

**AMMATILLINEN IDENTITEETTI JA KOULUMOTIVAATIO TOISEN
ASTEEN OPISKELIJOILLA**

Johanna Kärkkäinen & Laura Luojus

Pro gradu -tutkielma

Psykologian laitos

Jyväskylän yliopisto

Elokuu 2019

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Psykologian laitos

KÄRKKÄINEN, JOHANNA & LUOJUS, LAURA:

Ammatillinen identiteetti ja koulumotivaatio toisen asteen opiskelijoilla

Pro gradu -tutkielma, 36 s.

Ohjaaja: Kati Vasalampi

Psykologia

Elokuu 2019

Korkeakoulujen pääsykoeuudistusten myötä suomalaisilta toisen asteen opiskelijoilta vaaditaan entistä aiemmin valmiutta tehdä ammatinvalintaan liittyviä päätöksiä. Kuitenkin kansainväliset tutkimukset viittaavat siihen, että lisääntyneistä vaatimuksista huolimatta suuri osa nuorista ei onnistu kouluaikaanaan kehittämään selkeää kuvaa tulevaisuuden toiveammattistaan. Suomessa vastaavaa tutkimusta nuorten valmiuksista tehdä ammatinvalintaan liittyviä päätöksiä ei ole juurikaan tehty aiemmin. Tällaisen tiedon lisääminen on ensiarvoisen tärkeää, jotta nuorten koulupolkuja pystyttäisiin parhaalla mahdollisella tavalla tukemaan, ja jotta jokaiselle taattaisiin onnistunut siirtymä koulutusasteelta toiselle sekä myöhemmin työelämään. Tässä tutkimuksessa tarkastelimme, millaisissa ammatillisen identiteettikehityksen vaiheissa suomalaiset toisen asteen opiskelijat ovat ja miten koulumotivaatio on yhteydessä ammatilliseen identiteettiin. Lisäksi vertailimme saamiamme tuloksia lukio-opiskelijoiden ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden välillä.

Opiskelijoiden ammatillista identiteettikehitystä tarkasteltiin klusterianalyysillä, jossa esiin nousi kuusi identiteetti-profiilia: 1) *Keskimääräisesti identiteettiään kehittävät*, 2) *Passiiviset murehtijat*, 3) *Aktiivisesti identiteettiään kehittävät*, 4) *Murehtivat etsijät*, 5) *Ei-aktiiviset* ja 6) *Identiteettinsä löytäneet*. Lukio-opiskelijat olivat yliedustettuina *Murehtivien etsijöiden* ja *Passiivisten murehtijoiden* profiileissa, kun taas ammatillisen koulutuksen opiskelijat olivat yliedustettuina *Keskimääräisesti identiteettiään kehittävien* ja *Ei-aktiivisten profiileissa*. Koulumotivaatio oli sekä matematiikassa että äidinkieliessä korkeampi lukio-opiskelijoilla kuin ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla. Koulumotivaatio oli yhteydessä ammatillisen identiteettikehityksen profiileihin: kummassakin oppiaineessa korkeimmat koulumotivaatiot löytyivät *Aktiivisesti identiteettiään kehittäviltä*, *Murehtivilta etsijöiltä* ja *Identiteettinsä löytäneiltä*. Koulumotivaatio oli matalin *Passiivisilla murehtijoilla* ja *Ei-aktiivisilla*.

Tutkimustuloksemme osoittavat, että vain pieni osa opiskelijoista koki toisen asteen ensimmäisenä vuonna varmuutta ammatinvalinnastaan: kummassakin koulutusmuodossa vain noin 10 % opiskelijoista sijoittui *Identiteettinsä löytäneiden* profiiliin. Tuloksemme osoittavat lisäksi, että yli 75 prosentilla opiskelijoista ammatilliseen identiteettikehitykseen liittyi kohtalaisesti tai sitä enemmän murehdintaa. Murehdintaa esiintyi erityisen paljon lukiossa. Koska koulumotivaation korkeus oli positiivisesti yhteydessä aktiivisuuden ammatillisessa identiteettikehityksessä, voimme todeta, että sekä koulumotivaatiota että ammatillista identiteettikehitystä edistäviin tukitoimiin olisi hyvä kiinnittää entistä enemmän huomiota.

Asiasanat: lukio-opiskelijat, ammatillisen koulutuksen opiskelijat, ammatillinen identiteetti, koulumotivaatio

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	3
1.2 Ammatillinen identiteetti	4
1.3 Koulumotivaatio	7
1.4 Ammatillisen identiteetin ja koulumotivaation yhteys	9
1.5 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	10
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	12
2.1 Tutkittavat	12
2.2 Menetelmät ja muuttujat	13
2.3 Tilastolliset analyysit	14
3 TULOKSET	15
3.1 Ammatillisen identiteettikehityksen profiilit koulutuksen toisella asteella	15
3.2 Koulutusmuotojen välillä ilmenevät erot ammatillisen identiteettikehityksen profiileissa	18
3.3 Oppiainekohtaisen koulumotivaation yhteys ammatillisen identiteettikehityksen profiileihin ja koulutusmuotoon	19
4 POHDINTA	22
4.1 Ammatillisen identiteettikehityksen profiilit	23
4.2 Ammatillisen identiteettikehityksen profiileissa ilmenevät erot lukio-opiskelijoilla ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla	26
4.3 Koulumotivaation yhteys ammatillisen identiteettikehityksen profiileihin	27
4.4 Tutkimuksen rajoitukset ja vahvuudet	28
4.5 Jatkotutkimusaiheita	29
4.6 Johtopäätökset	31
LÄHTEET	32

1 JOHDANTO

Vaihtoehdot koulutuksen ja työelämän suhteen ovat kasvaneet viime vuosikymmeninä länsimaissa räjähdysmäisesti, ja nuorilta vaaditaan jo opiskeluaikana yhä enemmän itseohjautuvuutta ja aktiivisuutta opintojensa suhteen. Kun aiemmin perheen odotukset ja vanhemmilta lapsille siirtyvät perinteet, sukupuoli ja sosioekonominen asema määrittivät mitä aikuistuva nuori voi urallaan tehdä, nyt nuorilla on vapaus valita itse oma tulevaisuuden suuntansa. Tämä on johtanut kasvaviin paineisiin löytää oma ammatillinen identiteetti ja tehdä yksilöllisiä valintoja yhteiskunnassa, jossa kuitenkin suuntaviivoja tarjotaan yhä vähemmän (Arthur, Inkson, & Pringle, 1999; Arthur, Khapova, & Wilderom, 2005).

Suomessa opetus- ja kulttuuriministeriö on laatinut vuoteen 2020 mennessä käyttöön otettavan pääsykoeuudistuksen, jonka tavoitteena on nopeuttaa opiskelijoiden siirtymistä toiselta asteelta korkeakouluopintoihin ja tätä kautta työelämään (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Uudistuksen myötä suurin osa korkeakouluihin hakevista opiskelijoista valitaan jatkossa ylioppilastodistuksen tai ammatillisen tutkintotodistuksen perusteella erillisten pääsykokeiden vähentyessä merkittävästi. Uudistus vaatii opiskelijoilta kykyä tehdä ammatinvalintaan liittyviä päätöksiä jo varhaisessa vaiheessa toisen asteen opintoja, jotta koulumenestys riittäisi toivotun jatko-opintopaikan saavuttamiseksi.

Kansainväliset tutkimukset osoittavat, että lisääntyneistä vaatimuksista huolimatta useimmat oppilaat eivät onnistu kouluaikaanaan kehittämään selkeää kuvaa tulevaisuuden toiveammattistaan ja ammatillisesta suuntautumisestaan, mikä voi johtaa sattumanvaraisiin koulutusvalintoihin ja koulutuksen keskeyttämiseen (Meijers, Kuijpers, & Gundy, 2013). Suomessa vastaavaa tutkimusta ei tietääksemme ole aiemmin tehty, minkä vuoksi tietämyksemme suomalaisten opiskelijoiden valmiuksista tehdä ammatinvalintaan liittyviä päätöksiä on vähäistä. Koska kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että koulupudokkuus ja ongelmat työelämään siirtymisessä ovat vakavia riskitekijöitä yksilön hyvinvoinnille (Tyler & Lofstrom, 2009) ja rasite yhteiskunnalle (Lansford, Dodge, Pettit, & Bates, 2016), pidämme tärkeänä tunnistaa riskitekijöiden taustalla vaikuttavia tekijöitä myös suomalaisten opiskelijoiden keskuudessa.

Tässä tutkimuksessa pyrimme selvittämään, kuinka kehittynyt ammatillinen identiteetti toisen asteen opiskelijoilla oli ensimmäisen lukuvuoden keväällä, ja erosivatko lukio-opiskelijat ja ammatillisen koulutuksen opiskelijat toisistaan ammatillisen identiteettikehityksen suhteen. Lisäksi halusimme selvittää, oliko äidinkielen ja matematiikan opiskeluun liittyvällä koulumotivaatiolla yhteyttä ammatilliseen identiteettiin. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu ammatillisen identiteetin

vahvuuden olevan yhteydessä koulutusvalintaan tyytyväisyyteen (Meijers ym., 2013) ja korkean koulumotivaation puolestaan ennustavan koulutuksessa pysymistä (Gutmann & Schoon, 2012). Ammatillinen identiteetti on lisäksi yhteydessä psykologiseen hyvinvointiin ja korkea koulumotivaatio akateemiseen hyvinvointiin nuoruusiässä (Hirschi, 2012; Korhonen, Linnanmäki, Tapola, & Aunio, 2016). Tutkimustulosten perusteella vahvaa ammatillista identiteettiä ja korkea koulumotivaatiota voisi siis pitää koulupudokkuudelta ja syrjäytymiseltä suojaavina tekijöinä. Tutkimusta ammatillisen identiteetin ja koulumotivaation yhteydestä toisiinsa ei kuitenkaan tietojemme mukaan ole aiemmin tehty. Aiemman tutkimuksen puuttuessa olikin kiinnostavaa tutkia, ovatko ammatillinen identiteetti ja koulumotivaatio yhteydessä toisiinsa, ja millä tavalla yhteydet ilmenevät. Ammatillisen identiteetin ja koulumotivaation tarkastelu yhdessä voi auttaa aiempaa kattavammin ymmärtämään ja sen myötä tukemaan nuorten toisen asteen koulutuksessa pysymistä ja onnistunutta siirtymistä koulutusasteelta toiselle sekä myöhemmin työelämään.

Ammatillisen identiteetin ja koulumotivaation välisen yhteyden lisäksi olimme kiinnostuneita siitä, eroavatko lukio-opiskelijat ja ammatillisen koulutuksen opiskelijat toisistaan näiden tekijöiden suhteen. Aiemmat tutkimustulokset osoittavat, että ammatillista identiteettiä ja koulumotivaatiota tukevilla toimilla voidaan myönteisesti vaikuttaa nuorten koulutus- ja työelämäratkaisuihin (Meijers ym., 2013). Meijersin ja kollegoiden (2013) mukaan olennaista opiskelijoille tarjotussa tuessa on sen yksilöllinen kohdistaminen ja aktiivinen vuorovaikutus opiskelijoiden, koulun ja työelämätoimijoiden välillä. Jotta ammatillista identiteettikehitystä ja koulumotivaatiota vahvistavat tukitoimet osattaisiin kohdentaa oikein, on tärkeää ymmärtää miten lukio-opiskelijat ja ammatillisen koulutuksen opiskelijat mahdollisesti eroavat toisistaan. Tutkimuksemme tarjoaa hyödyllistä uutta tietoa suomalaisille toisen asteen koulutuksessa työskenteleville opettajille ja opiskelijoiden tukena toimivalle henkilökunnalle.

1.2 Ammatillinen identiteetti

Ensimmäisenä kiinnostuksenkohteena tutkimuksessamme oli toisen asteen opiskelijoiden ammatillinen identiteetti. Ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan yksilön sitoutumista tiettyyn ammattialaan tai uraan (Meijers ym., 2013), ja se pitää sisällään yksilön käsitykset koulutuksellisista kiinnostuksenkohteistaan ja uratavoitteistaan, sekä niihin liittyvistä kyvyistään ja arvoistaan (Holland, Johnston, & Asama, 1993). Ammatillisen identiteetin rakentaminen on tärkeä

kehitystehtävä nuoruusiässä (Blustein & Noumair, 1996; Erikson, 1968; Laughland-Booy, Newcombe, & Skrbiš, 2017): teollistuneissa maissa sen on nähty olevan jopa koko nuoruusiän identiteettikehityksen keskeisin osa-alue (Kroger & Haslett, 1991; Porfeli, Lee, Vondracek, & Weigold, 2011). Nuoruusiän ammatillisen identiteetin ymmärtäminen ja tukeminen on tärkeää, sillä aiemmat tutkimustulokset osoittavat, että ammatillinen identiteetti on yhteydessä nuoren hyvinvointiin ja työelämään siirtymisen onnistumiseen. Hirschi (2012) totesi tutkimuksessaan, että nuoret, jotka toisen asteen opintojen aikana ylläpitivät tai saavuttivat vahvan ammatillisen identiteetin, kokivat merkittävästi suurempaa hyvinvointia kuin ikätoverinsa, joiden ammatillinen identiteetti ei vielä ollut selkiytynyt. Ammatillisen identiteetin hajanaisuus etenkin nuoruusiän loppuvaiheilla oli yhteydessä hyvinvoinnin laskuun (Hirschi, 2012). Vastaavia tuloksia nuoruusiän ammatillisen identiteetin ja hyvinvoinnin yhteydestä on raportoitu myös muissa tutkimuksissa (De Goede, Spruijt, Iedema, & Meeus, 1999; Strauser, Lustig, & Çiftçi, 2008).

