisryhmään (Froh ym. 2010) voidaan saavuttaa sillä, että yksilö kokee olevansa tärkeä ja arvostettu. Kompetenssi, eli osaamisen tunne syntyy, kun



henkilö huomaa ja tietää hallitsevansa jonkun taidon tai asian. Autonomiia kokeva yksilö ymmärtää, että hänellä on valta vaikuttaa asioiden kulkuun tai käsillä olevan tehtävän tekemiseen jollain tavalla.

## 2.2 Motivaatio ja oppiminen

Ihmisellä on syntymästään lähtien luontainen tarve ja tahto oppia, kuten Deci ja Ryan (1985) totesivat määritellessään sisäistä ja ulkoista motivaatiota. Oppimista tapahtuu jatkuvasti, mutta sen laatu vaihtelee niin ympäristön, kuin yksilön sisäisten ominaisuuksien ja valintojen mukaan (Izadikhah & Jackson, 2010). Yhtenä keskeisenä motivaatiotekijänä oppimisessa voidaan pitää tavoitteita, joihin ihminen oppimisellaan pyrkii.

*Tavoiteorientaatio* kuvaa asenteita ja kognitiota, jotka selittävät yksilön akateemista menestymistä (Sideridis, 2005), eli tiedon rakentamista ja sen hallintaa. Tavoiteorientaatioita on kolme: *hallitsemistavoite* (mastery orientation), *pätemistavoite* (performance orientation) ja *välttämistavoite* (performance-avoidance orientation) (Harackiewicz ym. 2002). Hallitsemistavoitteen omaava oppija tähtää opiskelussaan siihen, että hän ymmärtää ja sisäistää opeteltavan asian. Jos motiivi oppimiseen perustuu paremmuuden osoittamiseen vertaisryhmässä ja oman osaamisen näyttämiseen, on ihmisellä pätemistavoite. Välttämistavoitteessa pyritään karttamaan pettymyksen tunnetta ja epäonnistumisen kokemusta sekä kasvojen menettämistä muiden edessä.

Tavoiteorientaatioita työyhteisöissä tutkineet Izadikhah ja Jackson (2010) esittivät, että kilpailuhenkiset ympäristöt, joissa eteneminen perustuu oman osaamisen näyttämiseen, saavat yksilöt suosimaan pätemistavoitetta, joskin hallitsemistavoite olisi osaamisen lisääntymisen kannalta suotavampi tavoiteorientaatio. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että pätemistavoitteen omaavat työntekijät etenivät urallaan välttämis- ja hallitsemisorientaation mukaan oppivia paremmin.

Koulumaailmassa tavoiteorientaatioita on tutkinut muun muassa Sideridis (2005). Oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevat nuoret omaksuivat hänen tutkimuksessaan muita herkemmin välttämisorientaation joka näkyi passivoitumisena tehtävien ja opiskelun suhteen. Lisäksi Sideridisin toisen tutkimuksen (2004) tulokset osoittavat, että nuorilla pettymyksiä välttämiseen keskittyminen vain lisää negatiivisia tunteita oppimista kohtaan ja niihin tilanteisiin ajautumista, joissa yksilö kokee epäonnistuneensa. Sideridis vahvistaa tutkimuksissaan Van Calsterin (1987) tulokset aikaisempien kokemusten vaikutuksesta tulevaisuuden pyrkimyksiin. Negatiivinen ja epävarma suhtautuminen koulun asettamia tavoitteita kohtaan erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, joilla oli oppimisvaikeus, selittyi useilla aikaisemmilla epäonnistumisilla koulussa.

Koulussa luokkatoverit ja opettaja vaikuttavat siihen, miten opiskelija näkee itsensä oppijana ja osana vertaisryhmää. Näitä voidaan arvioida Decin ja Ryanin (1985) itsemääräämisteorian kompetenssilla ja yhteenkuuluvuudella. Kannatteleva tekijä koulumotivaatiossa ja oppimisessa näyttäisi olevan kompetenssi, eli tunne siitä, että osaa ja pystyy sisäistämään vaikeiltakin tuntuvia asioita (Freiberger, Steinmayr & Spinath, 2012). Vahva luottamus omaan pystymiseen heijastuu yrittämisen määrään, jolla puolestaan on yhteys hyviin oppimistuloksiin. Tutkittaessa opettaja-arvion vaikutusta kompetenssiin ja koulumenestykseen, havaittiin, että opettajan antaman palautteen merkitys on suurin niille oppilaille, joilla on heikko kompetenssi. Freibergerin ja kumppaneiden tutkimuksen johtopäätös onkin, että ne opiskelijat, jotka menestyvät heikoiten, tarvitsisivat eniten positiivista palautetta ja kannustusta opettajiltaan.

Ulkoiset ja sisäiset motivaatiot vaikuttavat toisiinsa (Deci & Ryan 1985). Koulussa hyvät arvosanat ulkoisina motivaatiotekijöinä voivat lisätä oppilaan tunnetta omasta osaamisesta. Kompetenssi osana sisäistä motivaatiota puolestaan saa oppilaan uskomaan itseensä, josta seuraa ahkerampi työskentely kohti omia tavoitteita (Freiberger ym. 2012). Näkemys tulevaisuudesta ohjaa joko negatiivisesti tai positiivisesti yksilön tämänhetkistä työskentelyä (Van

Calster, 1987). Kielteisen tulevaisuuskuvan omaava oppilas hyötyy enemmän lyhyen tähtäimen tavoitteista, jotka ovat realistisia ja tuntuvat konkreettisilta. Tämänhetkiset saavutukset rakentavat kompetenssia ja perustaa hyvän tulevaisuuden kuvittelemiselle ja suunnittelulle. Nuori, joka näkee itsellään valoisan tulevaisuuden, tarvitsee puolestaan sen, että tämänhetkiset tehtävät ja tavoitteet ovat yhteydessä hyvän tulevaisuuden saavuttamiseen. Ajatus siitä, että omalla tekemisellä on merkitystä pidemmällä tähtäimellä, motivoi ja pitää kiinni tavoitteissa ja päämäärissä.

Sisäistä ja ulkoista motivaatiota on tutkittu myös yhteydessä vertaisryhmään. Ryhmän normit vaikuttavat yksilön sisäisiin arvoihin (Masland & Lease, 2013). Vertaisten luoma ryhmäpaine toimii koulussa ulkoisena motivaatiotekijänä. Jos vertaisryhmä asettaa akateemisen menestymisen tavoiteltavaksi arvoksi, voi se muuttua sisäiseksi motivaatioksi silloin, kun yksilön tavoitteena on yhteenkuuluvuus. Oppilas kokee olevansa osa ryhmää, kun hän omaksuu sen jäsenten yhteiset päämäärät. Masland ja Lease huomioivat tutkimuksessaan, että henkilökohtaiset pyrkimykset kuitenkin ajavat ryhmän arvojen edelle, jos sisäiset arvot ovat ristiriidassa ryhmän arvojen kanssa. Esimerkiksi häiriköivä ryhmäkäyttäytyminen luokassa ei tarttunut niihin oppilaisiin, jotka halusivat menestyä opinnoissaan ja saavuttaa omat akateemiset tavoitteensa. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että positiiviset arvot opiskelun suhteen luokassa voivat vetää niitä oppilaita vertaisryhmän mukana, joilla on kielteisempi suhtautuminen oppimiseen. Samalla yksilön sisäinen motivaatio oppimista kohtaan on vahvempi kuin vertaisryhmän luoma paine kohti negatiivista suhtautumista koulunkäyntiin.

Sisäistä motivaatiota ja oppimista selvitettäessä on syytä kysyä, kuka arvioi, miten ja missä yhteydessä. Yksilöllä voi olla useampi tavoiteorientaatio samaan aikaan ja nämä voivat ilmetä eri tavoilla niin toiminnan, kuin asenteidenkin kautta (Harackiewicz ym. 2002). Tutkittuaan tavoiteorientaatioita työyhteisöissä, Izadikhah ja Jackson (2010) huomioivat, että työntekijät ja esimiehet arvioivat ja arvottivat työntekijöiden motivaatiota ja tehokkuutta eri tavalla. Siinä missä työntekijät kokivat pätemistavoitteen toimivaksi

kilpailuhenkisissä työyhteisöissä, esimiesten mukaan parhaita tuloksia saavuttivat alaiset, joiden työntekoa ohjasi hallitsemistavoite.

Harackiewicz ja kumppanit (2002) keräsivät yhteen tutkimustuloksia koulumaailmasta, joissa opiskelijoiden tavoiteorientaatioita verrattiin koulumenestykseen. Heidän päätelmänsä on, että lähestymisorientaatio, oli se sitten pätemistä tai hallitsemista tavoittelevaa, johtaa samanlaisiin oppimistuloksiin. Kuten Izadikhahin ja Jacksonin (2010) tutkimuksessa, myös tässä raportissa tutkijat liittävät pätemistavoitteen tehokkuuden kilpailuhenkiseen ympäristöön, jossa ymmärrys menestyksestä perustuu opettaja-arvioihin ja arvosanoihin. Aito kiinnostus opittavaa asiaa kohtaan johtaa syvempään osaamiseen ja tulevaisuuden tutkimuksissa tulisikin motivaatiota arvioida muilla kuin oppimistuloksia mittaavilla arvosanoilla. Kysymykseksi nousee, minkälaiseen tavoiteorientaatioon koulun tulisi oppilaitaan kannustaa ja millä mittarilla hyvää tai oikeanlaista oppimista arvioidaan?

### **2.3 Nuorten koulumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa**

Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen siirtyvien nuorten elämään kuuluu useita muutoksia. Nuori ei tässä elämänvaiheessa tee ainoastaan työllistymiseen ja uraan liittyviä koulutusvalintoja, vaan ottaa askeleita kohti itsenäistymistä myös esimerkiksi ihmissuhteissa ja asumisjärjestelyissä (Bask & Salmela-Aro, 2012). Muutokset tuovat yksilölle uusia mahdollisuuksia, mutta samalla ne aiheuttavat epävakautta ja pelkoa. Yhteiskunta ja koulutusjärjestelmä asettavat tietynlaiset normit, jotka yksilö joko hyväksyy tai sitten hän kapinoi niitä vastaan.

Kulttuuri vaikuttaa siihen, mitkä asiat ovat yhteydessä nuorten koulumotivaatioon ja akateemiseen menestymiseen. Perheen sosioekonominen asema on noussut keskeiseksi nuorten koulunkäynnin taustalla vaikuttavaksi tekijäksi kansainvälisissä tutkimuksissa (Malhotra & Sihotra, 2013).

Suomalaisessa yhteiskunnassa, jossa kansalaisten tuloerot ovat pieniä suhteessa muihin maihin ja koulut ovat tasavertaisessa asemassa, perheen varallisuus ei ole yhtä voimakkaasti kytköksissä nuorten koulunkäyntiin ja uravalintoihin (Bask & Salmela-Aro, 2012). Suomessa yhteiskunnan taloudellisen tilanteen on puolestaan todettu vaikuttavan nuorten kouluun kiinnittymiseen. Jos kouluttamattomille nuorille on tarjolla töitä, opinnot jäävät helpommin kesken.

Viljaranta (2010) toteaa väitöskirjassaan, että peruskoulunsa päättävää nuorta ohjaa seuraavan koulupolun valinnassa hänen sen hetkinen käsitys itsestään oppijana. Ne opiskelijat, joilla oli vahva tehtävämotivaatio akateemisissa aineissa, päätyivät lukioon. Nuoret, jotka nauttivat taito- ja taideaineista valitsivat usein ammatillisen koulutuksen. Myös ne oppilaat, joita ei kiinnostanut koulun oppiaineista mikään, suuntasivat peruskoulun jälkeen ammatilliseen koulutukseen. Nämä tulokset selittävät osaltaan motivaation haasteiden kasaantumista juuri ammatilliseen koulutukseen. Viljarannan tutkimuksen mukaan oppiainekohtaiseen kiinnostukseen ja tehtävämotivaatioon vaikutti keskeisimpänä oppilaan tunne siitä, että hallitsee oppiaineen ja sen sisällön. Tämä vastaa Decin ja Ryanin (1985) ajatusta kompetenssin yhteydestä sisäiseen motivaatioon.

Peruskoulunsa päättävillä nuorilla on erilaisia tavoiteorientaatioita (Harackiewicz ym. 2002), jotka ohjaavat heidän opiskeluaan ja valintoja tulevaisuuden suhteen. Tuominen-Soini, Salmela-Aro ja Niemivirta (2012) selvittivät toisen asteen opintoihin siirtyvien opiskelijoiden tavoiteorientaatioiden ja hyvinvoinnin yhteyttä. Heidän tutkimuksessaan nuoret ilmensivät yhtä seuraavista: hallitsemistavoite, menestymistavoite, välttämistavoite tai välinpitämättömyys. Välinpitämättömät menestyivät koulussa ja saavuttivat ulkopuolelta asetetut tavoitteet, mutta suhtautuivat koulunkäyntiin lähes yhtä negatiivisesti, kuin välttämistavoitetta edustavat oppilaat. Jopa kolmasosa nuorista profiloitui tavoiteorientaatioltaan välinpitämättömiin. Tutkijat esittivät kansainvälisten kouluviihtyvyydestä tehtyjen tutkimusten valossa, että välinpitämättömyys on suomalaisessa koulukulttuurissa yleinen piirre. Suomalaiset oppilaat menestyvät

akateemisesti monia muita maita paremmin, mutta suhtautuvat koulunkäyntiin verrokkejaan kielteisemmin (Tuominen-Soini ym. 2012).

Nuorten tavoiteorientaation ja hyvinvoinnin yhteyttä selvittävän tutkimuksen (Tuominen-Soini ym. 2012) tulokset osoittivat, että tietyt tavoiteorientaatiot ovat parempia hyvinvoinnin kannalta. Ne oppilaat, joilla oli hallitsemistavoite, olivat kiinnostuneita oppimisesta ja kokivat koulunkäynnin merkitykselliseksi sekä nykyhetken, että tulevaisuuden kannalta. He eivät myöskään kuormittuneet liikaa koulutöistään. Toinen ryhmä, jossa opiskelijat eivät kuormittuneet mielestään paljon, oli välttämisorientaatio. He eivät menestyneet koulussa eivätkä kokeneet koulua erityisen merkitykselliseksi osaksi arkeaan. Sitä vastoin välinpitämättömät ja menestymistavoitteen omaksuneet nuoret kärsivät koulu-uupumuksesta ja ahdistuksesta. Tuominen-Soini kollegoineen huomioi, että itseään toisiin vertaava menestymistavoitteen mukaan opiskeleva nuori reagoi vastoinkäymisiin ja akateemisiin epäonnistumisiin negatiivisemmin ja raportoi masennuksen tunteesta muita ryhmiä enemmän. Välinpitämättömien kohdalla negatiiviset tunteet puolestaan seurasivat heikosta kiinnittymisestä koulunkäyntiin ja kokemuksesta siitä, ettei koulu ole merkityksellistä elämän kannalta.

Nuorten koulu-uupumus ja koulujärjestelmästä putoaminen on saanut viime aikoina huomiota Suomessa niin median, kuin tutkimuksenkin kentällä. Bask ja Salmela-Aro (2012) selvittivät 16-18-vuotiaiden koulu-uupumuksen syitä lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Heidän päätelmänsä on, että sukupuolta ja perhetaustoja vahvempia vaikuttajia uupumukseen ovat kyynisyys ja osaamattomuuden tunne koulutyössä. Nämä tulokset puoltavat Viljarannan (2010) ajatusta siitä, että opiskelun mielekkyys perustuu kompetenssiin sisäistettävää asiaa kohtaan. Opiskelijat perustavat käsityksensä osaamisestaan arvosanoille (Bask & Salmela-Aro, 2012). Heikot arvosanat olivat tässä tutkimuksessa kytköksissä koulu-uupumukseen ja negatiivisiin ajatuksiin itsestä oppijana. Lukio-opiskelijat kokivat koulun asettamat paineet kuormittavampana, kuin ammatillisen koulutuksen opiskelijat.

