

Elisa Salmi
Sami Määttä
Tanja Vehkakoski
Kaisa Aunola
Leila Kairaluoma
Raija Pirttimaa

Oppimisvaikeuksien, motivaation ja oppijaminäkäsityksen merkitys ammatillisista opinnoista valmistumisessa

Kohokohdat

- Jos oppijalla on oppimisvaikeuksia, hänen opintojensa etenemistä ja loppuun suorittamista tukee merkittäväällä tavalla hyvä motivaatio.
- Oppimisvaikeus hidastaa opintojen edistymistä vain, jos siihen yhdistyy heikko motivaatio.
- Heikosti motivoituneet ovat oppijaminäkäsitykseltään heterogeeninen joukko; osa kuvaa itseään oppijana hyvin myönteisesti, kun taas osa on menettänyt luottamuksensa kykynsä oppia.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, missä määrin oppimisvaikeuksien vaikutus ammatillisesta koulutuksesta valmistumiseen on yhteydessä motivaatioon ja millaisia käsityksiä heikosti opiskeluun motivoituneilla opiskelijoilla on itsestään opiskelijana. Tutkimus koostui määrällisestä kyselytutkimuksesta ja laadullisesta haastattelututkimuksesta, joista määrälliseen osuuteen osallistui 554 ja laadulliseen

osuuteen 44 ammattiopiston opiskelijaa. Tulokset osoittivat, että ne opiskelijat, joilla oli oppimisvaikeuksia mutta tyyppillinen motivaatio, valmistuivat pääosin tavoiteajassa. Sen sijaan niiden, joilla oli sekä heikko motivaatio että oppimisvaikeuksia, valmistumatta jääminen oli tilastollisesti todennäköistä. Heikosti motivoituneiden opiskelijoiden oppijaminäkäsitykset eivät olleet kuitenkaan keskenään samanlai-

sia. Omaa yritystä korostavilla opiskelijoilla oli myönteinen, kun taas oppimisen vaikeuksien lannistamalla opiskelijoilla kielteinen kuva itsestään oppijoina. Sen sijaan ala- tai oppiainesuuntautuneiden sekä olosuhteita kritisovien opiskelijoiden käsitys itsestään oppijana vaihteli. Opiskelijoiden heterogeenisyys sekä oppimisen vaikeuksiltaan että oppijaminäkäsityksensä puolesta haastaa tukitoimien suunnittelun. Yhteisopettajuus sekä se, että ammatillisten opettajien taitoja oppimisen tukemisessa vahvistetaan, voivat auttaa kohtaamaan erilaisia tuen tarvisijoita.

Asiasanat: ammatillinen koulutus, motivaatio, oppimisvaikeudet, oppijaminäkäsitys, opintojen suorittaminen

JOHDANTO

Ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen on ollut keskeinen ongelma länsimaissa jo useiden vuosikymmenien ajan. Yleinen syy opintojen keskeyttämiseen on opiskelumotivaation (myöhemmin motivaatio) puute (Wigfield & Gambria, 2010), joka saattaa ilmetä mielenkiinnon menettämisenä tulevaa ammattia kohtaan tai käsityksenä, että uravalinta on väärä. Syynä motivaation heikkenemiseen voivat olla liian vähäinen opintojen ohjaus peruskoulussa (Fall & Roberts, 2012), epärealistiset odotukset tulevasta ammatista tai muuttuneet käsitykset itsestä ammatin harjoittajana sen vaatimusten selkiytyttyä (Eegdeman, Meeter & Klaveren, 2018). Lisäksi ammatillisia perusopintojaan aloittava nuori on elämänvaiheessa, jossa hän kohtaa monia muutoksia (Stearns & Glennie, 2006). Näitä muutoksia ovat esimerkiksi muutto lapsuudenkodista itsenäiseen asumiseen, kaverisuhteiden vaihtuminen sekä tarve

ottaa aiempaa suurempaa vastuuta itsestä. Uusi elämänvaihe ja ympäristö saattavat tarjota mielenkiintoisempia virikkeitä kuin mitä oppilaitoksessa on (Hakkarainen, 2016).

Myös oppimisvaikeuksien on ajateltu lisäävän riskiä keskeyttää koulutus. (Hakkarainen, Holopainen & Savolainen, 2015). Ne viittaavat heterogeeniseen ryhmään häiriöitä, jotka ilmenevät kuuntelemisessa, puhumisessa, lukemisessa, kirjoittamisessa, järkeilyssä tai matemaattisissa kyvyissä (Hammill, Leigh, McNutt & Larsen, 1981). Oppimisvaikeus ei johdu lähtökohtaisesti muusta vammasta (esimerkiksi näkö tai kuulo) tai oppimistilaisuuksien puutteesta, eikä se ole riippuvainen yleisestä älykkyydestä (Lyytinen, 2004). Opiskelija, jolla on oppimisvaikeuksia, joutuu käyttämään enemmän aikaa ja voimia oppiakseen saman kuin luokkatoverinsa, joilla ei ole vaikeuksia (Klassen & Lynch, 2007). Oppimisvaikeudet saattavat olla syynä siihen, ettei nuori jaksaa sinnitellä uudessa ympäristössä lisääntyneiden vaatimusten paineessa vaan luovuttaa (Korhonen, Linnanmäki & Aunio, 2014).

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään, miten ammatillisen koulutuksen opiskelijat, joilla on oppimisvaikeuksia mutta jotka eroavat toisistaan motivoituneudessa, saavat opintonsa suoritettua. Lisäksi tarkastellaan, millaisia käsityksiä heikosti motivoituneilla opiskelijoilla on itsestään oppijana. Oppimisvaikeuksia lähestymme lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan oppimisvaikeuksien näkökulmasta, koska ne ovat oppimisvaikeuksista yleisimpiä (Landerl & Moll, 2010).

Aikaisempien tutkimusten (Gibbs & Priest, 2010; Hakkarainen ym., 2015) perusteella oletuksemme on, että heikolla

motivaatiolla on yhteys opintojen suorittamatta jäämiseen niillä opiskelijoilla, joilla on oppimisvaikeuksia. Heikko motivaatio voi näkyä myös oppijaminäkäsityksessä, joskaan aiheesta ei ole vielä paljonkaan tietoa. Analysoimalla määrällisen tiedon lisäksi laadullista tietoa pyrimme syventämään ymmärrystä siitä, miten heikko motivaatio näkyy opiskelijoiden oppijaminäkäsityksessä. Tutkimuksen lähtökohdiana on Keski-Suomessa vuosina 2009–2012 toteutettu Motivoimaa-hanke, jonka kohderyhmänä olivat ammatillisen koulutuksen vuosina 2009–2010 aloittaneet nuoret. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat: 1) Missä määrin oppimisvaikeuksien yhteys ammatillisesta koulutuksesta valmistumiseen riippuu opiskelijoiden motivoituneisuudesta? ja 2) Millaisia käsityksiä heikosti opiskeluun motivoituneilla opiskelijoilla on itsestään oppijana?

Motivaatio ja oppijaminäkäsitys

Motivaatiolla tiedetään olevan merkitystä opintojen etenemiselle. Yksinkertaisimmillaan sillä tarkoitetaan syytä toimia tai liikkua jotakin kohti (Pintrich, 2003). Osa teoreettisista näkökulmista korostaa aiemmasta oppimisesta saadun palautteen ja minäkuvan tärkeyttä motivaation kehittymisessä, osa puolestaan oppimista koskevia yleisiä uskomuksia ja pyrkimyksiä (Nurmi, 2013). Kun motivaatiolla viitataan tavoitteisiin, arvoihin ja uskomuksiin, opintoihin sitoutuminen liittyy siihen, miten paljon yksilö on valmis uhraamaan aikaa ja ponnistelemaan saavuttaakseen tavoitteen (Grund, Brassler & Fries, 2014). Sitoutuminen kuvaa siis oppijan toimintaa ja kokemuksia oppimisen aikana ja motivaatio kuvaa käyttäytymisen syytä (Apple-

ton, Christenson, Kim & Reshley, 2006). Motivaatio tukee sitoutumista ja sitoutuminen näkyy puolestaan hyvinä saavutuksina (Klauda & Guthrie, 2015).

