

Tampereen yliopisto

Vesa Korhonen ja Sampo Hietava

# Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei?

Korkeakouluopintoihin sitoutuminen  
motivaationäkökulmasta tarkasteltuna



Euroopan unioni  
Euroopan sosiaalirahasto

**Vipuvoimaa**  
**EU:lta**  
2007–2013

*Vesa Korhonen ja Sampo Hietava  
Mikä opiskelijaa motivoi, ja mikä ei?  
Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna  
Campus Conexus -projektin julkaisu B:2  
Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö  
ISBN 978-951-44-8378-3  
Juvenes Print, Tampere 2011*

## Sisällysluettelo

1	Johdanto .....	5
2	Opintoihin sitoutumisen tai sitoutumattomuuden kysymykset .....	6
2.1	Opintoihin sitoutuminen ja kiinnittyminen .....	6
2.2	Opintoihin sitoutumattomuus ja opintotahdin hidastuminen .....	7
3	Motivaationäkökulmat yliopisto-opiskelijan opintoihin sitoutumisen ymmärtämiseen.....	10
3.1	Perinteiset ja uudemmat näkökulmat motivaatioon.....	10
3.2	Motivaation rakentumisen prosessimalli korkeakouluopiskelussa.....	12
3.3	Tavoitteiden merkitys elämässä ja opinnoissa suunnanotolle .....	16
3.4	Motivaatio sosiokulttuurisiin konteksteihin kiinnittyvänä ilmiönä.....	17
4	Tutkimusasetelma ja -ongelma .....	19
4.1	Tutkimusongelman rajausta .....	19
4.2	Tutkimuksen kohderyhmä ja aineisto .....	19
4.3	Metodologiset valinnat ja analyysin toteuttaminen .....	21
5	Tulokset.....	25

5.1	Avovastausten tuottama moninainen kuva motivaatiosta ja opintoihin sitoutumisesta.....	25
5.2	Millaisiin tavoitteisiin ja konteksteihin sekä taustatekijöihin motivaatiomaininnat ovat yhteyksissä .....	29
5.2.1	Tavoitteiden ja kontekstien yhteyksistä opiskelijaikäryhmittäin .....	34
5.2.2	Tavoitteiden ja kontekstien jakaantumisesta tiedekunnittain.....	36
5.2.3	Tavoitteet ja kontekstit suhteessa opiskelijan opintopistekertymään .....	41
5.2.4	Tavoitteet ja kontekstit opiskelijan opintovuoteen suhteutettuna 2., 3. ja 5. vuoden opiskelijoilla .....	45
5.3	Motivaation ja opintoihin sitoutumisen ongelmat opintojen etenemisessä .....	49
6	Tulosten yhteenvetoa ja arviointia .....	57
6.1	Tulosten kertomaa motivaatiosta ja opintoihin sitoutumisesta.....	57
6.2	Kuinka yleisiä motivaation ja opintoihin sitoutumisen ongelmat ovat ja mitkä tekijät näyttäisivät olevan niihin yhteyksissä .....	60
6.3	Tutkimuksen arviointia .....	63
7	Kirjallisuus .....	65
	Liite 1.	
	Taustamuuttajat Tampereen yliopiston opiskelijakyselyissä.....	69
	Liite 2.	
	Aineiston rajausta tässä tutkimuksessa .....	72

# 1 Johdanto

Tämä raportti on syntynyt osana Campus Conexus -hankkeessa tehtävää tutkimus- ja kehittämistyötä. Campus Conexus on korkeakouluopiskelijan syrjäytymisen ehkäisemiseen tähtäävä, korkeakouluissa toteutettava verkostoitunut tutkimus- ja kehittämisprojekti. Erityisesti Tampereen yliopiston opiskelijoihin kohdistuvan osatutkimuksen tarkoituksena on tarkastella korkeakouluopintoihin sitoutumista motivaation rakentumisen ja motivaatioon liittyvien tekijöiden näkökulmasta. Osatutkimus on tehty Campus Conexus -osaprojekti 1:n pienimuotoisena erillistutkimuksena Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä ja siitä ovat vastanneet yliassistentti Vesa Korhonen ja kasvatustieteiden ylioppilas Sampo Hietava.

Motivaation ja opintoihin sitoutumisen osalta on pyritty kartoittamaan tekijöitä, jotka edistävät opintoihin sitoutumista tai vaikuttavat negatiivisesti sitoutumiseen opiskelijan näkökulmasta ja saattavat viitata vaikeuksiin opintojen etenemisessä. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei motivoi? Mistä asioista motivaatio ja opintoihin sitoutuminen yliopisto-opiskelijalla ylipäättään koostuu? Taustalla on ajatus opintoihin sitoutumisen ja motivaation ongelmien kertovan, jotakin olennaista opiskelijan putoamisesta suunnittelemaltaan opintopolulta ja koulutuksesta syrjäytymisestä. Syrjäytyminen käsitteenä on hyvin moniulotteinen ja viittaa monenlaiseen marginalisoitumiseen yhteiskunnassa. Nuorten syrjäytymisen ehkäisystä on tullut yksi 2000-luvun yhteiskuntapolitiikan keskeisistä tavoitteista niin kansallisella kuin Euroopan unioninkin tasolla. (ks. esim. Lämsä 2009.) Koulutuksellinen syrjäytyminen syrjäytymisen alakäsitteenä viittaa nuorten koulutuksessa kokemiin ongelmiin ja jäämiseen koulutuksen ulkopuolelle joko koulutukseen hakemattomuuden, opintojen roikkumaan jäämisen tai koulutuksesta putoamisen ja keskeyttämisen vuoksi. Korkea-asteen koulutustakaan ei voida pitää syrjäytymisen tarkastelun kannalta ongelmattomana saarekkeena, vaikka koulutuksellisen syrjäytymisen tarkastelun painopiste usein onkin toisen asteen opinnoissa. Tässä yhteydessä tarkasteltavilla motivaation ja opintoihin sitoutumisen ongelmilla voi olla monia yhteyksiä koulutuksellisen syrjäytymisen kierteen syntymiseen korkea-asteen opinnoissa.

Raportti kertoo korkeakouluopintoihin sitoutumisesta ja motivaatiosta yhden yliopiston opiskelijakunnan keskuudessa. Aineistona on ollut Tampereen yliopistossa kerättyä opiskelija-kyselyaineistoa eri vuosilta, jossa on ollut mukana motivaatiota kartoittavia kysymyksiä. Ensimmäinen osa-aineisto on kerätty vuosina 2006 ja 2007 ja siitä on raportoitu muita osia aiemmin (Ahrio & Vallo 2007). Tästä osa-aineistosta on analysoitu erityisesti vastaajien avokysymyksiin kirjoittamia il-

maisuja, joissa on kuvattu motivaatioon vaikuttaneita tekijöitä, asioita ja tapahtumia. Toinen osa-aineisto on vuosilta 2009 ja 2010 ja siinä on etsitty motivaatiota sivuavien väittämien avulla, millaiset tekijät mahdollisesti ovat yhteyksissä motivaation ja opintoihin sitoutumisen ongelmiin.

## 2 Opintoihin sitoutumisen tai sitoutumattomuuden kysymykset

Positiivinen asennoituminen ja motivaatio opiskeluun mainitaan usein tärkeinä lähtökohtina opinnoille opiskelijatutkimuksissa (esim. Haggis 2004; Chapman & Pyvis 2005) Vaikutus näkyy opiskelukokemuksissa erityisesti sellaisissa tapahtumissa ja tekijöissä, jotka koetaan oppimisprosessia ylläpitävinä tekijöinä. Kun opintoihin sitoutuminen on vahvaa, on kyse otteen ja mielen löytymisestä omalle opiskelulle ja tässä positiivisten, onnistuneiden oppimiskokemusten merkitys on luonnollisesti hyvin ratkaisevaa (Korhonen 2005; 2007).

Vastaavasti kun opintoihin sitoutuminen on heikkoa – tai ote opintoihin on enemmän tai vähemmän hukassa – opinnoilla ei ehkä koeta olevan selkeää suuntaa ja opinnot alkavat muodostua ajalehtimiseksi. Opinnot saattavat myös tämän seurauksena jäädä roikkumaan ja pitkittyä ja opintojen keskeyttämisajatuksat myös yleistyvät. (Hovdhaugen & Aamodt 2009.) Motivaatiolla on hyvin keskeinen merkitys opintoihin sitoutumisen ja kiinnittymisen kannalta.

### 2.1 Opintoihin sitoutuminen ja kiinnittyminen

Opintoihin sitoutuminen tai sitoutumattomuus voidaan nähdä konkreettisesti motivaation tai motivoitumattomuuden eräänlaisena seurauksena, mutta käsitteiden suhde on kuitenkin hyvä ymmärtää vuorovaikutteisena. Ei voida tarkoin määritellä mihin motivaatio loppuu ja mistä sitoutuminen alkaa. Motivaatio ja sitoutuminen kulkevat käsi kädessä. Opintoihin sitoutumiselle rinnakkainen kiinnittymisen (engagement) käsite on viime vuosina yleistynyt korkeakouluopiskeluun liittyvässä tutkimuksessa. Opintoihin kiinnittymisen tarkastelussa on oltu kiinnostuneita toisaalta opiskelijan opinnoille järjestämästä ajasta ja ponnisteluista henkilökohtaisella tasolla ja toisaalta korkeakouluopiskelun erilaisista kontekstitekijöistä, kuten oppimisympäristöstä, opetussuunnitelmista ja ohjauspalvelujärjestelmästä (ks.

Kuh ym. 2007, 44; Kuh 2009; Korhonen 2011). Kiinnittymisen käsite painottaa näin ymmärrettynä hieman enemmän koulutuksen organisaationäkökulmaa, kun opintoihin sitoutumisen käsite viittaa painokkaammin opiskelijanäkökulmaan.

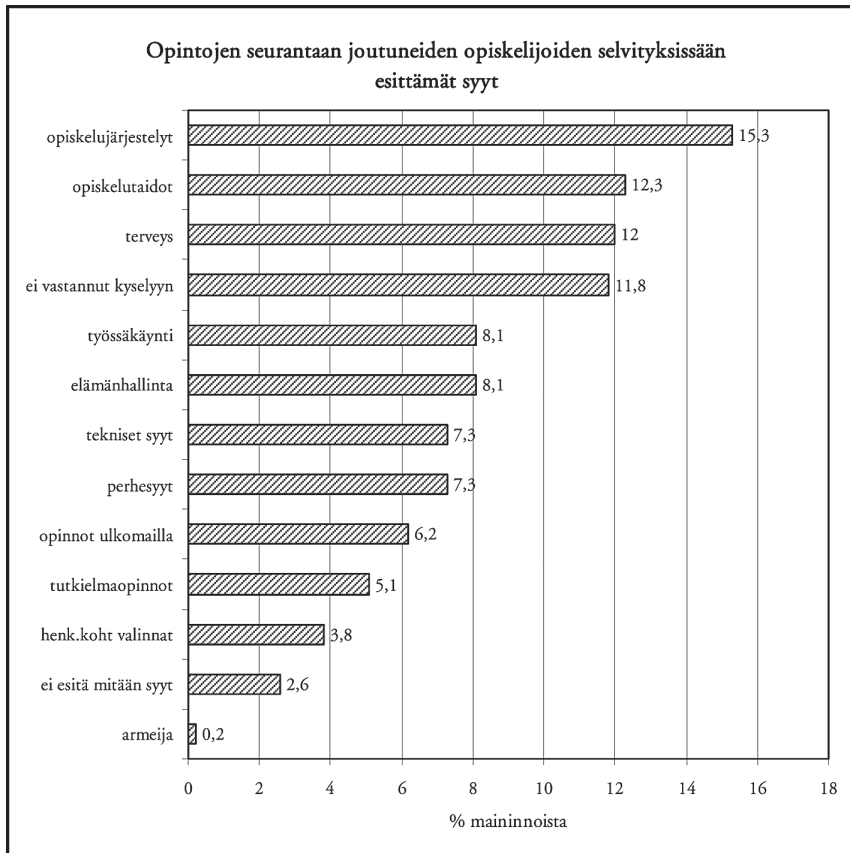
Opiskelijoiden kokemusten perusteella kuvattuna opintoihin sitoutumista vahvistavia asioita opiskelussa ovat muun muassa tavoitteiden saavuttamisen kannustavuus, oppimisen kokeminen mielekkäänä sekä yleisesti positiivisen ennakkoluuloton asenne korkeakoulutuksessa oppimista ja opiskeluympäristöä kohtaan (Korhonen 2003). Toisaalta samat tekijät voivat helposti kääntyä myös sitoutumista ja kiinnittymistä heikentäviksi tekijöiksi kun niiden ei koeta olevan kunnossa. Aikaisemmat havainnot osoittavat myös sen, että opiskelumotivaatiota virittävät ja stimuloivat tekijät ovat hyvin vaihtelevia ja yksilöllisiä, joten näyttää siltä, että opintoihin sitoutumiselle/kiinnittymiselle ei ole yhtä yleistä taustatekijää olemassa. (ks. Korhonen 2003, 133 – 134.) Yleisesti näyttää kuitenkin siltä, että sisäinen motivoituminen (esim. oma kiinnostus opiskeltavaan alaan/sisältöihin, laajemmat itsensä kehittämisen pyrkimykset) on opintoihin sitoutumisen kannalta – ja nimenomaan vahvan sitoutumisen asteella – tärkeämpää kuin ulkoiset motivaatiolähteet.

## 2.2 Opintoihin sitoutumattomuus ja opintotahdin hidastuminen

Opintoihin sitoutumattomuus johtaa usein opintojen keskeyttämisen harkintaan, oppilaitoksen tai alan vaihdon pohdintoihin tai tauon/välivuoden pitämisen harkintoihin (vrt. Uski 1999; Hovdhaugen & Aamodt 2009). Aikaisempien tutkimusten ja selvitysten perusteella motivaatio-ongelmat – ja sitä kautta heikko sitoutuminen opintoihin – on yksi eniten mainittuja opintojen keskeyttämisen syitä (Penttinen & Falck 2007). Tämä tulee esille yleisenä toteamuksena tyyliin: ”motivaatio on ollut hukassa”. Motivaatio-ongelmien syyksi on saatettu nimetä se, että pääaine ei ole vastannut odotuksia, vaan on tuntunut väärältä valinnalta. Samoin motivaatiota on vähentänyt esimerkiksi tulevan ammattikuvan epäselvyys. (emt., 51.) Heikko sitoutuminen johtaa myös hyvin todennäköisesti opintojen hidastumiseen ja ulkoiseen motivoitumiseen (vrt. Litmanen 2007; Litmanen ym. 2010). Myös ahdistuksen, stressin ja uupumuksen kokemukset voivat olla tällöin yleisiä (esim. Kunttu & Hutunen 2009; Kiviaho ym. 2010), joten opintoihin sitoutumisen asteella on yhteyksiä myös opiskelijan hyvinvointiin ja jaksamiseen. Erityiskysymyksenä heikossa sitoutumisessa ovat motivaation kadottamisen lisäksi myös ohjauksen ja tuen tarpeet. Useissa yhteyksissä on todettu se, että yliopistossa tarjolla olevan ohjaus opetusyksiköissä tai opintopalveluissa ei riittävästi kohtaa ohjausta ja tukea todella tarvitse-

via (ks. Saukkonen 2005; Lairio & Penttilä 2007; Penttinen & Falck 2007).

Vuodesta 2004 lähtien Tampereella kootun opiskelijakyselyaineiston pohjalta tehty Opinto- ja kansainvälisten asiain osaston julkaisu ”Työelämää ja opintoja” käsittelee opintojen hidastumisen vuoksi selvityksen tehneitä ja seurantaan joutuneita opintotukea nostavia opiskelijoita. Opintojen hidastumisen vuoksi selvityspyynnön saaneista, kahdella kolmesta seurantaan joutuneesta opintotuki jatkui normaalisti tai määräaikaisena – eli opinnot jatkuivat hidastumisesta huolimatta. Yleisimmät syyt opintojen hitauteen olivat opiskelujärjestelyt, opiskelutaidot ja terveys. (Vallo 2007, 3)



Kuvio 1. Syytä opintojen hitaaseen etenemiseen Vallon (2007, 19) selvityksessä



**Opiskelujärjestelyt** olivat Vallon (2007) selvityksessä suurin opiskeluita hidastanut tekijä. Ahrio & Vallon (2007, 54) selvityksessä kurssien päällekkäisyys hidastaa opiskelijoiden ilmoituksen perusteella opintoja, mutta se ei näy opintosuorituksissa. Vain niillä, joilla ei ollut lainkaan vaikeuksia päällekkäisten kurssien kanssa, oli noin 50 % enemmän opintopisteitä. Vaikka osa koki muun muassa kurssikirjojen saatavuuden haittaaneen opintoja, ei tällä ollut vaikutusta opintopistekertymään (Ahrio & Vallo 2007, 55).

Vallon (2007 21) selvityksessä **opiskelutaidot** olivat toiseksi merkittävin taustatekijä opintojen hitaaseen etenemiseen. Näitä olivat muun muassa henkilökohtaisten opintosuunnitelmien (HOPS) puute, edeltävien opintojen vaikutukset tai opintojen osoittautuminen ennakoitua vaikeammaksi. Ahrio & Vallon (2007, 58) selvityksessä 4 % koki kurssivaatimusten olleen liian korkeita, mutta sillä oli kuitenkin heikko yhteys opintopistekertymään. Sen sijaan opiskelijoiden vaikeuden kokemukset tenttiin luvussa tai kirjallisissa töissä näkyivät selkeästi kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijoiden opintosuoritteista (emt., 60).

**Harvoin järjestettävät kurssit** olivat (Ahrio & Vallo 2007, 55–56) selvityksessä kolmanneksi yleisin syy maininta opintojen sujuvuutta vaikeuttaviin tekijöihin. Vain viidennen vuoden opiskelijoilla tämä näkyi opintosuorituksissa niiden välillä, joita harvoin järjestettävät kurssit olivat häirinneet joko paljon tai ei lainkaan.

Lisäksi huomionarvoisia Vallon (2007) selvityksen tuloksissa ovat opiskelijan muuhun elämänpiiriin liittyvät, mutta olennaisesti opintojen sujuvuuteen vaikuttavat tekijät, kuten **terveys (ja laajemmin hyvinvointi), opintojen aikainen työ-säkäynti, elämänhallinta ja perhesyyt**. Opintojen etenemiseen ja sitoutumiseen vaikuttavia tekijöitä on siten syytä lähteä kartoittamaan sekä opiskeluympäristön että laajemmin opiskelijan elämänpiirin erilaisista yhteyksistä.

# 3 Motivaationäkökulmat yliopisto-opiskelijan opintoihin sitoutumisen ymmärtämiseen

## 3.1 Perinteiset ja uudemmat näkökulmat motivaatioon

Tämä tutkimus kohdistuu erityisesti yliopisto-opiskelijan motivaation rakentumisen ja sitä kautta opintoihin sitoutumisen tarkasteluun. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Millaiset tekijät mahdollisesti vaikuttavat motivaation ja opintoihin sitoutumisen vahvistumiseen tai heikkenemiseen opintojen edetessä? Motivaatio terminä on peräisin latinan kielen sanasta 'motivus', joka tarkoittaa liikettä tai tarkemmin, liikkeen syytä. Motivaatiota on viime vuosikymmeninä tutkittu vilkkaasti ja hyvin moninaisin näkökulmin ja määritelmin. Ei ole yhtä ainoaa yleisesti hyväksyttyä näkökulmaa motivaation ymmärtämiseksi, vaikkakin jotkut motivaatioteoreettisista lähtökohdista, kuten motivaation käsitteellistäminen sisäiseen ja ulkoiseen motivaation, ovat yleisyytensä vuoksi saaneet enemmän huomiota kuin toiset. (Nurmi & Salmela-Aro 2002a.)