Koulusta putoamisen kannalta riskiryhmässä ovat ne nuoret, joiden koulumenestys on heikkoa ja jotka kokevat osaamattomuutta heille asetetuissa tehtävissä. Putoamisriskin lisäksi heikko koulumenestys ja mahdolliset erityisen tuen järjestelyt vaikuttavat nuoren statukseen vertaisympäristössä (Valås, 1999). Nuoruudessa lisääntyvä vertailu niin sosiaalisesti, kuin akateemisestikin aiheuttaa osaamattomuuden kokemisen lisäksi alemmuuden tunnetta muiden oppilaiden rinnalla. Oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevat nuoret kärsivät hyvin suoriutuvia enemmän sosioemotionaalista haasteista kuten yksinäisyys, heikko itsetunto ja masennus. Akateemisen vertailun vähentämiseksi tulisi oppimisympäristöistä tehdä erilaisia taitoja ja vahvuuksia arvostavia (Valås, 1999), jotta oppilaat kokisivat olevansa hyväksytyjä sellaisina, kuin he ovat. Hyvä sosiaalinen status voi kompensoida heikkoa koulumenestystä ja toimia motivoivana tekijänä akateemisissakin pyrkimyksissä.

Yksilön vahvuuksiin ja onnistumisiin keskittymällä kasvatetaan oppilaan kompetenssia. Käsitys itsestä ja omasta osaamisesta on suoraan yhteydessä siihen, miten yksilö rakentaa tulevaisuuden tavoitteitaan ja kuinka innokkaasti hän pyrkii niitä saavuttamaan (Van Calster, 1987). Opettajien tulisi kiinnittää huomiota palautteenantoon. Nuoret luovat käsitystä itsestään oppijana kouluarvosanojensa pohjalta (Bask & Salmela-Aro, 2012) ja erityisesti heikon kompetenssin omaavat oppilaat motivoituvat tai lamaantuvat ulkoisesta, opettajalta tulevasta palautteesta (Freiberger ym. 2012). Tulevaisuuden suunnittelun kannalta nuoret tarvitsevat aikuisilta rehellistä ja rakentavaa tukea. Peruskoulunsa päättävä nuori suuntaa toisen asteen opintoihinsa sillä käsityksellä, joka hänellä juuri yläkouluiässä on itsestään ja osaamisestaan. Tästä syystä on Viljarannan mukaan tärkeää, että aikuisilta saatu palaute on realistista ja kannustavaa.

Opiskelijoiden koulumotivaatiota tarkasteltaessa ammatilliseen koulutukseen ovat päätyneet ne, joiden oppiainekohtainen motivaatio suuntautuu pääosin ainoastaan taito- ja taideaineisiin sekä ne opiskelijat, joiden motivaatio on erinäisistä syistä matala kaikkien oppiaineiden suhteen

(Viljaranta, 2010). Vuonna 2012 ammatillisessa koulutuksessa aloittaneista jopa 61 % jättäytyi opinnoistaan lukuvuoden aikana. Keskeyttäneiden määrä lukiossa oli 8 % (Tilastokeskus, 2014). Tilastokeskuksen luvut viittaisivat siihen, että motivaatio opiskelua kohtaan juuri ammatillisessa koulukontekstissa on olennainen kouluun ja yhteiskuntaan kiinnittymisen kannalta. On oletettavaa, että koko 61 % ei koostu alaa vaihtaneista, vaan osa on jäänyt koulujärjestelmän ulkopuolelle muista syistä. Tällaisia voivat olla esimerkiksi terveydelliset syyt tai kiinnostuksen puute koulunkäyntiä kohtaan.

### **3 NUORTEN MOTIVAATION TUKEMISEKSI**

#### **3.1 Kouluviihtyvyyden osa-alueet**

Nuorten motivaatio koulunkäyntiä kohtaan on kokonaisuus jonka taustalla vaikuttavat sekä henkilökohtaiset tekijät, että kouluympäristö. Muun muassa haastavat kotiolot ja heikko kiinnittyminen yhteiskuntaan ovat yhteydessä nuorten koulumotivaatioon (Shannon & Bylsma, 2006). Koulu pystyy auttamaan opiskelijoidensa yksityiselämän haasteissa tiettyyn pisteeseen asti, jonka jälkeen tuki tarjotaan nuorille muiden yhteiskunnan tahojen kautta. Vaikka koulu ei voi korjata kaikkia oppilaiden ongelmia, on koulu yhteisöllä kuitenkin merkittävä rooli yksilön hyvinvoinnissa (Vieno ym. 2005). Koulu voi olla nuorelle joko eheyttävä, tai ahdistava paikka. Kouluviihtyvyys on motivaatiotekijänä keskeinen, kun tarkastellaan ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden motivaatiota koulunkäyntiä kohtaan.

Koulu luo oppilaille puitteet oppimiseen ja tiedon rakentamiseen. Vertaissuhteiden merkitys kuitenkin korostuu nuoruudessa ja koulussa entistäkin keskeisemmäksi nousevat ihmissuhteet ja yksilön kokemus siitä, että hän on osa yhteisöä (Vieno ym. 2005). Baumeister ja Leary (1995) määrittelevät yhteenkuuluvuuden kokemisen perustavanlaatuisiksi tarpeeksi, joka on rakennettu ihmisen sisälle. Heidän mukaansa jo kahdella läheisellä



ihmissuhteella on suojaava vaikutus muun muassa masentuneisuutta vastaan. Baumeister ja Leary allekirjoittavat itsemääräämisteorian (Deci & Ryan, 1985) ajatuksen siitä, että yhteenkuuluvuuden tavoittelemisen on keskeistä yksilön sisäisen motivaation kannalta.

Merkittävät ihmissuhteet suojaavat ihmistä psyykkiseltä pahoinvoinnilta (Baumeister & Leary, 1995). Vertaisryhmä koulussa voi puolestaan joko ehkäistä koulu-uupumusta, tai altistaa sille (Kiuru ym. 2006). Nuori imee asenteita vertaisryhmältään. Stressaantunut ja ahdistunut ryhmä välittää yksilölle negatiivisia tuntemuksia, kun taas luokkatoverien sinnikkyys voi antaa nuorelle voimia koulutyöskentelyyn. Yhteenkuuluvuuden tunne vertaisryhmässä vaikuttaa täten psyykkisen hyvinvoinnin lisäksi akateemiseen suoriutumiseen (Masland & Lease, 2013).

Akateemisen menestymisen ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden yhteyttä tutkittuaan Valås (1999) asetti kouluviihtyvyyden kannalta riskiryhmään ne, joilla oli todettu oppimisvaikeus ja joiden koulumenestys oli heikkoa. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että heikosti menestyvät oppilaat joutuivat muita useammin vertaisryhmän ulkopuolelle ja leimautuivat erilaisiksi. Baumeisterin ja Learyn (1995) tuloksia mukaillen, yksinäisyys altisti nämä nuoret masennukselle ja negatiivisille tunteille itseä ja koulunkäyntiä kohtaan.

Heikommin koulutehtävissään menestyvät oppilaat kokevat alemmuuden tunnetta muiden rinnalla niin koulusuorituksissaan, kuin sosiaalisestikin (Valås, 1999). Shannon ja Bylsma (2006) korostavat opettajan vastuuta tehdä töitä sen eteen, että etenkin heikommat oppilaat löytäisivät paikkansa ryhmässä ja kiinnittyvät koulunkäyntiin. He painottivat raportissaan kunnioittavaa ja avointa yhteistyötä oppilaiden ja opettajien välillä. Aito vuorovaikutus tarkoittaa yhteistyön lisäksi sitä, että opettaja huomioi oppilaalle ominaisen tavan oppia ja pyrkii muokkaamaan oppimisympäristön suotuisaksi erilaisille tavoille rakentaa tietoa ja vertaissuhteita.

Opettajien tuen lisäksi luokkatovereilta saatu malli muokkaa yksilön käytöstä ja metakognitiivista prosessointia. Filippatou ja Kaldi (2010) osoittivat tutkimuksessaan ryhmätyöskentelyn ja tutkivan oppimisen positiiviset

vaikutukset yksittäisen oppilaan motivaatioon, tiedon rakentamiseen ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen ryhmässä. Tehtäviin kiinnittyminen oli voimakkaampaa, kun jokainen ryhmän jäsen tunsu osallistuvansa oppimiseen. Vaikka työmäärä saattoi joillain olla suurempi, hyötyivät akateemisesti heikommat siitä, että edistyneemmät auttoivat heitä selventämällä ja opettamalla vaikeita asioita. Heikosti menestyvien luottamus omiin tiedonhankintataitoihin ja osaamiseen kasvoi Filippatoun ja Kaldin tutkimuksen aikana.

Vertaisryhmän tasolla koetun yhteisöllisyyden lisäksi, yleiseen kouluviihtyvyyteen vaikuttaa koko kouluyhteisön ilmapiiri. Italiassa tehdyssä laajassa kouluvertailussa demokraattisuus ja yhteistyöhön pyrkivä vuorovaikutus niin oppilaiden, koulun henkilökunnan ja vanhempien välillä osoittautuivat kouluviihtyvyyden kannalta tärkeämmiksi, kuin rakenteelliset tekijät (Vieno ym. 2005). Koulun koko, harrastusmahdollisuudet, tilat, tai status yksityisenä tai kunnallisena kouluna eivät olleet merkittävästi kytköksissä oppilaiden kouluviihtyvyyteen. DeWit kollegoineen (2000) selvitti puolestaan huonon kouluilmapiirin vaikutuksia oppilaiden käytökseen ja toimintaan. Kanadalaisissa kouluissa toteutettu tutkimus osoitti, että kouluyhteisöissä, joissa ilmapiiri oli huono, opiskelijat olivat muun muassa akateemisesti epämotivoituneempia, kärsivät enemmän heikosta itsetunnosta ja ajautuivat helpommin ongelmiin vertaisryhmän kanssa.

Demokraattisessa kouluympäristössä oppilaat kokevat, että opettajat kuuntelevat ja kunnioittavat heitä. Yhteydet koulun ja vanhempien välillä toimivat ja vanhemmat sisällytetään koulua koskevaan päätöksentekoon (Vieno ym. 2005). Tällaisissa kouluissa opettajatkin raportoivat viihtyvänsä. Vienon ja kollegoiden tutkimuksessa demokraattisella kouluilmapiirillä ei ollut yhteyttä koulun varallisuuteen tai yhteiskunnalliseen statukseen. Näiden tulosten perusteella millä tahansa koululla on mahdollisuus ilmapiiriin panostamiseen riippumatta käytössä olevista rahoista tai muista materiaalisista resursseista.

Vertaisilta, vanhemmilta ja koulun aikuisilta saatu sosiaalinen tuki vaikuttaa positiivisesti yksilön kouluviihtyvyyteen. Suldo ja kumppanit (2008)

päätyvät raportissaan toteamaan, että oppilaan kouluhyvinvointiin vaikuttaa eniten opettajalta saatu tuki. Opettaja voi tarjota oppilailleen emotionaalista ja ohjeistavaa tukea. Herkkyys mukautua oppilaan tarpeisiin ja luoda sekä yleisestä, että kahdenkeskeisestä ilmapiiristä hyväksyvä ja avoin, kuuluvat tunnetasolla annettavaan tukeen. Ohjeistava tuki muodostuu tiedollisten oppisisältöjen avaamisesta ja palautteenannosta (Suldo ym. 2008). Opettajien tuen merkitys havaittiin myös tutkimuksessa, jossa verrattiin sisäoppilaitoksissa opiskelevien nuorten kouluhyvinvointia niiden oppilaiden kouluviihtyvyyteen, jotka kävivät koulussa kotoa käsin (Martin ym. 2014). Yhtenä syynä asuntolassa ja koulun kampuksella asuvien parempaan hyvinvointiin pidettiin pääsyä opettajien ja muiden ammattilaisten puheille myös kouluajan ulkopuolella.

Opettajien toiminnalla ja valinnoilla on merkitystä niin yksilön akateemisen suoriutumisen, kuin sosiaaliseen kouluviihtyvyyteen. Etenkin heikomman kompetenssin omaavat oppilaat perustavat käsityksensä itsestään oppijoina opettajien antamalle ulkoiselle palautteelle (Freiberger ym. 2012). Akateeminen suoriutuminen puolestaan on suoraan yhteydessä opettajalta saatuun ohjeistukseen ja emotionaaliseen tukeen (Suldo ym. 2008). Kouluviihtyvyys perustuu sosiaalisen ympäristön lisäksi akateemiseen hyvinvointiin. Arvosanojen tai suoritusten mittaamisen sijaan on tärkeämpää kysyä, kuinka mielekkäänä yksilö pitää oppimisprosessia ja millaisena oppijana hän itsensä näkee. Merkityksellisyyden tunne yhteisön jäsenenä ja tiedon rakentajana määrittävät puolestaan sitä, kuinka aktiivisesti oppilas osallistuu koulunkäyntiin ylipäätään (Martin ym. 2014).

Yksittäisen nuoren kouluviihtyvyyteen liittyy henkilökohtaiset taustatekijät, kuten perhe, aikaisemmat koulukokemukset ja elämäntilanne. Lisäksi koulu yhteisö on vertaisryhmän, läheisten ystävien, tai koko koulun tasolla yksilön elämässä merkittävä sosiaalinen verkosto, johon hän joko kokee tai ei koe kuuluvansa (Kiuru ym. 2008). Myös opettajan ja oppilaan keskinäinen suhtautuminen toisiinsa vaikuttaa siihen, miten nuori kokee koulunkäynnin ja itsensä oppijana (Shannon & Bylsma, 2006). Kouluviihtyvyydellä on yhteys

yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja sen vaikutukset ulottuvat vahvasti nuoren tulevaisuuden valintoihin, asenteeseen ja osaamiseen (Suldo ym. 2008). Koulun tulisi tarjota nuorille sellainen oppimisympäristö, joka tukee parhaalla mahdollisella tavalla yksilön akateemista ja sosiaalista hyvinvointia.

### **3.2 Interventioita ja näkökulmia nuorten koulumotivaation tukemiseen**

Nuorten hyvinvointi, motivaatio ja kouluun kiinnittyminen ovat osoittautuneet tutkimusten valossa monen tekijän summaksi. Esimerkiksi suomalainen aiheesta tehty tutkimustyö on kansainvälisesti merkittävää (Bask & Salmela-Aro, 2012; Tuominen-Soini ym. 2012). Kasvatustieteen ja psykologian kentällä on 2000-luvulla luotu tutkimustietoon ja alojen klassikkoteorioihin perustuen erilaisia malleja ja käytänteitä, joiden tarkoituksena on tukea oppilaiden, opettajien ja kokonaisten kouluyhteisöjen hyvinvointia ja saavuttaa samalla parhaita mahdollisia akateemisia tuloksia.

Konstruktivistinen käsitys oppimisesta on, että uusi tieto rakentuu aiemmin opitun päälle. Yksilö on kokonaisuus, joka sisäistää asioita vuorovaikutuksessa ympäristöön ja muihin ihmisiin (Tangney, 2013). Yhteistyön laatu opettajan ja oppilaan välillä vaikuttaa siihen, kuinka hyvin esimerkiksi nuori koulussa sisäistää opetettavat asiat. Goldstein (1999) korostaa välittämisen merkitystä opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa. Hän yhdistää ajatuksensa Vygotskyn luomaan teoreettiseen malliin lähikehityksen vyöhykkeestä. Opettajan ensisijainen tehtävä on selvittää, mikä on oppilaan sen hetkisen ymmärryksen taso, jotta hän voi määrittää yksilöllisen oppimisen tavoitteet. Nämä tavoitteet kuvaavat oppilaan potentiaalista taitoa, joka voidaan saavuttaa opettajalta saadun tuen avulla. Vygotskyn kasvatusalalla tunnettu klassikkoteoria ja Goldsteinin ajatukset voidaan rinnastaa Decin ja Ryanin (1985) näkemykseen kompetenssista. Opettajan tulisi suhteuttaa oppilaan tehtävät sellaisiksi, ettei hän turhaudu ja lamaannu haasteen alla, vaan

pystyy saavuttamaan tunteen pystymisestä ja onnistumisesta tehtävästä suoriutuessa.