Lähestymis-välttämisorientaatioteorian mukaan motivoituminen näkyy yksilön käyttäytymisessä oppimistilanteissa. Tavoiteorientoitunut opiskelija pyrkii oppimaan asiat, saavutusorientoitunut taas menestymään, mielellään paremmin kuin muut, ja välttämisorientoitunut puolestaan pyrkii selviämään koulunkäynnistä mahdollisimman vähällä työllä. Kysymys ei ole niinkään motivaation määrästä, vaan siitä, millä tavoin opiskelija suuntautuu oppimiseen, minkälaisia tavoitteita hänellä on ja miten hän niihin pyrkii. (Pintrich, 2000; 2003.) Tämän teorian mukaan, kuten monien muidenkin motivaatioteorioiden mukaan, oppijaminäkäsitys (käytetty myös käsitteitä oppimis- tai oppijaminäkuva) liittyy läheisesti motivaatioon.

Oppijaminäkäsityksellä tarkoitetaan yksilön käsitystä siitä, miten hyvin hän voi menestyä erilaisissa tai eritasoisissa tehtävissä (Mercer, Nellis, Martínez & Kirk, 2011). Yksilön uskomukset omista kyvyistään ja haastavista oppimistilanteista heijastuvat siihen, miten hän suhtautuu edessään olevaan tilanteeseen, kuten esimerkiksi oppimistehtävään (Nurmi, Aunola, Salmela-Aro & Lindroos, 2003). Opiskelijat, jotka luottavat kykyihinsä, vastaavat haasteeseen ja ryhtyvät tehtävään (lähestymisorientaatio), kun taas opiskelijat, jotka pelkäävät epäonnistumista, tulevat aroiksi ja passiivisiksi tai pyrkivät aktiivisesti välttämään oppimistilannetta (välttämisorientaatio) (Hirvonen, Aunola, Alatupa, Viljaranta & Nurmi, 2013; Talsma, K., Schütz, B., Schwarzer, R. & Norris, K. 2018).

Yksilön kykyuskomukset perustuvat aikaisempiin kokemuksiin samankaltaisista tilanteista sekä palautteeseen, jota silloin on saatu opettajilta (Mercer ym., 2011) tai vertaisilta (Kiuru, Aunola, Vuori & Nurmi, 2007). Oppijaminäkäsityksen on todettu ohjaavan nuoren opiskeluvalintoja (Lazarides, Viljaranta, Aunola, Pesu & Nurmi, 2016) ja ennustavan menestymistä opinnoissa sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä (Bandura, 1997; Talsma ym., 2018). Se ei kuitenkaan ole suoraan yhteydessä yksilön todellisiin kykyihin, vaan pikemminkin hänen kokemuksiinsa siitä, miten hän on saavuttanut päämääriä ja saanut ratkaistua ongelmia (Phan, 2012). Yksilö reflektoi onnistumisiaan ja epäonnistumisiaan ja rakentaa niiden perusteella oppijaminäkäsitystään, joka puolestaan vaikuttaa hänen itsearviointiinsa, toiminnan säätelyynsä ja myöhempiin tavoitteisiin (Motlagh, Amrai, Yazdani, Abderahim & Souri, 2011). Riippumatta motivaatiosta oppijalta voi jäädä saavuttamatta taitojensa tasoisia oppimistuloksia, jos heikko oppijaminäkäsitys estää häntä tarttumasta haasteisiin (Phan, 2012). Minäkäsityksen voidaan siis nähdä muodostavan oppimis-motivaatioprosessin pohjan tai ensimmäisen vaiheen (Nurmi, 2013; Määttä, 2011).

Oppimisvaikeudet ja motivaatio

Oppimisvaikeudet hankaloittavat väistämättä opiskelua. Ne liittyvät usein tehotomiin oppimisstrategioihin, kuten periksi antamiseen, tehotomaan työskentelyyn ongelmatilanteissa ja opittuun avuttomuuteen (Pintrich, 2000; Montague, 2007). Firth, Greaves ja Frydenberg (2010) havaitsivat, että tärkeimpiä onnistumisen edellytyksiä opiskelijalle, jolla on oppimis-

vaikeuksia, on kyky sopeutua vaikeuksiin ja kehittää tehokkaita opiskelustrategioita haasteista selviämiseen, taito pärjätä vaikeuksiensa sallimissa rajoissa sekä mahdollisuus saada tarvitessaan apua.

Vaikka oppimisvaikeuksien yhteydestä sosiaalisiin, emotionaalisiin ja motivaatio-ongelmiin on runsaasti samansuuntaista tutkimustietoa (Aro, Eklund, Eloranta, Närhi, Korhonen & Ahonen, 2019; Korhonen ym., 2014), myös ristiriitaisia tuloksia on raportoitu. Klassen ja Lynch (2007) havaitsivat, että erityisluokalla opiskelevien kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden oppijaminäkäsitys saattoi olla parempi kuin olisi voinut olettaa heidän saavutuksiinsa ja oppimisvaikeuksiinsa nähden. He tiesivät olevansa heikompia kuin toverinsa, mutta silti pärjäisivät mielestään ”melko mukavasti”, ja he osasivat käyttää tarjolla olevaa apua. Useimpien aikaisempien tutkimustulosten mukaan oppimisvaikeudet kuitenkin haittaavat oppimista (Korhonen ym., 2014), heikentävät oppijaminäkäsitystä (Zelege, 2004), vaarantavat opintojen loppuun saattamista (Mercer ym., 2011) ja hankaloittavat myöhemmin työelämässä menestymistä (Faggella-Luby & Deshler, 2008). Siksi tarvitaan lisää tietoa siitä, miten oppimisvaikeudet, motivaatio ja oppijaminäkäsitys ovat yhteydessä toisiinsa.

MENETELMÄ

Osallistujat ja asetelma

Tutkimus koostui määrällisestä kyselytutkimuksesta ja laadullisesta haastattelututkimuksesta. Se toteutettiin osana Niilo Mäki Instituutin Motivoimaa-hanketta;

hankkeen rahoitti ESR. Hankkeessa pyrittiin ensinnäkin tunnistamaan ammatillisen koulutuksen opiskelijat, joilla oli opinnoissaan ongelmia. Tämän jälkeen tavoitteena oli etsiä tekijöitä, jotka tekivät opiskelijoiden oppimisesta haastavaa, sekä luoda toimivia tehostetun tuen yksilö- ja ryhmämalleja opiskelijoille, joilla oli oppimisen tai motivaation kanssa ongelmia (Määttä, Kiveri & Kairaluoma, 2011).

Määrälliseen tutkimukseen osallistui vuoden 2009 syksyllä 554 ammattiopiston ensimmäisen vuoden opiskelijaa, jotka olivat 16–18-vuotiaita (tyypillinen ikä oli 16 vuotta). Tyttöjä osallistuneista oli 38 prosenttia ja poikia 62 prosenttia. Opiskelijoiden motivaatiota mitattiin oppituntien aikana internet-kyselyllä. Kyselylomake perustui aikaisempaan tutkimukseen syrjäytymiseen vaikuttavista tekijöistä ja motivaation merkityksestä oppimisessa (mm. Määttä, 2007; Nurmi, 2009). Lisäksi erityisopettajat testasivat opiskelijoiden lukemisen ja kirjoittamisen sekä matematiikan taitoja seulontatesteillä. Tulosten avulla saatiin tietoa opiskelijoiden mahdollisista lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan oppimisvaikeuksista. Opiskelijoiden valmistumiseen liittyvät tiedot saatiin koululta syyslukukauden 2012 päätyttyä.