Vahvaa ammatillista identiteettiä voisi pitää koulupudokkuudelta ja sen myötä syrjäytymiseltä suojaavana tekijänä, sillä sen on havaittu olevan yhteydessä uravalintaan tyytyväisyyteen, onnistuneeseen työuran muodostamiseen ja verkostoitumiseen (Meijers ym., 2013). Ammatillinen identiteetti on yhteydessä myös nuoruusiän ongelmakäytökseen: sveitsiläisiä peruskoululaisia ja toisen asteen opiskelijoita tutkineet Skorikov ja Vondracek (2007) havaitsivat, että aktiivinen pyrkimys rakentaa ammatillista identiteettiä suojasi nuoria päihteiden väärinkäytöltä ja rikollisuudelta. Aiempien tutkimustulosten valossa voidaan siis todeta, että ammatillisen identiteettikehityksen onnistuminen vaikuttaa toisen asteen opiskelijoiden hyvinvointiin ja voi ennustaa koulutuksessa pysymistä ja työelämäsiirtymän onnistumista. Ammatillisen identiteetin tukeminen voi olla keino lisätä toisen asteen opiskelijoiden tyytyväisyyttä ja sitoutumista koulutukseen.

Ammatillisesta identiteetistä ja sen kehityksestä on vuosien saatossa esitetty erilaisia näkemyksiä. Identiteetin käsitteen esitteli ensimmäisten joukossa 1950-luvulla Erikson, joka nimesi ihmisen psykososiaalista kehitystä kuvaavassa teoriassaan identiteetin rakentamisen nuoruusiän tärkeimmäksi kehitystehtäväksi (Erikson, 1968). Eriksonin tutkimustyö toimi perustana monille myöhemmin syntyneille teorioille, joista tunnetuin lienee Marcian (1966) teoria identiteetin tasoista. Vaikka Marcian teoria pyrkiikin kuvaamaan identiteetin kehitystä kokonaisuudessaan, sen on katsottu sopivan myös nimenomaisesti ammatillisen identiteetin tarkasteluun (De Goede ym., 1999; Luyckx, Goossens, & Soenens, 2006).

Marcian (1966) teoriassa identiteetin kehityksessä keskeisellä sijalla on kaksi prosessia: etsiminen ja sitoutuminen. Ammatillista identiteettiä tarkasteltaessa etsimisen prosessi kuvaa sitä, missä määrin nuori etsii tietoa ja puntaroi aktiivisesti erilaisia ammatillisia vaihtoehtoja. Sitoutumisen prosessi

kuvaa sitä, missä määrin nuori on tehnyt selkeän valinnan eri vaihtoehtojen joukosta. Yleisesti ottaen voidaan ajatella, että mitä enemmän etsimistä ja sitoutumista esiintyy, sitä vahvempi yksilön identiteetti on (De Goede ym., 1999). Marcian (1966) mukaan etsimisen ja sitoutumisen prosessien erilaisista yhdistelmistä voidaan muodostaa neljä identiteetin kehitystasoa. *Saavutettu identiteetti* kuvaa tilannetta, jossa yksilö on etsimisen ja vaihtoehtoihin tutustumisen jälkeen tehnyt valintansa ja sitoutunut niihin. *Omaksuttu identiteetti* on taso, jossa yksilö on sitoutunut tiettyihin valintoihin kyseenalaistamatta niitä ja liiemmin tutkimatta muita vaihtoehtoja. Identiteetti saattaa esimerkiksi olla omaksuttu suoraan omilta vanhemmilta tai ystäväpiiristä. *Etsivä identiteetti* kuvaa tilannetta, jossa yksilö pyrkii aktiivisesti selvittämään vaihtoehtojaan ja kiinnostuksenkohteitaan, mutta ei vielä ole sitoutunut tiettyyn valintaan. *Selkiytymättömälle identiteetille* on tyypillistä sekä etsimisen että sitoutumisen puuttuminen: yksilö ei pyri ottamaan selvää kiinnostuksenkohteistaan eikä ole halukas sitoutumaan valintoihin.

Luyckx ja kollegat (2006) laajensivat Marcian identiteettitasoteoriaa muodostaen sen pohjalta niin kutsutun identiteettikehityksen kaksoissyklimallin, jonka avulla ammatillista identiteettiä tässä tutkimuksessa tarkastelemme. Tässä mallissa ammatillisen identiteetin nähdään kehittyvän kahdessa syklissä, jotka koostuvat yhteensä neljästä identiteetin kehityksen ulottuvuudesta. Marcian teoriassa keskeisellä sijalla olevat *etsimisen* ja *sitoutumisen* ulottuvuudet muodostavat kaksoissyklimallissa ensimmäisen, sitoutumisen syklin. Sitoutumisen syklissä nuori käy läpi ammatillisia toiveitaan, arvojaan ja vaihtoehtojaan, ja etsimisprosessin päätteeksi sitoutuu elämään tekemiensä valintojen mukaisesti. Sitoutumisen sykliä seuraa sitoutumisen arvioinnin sykli, joka muodostuu *uudelleenarvioinnin* ja valintaan *samaistumisen* ulottuvuuksista. Uudelleenarvioinnilla tarkoitetaan aiemmin tehtyjen valintojen pohtimista ja arvioimista. Tehtyjä valintoja peilataan omiin arvoihin, toiveisiin ja tavoitteisiin, ja niiden toimivuutta nykyhetkessä arvioidaan. Mikäli tehdyt valinnat edelleen tuntuvat oikeilta, voidaan niihin samaistua. Samaistumisella tarkoitetaan tehtyjen valintojen sisäistämistä ja niistä koettua varmuutta. Jos arvioinnin vaiheessa samaistuminen aiempiin valintoihin ei onnistu, palataan takaisin sitoutumisen sykliin ja aletaan etsiä muita vaihtoehtoja.

Myöhemmin Luyckx ja kollegat (2008) täydensivät malliaan lisäämällä siihen viidennen ulottuvuuden, *murehtivan etsimisen*. Murehtiva etsiminen kuvaa toimimatonta etsimisstrategiaa, jota luonnehtivat psykologinen ahdistus, "ajelehtiminen" ja kyvyttömyys sitoutua mihinkään vaihtoehtoon. Viidennen ulottuvuuden lisäämisen jälkeen identiteettikehityksen nähdään siis koostuvan etsimisen, sitoutumisen, uudelleenarvioinnin, samaistumisen ja murehtivan etsimisen ulottuvuuksista. Näitä viittä ulottuvuutta mittaamaan Luyckx kollegoineen (2008) kehitti Dimensions of Identity Development (DIDS) -mittarin, jonka suomennettua versiota tässä tutkimuksessa käytimme.

Tässä tutkimuksessa lähestyimme ammatillista identiteettiä henkilökeskeisen tutkimusotteen avulla. Henkilökeskeistä näkökulmaa käytetään perinteisesti tutkimuksissa, joissa tutkittavaan ilmiöön liittyy olennaisesti erilaisia vaiheita sisältävä kehitysprosessi (Bergman, Magnusson, El Khouri, & Bassam, 2003). Tällöin pyritään tutkimaan ilmiötä kokonaisvaltaisesti, sen eri osa-alueet ja yksilöiden väliset erot huomioiden. Kun keskiarvotasolla tyydytään tyypillisesti tarkastelemaan koko aineistoa kuvaavia yksittäisiä lukuja, henkilökeskeinen näkökulma pyrkii löytämään aineistosta sisällöltään erilaisia alaryhmiä. Alaryhmät muodostuvat ilmiöön liittyvien ominaisuuksien erilaisista yhdistelmistä, kuten esimerkiksi tässä tutkimuksessa ammatillisen identiteettikehityksen eri ulottuvuuksista. Eri alaryhmissä painottuvat eri ammatillisen identiteettikehityksen ulottuvuudet ja samaan alaryhmään, eli profiiliin, sijoittuvilla opiskelijoilla on samankaltainen tilanne ammatillisen identiteettikehityksensä suhteen. Henkilökeskeisen tutkimusotteen avulla pystyimme tutkimaan laajaa aineistoa syvällisemmin kuin perinteisellä keskiarvoihin perustuvalla tutkimustavalla.

1.3 Koulumotivaatio

Ammatillisen identiteettikehityksen lisäksi tarkastelimme toisen asteen opiskelijoiden koulumotivaatiota. Koulumotivaatiolla selitetään opiskelijan koulunkäyntiin liittyvän käyttäytymisen taustalla vaikuttavia tekijöitä ja sen avulla pyritään ymmärtämään esimerkiksi opiskelun aloittamista, sen suuntaa, laatua ja jatkumista (Brophy, 1997). Koulumotivaatio vaikuttaa lisäksi olennaisesti opiskelijan pitkäjänteisyyteen ja tehtävään keskittymiseen (Gutman & Schoon, 2012; Eccles & Wang, 2012; Maehr & Meyer, 1997). Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että korkea koulumotivaatio on yhteydessä parempaan koulumenestykseen (Aunola, 2000; Gutman & Schoon, 2012; Klaua, 2014), joka johtaa korkeammalle suuntautuviin tulevaisuuden koulutustavoitteisiin sekä parempaan akateemiseen hyvinvointiin (Korhonen, Linnanmäki, & Aunio, 2014; Korhonen ym., 2016). Lisäksi korkean koulumotivaation on todettu suojaavan myöhemmältä koulupudokkuudelta (Gutman & Schoon, 2012; Korhonen ym., 2014).

Koulumotivaation taustalla voi olla erilaisia tavoitteita. Motivaatiota vahvistavia tavoitteita voivat olla esimerkiksi uusien asioiden oppiminen, koulutehtävissä hyvin suoriutuminen suhteessa vertaisiin, sosiaalisen arvostuksen saavuttaminen tai ulkoapäin tulevien vaatimusten täyttäminen. Tavoitteita voi olla samaan aikaan useita (Korpershoek ym., 2015) ja on tyypillistä, että motivaation

korkeus vaihtelee eri oppiaineiden välillä (Gottfried ym., 2001). Eccles kollegoineen (1983) on kuvannut koulunkäyntiin liittyvien valintojen taustalla vaikuttavia motivaatiotekijöitä *odotusarvoteoriansa* avulla. Teorian mukaan koulumotivaation muodostumisen taustalla vaikuttavat opiskelijan omat *menestymisodotukset* tehtävän suhteen sekä *tehtävän tärkeys tai arvo* opiskelijalle itselleen. Näin ollen opiskelijan odotukset ja arvostukset esimerkiksi äidinkielen opiskelun suhteen vaikuttavat opiskelijan tekemiin valintoihin yksittäisissä tehtävissä sekä suoriutumiseen koko oppiaineessa (Viljaranta, 2017). Ecclesin ja Wigfieldin (2002) mukaan oppiaineeseen kohdistuvat odotukset ja arvostukset vaikuttavat olennaisesti siihen, kuinka paljon opiskelija panostaa kyseiseen oppiaineeseen ja miten hän suhtautuu suoriutumisesta saatuun palautteeseen.

Opiskelijan menestymisodotukset yksittäisen tehtävän tai koko oppiaineen suhteen riippuvat tehtävien oletetusta vaikeudesta sekä opiskelijan luottamuksesta omaan osaamiseensa (Eccles, 2005). Näiden odotusten ja uskomusten taustalla vaikuttavat yksilön aiemmat kokemukset, sekä mahdolliset onnistumiset ja epäonnistumiset aiemmissä tehtävissä. Jos opiskelija esimerkiksi menestyy matematiikan kokeessa, hän todennäköisesti uskoo olevansa hyvä koko matematiikan oppiaineessa (Viljaranta, 2017). Opiskelijan kokemus tehtävän tärkeydestä tai arvosta voi puolestaan olla yhteydessä monenlaisiin tekijöihin. Eccles (2005) on ehdottanut tehtävään liittyvän arvostuksen koostuvan neljästä eri osa-alueesta: 1) tehtävän merkityksellisyydestä tai tärkeydestä, 2) tehtävän mielenkiintoisuudesta, 3) tehtävän hyödyllisyydestä tulevien tavoitteiden suhteen sekä 4) tehtävän tekoon liittyvistä kustannuksista. Kustannukset voivat olla emotionaalisia, kuten ahdistus, sitoutumista ja vaivaa vaativia, kuten paljon opiskelijan aikaa vievät tehtävät, tai muita mahdollisuuksia poissulkevia, kuten esimerkiksi päällekkäiset kurssivaihtoehdot.