Lapsen tai nuoren lähikehityksen vyöhykkeelle meneminen on opettajalle pedagogisten arvioiden summa ja eettinen valinta (Goldstein, 1999). Oppilaskeskeinen ohjaaminen ei noudata valmiiksi luotuja opettamisen kaavoja, vaan keskittyy niihin yksilöllisiin tarpeisiin ja vahvuuksiin, joita kyseisellä oppilaalla on. Tangney (2013) lisää yksilökeskeisen opetuksen tavoitteisiin itseluottamuksen rakentamisen ja itseohjautuvuuden tukemisen. Sekä Goldstein, että Tangney painottavat tunteiden merkitystä niin oppimisessa, kuin opettamisessa. Eettinen välittäminen perustuu opettajan ammatilliselle moraalille antaa oppilaalleen parasta mahdollista tukea ja opetusta tämän hyvinvoinnin, kasvamisen ja oppimisen turvaamiseksi. Tunnetasolla investoinut aikuinen opettaa oppilaille akateemisten sisältöjen lisäksi sitä, miltä tuntuu olla välitetty. Toisen silmissä itsensä tärkeäksi tunteva yksilö sitoutuu yhteiseen prosessiin ja haluaa vastata toisen osapuolen toiveisiin ja odotuksiin.

Vahvat keskustelutaidot, välittäminen ja ymmärrys motivaation vaikutuksesta oppimiseen ovat opettajien työkaluja toimivan opettaja-oppilassuhteen luomisessa (Ylidirim, 2012). Oppilaantuntemuksen myötä opettajat pystyivät ohjaamaan nuoria erilaisten oppimisstrategioiden hyödyntämiseen. Ylidirimin turkkilaisessa koulukontekstissa tekemä tutkimus osoitti opettajan keskeisen roolin oppilaiden kompetenssin rakentajana ja osaamattomuudesta syntyvän ahdistuksen lievittäjänä matematiikan opiskelussa. Tehokkaan oppimisilmapiirin kannalta on Ylidirimin mukaan tärkeää, että opettaja hyödyntää erilaisia tehtävätyylejä ja ohjeistamistapoja, jotta mahdollisimman monen tyyppiset oppijat tulevat kohdatuiksi.

Matematiikan opiskeluun ja opetusjärjestelyihin ovat Suomessa ottaneet kantaa Pernaa ja Peura (2011). Yksilöllisen oppimisen opetusmalli yhdistää oppilaan itsenäisen ja vertaisten kanssa pienryhmissä toteutetun työskentelyn opettajan antamaan yksilölliseen tukeen. Nuoret opiskelevat teorian itsenäisesti kotona opetusvideoiden avulla. Luokassa työskennellään pienryhmissä, jolloin

heikommat oppilaat saavat aiheen ymmärtäneiltä luokkatovereilta apua. Lahjakkaammat voivat opiskella itsenäisesti eteenpäin omassa tahdissaan ja opettaja voi kohdentaa tukeaan niille, jotka sitä todella tarvitsevat. Opettajan tehtävänä on seurata ja arvioida oppilaidensa osaamista ryhmätyöskentelyn aikana ja kohdentaa tuen tarve oikealla tavalla niille, jotka sitä tarvitsevat. Yksilöllisen oppimisen opetusmallia hyödyntää Suomessa tällä hetkellä noin 30 koulua.

Kouluyhteisö koostuu yksilöistä, joista jokainen on ainutlaatuinen vahvuuksineen ja haasteineen. Yhteisö kukoistaa silloin, kun sen jäsenet ymmärtävät arvonsa ja pystyvät hyödyntämään kykyjään omaan kehittymiseen ja muiden tukemiseen (Peterson & Seligman, 2004). Vahvuus on luonteen ominaisuus, jota hyödyntäessään yksilö saa iloa ja onnistumisen kokemuksia. Mahdollisuus vahvuuksien hyödyntämiseen luo sisäistä motivaatiota. Tutkijat ovat kehittäneet erilaisia interventioita ja vahvuuksien kartoittamisen metodeita. Yhteistä vahvuuslähtöisille ajattelumalleille on, että ne metodista riippumatta näyttäisivät vaikuttavan positiivisesti yksilön hyvinvointiin (Proyer, Ruch & Buschor, 2012).

Vahvuuslähtöisen ajattelun mallista tehtiin koulukokeilu eräässä australialaisessa sisäoppilaitoksessa, jossa toimivat luokat 0-12. Kolmivuotisen projektin taustalla käytettiin eri vahvuuksiin keskittyviä teorioita ja malleja (White & Waters, 2014). Koulukulttuurin muokkaaminen vaati, että koko henkilökunta sitoutui perustamaan pedagogiikkansa omat ja oppilaiden yksilölliset vahvuudet huomioivaksi. Whiten ja Watersin tutkimuksen tulokset osoittivat yleisen kouluviihtyvyyden sekä oppilaiden ja opettajien yksilöllisen hyvinvoinnin lisääntyneen merkittävästi kolmen vuoden aikana. Vahvuuslähtöisyys sisällytettiin projektin aikana koulun opetussuunnitelmaan. White ja Waters totesivat henkilökunnan sitoutumisen vahvuuksia korostavaan ajattelumalliin keskeiseksi positiivisen muutoksen syyksi kouluyhteisössä.

Jo yhden koulua käyvän nuoren elämän ja asenteen muuttuminen toivottomasta innokkaaseen vaikuttaa positiivisesti myös ympärillä oleviin vertaisiin. Niilo Mäki Instituutti aloitti vuonna 2009 yhteistyössä

Opetushallituksen kanssa hankkeen, jonka tavoitteena oli vahvistaa kouluun kiinnittymistä ja opiskelumotivaatiota toisen asteen opiskelijoilla (Kiiveri ym. 2014). Motivoimaa -hankkeen kohderyhmään kuuluivat ne nuoret, jotka syystä tai toisesta olivat vaarassa keskeyttää opintonsa. Toiminta toteutettiin yhteistyössä opiskelijahuollon ja ammattiopiston opettajien kanssa. Lähtökohtana oli luoda motivoiva sosiaalinen ympäristö koulukontekstiin opiskelijoille, jotka kamppailivat arjenhallinnan, oppimisvaikeuksien, päihdeongelmien ja runsaiden poissaolojen kanssa. Tuki tarjottiin sekä ryhmämuotoisen opetuksen, että yksilöllisen ohjaamisen kautta.

Motivoimaa-hanke päättyi vuonna 2012, jonka jälkeen sitä jatkettiin edelleen Polkuja läpäisyn tukemiseksi -hankkeella. Uuden hankkeen Arjen Sankarit ryhmätuki sai jatkoa Arjen Sankarit -kurssien muodossa. Viimeisin Arjen Sankarit toteutettiin keväällä 2015. Motivoimaa ja Polkuja -hankkeista saadun tiedon valossa kirjoitettiin NMI:n julkaisu *Toimivia tapoja motivaation ylläpitoon –opettajan vinkkirja* (Friman, Määttä & Salmi, 2013). Lisäksi NMI järjestää yhteistyössä Opetushallituksen kanssa hankkeiden pohjalta toisen asteen opetus- ja oppilashuoltohenkilöstölle suunnattuja koulutuksia. Viimeisin koulutus *”Mitä mun koulunkäynti mulle kuuluu” – Ammattiin opiskelevien nuorten opiskelumotivaation tukeminen* järjestettiin huhtikuussa 2015. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kahdelta Arjen Sankarit -kurssilta ja kolmelta Motivoimaa-jaksolta.

## 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuskohteenani ovat motivaation kanssa kamppailevat ammatillisen koulutuksen opiskelijat. Tarkoitukseni on selvittää mitkä tekijät vaikuttavat positiivisesti näiden nuorten koulunkäyntiin ja minkälaisia haasteita he kouluarjessaan kohtaavat. Toisaalta olen kiinnostunut siitä, miten yksittäiset opettajat ja kouluorganisaatio voivat edistää nuorten motivoitumista opintoihin ja koulussa käymiseen.

Lähestyn koulumotivaatiota opiskelijoiden omista kokemuksista käsin. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä pyrin selvittämään laajemmin niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat yksittäisten nuorten koulumotivaatioon heidän sen hetkisessä tilanteessa ja elämänvaiheessa. Toisessa tutkimuskysymyksessä toivon pääseväni käsiksi sellaisiin opiskelijoiden mainitsemiin konkreettisiin asioihin, joihin koulujärjestelyillä pystytään vaikuttamaan tai joihin olisi hyvä kiinnittää koulu yhteisössä huomiota.

Tutkimuskysymyksissäni selvitän tekijöitä, jotka ovat yhteydessä motivaation tasoon (Ryan & Deci, 2000). Valitsin käyttää motivaation muuttumisesta termejä "laskee" ja "nousee", sillä ne johtavat tasoltaan, joko "korkeaan" tai "matalaan" motivaatioon.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä opiskelijat pitävät koulumotivaatiota nostavina ja laskevin tekijöinä?
2. Mitä koulun järjestelyjä opiskelijat pitävät koulumotivaatiota nostavina ja laskevin tekijöinä?



## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimukseni kohteena on ammatillisesta koulutuksesta putoamisen riskissä olevien nuorten motivaatio ja sen tukeminen. Lähestyin aihetta Niilo Mäki Instituutin *Motivoimaa* ja *Polkuja läpäisyn tehostamiseen* -tutkimushankkeiden yhteydessä toteutettujen käytännön interventioiden kautta. Aineistoni on kerätty viideltä eri interventiojaksolta, jotka kaikki suunnattiin eri alojen ammatillisten koulutusten opiskelijoille. Interventioihin kuuluva ryhmätuki toteutettiin kurssin muodossa, josta opiskelijat saivat yhden opintoviikon arvoisen suoritusmerkinnän todistukseensa. Polkuja-hankkeessa kurssi kulki nimellä Arjen sankarit. *Motivoimaa* ja *Arjen sankarit* -interventiot toimivat käytännössä samalla tavalla. Polkuja-hankkeen Arjen sankareissa kehitettiin entisestään yksilöllisiä, nuorten omista tarpeista käsin rakennettavia tuen muotoja.

Interventiojaksoilla opiskelijat tekivät rästiin jääneitä tehtäviä eri kursseilta, kuulivat vierailevia ammattilaisia eri aloilta ja saivat konkreettisia työkaluja opiskeluun ja tulevaisuuden suunnitteluun. Kurssi räätälöitiin jokaisen henkilökohtaisia tarpeita vastaavaksi ja opiskelijat määrittelivät itse tavoitteensa jakson ajalle. Opetuksen ja ohjaamisen pohjalla oli tutkijoiden ja mukana olleiden sosionomi- ja opettajaopiskelijoiden taustatieto motivaatioon vaikuttavista tekijöistä nuorten elämässä.

### 5.2 Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen

Valitsin tutkimukseni näkökulmaksi yksittäisten nuorten kokemukset kouluviihtyvyydestä ja motivaatiosta. Kohdejoukkoni on 31 ammatillisen koulutuksen opiskelijaa, jotka osallistuivat yhdelle viidestä interventiosta, jotka

ajoittuvat vuosille 2010–2015. Taustatyötä varten ja omaa aineistoani täydentämään sain NMI:n arkistoista käyttööni vuosien 2010–2011 Motivoimajaksojen loppuhaastattelujen litteraatteja. Yhteensä 23 haastattelua on Motivoimaa-aineistosta. Vastaajista 13 on poikia ja 10 tyttöjä.

Yksi Arjen sankarit -interventio toteutettiin syksyllä 2014. Ryhmän neljällä opiskelijalla oli kaikilla yksi tai useampi suorittamaton kurssi, joiden parissa he työskentelivät jakson ajan. Kurssilaisista kaksi oli tyttöjä ja kaksi oli poikia. Tehtävänäni oli ohjata opiskelijoita, tehdä muistiinpanoja havainnoistani ja suunnitella kurssin etenemistä ja loppuhaastattelurunkoa yhdessä kurssista vastuussa olevan tutkijan kanssa. Opiskelijoille teetettiin yksilöhaastattelut intervention aikana ja kurssin päätteeksi yhteinen ryhmähaastattelu. Tästä interventiosta aineistona ovat yksilö- ja ryhmähaastattelut ja oppilaiden toiminnasta ja vuorovaikutuksesta tehdyt havainnot muistiinpanojen muodossa. Seitsemän viikon ajalta kahden ihmisen muistiinpanoja kertyi yhteensä 20 sivua.

Toinen Arjen Sankarit -jakso, jossa olin mukana, ajoittui maaliskuulta huhtikuulle 2015. Kurssin aikana opiskelijoiden kanssa keskusteltiin Suomen mielenterveysseuran luoman *Voimavarojen talo* -monisteen avulla (liite 1). Voimavarojen talon tarkoituksena on toimia keskustelun apuna tilanteissa, joissa halutaan tietää, mitä toiselle kuuluu ja tulla paremmin tutuksi jonkun kanssa (Korhonen, Ruuskanen & Tuhkanen, 2012). Muistiinpanojen lisäksi kevään interventiossa käytettiin koko luokkatilan kattavaa nauhuria, jolla saatiin tallennettua kaikki keskustelut kurssin eri tilanteista. Tähän Arjen Sankarit interventioon osallistui neljä opiskelijaa, joista yksi oli poika ja loput kolme olivat tyttöjä.

Aineistoa on kaiken kaikkiaan 128 sivua, joista kaksikymmentä sivua on päiväkirjamerkintöjä yhdestä interventiosta. Loput 108 sivua koostuu 31 opiskelijan vastauksista haastattelukysymyksiin. Kaikista haastateltavista poikia oli 16 ja tyttöjä 15. Haastateltavien ikä ei selviä haastattelulitteraateista, mutta vastaajat koostuvat pääosin peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen suoraan siirtyneistä, yli 16-vuotiaista nuorista.

### 5.3 Aineiston keruu ja aineistot

Aineistonkeruussa käytin osallistuvaa havainnointia interventiojaksojen ryhmätilanteissa. Keräsin aineiston seuraamalla opiskelijoiden ja ryhmän toimintaa välillä sivusta kirjoittaen samalla muistiinpanoja. Toisinaan osallistuin vapaaseen keskusteluun, opiskelijoiden ohjeistamiseen ja tehtävien parissa työskentelyn tukemiseen. Lisäksi haastattelimme opiskelijoita yksilöllisesti kurssin lomassa käyttämällä puolistrukturoitua teemahaastattelua.

Kahdelta interventiojaksolta käytössäni olivat kahden tutkijan havainnointimuistiinpanot ja yksilöhaastatteluista tehdyt litteraatit. Toisessa interventiossa hyödynsimme koko luokkatilan kattavaa nauhuria, jonka avulla saimme talletettua työn ohessa käydyt keskustelut. Luokkatilannenauhoitukset eivät kuulu tämän tutkimuksen analysoituun aineistoon. . Päädyin hylkäämään nauhurin kyseisen interventioryhmän pienuuden ja opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen vähyyden vuoksi. Nauhuri tallensi pääasiassa pohdiskelua yksittäisistä koulutehtävistä eikä näin tuonut minulle tutkimuskysymysten kannalta olennaista tietoa. Kahdesta interventiosta koostuvan aineiston pienuuden vuoksi käytössäni oli päiväkirjamerkintöjen ja kerättyjen haastattelujen lisäksi aikaisempien interventioiden haastattelulitteraatteja Niilo Mäki Instituutin arkistoista.

Useat samanaikaisesti käytettävät aineistonkeruumenetelmät soveltuvat tapaustutkimukseen (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010, 189–199) jonka piiriin myös tämä tutkimus kuuluu. Tapausta tässä tutkimuksessa edustavat nuoret, jotka ovat osallistuneet motivaatiota ja kouluun kiinnittymistä edistävään interventioon. Rajaavana ja määrittelevänä tekijänä näillä opiskelijoilla on puuttuvat suoritusmerkinnät sellaisista kursseista, jotka pitäisi olla suoritettuna.