Laadullisen tutkimuksen osallistujajoukko koostui niistä opiskelijoista, jotka olivat osallistuneet Motivoimaa-hankkeen interventiokursseille lukuvuosina 2009–2010 ja 2010–2011 (n = 44). Osallistujat valittiin kursseille motivaatiokyselyssä saatujen alhaisten pistemäärien (heikoin 5 %) ja oppilaitoksen opiskelijahuoltoryhmän ryhmänohjaajien ja erityisopettajien suositusten perusteella. Siten kaikilla haastatelluilla arvioitiin olevan heikko motivaatio. Sen sijaan kaikista haastateltavista ei ollut

saatavilla oppimisvaikeustietoa.

Heikosti motivoituneille opiskelijoille järjestetty interventiokurssi oli yhden opintojakson mittainen. Se kesti noin kuusi viikkoa ja siihen kuului kahden tunnin koontumisia kahdesti viikossa (yhteensä 26 tuntia). Kurssien ohjaajina toimivat oppilaitoksen erityisopettaja sekä hanketyöntekijät. Hyväksytysti suoritetusta kurssista opiskelija sai suoritusmerkinnän. Kurssin sisältöalueita olivat sosiaalisen osallistumisen tukeminen ja vuorovaikutustaidot, opiskelustrategiat sekä urasuunnittelu. Lisäksi kartoitettiin senhetkistä opintosuoritusilannetta, luotiin struktuuria ja aikatauluja suorittamatta oleville opinnoille sekä ohjattiin opiskelijoita laatimaan itselleen sopivankokoisia tavoitteita ja saamaan siten onnistumisen kokemuksia. Haastateltaville opiskelijoille kerrottiin haastattelun tarkoituksesta ja siitä, että tietoja käsitellään luottamuksellisesti (Patton, 2015). Opiskelijat päättivät itse, saako heidän antamia tietoja käyttää tutkimuksessa.

Mittarit ja menettelytavat

Oppimisvaikeudet. Lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeuksia arvioitiin standardoidulla Lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille -testistöllä (Holopainen, Kairaluoma, Nevala, Ahonen & Aro, 2004). Siihen kuuluu kaksi oikeinkirjoitustestiä (sanat ja pseudosanat), kaksi teknisen lukemisen testiä (Etsi kirjoitusvirheet ja Erotta sanat) sekä luetun ymmärtämisen testi. Matemaattisia taitoja arvioitiin standardoidulla KTLT-testillä (Räsänen & Leino, 2005). Testi sisältää 40 osiota, joilla arvioidaan oppilaiden matemaattista kykyä perusaritmetiikassa (yhteen-, vähennys-, kerto- ja jakolasku),

sanallisten matemaattisten tehtävien ratkaisemisessa, algebrassa, geometriassa ja yksikkömuunnoksissa. Testi on tietokonepohjainen ja tarkoitettu luokille 7 ja 9 (13–16-vuotiaille).

Tuloksia tulkittiin niin, että opiskelijat, jotka saivat luki- ja KTLT-seulonassa vähemmän pisteitä kuin heikoin 8 prosenttia otannan opiskelijoista, tarvitsevat erityistä tukea. Tämä raja perustui sekä aikaisempaan kirjallisuuteen (Ahvenainen & Holopainen, 2000) että Lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille -seulan manuaaliin (Holopainen ym., 2004), jossa alimpaan 4 prosentin joukkoon kuuluville tuki määritellään välttämättömäksi ja seuraavaksi alimpaan 8 prosentin joukkoon kuuluville tarpeelliseksi. Vastaavissa tutkimuksissa lukivaikeuksien rajana on ollut alimmat 4–9 prosenttia (Landerl & Moll, 2010) ja matemaattisissa vaikeuksissa 10. persentiili (Hakkarainen, 2016). Näiden kriteerien perusteella opiskelijat jaettiin kahteen ryhmään niin teknisen lukemisen, kirjoittamisen ja luetun ymmärtämisen kuin matematiikan taidoissa: ne, joilla oli oppimisvaikeuksia, ja ne, joilla ei ollut. Seuraavaksi luotiin kaksiluokkainen muuttuja kuvaamaan, oliko opiskelijalla oppimisvaikeutta (joko matematiikassa, kielen osa-alueissa tai molemmissa) vai ei.

Motivaatio. Asennetta opiskeluun ja tehtäviä välttelevää suuntautumista mitattiin Cartoon-Attribution Strategy -testin kyselyversiolla (CAST; Nurmi, Haavisto & Salmela-Aro, 1997). Tutkimuksessa käytetty versio on tarkoitettu käytettäväksi peruskoulun jälkeisissä kouluotoksissa, ja se perustuu faktorianalyysiin (Määttä & Salmi, 2014). Kysely koostui kymmeneen osi-

oon jaetuista väittämistä, joihin opiskelijat vastasivat viisiportaisella Likert-asteikolla (1 = ”Olen vahvasti eri mieltä”; 5 = ”Olen vahvasti samaa mieltä”). Kyselyn osiot mittasivat motivaatiota joko tehtävän välttelynä (6 osiota, esim. ”A:lla on uusi tehtävä koulussa. Mitä hän ajattelee? Lähden pois täältä”) tai tehtäväsuuntautuneisuutena (4 osiota, esim. ”Ajattelee, mitä pitää tehdä ensin, mitä sitten”). Motivaation mittamista varten osioista muodostettiin keskiarvosummamuuttuja. Ennen muuttujan laskemista tehtävän välttelyä arvioivat osiot käännettiin niin, että kaikki kymmenen osiota mittasivat motivaatiota samansuuntaisesti. CAST:n reliabiliteetti Cronbachin alfalla arvioituna oli .77.

Koska olimme tässä tutkimuksessa kiinnostuneita erityisesti heikosti motivoituneista opiskelijoista ja heidän tunnistamisestaan, tehtiin yllä kuvatun motivaatiomuuttujan pohjalta uusi kaksiluokkainen muuttuja kuvaamaan sitä, kuuluiko opiskelija motivaationsa osalta heikosti motivoituneiden ryhmään (noin 10. persentiili, noin 1,5 keskihajontaa) vai ei. Käytettyyn 10. persentiili, eli rajaan (Holopainen ym., 2004) päädyttiin data-analyysin perusteella, jonka mukaan motivaatiomuuttujan avulla heikommin motivoituneen oppilasjoukon pystyi selkeästi erottamaan tavanomaisesti motivoituneista opiskelijoista (kuvio 1): heikoin noin 10 prosenttia opiskelijoista (n. -1,5 kh.) näyttäisi erottuvan muista. Tämä muuttuja auttoi välttämään motivaatiomuuttujan vinouden sekä tavanomaisesti ja heikosti motivoituneiden laadullisesta erosta johtuvat aineiston väärintulkinat. Tytöt ja pojat jakautuivat tasaisesti tavanomaisesti ja heikosti motivoituneisiin ($\chi^2(2) = .43, p = .51$).