Tässä tutkimuksessa käytetty koulumotivaation mittari, Children's task value scale -kyselyn suomennettu versio (Nurmi & Aunola, 1999), keskittyy Ecclesin teorian kolmeen ensimmäiseen arvostuksia selittävään osa-alueeseen: tehtävän merkityksellisyyteen, mielenkiintoisuuteen ja hyödyllisyyteen. Nämä ovat Ecclesin (2005) mukaan arvoja, jotka kuvaavat opiskelijan sitoutumista eri tehtäviin ja oppiaineisiin. Tehtävän tai oppiaineen merkityksellisyys kasvaa, kun opiskelija pitää sitä itselleen erityisen tärkeänä ja kokee, että siinä pärjääminen jollain tavalla määrittää hänen minäkuvaansa (Wigfield & Eccles, 2002). Tehtävän kiinnostavuus taas nousee, kun opiskelija aidosti nauttii esimerkiksi matematiikan tehtävistä ja kokee niiden opiskelun itselleen mieluisana. Opiskelijan motivaatiota voi myös kasvattaa tieto siitä, että tietyssä oppiaineessa pärjääminen on hyödyllistä hänen tulevaisuuden suunnitelmiansa kannalta esimerkiksi jatko-opiskelupaikkaa hakiessa (Wigfield & Eccles 2002; Viljaranta, 2017). Tällöin tehtävien mielekkyys tai merkityksellisyys minäkuvan kannalta ei välttämättä ole opiskelijalle niin tärkeää ja silti motivaatio oppiaineessa pärjäämiseen on korkea. Vaikka näitä kolmea arvoa, merkityksellisyyttä, mielekkyyttä

ja hyödyllisyyttä, tarkastellaan tyypillisesti erillisinä, ovat ne usein vahvasti yhteydessä toisiinsa (Viljaranta, 2017).

Ecclesin odotusarvoteoria (1983, 2005) on saanut tukea lukuisista myöhemmistä tutkimuksista. Muun muassa Eccles ja Wang (2012) sekä Klauda kollegoineen (2014) ovat havainneet korkean koulumotivaation edesauttavan koulutehtäviin sitoutumista, joka puolestaan ennustaa parempaa suoriutumista koulussa yleisellä tasolla. Myös Viljarannan (2017) mukaan on tyypillistä, että opiskelija sitoutuu niihin tehtäviin, joissa odottaa onnistuvansa ja joita pitää arvokkaina. Toisaalta taas sellaisia tehtäviä vältellään, joihin liittyy epäonnistumisen pelkoa tai vähäistä arvostusta. On havaittu, että jo koulutaipaleen ensimmäisinä vuosina oppilaat mieltyvät eri oppiaineisiin ja niihin kohdistetaan erilaisia osaamisodotuksia, vaikka tarkempia motivaation taustalla vaikuttavia tekijöitä ei osata vielä määritellä (Wigfield & Eccles, 2002).

Koulumotivaation kehityksestä on osin ristiriitaista tutkimusta. Muun muassa Wigfield ja Eccles (2002) sekä Nurmi ja Aunola (2005) ovat osoittaneet, että useimmiten opiskelijoiden koulumotivaatio laskee hiljalleen kouluvuosien aikana erityisesti oppiaineiden kiinnostavuuden osalta. Kuitenkin Gottfried kollegoineen (2001) löysi tutkimuksessaan eriäviä tuloksia, ja havaitsi nuorten koulumotivaation kasvavan yllättäen 16-17 -vuotiailla. Tutkimusryhmä arveli tuloksen johtuvan siitä, että jatko-opintoihin hakeutumisen lähestyminen sai nuorten tulevaisuuden suunnitelmat tuntumaan aiempaa konkreettisemmilta. Koulumotivaation tukitoimia voisikin olla otollista suunnata juuri siirtymävaiheisiin koulutusasteelta toiselle (Viljaranta, 2017).

1.4 Ammatillisen identiteetin ja koulumotivaation yhteys

Vaikka niin ammatillisesta identiteetistä kuin koulumotivaatiostakin löytyy kansainvälisesti tutkimustietoa, näiden yhteyttä toisiinsa ei tietääksemme ole aiemmin tutkittu. Aiempien tutkimustulosten perusteella ammatillisen identiteetin ja koulumotivaation voisi kuitenkin olettaa liittyvän toisiinsa, sillä kummankin on havaittu olevan yhteydessä muun muassa koulutukseen sitoutumiseen (Klauda ym., 2014; Marcia, 1966). Korkean koulumotivaation positiivinen yhteys koulumenestykseen on todettu useissa tutkimuksissa (Eccles & Wang, 2012; Klauda ym., 2014) ja joissakin tutkimuksissa vastaava yhteys on löytynyt myös ammatillisen identiteetin vahvuuden ja korkean koulumenestyksen väliltä (Meeus, 1993). Osassa tutkimuksista taas ammatillisen identiteetin

vahvuuden ja koulumenestyksen välillä ei ole havaittu yhteyttä (Blinne & Johnston, 1998; Gehlert, Timberlake, & Wagner, 1992). Gutman ja Schoon (2012) löysivät tutkimuksessaan jopa negatiivisen yhteyden ammatillisen identiteetin vahvuuden ja koulumenestyksen väliltä: heidän mukaansa nuoret, joiden tulevaisuuden suunnitelmat olivat vielä 16-vuotiaana epävarmat, suoriutuivat koulussa paremmin 18-vuotiaana kuin ne, joiden tulevaisuuden suunnitelmat olivat 16-vuotiaana selkeämmät.

Kiinnostava näkökulma ammatillisen identiteetin ja koulumotivaation yhteyteen on myös psykologiassa ja sosiologiassa laajalti tunnistettu kasautumisilmiö, joskus myös “Matteus-ilmiö”. Matteus-ilmiöstä puhui ensimmäisen kerran 1960-luvun lopulla sosiologi Robert Merton, joka kuvasi termin avulla ilmiötä, jossa jo ennestään menestyneille ihmisille tarjottiin enemmän etuuksia kuin vähemmän menestyneille (Bucchi, 2015). Sitten on julkaistu paljon tutkimusta, jossa on todettu hyväosaisuudella olevan tapana kasautua tietyille ihmisille, ja toisaalta huono-osaisuuden kasautuvan toisille. Tyypillisiä kasautuvia tekijöitä ovat esimerkiksi varakkuus, koulutus ja terveys (Bask, 2011; Nurius, Prince, & Rocha, 2015; Wardian, Thaller, & Urbaeva, 2015). Meidän tutkimuksemme kannalta kiinnostavaa on se, että kasautumista on havaittu myös psykologisia voimavaroja ja haasteita tutkittaessa: esimerkiksi Walberg ja Tsai (1983) havaitsivat koulusuoriutumiseen vaikuttavien tekijöiden, muun muassa aiempien oppimiskokemusten laadun ja oppimismotivaation, kasautuvan. Fredrickson ja Joiner (2002) puolestaan tutkivat positiivisten tunteiden yhteyttä opiskelijoiden kognitiivisiin toimintoihin ja selviytymiskeinojen käyttöön, ja havaitsivat näiden ruokkivan toinen toisiaan muodostaen “positiivisen kehän”, joka johti parempaan psykologiseen hyvinvointiin. Tässä tutkimuksessa olikin kiinnostavaa tarkastella, tapahtuuko ammatillisen identiteetin ja koulumotivaation suhteen vastaavanlaista kasautumista siten, että vahva ammatillinen identiteetti ja korkea koulumotivaatio löytyisivät tyypillisesti samoilta opiskelijoilta ja vastaavasti kehittymätön ammatillinen identiteetti ja matala koulumotivaatio samoilta opiskelijoilta.

1.5 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää, millaisia ammatillisen identiteettikehityksen profiileja opiskelija-aineistosta löytyy. Tarkastelumme pohjana oli Luyckxin ja kollegoiden (2008) identiteettikehityksen kaksoissyklinmalli, jossa identiteetin kehitys on jaoteltu viiteen ulottuvuuteen. Ammatillisen identiteettikehityksen ulottuvuudet mallin mukaisesti ovat etsiminen, sitoutuminen,

uudelleenarviointi, samaistuminen ja murehtiva etsiminen. Näiden ulottuvuuksien erilaisista yhdistelmistä oletimme muodostuvan erilaisia ammatillisen identiteettikehityksen profiileja. Seuraavaksi halusimme selvittää, erosivatko lukio-opiskelijat ja ammatillisen koulutuksen opiskelijat toisistaan ammatillisen identiteettikehityksen profiileihin jakautumisen suhteen. Kolmas tavoitteemme oli tutkia, onko koulumotivaation ja ammatillisen identiteettikehityksen profiilien välillä yhteyttä. Olimme siis kiinnostuneita siitä, onko koulumotivaatio erilainen eri identiteettikehityksen profiileissa esimerkiksi siten, että niillä opiskelijoilla, jotka sijoittuvat edistyneempiin ammatillisen identiteettikehityksen profiileihin, olisi korkeampi koulumotivaatio. Koska aiemmin on jo todettu, että koulumotivaatio voi vaihdella eri oppiaineiden välillä (Gottfried, 2001), myös tässä tutkimuksessa tarkastelimme koulumotivaatiota oppiainekohtaisesti erikseen matematiikan ja äidinkielen opinnoissa. Myös koulumotivaation suhteen tarkastelimme lukio-opiskelijoiden ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden mahdollisia eroja.

Tutkimuskysymyksemme olivat:

1. Millaisia ammatillisen identiteettikehityksen profiileja aineistosta löytyy?
2. Eroavatko lukio-opiskelijat ja ammatillisen koulutuksen opiskelijat toisistaan ammatillisen identiteettikehityksen suhteen?
3. Miten koulumotivaatio on yhteydessä ammatilliseen identiteettikehitykseen ja eroaako yhteys lukio-opiskelijoilla ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla?

Aiemman tutkimustiedon ollessa vähäistä emme asettaneet hypoteeseja minkään tutkimuskysymyksen suhteen.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

2.1 Tutkittavat

Pro gradu -tutkimuksemme on osa laajempaa Jyväskylän yliopiston toteuttamaa ja Suomen Akatemian rahoittamaa *Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin* -tutkimushanketta, jossa tutkitaan nuorten koulupolkujen muodostumista, koulupudokkuutta ja opiskelijoiden yleistä hyvinvointia koulutuksen toisella asteella. Koulupolku-tutkimuksen ensimmäinen aineistonkeruu toteutettiin vuonna 2017, ja tutkimus jatkuu edelleen vuoteen 2020 saakka. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty neljällä eri paikkakunnalla keväällä 2017 ($N = 3502$), jolloin vastaajat opiskelivat ensimmäistä vuotta toisen asteen koulutuksessa. Koska halusimme keskittyä tutkimuksessamme erityisesti lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa opiskeleviin, jätimme tutkimuksesta pois kaksoistutkintoa suorittavat, jotain muuta kuin lukio- tai ammatillisen koulutuksen tutkintoa suorittavat sekä toisen asteen koulutuksesta pois jääneet. Tutkimuksessamme olimme kiinnostuneita nuoruusiän ammatillisesta identiteettikehityksestä ja koulumotivaatiosta, joten 30-vuotiaat ja sitä vanhemmat tutkittavat poistettiin aineistosta. Tutkimuksemme lopullisen aineiston muodosti 3135 opiskelijaa, joista lukio-opiskelijoita oli 1666 (53,1 %) ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoita 1469 (46,9 %). Lukio-opiskelijoista 61,2 % oli tyttöjä, 38,7 % oli poikia ja 0,1 % ei ilmoittanut sukupuoltaan. Ammatillisen koulutuksen opiskelijoista 55,5 % oli poikia, 44,1 % oli tyttöjä ja 0,3 % ei ilmoittanut sukupuoltaan. Tässä tutkimuksessa emme tarkastelleet sukupuolten välisiä eroja, joten myös ne opiskelijat, jotka eivät ilmoittaneet sukupuoltaan, otettiin mukaan tutkimukseen. Vastaajien keski-ikä oli 17,1 vuotta, kun lukio-opiskelijoiden keski-ikä oli 16,7 vuotta ($Kh = 0,39$) ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden keski-ikä 17,6 vuotta ($Kh = 2,06$). Aineisto kerättiin itsearviointilomakkeilla, jotka opiskelijat täyttivät koulusta riippuen joko paperisena tai sähköisenä. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja opiskelijat antoivat kirjallisen suostumuksen tietojensa käyttämiseen.