## 5.4 Aineiston analyysi

Tapaustutkimuksessa ei ole tarkkaan sovittua aineiston analyysimenetelmää, vaan analyysitapa määrittyy sillä, mitä halutaan tietää ja minkälaisia metodeita aineistonkeruussa on käytetty (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010, 198). Koska olen tässä tutkimuksessa kiinnostunut opiskelijoiden omista kokemuksista, valitsin analyysimetodiksi sisällönanalyysin. Sisällönanalyysi soveltuu käytettäväksi silloin, kun pyritään löytämään tekstistä merkityksiä ja ymmärtämään, mitä esimerkiksi haastateltavat ovat tarkoittaneet vastauksillaan (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 104).

Aineiston järjestämiseen käytin ensin merkityksiin ja sitten merkityskokonaisuuksiin jakamista, eli teemoittelua. Merkityskokonaisuuksien luominen perustuu fenomenologis-hermeneuttiseen ajattelutapaan ja tutkimusotteeseen, jossa tutkijan tarkoituksena on saavuttaa mahdollisimman tarkka ymmärrys tutkittavan kokemusmaailmasta (Laine, 2001, 26–38). Osa tässä tutkimuksessa nousevista merkityksistä rakentui ajatuksissani jo aineistonkeruu- ja litterointivaiheissa, mutta lopullisiin teemoihin päädyin litteroitua tekstiä useaan kertaan luettuani ja aineistoon tutustuttuani. Tuomi ja Sarajärvi (2009) toteavat, että tutkijan on nojaututtava omaan loogiseen päättelyynsä teemoja aineistostaan etsiessään. Laine (2001) puhuu vastaavasti intuitiosta, joka ohjaa tutkimusta tekevän tulkintoja niistä merkityksistä, joita tutkittavat ovat puheissaan ilmentäneet.

Tutkijan oma kokemusmaailma on yhteydessä aineistosta tehtyihin tulkintoihin ja merkityskokonaisuuksien luomiseen (Laine, 2001, 39). Tutkijan ja tutkittavan samankaltaiset kokemukset ja merkitysmaailma helpottavat osapuolten välistä ymmärtämistä ja päinvastoin. Oman kokemusmaailmani lisäksi aineiston tulkintaani ohjasivat tutkimuskysymykset, joiden perusteella jaoin aineistoani teemoihin ja kokonaisuuksiin (Eskola, 2001, 146). Erotin aineistostani aluksi kaikki tutkimuskysymyksiini liittyvät kommentit ja vastaukset. Teemahaastattelut helpottivat aineiston järjestämistä. Tämän jälkeen muodostin alakäsitteitä ja loin alustavia teemoja nojaten omaan ymmärrykseeni siitä, mitä opiskelijat pyrkivät tarkoittamaan puhuessaan motivaatiosta ja

koulunkäynnistä. Hyödynsin tässä vaiheessa Federayn ja Muir-Cochranen (2006) temaattisessa analyysissä käyttämää tutkimuskysymyksittäin etenevää tiivistämisen mallia.

Aineiston ja teorian suhde tutkimukseni analyysissä on teoriasidonnainen. Analyysissäni tämä toteutui niin, että ensimmäisessä vaiheessa pyrin jättämään Tuomen ja Sarajärven (2009, 96–97) ohjeiden mukaan taustateorian sivuun ja keskittymään ainoastaan siihen tietoon, mitä haastattelulitteraateista ja päiväkirjamerkinnöistä nousi. Seuraavassa vaiheessa muodostin aineistosta alakäsitteitä ja alustavia teemoja, joita tarkastelin analyysin viimeisessä vaiheessa teoreettisen viitekehyksen valossa. Lopulliset teemat olen kytkenyt jo valmiisiin käsitteisiin ja aikaisempaan tutkimustietoon. Taulukko 1. esittää koko aineiston analyysiprosessiani. Taulukko on esimerkki yhden teeman muodostamisesta.

<b>Mitä tekijöitä opiskelijat pitivät tärkeinä koulumotivaation kannalta?</b>		
<i>Alkuperäinen haastatteluaineisto</i>	<i>Aineiston pohjalta muodostetut alakäsitteet</i>	<i>Teoreettisesta viitekehystä johdetut teemat</i>
<p>"Se.. vähän piti tulla näyttämään, että <u>kyllä mä jotain osaan tehdä</u>. Näytön paikka.Sain äidinkielen <u>tehtävät tehtyä</u> silloin ekalla viikolla. Silloin <u>oli kyllä ihan mukavaa</u>."</p> <p>"sitku niinku <u>sai tehtyä</u> joitain asioita. <u>Sai liikkeelle niitä vähäsen</u>"</p> <p>"<u>onnistumisen tunne</u> silleen et mä oon <u>saanut on kemian kokeen tehtyä</u>"</p> <p>"kun on <u>saanu ittensä tekemään</u>."</p>	<p>Osaamisen tunne</p> <p>Tehtävistä suoriutuminen</p> <p>Tuntui hyvältä</p> <p>Koulutöiden eteneminen</p> <p>Onnistuminen</p> <p>Kurssin suorittaminen loppuun</p> <p>Itsensä "voittaminen"</p>	<p><b>Onnistumisen kokemukset ja koulutöiden eteneminen</b></p> <p><b>Kompetenssi</b></p>

TAULUKKO 1. Teemojen muodostaminen aineiston analyysissä

Muodostin ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni viitaten aineiston pohjalta kahdeksan teemaa motivaatiota lisäävistä tekijöistä: *kompetenssi ja onnistumisen kokemukset, positiivinen palaute, kiinnostus ja merkityksellisyyden tunne koulutyöskentelyssä, autonomia, ohjeistus ja tuki, fyysiset ja psyykkiset voimavarat, vertaissuhteet ja yhteenkuuluvuuden tunne ja perhesuhteet*. Toinen tutkimuskysymykseni selvitti motivaatiota heikentäviä tekijöitä. Muodostin tästä yhteensä kuusi teemaa: *heikko kompetenssi ja koulutöiden vaikeus, kiinnostuksen puute ja merkityksettömyyden tunne, fyysisten ja psyykkisten voimavarojen puute, passiivisuus, oppimisvaikeudet ja koulun ulkopuoliset asiat*. Koulun järjestelyihin ja kouluympäristöön liittyvästä kolmannesta tutkimuskysymyksestäni muodostin kahdeksan teemaa. Jaoin nämä teemat neljään positiivisesti koulumotivaatioon vaikuttavaan ja neljään negatiivisesti vaikuttavaan teemaan. Motivaatiota kouluympäristössä lisäsivät *koulun aikuisilta saatu tuki, autonomia, ilmapiiri ja vertaissuhteet sekä fyysinen ympäristö*. Motivaatiota heikentäviä teemoja koulussa olivat *opetus ja ohjaaminen, koulupäivän pituus ja lukujärjestys, työrauha ja luokan ilmapiiri ja fyysinen ympäristö*.

Systemaattista aineiston integroimista voidaan käyttää metodina, jos tutkija on valinnut hyödyntää useampaa aineistonkeruumenetelmää tutkimuskysymyksiensä ratkaisemiseen (Strom & Fagermoen, 2012). Aineistooni kuuluu haastattelulitteraattien lisäksi päiväkirjamerkinnot yhdestä interventtiosta. Stormin ja Fagermoen esittämän mallin mukaan käsittelin haastattelut ja päiväkirjat erikseen muodostaen molemmista teemoja. Tämän jälkeen yhdistin päiväkirjamerkinnot ja lainaukset alkuperäisistä haastatteluista yhteen laajempaan teemaan. Taulukko 2. esittää yhtä toisen tutkimuskysymyksen esimerkkiteemaa, jossa olen sitonut päiväkirjamerkinnot haastatteluihin.

<i>Alkuperäinen haastatteluaineisto</i>	<i>Teoreettisesta viitekehystä johdettu teema</i>	<i>Alkuperäinen päiväkirjamerkintä interventiosta</i>
<p>”Vaikeuttaa ehkä se, kun <u>on univelkaa</u> ni <u>ei jaksais</u> herätä aamulla.”</p> <p>”Jos <u>on paljon stressiä</u>”</p>	<p><b>Fyysisten ja psyykkisten voimavarojen puute</b></p>	<p>Lotta <u>olisi halunnut puhua unesta.</u></p> <p>Terveystenhoitaja on jo <u>käynyt puhumassa unesta.</u></p>

## TAULUKKO 2. Haastattelujen ja päiväkirjamerkintöjen integrointi

Käytössäni oli paljon valmista aineistoa NMI:n arkistoista. Rajasin tässä tutkimuksessa valmiin aineiston määrän 23 haastattelulitteraattiin. Otin valmiista aineistosta sattumanvaraisesti sellaisia haastattelulitteraatteja, joiden sivumäärä ylitti kolme sivua. Jätin tietoisesti aineistostani pois lyhyemmät ja näennäisesti vähemmän informaatiota antavat haastattelut.

### 5.5 Luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa herää usein kysymys tiedon objektiivisuudesta ja paikkansa pitävyydestä. Tiedon rakentamisessa huomio on ihmisten yksilöllisten kokemusten ymmärtämisessä yleistettävyyden sijaan (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 135). Vaikka tässä tutkimuksessa pyrinkin selvittämään yksittäisten opiskelijoiden kokemuksia, voi eri opiskelijoiden kertomuksista löytää samoja teemoja ja ajatuksia. Tämä viittaisi siihen, että tutkimuksessani esille nousut tieto olisi yleistettävissä ainakin tiettyyn ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden ryhmään; motivaation kanssa kamppaileviin opiskelijoihin. Aineistoa kerätessä ja sitä analysoidessa tutkijan roolissani huomioitavia asioita olivat havaintojeni ja tulkintojeni luotettavuus ja niiden puolueettomuus. Tuomen ja Sarajärven ohjeiden mukaan pyrin sekä aineistonkeruun aikana opiskelijoiden kanssa toimiessa ja heitä haastatellessa pitämään omat mielipiteeni ja näkemykseni sivussa. Myös litteraattien ja

muistiinpanojen analyysissä keskityin siihen, mitä nuorilla itsellään oli sanottavana. Tiedostan kuitenkin, että kokemattomuuteni tutkijana on voinut osaltaan vaikuttaa tulkintoihini.

Osallistuvassa havainnoinnissa haasteekseni osoittautui havainnoinnin vaikeus silloin, kun keskityin yhden opiskelijan kanssa työskentelyyn. Tällöin olin enemmänkin kiinni hänen tehtävissään, kuin motivaatiotekijöiden huomioimisessa. Lisäksi kokemattomuuteni haastattelutilanteissa on voinut muuttaa sitä, miten opiskelijat vuorovaikutustilanteessa käyttäytyivät. Myös nauhurin käyttö luokkatilanteissa ja haastatteluissa on voinut vaikuttaa opiskelijoiden toimintaan.

Analyysivaiheessa käytössäni olisi ollut enemmän aineistoa, kuin mitä lopulta päädyin tässä tutkimuksessa hyödyntämään. Syynä rajaamiselle oli saturaatio, jonka aineistoni saavutti 32 haastattelun ja päiväkirjamerkintöjen pohjalta. Aineiston kylläntyminen oli mahdollista, sillä erottamiini teemoihin ei auennut varsinaisesti mitään uutta, eikä lisää teemoja enää syntynyt (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 89). Osa aineistostani oli NMI:n arkistoista, enkä itse osallistunut sen keräämiseen. Litteraatit luovutettiin minulle nimettöminä. Luotettavuuteen valmiin aineiston käyttö vaikuttaa negatiivisesti siten, että tein tulkintani vain ja ainoastaan tekstin pohjalta. Käytössäni ei ollut äänensävyjä, ilmeitä tai todellista vuorovaikutusta, jotka olisivat helpottaneet oikeisiin tulkintoihin pääytymistä. Toisaalta pystyin arvioimaan näitä tekstejä objektiivisemmin, sillä en tuntenut opiskelijoita mitenkään. Intensiivinen, seitsemän viikkoa kestävä työskentely tiettyjen opiskelijoiden kanssa ja heihin tutustuminen vaikutti itseeni niin, että toivoin heidän saavan apua ja löytävän motivaatiota koulutyöskentelyyn. Olen pyrkinyt kiinnittämään erityisen tarkkaa huomiota näiden opiskelijoiden haastatteluja ja omia havainnointimuistiinpanoja lukiessa siihen, että omat henkilökohtaiset toiveeni heidän suhteensa eivät vaikuttaisi analyysiin ja heiltä saadun tiedon käsittelyyn.

Tutkimukseni uskottavuuteen olen halunnut vaikuttaa tarkalla aineistonkeruun kuvauksella ja analyysiprosessini havainnollistamisella



esimerkkien ja kuvioiden avulla. Tulkintojeni paikkansa pitävyyden olisin voinut vielä varmistaa sillä, että olisin antanut haastattelemieni opiskelijoiden lukea ja tarkistaa tulkintani (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 140–141). Siirrettävyyttä puolestaan tukevat aikaisemmat suomalaiset tutkimusten tulokset toisen asteen koulutuksen opiskelijoiden motivaatio-orientaatiosta ja hyvinvoinnista (Viljaranta, 2010; Bask & Salmela-Aro, 2012). Aineistoni on kerätty eri interventioista aikavälillä 2010–2015, joissa vastuuhenkilöt ja haastattelijat ovat olleet eri ihmisiä. Kuitenkin aineistoni on varsin yhteneväinen. Vastausten samankaltaisuuteen vaikuttavat todennäköisesti interventioihin seulotut tietynlaiset opiskelijat, interventioiden struktuuri, ohjaajien taustatieto ja haastattelurunko.

Tutkimuksen tulosten vahvistettavuus tulisi todentaa seikkaperäisellä tuloksien esittämisellä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 140–141) ja näin olenkin pyrkinyt raportoinnissani tekemään. Kuvioiden lisäksi olen käyttänyt siteerauksia alkuperäisestä aineistosta, jotta lukija pystyy arvioimaan aineiston ja teorian välille tekemiäni kytköksiä ja tulkintoja. Tuomi ja Sarajärvi mainitsevat yhtenä luotettavuuden lisäämisen välineenä Denzinin (1978) triangulaation mallin. Nuorten motivaatiota olisi voinut selvittää laajemmin haastattelemalla opiskelijoiden lisäksi opettajia ja muita koulun tahoja. Tutkimuksessani oli aineistonkeruuvaiheessa kaksi tutkijaa ja valmista aineistoa oli keräämässä enemmänkin ihmisiä, mutta analysoin kuitenkin aineiston yksin. Toisen ihmisen näkökulma analyysivaiheessa olisi vahvistanut tulkintojeni luotettavuutta. Lisäksi täyden ymmärryksen saaminen nuorten koulumotivaatioon vaikuttavista tekijöistä olisi vaatinut laajempaa, eri tieteenaloille ulottuvaa teoreettista taustatyötä. Olisin esimerkiksi voinut tutkia nuorten väsymystä eri näkökulmista. Useat samanaikaisesti käytettävät menetelmät voivat vahvistaa toisiaan ja lisätä tutkimuksen tulosten luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 143). Olen tässä tutkimuksessa käyttänyt sekä aineiston keräämiseen, että analysointiin kahta päällekkäistä metodia.

Opinnäytetyön mukanaan tuomien ajallisten rajoitteiden ja yliopiston, ammattiopiston ja Niilo Mäki Instituutin käytännön järjestelyjen vuoksi

tutkittavien, aineiston ja teoreettisen viitekehyksen tarkka rajaaminen oli välttämätöntä. Toisen tutkijan näkökulma analyysivaiheeseen ja tulkintojen esittäminen haastateltaville olisivat kuitenkin tuoneet tämän tutkimuksen tuloksille luotettavuutta, joka tässä tutkimuksessa jää lukijalle raportissa esitettyjen perustelujen pohjalta arvioitavaksi.