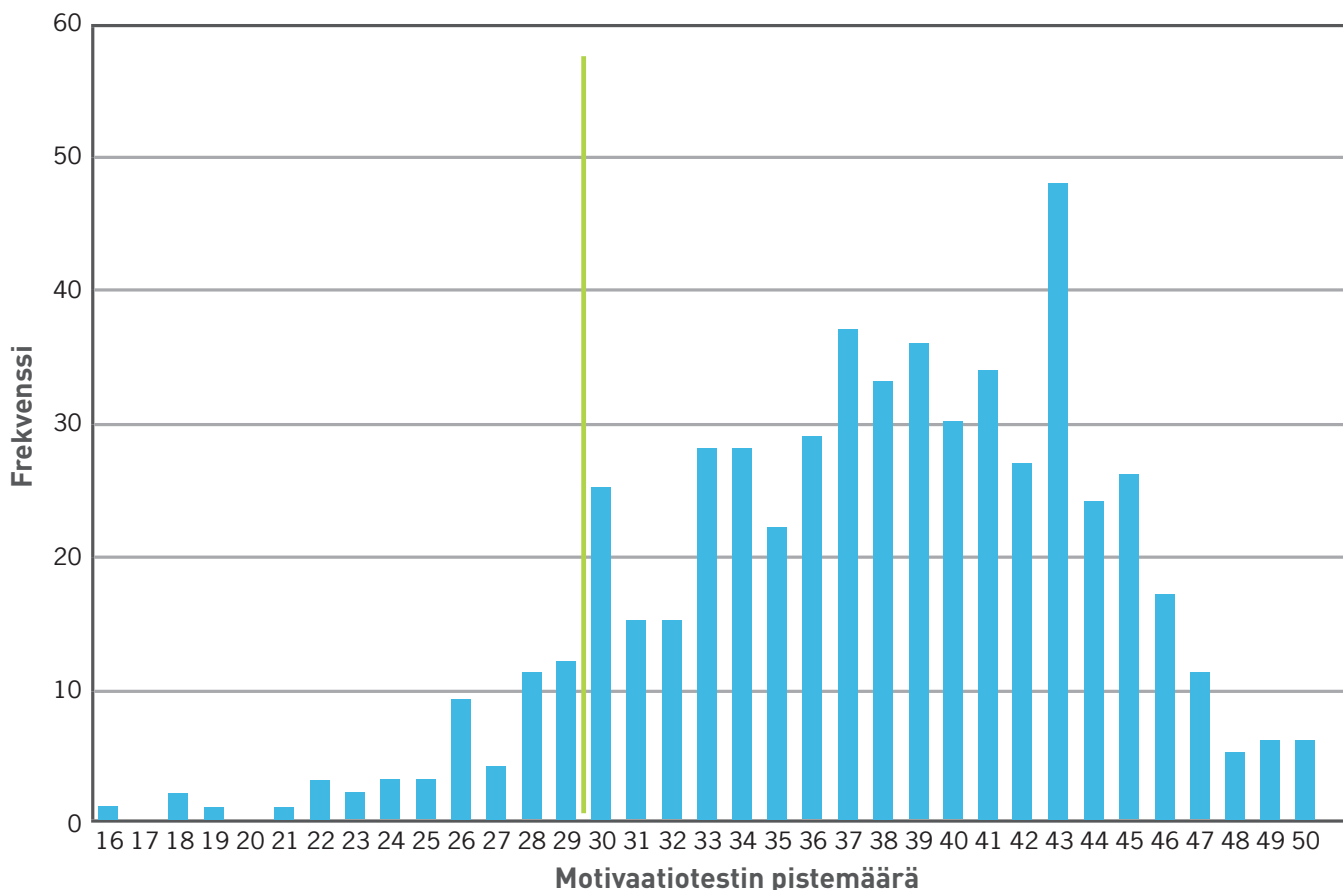
Oppijaminäkäsitys. Oppijaminäkäsityksen tarkastelussa käytettiin litteroituja puolistrukturoituja Motivoimaa-interventiokursin loppuhaastatteluja. Puolistrukturoituja haastatteluita käytetään tavallisesti pyrittäessä täydentämään kyselylomakkeella kerättyä tietoa ja saamaan syvempää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Hsieh & Shannon, 2005). Haastattelukysymyksillä selvitettiin muun muassa opiskelijoiden käsityksiä itsestään opiskelijana (Mitkä ovat vahvuuksiasi? Mihin tarvitset tukea?), opintomenestystä (Miten opintosi sujuvat? Onko sinulla rästejä?) sekä yleistä elämäntilannetta ja tulevaisuudensuunnitelmia (Ajatteletko saavasi töitä omalta alalta valmistuttuasi?). Haastattelijan oli mahdollista muuttaa esitettyjen kysymysten järjestystä ja esittää tarkentavia lisäkysymyksiä. Näin opiskelijalla oli mahdollisuus vastata omin sanoin ja tuottaa oma kokonaisnäkemysensä asioista (Patton, 2015). Haastatteluaineiston analyysiprosessi esitetään seuraavassa alaluvussa.

Analysointimenetelmät

Ennen määrällisen aineiston analysointia muodostettiin motivaatiomittauksen tuloksista sekä opiskelijoiden lukemisen, kirjoittamisen ja luetun ymmärtämisen ja matematiikan seulontatuloksista uusi muuttuja, joka kuvasi motivaation ja oppimisvaikeuksien mahdollista yhdysvaikutusta. Tässä muuttujassa motivaatio tulkittiin joko tavanomaiseksi tai heikoksi ja oppimisvaikeudet niin, että niitä joko on (yhdessä tai useammassa taidossa) tai ei ole. Tämän tulkinnan perusteella muodostettiin neliluokkainen muuttuja: 1) tavanomaisesti motivoituneet opiskelijat, joilla ei ole oppimisvaikeuksia, 2) tavanomaisesti motivoi-

tuneet opiskelijat, joilla on vähintään yksi oppimisvaikeus, 3) heikosti motivoituneet opiskelijat, joilla ei ole oppimisvaikeuksia, ja 4) heikosti motivoituneet opiskelijat, joilla on vähintään yksi oppimisvaikeus. Tämän jälkeen ristiintaulukoinnilla selvitettiin, millainen yhteys motivaatiolla ja oppimisvaikeuksilla oli valmistumiseen tavoiteajassa. Analyysi tehtiin IBM SPSS 22 -ohjelmalla.

Kuvio 1.



Kuvio 1. Tutkimusjoukon opiskelijoitten opintoihin motivoitumisen frekvenssijakauma

Haastatteluaineisto analysoitiin sisällön-analyttisesti (Braun & Clarke, 2006). Aineistosta etsittiin ensin aineistolähtöisesti kaikki ne kohdat, joissa haastateltavat kuvasivat omaa oppimistaan ja sen esteitä ja tuottivat samalla kuvaa itsestään oppijana. Nämä sisällöt saattoivat olla vastauksia mihin tahansa haastattelijan kysymykseen. Tämän jälkeen aineisto analysoitiin tyypittelemällä (Braun & Clarke, 2006) eli tiivistämällä aineisto mahdollisimman havainnollisiin tyypeihin sen mukaan, millaista kuvaa itsestään opiskelijana haastatellut rakensivat. Kaksi tutkijaa tutustui itsenäisesti haastattelulitteraatteihin ja keräsi muistiin alustavat ideat mahdollisista tyypeistä sekä niiden eroista ja yhtäläi-

syyksistä (Patton, 2015). Tämän jälkeen tyypeistä keskusteltiin ja analyysin perusteella hahmotettiin neljä toisistaan poikkeavaa tyyppiä.

Opiskelijatyypit erosivat toisistaan sen mukaan, millainen käsitys haastatelluilla oli itsestään oppijana (myönteinen, kielteinen vai vaihteleva) ja mihin he liittivät opinnoissa onnistumisen tai epäonnistumisen syyt (itseän vai itsen ulkopuolisiin p syviin tai vaihteleviin tekijöihin). Kukaan opiskelijoista ei edustanut kertomuksessaan puhtaasti vain yhtä oppijaminäkäsitystyyppiä, vaan puhe itsestä vaihteli osin riippuen siitä, mitä asiaa he pohtivat ja millä kannalta he sitä tarkastelivat. Tyypittely tehtiin kuitenkin sen perusteella, miten

selkeästi ja vahvasti opiskelija edusti tiettyä oppijaminäkäsitystä (esimerkiksi puhui toistuvasti tietyllä tavalla itsestään).

ammatillisesta koulutuksesta valmistumiseen tavoiteajassa riippuu opiskelijoiden motivoituneisuudesta. Kysymystä tarkasteltiin ristiintaulukoinnin avulla. Tulokset on esitetty taulukossa 1.