Motivaatiota on määritelty muun muassa mielenlaaduksi, energiaksi ja sen suunnaksi, tavoitteiden synnyttämäksi toiminnaksi, tarpeisiin perustuvaksi tai prosessiksi sisältäen erilaisia valintoja (ks. Ahl 2007, 140). Yhteistä näille määritelmille on Ahlin (emt.) mukaan erityisesti se, että motivaatio on nähty joksikin sellaiseksi, mikä ensisijaisesti tapahtuu yksilön ajattelussa ja mielessä ja on siksi ymmärrettävissä tutkimuksen avulla mikä kohdistuu yksilöihin. Vaikka motivaation peruslähtökohtana on yksilön valintojen ja toiminnan tarkastelu jossakin tilanteessa tai kontekstissa, jäävät kontekstitekijät usein liian vähäiselle huomiolle motivaatiotutkimuksessa. Oppimisen ja opiskelun tarkastelun kannalta leimallista on myös ollut motivaatiotutkimuksen keskittyminen erilaisiin opetuksen ja oppimisen tehtävälanteisiin, vaikka monilla oppimis- ja opiskeluympäristön ulkopuolisillakin tekijöillä voi olla motivaation rakentumiseen ja opintoihin sitoutumiseen vaikutusta. Tämä pätee erityisesti korkeakouluopiskelijoihin, joiden koulutukseen osallistumisen lähtökohdat ja elämäntilanne voivat vaihdella huomattavastikin pidempikestoisen opiskeluprosessin aikana.

Opiskeluun liitettyinä motivaatiota on tarkasteltu tavallisesti hyvin yleisten yksilölähtöisten ja tilannesidonnaisten motivaatioteorioiden kautta (Ahl 2007). Nykyisin vallalla olevat uudemmat motivaatiotutkimuksen näkökulmat ovat lähteneet

liikkeelle käyttäytymisen säätelyä ja toiminnan ulkoisia vaikuttimia painottavien behaviorististen teorioiden kritiikistä. Motivaatiotutkimus on parin–kolmen viime vuosikymmenen aikana laajentunut esimerkiksi tavoitteiden ja niiden arvioinnin sekä hyvinvoinnin yhteyksien kuvaamiseen. Myös kiinnostus motivaation kehittymiseen pitkittäistarkastelussa, erityisesti ihmisen elämänsäntään liittyvänä, on saanut yhä enemmän jalansijaa. (ks. Nurmi ja Salmela-Aro 2002b.)

Motivaatiotutkimus on näin laajentunut ihmisen elämänsäntään ja toimintakontekstien huomioimiseen. Kanadalaisen Brian Littlen (1983; 2007; Little & Gee 2007) kehittämässä teoriassa pyritään kuvaamaan ihmisen toimintaa ja tärkeiksi koettuja tavoitteita hänen omassa ympäristössään ja elämänsäntänsä. Tavoitteiden merkitys on motivaation ymmärtämiselle hyvin keskeinen elementti hänen lähestymistavassaan ja tähän liittyen hän on kehittänyt *henkilökohtaisen projektin käsitteen*. Littlen (2007; Little & Gee 2007) mukaan henkilökohtainen projekti merkitsee ajallisesti kestäviä toisiinsa liittyvien henkilökohtaisten toimintojen sarjaa. Näiden toimintojen tarkoituksena on saavuttaa henkilökohtaiset tavoitteet tai ylläpitää jo saavutetut tavoitteet.

Motivaatio muotoutuu henkilökohtaisten projektien puitteissa niistä merkityksistä, joita ihminen asettaa toimintaympäristölleen, siitä millaisia mahdollisuuksia ja millaista rajoituksia se tuottaa. Henkilökohtaisten projektien tarkastelemiseksi Little (1983) on myös luonut uuden tavan käsitteellistää motivaatiota erilaisten henkilökohtaisten, ihmisten itse tuottamien tavoitekäsitteiden avulla. Ihmiset voivat itse tunnistaa ja nimetä itselleen tärkeitä tavoitteita ja päämääriä ja itsearvioida niiden kunkin merkitystä heille itselleen. Henkilökohtaisia projekteja voidaan sitten ryhmitellä erilaisten sisältöluokitusten perusteella, tai esimerkiksi abstraktisuuden ja konkreettisuuden tai lähestymisen ja välttämisen suhteen. Kaiken kaikkiaan tällä tarkastelutavalla saadaan runsaasti tietoa siitä, mihin ja miten ihminen elämässään suuntautuu, mitä asiat hänelle ovat tärkeitä, mitkä asiat häntä kuormittavat ja miten hän edistyy tavoitteissaan. Tämä tuo olennaista tietoa ihmisen motivaation kokonaiskuvaa ajatellen.

Nämä motivaatiotutkimuksen uudet suunnat ovat ohjanneet myös tässä raportissa yliopisto-opiskelijoiden motivaation käsitteellistämistä ja ymmärtämistä. Motivaatiota tarkastellaan sekä opiskelukontekstiin liittyvänä, että opiskelutilanteita ja –konteksteja laajempien elämässä ja opinnoissa suunnanoton kysymyksen kautta, jotka opiskelijoiden oman merkityksenannon mukaan ovat heille tärkeitä (ks. Korhonen 2003). Kun henkilökohtaisten projektien näkökulmaa on hyödynnetty muun muassa tietyn alan yliopisto-opiskelijoiden motivaation tutkimisessa, on saa-

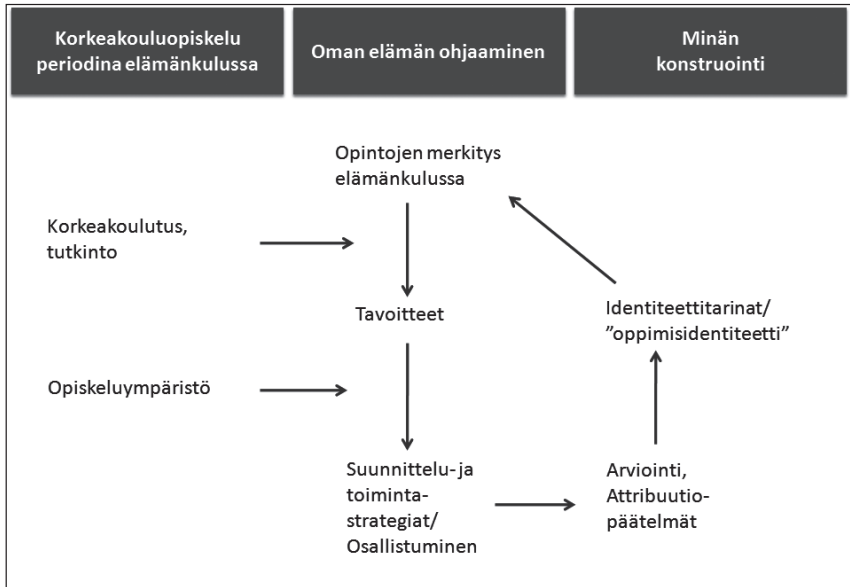
tu viitteitä muun muassa siitä, että sitoutuneiden ryhmään kuuluvat opiskelijat ovat suorittaneet esimerkiksi kahden opiskeluvuoden jälkeen selvästi enemmän opintoja kuin sitoutumattomien ryhmään kuuluneet opiskelijat ja samoin sitoutuneet ovat arvioineet sisäiset syyt merkittävämmäksi projektin taustalla vaikuttaviksi tekijöiksi kuin sitoutumattomat. (Litmanen 2007; Litmanen ym. 2010.) Tavoitteisiin ja henkilökohtaisiin projekteihin liittyvät motivaationäkökulmat avaavat siten uudenlaisia näkymiä opiskeluprosesseihin, erityisesti opintoihin sitoutumisen ja kiinnittymisen tarkasteluun.

### 3.2 Motivaation rakentumisen prosessimalli korkeakouluopiskelussa

Motivaation ja opintoihin sitoutumisen kokonaiskuvaa selvittäessä on lähdetty liikkeelle edellä kuvatusta Littlen (1983; 2007) ajattelutavasta ymmärtää motivaatio henkilökohtaisten projektien ja tavoitteiden näkökulmasta ihmisen toimintakonteksteihin ja elämänkenttään liittyvänä ilmiönä. Henkilökohtaisten projektien sisältö ja laajuus vaihtelee konkreettisista arkipäiväisistä asioista, jotka voi toteuttaa lyhyessä ajassa, kuten opintoihin liittyvän yksittäisen tehtävän tekemisestä tai seuraavan päivän tenttiin valmistautumisesta, laajoihin ja pitkäkestoisiin, abstraktimpiin päämääriin, kuten määritellä opintojen tai elämän suuntaa uudelleen. Littlen (1983; 2007) henkilökohtaisten projektien teoria pyrkii kuvaamaan ihmisten toimintaa heidän omassa ympäristössään ja elämänkentässään. Henkilökohtaisia projekteja ohjaavat tarpeet, normit ja elämän välttämättömyydet. Henkilökohtaiset projektit myös kuvastavat yksilön persoonallisuuden piirteitä, tiedollisia, tunneperäisiä ja opittuja toimintamalleja.

Motivaatiotarkastelua konteksteihin ja opiskelijan omaan elämäntulkintaan liittyvänä ilmiönä tehdään Nurmen ja Salmela-Aron (2002b) kehittämän **oman elämän ohjaamista ja minän rakentumista** koskevan mallin pohjalta. Ajattelu pohjautuu vahvasti edellä mainittuun Littlen (1983; 2007; Little & Gee 2007) henkilökohtaisten projektien lähestymistapaan. Nurmi ja Salmela-Aro (2002b) kuvaavat keskeisenä ideana mallissaan olevan sen, että ihmiset ohjaavat elämäänsä (ja kehitystään) omien mieltymystensä, kompetenssiensa ja toimintojensa pohjalta. Toimintaan osallistuessaan he saavat erilaista palautetta ja toiminnan tulokset myös muokkaavat sitä, mitä ihmiset itsestään ajattelevat ja millaisen identiteetin he omaksuvat. Vaikka malli on syntynyt erityisesti elämäntulkinnan siirtymien ja nuorten ikäsidonnaisten kehitystehtävien tarkastelun yhteydessä, on malli yleinen ja moti-

vaation identiteettiä ja minuutta rakentavan puolen huomioiva, että se on sovellettavissa myös pidemmän opiskelujakson tarkasteluun tässä yhteydessä.



Kuvio 2. Motivaation rakentumisen prosessimalli (pohjana Nurmi & Salmela-Aro 2002b, 59)

Mallissa on kolme keskeistä osaa: tavoitteet ja niiden toteuttamiskeinot, itseä koskevien käsitysten muodostaminen ja ikäsidonlainen ympäristö (tässä tapauksessa korkeakouluopiskelu), johon toimintamahdollisuudet liittyvät (Nurmi & Salmela-Aro 2002b, 58 – 59). Tavoitteet ja niiden toteuttamisstrategioiden suunnittelemineen liittyy osaltaan oman elämän ohjaamiseen. Itseä koskevat käsitykset puolestaan rakentuvat toiminnan ja osallistumisprosessien kautta, jonka pohjalta toimintaa arvioidaan ja identiteettitarinoita konstruoidaan. (emt. 58 – 59.) Yliopisto-opiskelussa on toisaalta yleisempänä kysymyksenä korkeakoulutuksen hankkimineen ja tutkinnon suorittamineen ja toisaalta spesifimpänä kysymyksenä opiskelu-ympäristöön liittyvät mahdollisuudet ja osallistumineen (opintojen suunnittelemineen, opiskelu-prosessit, oppimisympäristöt ja opiskeluun liittyvät yhteisöt, saatu ohjaus jne.).

Nurmen ja Salmela-Aron (2002b, 59 – 60) mukaan ihmiset toimivat kulloisesakin elämäntilanteessa ja ympäristössä hyvin yksilöllisesti motivoituneina. **Ta-**

**voitteiden muodostaminen** tietyssä elämäntilanteessa vaatii henkilökohtaisten motivationaalisten vaikuttimien vertaamista tarjolla oleviin mahdollisuuksiin ja haasteisiin. Oman elämän ohjaamisessa tavoitteita ajatellen on keskeistä se, että opiskelijan motivaatio ja sen kognitiivinen työstäminen tavoitteiden asettamisen yhteydessä luovat pohjan oman elämän ohjaamiselle.

**Identiteettitarinat** kuvaavat opiskelijan identiteettipohdintoja opiskelunsa aikana. Opiskelijan ajattelu ja käsitykset ovat yliopisto-opintojen aikana voimakkaasti työstämisen ja muutoksen kohteena (Korhonen 2005, 69-70). Merkittävät kokemukset ja asiat opinnoissa voivat olla identiteetin rakentamiselle aineksia antavia ja merkittävät asiat ulottuvat aina yksittäisiä opintojaksoja laajempiin asioihin ja päämäärien asettamiseen ja saavuttamiseen. Nämä päämäärät liittyvät esimerkiksi opiskelijan kasvun, kehityksen ja uravalinnan kysymyksiin (vrt. Watts & van Esbroeck 1999). Opiskelija joutuu punnitsemaan erilaisia tavoitteita, ratkaisuvaihtoehtoja ja arvioimaan valintojensa vaikutuksia. Nämä ratkaisut luovat myös erilaisia identiteetin ja minuuden tarinoita. Jokainen yliopisto-opiskelija rakentaa omaa yksilöllistä ja ainutkertaista identiteettitarinaansa. Opintojen merkitys kytkeytyy oman elämän ja uran suunnittelemisen kysymyksiin. Suunnanotto ja suuntien arviointi on aina hyvin yksilöllistä.

Opiskelijan **arviot osallistumisestaan ja tavat selittää tapahtumien syitä, attribuutiot**, ovat olennaisia tarkasteltaessa motivaatiota opiskeluympäristössä oppimistilanteisiin osallistumisen ja toiminnan suunnittelemisen näkökulmasta. Bernard Weinerin (1986, 2004) muotoilema attribuutioteoria tarkastelee niitä seurauksia, joita tietyllä maailmankatsomuksella tai selityksellä voi olla elämäntilanteeseen ja suunnanoton kysymyksiin ja vastaavasti suuntautumiseen erilaisissa toimintatilanteissa tai kohdatuissa haasteissa. Weinerin (1992, 249) mukaan onnistuminen voi tapahtua henkilön sisäisten (internal) tekijöiden, kuten esimerkiksi kykyjen tai ponnistuksen määrän, ja/tai ulkoisten (external) tai ympäristöstä johtuvien tekijöiden vuoksi, joita ovat esimerkiksi kirjojen saamisen vaikeus tai ajan loppuminen. Samoin esimerkiksi opiskelumenestyksen voidaan ajatella olevan saavutettavissa henkilökohtaisten tekijöiden takia (kyvyt, akateemiset taidot, opiskelutavat) tai ympäristöstä aiheutuvina (helppo tehtävä, hyvä opettaja, kannustava ilmapiiri) (ks. Taulukko 2).

*Taulukko 1. Erilaisia attribuutiopäätelmiä onnistuneissa opiskelutilanteissa (Weiner 1986, 47)*

	<b>Sisäinen</b>	<b>Ulkoinen</b>
<b>Pysyvä</b>	kyvyt	tehtävän/ tilanteen piirteet
<b>Tilannesidonnainen</b>	henkilön panostus suorituksessa	onnekkuus

Attribuutiopäätelmät ja arviot onnistumisesta haasteellisissa tilanteissa tekevät näkyväksi muun muassa sitä, millaiseksi oma oppimisentiteetti koetaan tai miten se muodostuu yliopisto-opiskelussa. Yliopistosta usein todetaan, että se on opiskeluympäristönä haastava ja edellyttää monenlaisia ns. akateemisia opiskelutaito-omuuksia, kuten kriittisen ajattelun taidot ja tieteellisen lukemisen ja kirjoittamisen taidot. Opiskelijalta vaaditaan myös runsaasti itsenäisyyttä ja kypsyyttä tehdä opintojen suunnittelemista ja suunnanottoa koskevia ratkaisuja.

Tullessaan yliopistoon opiskelija kohtaa akateemisen ympäristön edellä kuvatut vaatimukset ja se havaintojen mukaan edellyttää runsaasti kärsivällisyyttä ja erilaisen epävarmuuden sietämistä (ks. Korhonen 2005; 2007). Oma oppimisentiteetti, joka on rakentunut tietynlaiseksi aikaisemmassa opiskelu- ja elämänhistoriassa, vaatii todennäköisesti runsaasti työstämistä ja ajattelu- ja opiskelutapojen muutosta, jotta selviää niistä vaatimuksista ja haasteista, mitä akateeminen opiskeluympäristö asettaa. Onkin merkillepantavaa, että suoraan lukiosta tulleen nuoren tai pitkän työuran jälkeen opintoihin siirtyvän aikuisen oppimisentiteetti voivat olla hyvin erilaisia toisiinsa verrattuna, joten opiskelu- ja oppimisprosesseissa rakentuvat identiteettitarinat ja kokemukset tavoitteiden saavuttamisesta muodostuvat aina hyvin yksilöllisiksi yliopiston edellyttämiin toimintatapoihin sopeuduttaessa.

Tavoitteet ovat usein voimakkaan työstämisen kohteena korkeakouluopiskelun aikana sekä opintoihin että muuhun elämään liittyen ja työstäminen voi vaihdella ja muuttua opintopolun eri vaiheissa. Nurmi ja Salmela-Aro (2002b, 61 – 62) korostavat tavoitteiden muuttumista erityisesti kahdenlaisissa tilanteissa. Ensinnäkin ne muuttuvat sellaisissa elämäntilanteissa ja –siirtymissä, joissa haasteet ja muutokset ovat elämäkokonaisuuden kannalta mittavia. Esimerkiksi lapsen saaminen opiskelijaperheessä voi merkitä vanhempien opintoja ja uraa koskevien tavoitteiden vähenemistä ja perhettä ja lasta koskevien tavoitteiden lisääntymistä. Toiseksi ne muuttuvat kun kohdataan toistuvia vastoinkäymisiä tietyn tavoitteen toteuttamisessa.

Esimerkiksi opinnäytetyö tärkeydestään huolimatta voi jäädä roikkumaan erilais-  
ten vaikeiksi ja ylitsepääsemättömäksi osoittautuneiden haasteiden seurauksena ja  
vastaavasti työssäkäyntiä (tai muuta kuin opintoja koskevat) tavoitteet voivat tässä  
tilanteessa lisääntyä. Onkin hyvä muistaa se, että tavoitteiden uudelleen muokkaa-  
misella on keskeinen merkitys ihmisen jaksamisen ja hyvinvoinnin ja elämän tasa-  
painon saavuttamisen kannalta (ks. Nurmi ja Salmela-Aro 2002c).

### 3.3 Tavoitteiden merkitys elämässä ja opinnoissa suunnanotolle

Tavoitteet opiskelussa voidaan nähdä sellaisina henkilökohtaisina projekteina, jot-  
ka vaikuttavat miten koulutukseen osallistumisen intressi suuntautuu suhteessa  
opintojen henkilökohtaiseen merkitykseen ja oman asiantuntijuuden rakentami-  
seen ja miten kauaskantoinen se on. (Little 1983; 2007; Nurmi 1995) Kauaskan-  
toisimmat tavoitteet liittyvät kokonaisvaltaiseen tietyn elämänalueen hallintapyr-  
kimyksiin tai laajemmin ihmisenä kasvamiseen. Esimerkiksi ammatilliset ja itsensä  
kehittämisen tavoitteet ovat luonteeltaan kokonaisvaltaisia ja opiskelukontekstia  
laajempiin ilmiöihin liittyviä. Tällaiset tavoitteet kytkeytyvät monin tavoin elä-  
mänhallintaan, ammatilliseen identifiointumiseen ja kehittymiseen tai tulevaisuu-  
teen suuntautumiseen ylipäätään. Tieteellis-teoreettiset tavoitteet ovat toisaalta  
yliopisto-opiskelussa opiskeluympäristöön liittyviä ”ydintavoitteita”, koska ne kyt-  
keytyvät opittaviin sisältöihin ja sisältöjen merkityksiin. Ne ovat sitä tavoitteiden  
aluetta, joka on opiskelijaa lähinnä opiskeluympäristössä ja johon suuntautuminen  
yliopisto-opiskelussa on tavallisesti selvintä ja johon myös ohjataan ja kannuste-  
taan runsaasti opintojen aikana.

Eritasoiset ja -laajuiset tavoitteet opintoihin liitettynä ovat sellaisia henkilökoh-  
taisia projekteja, joiden avulla opiskelija rakentaa omaa tietämystään, minuuttaan  
ja identiteettiään ja opiskeluun kuuluvien yhteisöihin osallistumisprosessin kautta  
saavuttaa mahdollisesti tarvittavia rakennusaineiksia päämäärilleen. Koulutuksel-  
lisia valintoja, ammatillista suunnanottoa ja elämän suunnittelua voidaan ohja-  
uksen näkökulmasta jäsentää nykykäsitusten mukaan päätöksentekoon liittyvien  
joustavien ja ei-hierarkkisten kehitysprosessien avulla (ks. Sugarman 2004). Van-  
halakka-Ruohon (2007) mukaan tavoitteisiin liittyvän päätöksentekotilanteen tun-  
nistaminen ja tietoiseksi tuleminen, itsetuntemuksen lisääminen, ympäristön mah-  
dollisuuksien tutkiminen ja luominen, minän ja ympäristön suhteen monipuolinen  
tutkiminen ja ymmärtäminen liittyvät tällaisiin tavoiteasettelun ja päätöksenteon



tilanteisiin ja ne virittyvät aina uudelleen elämänkulun siirtymä- ja muutostilanteissa. Tavoitteet kytkeytyvät oman elämän ohjaamisen ja opintojen merkityksen yleisiin kysymyksiin ja yksilön omaehtoiseen mahdollisuuksien tutkimiseen tässä oman elämän ohjaamisen ja suunnanoton kehityksessä.