## 5.6 Eettiset ratkaisut

Eettisen pohdinnan tulisi ohjata tutkimusta ja tutkimuksen tekijää aivan tutkimuksen alkumetreiltä loppuun saakka. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 125) toteavat, että mitä vapaampi ja arkipäiväisempi tiedonhankinnan keino tutkijalla on käytössään, sitä enemmän tämän tulisi tutkimusetiikkaa pohtia. Mäkelä (2005) puolestaan listaa kolme tutkimuksen tekijän eettistä velvollisuutta: luotettavan tiedon tuottaminen, tieteellisen julkisuuden ylläpito sekä tutkittavien oikeuksien kunnioittaminen.

Tutkimuksen tekijänä vastuullani on kohdella tutkittaviani kunnioittavasti varmistaen, ettei heille koidu tutkimuksestani haittaa. Tutkimusta koskevat luvat hankittiin opiskelijoilta jokaisessa interventiossa. Lupalomakkeessa opiskelijoille kerrottiin, mitä hanke koskee, millä menetelmillä tietoa kerätään ja mitä heidän luovuttamillaan tiedoilla tehdään. Lisäksi tutkimusluvassa painotettiin opiskelijoilta kerätyn tiedon luottamuksellisuutta (liite 3.). Anonymiteetin säilymiseksi en ole raportissani kertonut tarkemmin, miltä aloilta opiskelijat ovat olleet tai määritellyt tarkempia interventioiden aikajaksoja. Haastateltavat ovat kulkeneet alusta asti peitenimillä. Lisäksi pidin tuloksia avatessani suorat sitaatit opiskelijoiden sanomisista lyhyinä, vaikka se toisaalta vaikeuttaa lukijan arviointia liittyen luomieni kytkösten ja tulkintojen luotettavuuteen.

Holmila (2005) muistuttaa, että tutkijan vastuu tutkimuksessa ei pääty tutkittavilta luvan saamiseen. Tutkittavat eivät voi hahmottaa niitä prosesseja joita tutkimus voi saada aikaan tai millaiseen valoon tutkija heidät ja heidän

elämäntapansa asettaa. Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt välttämään kaikkennäköistä kannanottoa opiskelijoiden elämää, asenteita, valintoja ja tekemisiä kohtaan ja pysymään yksinkertaisesti siinä, mitä aineistosta esille nousee. Ei ole paikkani tuomita sen enempää kuin kehua tutkittavien elämää ja valintoja. Puolueettomuuden säilyttäminen intervention aikana tuli ajankohtaiseksi kysymykseksi esimerkiksi silloin kun opiskelijoilla ilmeni selittämättömiä poissaoloja interventiotunneilta. Heidän paikallaolonsa vaikutti ensinnäkin tutkimukseni aineistonkeruuseen ja toiseksi heidän omien koulutöidensä etenemiseen, joka oli meidän kaikkien yhteinen tavoite. Aineistoa läpikäydessä keskityin siihen, mitä opiskelijat kertoivat motivaatiosta enkä siihen, minkälaisia asenteita he toivat esille sanomisillaan. Tietoinen ratkaisu opiskelijoiden asenteiden ja elämäntyylien erillään pitämisestä auttoi myös itseäni keskittymään tutkimuksen kannalta olennaiseen tietoon.

Tutkimusasetelma oli opiskelijoille luonnollinen, sillä se toteutettiin heidän oman koulunsa opetustiloissa. Osallistuva havainnointi tuo mukanaan oman eettisten valintojen verkoston (Holmila, 2005). Onko esimerkiksi oikein, että tutkijat kirjoittavat ylös kommentteja, joita kuulevat sivukorvallaan kavereiden keskustellessa yhdessä? Holmilakaan ei ota tähän kysymykseen kantaa. Periaatteena muistiinpanojeni tekemiselle pidin, että jos informaatio tukee niitä kysymyksiä, joihin pyrin tutkimuksessani vastaamaan ja niiden käyttö ei haavoita opiskelijaa enempää kuin haastattelutkaan, voin kirjoittaa kommentit ylös ja käyttää niitä. Osallistuvassa havainnoinnissa herkistyin eri tavalla opiskelijoiden henkilökohtaisille ongelmille ja investoидуin tunnetasolla heidän tukemiseen. Tässä luonnollinen toisen ihmisen kohtaamisen ja avun tarjoamisen etiikka sääteli toimintaani. Holmila esittääkin, että liialliset tutkimuseettiset rajoitteet voivat osallistuvassa havainnoinnissa häiritä tiedon keruun prosessia.

Herkkyys tiedon keräämisessä ja oppilaita kohdatessa ohjasi työskentelyä niin ryhmän kanssa toimiessa, kuin yksilöhaastatteluissakin. Yksilöhaastattelut toteutettiin aina opiskelijoille sopivana ajankohtana, kun tehtävät oli tehtynä tai hyppytunnin aikana. Teemahaastattelut tarjosivat nuorille mahdollisuuden

kertoa elämän kipupisteistä myös koulun ulkopuolelta. Osa kertoi avoimesti vaikeuksistaan henkilökohtaisessa elämässään ja tarjosimme heille siihen myös mahdollisuuden. Koska lähtökohtanamme kuitenkin oli motivaatio ja koulutyöskentely, opiskelijoilta ei kaivettu sellaisia asioita yksityiselämästä, joista he eivät oma-aloitteisesti puhuneet.

Eettinen pohdinta kuului opiskelijoilta saadun tiedon käsittelyyn ja tulkintojen tekemiseen. Kortteinen (2005) avaa ymmärtämisen problematiikkaa eettisestä näkökulmasta. Hänen mukaan tutkija toimii ylimielisesti ja epäeettisesti jos hän ajattelee ymmärtävänsä tutkittaviensa sanomiset täydellisesti. Hän vertaa tällaista tutkijaa huonoon toimittajaan, joka käyttää haastateltavansa puhetta kertoakseen oman ajatuksensa. Ratkaisuksi ymmärtämisen ongelmaan hän esittää toistuvuuden. Kun asia nousee aineistosta riittävän monta kertaa esille, voidaan se mieltää helpommin todeksi, eikä se perustu yhtä voimakkaasti tutkijan tulkintaan.

Voisin ajatella, että aineiston järjestämiseen valitsemani teemoittelu tukee analyysitapana Kortteisen (2005) ajatusta siitä, että yksittäisen tulkinnan pohjalle tulisi saada riittävästi perusteluja. Tutkimukseni tulokset eivät kerro absoluuttista totuutta opiskelijoiden kokemuksista, mutta jokaisen teeman taustalta löytyy kuitenkin useampi esimerkki alkuperäisestä aineistosta. Pidän myös eettisenä ratkaisuna sitä, että annan raporttini lukijalle mahdollisuuden arvioida ja kyseenalaistaa tulkintojani aineistostani poimimieni esimerkkien valossa.

## 6 LÖYDÖKSET

Esittelen tässä luvussa tutkimukseni tulokset tutkimuskysymys kerrallaan. Avaan teemoja käyttäen siteerauksia haastatteluista ja päiväkirjamerkinnöistä. Opiskelijoiden kokemukset ovat yksilöllisiä. Olen halunnut kunnioittaa näitä

henkilökohtaisia näkemyksiä ja huomioida mielipiteiden ja opiskelijoiden kokemusmaailmojen erot teemojen rakentamisessa. Jotkut ovat kokeneet tietyn asian positiivisena kun taas toiset ovat nähneet saman asian negatiivisena. Tästä johtuen sama teema voi ilmetä sekä motivaatiota nostavana, että motivaatiota laskevana tekijänä.

## 6.1 Kokemuksia koulumotivaatiosta

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitin, mitä opiskelijat pitävät koulumotivaatiota nostavina ja laskevina tekijöinä. Opiskelijoiden kertoman ja muistiinpanojen pohjalta löysin kahdeksan teemaa motivaatiota nostaviin tekijöihin ja kuusi teemaa kuvaamaan motivaatiota laskevia tekijöitä.

### 6.1.1 Koulumotivaatiota nostavat tekijät

Ammatillisen koulutuksen opiskelijat kuvasivat tekijöitä, jotka nostavat heidän motivaatiotaan koulunkäyntiä kohtaan. Teemoja muodostui kahdeksan. Olen esittänyt löytämäni teemat kuviossa 1. En ole pyrkinyt kuvaamaan teemojen hierarkkisia suhteita kuvioissa.



KUVIO 1. Koulumotivaatiota nostavat tekijät

### Kompetenssi ja onnistumisenkokemukset

Tehtävissä eteneminen ja tavoitteiden saavuttaminen osoittautui merkittäväksi motivaatiotekijäksi tutkimukseni nuorille. Etenkin haastavista tehtävistä selviäminen lisäsi nuorten uskoa omaan tekemiseen ja antoi voimia jatkaa eteenpäin kohti uusia haasteita. Myös Van Calster (1987) osoitti tutkimuksessaan onnistumisen kokemusten ja positiivisten tulevaisuuden näkymien yhteyden. Kun saavuttaa päämääränsä, on helpompi luottaa siihen, että uusiin tavoitteisiin pääseminen on mahdollista. Opiskelijat kokivat osaamisen tunteen koulutöissä tärkeäksi motivaation kannalta. Viljaranta (2010) esitti vastaavasti, että nuorilla tehtävien tekemisen mielekkyyteen vaikuttaa eniten juuri itsemääräämisteoriasta (Deci & Ryan, 1985) tuttu kompetenssi.

*”Jos pääsee kunnolla vauhtiin tiettyyn työhön, varmaan sitten sitä jaksaa tehdä. Varmaan siinä olis niinku semmonen, että pakko saada loppuun se. Käsillä tekeminen on sellasta”*

### Positiivinen palaute

Opiskelijat kokivat opettajilta saadun positiivisen palautteen motivoivan opiskeluun. Aikaisempi tutkimus osoittaa tärkeäksi ja arvostetuksi tulemisen tunteen synnyttävän kiitollisuutta, jolla puolestaan on motivoiva ja vahvistava vaikutus yksilöön (Froh ym. 2010). Kompetenssin kasvattamiseksi Freiburger kumppaneineen (2012) huomioi tutkimuksensa tulosten pohjalta, että opettajilta saatu palaute vaikuttaa erityisesti niihin opiskelijoihin, joilla on heikko luottamus omaan osaamiseen. Suldo kollegoineen (2008) vahvisti opettajan palautteen tärkeyden opiskelijoiden motivoinnissa. Tässä tutkimuksessa opiskelijat huomioivat opettajilta saadun positiivisen huomion lisäksi myös itseltä saadun palautteen merkityksen. Itsensä voittaminen antoi mahdollisuuden olla ylpeä omasta suoriutumisesta ja antaa arvoa omille taidoille ja yrittämiselle.

*"No se, että niinku, kun on saanu ittensä tekemään. Löytää ittestäänki jotaki positiivista tai kehuttavaa ja sit tietysti se, että muutki kehuu. Toisilta saa apua jos tarvii."*

### Kiinnostus ja merkityksellisyyden tunne koulutöissä

Henkilökohtaiset projektit auttavat ihmistä kestämään hetkellisen epämukavuuden ja vastoin luonnettaan toimimisen (Little & Joseph, 2007). Tutkimukseni opiskelijat kertoivat motivoituvansa, jos tehtävät ovat kiinnostavia ja jos he kokivat niillä olevan käytännön merkitystä tulevassa ammatissa. Monia motivoi ajatus ammatista, joka opiskelusta seuraa. Toisin sanoen, koulumotivaatiota lisää se, että on jokin syy opiskella. Jos opiskelijoilla on tavoitteena omaan ammattiin liittyvän tiedon ja taidon sisäistäminen, voidaan puhua hallitsemistavoitteesta. Tuominen-Soini ja kumppanit (2012) päätyivät tutkimuksensa pohjalta huomioimaan, että ne opiskelijat, joiden tavoitteena oppisisällön ymmärtäminen ja hallitseminen, voivat myös paremmin kouluarjessa. Moni tutkimukseni opiskelija painotti konkreettisten käytännön taitojen kartuttamisen mielekkäimmäksi ja samalla tärkeimmäksi tulevan ammatin kannalta.

*"No ne ammatilliset aineet ni, kyllä mua enemmän ne kiinnostaa. Kun ne on kuiteski tähän ammattiin."*

### Autonomia

Decin ja Ryanin (1985) itsemääräämisteoriassa kompetenssin rinnalle nouseva autonomia nousi myös opiskelijoiden kertomuksissa ja päiväkirjamerkinnoissä tärkeäksi motivaatiotekijäksi. Interventioissa opiskelijat tekivät itse valitsemiaan tehtäviä ja asettivat omat tavoitteensa. Palautteessaan he mainitsivat tämän hyväksi tavaksi työskennellä. Yläkouluun verrattuna

opiskelijat kokivat ammatillisen koulutuksen valinnanvapauden positiivisena ja motivoivana tekijänä. Autonomian lisääntyminen opiskelijoilla näkyy koulunkäynnin lisäksi arjessa; monet ovat autokoulussa ja ovat muuttaneet juuri omilleen, pois vanhempien luota. Bask ja Salmela-Aro (2012) huomauttavat näiden suurien elämänmuutosten toisaalta innostavasta, mutta samalla myös rasittavasta vaikutuksesta koulunkäyntiin. Jotkut haastateltavat kuitenkin kertoivat, että kotoa pois muutto on tuonut helpotusta arkeen haastavien perhesuhteiden vuoksi ja näin ollen se on auttanut koulutöihin keskittymisessä.

*”Että pääsee töitä tekemään ja niinku oma-aloitteisesti , ei koko ajan oo joku hengittämässä niskaan, että teepä tää ja tällä tavalla. Pääsee ite kokeileen”*

#### Ohjeistus ja tuki

Vaikka opiskelijat toisaalta korostivat itsenäisyyttä ja valinnanvapautta koulutyöskentelyä helpottavina asioina, kokivat he kuitenkin, että opettajan läsnäolo ja avun saaminen tarvittaessa ovat tärkeitä osaamisen ja motivaation säilymisen kannalta. Raportissaan myös Shannon ja Bylsma (2006) korostavat opettajan vastuuta kohdata opiskelijansa heidän tarpeistaan käsin. Heidän mukaansa aito vuorovaikutus koostuu yhteistyön lisäksi eri opiskelutapojen huomioimisesta. Läsnäoloon liittyen Goldsteinin (1999) ajatus oli, että välittämisen tulisi olla keskiössä opettaja-oppilassuhteissa. Suldo kollegoineen (2008) jakaakin opettajalta saadun avun emotionaaliseen ja ohjeistavaan tukeen, joihin liittyy vahvasti opettajan tahto nähdä asiat ja tilanteet oppilaan näkökulmasta käsin. Martin ja kumppanit (2014) jatkavat tästä huomioimalla, että jo opettajan fyysinen läsnäolo ja lähestyttävyyys myös oppituntien ulkopuolella tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuden saada apua koulutöiden haasteisiin.



*" -- ku huomannu ite, että ku jos o hyvä opettaja,huomioi niinku kaikki oppilaat, ni...*

*No se ny ei aina tietenkää oo mahdollista, mutta se ainaki helpottaa aika paljo.*

*Motivaatio? No ehkä se, että ku o onnistunu."*

### *Fyysiset ja psyykkiset voimavarat*

Terveys ja jaksaminen koulussa nousivat opiskelijoilla tärkeiksi motivaatiota lisääväksi tekijöiksi. Moni mainitsi oikeanlaisen vuorokausirytmien helpottavan koulunkäyntiin paneutumista. Bask ja Salmela-Aro (2012) muistuttavat suomalaisten toisen asteen opiskelijoiden elämänmuutoksista, joihin kuuluu muun muassa itsenäistyminen ja vanhempien luota pois muuttaminen. Voisi päätellä, että arjenhallinnan opettelu ja sen haasteet voivat osaltaan olla vaikuttamassa opiskelijoiden jaksamiseen ja terveyteen.