TULOKSET

Oppimisvaikeudet, motivaatio ja valmistuminen

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, missä määrin oppimisvaikeuksien yhteys

Taulukko 1. Motivaation ja oppimisvaikeuksien yhteisen muuttujan ja ajoissa valmistumisen ristiintaulukointi

		Valmistuminen		
		Ei valmis- tunut 3,5 vuodessa	Valmis- tunut 3,5 vuodessa	Yhteensä
Motivaatio * oppimisvai- keus yhdysvaiku- tus	Tyypillinen motivaatio, ei oppimisvaikeuksia	90 16.2%	274 49.5%	364 65.7%
		mukautettu standar- doitu jäännös	-2.6	2.6
	Tyypillinen motivaatio, oppimisvaikeuksia	42 7.6%	96 17.3%	138 24.9%
		mukautettu standar- doitu jäännös	.6	-.6
	Heikko motivaatio, ei oppimisvaikeuksia	14 2.5%	20 3.6%	34 6.1%
		mukautettu standar- doitu jäännös	1.7	-1.7
	Heikko motivaatio, op- pimisvaikeuksia	11 2.0%	7 1.3%	18 3.2%
		mukautettu standar- doitu jäännös	3.1	-3.1
	Yhteensä	157 28.3%	397 71.7%	554 100.0%

$\chi^2 (3)=14.92, p=0.002$; Cramerin $V = .16$.

Opiskelijoista 66 prosentilla oli tavanomainen motivaatio mutta ei oppimisvaikeuksia (n = 364) ja 25 prosentilla oli tavanomainen motivaatio ja oppimisvaikeuksia (n = 138). Opiskelijoista 3 prosentilla (n = 18) oli heikko motivaatio ja lisäksi oppimisvaikeuksia ja 6 prosentilla (n = 34) oli vain heikko motivaatio. Tavoiteajassa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista valmistui noin 72 prosenttia. Tulokset (taulukko 1) osoittivat, että jos opiskelijalla oli tavanomainen motivaatio eikä oppimisvaikeuksia, valmistuminen tavoiteajassa oli tilastollisesti todennäköistä. Sen sijaan jos opiskelijalla oli sekä heikko motivaatio että oppimisvaikeuksia, valmistumatta jääminen oli tilastollisesti todennäköistä. Tällöin valmistuneita oli vähemmän kuin niitä, jotka eivät valmistuneet. Mielenkiintoista oli, että kun opiskelijalla oli oppimisvaikeuksia mutta tavanomainen motivaatio, valmistumatta jääminen ei ollut tilastollisesti sen todennäköisempää tai epätodennäköisempää kuin otoksen opiskelijoilla keskimäärin.

Oppijaminäkäsitys opiskelijan kertomana

Toisena tutkimuskysymyksenä oli, millaisia käsityksiä heikosti opiskeluun motivoituneilla opiskelijoilla on itsestään oppijana. Vaikka kaikki haastatellut opiskelijat olivat heikosti motivoituneita, heidän kerrontansa oppimisesta ja siihen suhtautumisesta vaihteli. Seuraavaksi esiteltävät neljä perustyyppiä eroavat siis toisistaan siinä, miten opiskelijat kuvaavat oppimistaan ja suhtautumistaan itseän opiskelijana sekä mihin he liittävät opinnoissa onnistumisen tai epäonnistumisen syyt.

Omaa yrittämistä korostavalla opiskelijalla on myönteinen käsitys itsestään oppijana. Hän korostaa opiskelussa onnistumisen vaativan omia ponnisteluja ja sinnikästä yrittämistä. Vaikka hänellä olisi oppimisvaikeuksia, hän ymmärtää niiden olevan vain osa identiteettiään ja jaksaa vaikeuksista huolimatta pitää tavoitteen opinnoissa selkeänä. Opiskelijalla on myös myönteisiä kokemuksia vaikeuksien voittamisesta tai niiden kompensoimisesta eri tavoin.

Esimerkki 1

Haastattelija: Mitkä asiat helpottavat koulua ja lisäävät motivaatiota?

Henriika: No se, että niinku, kun on saanu itensä tekemään. Löytää ittestäänki jotaki positiivista tai kehuttavaa ja sit tietysti se, että muutki kehuu. – – Se on ihan siitä, että millä päällä sattuu oleen, et jaksako alottaa. Ja vaikka ei aina oliskaa sillä päällä, et jaksais, niin sit se kuiteski lähtee siitä, kun sen saa vaan alotettua. – – Kyllä mää ainakin...vaikka mää nyt jatkankin puolella vuodella pitempään, kyllä mää oon silti ainakin ihan ylpee, että mää kuitenkin lähin tään koulun tekemään samaan aikaan kun lapset on noin pieniä.

Esimerkki 2

Jaakko: No opinnoissa etenemistä on helpottanu se, et mä pyrin siihen, et yrittää päästä sen läpi ja siihen pitää sit tehdä töitä. – – Mua innostaa se, että kun mä oon isompi ni saan sit työpaikan.

Haastattelija: No mitkä on sinun vahvuuksiasi?

Jaakko: Vahvuuksina mulla on se, että mä

yritän parhaani ja yritän saada kurssit läpi.

Haastattelija: Onko sinulla ollut onnistumisen kokemuksia?

Jaakko: Meidän piti juottaa sellasia piirilevyjä, ni mä sain itseasiassa ne aika hyvin juotettua ja opekin sano, et aika hyvin juotettu. Tuo näyttö on kyllä yks haaste mulle. Tuntuu vähän vaikeelta, mut kyl mä oon nyt saanu sen ihan hyvin. – – Sen verran panostan, että pääsen läpi.

Esimerkissä 1 Henriika korostaa oman toimintansa merkitystä opintojensa edistymisen lähtökohtana. Vaikka hänen opintonsa ovat venyneet yksityiselämään liittyvien olosuhteiden takia (pienet lapset), hän löytää itsestään ja tekemisistään paljon hyviä puolia. Hän on jaksanut opiskella ja saanut itsensä tekemään, vaikkei opiskelu ole aina kiinnostanut. Hän myös erottaa toisistaan koulu- ja siviiliminänsä ja tunnistaa molempiin rooleihin liittyvät velvollisuutensa. Tekemiseen ryhtyminen on puolestaan palkinnut: aloittamisen jälkeen tehtävän tekeminen loppuun saakka sujuu helpommin ja omista saavutuksista voi olla ylpeä.

Myös Jaakko tuo esille esimerkissä 2, miten hän on ottanut vastuun omista opinnoistaan. Tämä ei ole tarkoittanut opiskelua vaikeuksista, mutta yrittämällä vaikeissakin tilanteissa hän on saanut kurssit suoritettua. Yrittämistä on tukenut selkeä tavoite opinnoissa: työpaikan saaminen. Opiskelija on huomannut osaavansa ja pystyvänsä kehittämään taitojaan ja tuo esiin myös saamaansa myönteistä palautetta. Opinnoista selviytymisen pohjana pidetään siis sinnikkyyttä jaksaa ja yrittää olosuhteista riippumatta.

Ala- tai oppiainesuuntautuneen opiskelijan käsitys itsestään oppijana vaihtelee sen mukaan, mitä hän on opiskele massassa. Kun hän on kiinnostunut jostakin opiskeltavasta aineesta, hän kertoo myös panostavansa siihen ja saa sen suorittamisesta onnistumisen kokemuksia. Sen sijaan aineet, jotka eivät häntä kiinnosta, jäävät vähälle ponnistelulle tai kokonaan suorittamatta. Tällöin opinnoissa eteneminen hidastuu ja syntyy opintoja vaikeuttavia rästejä.