### 3.4 Motivaatio sosiokulttuurisiin konteksteihin kiinnittyvänä ilmiönä

Kuvatussa Littlen (1983; 2007; Little & Gee 2007) henkilökohtaisten projektien teoriassa on sosio-ekologinen tausta, jossa motivaatio ymmärretään vahvasti kontekstuaalisena ilmiönä. Ihmisen henkilökohtaisiin projekteihin vaikuttavat fyysiset, sosiaaliset, kulttuurilliset ja historialliset yhteydet. Sosiokulttuuriset ympäristöt ovat henkilökohtaisten tavoitteiden asettamisen kannalta tärkeitä, koska ne luovat pohjan sen ymmärtämiselle, mikä on mahdollista ja toivottavaa juuri tässä tietyssä toimintaympäristössä ja sen kulttuurissa.

Opiskelijoiden oppimiskokemusten perusteella on jäsennetty yliopisto-opiskelussa, oppimisessa ja tiedon rakentamisessa olennaisia sosiokulttuurisia konteksteja, jotka vaikuttavat motivaation rakentumiseen (Korhonen 2003, 128 – 130). Alun perin kontekstit liittyivät erityisesti verkko-opiskeluun orientoitumiseen ja aikuisten oppimiskokemuksiin pidemmän avoimen yliopiston opintokokonaisuuden suorittamisen yhteydessä, mutta esille tulleet kontekstit ovat siinä määrin yleisiä, että niillä on teoreettista relevanssia yliopisto-opiskelun, motivaation ja opintoihin sitoutumisen tarkasteluun laajemminkin.

Kuvatut kolme opiskeluun liittyvää kontekstia: henkilökohtainen, yhteisöllinen ja oppimisen organisoinnin konteksti tuovat esille opiskelijan toimintaa ja osallistumista opiskelussa ja henkilökohtaisesti merkityksellisissä yhteyksissä (Korhonen 2003, 128–130). *Henkilökohtainen konteksti* liittyy opiskeluprosessissa henkilökohtaisiin asioihin, kuten käsityksiin itsestä oppijana ja oppimisen säätelyprosesseihin. Siihen vaikuttaa myös tavoitteellisuus ja tavoitteiden kytkeminen esimerkiksi omiin kauaskantoisempiin kehitymis- ja oppimisintresseihin. *Yhteisöllinen konteksti* viittaa tässä yhteydessä sekä epävirallisempiin opiskelijoiden vertaisyhteisöihin että opetusyksiköiden opetus- ja ohjaustilanteisiin liittyviin yhteisöihin, jotka viimeksi mainitut luonnollisesti vaihtuvat ja muuttuvat opintopolun aikana. Yhteisöllisen kontekstin merkitys tulee usein esille yhteisöllisyytenä, tukena, tiedon ja kokemusten jakamisena, keskustelumahdollisuuksina ja vastaavina. *Pedagoginen oppimisen*

*organisoinnin konteksti* viittaa puolestaan opetus-, ohjaus- ja tukiresurssien toimintaan, tehtävien ja kurssien mielekkääksi kokemiseen sekä yleisesti opintojen rytmittymiseen yliopiston opiskeluympäristössä.

Motivaation kannalta katsottuna oppimisen henkilökohtainen konteksti vaikuttaa hyvin keskeiseltä aiempien tutkimustulosten valossa (Korhonen 2003, 132). Siihen liittyvät muun muassa oppimisen itsesäätely ja hallinta, käsitykset itsestä oppijana korkeakouluympäristössä (oppimisidentiteetti), tavoitteisiin liittyvät oppimisintressit sekä osallistumisen edellytykset opiskeluprosesseihin. Mutta henkilökohtaisen kontekstin lisäksi myös opintoihin liittyvällä yhteisöllisellä kontekstilla ja pedagogisella oppimisen organisoinnin kontekstilla on merkitystä motivaation rakentumisen kannalta. (ks. Korhonen 2003, 133 – 152.) Yhteisöllisessä kontekstissa voimavarana ovat esimerkiksi opiskelijayhteisö ja opetus-oppimistilanteisiin liittyvät pienryhmät. Yhteisöjen ja vertaisoppijoiden kautta opiskelijat kokevat saavansa kosketuspintaa opittavien sisältöjen lisäksi myös laajempiin tiedon soveltamisen konteksteihin.

Pedagoginen oppimisen organisoinnin konteksti puolestaan liittyy siihen, miten opetus, ohjaus ja opetussuunnitelmalliset ratkaisut toimivat opetus- ja oppimistilanteissa ja se kuvastaa kokemuksissa konkreettisimmin yliopiston ainelaitosten virallista ja julkista opiskeluympäristöä. Oppimisen organisoinnin sosiaaliseen maailmaan näyttävät liittyvän esimerkiksi kysymykset käytettävissä olevista tietoresursseista, opetus- ja ohjausjärjestelyistä, sekä tehtävä- ja työskentelymuodoista (Korhonen 2003, 143 – 152). Oppimisen organisoinnin konteksti kuvastaa sitä opiskeluympäristön sosiaalista ja kulttuurista rakennetta, jonka opiskelija kohtaa osallistuessaan opintojaksoille, seminaareihin, verkko-opiskeluun, kirjatentteihin ja muuhun ohjattuun toimintaan ainelaitoksilla.

# 4 Tutkimusasetelma ja -ongelma

## 4.1 Tutkimusongelman rajaus

Tutkimus perustuu Campus Conexus – projektissa esillä olevaan korkeakouluopintoihin kiinnittymisen ja opintoihin sitoutumisen tematiikkaan. Tampereen yliopistossa on tehty opiskelijakyselyitä jo vuodesta 2004 lähtien, jolloin on selvitetty opiskeluun liittyviä tekijöitä, kuten opintojen päätoimisuutta, opiskelua kuvaavia tekijöitä, opintojen sujuvuutta sekä työssäkäyntiä (ks. Ahrio & Vallo 2007). Opiskelijakyselyjen kysymykset liittyvät muun muassa opinnoissa edistymiseen, joten lähtökohtaisesti kyselyt tarjosivat mahdollisuuden tarkastella myös opintoja hidastavia tai haittaavia tekijöitä, ja tässä tapauksessa motivaatioon ja opintoihin sitoutumiseen vaikuttavia tekijöitä.

Tämän tutkimuksen keskeiseksi tutkimusongelmaksi muodostui kysymys:

- **Millaisia asioita opiskelijat nimeävät motivaatioon vaikuttavina tekijöinä?**

Tarkentavina alakysymyksinä olivat:

- Millaisiin ja miten laajoihin tavoitteisiin ja konteksteihin opiskelijoiden motivaatiota koskevat maininnat liittyvät?
- Onko havaittavissa tekijöitä, jotka viittaisivat vaikeuksiin opintojen etenemisessä ja motivoimattomuuteen opiskelussa?
- Millaiset taustatekijät mahdollisesti selittävät motivaatioita ja sitä heikentäviä piirteitä opiskelussa?

## 4.2 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineisto

Tämän tutkimuksen aineistona on hyödynnetty Tampereen yliopiston opiskelijakyselyaineistoa eri vuosilta 2006-07 ja 2009-10. Kohderyhmänä opiskelijakyselyissä ovat olleet Tampereen yliopiston kaikkien kuuden tiedekunnan opiskelijat, jotka tutkimushetkellä ovat olleet joko toisen, kolmannen tai viidennen vuoden opiskelijoita. Tiedekuntajako perustuu tilanteeseen ennen vuoden 2011 alussa Tampereen yliopistolla tapahtunutta organisaatiouudistusta ja jakautumista yhdeksään tieteenalaysikköön. Kyselyn tarkempi kuvaus on liitteessä 1. Opiskelijakyselyistä on tässä yhteydessä analysoitu motivaatiota ja eräitä taustatietoja koskevia kysymyksiä vuoden 2006, 2007 sekä 2009–2010 kyselyistä.

Aineistossa vuosien 2006 ja 2007 kyselyssä motivaatiota on kartoitettu avoimena kysymyksiä. Aineisto (N = 1908, joista 1556 oli vastannut avoimiin motivaatio-kysymyksiin) koostuu:

- 2006 opiskelijakyselyn 2., 3. ja 5. vuoden opiskelijoista sekä
- 2007 opiskelijakyselyn 2. vuoden opiskelijoista.

Motivaatiota koskevat kysymykset olivat: *"Mitkä tekijät motivoivat sinua eniten opinnoissasi?"* (2006-2007/2v) sekä *"Mitkä asiat tai tapahtumat ovat lisänneet tai heikentäneet opiskelumotivaatiasi eniten?"* (2006/3+5v).

Lukuvuoden 2009–2010 opiskelijakyselyn 2., 3. ja 5. vuoden opiskelijoilta (N = 1207) oli tiedusteltu opintojen sujuvuutta ja siinä yhteydessä oli väittämiä motivaatioon liittyvistä asioista, kuten:

- Vaikeudet opiskelutekniikoissa (lukutekniikat, muistiinpano, töiden kirjoittaminen)
- Vaikeudet ajankäytössä (esim. ongelmat aikatauluttamisessa tai töihin tarttumisessa)
- Ongelmat motivaatiossa ja opiskeluun sitoutumisessa

*Taulukko 2. Aineiston jakautuminen vuosittain*

<b>Kysely</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
2006/2. v	584	18,7
2006/3 v.	451	14,5
2006/5. v	365	11,7
2007/2. v	508	16,3
2009/2. v	409	13,1
2010/3. v	433	13,9
2010/5. v	365	11,7
<b>Kaikki</b>	<b>3115</b>	<b>100</b>

Taustatietoina olivat muun muassa ikä, sukupuoli, opintojen aloitus, tieteenala, opintopisteiden määrä. Lisäksi taustamuuttujina käsitellään väittämiä opintojen sujuvuudesta ja työssäkäynnistä. Näiden väittämien voidaan tulkita vaikuttavan

opiskeluiden etenemiseen.

Vastaajien ikä vaihteli välillä 19–65 vuotta, keski-ikä oli hieman yli 25 vuotta, eniten (59,4 %) oli 21–25 vuotiaita. Vastaajista 79,5 % oli naisia ja 20,5 % miehiä. Opintopisteiden kertymä vaihteli 0 ja 742 välillä, keskimäärin niitä oli 156. Tiedekunnittain opiskelijat jakaantuivat taulukon 3 mukaisesti.

*Taulukko 3. Opiskelijat tiedekunnittain avovastauksissa vuosien 2006 – 2007 aineistossa.*

<b>Tiedekunta</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Humanistinen tiedekunta	467	30,0
Informaatiotieteiden tiedekunta	209	13,4
Kasvatustieteiden tiedekunta	119	7,6
Kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunta	255	16,4
Lääketieteellinen tiedekunta	214	13,8
Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	292	18,8
Kaikki	1556	100

### 4.3 Metodologiset valinnat ja analyysin toteuttaminen

Motivaatioon liittyvien positiivisten (tai neutraalien) vastausten perusjoukko koostuu toisen, kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijoista vuosilta 2006 ja 2007. Motivaatioon heikentävästi vaikuttaneita asioita ilmaisivat kyselyvuoden 2006 kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijat. Opiskeluun liittyviä tavoitteita ja konteksteja ilmaistiin positiivisina ja neutraaleina toteamuksina kysymyksiin: a) Mitkä tekijät motivoivat sinua eniten opinnoissasi? ja b) Mitkä asiat tai tapahtumat ovat lisänneet tai heikentäneet opiskelumotivaatiotasi eniten?

Tampereen yliopiston opiskelijakyselyn vuosien 2006 ja 2007 vastaukset motivaatiota koskeviin avokysymyksiin analysoitiin ensimmäisellä lukukierroksella aineistosta nousevien näkökohtien ja teoriaviitekehysten tuottaman esiyymmärryksen vuoropuheluna, jossa voitiin alustavasti vertailla motivaatioon tai sen väheneemiseen vaikuttavia tekijöitä. Tämä analyysikierros oli luonteeltaan teemoitteleva

(ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2004). Alustava kuva motivaatiosta tarkentui teemojen perusteella kaksitahoiseksi: toisaalta motivoiviksi tai motivaatiota heikentäviksi tekijöiksi nimettiin sellaisia asioita, mitkä liittyvät vahvasti **opiskeluympäristöä laajempiin ja opiskelijan kannalta henkilökohtaiseen elämänpäiiriin liittyviin asioihin**. Toisaalta motivaatioon vaikuttavat tekijät ovat **yliopiston opiskeluympäristöön liittyviä**, jossa tietyt samantyyppiset asiat, kuten *opettajat, kurssit, sisällöt, aiheet ja opintojen ilmapiiri* tulevat esille joko positiivisesti tai negatiivisesti motivaatioon vaikuttavina.

Seuraavilla lukukierroksilla aineiston analyysin tukena käytettiin kahta eri teorialähtöistä mallia, joiden avulla pyrittiin tarkentamaan kuvaa motivaatiosta ja luomaan pohjaa myös tilastolliselle vertailulle. Kyseessä näillä lukukierroksilla oli teoriaohjaava sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi 2004). Avovastauksina olleita motivaatioon vaikuttaneita tekijöitä luokiteltiin soveltaen Korhosen (2003) kehittämää luokittelua opiskeluun liittyvistä tavoitteista ja oppimisen konteksteista. Korhonen (2003) jäsentää aikuisopiskelija-aineistonsa pohjalta korkeakouluopiskeluun liittyviä tavoitteita ja opiskelussa vaikuttavia konteksteja. Motivaation näkökulmasta tavoitteet ovat opiskelijaa ja hänen suuntautumista opintoissaan ohjaava tekijä. Toisaalta opiskeluun ja motivaatioon vaikuttavat tekijät tapahtuvat aina josain ympäristössä, kontekstissa.

Ensimmäisellä kierroksella tarkasteltiin siis tavoitteita ja niiden osalta avovastusten luokittelukehikoksi valittiin Korhosen (2003, 119–125) jäsentämä luokitus: **tieteellis-teoreettiset tavoitteet, ammatilliset tavoitteet, suoriutumistavoitteet** sekä **henkilökohtaiset kehittymistavoitteet**. Tieteellis-teoreettiset tavoitteet ovat sisällöllisiä ja opiskeltaviin asioihin liittyviä, ammatilliset tavoitteet korostavat soveltamista käytäntöön ja valmistumista johonkin, suoriutumistavoitteet liittyvät konkreettisesti opiskeluympäristön odotuksiin ja opiskelijan toimintaan ja henkilökohtaiset kehittymistavoitteet kauaskantoisempiin omiin intresseihin. Aineiston perusteella luokittelua täydennettiin **muut tavoitteet** -luokalla, joka kuvaa opiskelijan muuhun elämään kytkeytyviä tavoitteita, jotka eivät suoraan liity opiskelu-ympäristöön. Luokittelun jälkeen kvantifioituja vastauksia oli mahdollista käsitellä tilastollisesti SPSS-ohjelmistolla.

Avokysymykset luettiin ja analysoitiin jatkossa vielä uudelleen käyttäen edelleen apuna Korhosen (2003, 133-152) tutkimuksessaan kehittämää kontekstiluokitusta, joka kertoo tarkemmin liittyvätkö motivaatiomainsinnat esimerkiksi henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen opiskelu-ympäristöstä laajemmin vai opiskelu-ympäristöön konkreettisesti. Kontekstit ovat: **henkilökohtainen**, opintoihin liittyvä **yhteisölli-**

**nen** sekä pedagoginen **oppimiseen organisoitu konteksti**. Tässäkin tapauksessa luokitteluun lisättiin vielä aineiston perusteella **muiden kontekstien** luokka, joka käsitti opiskeluympäristöä laajempia muita kuin henkilökohtaisia toimintaa koskevia tekijöitä (työ, perhe, harrastukset jne.). Luokittelun jälkeen kvantifioituja vastauksia oli edelleen mahdollista käsitellä tilastollisesti SPSS-ohjelmistolla.

Seuraavaksi tarkasteltiin tavoitteiden ja kontekstien mahdollisia yhteyksiä taustamuuttujiin, sillä vuosien 2006 ja 2007 opiskelijakyselyaineisto oli muilta osin kvantitatiivista kyselyaineistoa. Taustamuuttujien osalta käytiin läpi opiskelijaikäryhmien, tiedekuntien, opintopistekertymän ja opintovuoden mahdollisia yhteyksiä tavoitteiden tai kontekstien jakaantumiseen. Tilastollisina perusmenetelminä käytettiin risitiintaulukointia ja Pearsonin  $\chi^2$  -testiä tilastollisen merkitsevyyden testaamiseen.

Motivaatioon ja sitoutumiseen liittyvien ongelmien osalta täydennettiin tutkimuksen analyysiä vuosien 2009 ja 2010 opiskelijakyselyaineiston avulla. Kyselyyn ovat vastanneet Tampereen yliopistolla vuonna 2009 toisen vuoden opiskelijat ja vuonna 2010 kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijat. Kyselyssä on ollut mukana joukko väittämiä, jotka koskevat opintojen etenemistä haittaavia tekijöitä, kuten *Kursseja järjestetään harvoin, Kurssikirjoja on vaikea saada, Kursseista on vaikea päästä läpi, Tutkintovaatimusten joustamattomuus, Opintojen aikainen työssäkäynti, Opintojen ohjauksen puute, Elämäntilanne tai Epätasa-arvoinen kohtelu*. Vastaajalta on myös yhden väittämän avulla pyydetty arviota mahdollisista ongelmista *motivaatiossa ja opiskeluun sitoutumisessa*. Väittämät tulkittiin välimatka-asteikollisiksi ja niiden avulla muodostettiin askeltavan regressioanalyysin avulla regressiomalli, jossa riippumattomaksi muuttujaksi valittiin edellä mainittu väittämä 'ongelmat motivaatiossa ja opiskeluun sitoutumisessa'. Tämän väittämän osalta suoritettiin ristiintaulukoinnin ja Pearsonin  $\chi^2$  -testin avulla vertailua myös tiettyihin taustamuuttujiin, kuten ikäryhmään, tiedekuntaan, opintopistekertymään ja opintovuoteen.

Laajempana viiteteorian metodologisten valintojen ja analyysin taustalla käytettiin Littlen (1983; 2007) henkilökohtaisten projektien teoriaa ja edelleen Nurmen & Salmela-Aron (2002b, 58 - 62) kehittämää oman elämän ohjaamisen ja minän rakentumisen mallia. Tämä viitekehys muodosti tässä tutkimuksessa niin kutsutun korkeakouluopiskelijan motivaation rakentumisen "prosessimallin". Mallin keskeinen idea on, että ihmiset ohjaavat kehitystään omien mieltymystensä, kompetenssiensa ja suunnitteleminen toimintojensa perusteella. Tavoitteen asettaminen ja saavuttamisen suunnittelu, itseä koskevien käsitysten muodostaminen ja

toimintaympäristö ovat mallin kolme keskeisintä osaa. Toiminnasta saatu palaute ja toiminnan tulokset muokkaavat sitä, mitä ihmiset ajattelevat itsestään ja millaisen identiteetin he omaksuvat tätä toimintaympäristöä (korkeakouluopiskelu) koskien.