*"Yleensä se lähtee siitä, että jos mä niinkun pystyn heräämään, jos mä niinku nukun hyvin, niin silloin mä oon, että tänä päivänä ei mikään mee pieleen."*

### *Vertaissuhteet ja yhteenkuuluvuuden tunne*

Nuorten elämässä vertaissuhteiden merkitys korostuu. Baumeisterin ja Learyn (1995) mukaan merkittävät ihmissuhteet suojaavat yksilöä psyykkiseltä pahoinvoinnilta. Vertaisryhmä voi toimia tärkeänä motivaatiotekijänä myös nuorten koulunkäynnissä ja ne voivat olla joko ehkäiseviä tai altistavia tekijänä koulu-uupumukselle (Vieno ym. 2005; Kiuru ym. 2008). Tässä tutkimuksessa kaverit liittyivät vahvasti koulumotivaatioon. Moni opiskelija kertoi, että heillä on kavereita sekä omassa koulussa, että lukiossa. Ystävät auttavat konkreettisesti koulutehtävissä sekä kannustavat opiskelemaan ahkerammin. Yhteenkuuluvuuden tunne on tutkimukseeni osallistuvien nuorten kokemusten lisäksi myös yksi kolmesta Decin ja Ryanin (1985) itsemääräämisteorian motivaatiotekijöistä.

*”No kaverit yrittää kovasti pakottaa mua opiskelemaan vaan kovemmin”*

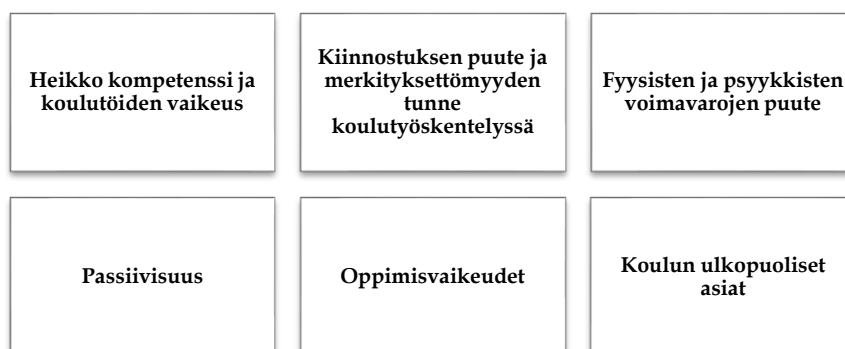
### Perhesuhteet

Vaikka nuoret muuttavat toisen asteen opintojen aikana osittain jo oman katon alle ja suomalaisessa yhteiskunnassa perheen vaikutus yksilön päätöksiin ja toimintaan on muihin kulttuureihin verrattuna verrattain pieni (Bask & Salmela-Aro, 2012), osoittautui perheen kannustus ja tuki tärkeäksi motivaatiotekijäksi tutkimukseni nuorille. Osa kertoi vanhempien soittavan joka päivä kyselläkseen koulusta. Toisaalta perheen keskinäiset suhteet ja kotoa pois pääsy helpotti osan orientoitumista koulumaailmaan. Shannon ja Bylsmakin (2006) toteavat haastavien kotiolojen vaikuttavan negatiivisesti nuoren kouluun ja yhteiskuntaan kiinnittymiseen.

*”Muussa elämässä kaverit helpottaa opiskelua ja se, et kotona menee hyvin, tai porukoilla.”*

### 6.1.2 Koulumotivaatiota laskevat tekijät

Koulumotivaatiota laskevia teemoja muodostui yhteensä kuusi. Opiskelijoiden esittämistä ajatuksista kokoamani teemat olen esitellyt kuviossa 4.



KUVIO 4. Koulumotivaatiota laskevat tekijät

### Heikko kompetenssi ja koulutöiden vaikeus

Opiskelijoilla motivaatiota koulutöitä kohtaan vähensi tutkimuksessani kokemus siitä, että tehtävät ovat liian haastavia. Osaamattomuuden tunne ja tehtävissä jälkeen jääminen kuormittavat. Jatkuvat epäonnistumiset johtavat siihen, ettei enää edes jaksaa yrittää. Samankaltaisiin tuloksiin päätyi Sideridis (2004) tutkittuaan oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevia oppilaita. Pettymyksien välttäminen lisäsi tutkittavilla negatiivisia tunteita oppimista kohtaan ja sellaisiin tilanteisiin ajautumista, joissa yksilö kokee epäonnistuneensa.

*"Sitte pitäis itte opetella, vaik miten mä ite opettelen, jos mä en tiedä mitä opetella?"*

### Kiinnostuksen puute ja merkityksettömyyden tunne koulutöissä

Martin kollegoineen (2014) päätyi tutkimuksessaan siihen, että merkityksellisyyden tunne yhteisön jäsenenä ja tiedon rakentajana määrittävät sitä, kuinka aktiivisesti oppilas osallistuu koulunkäyntiin. Turhien asioiden takia koulussa istuminen vähentää myös tämän tutkimuksen opiskelijoiden motivaatiota opiskelua kohtaan. Viljaranta puolestaan (2010) osoitti tutkittuaan peruskoulusta toisen asteen opintoihin siirtyvien nuorten oppiainekohtaisia tehtäväorientaatioita, että ammatillisen koulutuksen valitsevat opiskelijat motivoituvat eniten käytännönläheisistä taito- ja taideaineista. Nämä nuoret menestyivät vertaisiaan heikommin akateemisissa aineissa ja heidän motivaationsa niitä kohtaan oli lähes olematon. Viljarannan tuloksia myötäillen, monet tässä tutkimuksessa haastatelluista odottavat käytännön töitä, koska kokevat ne hyödyllisiksi tulevan ammatin kannalta. Lisäksi tunne väärällä alalla olemisesta aiheutti osalla opiskelijoista motivaation laskua koulunkäyntiä kohtaan.

*"Joo, no onhan siellä joitain semmosia kursseja, jotka tuntuu vähän sillee, et.. Tai sillee, että kun on semmosia tuttuja asioita just paljon, niinku itsestäänselvyksiä, ja niistäkin pitäis tehdä hirveen isot tehtävämäärät. Jotenkin se on turhauttavaa, et joudut kirjoittaan vaikka niinku ryhmätyöskentelystäki jonkun kolmen sivun jutun. Vaikka se on itsestään selvää sillee, että sen vois vaikka puhua."*

#### Fyysisten ja psyykkisten voimavarojen puute

Väsyminen ja voimavarojen puute arjessa vähentävät motivaatiota myös opiskelua kohtaan. Osa opiskelijoista kertoi, että koulu jää nopeasti taka-alalle, jos terveydentila on heikko. Uniongelmat ja stressi nousivat useasta haastattelusta keskeiseksi huolenaiheeksi opiskelusta ja motivaatiosta puhuttaessa. Nuorten koulu-uupumusta tutkineet Bask ja Salmela-Aro (2012) päätyivät tuloksissaan siihen, että kyynisyys ja osaamattomuuden tunne koulutyöskentelyssä ovat suurimpia syitä uupumiselle. Koulu-uupumuksen taustalla vaikuttavia tekijöitä olivat muun muassa keskiarvo, sukupuoli ja perhetaustat. En ole tässä tutkimuksessa ottanut kantaa nuorten uniongelmien taustoihin. Avoimeksi kysymykseksi jää, onko opiskelijoiden motivaation puutteen taustalla pelkkä fyysinen jaksamattomuus vai onko unettomuus psyykkistä oirehdintaa jollekin muulle motivaatiota heikentävälle tekijälle.

*"Univelkaa vähäsen on ja nukkunu huonosti vaikka menee aikasi nukkumaan. Joskus on silleen, et pyörii vaan ajatuksia mielessä ja ei saa nukuttua."*

#### Passiivisuus

Passiivisuus koulunkäyntiä kohtaan näkyi interventioihin osallistuneilla opiskelijoilla suorittamatta jääneillä tehtävinä, poissaoloina ja opinnoissa jälkeen jäämisenä. Syitä poissaoloihin oli monia. Jotkut kertoivat, että lintaaminen on totuttu tapa, jonka helposti valitsee, kun ei huvita tulla kouluun. Toisaalta tehtäviin tarttuminen saattoi olla haasteellista. Sideridis

(2004) huomauttaa, että esimerkiksi oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevat omaksuvat herkemmin välttämisorientaation, joka käytännössä näkyy juuri passivoitumisena tehtävien ja opiskelun suhteen. Tuominen-Soini ja kollegat (2012) päätyivät tutkimuksensa pohjalta toteamaan, että välttämisorientaation omaavat opiskelijat ovat kuitenkin vähemmän ahdistuneita koulutyöskentelyssä, kuin menestymistavoitteen omaavat ja välinpitämättömät. Itsensä etäännyttäminen koulunkäynnin tuomista paineista ja pettymyksistä toimii suojaavana tekijänä välttämistavoitteen valitseville opiskelijoille. Kuitenkin passiivisuudesta seuraavat rästitehtävät ja suorittamattomat kurssit luovat tämän tutkimuksen opiskelijoille lisäpaineita, jotka puolestaan vähentävät motivaatiota koulutyöskentelyä kohtaan.

*"--mutta stressiä ne mullekin tuo aika paljon ne poissaolot. Joka aamu miettii, että ei jumalaut, olin pois ja sit alkaa miettiin, että kuitenkin tulee jottain vielä näistä. Ja sitten oon ollu joka aamu, että toivottavasti vaan ei tuu, että... Koko ajan saa jännittää sitä, että millon sitä tulee sitä valitusta."*

### Oppimisvaikeudet

Opiskelijat kertoivat oppimisvaikeuksien häiritsevän tunnilla keskittymistä ja erityisesti akateemisten aineiden sisäistämistä. Oppimisvaikeuksien negatiivisesta vaikutuksesta vertaissuhteisiin nuoret eivät maininneet. Tämä on ristiriidassa Valåsin (1999) tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan oppimisvaikeudet vaikuttavat nuoren statukseen ja alemmuuden tunteeseen kokemiseen vertaisympäristössä. Syitä tälle ristiriidalle voivat olla kulttuuriset erot ja tutkimuskontekstin erilaisuus; Valås teetti tutkimuksensa 90-luvun peruskoulussa.

*"Jonkin tyyppinen lukihäiriö; kielistä oon ollu pienryhmässä yläasteella."*

### Koulun ulkopuoliset asiat

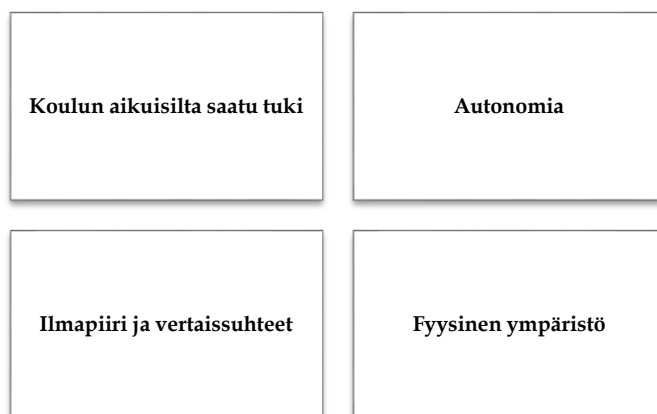
Koulun ulkopuoliset ihmissuhteet, perhesyyt, asuminen ja mopo- ja ajokortteihin liittyvät tekijät olivat opiskelijoilla usein koulumotivaatiota heikentäviä tekijöitä. Moni mainitsi tärkeäksi, ettei kaikki aika mene koulunkäyntiin, vaan välillä täytyy nauttia muustakin. Opiskelijat kokivat, että henkilökohtaiset kriisit ja haasteet elämässä syöksevät koulunkin nopeasti raiteiltaan ja rästien kurominen kriiseistä selviytyttyä on hankalaa.

*”-- jotka ei niinku tavallaan liity sitten kouluun. Yksityisasiota”*

## 6.2 Kokemuksia koulun järjestelyistä

### 6.2.1 Motivaatiota nostavat koulun järjestelyt

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä selvitin, miten opiskelijat kokivat koulun järjestelyjen vaikuttavan motivaatioon koulunkäyntiä kohtaan. Motivaatiota nostavista koulun järjestelyistä muodostui neljä teemaa. Ne on kuvattu kuviossa 3.



KUVIO 3. Motivaatiota nostavat koulun järjestelyt

### Koulun aikuisilta saatu tuki

Tutkimuksessani olleet opiskelijat pitivät opettajien, erityisopettajan, opinto-ohjaajan, kuraattorin ja terveydenhoitajan tukea tärkeänä motivaation kannalta. Moni sanoi hyödyntäneensä henkilökohtaista tukea tai ainakin tietävänsä, että sellaista saa tarvittaessa. Tieto siitä, että jollekin voi mennä puhumaan kun koulunkäynti on vaikeaa, oli jo itsessään hyvä ja motivoiva asia. Shannon ja Bylsma (2006) korostivat avoimen ja luottamuksellisen yhteistyön merkitystä opettajien ja oppilaiden välillä. Myös Vienon ja kumppaneiden (2005) kouluviihtyvyydestä tehty tutkimus osoitti yhteistyöhön pyrkivän vuorovaikutuksen koulun henkilöstön ja oppilaiden välillä keskeiseksi koulumotivaation tekijäksi.

*”No justiin se [innosti]... niinku opettajat, tai sinä, mukavia olitte. Et mut, jos olis ollu semmosia nirppanokkia tai tämmösiä, ni eihän sitte ois ollu yhtään mielenkiintoo tulla. Yksilöohjaus on aina mukavaa.”*

### Autonomia

Koulun järjestelyissä valinnan vapaus ja omatoimisempi työskentely motivoi opiskelijoita. Opiskellessaan itseään ja tulevaa ammattiaan varten nuori omaksuu todennäköisemmin hallitsemistavoitteen. Hallitsemistavoitteen omaavat opiskelijat jaksavat ja voivat paremmin kouluarjessa (Tuominen-Soini ym. 2012).

*”Täällä on menny paljon paremmin. Siellä ei oo niin vapaata kun täällä.”*

### Ilmapiiri ja vertaissuhteet

Vertaissuhteet vaikuttavat sekä akateemiseen motivaatioon, että sosiaaliseen viihtyvyyteen. Osaa haastateltavista nuorista piti kaverisuhteita tärkeimpänä

syynä tulla kouluun. He mainitsivat ryhmätyöt ja luokkatovereilta saatavan avun koulutöihin lisäävän koulumotivaatiota. Opiskelijat pitivät koulun ja luokan hyvää ilmapiiriä tärkeänä viihtyvyyden tekijänä. Masland ja Lease (2013) esittävätkin, että vertaisryhmän normit vaikuttavat vahvasti yksilöön. Jos ryhmässä pidetään tärkeänä hyvää koulusuoriutumista, on todennäköistä, että se vetää heikomminkin motivoituneita mukanaan. Motivaation puute ryhmäilmionä voi puolestaan toimia negatiivisena vaikutteena yksittäiselle opiskelijalle jos hänen omat sisäiset tavoitteensa ja pyrkimyksensä eivät ole vahvoja.

*"se olis kiva jos porukkaa ois enemmän täällä tunneilla, ku se, että kaikki sluivaa jossain koton."*

### Fyysinen ympäristö

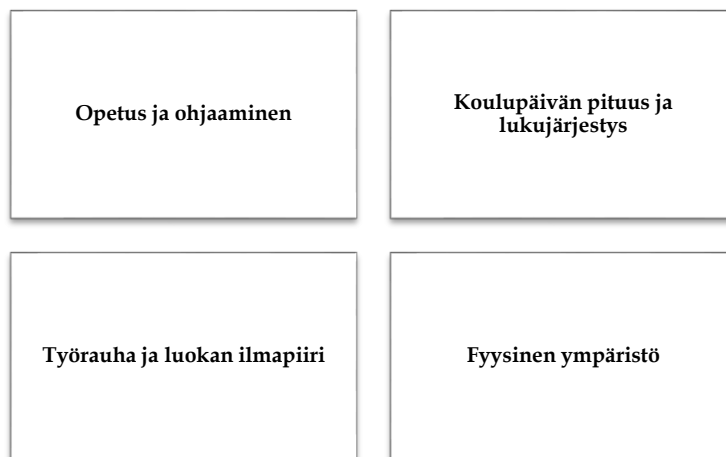
Vaikka Vieno ja kumppanit (2005) totesivat tutkimuksessaan koulun ilmapiirin ja demokraattisuuden olevan tärkeämpiä kouluviihtyvyyden kannalta, kuin fyysiset puitteet, nousi omassa aineistossani esille myös luokkatilojen laatu ja järjestelyt. Opiskelijat kokivat, että miellyttävät ja riittävän kattavat tilat opiskelulle lisäsivät motivaatiota koulunkäyntiä kohtaan. Isommassa kaupungissa opiskellessa koulun välineelliset resurssit ovat opiskelijoiden mielestä paremmat.