Esimerkki 3

Johannes: Opinnoista nyt toi koneistus, se menee ainakin aika huonosti. Se ei kiinnosta yhtään. Mä en oo saanu oikein mitään aikaan tässä jaksossa siellä.

Haastattelija: Koneistus, niin siinä on aika monellakin ollut vaikeuksia, ja on sanoneet, ettei kiinnosta. Mikä... Mikä siinä on, ettei kiinnosta, tai et ole saanut aikaan?

Johannes: Se on varmaan ne koneet, ku emmä oikein oo edes jaksanu yrittää niitten kans ku... Mä en ees osaa käyttää niitä. Ja tota sitte – emmä tiä. Mua ei vaan yhtään kiinnosta niitten robottien kans pelleillä. – – Koneasennuksessa mun tulee paljon parempia numeroitaki ja siinä niinku semmonen, mä niinku jaksan tehdä niitä hommia.

Esimerkissä 3 Johannes kuvaa, miten hänen kiinnostuksensa opittavaan asiaan säätelee opintojen sujumista. Hän kertoo, että koneistuksen opinnot ovat sujuneet heikosti, koska hän ei ole kiinnostunut niistä eikä osaa toimia siellä olevi-

en koneiden kanssa. Kiinnostuksen puute on sammuttanut myös yrittämisen halun, eivätkä alan opinnot ole edistyneet. Sen sijaan hän on saanut parempia tuloksia koneasennuksessa, josta hän on kiinnostunut ja johon liittyviä tehtäviä hän on keskittynyt tekemään. Johannes näyttää siis panostavan aineisiin, jotka motivoivat häntä ja joissa hän yrittämällä tietää pärjäävänsä. Ala- tai asiasuuntautuneilla opiskelijoilla aktiivisuus sekä käsitys itsestä oppijana vaihtelevat siten suuresti. Esimerkkiopiskelijamme on valmistunut ammattiin, mutta joillakin mielenkiinnon puute tärkeissä aineissa on estänyt valmistumisen.

Olosuhteita kritisoivalla opiskelijalla

on ala- tai oppiainesuuntautuneen opiskelijan tavoin vaihteleva käsitys itsestään oppijana. Hän liittyy vastuun epäonnistumisistaan itsensä ulkopuolelle, kuten opetuksen heikkoon laatuun, liian vaikeisiin tehtäviin tai opiskeltavan aineksen suureen määrään. Asiat voisivat hänen mukaansa olla toisin, jos opettajat osaisivat opettaa paremmin ja huomioisivat hänen tuen tarpeensa yksilöllisemmin.

Esimerkki 4

Haastattelija: Jos sinä ajattelet, että tätä opintoihin sitoutumista ja sitä, että motivaatio säilyis ja sä pystyisit suorittamaan tentit.

Petteri: No jos jotaki helpotusta tai vastaavaa vois. – –

Haastattelija: Onko siinä sitten mitkä syyt, onko se, että opettaja ei...

Petteri: On se siis, että jos opettaja ei kerke tulla siihen, tai mitenkä auttaa. Sit just ko tukioppilaat, kun ei ne välttämättä muista taas, tai siis ei ne osaa niinku kertoo. – – Joo, ja sitte,

kun ne työt... ei ehi tehdä niitä töitä, nii ja ne paikat, ku ne on niinku ettei mahu tekemään. Et siinä saa ootella, että muut tekee ensten.

Esimerkki 5

Haastattelija: Mitkä asiat, jos täällä on vaikeita oppia jotakin, niin mitkä asiat vaikeuttaa... koulussa... oppimista?

Katri: No, ehkä vaan se, jos on niin vaikea aihe, ettei sitä ymmärrä kunnolla. Ja opettajat, ehkä... Jos on joku vähän semmonen opettaja, sellanen, että ei osaa (naurahdus) opettaa sellasella tyylillä, millä ite oppii. – – No jos on paljon kursseja jaksossa, se aiheuttaa stressiä.

Esimerkissä 4 Petteri kuvaa, miten hänen opintojensa sujumisen esteenä ovat opetusjärjestelyt, joissa häntä ei ehditä ohjata riittävästi. Joku muu on hänen edellään tarvitsemassa opettajan apua, tukioppilaat eivät osaa välttämättä neuvoa, ja työpisteisiin on jonoja. Opintojen edistymistä voisi kuitenkin tukea se, että hän saisi ”jotaki helpotusta tai vastaavaa” opintoihinsa. Myös Katri moittii esimerkissä 5 opeteltavien asioiden olevan hänelle liian vaikeita. Opettajat eivät osaa opettaa niin, että hän oppisi, ja opeteltavan asian paljous stressaa häntä. Molemmilla opiskelijoilla on liikaa liian vaikeita asioita opittavana, ja he kaipaisivat henkilökohtaisempaa tukea opintoihinsa. Olosuhteita kritisoivat opiskelijat syyttävät siis epäonnistumisistaan ympäristöä eli jotakin oman päätäntävaltansa ulkopuolella olevaa. He eivät kuitenkaan välttämättä kerro itse aktiivisesti hakevansa apua, vaikka ovatkin tietoisia tukimuodoista, jotka edistäisivät heidän oppimistaan.

Oppimisen vaikeuksien lannistamala opiskelijalla on kielteinen käsitys itsestään oppijana. Hän liittää oppimisen haasteet omiin ominaisuuksiinsa, kuten huonoon muistiin tai luetun ymmärtämisen vaikeuteen. Samalla hän rakentaa oppimisen vaikeuksista suhteellisen pysyviä asiantiloja, joiden takia hän on uupunut ja luopunut yrittämisestä. Opiskelija mieltää itsensä muuta huonommaksi ja puhuu oppimisen vaikeudestaan opintoja vahvasti määrittävänä tekijänä.

Esimerkki 6

Johanna: No siis, mä oon oikeestaan jäänyt alusta asti vähän jälkeen, ku mä oon oikeesti aina ollu vähän erityisopetuksessa, mä oon niinku oikeesti suoraan sanottuna semmonen tyhmä, tai siis niinku tosi hidasälynen tai siis että mä en niinku opi asioita niin nopeesti kun kaikki muut – –

Haastattelija: Nii joo, et sinulla on mielessä semmoinen jako, että joo. Mites sitten, kun sinä tuolla ammattiaineen tunnilla nii, kuuntelet sää siellä tarkkaavaisesti sitten?

Johanna: No kyllä mää yritän mut ne menee kaikki niin sillei nopeesti, et ne tulee automaattisesti välillä sillein korvasta sisään korvasta ulos. Ku ei välttämättä tajuu kaikkee, jotain mitä niinku luulis niinku automaattisesti tajuavan nii emmä välttämättä tajuua sitä. Ei se opettaja selitä niinku jokaista niin yksityiskohtasesti kun monet muut tajuu sen tai silleen.

Haastattelija: Niin ja onhan se ryhmätilanteessa paha ruveta silleen, että heinä en juuri nyt ymmärrä, kukapa nuori sitä haluisi heti tehdä.

Johanna: Nii ja varsinki ku mä oon sem-

monen että mää oon mejjän luokan huonoin tommosessa. Et siinä, kun lähet huutelee jotain niin vaan silleen et mä nyt en oikeen ymmärtäny tota ja tulee semmosta "voi vittu oikeesti" "kyllä nyt toi pitäs ymmärtää", et joo tai jotain semmosta niinku että ei viitti niitten opiskeluu häiritä ku alkaa. Mutta sitten että ei osaa nyt yhtään sanoa et mitä tästä tulee. Kyl mä haluisin yrittää mutta, nii. Vähän motivaatio nollilla

Haastattelija: Nii, onko se motivaatio nollilla just näin, ku tiedetään että on rästissä noita hommia?

Johanna: Joo, ja jotenki se et tuntuu, ettei osaa ja kaikki muut osaa paremmin, ja ei tästä tuu mitään ja jotain tämmösiä.