2.2 Metodit ja muuttujat

Ammatillinen identiteettikehitys

Ammatillista identiteettikehitystä mittasimme Dimensions of Identity Development Scale (DIDS) -mittarin (Lyuckx ym., 2008) lyhennetyllä, ammatillista identiteettiä mittaamaan muokatulla suomenkielisellä versiolla. Käytetty mittari sisälsi yhteensä 11 väittämää, jotka mittasivat ammatillisen identiteettikehityksen viittä ulottuvuutta (Lyuckx ym., 2008): etsiminen (kaksi väittämää: *“Punnitsen aktiivisesti eri työelämävaihtoehtoja, joita kohti pyrkisin.”*, *“Ajattelen eri töitä, joita voisin tehdä tulevaisuudessa.”*), sitoutuminen (kaksi väittämää: *“Olen päättänyt työelämälleni suunnan, jota tulen seuraamaan.”*, *“Tiedän mihin suuntaan työelämässäni etenen.”*), uudelleenarviointi (kaksi väittämää: *“Ajattelen aktiivisesti tekemiäni tulevaisuuden työsuunnitelmia.”*, *“Keskustelen muiden ihmisten kanssa tulevaisuuden työelämäsuunnitelmistani.”*), samaistuminen (kaksi väittämää: *“Tulevaisuuden suunnitelmani työhön antavat minulle itseluottamusta.”*, *“Tulevaisuuden työsuunnitelmieni takia tunnen itseni varmaksi.”*) ja murehtiva etsiminen (kolme väittämää: *“Olen epäileväinen sen suhteen, mitä todella työelämässäni haluan saavuttaa.”*, *“Murehdin sitä, mitä työelämässäni haluan.”*, *“Etsin työelämälleni suuntaa.”*). Opiskelijat vastasivat kysymyksiin viisiportaisella Likert-asteikolla, jossa 1 = Täysin eri mieltä ja 5 = Täysin samaa mieltä.

Testasimme ammatillisen identiteettikehityksen viiden ulottuvuuden mallin sopivuutta aineistossa Mplus-ohjelmalla konfirmatorisella faktorianalyysillä. Analyysi tehtiin tutkimuksen koko alkuperäiselle aineistolle ($N = 3502$) ja se tuki viiden faktorin mallia, $\chi^2(34) = 779,22$, CFI = 0,94, RMSEA = 0,08 ja SRMR = 0,07. Faktoreiden lataukset osoittautuivat tilastollisesti merkitseviksi ja vaihtelivat välillä 0,54-0,88. Faktoreiden väliset korrelaatiot vaihtelivat välillä 0,08-0,70. Tämän jälkeen muodostimme kustakin viidestä ammatillisen identiteettikehityksen ulottuvuudesta keskiarvosummamuuttujat. Cronbachin alfa -kertoimet ammatillisen identiteettikehityksen ulottuvuuksien summamuuttujille olivat seuraavat: etsiminen 0,66, sitoutuminen 0,85, uudelleenarviointi 0,59, samaistuminen 0,80 ja murehtiva etsiminen 0,72.

Oppiainekohtainen koulumotivaatio

Oppiainekohtaista koulumotivaatiota mittasimme Children's task value scale -kyselyn suomennetulla versiolla (Nurmi & Aunola, 1999), joka pohjautuu Ecclesin ym. (1983) odotusarvoteoriaan ja sen pohjalta koottuihin mittareihin. Mittari koostui yhteensä 12 kysymyksestä, joista kuusi mittasi äidinkielen opiskeluun liittyvää motivaatiota ja kuusi matematiikan opiskeluun liittyvää motivaatiota. Kysymykset mittasivat kolmea motivaatiota määrittävää ulottuvuutta: oppiaineen koettua tärkeyttä (kaksi kysymystä: *“Kuinka tärkeää sinulle on saada matematiikassa/äidinkielessä hyviä arvosanoja?”*, *“Kuinka tärkeää sinulle on, että pärjät hyvin matematiikassa/äidinkielessä?”*), oppiaineen koettua kiinnostavuutta (kaksi kysymystä: *“Kuinka paljon pidät matematiikasta/äidinkielestä opinnoissasi?”*, *“Kuinka mielelläsi teet matematiikan tehtäviä/äidinkielen harjoituksia tai kirjoitat kirjoitelmia?”*) ja oppiaineen koettua hyödyllisyyttä (kaksi kysymystä: *“Kuinka hyödyllisenä koet matematiikan/äidinkielen tulevaisuuden suunnitelmiesi kannalta?”*, *“Kuinka hyödyllisiä matematiikan/äidinkielen taidot ovat päivittäisessä elämässäsi?”*). Opiskelijat vastasivat kysymyksiin viisiportaisella Likert-asteikolla, jossa 1 = Ei/en ollenkaan ja 5 = Erittäin.

Muodostimme opiskelijoiden vastauksista oppiainekohtaiset keskiarvosummamuuttujat erikseen äidinkielen ja matematiikan motivaatiolle (Cronbachin alfat molemmissa $\geq 0,900$). Keskiarvosummamuuttujien välinen korrelaatiokerroin oli vain 0,30 ($p < 0,001$), joten päätimme jatkaa äidinkielen ja matematiikan motivaation tarkastelua erillisinä muuttujina.

2.3 Tilastolliset analyysit

Teimme kaikki tutkimuskysymyksiämme koskevat analyysit IBM SPSS Statistics 24.0 -tilasto-ohjelmalla. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenämme halusimme selvittää, millaisia ammatillisen identiteettikehityksen profiileja aineistosta voisi muodostaa. Selvitimme profiileja ryhmittely- eli klusterianalyysillä (K-means cluster analysis), jonka teimme DIDS-mittarin väittämien pohjalta muodostetuille ammatillisen identiteettikehityksen ulottuvuuksien summamuuttujille. Summamuuttujat olivat etsiminen, sitoutuminen, uudelleenarviointi, samaistuminen ja murehtiva

etsiminen. Valitsimme parhaan klusterimallin sisällöllisen tarkastelun avulla: malleista valittiin se, jonka jälkeen edelleen jakaminen ei enää tuottanut lisää sisällöllisesti merkityksellisiä ryhmiä.

Toisena tutkimuskysymyksenämme halusimme selvittää, miten lukio-opiskelijat ja ammatillisen koulutuksen opiskelijat jakautuivat ammatillisen identiteettikehityksen profiileihin. Tarkastelimme koulutusmuodon ja identiteettikehityksen profiilien välistä yhteyttä ensin Khiin neliö -testillä ja koska havaitsimme yhteyden merkitseväksi, jatkoimme profiilien tarkastelua ristiintaulukoinnin avulla. Perustelimme merkitseviä eroja lukio-opiskelijoiden ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden välillä eri identiteettikehityksen profiileissa sovitettujen jäännösarvojen (adjusted standardized residual, ASR) avulla, jolloin totesimme eron merkitseväksi, kun jäännösarvo oli suurempi kuin 2 tai pienempi kuin -2.

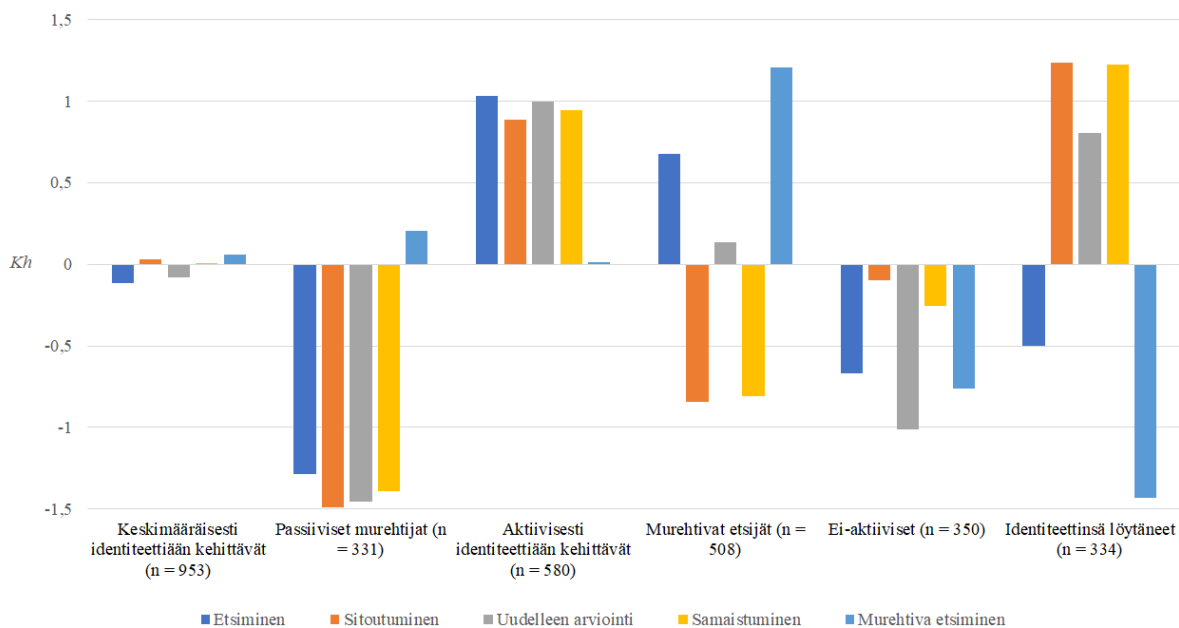
Kolmantena tutkimuskysymyksenämme halusimme selvittää, kuinka äidinkieleen ja matematiikkaan liittyvä oppiainekohtainen koulumotivaatio on yhteydessä ammatillisen identiteettikehityksen profiileihin ja koulutusmuotoon (lukio/ammatillinen koulutus). Halusimme myös tarkastella, onko ammatillisen identiteettikehityksen profiilien ja oppiainekohtaisen koulumotivaation yhteys erilainen lukio-opiskelijoilla ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla. Tutkimusmenetelmänä käytimme kaksisuuntaista varianssianalyysia, jossa selitettävänä muuttujana oli oppiainekohtainen koulumotivaatio ja selittävinä muuttujina ammatillisen identiteettikehityksen profiilit ja koulutusmuoto. Teimme analyysin erikseen äidinkielen ja matematiikan motivaatioille.

3 TULOKSET

3.1 Ammatillisen identiteettikehityksen profiilit koulutuksen toisella asteella

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenämme halusimme selvittää, millaisia ammatillisen identiteetin profiileja aineistosta löytyisi. Klusterianalyysissa päädyimme sisällöllisen tarkastelun myötä kuuden identiteettiprofiilin malliin. Nimesimme kuuden klusterin mallissa esiin nousseet profiilit seuraavasti: 1) *Keskimääräisesti identiteettiään kehittävät*. Tämä ryhmä oli suurin ja siihen sijoittui 30,4 % opiskelijoista. Ryhmään sijoittuneita opiskelijoita kuvasi se, että koko opiskelija-aineistoon

verrattaessa heidän ammatillinen identiteettikehityksensä oli jokaisessa tarkastellussa ulottuvuudessa lähellä keskiarvoa. 2) *Passiiviset murehtijat*. Tähän ryhmään sijoittui 10,6 % opiskelijoista. Näillä opiskelijoilla esiintyi murehtivaa etsimistä hieman keskimääräistä enemmän, kun taas kaikissa muissa identiteettikehityksen ulottuvuuksissa (etsiminen, sitoutuminen, uudelleenarviointi ja samaistuminen) he saivat huomattavasti keskimääräistä matalampia arvoja. 3) *Aktiivisesti identiteettiään kehittävät*. Tähän ryhmään sijoittui 18,5 % opiskelijoista, ja heitä yhdistivät korkeat arvot etsimisessä, sitoutumisessa, uudelleenarvioinnissa ja samaistumisessa. Murehtivan etsimisen määrä ei näillä opiskelijoilla poikennut kaikkien opiskelijoiden keskiarvosta. 4) *Murehtivat etsijät*. Tähän ryhmään sijoittuneilla opiskelijoilla esiintyi keskimääräistä huomattavasti enemmän murehtivaa etsimistä ja keskimääräistä jonkin verran enemmän etsimistä. Uudelleenarviointia esiintyi keskimääräisesti, ja sitoutumista ja samaistumista keskimääräistä vähemmän. Ryhmään sijoittui 16,2 % opiskelijoista. 5) *Ei-aktiiviset*. Ei-aktiivisten ryhmää kuvasi se, että siihen sijoittuneilla opiskelijoilla esiintyi kaikkia identiteettikehityksen ulottuvuuksia keskimääräistä vähemmän, joskin sitoutuminen ja samaistuminen olivat lähellä keskiarvoa. Tähän ryhmään sijoittui 11,2 % opiskelijoista. 6) *Identiteettinsä löytäneet*. Identiteettinsä löytäneitä oli 10,7 % opiskelijoista. Tähän ryhmään sijoittuneilla opiskelijoilla esiintyi keskimääräistä huomattavasti enemmän sitoutumista ja samaistumista, ja niin ikään keskimääräistä enemmän uudelleenarviointia. Etsimistä heillä esiintyi keskimääräistä vähemmän ja murehtivaa etsimistä huomattavasti keskimääräistä vähemmän. Tutkimistamme opiskelijoista 2,4 % ei sijoittunut mihinkään yllä mainituista profiileista. Toisen asteen opiskelijoiden jakautuminen ammatillisen identiteettikehityksen profiileihin on esitetty kuviossa 1. Opiskelijoiden ammatillisen identiteettikehityksen ulottuvuuksiin liittyvien kyselyvastausten keskiarvot eri identiteettikehityksen profiileissa on esitetty taulukossa A.