*"Luokat on ihan viihtyisiä"*

### **6.2.2 Motivaatiota laskevat koulun järjestelyt**

Koulun järjestelyistä kertoessaan ammatillisen koulutuksen opiskelijat mainitsivat myös niitä kouluarjen asioita, jotka vaikeuttavat opiskelua ja vähentävät motivaatiota koulunkäyntiä kohtaan. Jaoin opiskelijoiden listaamat motivaatiota koulumaailmassa heikentävät tekijät neljään teemaan.





KUVIO 4. Motivaatiota laskevat koulun järjestelyt

#### Opetus ja ohjaaminen

Opiskelijoiden negatiiviset kokemukset opetuksesta ja ohjaamisesta johtuivat toisaalta siitä, että jotkut pitivät opetustahtia liian kovana ja samalla puolestaan siitä, että joidenkin mielestä tahti on liian hidas ja jumittava. Toiset kokivat, että he jäävät yksin ongelmiansa kanssa, koska opettajat eivät ehdi auttamaan heitä. Opettajalta saatu tuki voi Suldon ja kollegoiden (2008) mukaan olla joko tunnetasolla annettua tukea tai ohjeistavaa tukea. Opettajalta vaaditaan heidän mukaan sekä ryhmän tason tunnistavaa, että yksilön tarpeet huomioivaa herkkyyttä.

*"Saattaa olla päiviä jolloin meidän opettajamme eivät ole koulussa. Tai ovat koulussa, mutta istuvat omassa kahviossaan. Se on tosi häiritsevää sit jos tarttis apua ni opettajalla on joku kiire, se ei kerkee."*

### Koulupäivän pituus ja lukujärjestys

Koulupäivien raskaus ja lukujärjestysten huono suunnittelu aiheutti kummastusta joissain opiskelijoissa. Moni koki kahdeksan tuntia päivässä teoreettisten aineiden parissa työlääksi ja liian pitkäksi. Motivaatiota heikensi näillä opiskelijoilla käytännönläheisyyden puute ja ratkaisuksi he tarjosivatkin lukujärjestysten järkevämpää suunnittelua. Viljaranta (2010) esitti, että ammatilliseen koulutukseen hakeutuvat opiskelijat ovat motivaatioprofiililtaan kädentaitoja ja taideaineita suosivia. Heikommat akateemiset taidot aiheuttavat motivaation haasteita teoreettisissa aineissa. Opiskelijoiden kokemusten perusteella ensimmäisen vuoden opinnot koostuvat pääasiassa juuri teoria-aineista ja koulupäivät ovat raskaita. Opiskelijat odottivat innolla ammattiaineita ja samalla kärsivät motivaation puutteesta ja suorittamatta jääneistä kursseista akateemisten aineiden kohdalla.

*"-- ja sitten että ei laittais yhteen jaksoon noin paljon semmosia niinku vaikeita aineita. Fiksua ois. Laittais sinne jottain niinku keppeempiä aineita välliin, ettei ois semmosta täysillä paahtamista koko aika"*

### Työrauha ja luokan ilmapiiri

DeWit ja kumppanit (2000) tutkivat huonon kouluilmapiirin vaikutuksia oppilaiden käytökseen ja toimintaan. Huonossa ilmapiirissä opiskelevat nuoret olivat akateemisesti epämotivoituneempia, kuin miellyttävässä ilmapiirissä työskentelevät. Työrauhan puute ja epämiellyttävä opiskeluilmapiiri nousi myös oman tutkimukseni aineistosta motivaatiota heikentäväksi tekijäksi.

*"No mejän entinen luokka [vaikeutti opiskelua], koska se oli aika tyhmä, minun mielestä. Siellä on vähän ku siellä oli semmosta huutoäänestystä aina niinku. Kaikki hölötti ja sit siinä oli niinku vaikee keskittyä"*

### Fyysinen ympäristö

Myös fyysinen ympäristö voi aiheuttaa haasteita ja motivaation laskemista opiskelussa. Ammattiaineissa opiskelijat joutuvat tekemisiin kemikaalien ja kovan metelin kanssa, joista opiskelijat kertoivat seuraavan muun muassa päänsärkyä.

*”Siitä tulee pää kipeäksi, että ei, ei täällä kestä olla, vielä kolme tuntia.”*

### **6.3 Yhteenveto tuloksista**

Tutkimukseni tulosten pohjalta voin todeta, että koulumotivaatio on yksilöllistä ja siihen vaikuttavat opiskelijan omat valinnat, elämäntilanne, kokemusmaailma ja ulkokohtaiset järjestelyt koulussa. Merkittävimpana motivaatiota lisäävänä tekijänä opiskelijat kokivat käsityksen itsestään oppijana. Kompetenssi, onnistumisen kokemukset ja sekä opettajilta, että itseltä saatu positiivinen palaute tukivat ja innostivat nuoria koulutyöskentelyssä. Kompetenssin pohjalta muodostetut tavoitteet ja tulevaisuuden näkymät ammatista ja siellä tarvittavista taidoista tekivät oppimisesta merkityksellistä ja kiinnostavaa. Myös autonomian tunne opintojen suunnittelussa lisäsi motivaatiota opiskelua kohtaan. Lisäksi hyvät suhteet niin opettajiin, kavereihin kuin perheeseen toimivat vahvistavina tekijöinä nuorten koulutyöskentelyssä.

Opiskelijoille haasteita koulunkäyntiin toivat ongelmat terveydessä ja jaksamisessa. Passivoituminen koulutehtävissä ja ylipäättään koulunkäyntiä kohtaan lisäsivät poissaolojen, rästitehtävien ja suorittamatta jääneiden kurssien määrää. Jälkeen jääminen koulutöissä laskee motivaatiota, kompetenssia ja yrittämisen määrää. Myös oppimisen haasteet ja liian vaikeilta tuntuvat tehtävät vaikuttivat opiskelijoilla siihen, millaisina oppijina he itsensä näkivät.

Opiskelijat kokivat, että koulussa motivaatioon vaikuttavat aikuisten antama tuki ja koulutöiden ohjeistus. Myös näihin panostamalla voitaisiin lisätä

monen opiskelijan motivaatiota opiskelua kohtaan. Nuoret kokivat koulun paikaksi, jossa on mukavaa nähdä kavereita ja vertaissuhteista sai tukea opintoihin. Samalla jotkut mielsivät koulun ilmapiirin ja työrauhan huonoiksi ja opiskelua häiritseväksi. Myös opintojen rakenteen suunnittelu oppilaslähtöisemmäksi helpottaisi erityisesti akateemisten aineiden kanssa kamppailevien motivaatiota. Opiskelijat itse ehdottivat, että koulupäivät suunniteltaisiin siten, että teoreettisempien aineiden joukossa olisi käytännöllisiä aineita, etteivät koulupäivät kävisi liian raskaiksi. Koulun fyysinen ympäristö keräsi opiskelijoilta sekä kiitosta, että parannusehdotuksia.

Tarkasteltuani tuloksia ja opiskelijoiden näkemyksiä molempiin tutkimuskysymyksiin liittyen, muodostin listan konkreettisista, tässä tutkimuksessa nousseista asioista, joilla nuorten koulumotivaatiota voidaan tukea niin koulun, kuin muun sosiaalisen ympäristön taholta. Esitän näistä yhteenvedon taulukossa 3. Motivaatiota nostavat ja laskevat tekijät olivat molemmissa tutkimuskysymyksissä liitettävissä toisiinsa.

1.	Positiivinen palaute ja mahdollisuus onnistumisen kokemuksiin: <b>kompetenssi</b>
2.	Riittävä opetus, ohjaus ja tuki
3.	Merkityksellisyyden tunteen ja kiinnostavuuden lisääminen: <b>autonomia</b> ja mahdollisuus vaikuttaa omaan työskentelyyn
4.	Fyysisistä ja psyykkisistä voimavaroista huolehtiminen: koulun ja koulun ulkopuolelta tarjottava tuki ja arjenhallinnan taidot
5.	Sosiaaliset suhteet vertaisiin ja perheeseen, koulun yleinen ilmapiiri: <b>yhteenkuuluvuuden tunne</b>
6.	Fyysinen ympäristö: tilojen viihtyvyys ja turvallisuus, opiskeluun tarvittavien laitteiden ja välineiden saatavuus
7.	Lukujärjestyksen suunnittelu ja koulupäivien kuormittavuuden vähentäminen: teoreettisten ja käytännöllisten oppiaineiden vuorottelu koulupäivän aikana

TAULUKKO 3. Käytännön keinoja opiskelijoiden motivaation nostamiseksi

Teemojen kytköksiä tulkitessani, ristiriitaa jäi aiheuttamaan autonomia. Opiskelijat kertoivat koulunkäynnin vapaaehtoisuuden motivoivan heitä. Kuitenkin lintsamisen ja koulusta kotiin jäämisen kynnyks madaltui autonomian vuoksi. Samalla omaehtoisuus opiskeluissa ja opettajien tilan antaminen opiskelijoille sai jotkut kokemaan, että he eivät saa apua opiskeluunsa silloin, kun sitä tarvitsisivat. Vaikka autonomia kuuluu yksilön perustarpeisiin ja on itsemääräämisteoriassakin keskeinen (Deci & Ryan, 1985), nousi tässä tutkimuksessa pohdittavakseni, tarjotaanko autonomia ammatillisen koulutuksen opiskelijoille oikeilla osa-alueilla? Soveltuuko kaikille esimerkiksi se, että poissaoloihin puututaan vasta, kun niitä on niin paljon, että kurssista läpi pääseminen on vaakalaudalla? Olisiko autonomia olennaisempi tehtävien sisäistämässä ja henkilökohtaisen merkityksellisyyden tunteen löytämisessä opiskeltavia sisältöjä kohtaan, kuin valinnassa siinä, tuleeko kouluun vai ei? Kouluorganisaatiossa voisi olla hedelmällistä miettiä, missä kohdassa opiskelijalle tarjotaan valinnan vapaus.

## 7 POHDINTA

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että yksittäisen opiskelijan koulumotivaatio koostuu useasta tekijästä, joista jotkut ovat koulun vaikutusalueen ulkopuolella. Kuitenkin suuri osa opiskelijoiden mainitsemista motivaatioon liittyvistä asioista on sellaisia, joissa yksittäisen opettajan ja kouluorganisaation valinnat ovat merkittävässä roolissa. Koulunsa keskeyttäneiden määrää kuvaavien tilastojen valossa (Tilastokeskus, 2014) juuri ammatillisessa koulukontekstissa tulisi kiinnittää huomiota sellaisiin opiskelijoiden mainitsemiin tekijöihin, kuten opettajien tuen saatavuuteen, opintorakenteen järkevään suunnitteluun ja miellyttävän opiskeluympäristön luomiseen.

Tarkastelin motivaatiota tässä tutkimuksessa keskeisimmin Decin ja Ryanin (1985) määritelmien kautta. Itsemääräämisteorian kompetenssi, yhteenkuuluvuus ja autonomia nousivat teoreettisen mallin lisäksi vahvasti myös esille opiskelijoiden puheissa. Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta voisi päätellä, että opettajien keskuudessa muun muassa itsemääräämisteorian ymmärtäminen ja sen hyödyntäminen opetuksessa ja nuoria kohdatessa nostaisi opiskelijoiden motivaatiota koulunkäyntiä kohtaan. Lähtökohtana kaikelle tuelle tulisi olla hyvä opettaja-oppilassuhde ja opiskelijoiden tarpeiden tunnistaminen.

Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden koulumotivaation kokonaisvaltainen ymmärtäminen tarkoittaisi tutkimuksen kannalta lähestymistapaa, joka kattaisi myös nuorten koulun ulkopuolisen elämämaailman ja jokaisen opiskelijan henkilökohtaiset taustat. Fyysiset ja psyykkiset voimavarat ja uniongelmät ovat esimerkiksi aluetta, johon en tässä tutkimuksessa pystynyt perehtymään tarkemmin, vaikka niillä oli suora vaikutus opiskelijoiden koulumotivaatioon. Yleistettävyyden ja koulumotivaatioon liittyvien tekijöiden ymmärtämisen kannalta olisikin tärkeää tutkia ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien, motivaation kanssa kamppailevien nuorten elämää laajemmin eri katsomakannoilta.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat yhteneviä aikaisemman aiheesta tehdyn tutkimuksen kanssa. Kulttuurieroista huolimatta itse motivaatioon liittyvät tekijät vaikuttaisivat olevan ihmisillä maasta ja yhteiskunnasta riippumatta samat. Kouluympäristön vaikutusta motivaatioon puolestaan selvittäessä suomalaisessa ammatillisessa koulukontekstissa tehdyt tutkimukset ovat tuottaneet tämän tutkimuksen kanssa vastaavanlaisia tuloksia nuorten motivaatioprofiilista (Bask & Salmela-Aro, 2012) ja koulunkäynnin haasteista (Viljaranta, 2010). Vaikka tutkittavanani on ollut vain 31 opiskelijaa, voidaan näiden ja aikaisempien tutkimuksien valossa tehdä joitain yleistyksiä nuorten motivaatiosta ja sen tukemisesta ammatillisessa koulutuksessa, liittyen juuri opettajilta saatuun tukeen, kompetenssin kasvattamiseen ja

tavoiteorientaatioon. Lisäksi opiskelijoiden koulumotivaatiosta saatuja tuloksia voidaan soveltaa eri koulutusasteisiin ja oppilaitoksiin.

Tässä tutkimuksessa perehdyin koulumotivaatioon ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien nuorten näkökulmasta. Selvitin niitä tekijöitä, jotka ovat yhteydessä motivaation nousemiseen ja laskemiseen niin yksilötasolla, kuin koulun järjestelyjen kannalta. Jatkotutkimushaasteina pidän nuorten koulumotivaation taustatekijöiden tarkempaa selvittämistä ja kokonaiskuvan luomista nuorten elämästä sellaisen näkökulman avulla, joka ylittää eri tieteenaloja ja katsomakantoja. Laajempaa tietoa koulumotivaatioon tarjoaisi myös tutkimus, jossa tiedonantajat koostuisivat niin opiskelijoista, opettajista, koulun muusta henkilöstöstä, perheenjäsenistä ja nuorten elämään vaikuttavista eri yhteiskunnan tahoista.

## LÄHTEET

- Bask, M. & Salmela-Aro, K. 2012. Burned out to Drop out: Exploring the Relationship between School Burnout and School Dropout. *European Journal of Psychology of Education* 28 (2), 511-528.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1995. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin* 117 (3), 497-529.
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C. & Grässmann, R. 1998. Personal goals and emotional well-being: The moderating role of motive dispositions. *Journal of personality and social psychology* 75 (2), 494-508.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- DeWit, D. J., Offord, D. R., Sadford, M., Rye, B. J., Shain, M. & Wright, R. 2000. The effect of school culture on adolescent behavioural problems: self-esteem, attachment to learning, and peer approval of deviance as mediating mechanisms. *Canadian Journal of School Psychology* 16 (1), 15-38.
- Emmons, R. A. 1986. Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of personality and social psychology* 51 (5), 1058-1068.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat – laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II (3.uudistettu ja täydennetty painos)* Jyväskylä: PS-kustannus, 179-203.
- Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. 2006. Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods* 5 (1), 80-92.
- Filippatou, D. & Kaldi, S. 2010. The Effectiveness of Project-Based Learning on Pupils with Learning Difficulties Regarding Academic Performance, Group Work and Motivation. *International Journal of Special Education* 25 (1), 17-26.
- Freiberger, V., Steinmayr, R. & Spinath, B. 2012. Competence Beliefs and Perceived Ability Evaluations: How Do They Contribute to Intrinsic Motivation and Achievement? *Learning and Individual Differences* 22 (4), 518-522.