# 5 Tulokset

## 5.1 Avovastausten tuottama moninainen kuva motivaatiosta ja opintoihin sitoutumisesta

Tampereen yliopiston opiskelijakyselyn vuosien 2006 ja 2007 vastaukset motivaatiota koskeviin avokysymyksiin toivat konkreettisesti esille sen, että opintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta on hyvin moninainen ilmiö, jota ei voi palauttaa pelkästään oppimistilanteisiin tai opiskelu ympäristöön yliopistossa. Usein motivoiviksi ja sitoutumista edistäviksi tekijöiksi nimettiin sellaisia asioita, mitkä liittyvät vahvasti opiskelu ympäristöä laajempiin ja opiskelijan kannalta henkilökohtaiseen elämänpiiriin liittyviin asioihin. Aiemmin esille tuotu motivaation prosessimalli korkeakouluopiskelussa sopii siten motivaatiotarkastelun taustakehykseksi hyvin, sillä motivaatio aineiston perusteella näyttää liittyvän vahvasti myös opintojen yleiseen merkitykseen oman elämän ohjaamisessa tai korkeakouluopiskelulle asetettuihin erilaajuisiin tavoitteisiin, erityisesti elämäntilanteeseen ja opinnoille käytettävissä olevaan aikaan elämäntilanteen sallimissa puitteissa (vrt. Nurmi & Salmela-Aro 2002c; Repo 2010). Esimerkiksi vastauksena kysymykseen mikä motivoi, tuli seuraavantyyppisiä vastauksia, jotka liittyvät opintojen ulkopuoliseen elämään, yleisesti itsensä kehittämistä ja oppimisesta nauttimiseen ja positiivisiin tulevaisuudenodotuksiin:

*"Lapsen syntymä on lisännyt opiskelumotivaatiotani" [Nainen, 26 vuotta, yritys juridiikan pääaineopiskelija]*

*"Oppimisesta nauttiminen. Itsensä kehittäminen" [Mies, 26 vuotta, filosofian pääaineopiskelija]*

*"Perheen ja muiden tuttujen tuki ja kannustus, se että haluaisin pian päästä työelämään." [Nainen, 21 vuotta, ranskan kielen pääaineopiskelija]*

*"Tutkinnon saavuttamisen into" [Nainen, 36 vuotta, kunnallispolitiikan pääaineopiskelija]*

Vastaavasti kysymykseen mikä ei motivoi, tuli esimerkiksi seuraavanlaisia vastauksia, mitkä kuvastavat muun muassa korkeakoulututkinnon yleisluontoisuutta gene-

ralistialoilla ja ammattikuvien epämääräisyyttä valmistumisen jälkeen, taloudellisia ongelmia ja pidentyneitä opiskeluaikoja:

*"Opiskelumotivaatiota on heikentänyt eniten se, etten tiedä millaisia töitä olisin valmistuttuani oikeastaan pätevä tekemään" [Nainen, 27 vuotta, sosi-aaliryön pääaineopiskelija]*

*"Opiskelumotivaatiota heikentää tieto, ettei välttämättä saakaan töitä opin-tojen päätyessä. Motivaatiota heikentää myös pakko tehdä samanaikaisesti töitä. Ei yksinkertaisesti jaksa aina keskittyä kirjoihin kun on ensin ollut päi-vän luennoilla ja illan töissä." [Nainen, 23 vuotta, englantilaisen filologian pääaineopiskelija]*

*"Ajoittain tuntuu vaan siltä, että olen jo kyllästynyt opiskeluun. Valmistuessa-ni olen käynyt koulua (ala-, yläaste, lukio + opinnot yliopistossa (JKL ja TRE)) yhtämittaa 20v." [Nainen, 26 vuotta, lääketieteen pääaineopiskelija]*

Jos edellä kuvatut näytteeksi poimitut ilmaisut pelkistetään ja pohditaan niiden yleisempää merkitystä, saadaan seuraavankaltainen taulukko (ks. Taulukko 4), jossa voidaan alustavasti ja suuntaa antavasti vertailla motivaatioon tai sen vähe-nemiseen vaikuttavia tekijöitä opiskeluympäristöä laajemmissa yhteyksissä. Nämä tekijät ovat tulleet esille myös joissakin aiemmissa Tamperelaisia opiskelijoita kos-kevissa tutkimuksissa ja selvityksissä (esim. Uski 1999).

*Taulukko 4. Opiskeluympäristöä laajemat motivaatioon vaikuttavat tekijät.*

<b>Mikä motivoi – esimerkkejä opiskeluympäristöä laajemmista tekijöistä</b>	<b>Mikä ei motivoi - esimerkkejä opiskeluympäristöä laajemmista tekijöistä</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Oma perhe ja positiiviset tapahtumat omassa elämäntilanteissa</li><li>• Läheisten tuki</li><li>• Itsensä kehittäminen</li><li>• Valmistuminen, tutkinnon suorittaminen ja tulevaisuuden odotukset</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Epävarmuus omasta tulevaisuudesta</li><li>• Toimeentulo-ongelmat opiskeluaikana ja lisääntynyt opintojen aikainen työssäkäynti</li><li>• Pidentyneet koulutusputket ennen työelämään siirtymistä</li></ul>

Luonnollisesti myös **yliopisto opiskeluympäristönä** herätti runsaasti mainintoja mitkä koettiin motivaatioon positiivisesti tai negatiivisesti vaikuttaviksi. Kokonaisuutena ottaen positiivisia mainintoja oli kuitenkin selkeästi enemmän kuin negatiivisia. Mielenkiinto opiskeltavaa alaa kohtaan, uteliaisuus, tiedonhalu, innostavat luennoitsijat, mielenkiintoiset/mielekkäät kurssit, alavalintojen ja ammattikuvien selkeytyminen ja vastaavat tulivat usein positiivisina kannanottoina esille:

*”Itseä kiinnostavat aiheet, innostavat luennoitsijat, jotka oikeasti esittävät ajatuksia. Ja tietenkin pyrkimys suorittaa opinnot hyvin arvosanoin ja päästä tulevaisuudessa mielenkiintoiseen työhön.” [Nainen, 21 vuotta, historian pääaineopiskelija]*

*”Suoritukset ja onnistuminen” [Mies, 58 vuotta, kasvatustieteen pääaineopiskelija]*

*”Opintomotivaatiota on lisännyt mielenkiintoiset kurssit ja aika.” [Nainen, 21 vuotta, sosiaalipsykologian pääaineopiskelija]*

*”Tietoisuus siitä, että valmistuttuani minulla on selkeä ammatti, jota aiempi ammattikorkeakoulututkintoni ei antanut.” [Nainen, 29 vuotta, sosiaalityön pääaineopiskelija]*

*”Opintojen eteneminen, hyvät tulokset, saatu palaute, oma tunne oppimisesta ja siitä, että opiskeltava asia on mielekästä, innostavat opettajat, jotka luottavat opiskelijoiden oppimiskykyyn” [Nainen, 42 vuotta, aikuiskasvatuksen pääaineopiskelija]*

Kun vertailun vuoksi katsotaan millaisia negatiivisia asioita motivaatiota heikentävinä tekijöinä tuotiin esiin, mainittiin siellä samantyyppisiä asioita, kuten opettajat, kurssit, sisällöt, aiheet ja opintojen ilmapiiri, jotka olivat kuitenkin negatiiviseksi muuttuneina koettu monella tavoin opinnoista vieraannuttaviksi: esimerkiksi kurssit ja aihepiirit turhiksi, teoreettisiksi, etäisiksi, vaatimustasoltaan helpoiksi/vaikeiksi ja niin edelleen:

*"Jotkin kurssit tuntuvat sisältönsä puolesta melko turhilta tai kurssi on huonosti järjestetty eikä opettajallakaan ole mitään motivaatiota pitää kurssia. Siinä on vaikea yrittää motivoida itseäänkään." [Mies, 26 vuotta, vuorovai-  
kutteisen teknologian pääaineopiskelija]*

*"Kyllästyminen opintojen liikaan teoreettisuuteen, siihen että niissä pyritään vain tutkijan taitoihin ja akateemisiin valmiuksiin. Diskurssianalyysia ei voi syödä." [Nainen, 26 vuotta, yleisen kirjallisuustieteen pääaineopiskelija]*

*"Kunnon opetuksen puute, liian matala vaatimustaso?" [Mies, 28 vuotta, lää-  
ketieteen pääaineopiskelija]*

*"Halu opiskella toista pääainetta on heikentänyt opiskelumotivaatiani toi-  
sen pääaineen opiskelun suhteen varsin tuntuvastikin, samoin pettymykset  
liittyen oman pääaineen opetukseen ja laitoksen ilmapiiriin" [Nainen, 26  
vuotta, pohjoismaisten kielten pääaineopiskelija]*

Jälleen jos edellä kuvatut näytteeksi poimitut maininnat pelkistetään ja pohditaan niiden yleisempää merkitystä, saadaan sellainen taulukko (ks. Taulukko 5), jossa voidaan suuntaa antavasti vertailla motivaatioon tai sen vähenemiseen vaikuttavia tekijöitä yliopiston opiskeluympäristössä. Nämä tekijät ovat tulleet esille myös jois-  
sakin aiemmissa tutkimuksissa ja selvityksissä.

*Taulukko 5. Opiskeluympäristöön liitettyjä motivaatiotekijöitä – hyvässä ja pahassa.*

<b>Mikä motivoi – esimerkkejä opiskeluympäristöön liittyvistä tekijöistä</b>	<b>Mikä ei motivoi - esimerkkejä opiskeluympäristöön liittyvistä tekijöistä</b>
Innostavat, tukevat ja opiskelijoihin luottavat opettajat Mielenkiintoiset kurssit ja mielekkäät aihepiirit Onnistumiset ja eteneminen opinnoissa Hyvät arvosanat Tunne valintojen selkiytymisestä/ osumisesta kohdalleen	Tietyllä tavoin "leipääntyneet" opettajat Huonoksi koettu ilmapiiri Teoreettiset tai turhiksi koetut sisällöt ja kurssit, joissa vaatimustaso liian helppo/vaikea Epävarmuus alasta ja alan vaihdon pohdinnat

Korkeakouluopiskelun ”prosessimallin” kehyksessä tarkasteltuna opiskeluympäristöä laajemmat motivaatiota virittävät tai heikentävät tekijät liittyvät oman elämän ohjaamisen valintoihin, opintojen yleiseen merkitykseen ja henkilökohtaiseen elämänpäiiriin. Korkeakoulututkinnolla on edelleen tiettyä statusarvoa opiskelijan mielessä, joka vaikuttaa ajatuksiin tulevaisuuden odotuksista ja uratoiveista (Ahola & Olin 200). Toisaalta monilla henkilökohtaiseen elämänpäiiriin kuuluvilla asioilla, kuten omalla kiinnostuksella ja oppimisen halulla tai läheisten tuella ja positiivisilla elämäntapahtumilla, voi olla opiskelua kannustavaa ja motivaatiota vahvistavaa vaikutusta, joten motivaatiolähteitä ei voi kaventaa pelkästään opiskeluympäristöä koskeviksi.

Opiskeluympäristön kohdalla prosessimalli korostaa opiskelijan toiminta- ja suunnittelustrategioita ja osallistumisen kautta muotoutuvia kokemuksia, jotka edelleen tuottavat attribuointia omasta selviytymisestä ja hallinnan tuntemuksista ja yleisesti arvioita omasta suhteesta opiskeltavaan alaan, muihin opiskelijoihin ja opettajiin ja ohjaajiin. Positiivissa ja negatiivissa motivaatiomaininnoissa onkin nähtävissä millaiseksi tämä ”suhde” on opiskelussa muotoutunut: onko opiskelija arvioinut hallinnan tunteen ja valmiutensa riittäviksi, kokeeko hän samaistuvansa opiskelualan yhteisöihin (muut opiskelijat, tiedeyhteisö) vai onko suhde kääntynyt negatiiviseksi. Tiedyt samanlaiset opiskeluympäristöön liittyvät asiat näyttävätkin olevan opiskelijoiden vastauksissa esillä joko positiivisessa tai negatiivisessa merkityksessä (opettajat, ilmapäiri, kurssit, sisällöt, alavalinnat jne.).

## **5.2 Millaisiin tavoitteisiin ja konteksteihin sekä taustatekijöihin motivaatiomaininnat ovat yhteyksissä**

Motivaatioon liittyvien avokysymysten lukemisessa ja analysoimisessa käytettiin seuraavassa vaiheessa teorialähtöisenä luokittelukehikkona Korhosen (2003, 119–125) käyttämää tavoiteluokitusta tieteellis-teoreettisiin, ammatillisiin, suoriutumista koskeviin ja henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Luokitteluun lisättiin vielä aineiston perusteella muiden tavoitteiden luokka. Luokittelun jälkeen kvantifioituja vastauksia oli mahdollista käsitellä tilastollisesti. Kun opiskelijoiden motivaatiomainintoja avovastauksissa katsotaan kokonaisuutena, niin esille tulevat positiivisten ja negatiivisten mainintojen selkeät painopiste-erot. Positiivissa maininnoissa tieteellis-teoreettisiin tavoitteisiin ja suoriutumistavoitteisiin liittyvät asiat olivat tavoitekategorioina selkeästi eniten esillä.

Taulukko 6. Motivaatioon liittyvien mainintojen jakautuminen tavoitteiden mukaan tarkasteltuna.

Tavoitekatgoria	Positiiviset maininnat		Negatiiviset maininnat	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Tieteellis-teoreettiset</b>	436	<b>32,7</b>	58	10,5
<b>Ammatilliset</b>	154	11,6	8	1,5
<b>Suoriutuminen</b>	414	<b>31,1</b>	211	<b>38,3</b>
<b>Henkilökohtainen kehitys</b>	248	18,6	90	16,3
<b>Muut tavoitteet</b>	81	6,1	184	<b>33,4</b>
<b>Kaikki</b>	1333	100,00 %	551	100,00 %

**Tieteellis-teoreettisia tavoitteita** kuvaavat vastaukset painottuvat tyypillisesti ilmaisuihin kiinnostuksesta alaan, sisältöihin, uuden oppimiseen, tai esimerkiksi tietoon ja tietämiseen.

*"Aiheen kiinnostavuus, halu saada yhä enemmän tietoa ja sen huomaaminen, että oikeasti oppiikin jotain."* [Nainen, 22 vuotta, kansainvälisen politiikan pääaineopiskelija]

*"Luentokurssien mielenkiintoisuus, yleensäkin luentokurssien tarjonta, ei ole kiva opiskella vain kirjoja lukemalla, luennoista oppii paljon enemmän"* [Nainen, 26 vuotta, tiedotusopin pääaineopiskelija]

**Suoriutumistavoitteista** tyypillisimpiä mainintoja olivat opintopisteiden karttuminen, erilaiset opinnoista suoriutumista ja tuloksien saavuttamista kuvaavat ilmaisut sekä opintojen välineelliseen hyötyyn viittaavat ilmaisut.

*"Taloudelliset tekijät ja opintokuukausien rajallisuus pakottavat opiskelemaan tietyssä tahdissa ja mieluumsti pitämään opinnot aikataulun edellä, jos mahdollista."* [Nainen, 31 vuotta, valtio-opin pääaineopiskelija]

*”Onnistumiset ja hyvät tulokset. Oppiminen.” [Mies, 27 vuotta, matematiikan ja tilastotieteen pääaineopiskelija]*

Negatiivisissa, opiskelumotivaatiota heikentävissä yhteyksissä, ilmaisut painottuivat suoriutumistavoitteisiin ja muihin tavoitteisiin. **Muut tavoitteet** edellisistä poiketen kytkeytyvät opiskelijan elämään, eivätkä suoraan liity opiskeluympäristöön. Muut tavoitteet pitivät sisällään työhön, toimeentuloon tai muihin elämäalueisiin, kuten perheeseen tai harrastuksiin, liittyviä asioita. Motivaatiota heikentävinä ne ovat saattaneet liittyä opintojen ohessa tehdyn työn vaatimaan panostukseen tai parisuhteessa tai muussa elämäntilanteessa tapahtuneisiin muutoksiin.

*”Henkilökohtaisen elämän käännteet ovat sekä lisänneet että heikentäneet opiskelumotivaatiota, heikentäneet valitettavasti enemmän.” [Nainen, 24 vuotta, suomen historian pääaineopiskelija]*

*”Tuleva palkka” [Nainen, 23 vuotta, venäjän kielen ja kulttuurin pääaineopiskelija]*

Huomionarvoista on henkilökohtaisten tavoitteiden ja ammatillisten tavoitteiden jääminen muita pienempään rooliin motivaatiomainnoinnissa. **Henkilökohtaiset tavoitteet** liittyvät laajempiin itsensä kehittämisen tai oman paikan tai alan löytämisen kysymyksiin, joko yleisesti opiskeluiden suhteen tai tiettyjen sivuaine- ja pääainekysymysten osalta.

*”Omat kiinnostuksen kohteet, mahdollinen ura” [Mies, 21 vuotta, tietojenkäsittelyopin pääaineopiskelija]*

*”Vihdoin löysin omanalani (olen käytännössä jo viidennen vuoden opiskelija) ja tiedän ja tunnen yliopiston käytännöt.” [Nainen, 24 vuotta, sosiaalityön pääaineopiskelija]*

**Ammatillisia tavoitteita** kuvaavat puolestaan sellaiset ilmaisut, kuten ammattilaisena tai ammattilaiseksi kehittyminen, taitojen karttuminen ja uusien hyödynnettävien asioiden oppiminen. Tavoitteena saattoi olla myös uusien asioiden hyödyntäminen nykyisessä työelämässä.

*"Kun töissä on voinut käyttää oppimiaan asioita käytännössä. Se lisää motivaatiota." [Mies, 24 vuotta, markkinoinnin pääaineopiskelija]*

*"Suora hyöty käytännön töihin. Opiskellut asiat löytävät heti lihat luittensa ympärille käytännön työelämästä (esim. hallintotiede)." [Nainen, 44 vuotta, aikuiskasvatuksen pääaineopiskelija]*

Avokysymykset luettiin ja analysoitiin jatkossa vielä uudelleen käyttäen apuna Korhosen (2003) tutkimuksessaan kehittämään kontekstiluokitusta, joka kertoo tässä yhteydessä tarkemmin liittyvätkö motivaatiomainninnat esimerkiksi henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen opiskeluympäristöä laajemmin vai opiskeluympäristöön konkreettisesti. Näitä konteksteja ovat henkilökohtainen konteksti sekä opintoihin liittyvät yhteisöllinen ja pedagoginen oppimisen organisoitu konteksti (Korhonen 2003, 133–152). Tässäkin tapauksessa luokitteluun lisättiin vielä aineiston perusteella muiden kontekstien luokka, joka käsitti opiskeluympäristöä laajempia muita kuin henkilökohtaisia toimintaa koskevia tekijöitä (työ, perhe, harrastukset jne.). Luokittelun jälkeen kvantifioituja vastauksia oli edelleen mahdollista käsitellä tilastollisesti.

*Taulukko 7. Motivaation liittyvien mainintojen jakautuminen konteksteittain aineistossa.*

Konteksti	Positiiviset maininnat		Negatiiviset maininnat	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Henkilökohtainen</b>	813	<b>61,4</b>	84	15,4
<b>Yhteisöllinen</b>	108	8,2	17	3,1
<b>Organisoitu oppimisympäristö</b>	214	16,2	260	<b>47,5</b>
<b>Muu konteksti</b>	189	14,3	186	<b>34,0</b>
<b>Kaikki</b>	1324	100 %	547	100 %

Mielenkiintoisia painotuseroja tuli kontekstitarkekselussakin esille. *Henkilökohtai-*



set kontekstit (yli 60 %) olivat selkeästi tyypillisimpiä niissä motivaatioilmaisuissa, jotka olivat positiivisävytteisiä. Yleisesti tämä voisi viitata sisäsyntyiseen motivaatioon ja onnistumisten attribuointiin. Vastausten painottuminen henkilökohtaiseen voisi kertoa myös yksilökeskeisestä ja -lähtöisestä ajattelutavasta, jossa vastuu ja toiminnan lähtökohdat määrittyvät opiskelijan omaehtoisesta ja autonomisesta toiminnasta käsin. Yksilöön liittyvät kontekstit olivat huomattavan yleisiä, vaikka kysymyksen sanamuodot "... tapahtumat, asiat ja tekijät..." olisivat antaneet mahdollisuuden moniin vastauksiin.

Henkilökohtaisen kontekstin luokkaan luokiteltiin oppimisen itsesääteley, henkilökohtaiset motiivit ja asenne opiskeluun, käsitykset itsestä opiskelijana, kehitymis- ja oppimisintressit, osallistumisen edellytykset.

*"Tietoisuus siitä, mikä minusta tulee isona. Onnistumiskokemukset." [Nainen, 21 vuotta, suomen kielen pääaineopiskelija]*

Motivaatiota heikentäneissä ilmaisuissa *organisoidun oppimisympäristön konteksti* oli selkeästi suurin. Myös opiskeluympäristön ulkopuoliset *muut kontekstit* saattoivat vaikuttaa useissa tapauksissa negatiivisesti opiskelumotivaatioon.