KUVIO 1. Ammatillisen identiteettikehityksen profiilit toisen asteen opiskelijoilla.

TAULUKKO A. Toisen asteen opiskelijoiden ammatillisen identiteettikehityksen ulottuvuuksiin liittyvien kyselyvastausten keskiarvot eri identiteettikehityksen profiileissa.

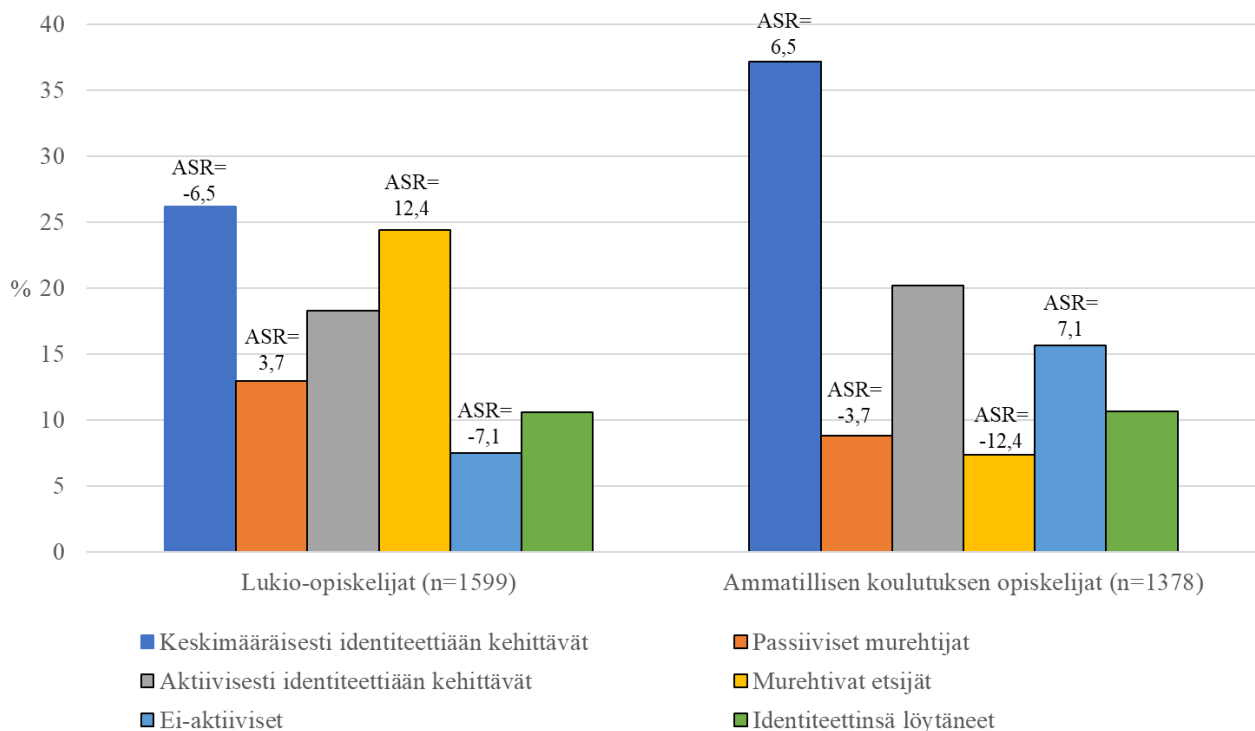
Ammatillisen identiteetti-kehityksen ulottuvuus	Ammatillisen identiteetin profiili						Ka	Kh	F
	1.	2.	3.	4.	5.	6.			
Etsiminen	3,34 ^a (0,47)	2,35 ^b (0,71)	4,31 ^c (0,48)	4,02 ^d (0,55)	2,87 ^e (0,60)	3,02 ^f (0,82)	3,40	0,83	705,02***
Sitoutuminen	3,23 ^a (0,52)	1,67 ^b (0,59)	4,13 ^c (0,59)	2,33 ^d (0,71)	3,14 ^a (0,69)	4,50 ^e (0,48)	3,53	1,09	1263,27***
Uudelleen-arviointi	3,21 ^a (0,43)	2,00 ^b (0,63)	4,18 ^c (0,57)	3,42 ^d (0,66)	2,39 ^e (0,52)	4,00 ^f (0,65)	3,53	0,89	948,14***
Samaistuminen	3,11 ^a (0,43)	1,81 ^b (0,60)	3,98 ^c (0,60)	2,35 ^d (0,60)	2,88 ^e (0,57)	4,26 ^f (0,56)	3,23	0,84	1164,39***
Murehtiva etsiminen	2,98 ^a (0,43)	3,10 ^b (0,88)	2,92 ^a (0,80)	4,00 ^c (0,52)	2,21 ^d (0,53)	1,63 ^e (0,54)	2,83	0,96	701,04***

Huom. *** $p < 0,001$

Huom. Samalla kirjaimella merkityt ryhmät eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi.

3.2 Koulutusmuotojen välillä ilmenevät erot ammatillisen identiteettikehityksen profiileissa

Toisena tutkimuskysymyksenä halusimme selvittää, jakautuvatko lukio-opiskelijat ja ammatillisen koulutuksen opiskelijat eri tavoin klusterianalyysin avulla löydettyihin ammatillisen identiteettikehityksen profiileihin. Teimme analyysin ristiintaulukoinnin ja Khiin neliö -testin avulla ja tuloksemme osoittivat, että lukio-opiskelijoiden ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden välillä oli merkitseviä eroja ammatillisen identiteettikehityksen profiileihin sijoittumisessa, $\chi^2(5) = 215,70$, $p < 0,001$. Tulostemme mukaan lukio-opiskelijat olivat yliedustettuina *Passiivisten murehtijoiden* ja *Murehtivien etsijöiden* profiileissa, kun taas ammatillisen koulutuksen opiskelijat olivat yliedustettuina *Keskimääräisesti identiteettiään kehittävien* ja *Ei-aktiivisten* profiileissa. *Aktiivisesti identiteettiään kehittävien* ja *Identiteettinsä löytäneiden* profiileissa ei havaittu merkitseviä eroja koulutusmuotojen välillä (ASR = 1,3 ja 0,1). Opiskelijoiden jakautuminen ammatillisen identiteettikehityksen profiileihin koulutusmuodoittain on esitetty kuviossa 2.



KUVIO 2. Lukio-opiskelijoiden ja ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien jakautuminen ammatillisen identiteettikehityksen profiileihin.

Huom. ASR = *adjusted standardized residual* eli sovitettu jäännösarvo, jota pidetään merkitsevänsä ollessa suurempi kuin 2 tai pienempi kuin -2.

3.3 Oppiainekohtaisen koulumotivaation yhteys ammatillisen identiteettikehityksen profiileihin ja koulutusmuotoon

Kolmanneksi tarkastelimme oppiainekohtaisen koulumotivaation yhteyttä ammatillisen identiteettikehityksen profiileihin ja koulutusmuotoon. Kiinnostuksemme kohteena oli myös se, onko oppiainekohtaisen koulumotivaation ja ammatillisen identiteettikehityksen profiilien yhteys erilainen lukio-opiskelijoilla ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla. Teimme tarkastelut erikseen äidinkielen ja matematiikan motivaatioille. Taulukossa B on esitetty äidinkielen ja matematiikan oppiainekohtaisten koulumotivaatioiden keskiarvot ja keskihajonnat koulutusmuodon ja ammatillisen identiteettikehityksen profiilien mukaan.

TAULUKKO B. Äidinkielen ja matematiikan oppiainekohtaisten motivaatioiden keskiarvot (*Ka*) ja keskihajonnat (*Kh*) koulutusmuodon ja ammatillisen identiteettikehityksen profiilien mukaan.

Koulutus- muoto	Ammatillisen identiteetin profiili	Äidinkieli			Matematiikka		
		Ka	Kh	N	Ka	Kh	N
Lukio	Keskimääräisesti identiteettiään kehittävät	3,45	0,75	417	3,34	0,85	418
	Passiiviset murehtijat	3,28	0,78	207	3,10	0,86	207
	Aktiivisesti identiteettiään kehittävät	3,80	0,73	293	3,74	0,85	293
	Murehtivat etsijät	3,68	0,73	389	3,25	0,80	389
	Ei-aktiiviset	3,33	0,66	120	3,43	0,75	120
	Identiteettinsä löytäneet	3,70	0,71	168	3,79	0,84	167
	Kaikki	3,57	0,76	1594	3,41	0,87	1594
	Ammatillinen koulutus	Keskimääräisesti identiteettiään kehittävät	3,03	0,82	506	3,06	0,79
Passiiviset murehtijat		2,84	0,84	120	2,66	0,86	119
Aktiivisesti identiteettiään kehittävät		3,52	0,86	276	3,38	0,93	276
Murehtivat etsijät		3,23	0,80	99	3,07	0,93	98
Ei-aktiiviset		2,91	0,75	216	2,94	0,84	214
Identiteettinsä löytäneet		3,34	0,86	146	3,37	0,83	145
Kaikki		3,14	0,85	1363	3,11	0,88	1359
Kaikki		Keskimääräisesti identiteettiään kehittävät	3,22	0,82	923	3,19	0,83
	Passiiviset murehtijat	3,12	0,83	327	2,93	0,88	326
	Aktiivisesti identiteettiään kehittävät	3,66	0,81	569	3,56	0,91	569
	Murehtivat etsijät	3,59	0,77	488	3,21	0,83	487
	Ei-aktiiviset	3,06	0,74	336	3,12	0,84	334
	Identiteettinsä löytäneet	3,53	0,80	314	3,60	0,86	312
	Kaikki	3,37	0,82	2957	3,27	0,88	2953

Äidinkielen motivaatio

Kaksisuuntaisen varianssianalyysin tulokset osoittivat, että koulutusmuodolla ja ammatillisen identiteettikehityksen profiileilla ei ollut yhdysvaikutusta äidinkielen motivaatioon, $p = 0,57$. Sen sijaan sekä koulutusmuodolla, $F(1, 2945) = 147,94$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,05$, että ammatillisen identiteetin profiileilla, $F(5, 2945) = 39,86$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,06$, oli äidinkielen motivaatioon omavaikutus. Koulutusmuodon yhteys äidinkielen motivaatioon ilmeni siten, että äidinkielen motivaatio oli korkeampi lukio-opiskelijoilla ($Ka = 3,57$, $Kh = 0,76$) kuin ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla ($Ka = 3,14$, $Kh = 0,85$).

Ammatillisen identiteettikehityksen profiilien ja äidinkielen motivaation välistä yhteyttä tarkastelimme tarkemmin parittaisilla vertailuilla (Bonferroni). Ammatillisen identiteettikehityksen profiileista *Aktiivisesti identiteettiään kehittäväillä* oli korkein äidinkielen motivaatio (ks. äidinkielen motivaatioiden keskiarvot identiteettiprofiileittain taulukossa B). Tähän profiiliin sijoittuvien äidinkielen motivaatio oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi verrattuna kaikkiin muihin profiileihin paitsi *Murehtiviin etsijöihin*, p -arvot $< 0,01$. Toiseksi korkein äidinkielen motivaatio oli *Murehtivilla etsijöillä*, ja se oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi kuin *Keskimääräisesti identiteettiään kehittäväillä*, *Passiivisilla murehtijoilla* ja *Ei-aktiivisilla*, p -arvot $< 0,001$. Kolmanneksi korkein äidinkielen motivaatio oli *Identiteettinsä löytäneillä*: heidän äidinkielen motivaationsa oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi kuin *Keskimääräisesti identiteettiään kehittäväillä*, *Passiivisilla murehtijoilla* ja *Ei-aktiivisilla*, p -arvot $< 0,001$.

Neljänneksi korkein äidinkielen motivaatio löytyi *Keskimääräisesti identiteettiään kehittävilä*, ollen tilastollisesti merkitsevästi korkeampi kuin *Passiivisilla murehtijoilla*, $p < 0,01$. Viidenneksi korkein äidinkielen motivaatio oli *Passiivisilla murehtijoilla*, ja matalin äidinkielen motivaatio oli *Ei-aktiivisilla*.