Esimerkissä 6 Johanna kertoo, miten hän on pulassa opintojensa kanssa liian monien rästien ja opinnoista jälkeen jäämisen takia. Epäonnistumisen syyt hän liittää vahvasti itseensä eli siihen, että hän on "tyhmä", "hidasälyinen" ja "aina ollu erityisopetuksessa". Hän kokee itsensä huonoksi ja vertaa itseään luokkatovereihin, jotka ymmärtävät asiat helpommin ja jotka ovat myös pilkanneet häntä hänen osaamattomuudestaan. Aikaisempien kokemustensa takia hän on sisäistänyt itsestään kuvan, ettei hänestä ole oppimaan uutta eikä hän tule selviytymään opiskelusta ("ei tästä tuu mitään"). Tämä heikentää motivaatiota edes yrittää. Oppimisen vaikeuksien lannistamilla opiskelijoilla on siis selkeä käsitys siitä, että he ovat huonompia opiskelijoita kuin muut. He eivät tunnista omia vahvuuksiaan oppijoina, vaan oppimisvaikeus on tehnyt heistä omasta mielestään kokonaan kyvyttömiä parempaan.

POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli ensiksi selvittää, miten opiskelijat, jotka eroavat toisistaan motivaation määrässä, saavat ammatilliset perusopintonsa suoritettua. Tutkimustulokset vahvistavat aikaisemmissa tutkimuksissa todennettua motivaation suurta merkitystä opintojen edistymisessä (ks. Määttä, Nurmi & Stattin, 2007; Dæhlen, 2017) erityisesti niillä opiskelijoilla, joilla on oppimisvaikeuksia. Ensimmäisen opiskeluvuoden syksyllä havaittu heikko motivaatio laski valmistuneiden osuuden alle 60 prosenttiin, vaikei opiskelijoilla ollut oppimisvaikeuksia. Jos taas opiskelijoilla oli sekä heikko motivaatio että oppimisvaikeuksia, heistä valmistui vain 39 prosenttia. Sen sijaan noin 75 prosenttia opiskelijoista, joilla oli tavanomainen motivaatio eikä oppimisvaikeuksia, selvitti opintonsa tavoiteajassa. Vaikka opiskelijoilla oli oppimisvaikeuksia tavanomaisen motivaation ohella, heistä valmistui silti noin 70 prosenttia.

Vaikka oppimisvaikeuksia pidetään usein opintojen keskeyttämisen riskitekijänä (Hakkarainen, 2016; Korhonen ym., 2014), tutkimus siis osoittaa, etteivät oppimisvaikeudet yksinään heikennä opiskelijoiden todennäköisyyttä valmistua opinnoissaan, vaan ratkaisevaa on heikon motivaation ja oppimisvaikeuksien yhteisvaikutus. Huomioitavaa on myös se, että jo opintojen alussa ilmenevä heikko motivaatio heijastuu myöhemmin valmistumatta jäämisenä, mikä kertoo osaltaan siitä, että kielteisten kehien rakentumista heikon motivaation ja oppimisvaikeuksien ympärille näyttää olevan vaikea estää.

Toiseksi pyrimme selvittämään, millaisia käsityksiä heikosti motivoituneilla

opiskelijoilla on itsestään oppijana. Opiskelijoiden kertomuksista ilmeni, että heikosta motivaatiosta huolimatta heidän käsityksensä itsestään oppijana vaihteli suuresti. Omaa yrittämistä korostavilla sekä ala- tai oppiainesuuntautuneilla opiskelijoilla oli varsin myönteinen käsitys itsestään oppijana. Tällöin opiskelijan sinnikkyys, mielenkiinnon kohteet tai suhtautuminen opintoihin ohjailivat hänen aktiivisuuttaan opinnoissa. Jos hän mielestään kykeni oppimaan yrittämisellä tai oli kiinnostunut opittavasta asiasta, hän tarttui haasteisiin ja pyrki vaikeuksistaan huolimatta suorittamaan opintoja.

Olosuhteita kritisoivilla opiskelijoilla oli puolestaan kielteisempi käsitys itsestään oppijana, mutta syy vaikeuksiin oli itsen ulkopuolella. He vastuuttivat ulkopuoliset tahot, kuten opettajat, parantamaan opetusta. Kaikista haavoittuvimmassa asemassa olivat puolestaan oppimisvaikeuksien lannistamat opiskelijat, jotka kertoivat menettäneensä luottamuksen oppimiskykyynsä. Tällöin seurauksena oli lamaannus, opintojen pitkittyminen ja usein niiden keskeytyminen. Tulokset tukevat aikaisempien tutkimusten havaintoa siitä, että oppijaminäkäsityksellä on suuri merkitys opinnoissa menestymisessä (ks. Mercer ym., 2011; Phan, 2012). Toisaalta tulokset myös osoittavat, että heikosti motivoituneiden opiskelijoiden ryhmä oli varsin heterogeeninen oppijaminäkäsitykseltään. Heikko motivaatio ei siis automaattisesti tarkoittanut heikkoa käsitystä itsestä oppijana.

Tutkimuksemme pohjalta näyttää siltä, että motivaatio on suhteessa valmistumiseen silloin, kun motivaatio on huomattavan heikkoa. Samoin oppimisvaikeudet näyttävät haittaavan opiskelun etenemistä,

jos motivaatio on heikko. Siksi on tärkeää, että tuen tarpeessa olevat nuoret tunnustetaan varhaisessa vaiheessa ja heille järjestetään yksilöllistä tukea. Erityisesti opiskelijoiden erilaiset käsitykset itsestään oppijoina määrittävät sitä, millaisista interventioista he hyötyvät.

Tukitoimena jo pelkkä osallisuus oppimistavoitteiden asettelussa (ks. Stohl, 2016), osatavoitteiden asettaminen ja aikataulujen suunnittelu hyödyttänevät esimerkiksi omaa yrittämistä korostavia opiskelijoita niin, että he saavat onnistumisen kokemuksia ja tukea opiskelumotivaatiollensa. He saattaisivat myös kyetä toimimaan ryhmässään vertaistukena ja auttamaan toisia opiskelijoita selviämään ja vahvistamaan oppijaminäkäsitystään. Ala- tai oppiainesuuntautunut opiskelija voi puolestaan työssäoppimisjaksolla nähdä, että hän joutuu työelämässä tekemään hyvinkin erilaisia työtehtäviä, minkä takia vähemmän kiinnostaviakin työvaiheita on syytä opetella.

Ammatillisten opettajien taitoa tukea kaikkia opiskelijoita tulisi vahvistaa. Esimerkiksi yhteisopettajuus erityisopettajan kanssa voi auttaa kohtaamaan paremmin olosuhteita kritisoivien ja oppimisvaikeuksien lannistamien opiskelijoiden tuen tarpeita. Yksilöllisen tuen lisäksi opiskelijoille annetun palautteen pitää olla välitöntä ja liittyä niin onnistumisiin kuin korjattaviin asioihin (Bacca, Baldiris, Fabregat & Kinshuk, 2018).

Jatkotutkimusta tarvitaan selvittämään oppijaminäkäsityksen yhteyttä opintojen loppuunsaattamiseen sekä sukupuolen ja kotitaustan merkitystä opintojen valmistumisessa. Pojat olivat yliedustettuina ei-valmistuneissa, vaikka sukupuolieroja ei ollut havaittavissa katsottaessa

vain motivaatiota. Tuloksia tarkastellessa ilmeni, että tyttöjä ja poikia oli tasaisesti ryhmissä, joissa on heikko motivaatio eikä oppimisvaikeuksia, mutta poikia oli peräti 83 prosenttia ryhmässä, jossa oli heikko motivaatio ja oppimisvaikeuksia. Tutkimuksemme ei tarkasteltu, miten motivaatio, oppimisvaikeudet ja valmistuminen ilmenevät eri koulutusaloilla. Näin ollen myös jatkotutkimus, jossa eri koulutusalat huomioidaan, on tarpeen.