**Oppimisen organisoinnin kontekstiin** liittyvät ilmaisut edustavat monessa vastauksessa virallista ja julkista oppimis- ja opiskeluympäristöä. Niihin kuuluvat ajanhallinta ja opintojen rytmitys, erilaiset tieto- ja muut resurssit, opetus sekä opetushenkilökunnan toiminta, kuten keskustelu ja tuki, arviointi, palautteen antaminen, ohjaus tai tukeminen. Mielekkäät kurssit, tehtävät ja aihealueet sekä opintojen joustavuus liitettiin myös tähän kategoriaan.

*"Heikentänyt on vaikeus päästä kursseille. Ajattelin jopa lukea uudestaan pääsykokeisiin, jotta kurssien ovet aukenisivat. Kun avoin yliopisto järjesti yhden kurssin, jolle pääsin mukaan niin se lisäsi motivaatiota." [Nainen, 26 vuotta, tiedotusopin pääaineopiskelija]*

**Muut kontekstit** liittyvät yleisesti yliopiston ulkopuolisiin tekijöihin ja tilanteisiin. Muita konteksteja olivat tyypillisesti perhe, työpaikka tai harrastukset.

*"Työssäkäynti lisää motivaatiota, huono menestys tenteissä tai huono opetus pienentävät sitä." [Mies, 24 vuotta, historian pääaineopiskelija]*

*”Asunnon vaihtoihin, taloudellisiin asioihin, työhön tai työnhakuun liittyvä stressi ja huoli ovat heikentäneet opiskelujaksamista toisinaan. Motivaatioita ovat toisinaan heikentäneet ja toisinaan lisänneet tietoisuus työelämän tilanteesta ja tulevaisuudesta. Mitä enemmän tiedän tulevasta työmahdollisuuksista sitä enemmän se motivoit myös opiskeluun.” [Nainen, 25 vuotta, sosiaalipsykologian pääaineopiskelija]*

Huomionarvoista kontekstitarkastelussa on, että yhteisöllinen konteksti ei näytä olevan merkittävä tekijä opiskelijoiden motivaatioon vaikuttavista konteksteista.

Yhteisölliseen kontekstiin sisällytettävät asiat ovat pääasiassa opiskelun yhteisöihin ja pienryhmiin liittyviä. Näitä olivat muun muassa ryhmän tuki, vertaisoppijoiden merkitys, erilaisten perspektiivien tarjonta, akateemiseen yhteisöön identifioiduminen ja tiedon ja kokemusten reflektointi yhdessä.

*”Opiskelijakavereiden tuki ja oma halu päästä opinnoissa eteenpäin” [Nainen, 20 vuotta, sosiologian pääaineopiskelija]*

*”Haluan tulla osaavaksi kauppatieteilijäksi.” [Mies, 26 vuotta, laskentatöiden pääaineopiskelija]*

**Yhteisöllisen kontekstin** jääminen sivuun motivaatioon ja opintoihin sitoutumiseen vaikuttavana tekijänä on huomionarvoinen seikka, sillä aikaisempien selvitysten perusteella noin kolmannes yliopisto-opiskelijoista ilmoittavat etteivät he koe kuuluvansa mihinkään opiskeluun liittyvään yhteisöön (Kunttu & Huttunen 2009). Tällä yhteisöjen puutteella voi olla merkittävää vaikutusta opiskelijan opintoihin sitoutumiseen ja yleiseen hyvinvointiin.

### 5.2.1 Tavoitteiden ja kontekstien yhteyksistä opiskelijaikäryhmittäin

Seuraavaksi tarkasteltiin tavoitteiden ja kontekstien mahdollisia yhteyksiä taustamuuttujiin. Kun katsotaan opiskelijoiden tavoitteita ikäluokittain, erityisesti kahden nuorimman ikäryhmän, alle 20 ja 21–25 -vuotisten luokissa, painottuivat tieteellisteoreettiset tavoitteet hieman enemmän verrattuna vanhempien ikäluokkien vastaaviin osuuksiin (Taulukko 8). On mahdollista, että näillä ikäluokilla ammatti-identiteetin rakentuminen on meneillään oleva kehitystehtävä, jolloin ollaan kiinnostuneita alasta ja sisällöstä, se ohjaa tulemistakin joksikin. Vastaavasti hieman

iältään hieman vanhempien opiskelijoiden eli 26 -vuotiaiden ja sitä vanhempien luokissa suoriutumistavoite -ilmaisut olivat hieman painokkaammin esillä (Taulukko 8), mikä saattaisi viitata tutkinnon suorittamisen ja valmistumisen lähestymiseen sekä tavoitteisiin valmistua työhön ja muuhun elämään.

Henkilökohtaiset kehittymistavoitteet ilmaistiin tavoitteina useammin alle 20 -vuotiaiden luokassa muihin ikäluokkiin verrattuna. 31–35-vuotiaiden luokassa ammatilliset tavoitteet esiintyivät vastauksissa hieman useammin. Muiden tavoitteiden osuus ikäryhmien 21–25 ja 26–30 sisällä oli suurempi muihin verrattuna. (Taulukko 8). Muut tavoitteet voivat olla esimerkiksi työllistymiseen tai paremman työn saamiseen liittyviä tavoitteita, jotka eivät suoraan kytkeydy opiskeluun, vaan opiskelijan muuhun elämään.

Edellä mainitut huomiot toistuivat myös tarkasteltaessa ikäluokkia ja tavoitteilmaisuja tavoitteittain Pearsonin  $\chi^2$ -testin avulla. Ikäluokittain Pearsonin  $\chi^2$ -testin tulos oli erittäin merkitsevä ( $\chi^2(16) = 39,68, P = 0,001$ ). Motivaatioon negatiivisesti vaikuttaneissa ilmaisuissa tavoitteissa ei ollut ikäluokittaisia merkitseviä eroja.

*Taulukko 8. Tavoitteiden jakautuminen ikäryhmittäin*

Tavoitekatgoria	Ikä				
	-20 v	21-25 v	26-30 v	31-35 v	yli 35 v
Tieteellis-teoreettiset	75	258	63	13	27
	<b>36,6%</b>	<b>34,3%</b>	26,9%	25,5%	29,7%
Ammatilliset	18	83	30	10	13
	8,8%	11,0%	12,8%	19,6%	14,3%
Suoriutuminen	60	217	88	17	32
	29,3%	28,9%	<b>37,6%</b>	<b>33,3%</b>	<b>35,2%</b>
Henkilökohtainen kehitys	50	141	31	9	17
	<b>24,4%</b>	18,8%	13,2%	17,6%	18,7%
Muut tavoitteet	2	53	22	2	2
	1,0%	7,0%	<b>9,4%</b>	3,9%	2,2%

*Prosentit ovat vastaajista ikäluokan sisällä*

## 5.2.2 Tavoitteiden ja kontekstien jakaantumisesta tiedekunnittain

Seuraavaksi taustatekijävertailuna tarkasteltiin tavoitteiden ja kontekstien mahdollisia yhteyksiä tiedekunnittain.

Taulukko 9. Positiiviset tavoitteisiin liittyvät maininnat tiedekunnittain.

Positiiviset maininnat	Tiedekunnittain						Yhteensä
	Humanistinen tiedekunta	Informaatiotieteiden tiedekunta	Kasvatustieteiden tiedekunta	Kauppa- ja hallinto-tieteiden tiedekunta	Lääketieteellinen tiedekunta	Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	
Tieteellis-teoreettiset	162	70	43	75	74	96	520
	<b>40,8%</b>	<b>40,5%</b>	<b>41,7%</b>	35,9%	38,9%	36,8%	
Ammatilliset	59	23	17	27	54	51	231
	14,9%	13,3%	16,5%	12,9%	<b>28,4%</b>	19,5%	
Suoriutumisen	184	80	47	99	69	102	581
	<b>46,3%</b>	<b>46,2%</b>	<b>45,6%</b>	<b>47,4%</b>	36,3%	39,1%	
Henkilökoh-tainen kehitys	115	55	25	48	43	91	377
	29,0%	<b>31,8%</b>	24,3%	23,0%	22,6%	<b>34,9%</b>	
Muut tavoitteet	33	14	8	32	14	23	124
	8,3%	8,1%	7,8%	<b>15,3%</b>	7,4%	8,8%	
<b>Yhteensä</b>	397	173	103	209	190	261	1333

Prosentit ovat vastaajista tiedekunnan sisällä.

Kun taulukoitiin motivaatiomainintoja tiedekunnittain, erityisesti positiivisesti motivaatioon vaikuttaneita tekijöitä, lääketieteellisen tiedekunnan vastaajat näyttivät suhteellisesti muita useammin ilmaiseen ammatillisiin tavoitteisiin liittyviä moti-

vaatiotekijöitä (28,4%). Tieteellis-teoreettisiin ja suoriutumistavoitteisiin liittyvien mainintojen yhdistelmät olivat yhdessä painokkaammin esillä humanistisen, informaatiotieteiden ja kasvatustieteellisen tiedekunnan vastaajilla. Lisäksi kauppaja- ja hallintotieteiden tiedekunnan opiskelijoilla olivat suoriutumistavoitteet yksin painokkaammin esillä. Henkilökohtaisen kehityksen tavoitteissa puolestaan painottuivat informaatiotieteiden (31,8 %) ja yhteiskuntatieteellisen (34,9%) tiedekunnan vastaajat ja muissa tavoitteissa (harrastukset, perhe, työ jne.) tulivat selkeämmin esille kauppaja- ja hallintotieteiden tiedekunnan vastaajat (15,3%).

Vertailun vuoksi todettakoon, että Ahrion & Vallon (2007, 67–68) selvityksessä ilmeni, että Tampereella kasvatustieteilijät, kauppaja- ja hallintotieteilijät sekä lääketieteilijät tekivät eniten kokoaikatyötä opintojen ohessa, osa-aikaista työtä tekivät yhteiskuntatieteellisen opiskelijat.

Negatiivisissa maininnoissa, kuten aiemmin jo todettiin, korostuivat suoriutumiseen ja muihin tavoitteisiin liittyvät motivaatiomaininnat. Suoriutumisen osalta muita painokkaammin tulivat esille kasvatustieteiden, kauppaja- ja hallintotieteiden ja lääketieteellisen tiedekuntien opiskelijoiden vastaukset. Huomionarvoista tässä yhteydessä on ehkä kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden muita hieman kriittisempi suhtautuminen opiskeluympäristössä ”suoriutumista” kohtaan.

Taulukko 10. Negatiiviset tavoitteisiin liittyvät maininnat tiedekunnittain.

Negatiiviset maininnat	Tiedekunnittain						Yhteensä
	Humanistinen tiedekunta	Informaatiotieteiden tiedekunta	Kasvatustieteiden tiedekunta	Kauppa- ja hallinto-tieteiden tiedekunta	Lääketieteellinen tiedekunta	Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	
Tieteellis-teoreettiset	25	13	1	18	9	12	78
	13,2%	16,7%	2,9%	17,3%	16,1%	13,5%	
Ammatilliset	4	2	0	6	0	4	16
	2,1%	2,6%	,0%	5,8%	,0%	4,5%	
Suoriutuminen	85	33	22	55	28	35	258
	44,7%	42,3%	<b>64,7%</b>	<b>52,9%</b>	<b>50,0%</b>	39,3%	
Henkilökohtainen kehitys	52	22	6	19	6	21	126
	27,4%	28,2%	17,6%	18,3%	10,7%	23,6%	
Muut tavoitteet	86	30	12	39	23	43	233
	<b>45,3%</b>	38,5%	35,3%	37,5%	<b>41,1%</b>	<b>48,3%</b>	
<b>Yhteensä</b>	190	78	34	104	56	89	551

Prosentit ovat vastaajista tiedekunnan sisällä.

Motivaatioon vaikuttaneiden vastausten kontekstit painottuvat kaikissa aineiston motivaatiota kartoittavissa vastauksissa positiivisissa ilmaisuisissa henkilökohtaisiin konteksteihin eri tiedekunnissa (taulukko 11), ja negatiivisissa ilmaisuisissa organisoituihin oppimisympäristöön sekä muihin ympäristöihin (taulukko 12).

Taulukko 11. Positiiviset maininnat konteksteihin liitettynä.

Positiiviset maininnat	Tiedekunnittain						Yhteensä
	Humanistinen tiedekunta	Informaatiotieteiden tiedekunta	Kasvatustieteiden tiedekunta	Kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunta	Lääketieteellinen tiedekunta	Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	
Henkilökohtainen	292	126	71	140	127	192	948
	73,9%	72,8%	68,3%	67,6%	66,8%	74,1%	
Yhteisöllinen	59	26	21	26	41	35	208
	14,9%	15,0%	20,2%	12,6%	21,6%	13,5%	
Organisoitu oppimisympäristö	128	41	31	59	38	73	370
	32,4%	23,7%	29,8%	28,5%	20,0%	28,2%	
Muut ympäristöt	82	50	25	74	53	79	363
	20,8%	28,9%	24,0%	35,7%	27,9%	30,5%	
<b>Yhteensä</b>	395	173	104	207	190	259	1328

Prosentit ovat vastaajista tiedekunnan sisällä.

Taulukko 12. Negatiiviset maininnat konteksteihin liitettyinä.

Negatiiviset maininnat	Tiedekunnittain						Yhteensä
	Humanis-tinen tiedekunta	Informaatio-tieteiden tiedekunta	Kasvatus-tieteiden tiedekunta	Kauppa- ja hallinto-tieteiden tiedekunta	Lääketie-teellinen tiedekunta	Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	
Henkilökoh-tainen	56	25	8	19	10	26	144
	29,3%	32,1%	23,5%	18,4%	17,9%	27,7%	
Yhteisöllinen	9	7	3	8	1	6	34
	4,7%	9,0%	8,8%	7,8%	1,8%	6,4%	
Organisoitu oppimis-ympäristö	109	40	28	65	33	48	323
	57,1%	51,3%	82,4%	63,1%	58,9%	51,1%	
Muut ympä-ristöt	88	36	8	40	25	46	243
	46,1%	46,2%	23,5%	38,8%	44,6%	48,9%	
<b>Yhteensä</b>	191	78	34	103	56	94	556

Prosentit ovat vastaajista tiedekunnan sisällä.

Tiedekuntakohtaisissa painotuksissa, positiivissa yhteyksissä, yhteisöllisten kontekstien maininnat olivat suhteellisesti suurimmat kasvatustieteiden ja lääketie-teellisen tiedekunnan opiskelijoilla. Tämä antaa aihetta olettaa näiden tiedekuntien suosivan yhteisöllisempiä opetuksen ja oppimisen työskentelymuotoja, jolla on myös positiivisia vaikutuksia motivaation. Vastaavasti lääketieteellisen ja informaatiotieteiden tiedekunnan vastaajat olivat hieman harvemmin maininneet organisoi-dun oppimisympäristön motivaatioon positiivisesti vaikuttavana tekijänä.

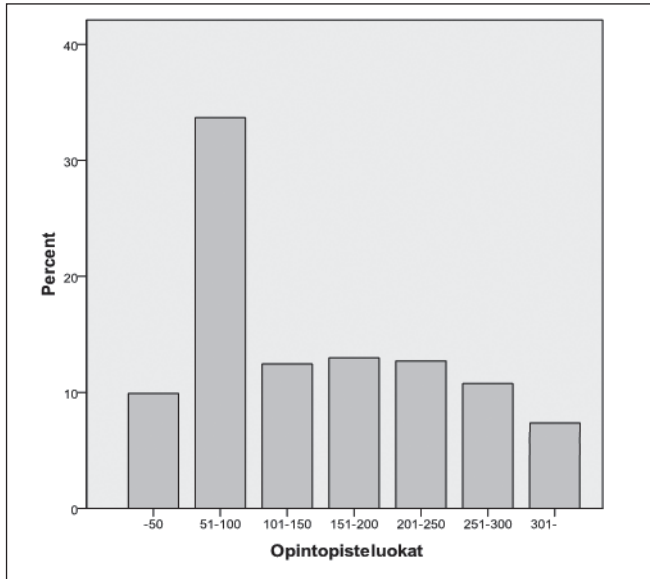
Tavoitteissa ja konteksteissa motivaatioon negatiivisina vaikuttaneissa asioissa suoriutumistavoitteet ja organisoidun oppimisympäristön konteksti painoutuivat selkeästi kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijoilla, kuten edellä jo todettiin.



Muiden kontekstien mainitseminen motivaatiota vähentävinä tekijöinä oli suurin yhteiskuntatieteellisen, lääketieteellisen, informaatiotieteiden ja humanistisen tiedekunnan vastaajien suhteellisissa osuuksissa.

### 5.2.3 Tavoitteet ja kontekstit suhteessa opiskelijan opintopistekertymään

Opintojen vaiheen kannalta otettiin taustatekijävertailuun myös opintopistekertymän mahdolliset yhteydet tavoite- ja kontekstiluokkiin. Tämä antaa osaltaan kuvaa tavoitteiden ja motivaatiotekijöiden mahdollisista muutossuunnista opintojen aikana. Tavoitteet, kuten edellä pohdittiin, ovat työstämisen kohteena ja saattavat muuttua opintopolun aikana. Tavoitteet kytkeytyvät korkeakouluopiskelijan prosessimallin mukaan tulkittuna oman elämän ohjaamisen ja opintojen merkityksen yleisiin kysymyksiin sekä yksilön omaehtoiseen mahdollisuuksien tutkimiseen korkeakouluopiskelun ympäristössä ja opiskelun tapahtumissa opintojen aikana (Nurmi & Salmela-Aro 2002b ja 2002c). Selkeästi eniten oli mukana valikoitunut vastaajia, joiden opintopistekertymä oli 51-100 opintopistettä (Kuvio 3). Tämä johtunee siitä, että vastaajissa oli 2-vuoden opiskelijoita vuosilta 2006 ja 2007, kun taas 3- ja 5-vuoden opiskelijoita oli mukana kyselyssä vain vuonna 2007.



*Kuvio 3. Opintopistekertymien jakaantuminen luokittain motivaatiota koskeviin avokysymyksiin vastanneilla*

Motivaatioon positiivisesti vaikuttaneiden asioiden osalta tavoitteet jakautuivat siten, että positiivisissa ilmaisuisissa ryhmien, joiden opintopistekertymä oli alle 150 opintopistettä tai kategoriassa 351–400 opintopistettä eli opintojen alku- ja loppuvaiheet, painoutuivat *tieteellisteoreettiset tavoitteet* hieman enemmän. Vastaavasti *suoritusmäärätavoitteet olivat voimakkaammin esillä aivan opintojen aloittamisvaiheessa* (alle 50 opintopistettä) ja *opintojen keski- ja loppuvaiheissa* (vähintään 101 opintopistettä ja siitä eteenpäin). *Ammatilliset tavoitteet näkyivät muita enemmän aivan opintojen loppuvaiheissa* ja runsaasti opintoja suorittaneilla eli yli 300 opintopistettä suorittaneiden luokissa.

Taulukko 13. Positiiviset tavoitteisiin liittyvät motivaatiomaininnat opintopistekertymän mukaan jaennettynä.

Positiiviset maininnat	Opintopisteluokat							Yht.
	-50	51-100	101-150	151-200	201-250	251-300	301-	
Tieteellisteoreettiset	53	187	50	40	35	38	30	433
	36,1%	36,8%	33,6%	28,4%	24,3%	29,5%	29,40%	
Ammatilliset	13	60	12	16	16	15	18	150
	8,8%	11,8%	8,1%	11,3%	11,1%	11,6%	17,60%	
Suoriutuminen	52	129	54	51	51	46	26	409
	35,4%	25,4%	36,2%	36,2%	35,4%	35,7%	25,50%	
Henkilökohtainen kehitys	26	120	26	21	22	14	16	245
	17,7%	23,6%	17,4%	14,9%	15,3%	10,9%	15,70%	
Muut tavoitteet	3	12	7	13	20	16	8	79
	2,0%	2,4%	4,7%	9,2%	13,9%	12,4%	7,80%	
<b>Yhteensä</b>	147	508	149	141	144	129	98	1316

Prosentit ovat vastaajista opintopisteluokan sisällä.

Kun asiaa tarkasteltiin tavoiteluokittain Pearsonin  $\chi^2$ -testissä, mainitut erot ilmenevät myös tilastollisesti erittäin merkitseväinä ( $\chi^2(32)=85,71$ ,  $p=0,000$ ). Tulos on samansuuntainen edellisissä luvuissa kuvattujen ikäluokkien ja tavoitteiden ja kontekstien vertailun kanssa. Muut tavoitteet eivät olleet kovin keskeisesti esillä, mutta eniten ne painottuivat 201–350 opintopistettä omaavissa ryhmissä. Muihin tavoitteisiinhan liittyy esimerkiksi opintojen aikaiseen työssäkäyntiin liittyviä asioita. Ahrion & Vallon (2007, 67) selvityksessä 5. vuoden opiskelijoista 58 % ja 3. vuoden opiskelijoista 48 % käy töissä arkipäivisin.