Matematiikan motivaatio

Kaksisuuntaisen varianssianalyysin tulokset koulutusmuodon ja ammatillisen identiteettikehityksen profiilien yhteydestä matematiikan motivaatioon olivat samankaltaiset kuin äidinkielen motivaatioon liittyvät tulokset. Koulutusmuodolla ja ammatillisen identiteettikehityksen profiileilla ei ollut yhdysvaikutusta matematiikan motivaatioon, $p = 0,13$. Sekä koulutusmuodolla, $F(1, 2941) = 103,74$,

$p < 0,001$, $\eta p^2 = 0,03$, että ammatillisen identiteettikehityksen profiileilla, $F(5, 2941) = 37,95$, $p < 0,001$, $\eta p^2 = 0,06$, oli sen sijaan omavaikutus matematiikan motivaatioon. Kuten äidinkielen motivaatio, myös matematiikan motivaatio oli korkeampi lukio-opiskelijoilla ($Ka = 3,41$, $Kh = 0,87$) kuin ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla ($Ka = 3,11$, $Kh = 0,88$).

Tarkastelimme ammatillisen identiteettikehityksen profiilien ja matematiikan motivaation välistä yhteyttä tarkemmin parittaisilla vertailuilla (Bonferroni). Korkein matematiikan motivaatio oli *Identiteettinsä löytäneillä* (ks. matematiikan motivaatioiden keskiarvot identiteettiprofiileittain taulukossa B), ja se oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi verrattuna kaikkiin muihin profiileihin paitsi *Aktiivisesti identiteettiään kehittäviin*, p -arvot $< 0,001$. Toiseksi korkein matematiikan motivaatio oli *Aktiivisesti identiteettiään kehittäville*, ollen tilastollisesti merkitsevästi korkeampi verrattuna kaikkiin muihin profiileihin paitsi *Identiteettinsä löytäneihin*, p -arvot $< 0,001$. Kolmanneksi korkein matematiikan motivaatio oli *Murehtivilla etsijöillä*, neljänneksi korkein *Keskimääräisesti identiteettiään kehittäville* ja viidenneksi korkein *Ei-aktiivisilla*, ollen kaikissa näissä tilastollisesti merkitsevästi korkeampi kuin *Passiivisilla murehtijoilla*, p -arvot $< 0,001$. *Passiivisten murehtijoiden* matematiikan motivaatio oli matalin.

4 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tarkastella suomalaisten toisen asteen opiskelijoiden ammatillista identiteettiä ja koulumotivaatiota. Olimme kiinnostuneita myös ammatillisen identiteetin ja koulumotivaation yhteyksistä toisiinsa, sekä mahdollisista eroista lukio-opiskelijoiden ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden välillä. Tuloksemme osoittivat, että toisen asteen opiskelijat ovat ammatillisen identiteettikehityksensä suhteen heterogeeninen ryhmä, joka tutkimuksessamme jakautui kuuteen erilaiseen ammatillisen identiteettikehityksen profiiliin. Havaitimme myös, että lukio-opiskelijoiden ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden välillä oli eroja profiileihin sijoittumisessa. Tuloksemme osoittivat lisäksi ammatillisen identiteettikehityksen aktiivisuuden olevan positiivisesti yhteydessä koulumotivaation korkeuteen.

4.1 Ammatillisen identiteettikehityksen profiilit

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenämme tarkastelimme sitä, millaisia ammatillisen identiteettikehityksen profiileja aineistosta löytyy - toisin sanoen olimme kiinnostuneita siitä, missä määrin toisen asteen ensimmäisen vuoden opiskelijat kokevat selvyyttä ja varmuutta ammatinvalinnastaan ja urasuunnitelmistaan. Aineistosta nousi esille kuusi ammatillisen identiteetin profiilia, jotka sisällöllisen tarkastelun myötä nimettiin *Keskimääräisesti identiteettiään kehittäviksi*, *Passiiviseksi murehtijoiksi*, *Aktiivisesti identiteettiään kehittäviksi*, *Murehtiviksi etsijöiksi*, *Ei-aktiiviseksi* ja *Identiteettinsä löytäneiksi*.

Profiiliratkaisu, johon päädyimme, on suurelta osin linjassa aiemman nuoruusiän identiteettiä koskevan tutkimuksen kanssa. Käyttämällämme DIDS-mittarilla on aiemmissa tutkimuksissa tutkittu nuoruusiän identiteettikehitystä kokonaisuudessaan: tässä tutkimuksessa taas käytössämme oli nimenomaan ammatillista identiteettiä mittaamaan muokattu versio mittarista. Kuten meidän tutkimuksessamme, myös tutkimuksissa, joissa DIDS-mittarilla on tarkasteltu nuoruusiän identiteettikehitystä kokonaisuudessaan, on tyypillisesti päädytty kuuden identiteettiprofiilin malliin (Lyuckx ym., 2008; Schwartz ym., 2011; Skhirtladze, Javakhishvili, Schwartz, Beyers, & Luyckx, 2016). Esimerkiksi Schwartzin ja kollegoiden (2011) tutkimuksessa esiin nousseista kuudesta profiilista viisi vastaa sisällöltään tässä tutkimuksessa löytämiämme profiileja (*Keskimääräisesti identiteettiään kehittävät*, *Aktiivisesti identiteettiään kehittävät*, *Murehtivat etsijät*, *Ei-aktiiviset* ja *Identiteettinsä löytäneet*). Ainoastaan *Passiivisille murehtijoille* ei Schwartzin ja kollegoiden (2011) tutkimuksessa ole selkeää vastinetta, ja toisaalta heidän etsintää kuvaava "Searching Moratorium" -profiilinsa vaikuttaa meidän tutkimuksessamme hajautuneen useampaan profiiliin. Tutkimuksessamme esiin nousseiden ammatillisen identiteettikehityksen profiilien samankaltaisuus aiemmissa tutkimuksissa löydettyjen yleisen identiteettikehityksen profiilien kanssa tukee näkemystä siitä, että ammatillisen identiteetin kehitys on merkittävä, jopa merkittävin, osa identiteetin kehitystä nuoruusiässä (Kroger & Haslett, 1991; Porfeli ym., 2011).

Merkittävä kiinnostuksenkohteemme tässä tutkimuksessa olivat toisen asteen opiskelijoiden ammatinvalintaan liittyvät valmiudet. Suomessa ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien nuorten on jo peruskoulun lopulla tehtävä ammatillinen valinta, ja vuonna 2020 käyttöön otettavan pääsykoeuudistuksen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017) myötä myös lukioon suuntaavilta nuorilta vaaditaan entistä aiemmin kykyä tehdä ammatinvalintaan liittyviä päätöksiä. Tutkimustuloksemme antavat viitteitä siitä, että toisen asteen ensimmäisenä vuonna valtaosa opiskelijoista ei vielä kykene

vastaamaan näihin vaatimuksiin. Tutkimuksessamme *Identiteettinsä löytäneiden* profiili kuvaa niitä opiskelijoita, jotka tuntevat varmuutta ammatillisista tulevaisuudensuunnitelmistaan ja kokevat tietävänsä, mille ammattialalle tahtovat suuntautua. Tähän profiiliin sijoittui ainoastaan 10,7 % opiskelijoista. Lähes 90 % tutkimistamme opiskelijoista koki siis ammatinvalintaan liittyvää epävarmuutta toisen asteen ensimmäisenä vuonna. Tulos on yhtenevä aiempien kansainvälisten tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan suurin osa nuorista ei onnistu kouluaikanaan kehittämään selkeää kuvaa tulevaisuuden toiveammattistaan (Meijers ym., 2013). Kun tiedetään, että onnistunut ammatillinen identiteettikehitys on yhteydessä muun muassa koulutusvalintaan tyytyväisyyteen ja työelämään siirtymisen onnistumiseen (Meijers ym., 2013), sekä negatiivisesti yhteydessä päihteiden väärinkäyttöön ja rikollisuuteen (Skorikov & Vondracek, 2007), herää ajatus siitä, voisiko opiskelijoiden ammatillisen identiteettikehityksen tukeminen olla keino ennaltaehkäistä esimerkiksi koulutuksen keskeyttämistä sekä pienentää ongelmakäytöksen ja syrjäytymisen riskiä. Muun muassa Alankomaissa on saatu hyviä tuloksia ammatinvalintaan liittyvien valmiuksien tehostetusta tukemisesta: erityisesti käytännön kokemukset työelämästä ja mahdollisuus keskustella näistä kokemuksista ohjaajan kanssa lisäsivät oppimismotivaatiota ja uravalintaan liittyvää itseluottamusta 12-19 -vuotiailla oppilailta ja opiskelijoilla (Meijers ym., 2013).

Kiinnostava yksityiskohta tuloksissamme on myös ammatilliseen identiteettikehitykseen liittyvän murehdinnan yleisyys. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että onnistunut ammatillisen identiteetin kehitys on yhteydessä yleiseen psyykkiseen hyvinvointiin nuoruusiässä (De Goede ym., 1999; Strauser ym., 2008), kun taas ammatillisen identiteetin hajanaisuus etenkin nuoruusiän loppuvaiheilla voi aiheuttaa nuorelle ahdistusta ja psyykkisen hyvinvoinnin laskua (Hirschi, 2012; Lyuckx ym., 2008). Myös meidän tutkimustuloksemme antavat viitteitä siitä, että huomattavalla osalla opiskelijoista ammatilliseen identiteettikehitykseen liittyy murehtimista ja ahdistuksen tunteita. Löytämistämme kuudesta identiteetti-profiilista kahta, *Passiivisia murehtijoita* ja *Murehtivia etsijöitä*, leimasi keskimääräistä suurempi murehtiva etsiminen ammatillisessa identiteettikehityksessä. Murehtivaa etsimistä kuvaa psykologinen ahdistus ja kyvyttömyys sitoutua valintoihin (Luyckx ym., 2008). Tutkimistamme opiskelijoista yhteensä 26,8 %, siis yli neljäsosa, sijoittui joko *Passiivisten murehtijoiden* tai *Murehtivien etsijöiden* profiiliin. Lisäksi *Keskimääräisesti identiteettiään kehittävillä* ja *Aktiivisesti identiteettiään kehittävillä* murehtivaa etsimistä esiintyi keskimääräisesti, joka sekin tarkoittaa kyselyvastausten arvoa kolme asteikolla yhdestä viiteen. Aineistossamme 75,7 %:lla opiskelijoista ammatilliseen identiteettikehitykseen liittyi siis ahdistusta kohtalaisesti tai enemmän. Tuloksemme antavat viitteitä siitä, että ammatilliseen identiteettikehitykseen liittyville tukitoimille voisi olla toisella asteella tarvetta. Ammatillisen

identiteettikehityksen tukeminen voisi olla keino vaikuttaa opiskelijoiden yleiseen psyykkiseen hyvinvointiin.

Sisällöllisesti kiinnostava on myös *Ei-aktiivisten* profiili, johon sijoittuvia opiskelijoita kuvasivat keskimääräistä matalammat arvot kaikissa identiteettikehityksen ulottuvuuksissa. Tähän profiiliin sijoittuvat opiskelijat etsivät ja uudelleenarvioivat ammatillisia valintojaan huomattavasti keskimääräistä vähemmän, ja myös sitoutumisen ja samaistumisen ulottuvuuksissa he sijoittuivat hieman kaikkien opiskelijoiden keskiarvon alapuolelle. Ryhmä on sisällöllisesti kiinnostava siksi, että heidän kyselyvastaustensa matalia arvoja voisi selittää ainakin kahdella eri tavalla. Ensimmäinen mahdollinen selitys *Ei-aktiivisten* vastauksille on se, että profiiliin sijoittuneet opiskelijat eivät kokeneet ammatillisen identiteettikehityksen olevan kyselyhetkellä ajankohtainen teema elämässään. On mahdollista, että ammatinvalintaan liittyvät kysymykset eivät vielä toisen asteen ensimmäisenä vuonna askarruttaneet tähän profiiliin sijoittuneita opiskelijoita, vaan he saattoivat aktivoitua ammatillisen identiteettinsä etsinnässä vasta esimerkiksi toisen asteen opintojen edetessä pidemmälle. Tällaisen kehityskulun seuraaminen ei tutkimuksessamme ollut mahdollista poikittaisasetelmasta johtuen.