- Friman, H., Määttä, S. & Salmi, E. 2013. Toimivia tapoja motivaation ylläpitoon - Opettajan vinkkiraja. NMI.
- Froh, J. J., Bono, G. & Emmons, R. 2010. Being grateful is beyond good manners: Gratitude and motivation to contribute to society among early adolescents. *Motivation and Emotion* 34 (2), 144-157.
- Goldstein, L. S. 1999. The Relational Zone: The Role of Caring Relationships in the Co-Construction of Mind. *American Educational Research Journal* 36 (3), 647-673.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. & Thrash, T. M. 2002. Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of educational psychology* 94 (3), 638-645.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. (15. uud. p. painos) Helsinki: Tammi.
- Holmila, M. 2005. Pienyhteisön tutkimisen eettiset ongelmat. Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. Stakes. Kutsuseminaari 2.5.2005, 21-27.
- Izadikhah, Z. & Jackson, C. J. 2010. The significance of different viewpoints in self-regulation studies: Similarities and differences between mastery and performance approach orientations. *Personality and individual differences: Current directions* , 153-164.
- Kiiveri, L., Määttä, S., Ilveskoski, M., Suvilehto, T., Wennström, K., Salmi, E. & Kairaluoma, L. 2014. Opiskelijoiden motivaation vahvistaminen - teoriasta käytäntöön. Opiskelijoiden motivaation vahvistaminen - teoriasta käytäntöön. Otetta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 153-184.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J., Leskinen, E. & Salmela-Aro, K. 2008. Peer Group Influence and Selection in Adolescents' School Burnout: A Longitudinal Study. *Merrill - Palmer Quarterly* 54 (1), 23-55.
- Kortteinen, M. 2005. Ymmärtämisen ongelma eettisenä kysymyksenä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. Stakes. Kutsuseminaari 2.5.2005, 28-32.
- Little, B. R. & Joseph, M. F. 2007. Personal projects and free traits: multable selves and well beings. Teoksessa B. R. Little, K. Salmela-Aro & S. D. Philips (toim.) *Personal project pursuit: goals, action and human flourishing*. Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates, 375-400.

- Malhotra, P. & Sihotra, K. 2013. A comparative study on anxiety and academic achievement motivation of adolescents. *Indian Journal of Health and Wellbeing* 4 (6), 1323-1327.
- Martin, A. J., Papworth, B., Ginns, P. & Liem, G. A. D. 2014. Boarding School, Academic Motivation and Engagement, and Psychological Well-Being: A Large-Scale Investigation. *American Educational Research Journal* 51 (5), 1007-1049.
- Masland, L. C. & Lease, A. M. 2013. Effects of achievement motivation, social identity, and peer group norms on academic conformity. *Social Psychology of Education* 16 (4), 661-681.
- McClelland, D. C. 1965. Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist* 20 (5), 321-333.
- Mäkelä, K. 2005. Sosiaalitutkimuksen eettinen säätely. Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. Stakes. Kutsuseminaari 2.5.2005, 9-20.
- Pernaa, J. & Peura, P. 2012. Yksilöllisen oppimisen opetusmalli. *Matematiikan opetuksen tulevaisuus*. <http://maot.fi/oppimisymparisto/yksilollisen-oppimisen-opetusmalli/> luettu 22.3.2015.
- Peterson, C. 2004. *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press, Incorporated: Cary, NC.
- Proyer, R. T., Ruch, W. & Buschor, C. 2012. Testing Strength-Based Interventions: A Preliminary Study on the Effectiveness of a Program Targeting Curiosity, Gratitude, Hope, Humor, and Zest for Enhancing Life Satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 2013, 14,(1), 275-292.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* (25), 54-67.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. (3. uudistettu ja täydennetty painos) Jyväskylä: PS-kustannus, 189-199.
- Shannon, S. G. & Bylsma, P. 2006. *Helping Students Finish School: Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Assessment and Research. Office of Superintendent of Public Instruction.

- Sideridis, G. D. 2005. Performance Approach-Avoidance Motivation and Planned Behavior Theory: Model Stability with Greek Students with and without Learning Disabilities. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties* 21 (4), 331-359.
- Sideridis, G. D. 2004. On the Origins of Helpless Behavior of Students with Learning Disabilities: Avoidance Motivation? *International Journal of Educational Research* 39 (4), 497-517.
- Strom, A. & Fagermoen, M. S. 2012. Systematic Data Integration – A Method for Combined Analyses of Field Notes and Interview Texts. *International Journal of Qualitative Methods*. 11 (5) 534-546.
- Suldo, S., Friedrich, A., White, T. & March, A. 2008. Associations Between Student-Teacher Relations and Students' Academic and Psychological Well-Being. *National Association of School Psychologists. Communique* 37 (2), 14-15.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen [verkkójulkaisu]. ISSN=1798-9280. 2013, Laatuseloste: Koulutuksen keskeyttäminen . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 11.4.2015]. Saantitapa: [http://www.stat.fi/til/kkesk/2013/kkesk\\_2013\\_2015-0319\\_laa\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/kkesk/2013/kkesk_2013_2015-0319_laa_001_fi.html)
- Tangney, S. 2013. Student-Centred Learning: A Humanist Perspective. *Teaching in Higher Education* 19 (3), 266-275.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (5., uud. laitos. painos) Helsinki: Tammi.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. 2012. Achievement Goal Orientations and Academic Well-Being across the Transition to Upper Secondary Education. *Learning and Individual Differences* 22 (3), 290-305.
- Valås, H. 1999. Students With Learning Disabilities and Low-Achieving Students: Peer Acceptance, Loneliness, Self-Esteem, and Depression. *Social psychology of education* 3 (3), 173-192.
- Van Calster, K. 1987. Affective attitude toward the personal future: Impact on motivation in high school boys. *The American Journal of Psychology* 100 (1), 1-13.
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M. & Santinello, M. 2005. Democratic School Climate and Sense of Community in School: A Multilevel Analysis. *American Journal of Community Psychology* 36 (3-4), 327-341.

- Viljaranta, J. 2010. The development and role of task motivation and task values during different phases of the school career. *Psykologian laitos. Jyväskylän yliopisto. Tutkimus* 401.
- White, M. A. & Waters, L. E. 2014. A case study of 'The good school:' Examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology* 10 (1), 69-76.
- Yildirim, S. 2012. Teacher Support, Motivation, Learning Strategy Use, and Achievement: A Multilevel Mediation Model. *Journal of Experimental Education* 80 (2), 150-172.

## LIITE 1.



## Ohjeet lopetukseen

Molemmat vastaavat:

- Millainen olo sinulla on nyt, keskustelun jälkeen?
- Mihin keskustelussa esiin tulleeseen asiaan haluat vielä palata?
- Kenen kanssa haluat keskustella siitä lisää?



Voimavarojen talo ja työvälinettä syventävä Lisämateriaali opettajalle ja ohjaajalle löytyvät verkosta osoitteista  
[www.mielensterveystaidot.fi/hyvinvoivaoppilaitos/materiaali](http://www.mielensterveystaidot.fi/hyvinvoivaoppilaitos/materiaali) ja  
[www.keskuspuisto.fi/julkaisut](http://www.keskuspuisto.fi/julkaisut)



Elina Korhonen, Ulla Ruuskanen ja Maarja Tuuhunen  
 Mielen hyvinvointi -levittämisshanke (2012-2014)

Tueta läbi

## Tervetuloa Voimavarojen taloon!



Voimavarojen talo on tehty keskustelun avuksi tilanteisiin, joissa halutaan tietää, mitä toiselle kuuluu tai vain tulla paremmin tutuiksi. Sen avulla on helppo jutella jokapäiväisistä asioista, jotka vaikuttavat meidän kaikkien mielensterveyteen.

Keskusteluväline on tarkoitettu erityisesti nuoren ja aikuisen — opettajan, ohjaajan tai vanhemman — väliseen keskusteluun. Nuoret voivat myös haastatella toisiaan Voimavarojen talon avulla esimerkiksi silloin, kun uusi ryhmä alkaa tutustua toisiinsa.

### Ohjeet aloitukseen

Tarkoituksena on, että toinen kysyy kysymyksen kerrallaan ja toinen vastaa. Aloittakaa postilaatikolta ja edetkää kohti ylempiä kerroksia aina katolle asti.

Tärkeintä on, että keskustelua syntyy, ja että vastaaja tulee kuulluksi.

## Käykää peremmälle!

**LIITE 2.**

<i>Alkuperäinen haastatteluaineisto</i>	<i>Aineiston pohjalta muodostetut alakäsitteet</i>	<i>Teoreettisesta viitekehystä johdetut teemat</i>
"Se. vähän piti tulla näyttämään, että kyllä mä jotain osaan tehdä. Näytön paikka.Sain äidinkielen tehtävät tehtyä silloin ekalla viikolla. Silloin oli kyllä ihan mukavaa."	Osaamisen tunne, tehtävistä suoriutuminen koulutöiden eteneminen, onnistumisen kokemukset	<b>Kompetenssi ja onnistumisen kokemukset</b>
"sit tietysti se, että muutki kehuu" "Löytää ittestäänki jotaki positiivista tai kehuuttavaa"	Muut kehuu, voi itse kehua ja olla tyytyväinen itseensä	<b>Positiivinen palaute</b>
"ammattilliset aineet ni, kyllä mua enemmän ne kiinnostaa. Kun ne on kuiteski tähän ammattiin."	Opintojen hyödyllisyys, mielenkiinto	<b>Kiinnostus ja merkityksellisuuden tunne koulutyöskentelyssä</b>
"kannustetaan toisiamme, että käy koulun loppuun" "Opiskelua helpottaa kaverit"	Kavereiden kannustus, kaverit opiskelun tukena	<b>Vertaissuhteet ja yhteenkuuluvuuden tunne</b>
"et kotona menee hyvin, tai porukoilla" "kyllä mä vanhemmilta saan [tukea]. että ainahan ne soittelee, että miten menee koulussa"	Perheen hyvinvointi ja perheestä saatu tuki	<b>Perhesuhteet</b>
"mutta se oli jotenkin niin semmosta... turhauttavaa Tai siis jotenkin semmosta nii hyödyttöntä."	turhautuminen, hyödyttömyyden tunne	<b>Kiinnostuksen puute ja merkityksettömyyden tunne</b>
"Vaikeuttaa ehkä se, kun on univelkaa ni ei jaksais herätä aamulla." "Jos on paljon stressiä"	Stressi, unirytytmi, univaikeudet, väsymys	<b>Fyysisten ja psyykkisten voimavarojen puute</b>
"ei vaan jaksaa mennä kouluun. Mul on niinku tosi paha se, et mä oon tottunu lintaamaan koulusta ni mää sitte meinaan lintsata kokoajan."	Jaksamattomuus, lintaaminen, poissaolot	<b>Passiivisuus</b>
"No, mä en keskity. Tai sillee, kyllä mä keskityn, mutta ku siitä ei jää päähän mitään. Ja sitten jos niinku on kirjottamisessa vaikeutta ja lukemisessa ainakin, niin se sitte jotenkin vaikeuttaa"	Keskittymisen vaikeus, muistamisen vaikeus, kirjoittamisen ja lukemisen haasteet	<b>Oppimisvaikeudet</b>
"Täällä on menny paljon paremmin. Siellä ei oo niin vapaata kun täällä."	valinnanvapaus, itsenäisyys	<b>Autonomia</b>
"opettajamme eivät ole koulussa. Tai ovat koulussa, mutta istuvat omassa kahviossa. Se on tosi häiritsevää sit jos tarttis apua ni opettajalla on kiire, ni se ei kerkee"	Apua ei saa tarvittaessa, yksin jääminen ongelmien kanssa	<b>Opetus ja ohjaaminen</b>
"ei laittais yhteen jaksoon noin paljon semmosia niinku vaikeita aineita. Fiksua ois. Laittais sinne jottain niinku keppeempiä aineita välliin koko aika, ettei ois semmosta täysillä paahtamista"	Opintokokonaisuuden huono suunnittelu, liian raskaat koulupäivät	<b>Koulupäivän pituus ja lukujärjestys</b>
"Koulussa se, jos niinku luokassa ei oo minkään näköstä rauhaa, häiritsee opiskelua"	Työrauhan puuttuminen, opintojen ja oppimisen häiriintyminen, epämiellyttävä ilmapiiri	<b>Työrauha ja luokan ilmapiiri</b>
"Siitä tulee pää kipeäksi, että ei, ei täällä kestä olla, vielä kolme tuntia. Ja, tai sitten jos on vaikka tosi kuuma tai sit kylmä."	Huonot tilat ja olosuhteet opiskelulle.	<b>Fyysinen ympäristö</b>

## LIITE 3.



### Jyväskylän ammattioppilaitoksen opiskelijat

Niilo Mäki Instituutti on oppimisvaikeuksien tutkimukseen ja tukikeinojen kehittämiseen keskittynyt yksikkö Jyväskylässä. Instituutissa on käynnissä nelivuotinen *Polkuja läpäisyn tukemiseen toisella asteella* -kehittämishanke. Hankkeen tehtävänä on tutkia nuorten opiskelumotivaatiota ja siihen kietoutuvia tekijöitä, sekä kehittää opetusta. Tavoitteena on opiskelijoiden opiskelumotivaation ja opiskelutaitojen vahvistuminen. Vuosina 2013–2015 [REDACTED] koulutuskuntayhtymän [REDACTED] ammattiopistossa opiskelevat nuoret ovat tutkimus- ja kehittämistyössä mukana.

Tarvitsemme Teiltä hyvät 18 vuotta täyttäneet opiskelijat, suostumuksen siihen, että voimme hyödyntää täyttämänne nettikyselyn sekä [REDACTED] ammattiopiston tulohaastattelu-, lähtötasokartoitus-, opintosuoritus-, poissaolo- ja keskeytystietoja tutkimuksessa. Tiedot tulevat vain hankkeen tutkijoiden käyttöön. **Tutkimus on ehdottoman luottamuksellinen. Oppilaiden nimiä ei julkaista missään eikä yhteystietoja säilytetä tutkimuksen päättymisen jälkeen.** Pyydämme ystävällisesti teitä täyttämään alla olevan lupalomakkeen ja palauttamaan sen luokanvalvojalle. Halutessanne lisätietoa, vastaamme mielellämme kysymyksiinne.

Ystävällisin terveisin,

---

Elisa Salmi  
projektityöntekijä, EO  
050-340 0461  
elisa.salmi(at)nmi.fi

Juha-Matti Latvala  
toiminnanjohtaja, FT  
050-441 4043  
juha-matti.latvala(at)nmi.fi

Tia Talviniitty  
erit.pedagogiikan opiskelija  
050-304 0564  
tia.j.talviniitty(at)student.jyu.fi

---

LUPALOMAKE nettikyselyn, Jyväskylän ammattiopiston tulohaastattelu-, lähtötasokartoitus-, opintosuoritus-, poissaolo- ja keskeytystietojen hyödyntämiseksi tieteellistä tutkimusta varten *Polkuja läpäisyn tehostamiseen* -hankkeessa. Laittakaa rasti haluamaanne kohtaan. Palauttakaa lomake mahdollisimman pian luokanvalvojalle.

Opiskelijan nimi \_\_\_\_\_

Opintolinja/luokka \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ tietoja **saa** käyttää tutkimustarkoitukseen.

\_\_\_\_\_ tietoja **ei saa** käyttää tutkimustarkoitukseen.

---

18 vuotta täyttäneen opiskelijan allekirjoitus ja nimenselvennys