Motivaatioon negatiivisesti vaikuttaneissa asioissa painotukset kohdistuivat

tavoitteiden osalta, kuten edellisissä luvuissa on jo todettukin, suoriutumistavoiteteisiin ja muihin tavoitteisiin. Opintopistekertymään suhteutettuna trendi yleisesti ottaen vaikutti sitä, että *suoriutumistavoitteita koskevat negatiiviset ilmaiset lisääntyvät mitä enemmän opintopisteitä opiskelijalla on kertynyt*. Selkeä nousu tapahtuu luokassa 51–100 opintopistettä (osuus kasvaa 16,7%:sta 38,1%:iin), jonka jälkeen suoriutumistavoitteita koskevat maininnat lisääntyvät suhteellisen tasaisesti mitä enemmän opintopistekertymää on. *Vastaavasti muita tavoitteita koskevat negatiiviset ilmaiset vähenevät opintopistekertymän lisääntyessä* vastaavassa suhteessa. Opintojen alkuvaiheessa (luokat 0–150 opintopistettä) muut tavoitteet ovat hallitsevia (reilusti yli 40%), mutta osuus tasaisesti laskee opintopistekertymän kasvaessa. Negatiivisten tavoitemainintojen osalta on kuitenkin todettava, että Pearsonin  $\chi^2$ -testissä nämä mainitut erot ja trendit eivät olleet kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä, joten havainnon yleistämisessä ei kannata tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Ilmiö voi olla kuitenkin oireellinen.

*Taulukko 14. Positiiviset eri konteksteihin kytketyt motivaatiomaininnat opintopistekertymän mukaan jäsennettyinä.*

Positiiviset maininnat	Opintopisteluokat							Yht.
	-50	51-100	101-150	151-200	201-250	251-300	301-	
Henkilökohtainen	96	348	95	79	69	64	52	803
	65,3%	68,5%	64,6%	56,0%	48,9%	50,4%	49,9%	61,4%
Yhteisöllinen	15	42	5	8	15	10	12	107
	10,2%	8,3%	3,4%	5,7%	10,6%	7,9%	11,5%	8,2%
Organisointuoppimisympäristö	25	56	25	31	29	30	15	211
	17,0%	11,0%	17,0%	22,0%	20,6%	23,6%	14,4%	16,1%
Muu konteksti	11	62	22	23	28	23	17	186
	7,5%	12,2%	15,0%	16,3%	19,9%	18,1%	16,3%	14,2%
<b>Yhteensä</b>	<b>147</b>	<b>508</b>	<b>147</b>	<b>141</b>	<b>141</b>	<b>127</b>	<b>96</b>	<b>1307</b>

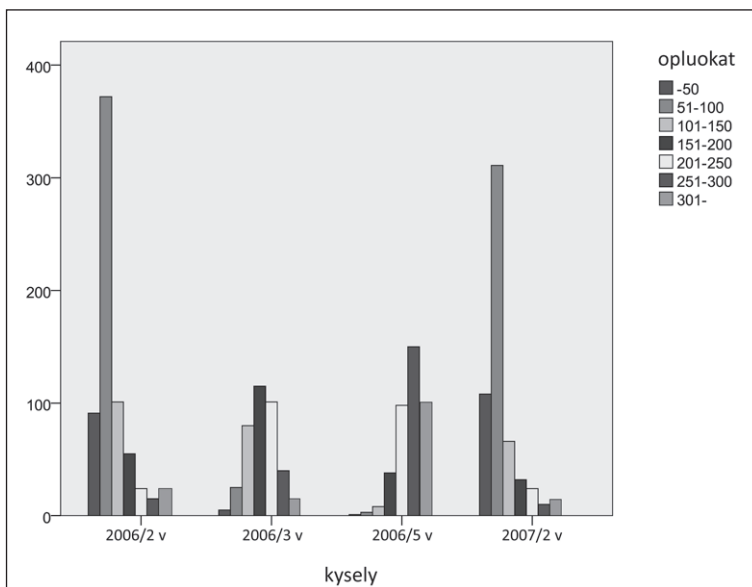
*Prosentit ovat vastaajista opintopisteluokan sisällä.*

Kontekstien osalta tarkasteltuna kategoria 'henkilökohtainen konteksti' oli kauttaaltaan eri opintopisteluokissa selkeästi muita enemmän painottuneita motivaatioon positiivisesti vaikuttaneissa ilmaisissa (osuuksien vaihdellessa 48,9%–68,5% välillä). Tämä viittaa korkeakouluopiskelijan prosessimallin mukaan tulkittuna *opiskeluympäristöä laajempien ja toisaalta opiskelijan kannalta henkilökohtaiseen toimintaan liittyvien asioiden tärkeyteen koko opintopolun ajan*. Pearsonin  $\chi^2$ -testin perusteella tulos oli myös tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $(\chi^2(24)=56,26, p=0,000)$ ).

Negatiivisissa motivaatioon liittyvissä maininnoissa korostuivat, kuten edellisissä luvuissa onkin jo tullut esille, organisoituun oppimisympäristöön ja muihin konteksteihin liittyvät ilmaisut. Opintopistekertymään suhteutettuna organisoituun oppimisympäristöön liittyvät maininnat alkavat lisääntyä voimakkaammin heti opintojen alun jälkeen (luokasta 51–100 opintopistettä eteenpäin). Toisaalta muihin konteksteihin liittyvät ilmaisut vähenevät vastaavasti opintojen alun jälkeen (luokasta 51–100 opintopistettä eteenpäin). Mutta havainto ei ole Pearsonin  $\chi^2$ -testin mukaan tilastollisesti merkitsevä.

#### 5.2.4 Tavoitteet ja kontekstit opiskelijan opintovuoteen suhteutettuna 2., 3. ja 5. vuoden opiskelijoilla

Opintopistekertymän lisäksi taustatekijävertailuun otettiin opintovuoden mahdolliset vaikutukset motivaatiota koskeviin ilmaisuihin. Kyselyn vastaajajoukossahan oli mukana toisen, kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijoita vuosina 2006 ja 2007. Suhteellisesti eniten, kuten edellisessä luvussa todettiin, oli vastaajissa mukana toisen vuoden opiskelijoita, joilla opintopistekertymä oli voimakkaasti painottuneena 51–100 opintopisteen välille (ks. kuvio 4).



Kuvio 4. Opintopisteluokat motivaatiota koskeviin avokysymyksiin vastanneilla toisen, kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijoilla 2006 ja 2007.

Joten jatkotarkastelun kannalta tehtiin tässä kohdin se ratkaisu, että vertailtavaksi otettiin vain vuoden 2006 kyselyyn vastanneet, jolloin vertailuryhmät saatiin tasakokoisemmiksi. Vertailun kannaltahan vuoden 2006 ja 2007 kyselyyn vastanneet toisen vuoden opiskelijat näyttivät olevan toisiinsa nähden riittävän homogeenisia ryhminä, joten toisen pudottaminen pois ei vaikuta ratkaisevasti tuloksiin.

Opintovuoden perusteella katsottuna hieman samansuuntaiset trendit opintojen etenemisen vaiheen merkityksestä motivaatiota kuvaavien tavoiteluokkien painotuseroissa tulivat esille kuin edellisen luvun opintopistekertymän mukaisessa vertailussa. *Tieteellis-teoreettiset tavoitteet olivat positiivissa motivaatioilmaisuisa suhteellisesti enemmän esillä toisen vuoden opiskelijoilla* opintojen alkupuolella, osuuden laskiessa tasaisesti kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijoilla. Vastaa- vasti *suoritusmäärätavoitteiden osuus näytti hienoisesti kasvavan opintovuosien lisääntyessä*. Myös *ammattillisten tavoitteiden osuus näytti hieman kasvavan opintovuosien edetessä*. Muiden tavoitteiden, kuten työelämään liittyvien mainintojen osuus, näytti myös kasvavalta opintovuoden lisääntyessä. Tämä tuki edelleen havaintoa, jonka

mukaan kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijoilla työssäkäynti opintojen ohessa näytti hyvin yleiseltä (Ahrio & Vallo 2007). Kuvatut erot olivat Pearsonin  $\chi^2$ -testin perusteella myös tilastollisesti erittäin merkitseviä ( $(\chi^2(24)=75,49, P=0,000)$ )

*Taulukko 15. Positiiviset tavoitemaininnat vastaajan opintovuoden mukaan.*

Positiiviset maininnat	Vastaajan opintovuosi			Yhteensä
	2006/ 2. v	2006/ 3. v	2006/ 5. v	
Tieteellis-teoreettiset	188	59	55	302
	38,8%	32,4%	21,6%	32,8%
Ammatilliset	50	20	40	110
	10,3%	11,0%	15,7%	11,9%
Suoriutumis	143	56	85	284
	29,5%	30,8%	33,3%	30,8%
Henkilökohtainen kehitys	96	24	35	155
	19,8%	13,2%	13,7%	16,8%
Muut	8	23	40	71
	1,6%	12,6%	15,7%	7,7%
Yhteensä	485	182	255	922
	100%	100%	100%	100%

*Prosentit ovat vastaajista kyselyn sisällä.*

Negatiivisissa maininnoissa painottuivat, kuten aiemmin todettua, suoriutumistavoitteet ja muut tavoitteet. Kuvaavaa tässä kohden oli se, että toisen vuoden opiskelijoilla ei ollut negatiivisia motivaatiomainintoja juuri lainkaan, vaan painotukset tältä osin koskevat lähinnä kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijoita. Myös kontekstien kohdalla negatiivisissa maininnoissa kävi samalla tavoin eli toisen vuoden opiskelijoilla ei ollut negatiivisia konteksteja koskevia mainintoja. Nämä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä tuloksia.

Taulukko 16. Positiiviset kontekstimaininnat vastaajan opintovuoden mukaan.

Positiiviset maininnat	Vastaajan opintovuosi			Yhteensä
	2006/2. v	2006/3. v	2006/5. v	
Henkilökohtainen	335	71	122	528
	69,1%	40,1%	48,6%	57,8%
Yhteisöllinen	34	8	31	73
	7,0%	4,5%	12,4%	8,0%
Organisoitu oppimisympäristö	58	65	43	166
	12,0%	36,7%	17,1%	18,2%
Muu konteksti	58	33	55	146
	12,0%	18,6%	21,9%	16,0%
Yhteensä	485	177	251	913
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Prosentit ovat vastaajista kyselyn sisällä.

Positiivisissa kontekstia koskeissa motivaatioilmaisuissa korkeakouluopiskelijan prosessimallin mukainen painotus opiskelu ympäristöä laajempiin ja henkilökohtaisempiin kysymyksiin, tuli tässäkin esille (Taulukko 16). Henkilökohtainen konteksti oli, kuten opintopistekertymänkin mukaan tarkasteltuna, selvästi muita enemmän painottuneena eri opintovuosina. Tosin merkitys motivaatiomainnoinnissa hieman väheni toisen opintovuoden jälkeen, kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijoiden kohdalla, sillä osuus oli laskenut 69,1 %:n osuudesta (=toisen vuoden opiskelijat) 40,1–48,6%:n osuuksiin (=kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijat). Muut kontekstit -kategorian osuus näytti kasvavan opintovuosien lisääntyessä. Nämä erot olivat myös Pearsonin  $\chi^2$ -testin perusteella tilastollisesti erittäin merkitseviä ( $\chi^2(6)=88,28, p=0,000$ ).



### 5.3 Motivaation ja opintoihin sitoutumisen ongelmat opintojen etenemisessä

Millaiset tekijät opintopolulla vaikuttavat motivaatiota ja opintoihin sitoutumista heikentävästi ja kuinka yleisiä motivaatio-ongelmat opinnoissa mahdollisesti ovat? Motivaatioon ja sitoutumiseen liittyvien ongelmien osalta täydennettiin tutkimuksen analyysiä vuosien 2009 ja 2010 opiskelijakyselyaineiston avulla. Kyselyyn ovat vastanneet Tampereen yliopistolla vuonna 2009 toisen vuoden opiskelijat ja vuonna 2010 kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijat.

Kyselyssä on ollut mukana joukko väittämiä, jotka koskevat opintojen etenemistä haittaavia tekijöitä, kuten *Kursseja järjestetään harvoin*, *Kurssikirjoja on vaikea saada*, *Kursseista on vaikea päästä läpi*, *Tutkintovaatimusten joustamattomuus*, *Opintojen aikainen työssäkäynti*, *Opintojen ohjauksen puute*, *Elämäntilanne* tai *Epätasa-arvoinen kohtelu*. Vastaajalta on myös yhden väittämän avulla pyydetty arviota mahdollisista ongelmista *motivaatiossa ja opiskeluun sitoutumisessa*. Opintojen etenemistä koskevat asiat kysymyksissä liittyvät pääsääntöisesti siis opiskeluympäristöön, mutta mukana on myös ollut yleisesti elämäntilanteeseen tai työssäkäyntiin liittyviä kysymyksiä.

Väittämät tulkittiin välimatka-asteikollisiksi ja niiden avulla muodostettiin askeltavan regressioanalyysin avulla regressiomalli, jossa riippumattomaksi muuttujaksi valittiin väittämä 'ongelmat motivaatiossa ja opiskeluun sitoutumisessa'. Malliin löytyikin tilastollisesti merkitseviä selittäviä muuttujia kuusi kappaletta, joiden avulla saatiin varsin hyvä selitysmalli (selitysaste  $R^2$  39,7%) kuvaamaan mahdollisia motivaatioon ja sitoutumiseen painokkaammin vaikuttavia tekijöitä opiskeluympäristössä ja sen ulkopuolella. Motivaation ja sitoutumisen heikentymisen ennustetekijät mallissa ovat: *Opintojen ohjauksen puute*, *Kursseista on vaikea päästä läpi*, *Vaikeudet opiskelutekniikoissa*, *Vaikeudet ajankäytössä*, *Elämäntilanne* (esim. *sairaus*, *vanhempainvapaa*) ja *Ikä*. Mallin merkitsevyytaso on  $F(6) = 131,70$ ,  $P = 0,000$ , eli tilastollisesti erittäin merkitsevää tasoa. Kyseisten selittävien muuttujien yhteys näyttää kaikkien muiden kuin iän kohdalla positiiviselta, eli mitä korkeammaksi selittävän muuttujan kohdalla on tilanne arvioitu, sitä voimakkaammaksi on todennäköisemmin myös arvioitu ongelmat motivaatiossa ja opiskeluun sitoutumisessa (esim. melko paljon tai erittäin paljon). Iän yhteys on vastaavasti negatiivinen, eli mitä vanhempaan ikäryhmään vastaaja kuuluu sitä todennäköisemmin hän on arvioinut kokevansa vähemmän ongelmia motivaatiossa ja opiskeluun sitoutumisessa.

Taulukko 17. Regressiomalli ennustaen ongelmia motivaatiossa ja opiskeluun sitoutumisessa.

*Coefficients<sup>a</sup>*

Malli		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	<b>(Constant)</b>	,912	,111		8,185	,000
	<b>Opintojen ohjauksen puute</b>	,127	,024	,127	5,283	,000
	<b>Vaikeudet opiskelutekniikoissa (lukutekniikat, muistiinpano, töiden kirjoittaminen)</b>	,158	,030	,147	5,181	,000
	<b>Vaikeudet ajankäytössä (esim. ongelmat aikatauluttamisessa tai töihin tarttumisessa)</b>	,344	,027	,361	12,963	,000
	<b>Kursseista on vaikea päästä läpi (esim. tiukka arvostelu)</b>	,140	,033	,106	4,302	,000
	<b>Elämäntilanne (esim. sairaus, vanhempainvapaa)</b>	,081	,021	,092	3,833	,000
	<b>Ikä</b>	-,181	,027	-,157	-6,676	,000

*a. Riippuva muuttuja: Ongelmat motivaatiossa ja opiskeluun sitoutumisessa*

Mallin selittävät muuttajat kertovat esimerkiksi opiskelutaitoihin liittyvien tekijöiden osuudesta motivoitumattomuuden yhteydessä. Erityisesti vaikeudet ajan käytössä (esim. ongelmat aikataulutamisessa tai töihin tarttumisessa) -muuttuja näyttäisi olevan mallin voimakkain selittäjä (suurin standardoitu Beta-arvo). Seuraaviksi vahvimpina selittäjinä ikä (negatiivinen yhteys) ja vaikeudet opiskelutekniikoissa (lukutekniikat, muistiinpano, töiden kirjoittaminen) -muuttujat.

Regressio- ja korrelaatiotarkasteluissa selittäviksi muuttujiksi koeteltiin edellä mainittujen tekijöiden lisäksi laajemmin myös joitakin muita taustamuuttujia, kuten sukupuolta, opintopistekertymää, opintovuotta, tiedekuntaa tai alaa, mutta niistä ei löytynyt lisätekijöitä koettujen motivaatiiongelmiin selittäjiksi.

*Taulukko 18. Motivaation ja opintoihin sitoutumisen ongelmien jakaantuminen ja yleisyys.*

Ongelmat motivaatiossa ja opiskeluun sitoutumisessa	Vastaajan opintovuosi			Yhteensä
	2009/2. v	2010/3. v	2010/5. v	
<b>Ei lainkaan</b>	91	89	73	253
	22,2%	20,6%	20,0%	20,9%
<b>Vähän</b>	129	136	124	389
	31,5%	31,4%	34,0%	32,2%
<b>Jonkin verran</b>	106	131	101	338
	25,9%	30,3%	27,7%	28,0%
<b>Melko paljon</b>	63	60	48	171
	15,4%	13,9%	13,2%	14,2%
<b>Erittäin paljon</b>	20	17	19	56
	4,9%	3,9%	5,2%	4,6%
<b>Yhteensä</b>	409	433	365	1207
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Prosentit ovat vastaajista kyselyn sisällä.*

Sen arvioimiseksi kuinka laajaa vuosien 2009 ja 2010 opiskelijakyselyn vastaajajoukossa motivaatiota ja opintoihin sitoutumista koskevat ongelmat ovat olleet, ristiintaulukoitiin kyseinen väittämä vaihtoehtoiseen seuraavaksi sekä vastaajien opintopistekertymän että opintovuosien mukaan. Vaikka tilastollisesti merkittäviä yhteyksiä opintopistekertymällä tai opintovuodella ei näyttäisi olevan motivaatiota ja sitoutumista koskevaan arvioon, antaa taulukko varsin kattavasti informaatiota siitä, että esimerkiksi *eri opintovuoden opiskelijoissa näyttää olevan vuosittain keskimäärin 18,8% sellaisia, jotka ilmoittavat kokevansa ongelmia motivaatiossa ja opintoihin sitoutumisessa joko melko paljon tai erittäin paljon* (ks. Taulukko 18).

Tämä on varsin hätkähdyttävä havainto, mutta vastaavankaltaisia, ja vieläkin hälyttävämpiä, tuloksia motivaatio-ongelmien yleisyydestä on ollut esillä aiemmissakin yliopisto-opiskelijoita koskevissa tutkimuksissa ja selvityksissä (vrt. Penttinen & Falck 2007). Toisaalta on lohduttavaa myös sen toisen ääripääjoukon suuruus, joka ilmoittaa kokevansa vain vähän tai ei lainkaan ongelmia motivaatiossa ja sitoutumisessaan. He edustavat vuosittain hieman yli puolta kaikista kysymykseen vastanneista.

Edelleen jatkettaessa taustatekijöiden vertailua opintopistekertymän osalta huomataan ristiintaulukoinnissa myös opintojen vaiheella olevan oireellista yhteyttä ongelmiin motivaatiossa ja opintoihin sitoutumisessa. Opintopistekertymän mukaan taulukoituna (Taulukko 19) motivaatio-ongelmat näyttävät koskettavan erityisesti opintojen alkuvaihetta (alle 50 opintopistettä). Heistä huomattava joukko eli 31,7% on ilmoittanut kokevansa ”melko paljon” tai ”erittäin paljon” motivaation ja opintoihin sitoutumiseen liittyviä ongelmia. Motivaatioon ja sitoutumiseen liittyvien ongelmien kokeminen vähenee tämän jälkeen tasaisesti opintojen aikana opintopisteiden kertyessä. Vastaavasti sellaisten osuus, jotka eivät lainkaan koe motivaatio-ongelmia tai kokevat vain vähän, näyttää lisääntyvän voimakkaasti heti opintojen alun jälkeen (51 opintopistettä ja enemmän).