Toinen mahdollinen selitys *Ei-aktiivisten* profiilille on se, että profiiliin sijoittuvien opiskelijoiden ammatillinen identiteetti muistuttaisi Marcian (1966) identiteettitasoteoriassaan kuvaamaa omaksuttua identiteettiä. Omaksuttu identiteetti on identiteetin taso, jossa yksilö on sitoutunut tiettyihin valintoihin esimerkiksi ystävien tai vanhempien esimerkkinä seuraten, käymättä läpi henkilökohtaista etsimisprosessia (Marcia, 1966). Tutkimuksessamme *Ei-aktiivisten* profiiliin sijoittuneet opiskelijat osoittivat jonkin verran sitoutumista ja samaistumista valintoihinsa, mutta eivät esimerkiksi uudelleenarvioineet niitä. Sitoutumisen ja samaistumisen löyhyys ja uudelleenarvioinnin vähyys erottivat *Ei-aktiiviset Identiteettinsä löytäneistä*, joilla näitä esiintyi merkittävästi enemmän. Mikäli *Ei-aktiivisten* profiilissa olisi kyse omaksutusta identiteetistä, voisi näiden kahden profiilin välisiä eroja tulkita siten, että aktiivisemmän etsintätyön seurauksena saavutettuun ammatilliseen identiteettiin sitouduttiin vahvemmin, kun taas omaksuttuun ammatilliseen identiteettiin sitoutuminen oli löyhempää.

4.2 Ammatillisen identiteettikehityksen profiileissa ilmenevät erot lukio-opiskelijoilla ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla

Toisena tutkimuskysymyksenämme halusimme selvittää, erosivatko lukio-opiskelijat ja ammatillisen koulutuksen opiskelijat toisistaan ammatillisen identiteettikehityksen suhteen. Tuloksemme osoittivat, että eri koulutusmuodoissa opiskelevat jakautuivat tasaisesti ainoastaan *Aktiivisesti identiteettiään kehittävien* ja *Identiteettinsä löytäneiden* profiileissa. *Passiivisten murehtijoiden* ja *Murehtivien etsijöiden* profiileissa lukio-opiskelijat olivat yliedustettuina, kun taas *Keskimääräisesti identiteettiään kehittävien* ja *Ei-aktiivisten* profiileihin sijoittui suhteessa enemmän ammatillisen koulutuksen opiskelijoita. Tuloksemme viittaavat siihen, että lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien ammatillinen identiteettikehitys eroaa jossain määrin toisistaan, ja että eri koulutusmuodoissa saatetaan kohdata erilaisia ammatilliseen identiteettikehitykseen liittyviä haasteita.

Yksi merkittävimmistä havainnoistamme koulutusmuotojen välisiä eroja tarkastellessamme oli se, että lukio-opiskelijoilla esiintyi ammatilliseen identiteettikehitykseen liittyvää murehdintaa huomattavasti enemmän kuin ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla. Sekä *Passiivisten murehtijoiden* että *Murehtivien etsijöiden* profiileihin sijoittui merkittävästi enemmän lukio-opiskelijoita kuin ammatillisen koulutuksen opiskelijoita, mikä kertoo lukio-opiskelijoiden korkeammasta ahdistuneisuudesta ammatinvalintakysymysten edessä. Mahdollinen selitys tälle erolle on se, että lukio ei koulutuksena anna ammatillisia valmiuksia eikä juurikaan tarjoa mahdollisuuksia tutustua ammattialoihin käytännössä, minkä vuoksi lukio-opiskelijoilla tulevaisuudensuunnitelmiin saattaa liittyä enemmän epävarmuutta. Murehdinnan runsaus osoittaa, että nykyistä tehokkaammalle ammatinvalinnan tuelle voisi etenkin lukiossa olla tarvetta. Erityisesti *Passiivisten murehtijoiden* voisi ajatella hyötyvän ammatinvalintaan liittyvästä tuesta, sillä vaikka ammatinvalintakysymykset aiheuttivat tähän profiiliin sijoittuneissa opiskelijoissa ahdistusta, heillä ei ollut aktiivista pyrkimystä kehittää ammatillista identiteettiään. Kun otetaan huomioon etsimisen ja sitoutumisen merkitys ammatillisen identiteetin kehitysprosessissa (De Goede ym., 1999; Marcia, 1966), vaikuttaisi siltä, että *Passiivisten murehtijoiden* identiteettikehitys etenee tällä hetkellä hitaasti, jos ollenkaan.

Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden havaitsimme olevan yliedustettuina *Keskimääräisesti identiteettiään kehittävien* ja *Ei-aktiivisten* profiileissa. Pohdimme jo aiemmin *Ei-aktiivisten* profiilin sisältöä. Koska tähän profiiliin sijoittuminen oli merkittävästi yleisempää ammatillisen koulutuksen

opiskelijoilla, jotka siis tutkimushetkellä olivat jo valinneet tiettyyn ammattiin valmistavan koulutuslinjan, voisimme päätellä, että kyseessä saattaisi olla Marcian (1966) kuvaama omaksutun identiteetin taso. *Ei-aktiivisten* ryhmään sijoittuvien opiskelijoiden ammatinvalintaan liittyviä ajatuksia olisikin mielenkiintoista tarkastella lähemmin. Lisätutkimus voisi tuoda lisää tietoa siitä, onko koulupolulla eteneminen ilman henkilökohtaista ammatillisen identiteetin etsimisprosessia kenties yleinenkin ilmiö suomalaisilla nuorilla.

Tuloksissamme kiinnostavana voi pitää myös sitä, että *Identiteettinsä löytäneiden* profiiliin sijoittuminen oli yhtä yleistä lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa: kummassakin koulutusmuodossa vain noin kymmenesosa opiskelijoista sijoittui tähän profiiliin. Kun otetaan huomioon, että ammatillisen koulutuksen opiskelijat ovat jo koulutukseen hakeutuessaan jossain määrin valinneet tulevaisuuden ammattialansa, on tulos jokseenkin yllättävä. Myös lukio-opiskelijoiden osalta *Identiteettinsä löytäneiden* vähyys on huolestuttavaa etenkin, kun huomioidaan vuoden 2020 pääsykoeuudistus (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017), jonka myötä opiskelijoilta odotetaan valmiutta suunnata opintojaan oikein heti koulutuksen alusta alkaen. Tuloksemme viittaavat siihen, että niin lukio-opiskelijat kuin ammatillisen koulutuksen opiskelijat ovat ammatillisten valintojensa suhteen epävarmoja toisen asteen ensimmäisenä keväänä.

Lukio-opiskelijoiden ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden eroista ammatillisen identiteettikehityksen suhteen ei tietääksemme ole aiemmin tehty tutkimusta Suomessa tai kansainvälisesti. Tutkimuksemme tulokset ovat siis merkittäviä myös tältä osin ja luovat pohjaa uudelle tiedolle.

4.3 Koulumotivaation yhteys ammatillisen identiteettikehityksen profiileihin

Ammatillisen identiteettikehityksen lisäksi olimme kiinnostuneita koulumotivaation yhteydestä ammatillisen identiteettikehityksen profiileihin, sekä siitä, erosivatko lukio-opiskelijat ja ammatillisen koulutuksen opiskelijat tämän suhteen toisistaan. Tutkimustuloksemme osoittivat, että koulumotivaation ja ammatillisen identiteettikehityksen profiilien välillä oli yhteys. Lisäksi havaitsimme, että sekä äidinkielen että matematiikan motivaatio oli korkeampi lukio-opiskelijoilla kuin ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla. Molemmissa oppiaineissa motivaatio oli korkein *Aktiivisesti identiteettiään kehittäville, Murehtivilla etsijöillä ja Identiteettinsä löytäneillä.*

Vaikuttaisi siis siltä, että niillä opiskelijoilla, joille ammatillinen identiteetti oli jo jollain tavalla ajankohtainen teema, oli myös korkeampi koulumotivaatio. Tuloksemme ovat tältä osin yhteneviä aiempien tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan koulumotivaatiota voi kasvattaa tieto siitä, että tietyissä oppiaineissa pärjääminen on hyödyllistä tulevaisuuden suunnitelmien kannalta (Wigfield & Eccles, 2002; Viljaranta, 2017). Vastaavasti *Passiivisten murehtijoiden* ja *Ei-aktiivisten* opiskelijoiden profiileissa koulumotivaatio oli matalin molemmissa oppiaineissa. Näissä profiileissa esiintyi muihin profiileihin verrattuna vähiten ammatillisen identiteetin etsintää ja uudelleenarviointia. Tulos viittaisi siihen, että matala koulumotivaatio on yhteydessä jopa passiivisuuteen ammatillisessa identiteettikehityksessä. Kiinnostava huomio on lisäksi se, että murehdinta itsessään ei tulostemme valossa välttämättä vaikuta koulumotivaatioon negatiivisesti: *Murehtivien etsijöiden* profiilissa, jossa murehdintaa esiintyi huomattavan paljon, koulumotivaatio oli molemmissa oppiaineissa suhteellisen korkea.

Tuloksemme voidaan kokonaisuudessaan nähdä samansuuntaisina aiempien tutkimusten kanssa, joissa korkean koulumotivaation on havaittu olevan yhteydessä korkeammalle suuntautuviin koulutustavoitteisiin (Korhonen ym., 2016; Wigfield ym., 2000) ja koulutukseen sitoutumiseen (Klauda ym., 2014). Sen lisäksi, että koulumotivaation on osoitettu olevan yhteydessä koulumenestykseen ja akateemiseen hyvinvointiin (Korhonen ym., 2014; Korhonen ym., 2016), meidän tuloksemme antavat viitteitä sen yhteydestä myös ammatillisen identiteetin rakentamiseen. Vaikuttaisi siis siltä, että sujuvaa koulupolkua tukevilla tekijöillä on tapana kasautua samoille opiskelijoille, kun taas riskitekijät kasautuvat toisille (Fredrickson & Joiner, 2002; Walberg & Tsai, 1983). Jotta riskitekijöiden kasautumista voitaisiin ehkäistä, on niihin syytä puuttua jo varhain sujuvan koulupolun turvaamiseksi. Tutkimustuloksemme vahvistavat aiempien tutkimusten päätelmiä siitä, että koulumotivaatiota tukevat toimet voisivat ennaltaehkäistä koulupudokkuutta (Gutman & Schoon, 2012; Korhonen ym., 2014), sekä vaikuttaa myönteisesti opiskelijoiden korkeakouluihin ja työelämään suuntautumiseen (Korhonen ym., 2016).

4.4 Tutkimuksen rajoitukset ja vahvuudet

Tutkimuksemme suurimpana rajoituksena voidaan pitää poikkileikkausasetelmaa, jonka takia emme pystyneet tarkastelemaan ammatillisen identiteetin kehityskulkuja toisen asteen aikana. Aineistomme keruun aikaan tutkittavamme opiskelivat toisen asteen koulutuksensa ensimmäistä vuotta, ja heillä

oli opintoja jäljellä vielä kaksi vuotta. On mahdollista, että osalla opiskelijoista ammatinvalintaan liittyvät ajatukset konkretisoituivat vasta myöhemmin, esimerkiksi työelämään siirtymisen tai jatko-opintoihin hakeutumisen lähestyessä. Toisen asteen opiskelijoiden ammatillisen identiteettikehityksen tutkimista jo opintojen alkuvaiheessa voi kuitenkin pitää perusteltuna, sillä esimerkiksi pääsykoeuudistuksen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017) myötä opiskelijoilta vaaditaan enenevässä määrin valmiutta suunnata opintojaan kohti haluamaansa alaa jo tässä vaiheessa. Mikäli tulevaisuudensuunnitelmat konkretisoituvat vasta toisen asteen lopulla, voivat aiemmin tehdyt valinnat rajata joitakin hakukohteita pois.

Tutkimuksemme vahvuutena voimme pitää henkilökeskeistä lähestymistapaa, jolla ammatillista identiteettikehitystä lähestyimme. Ammatillisen identiteettikehityksen alaryhmien profilointi osoitti, että toisen asteen opiskelijat jakautuvat hyvin erilaisiin vaiheisiin ammatillisen identiteettikehityksensä suhteen. Mikäli olisimme tyytyneet tutkimaan ilmiötä keskiarvotasolla, olisivat tuloksemme todennäköisesti vastanneet jossain määrin *Keskimääräisesti identiteettiään kehittävien* tasoa ja olisimme menettäneet runsaasti tärkeää tietoa. Analyysimenetelmämme mahdollistivat ilmiön syvällisemmän tarkastelun.

Toinen vahvuus tutkimuksessamme on laaja otoskoko ($n = 3135$), jonka myötä tulostemme yleistettävyyttä voi pitää hyvänä. Aineistomme kerättiin neljältä eri paikkakunnalta ympäri Suomen ja se on myös sukupuolijakaumaltaan edustava (tyttöjä 53,2 %, poikia 46,6 %, sukupuoltaan ei ilmoittanut 0,2 %). Tiedossamme ei ole aiempaa tutkimusta suomalaisten toisen asteen opiskelijoiden ammatillisesta identiteettikehityksestä ja koulumotivaation yhteydestä siihen. Kaikkein merkittävin ansio tutkimuksessamme lieneekin se, että tuloksemme tuovat täysin uutta tietoa suomalaisten lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien nuorten ammatinvalintaan liittyvistä valmiuksista, sekä ammatillisen identiteettikehityksen yhteydestä koulumotivaatioon.