Kirjoittajatiedot:

Elisa Salmi (KM) opiskelee Kasvatustieteiden laitoksella Jyväskylän yliopistossa

Sami Määttä (PsT) toimii tutkijatohtorina Koulupolku-hankkeessa SA299506 Psykologian laitoksella Jyväskylän yliopistossa

Tanja Vehkakoski (KT, dosentti) toimii yliopistonlehtorina Kasvatustieteiden laitoksella Jyväskylän yliopistossa

Kaisa Aunola (PsT) toimii professorina Psykologian laitoksella Jyväskylän yliopistossa

Leila Kairaluoma (KT) toimii yliopistonlehtorina Kasvatustieteen laitoksella Oulun yliopistossa

Raija Pirttimaa (FT, dosentti) toimii yliopistonlehtorina Kasvatustieteiden laitoksella Jyväskylän yliopistossa

LÄHTEET

- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2000). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Rescley, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427–445.
- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A.-K., Närhi, V., Korhonen, E. & Ahonen, T. (2019). Associations between childhood learning disabilities and adult-age mental health problems, lack of education, and unemployment. *Journal of Learning Disabilities, 52*(1), 71–83.
- Bacca, J., Baldiris, S., Fabfegat R. & Kinshuk (2018). Insights into the factors influencing student motivation in augmented reality learning experiences in vocational education and training. *Frontiers in Psychology, 9*, Article 1486. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01486.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Dæhlen, M. (2017). Completion in vocational and academic upper secondary school: The importance of school motivation, self-efficacy, and individual characteristics. *European Journal of Education, 52*, 336–347. DOI: 10.1111/ejed12223.
- Eegdeman, I., Meeter, M. & Van Klaveren, C. (2018). Cognitive skills, personality traits and dropout in Dutch vocational education. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 10*(1), 1–18. DOI: 10.1186/s40461-018-0072-9.
- Faggella-Luby, M. & Deshler, D. D. (2008). Reading comprehension in adolescents with LD: What we know; What we need to learn. *Learning Disabilities Research and Practice, 23*(2), 70–78. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.00265.x>.
- Fall, A.-M. & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence, 35*, 787–798. DOI: 10.1016/j.adolescence.2011.11.004.
- Firth, N., Greaves, D. & Frydenberg, E. (2010). Coping styles and strategies: A comparison of adolescent students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 43*(1), 77–85.
- Gibbs, M. & Priest, H. (2010). Exploring the physical health needs of people with learning disabilities: Facilitation student engagement in learning, using Kolb's experimental learning cycle. *Nurse Education in Practice, 10*, 115–118.
- Grund, A., Brassler, N. K. & Fries, S. (2014). Torn between study and leisure: How motivational conflicts relate to students' academic and social adaptation. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 242–257. DOI: 10.1037/a0034400.
- Hakkarainen, A. (2016). Matematiikan ja lukemisen vaikeuksien yhteys toisen asteen koulutuspolkuun ja jatko-opintoihin tai työelämään sijoittumiseen. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Hakkarainen, A. M., Holopainen, L. K. & Savolainen, H. K. (2015). A five-year follow-up on the role of educational support in preventing drop out from upper secondary education in Finland. *Journal of Learning Disabilities, 48*(4): 408–421. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022219413507603>.
- Hammill, D. D., Leigh, J. E., McNutt, G. & Larsen, S. C. (1981). A new definition of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 4*(4), 336–342.
- Hirvonen, R., Aunola, K., Alatupa, S., Viljaranta, J. & Nurmi, J.-E. (2013). The role of temperament in children's affective and behavioral responses in achievement situations. *Learning and Instruction, 27*(1), 21–30. DOI: [doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.02.005](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.02.005) <http://dx.doi.org/10.2304/erj.2010.9.2.245>.
- Holopainen, L., Kairaluoma, L., Nevala, J., Ahonen, T. & Aro, M. (2004). Lukivaikeuksien seulontatesti nuorille ja aikuisille [Dyslexia screening test for youth and adults]. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9): 1277–1288. DOI: 10.1177/1049732305276687.
- Kiuru, N., Aunola, K., Vuori, J. & Nurmi, J.-E. (2007). The role of peer group in adolescents' educational expectations and adjustment. *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 995–1009. DOI: 10.1007/s10964-006-9118-6.
- Klassen, R. M. & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities, 40*(6), 494–507.
- Klauda, S. L. & Guthrie, J. T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing, 28*(2), 239–269. DOI: 10.1007/s11145-014-9523-2.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.011>.
- Landerl, K. & Moll, K. (2010). Comorbidity of learning disorders: prevalence and familial transmission. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(3), 287–294. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2009.02164.x.

- Lazarides, R., Viljaranta, J., Aunola, K., Pesu, L. & Nurmi, J.-E. (2016). The role of students' motivational profiles for educational aspirations. *Learning and Individual Differences*, 51, 29–36.
- Lyytinen, H. (2004). Oppimisen häiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.), *Lasten- ja nuorisopsykiatria* (s. 249–260). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Mercer, S. H., Nellis, L. M., Martínez, R. S. & Kirk, M. (2011). Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *Journal of School Psychology*, 49, 323–338. DOI: 10.1016/j.jsp.2011.03.006.
- Montague, M. (2007). Self-regulation and mathematics instruction. *Learning Disabilities Research and Practice*, 22, 75–83.
- Motlagh, S. E., Amari, K., Yazdani, M. J., Abderahim, H.a. & Sourji, H. (2011). The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 765–768.
- Määttä, S. (2007). Achievement strategies in adolescence and young adulthood. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Määttä, S. (2011). Näkökulma motivaatioon: nuorten ajattelu- ja toimintatavat. *NMI-Bulletin*, 21(2), 12–16.
- Määttä, S., Kiiveri, L. & Kairaluoma, L. (2011). Motivoimaa-hanke ammatillisen nuorisasteenkoulutuksessa. *NMI-Bulletin*, 21(2), 36–50.
- Määttä, S., Nurmi, J.-E. & Stattin, H. (2007). Achievement orientations, school adjustment, and well-being: A longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 17(4), 789–812.
- Määttä, S. & Salmi, E. (2014). Ammattiopistolaisten elämä tutkimuksen valossa. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.), *Otetta opintoihin* (s. 119–149). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Nurmi, J.-E. (2015). Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus* 5, 548–555.
- Nurmi, J.-E., Aunola, K., Salmela-Aro, K. & Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 59–90. PII: S0361-476X(02)00014-0.
- Nurmi, J.-E., Haavisto, T. & Salmela-Aro, K. (1997). *CAST-käsikirja*. Helsinki: Psykologien Kustannus.
- Nurmi, P. (2009). Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 170. Kuopio: Kuopion yliopisto. ISBN 978-951-27-1300-4 (PDF).
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (5. painos). CA: SAGE Publications.
- Phan, H. P. (2012). Informational sources, self-efficacy and achievement: a temporally displaced approach. *Educational Psychology*, 32(6), 699–726. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.708320>.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555. DOI: 10.1037//0022-0663.92.3.544.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. DOI: 10.1037/0022-0663.95.4.667.
- Räsänen, P. & Leino, L. (2005). KTLT – Laskutaidon testi. Opas yksilö tai ryhmämuotoista arviointia varten luokka-asteille 7–9. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Stearns, E. & Glennie, E. J. (2006). When and why dropouts leave high school. *Youth & Society*, 38 (1), 29–57.
- Stohl, C. L. (2016). Engagement of high school students with learning disabilities in mathematics learning. A Thesis. Boston, Massachusetts: Northeastern University.
- Talsma, K., Schütz, B., Schwarzer, R. & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-legged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136–150. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015>.
- Wigfield, A. & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review* 30, 1–35.
- Zelevke, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145–171. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250410001678469>.