Tämä havainto on yhdenmukainen eräiden aiempien tutkimusten tuloksiin verrattuna, joissa on todettu esimerkiksi yliopisto-opiskelijoiden keskeyttämiskisken olevan suurimmillaan ensimmäisenä opintovuonna ja sen jälkeen tasaisesti laskevan opintovuosien kertyessä (ks. Rautopuro & Väisänen 2001).

Taulukko 19. Motivaation ja opintoihin sitoutumisen ongelmat opintopistekertymän mukaan tarkasteltuna

Ongelmat motivaatiossa ja opiskeluun sitoutumisessa	Opintopisteluokat							Yht.
	-50	51-100	101-150	151-200	201-250	251-300	301-	
Ei lain- kaan	17	58	22	51	38	42	24	252
	16,3%	22,1%	12,2%	21,5%	22,4%	26,8%	27,6%	21,0%
Vähän	25	80	61	76	52	59	29	382
	24,0%	30,5%	33,7%	32,1%	30,6%	37,6%	33,3%	31,9%
Jonkin verran	29	66	58	68	52	40	24	337
	27,9%	25,2%	32,0%	28,7%	30,6%	25,5%	27,6%	28,1%
Melko paljon	25	41	33	28	21	14	9	171
	<b>24,0%</b>	15,6%	18,2%	11,8%	12,4%	8,9%	10,3%	14,3%
Erittäin paljon	8	17	7	14	7	2	1	56
	<b>7,7%</b>	6,5%	3,9%	5,9%	4,1%	1,3%	1,1%	4,7%
Yhteensä	104	262	181	237	170	157	87	1198
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Havainto on tilastollisesti merkittävä alittaen merkitsevyytason alarajan ( $p=0,05$ ). Pearsonin  $\chi^2$ -testin perusteella merkitsevyydestin tulos on ( $\chi^2(24)=45,107$ ,  $p=0,006$ ).

Sen täsmentämiseksi, ovatko motivaatioon ja sitoutumiseen liittyvät ongelmat yleisempiä tietyn tiedekunnan opiskelijoilla, riistiintaulukoitiin motivaatio-ongelmia koskeva väittäjä sekä pääaineen että tiedekunnan suhteen. Tilastollisesti merkittäviä yhteyksiä löytyikin tiedekunnittain tarkasteltuna (Taulukko 20). Pää-

aineittain katsottuna vastaajia pääainetta kohden oli liian vähän, jotta vastauksista olisi voinut tehdä luotettavia päätelmiä. Myöskään esimerkiksi sukupuolella, työsäkäynnillä tai opintojen pää-/sivutoimisuudella ei näyttänyt olevan merkittävää yhteyttä motivaatio-ongelmiin.

*Taulukko 20. Motivaation ja opintoihin sitoutumisen ongelmien jakaantuminen tiedekunnittain.*

Ongelmat motivaatiossa ja opiskeluun sitoutumisessa	Tiedekunta						Yhteensä
	Humanistinen tiedekunta	Informaatiotieteiden tiedekunta	Kasvatus-tieteiden tiedekunta	Kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunta	Lääketieteellinen tiedekunta	Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	
Ei lainkaan	53	15	27	37	71	50	253
	15,5%	10,5%	25,5%	16,5%	<b>37,6%</b>	24,5%	21,0%
Vähän	111	42	31	76	59	70	389
	32,6%	29,4%	29,2%	33,9%	31,2%	34,3%	32,2%
Jonkin verran	94	52	31	71	39	51	338
	27,6%	36,4%	29,2%	31,7%	20,6%	25,0%	28,0%
Melko paljon	56	31	12	30	17	25	171
	<b>16,4%</b>	<b>21,7%</b>	11,3%	13,4%	9,0%	12,3%	14,2%
Erittäin paljon	27	3	5	10	3	8	56
	<b>7,9%</b>	<b>2,1%</b>	4,7%	4,5%	1,6%	3,9%	4,6%
Yhteensä	341	143	106	224	189	204	1207
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tiedekuntatasolla tarkasteltuna eniten ”melko paljon” ja ”erittäin paljon” arvioita motivaatio-ongelmia koskien tuli humanistisen (yht. 24,3 %) ja informaatiotieteiden

den (yht. 23,8 %) tiedekunnan opiskelijoilta. Vastaavasti ylivoimaisesti eniten ”ei lainkaan” vastauksia tuli lääketieteellisen tiedekunnan opiskelijoilta (37,6 %). Heidän osuutensa olivat myös pienimmät motivaatio-ongelmia koskien, joten lääketieteellisen opiskelijoita voi tämän perusteella pitää keskimääräistä muita sitoutuneempina opintoihinsa. Erot ovat Pearsonin  $\chi^2$ -testin perusteella tilastollisesti erittäin merkitseviä ( $\chi^2(20)=77,39, p=0,000$ ).

*Taulukko 21. Motivaation ja opintoihin sitoutumisen ongelmien yleisyys eri opiskelijaikäryhmissä.*

Ongelmat motivaatiossa ja opiskeluun sitoutumisessa	Vastaajan ikäryhmä			Yhteensä
	-25 v	26-35 v	36 v-	
Ei lainkaan	127	82	44	253
	15,1%	29,6%	<b>48,9%</b>	21,0%
Vähän	276	85	28	389
	32,9%	30,7%	31,1%	32,2%
Jonkin verran	256	69	13	338
	30,5%	24,9%	14,4%	28,0%
Melko paljon	137	30	4	171
	<b>16,3%</b>	10,8%	4,4%	14,2%
Erittäin paljon	44	11	1	56
	<b>5,2%</b>	4,0%	1,1%	4,6%
Yhteensä	840	277	90	1207
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Kun aiemmin regressioanalyysissä esille tullutta iän vaikutusta motivaatio-ongelmiin katsotaan ristiintaulukoinnin avulla täsmällisemmin, havaitaan ikäryhmään ”36 vuotta ja sitä vanhemmat aikuisopiskelijat” -kuuluvien ilmoittavan huomatta-

vasti muista ikäryhmiä useammin etteivät he koe lainkaan ongelmia motivaatiossa ja opiskeluun sitoutumisessa (Taulukko 21). Motivaatio-ongelmat näyttävät vastaa-  
jajoukossa koskettavan siten yleisimmin nuorinta, alle 25-vuotiaiden ikäryhmää. Ikä-  
ryhmävertailun erot ovat Pearsonin  $\chi^2$ -testin perusteella myös tilastollisesti erittäin  
merkitseviä ( $\chi^2(8)=80,30, p=0,000$ ).



# 6 Tulosten yhteenvetoa ja arviointia

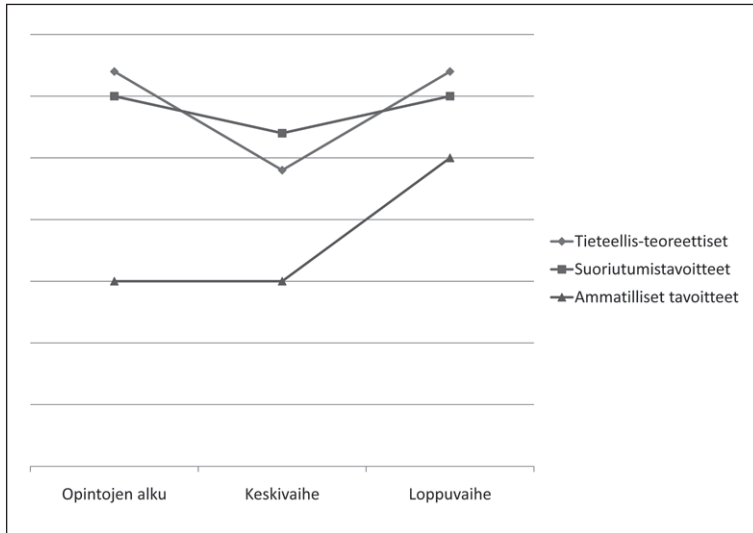
## 6.1 Tulosten kertomaa motivaatiosta ja opintoihin sitoutumisesta

Opiskelijan motivaatioon vaikuttavia asioita, tapahtumia ja tekijöitä saattaa olla esillä opintojen kuluessa useita ja erilaisia, ja tämä moninaisuus on tullut konkreettisesti esiin myös tätä raporttia varten analysoiduissa opiskelijakyselyiden vastauksissa. Motivaatioilmion laaja-alaisuus opiskelijan elämänkenttää peilaavana asiana ilmenee raportissa kuvatusta ja sovelletusta korkeakouluopiskelijan motivaation rakentumisen prosessimallista, jossa henkilökohtaisesti asetettaviin tavoitteisiin vaikuttavat muun muassa ympäristön tuomat toimintamahdollisuudet ja odotukset, mutta myös laajemmat elämässä ja opinnoissa suunnanoton kysymykset (Nurmi & Salmela-Aro 2002b). Korkeakouluopiskelu on merkittävä vaihe opiskelijan elämänculussa ja toisaalta tässä on kyse opintojen ja korkeakoulututkimuksen suorittamisen yleisemmästä merkityksessä elämänculussa, mutta myös konkreettisimmista tavoitteista itse opiskeluympäristöön ja –tilanteisiin liitettynä.

Aineisto vahvisti prosessimallin mukaista käsitystä, että motivaation vaikuttavia asioita tulee esille sekä henkilökohtaisista asioista että korkeakoulun opiskeluympäristöstä ja sen ulkopuolelta. Uudempien motivaatiotutkimuksen teorioiden mukaan ihmisen hyvinvointi, menestyminen ja toiminta ovat riippuvaisia siitä, millaisia tavoitteita hän itselleen asettaa, mitä nämä tavoitteet hänelle merkitsevät ja minkälaista palautetta hän saa omasta toiminnastaan opiskeluympäristössä tai sen ulkopuolella. (ks. Heikkilä, Nieminen & Sauri 2003.) Paljon huomiota avovastausten analysoinnissa kiinnitettiin siihen, millaisiin tavoitteisiin ja konteksteihin opiskelijoiden motivaatiomaininnat liittyvät ja ovatko konteksti opiskeluympäristöön vai enemmän henkilökohtaisiin asioihin tai korkeakoulun ulkopuolisiin tekijöihin liittyviä.

Yleisesti ottaen näyttää siltä, että *positiiviset motivaatiomaininnat selkeästi eniten liittyvät opiskelussa henkilökohtaiseen kontekstiin*, kuten käsityksiin itsestä oppijana, omiin kehittymistavoitteisiin ja oppimisen omakohtaisiin säätelyprosesseihin. Opiskelija etsii opinnoissa edelleenkin vahvasti ”omaa juttuaan” eli suuntaa opinnoilleen, uralleen ja elämälleen (Eerola & Vaden 2005; Korhonen 2005), mikä on motivoiva ja sitoutumista vahvistava asia. *Negatiiviset maininnat, jotka liittyvät motivaatiota heikentäviin asioihin, painottuvat puolestaan eniten sekä opiskeluympäristössä oppimisen organisoinnin kontekstiin että opiskeluympäristön ulkopuolella muihin konteksteihin*. Motivaation heikentymiseen näyttävät eniten siis vaikuttavan

opiskeluympäristön kokeminen tavalla tai toisella vieraannuttavana (sisällöt, opetus/ohjaus, ilmapiiri jne.) tai opiskelun ulkopuolelta tulee erilaisia väliintulevia ja muutoksia tai kuormitusta aiheuttavia tekijöitä (työssäkäynti, perhe, elämäntilanne, asumisolosuhteet ja vastaavat).



Kuvio 5. Yhteenvetoa keskeisimpien tavoiteluokkien trendeistä opintojen eri vaiheissa (motivaatiota virittävät tekijät).

Kun tavoitteita tarkasteltiin opintojen etenemisen mukaan jäsennehtynä, kuten opintovuoden tai opintopistekertymän mukaan, nousivat merkittävimpiä esiin kolme tavoiteluokkaa eli tieteellis-teoreettiset tavoitteet, suoritusmavoitteet ja ammatilliset tavoitteet positiivisissa motivaatiomainnnoissa. Tämä aineistossa esiin tullut trendi on karkealla tasolla koottu kuvioon 5. Opintojen alussa ja aivan loppuvaiheissa painottuivat tieteellis-teoreettiset tavoitteet hieman muita enemmän. Vastaavasti suoritusmavoitteet olivat vahvasti esillä opintojen eri vaiheissa. Ammatilliset tavoitteet näkyivät hieman vahvemmin opintojen loppuvaiheissa ja muuten runsaasti opintopisteitä suorittaneilla, mutta niiden merkitys kokonaisuutena jäi edellä mainittuja tavoiteluokkia selkeästi vähäisemmäksi.

Nämä havainnot tavoitteiden painopisteiden trendeistä opintojen aikana heijastelevat aikaisempien tutkimusten havaintoja opiskelua säätelevien ydinprosessien merkityksestä (esim. Korhonen 2007). Eerola ym. (2005; ks. myös Korhonen 2007)

puhuvat kolmesta yliopisto-opiskelijan ydinprosesseista, kun he tarkoittavat opiskelua jäsentäviä ja toimintaa sääteleviä prosesseja opintopolun eri vaiheissa. Nämä ovat opiskelijaprosessi, oppimisprosessi ja asiantuntijaprosessi. Opintopolun alussa keskeinen on sosiaalistuminen yliopisto-opiskelun vaatimaan *opiskelijaprosessiin*, keskivaiheilla vahvistuu itse opintoihin ja sisältöihin liittyvä *oppimisprosessi* ja loppuvaiheessa painottuu akateemisia ja ammatillisia valmiuksia korostava *asiantuntijaprosessi*. Näiden prosessien läsnäolo näkyy myös keskeisten tavoiteluokkien painotuksissa tässä tutkimuksessa. Ideaalitapauksessa kaikki prosessit ja niihin liittyvät tavoitepohdinnat käynnistyvät yliopisto-opintojen alussa ja etenevät ja kasvavat eri tahdissa opintojen aikana. Mutta tyypillistä näyttää olevan, kuten Tampereen yliopiston opiskelijatutkimuksen aineisto osoitti, että esimerkiksi ammatilliset ja asiantuntijaidentiteettiin liittyvät kysymykset opiskeluympäristössä saavat sijaa painokkaammin vasta opintojen loppuvaiheessa kun opintopisteitä on runsaammin. Ohjauksellisenä ja opetussuunnitelmallisena haasteena tästä seuraakin, miten tuetaan opiskelijoita paremmin ja kohdallisemmin ammatillisissa ja asiantuntijaidentiteettiin liittyvissä kehitysprosesseissa opintojen eri vaiheissa, myös alku- ja keskivaiheissa.

Motivaatioon negatiivisesti vaikuttaneissa asioissa painotukset kohdistuivat puolestaan voimakkaimmin suoriutumistavoitteisiin ja muihin tavoitteisiin (esim. työssäkäynti, perhe, elämäntilanne). Opintojen etenemiseen ja opintopistekertymään suhteutettuna trendi yleisesti ottaen vaikuttaa siltä, että suoriutumistavoitteita koskevat negatiiviset ilmaisut lisääntyvät opintojen alun jälkeen. Kun positiivisia ja negatiivisia motivaatioon vaikuttavia asioita kootaan yhteen, tietyt opiskeluympäristöön liittyvät asiat näyttävät olevan opiskelijoiden vastauksissa esillä joko positiivisessa tai negatiivisessa merkityksessä (opettajat, ilmapiiri, kurssit, sisällöt, alavalinnat). Kuten edellä todettiin, negatiivisena motivaatiota vähentävänä kielteisenä tekijänä nämä tulivat opiskelijoiden vastauksessa jopa enemmän esille. Positiivissa tai negatiivissa motivaatiomaininnoissa onkin nähtävissä millaiseksi opiskelijan suhde korkeakoulun opiskeluympäristöön on muotoutunut: onko opiskelija attribuoinut hallinnan tunteensa ja valmiutensa riittäviksi, kokeeko hän samaistuvansa opiskelualan yhteisöihin (muut opiskelijat, tiedeyhteisö) vai onko suhde opiskeluun ja opiskeluympäristöön kääntynyt negatiiviseksi ja vieraannuttavaksi, jolloin myös motivaatio on heikentynyt tai muuttunut negatiiviseksi.

Yksi huomionarvoinen kontekstitekijä positiivisissa motivaatiota koskevissa maininnoissa on opintoihin liittyvän *yhteisöllisen kontekstin merkitys*. Vaikka motivaatiota ja sitoutumista edistävät tekijät eniten näyttävät painottuvan henkilökoh-

taiseen kontekstiin kuuluviin asioihin, kuten edellä todettiin, merkillepantavaa on kahden tiedekunnan opiskelijoiden muita korostuneempi yhteisöllisen kontekstin painotus motivaatiomainnoissa. Yhteisöllisten kontekstien maininnat olivat suhteellisesti suurimmat kasvatustieteiden ja lääketieteellisen tiedekunnan opiskelijoilla. Näissä tiedekunnissa hyödynnetäänkin keskimääräistä enemmän pienryhmiä ja ongelmaperustaista oppimista, joten pedagogisten yhteisöjen merkitys on näissä tiedekunnissa todennäköisesti vahvempi. Tämä antaa viitteitä yhteisöllisyyden merkityksestä motivaatiota ja opintoihin sitoutumista vahvistavana tekijänä (vrt. Repo 2010). Aikaisemmissa opiskelijoiden hyvinvointiin liittyvissä tutkimuksissa ja selvityksissähän on tuotu esille se, että jopa kolmannes korkeakouluopiskelijoista ei koe kuuluvansa mihinkään opintoihin liittyvään yhteisöön ja 5-6% opiskelijoista kokee itsensä yksinäiseksi (ks. Kunttu & Huttunen 2009), joten yhteisöllä ja sosiaalisilla suhdeverkostoilla on merkitystä opintoihin sitoutumiselle ja hyvinvoinnille.

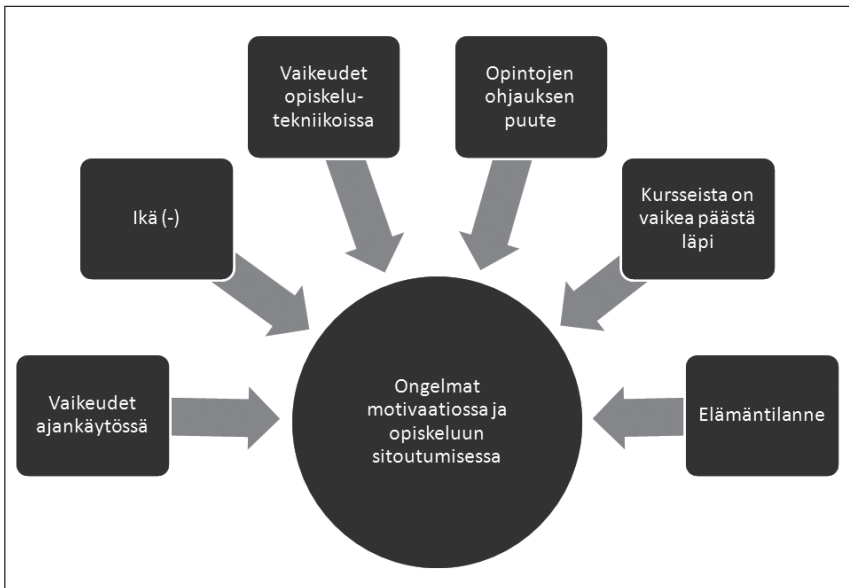
Vahva positiivinen suhde opintoihin vaikuttaa myönteisesti monella tavoin. Suhteen laatu opiskeluun ja opiskeluympäristöön värittää hyvin pitkälle myös sitä, millaisiksi opiskelijan identiteettitarinat opiskelun puitteissa muotoutuvat (Cote & Levine 1997; Chapman & Pyvis 2005). Vahva positiivinen suhde ennakoii todennäköisesti vahvempaa identifioitumista alaan ja akateemiseen yhteisöön kuin heikko ja negatiiviseksi kääntynyt suhde. On myös hyvä muistaa se, että vaikka usein opiskeluympäristön vaikutuksia opiskelijoiden toimintaan pyritään kuvaamaan suhteellisen yleisinä malleina, ei ole olemassa yleistä objektiivista rakennetta, vaan motivaation voi perimmältään ymmärtää olevan riippuvainen jokaisesta ympäristössä toimivasta henkilöstä ja siitä roolista, joka kullakin henkilöllä tässä ympäristössä on. (Cote & Levine 2002.)