4.5 Jatkotutkimusaiheita

Tulostemme perusteella ammatillinen identiteetti kehittyy toisen asteen opiskelijoilla hyvin eri tahdissa, eikä suurin osa opiskelijoista vielä toisen asteen ensimmäisenä vuonna tiedä, mille ammattialalle he haluaisivat tulevaisuudessaan suuntautua. Opiskelijoiden ammatillinen identiteettikehitys toisella asteella on toistaiseksi suomalaisessa tutkimuksessa hyvin koskematonta

aluetta ja lisätutkimusta tarvitaan, jotta ilmiötä osattaisiin ymmärtää ja kuvata tarkemmin. Seurantatutkimuksen avulla voitaisiin selvittää, miten ja missä tahdissa ammatillinen identiteetti kehittyi toisen asteen aikana, ja millaisia eroja lukio-opiskelijoiden ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden välillä on mahdollisesti myöhemmin. Olisi mielenkiintoista esimerkiksi selvittää, muodostuisiko samasta aineistosta koulutuksen kolmantena vuonna samankaltaiset profiilit, ja miten opiskelijat olisivat kehityksen myötä liikkuneet profiilista toiseen. Tässä tutkimuksessa emme tarkastelleet sukupuolten välisiä eroja, ja kiinnostava jatkotutkimusaihe olisikin myös se, eroaako tyttöjen ja poikien ammatillinen identiteettikehitys toisistaan opintojen toisella asteella.

Aiheita jatkotutkimukselle löytyisi myös identiteettikehityksen profiilien tarkemmasta sisällöllisestä tarkastelusta. Mielenkiintoista olisi paneutua tarkemmin esimerkiksi *Ei-aktiivisten* profiiliin, johon sijoittuneilla opiskelijoilla esiintyi kaikkia identiteettikehityksen ulottuvuuksia keskimääräistä vähemmän. Tämän tutkimuksen puitteissa emme pystyneet määrittelemään, mistä *Ei-aktiivisten* epäaktiivisuus ammatillisessa identiteettikehityksessä johtuu: mahdollisina syinä pidämme ainakin sitä, että opiskelijoiden ammatillinen identiteetti muistuttaisi Marcian (1966) kuvaamaa omaksuttua identiteettiä, sekä sitä, että opiskelijat eivät kokeneet ammatillisen identiteettikehityksen olevan ajankohtainen teema elämässään. Tätä opiskelijoiden alaryhmää voisi olla syytä tutkia tarkemmin, sillä ammatillisen identiteetin rakentamisen tiedetään olevan yksi nuoruusiän tärkeimmistä kehitystehtävistä ja vaikuttavan olennaisesti muun muassa onnistuneeseen työelämään siirtymiseen (Blustein & Noumair, 1996; Erikson, 1968; Laughland-Booÿ ym., 1993). Kiinnostava yksityiskohta *Ei-aktiivisten* profiilissa oli se, että ammatillisen koulutuksen opiskelijat olivat siinä yliedustettuina. Tulostemme perusteella vaikuttaisi siltä, että jo tehdystä ammatinvalinnasta huolimatta profiiliin sijoittuneet ammatillisen koulutuksen opiskelijat eivät olleet kovin sitoutuneita valitsemaansa alaan. Jatkotutkimus toisi ilmiöstä syvällisempää tietoa.

Toinen kiinnostava ilmiö tuloksissamme oli murehdinnan suuri määrä etenkin lukio-opiskelijoilla. Tämän tutkimuksen perusteella voimme todeta lukio-opiskelijoiden murehtivan ammatillisen koulutuksen opiskelijoita enemmän tulevaisuuden ammatillista suuntaansa, mutta emme voi päätellä, miksi näin on ja millaisiin tarkempiin tekijöihin lukio-opiskelijoiden murehtiminen liittyy. Jotta opiskelijoille pystyttäisiin antamaan oikeanlaista tukea ammatinvalintaan liittyen, tulisi aihetta tutkia tarkemmin. Voisi olla mielekäästä tutkia myös, millaisia tukitoimia lukio-opiskelijat itse kertoisivat kaipaavansa.

4.6 Johtopäätökset

Tutkimuksemme yhteenvetona voimme todeta, että suurin osa suomalaisista toisen asteen opiskelijoista ei ollut vielä opintojensa ensimmäisenä vuonna löytänyt vahvaa ammatillista suuntaa tulevaisuudelleen. Vain kymmenesosa niin lukio-opiskelijoista kuin ammatillisen koulutuksen opiskelijoista koki varmuutta työelämäsuunnitelmistaan koulutuksensa ensimmäisenä vuonna. Tulosta voi pitää erityisen yllättävänä ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden suhteen, mutta erityisesti pääsykoeuudistuksen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017) myötä myös lukio-opiskelijoiden valmius ammatillisten valintojen tekemiseen herättää kysymyksiä. Ammatillisen identiteettikehityksen keskeneräisyyden lisäksi havaitsimme, että erityisesti lukio-opiskelijoilla ilmenee ammatillisessa identiteettikehityksessä huomattavissa määrin ahdistuneisuuteen viittaavaa murehdintaa. Tuloksemme antavat viitteitä siitä, että ammatinvalintaan liittyvää tukea tarvitaan aiempaa enemmän sekä lukiossa että ammatillisessa koulutuksessa.

Tuloksemme osoittavat lisäksi, että aktiivisuus ammatillisessa identiteettikehityksessä on yhteydessä koulumotivaation korkeuteen. Vaikuttaisi siis siltä, että ammatillisessa identiteettikehityksessä ja koulumotivaatiossa tapahtuu kasautumista, joka voi joko tukea onnistunutta koulupolkua tai hankaloittaa sitä. Jotta riskitekijöiden kasautumista voitaisiin ehkäistä, tulisi niihin puuttua mahdollisimman varhain.

LÄHTEET

Arthur, M., Inkson, K., & Pringle, J. (1999). *The new careers: Individual action and economic change*. London: Sage.

Arthur, M., Khapova, S., & Wilderom, C. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behaviour*, 26, 177–202.

Aunola, K. (2000). Miksi lapsi menestyy heikosti koulussa? Perhe ja koulu suoritusstrategioiden kehitysympäristönä. *Psykologia*, 3, 271-279.

Bask, M. (2011). Cumulative disadvantage and connections between welfare problems. *Social Indicators Research*, 103, 443-464.

Bergman, L., Magnusson, D., & El Khouri, B. (2003). *Studying individual development in an interindividual context: A person oriented approach*. Mahwah: Taylor & Francis Group.

Blinne, W., & Johnston, J. (1998). Assessing the relationships between vocational identity, academic achievement, and persistence in college. *Journal of College Student Development*, 39, 569-576.

Blustein, D., & Noumair, A. (1996). Self and identity in career development: Implications for theory and practice. *Journal of Counseling and Development*, 74, 433-441.

Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn* (3. painos). Oxon: Routledge.

Bucchi, M. (2015). Norms, competition and visibility in contemporary science: The legacy of Robert K. Merton. *Journal of Classical Sociology*, 15, 233-252.

De Goede, M., Spruijt, E., Iedema, J., & Meeus, W. (1999). How do vocational and relationship stressors and identity formation affect adolescent mental health? *Journal of Adolescent Health*, 25, 14-20.

Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. Teoksessa Spence, J. (toim.), *Achievement and achievement motives*, (s. 75-146). San Francisco: Freeman.

Eccles, J. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. Teoksessa Elliot, A., & Dweck, C. (toim.), *Handbook of competence and motivation*, (s. 105-119). New York: The Guilford Press.

Eccles, J., & Wang, M. (2012). Part 1: So what is student engagement anyway? Teoksessa Christenson, S., Reschly, A., & Wylie, C. (toim.), *Handbook of research on student engagement*, (s. 133–145). New York: Springer Science.

Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. Oxford: Norton.

Fan, W. (2011). Social influences, school motivation and gender differences: an application of the expectancy-value theory. *Educational Psychology*, 31, 157-175.

Fredrickson, B., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals towards emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172-175.

Gehlert, K., Timberlake, D., & Wagner, B. (1992). The relationship between vocational identity and academic achievement. *Journal of College Student Development*, 33, 143-148.

Gottfried, A. E., Fleming, J., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3-13.

Gutman, L., & Schoon, I. (2012). Correlates and consequences of uncertainty in career aspirations: Gender differences among adolescents in England. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 608-618.

Hirschi, A. (2012). Vocational identity trajectories: Differences in personality and development of well-being. *European Journal of Personality*, 26, 2-12.

Holland, J., Johnston, J., & Asama, N. (1993). The vocational identity scale: A diagnostic and treatment tool. *Journal of Career Assessment*, 1, 1-12.

- Klauda, S., & Guthrie, J. (2014). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing, 28*, 239-269.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences, 31*, 1-10.
- Korhonen, J., Tapola, A., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2016). Gendered pathways to educational aspirations: The role of achievement, academic self-concept, interest, and school burnout. *Learning and Instruction, 46*, 21-33.
- Korpershoek, H., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2015). Differences in students' school motivation: A latent class modelling approach. *Social Psychology of Education, 18*, 137-163.
- Kroger, J., & Haslett, S. (1991). A Comparison of ego identity status transition pathways and change range across five identity domains. *The International Journal of Aging and Human Development, 32*, 303-330.
- Lansford, J., Dodge, K., Pettit, G., & Bates, J. (2016). A public health perspective on school dropout and adult outcomes: A prospective study of risk and protective factors from age 5 to 27 years. *Journal of Adolescent Health, 58*, 652-658.
- Laughland-Booÿ, J., Newcombe, P., & Skrbiš, Z. (2017). Looking forward: Career identity formation and the temporal orientations of young Australians. *Journal of Vocational Behavior, 101*, 43-56.
- Luyckx, K., Goossens, L., & Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology, 42*, 366-380.
- Luyckx, K., Schwartz, S., Berzonsky, M., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality, 42*, 58-82.

Maehr, M., & Meyer, H. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 371-409.

Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.

Meeus, W. (1993). Occupational identity development, school performance, and social support in adolescence: Findings of a Dutch study. *Adolescence*, 28, 809-818.

Meijers, F., Kuijpers, M., & Gundy, C. (2013). The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13, 47-66.

Nurius, P., Prince, D., & Rocha, A. (2015). Cumulative disadvantage and youth well-being: A multi-domain examination with life course implications. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 32, 567-576.

Nurmi, J., & Aunola, K. (2005). Task-motivation during the first school year: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction*, 15, 103-122.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämisen toimenpiteet 2017-2020*. [Sähköinen muistio]. [viitattu 9.8.2019]. Saatavissa: https://minedu.fi/documents/1410845/4154572/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehitt%C3%A4misen+toimenpiteet_20170817.pdf/09af5b53-2658-4866-8a4e-c6aeda33be84/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehitt%C3%A4misen+toimenpiteet_20170817.pdf.pdf

Porfeli, E., Lee, B., Vondracek, F., & Weigold, I. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence*, 34, 853-871.

Schwartz, S., Beyers, W., Luyckx, K., Soenens, B., Zamboanga, B., Forthun, L., Hardy, S., Vazsonyi, A., Ham, L., Kim, S., Whitbourne, S., & Waterman, A. (2011). Examining the light and dark sides of emerging adults' identity: A study of identity status differences in positive and negative psychosocial functioning. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 839-859.

Skhirtladze, N., Javakhishvili, N., Schwartz, S., Beyers, W., & Luyckx, K. (2016). Identity processes and statuses in post-Soviet Georgia: Exploration processes operate differently. *Journal of Adolescence*, 47, 197-209.

Skorikov, V., & Vondracek, F. (2007). Positive career orientation as an inhibitor of adolescent problem behaviour. *Journal of Adolescence*, 30, 131-146.

Strauser, D., Lustig, D., & Çiftçi, A. (2008). Psychological well-being: its relation to work personality, vocational identity, and career thoughts. *The Journal of Psychology*, 142, 21-35.

Tyler, J., & Lofstrom, M. (2009). Finishing high school: Alternative pathways and dropout recovery. *The Future of Children*, 19, 77-103.

Viljaranta, J. (2017). Odotusarvoteoria - odotusten ja arvostusten vaikutus oppimismotivaatioon. Teoksessa Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. (toim.), *Mikä meitä liikuttaa*, 3. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Walberg, H., & Tsai, S. (1983). Matthew effects in education. *American Educational Research Journal*, 20, 359-373.

Wardian, J., Thaller, J., & Urbaeva, Z. (2015). The accumulation of multiple sources of psychosocial disadvantage and their correlation to reported overall health: Establishing a threshold. *Social Work*, 60, 45-54.

Wigfield, A., & Eccles, J. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. Teoksessa Wigfield, A., & Eccles, J. (toim.), *Development of Achievement Motivation* (s. 90-95). Academic Press.