## **6.2 Kuinka yleisiä motivaation ja opintoihin sitoutumisen ongelmat ovat ja mitkä tekijät näyttäisivät olevan niihin yhteyksissä**

Aineisto vahvisti käsitystä, että korkeakouluopiskelijan motivaatio muotoutuu henkilökohtaisten projektien näkökulmasta niistä merkityksistä, joita hän asettaa toimintaympäristölleen, ja millaisia mahdollisuuksia ja millaista rajoituksia se tuottaa. Eri opiskelijoilla on erilaisia näkemyksiä opiskeluympäristöstä, sillä heidän attribuutionsa ja toimintansa saavat aikaan erilaisia seurauksia ympäristössä ja tämä vastaavasti heijastuu heidän kokemuksissaan. (Cote & Levine 2002). Korkeakoulu

on opiskelupaikkana usein vaativa ja vaikea, eivätkä valmistumisen jälkeiset mahdollisuudet ole mitenkään selkeästi hahmotettavissa, ja se saattaa näkyä suoriutumistavoitteisiin liittyvien asioiden painottumisena vahvasti opintojen eri vaiheissa, esimerkiksi henkilökohtaisten kehittymistavoitteiden sijasta.

Vuosien 2009 ja 2010 opiskelijakyselyaineiston perusteella saatiin Tampereen yliopiston opiskelijoiden osalta kuvaa siitä, kuinka laajasti motivaatio-ongelmat koskettavat opiskelijoita ja mitkä asiat voivat heikentää motivaatiota ja opintoihin sitoutumista. Yllättävää on se, että aineistossa *keskimäärin lähes yksi viidestä vastaajasta ilmoitti kokevansa ongelmia motivaatiossa ja opintoihin sitoutumisessa* joko melko paljon tai erittäin paljon. Kun tilannetta katsottiin opintopistekertymän perusteella näyttävät motivaatio-ongelmat koskettelevan erityisesti sitä joukkoa vastaajista, joilla oli toistaiseksi vähiten kertynyt opintoja (alle 50 opintopistettä). Koska vastaajajoukko edusti 2, 3 ja 5 vuoden opiskelijoita, on tämä joukko nähtävästi sellainen, joilla opinnot ovat lähteneet myös muita hitaammin käyntiin.



Kuvio 6. Mitkä tekijät ovat yhteyksissä motivaation ja opiskeluun sitoutumisen ongelmiin.

Vuosien 2009 ja 2010 aineiston perusteella oli myös mahdollista mallintaa mahdollisia tekijöitä, jotka ovat yhteydessä yhteyksissä motivaation ja opiskeluun sitoutu-

misen ongelmiin (ks. kuvio 6). Motivaation heikentymisen ennustetekijät regressioanalyysin pohjalta luodussa mallissa ovat: *vaikeudet ajankäytössä, ikä (negatiivinen yhteys), vaikeudet opiskelutekniikoissa, opintojen ohjauksen puute, kursseista on vaikea päästä läpi ja elämäntilanne (esim. sairaus, vanhempainvapaa)*. Ennustetekijöiden lukusuunta vasemmalta oikealle kertoo myös ennustetekijän merkityksestä: mitä enemmän vasemmalla tekijä on, sitä merkitsevämpi tekijä on kyseessä ongelmien selittämiseen tai ennustamiseen. *Ajanhallinnan ja opiskelutaitojen merkitys näyttävät yhdessä iän kanssa keskeisimmiltä tekijöiltä*. Tulokset vahvistavat näiltä osin myös aiempien tutkimusten ja selvitysten havaintoja siitä, että opiskelijoita näyttäsi askarruttavan opintojen suorittamiseen liittyvä ajankäyttö, opiskelutapojen ja käytäntöjen omaksuminen, sekä ylipäätään omien opintojen suunnittelemisen ja tutkintojen hahmottaminen (esim. Lairio & Penttilä 2007). Myös opintojen ohjauksen puutteet ja näkymättömyys opintopolun tukena on tullut usein esiin aiemmissa tutkimuksissa (ks. Penttinen & Falck 2007).

Koska iän yhteys on mallissa negatiivinen, näyttää siltä, että mitä vanhempaan ikäryhmään vastaa kuuluu, sitä todennäköisemmin hän on arvioinut kokevansa vähemmän ongelmia motivaatiossa ja opiskeluun sitoutumisessa. Aineisto antoi samalla viitteitä siitä, että motivaation ja opintoihin sitoutumisen ongelmat kosketelevat erityisesti *nuorinta ikäluokkaa (alle 25 vuotiaat), joista jopa joka kolmas vastaaja ilmoitti kokevansa paljon tai erittäin paljon motivaation ja opintoihin ongelmia*. Tiedekunnittain tuli myös huomioarvoisia eroja, sillä motivaation ja opintoihin sitoutumisen ongelmat koskettelivat eniten humanistisen ja informaatiotieteiden tiedekunnan opiskelijoita. Vastaavasti toisena ääripäänä erottautuivat lääketieteellisen tiedekunnan opiskelijat, joista löytyi eniten "ei lainkaan" -vastanneita motivaatio-ongelmakysymykseen. Muiden tiedekuntien opiskelijat sijoittuvat näiden ääripäiden välimaastoon.

Eli tyyppitapaus aineiston perusteella näyttäisi olevan *nuori alle 25 -vuotias humanistisen tai informaatiotieteiden alan opiskelija, jonka opinnot ovat myös lähteneet keskimääräistä hitaammin käyntiin, joka näkyy heillä myös muita pienempänä opintopistekertymänä toisesta opintovuodesta eteenpäin*. Keskeinen kysymys tämän havainnon perusteella onkin, tulisiko näille nuorille opiskelijoille, joilla opinnot eivät ehkä ole lähteneet suunnitellusti käyntiin, tarjota erityistä ohjausta ja tukea joko opetusyksiköissä tai ohjausta antavissa tukiyksiköissä? Tällainen hitaasti etenevien ja motivaatio-ongelmia kokevien opiskelijoiden ohjaus- ja tuki näyttää toistaiseksi yliopistojen ohjauspalveluista puuttuvan.

### 6.3 Tutkimuksen arviointia

Tämän tutkimuksen aineistona on käytetty Tampereen yliopiston opiskelijakyselyaineistoa ja kohderyhmänä opiskelijakyselyissä ovat olleet Tampereen yliopiston kaikkien kuuden tiedekunnan opiskelijat, jotka tutkimushetkellä vuosina 2006-07 tai 2009-10 ovat olleet joko toisen, kolmannen tai viidennen vuoden opiskelijoita. On hyvä muistaa, että opiskelijakyselyaineiston hankintaa ei ole toteutettu varsinaisella otantamenetelmällä, vaan vastaajat ovat vastanneet kyselyyn oman aktiivisuutensa ja kiinnostuksensa perusteella. Analyysissä käytetyt tilastolliset menetelmät ovatkin olleet pääasiassa nonparametrisia menetelmiä, jotka lähtökohtaisesti eivät oleta aineistolta normaalijakautuneisuutta tai vertailtavilta ryhmiltä samankaltaisuutta tai -suuruisuutta. Poikkeuksena on ollut vuosien 2009-10 opiskelijakyselyaineisto, jonka kohdalla sovellettiin myös askeltavaa regressioanalyysiä. Perusteena tässä oli se, että muuttujat tulkittiin välimatka-asteikollisiksi, riippuvuudet arvioitiin lineaarisiksi ja vaikutukset arvioitiin myös riittävän additiivisiksi (ks. Jokivuori & Hietala 2007). Tätä varmistettiin muun muassa sillä, että regressiomalliin tulleiden selittävien muuttujien välillä ei havaittu hälyttävän korkeita keskinäisiä korrelaatioita. Tulosten yleistettävyyden ja merkityksen kannalta vastaajajoukko edustaa suhteellisen laajaa joukkoa kunkin vuoden tiedekuntien opiskelijakohortista, joten saatu aineisto on kokonaisuutena kuitenkin suhteellisen edustava näyte yhden yliopiston, Tampereen yliopiston, opiskelijakunnasta. Näin ollen tuloksia voidaan pitää enemmän kuin vain suuntaa antavina.

Vuoden 2006-07 aineistosta analysoinnin kohteena olivat erityisesti motivaatioon liittyvät avokysymykset. Kysymykset ovat *mitkä tekijät motivoivat sinua eniten opinnoissasi ja mitkä asiat tai tapahtumat ovat lisänneet tai heikentäneet opiskelumuotivaatiotasi eniten*. Tässä on hyvä huomioida, se että nämä motivaatiokysymykset ovat olleet osa laajempaa kyselylomaketta, joten vastaajat eivät ole kommentoineet motivaatioon vaikuttavia asioita kovin laajasti tai monisanaisesti. Vastaukset ovat olleet suhteellisen lyhyitä, muutamia näkökohtia tiivistä esiintuvia luonnehdintoja. Tämä aiheutti omat ongelmansa analyysin toteuttamisessa. Aluksi lyhyitä avovastauksia yritettiin luokitella useampiin motivaatiota kuvaaviin alaluokkiin, mutta tästä tavasta lopulta luovuttiin ylitulkinnan vaaran ja tilastollisen käsittelyn ongelmien takia. Yhden vastaajan motivaatiota kuvaava avovastaus on siten luokiteltu kukin vain yhteen motivaatiokategoriaan, joka ajatuksellisesti parhaiten sopii vastauksen sisältöön. Tämä tapa oli selkeämpi aineiston jatkokäsittelyn kannalta (mm. ristiin-

taulukointi taustamuuttujien kanssa ja tilastolliset testit) ja tuotti näin paremman ja selkeämmin tulkittavan lopputuloksen.

Tämän tutkimuksen Tampereen yliopistoa koskevat opiskelija-aineistot ovat tarjonneet ainutlaatuisen mahdollisuuden kurkistaa opiskelijoiden kuvaamiin motivaatioon vaikuttaviin asioihin. Vaikka motivaatiota on sinänsä runsaasti tutkittu eri lähtökohdin ja menetelmin (ks. Nurmi & Salmela-Aro 2002a; Ahl 2007), on kokonaisvaltainen tavoitteisiin ja oman elämän ohjaamiseen liittyvä motivaatiotarkastelu vielä muotoutumassa oleva tutkimuskenttä. Tässä raportissa perustana oleva aineisto on hankittu kvantitatiivisena kyselytutkimuksena suljetuin tai avoimin kysymyksin, jolla aineistona, kuten todettiin, on omat rajoituksena opiskelijoiden henkilökohtaisten projektien ymmärtämisessä. Niinpä selkeänä jatkotutkimushaasteena onkin saada tarkennettua kuvaa korkeakouluopintoihin sitoutumisesta ja motivaatiosta monipuolisen kvalitatiivisen tutkimusotteen ja aineiston avulla. Esimerkiksi pedagogisten yhteisöjen merkitystä motivaation ja opintoihin sitoutumisen kannalta voitaisiin kuvata seikkaperäisemmin opiskelijoiden omakohtaisten kokemusten ja tarinoitten kautta.



## 7 Kirjallisuus

- Ahl, H. 2007. The construction of adult learner in motivation theory. Teoksessa R. Rinne, A. Heikkinen & P.Salo (toim.) *Adult education – Liberty, fraternity, equality? Nordic views on lifelong learning*. Finnish Educational Research Association. *Research in Educational Sciences* 28.
- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 54.
- Ahrio, L. & Vallo, M. 2007. Työelämää ja opintoja. Tampereen yliopiston opiskelijakyselyt 2004–2007. Tampereen yliopisto. Opinto- ja kansainvälisten asiain osaston julkaisusarja. Tutkimuksia ja selvityksiä 48.
- Chapman, A. & Pyvis, D. 2005. Identity and social practice in higher education. *International Journal of Educational Development*, 25, 39 – 52.
- Cote, J. & Levine, C. 1997. Student motivations, learning environments and human capital acquisition: Toward an integrated paradigm of student development. *Journal of College Student Development* 38 (3), 229 – 242.
- Cote, J. & Levine, C. 2002. Identity formation, agency, and culture: a social psychological synthesis. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Eerola, S. & Vaden, T. 2005. Vailla punaista lankaa – vai vailla kysymystä? Teoksessa A-R. Nummenmaa ym. (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampere University Press.
- Haggis, T. 2004. Meaning, identity and 'motivation': expanding what matters in understanding learning in higher education. *Studies in Higher Education*, 29(3), 335 – 352.
- Heikkilä, A., Nieminen, J. & Sauri, P. 2003. Kun opinnot takkuavat. Teoksessa I. Eriksson & J. Mikkonen (toim.) *Opiskelun ohjaus yliopistossa. Tuella ja taidolla*. Helsinki: Edita.
- Hovdhaugen, E. & Aamodt, P.O. 2009. Learning environment: Relevant or not to students' decision to leave university? *Quality in Higher Education*, 15 (2), 177 – 189.
- Jokivuori, P. & Hietala, R. 2007. Määrällisiä tarinoita. Monimuuttujamenetelmien käyttö ja tulkinta. Helsinki: Wsoy.
- Kiviaho, N., Laine, H., Luukonen, T., Kokko, M., Mäkiranta, A., Tossavainen, P. & Virtala, A. 2010. Suunta-hankkeen loppuraportti. Opiskelijoiden syrjäytymisen ehkäisemisen pilottihanke YTHS:n Tampereen toimipisteessä 2008-09. Tampereen yliopisto.

- Korhonen, V. 2003. *Oppijana verkossa*. Tampere; Tampere University Press. Akateeminen väitöskirja. Saatavana myös <http://acta.uta.fi>.
- Korhonen, V. 2005. Merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opiskelussa. Teoksessa A-R. Nummenmaa ym. (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampere University Press.
- Korhonen, V. 2007. Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opintopolun eri vaiheissa. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Korhonen, V. 2011. *Towards Inclusive Higher Education? – Outlining a Student-centered Counselling Framework for Strengthening Student Engagement*. Teoksessa P. Gonon & S. Stolz (toim.) 2010. *Themes of inclusion and exclusion. Studies in Vocational Education and Culture Series*. Berlin: Peter Lang. (Julkaistavana.)
- Kuh, G.D., Kinzie, J., Buckley, J.A., Bridges, B.K. & Hayek, J.C. (2007): *Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations*. ASHE Higher Education Report. San Francisco: JosseyBass.
- Kuh, G.D. (2009): *Afterword*. In: S.R. Harper & S.J. Quaye (Eds.) *Student Engagement in Higher Education*. New York: Routledge.
- Kunttu, K. & Huttunen, T. 2009. *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2008*. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 45.
- Lairio, M. & Penttilä, M. 2007. *Päätelmiä opintopolun ohjaushaasteista*. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Litmanen, T. 2007. *Teologian opiskelijoiden henkilökohtaiset projektit ja opintomenestys*. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu opinnäytetyö.
- Litmanen, T., Hirsto, L. & Lonka, K. 2010. *Personal Goals and Academic Achievement among Theology Students*. *Studies in Higher Education*, 35 (2), 195-208.
- Little, B. R. (1983). *Personal projects: A rationale and method for investigation*. *Environment and Behavior*, 15(3), 273-309.
- Little, B. R. (2007). *Prompt and circumstance: The generative contexts of personal project analysis*. Teoksessa B. R. Little, K. Salmela-Aro & S. D. Phillips (toim.) *Personal project pursuit goals, action, and human flourishing*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Little, B. R., & Gee, T. L. (2007). *The methodology of personal projects analysis: Four modules and a funnel*. Teoksessa B. R. Little, K. Salmela-Aro & S. D. Phillips (toim.) *Personal project pursuit goals, action, and human flourishing*. Mahwah

- (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Lämsä, A-L. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Nurmi, K. 1995. Miksi aikuinen opiskelee? Tutkintotavoitteisen opiskelun edut ja haitat aikuisen elämän kokonaisuudessa. Acta Universitatis Turkuensis. Sarja C, osa 111. Akateeminen väitöskirja.
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2002a. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Keuruu. PS-kustannus.
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2002b. Motivaatio elämänkaaren siirtymässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Keuruu. PS-kustannus.
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2002c. Henkilökohtaiset tavoitteet ja hyvinvointi. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Keuruu. PS-kustannus.
- Penttinen, L. & Falck, H. 2007. Mutkia opintopolulla: keskeyttämistä harkitsevien ohjaustarpeet ja haettu ohjaus. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2001. Experiencing studies at the University of Joensuu. Finnish Educational Research Association. Research in Educational Sciences 7.
- Repo, S. 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 228. Akateeminen väitöskirja.
- Saukkonen, S. 2005. Antakaa meille ihmisiä. Teoksessa A-R. Nummenmaa ym. (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press.
- Sugarman, L. 2004. Counselling and the lifecourse. London: Sage Publications.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uski, E. 1999. Eksyneet lampaat. Selvitys Tampereen yliopiston opiskelijoiden opintojen pitkittymisestä. Tampereen yliopisto. Opinto- ja kansainvälisten asiain osaston julkaisusarja. Tutkimuksia ja selvityksiä 40.
- Vallo, M. 2007. Riittävästi opintoja? Selvitys opintotukea saavien opiskelijoiden

- opintomenestyksestä. Tampereen yliopisto. Opinto- ja kansainvälisten asiain osaston julkaisusarja. Tutkimuksia ja selvityksiä 49.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2007. Nuorten elämäntulon suunnittelun relationaalisia aspekteja. Teoksessa P-K. Juutilainen (toim.) Suhteita ja suunnanottoa. Näkökulmia nuorten ohjaukseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Watts, A.G. & van Esbroeck, R. 1999. New skills for new futures. Higher education guidance and counselling services in the European Union. Brussels: VUBPRESS.
- Weiner, B. 1986. An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. 2004. Attribution theory revisited. Teoksessa D.M. McInerney & S. Van Etten (toim.). Big theories revisited. Volume 4: Research on sociocultural influences on motivation and learning. Greenwich: Information Age Publishing.

***Liite 1. Taustamuuttujat Tampereen yliopiston opiskelijakyselyissä.***

<b>Muuttuja</b>	<b>Selite</b>
onumero	Opiskelijanumero
tallid	Kyselylomakkeen tallennusnumero. Kaikilla 0.
ktunnus	Käyttäjätunnus, jos saanut kyselyn. Muilla tyhjä.
ikä	Ikä vuosina
sp	Sukupuoli
kotikunta	Kotikunta
kansalaisuus	Kansalaisuus
pohjakoul	Pohjakoulutus
yovuosi	Ylioppilasvuosi. Ei ylioppilailla 0.
kirjvuosi	Ensimmäinen kirjoittautumisvuosi yliopistoon.
tjoovuosi	Vuosi, jolloin opiskelija saanut ensimmäisen tutkintoon johtavan opinto-oikeuden.
väylä1	Valinnan väylä syksyllä 2005: N-normaalivalinta, E-erikoistapausvalinta, A-avoimen yliopiston opintojen perusteella(osa erikoistapausvalintaa), tyhjä-ei tietoa.
väylän	Nykyisen opinto-oikeuden väylä: N = normaalivalinta, E = erikoistapausvalinta, A = avoimen väylä tai P = pääaineen vaihto, T = vaihto tiedekunnan päätöksellä, O = opettajan pedagogiset opinnot, J = tutkintojärjestelmän vaihto tdkn päätöksellä, Y = Alemmasta ylempään tutkintoon siirtyminen, 1 = kandi suoritettu jo ennen valintaa, t = kandi suoritettu valinnan jälkeen, 8 = siirretty uuteen (infut->luonnont).
tj	Tutkintojärjestelmä ov/op
ala	Koulutusala

<b>Muuttuja</b>	<b>Selite</b>
tdk	Tiedekuntakoodi (tiedekunnan alkukirjain, paitsi B=kauppatieteiden tiedekunta).
tutkinto	Tutkinnon nimi
pa	Pääaineen koodi
pääaine	Pääaineen nimi
laitos	Pääaineen laitoslyhenne
tutkityyppi	OpPedOpin = tutkinto sisältää opettajan pedagogiset opinnot, MaistOhj = tutkinto on maisteriohjelma, ISSS- ISSSin tutkinto (useimmat maisteriohjelmia).
ooalku	Nykyisen opinto-oikeuden alkulukukausi.
loppusyy	Viimeisimmän maisterioikeuden loppusyy. T = tutkinto suoritettu, P = oikeus päättynyt, L = opiskelija luopunut oikeudesta, X = opiskelija luopunut lopullisesti, K = kuollut, V = Opiskeluoikeuden voimassaolo päättynyt, H = hallinnollinen muutos.
ooloppu	Opinto-oikeuden loppulukukausi.
tutkvuosi	2004 (2002) alkaneen maisteritutkinnon suoritusvuosi.
muututk	Muun kuin 2004 (2002) alkaneen maisteritutkinnon suoritusvuosi.
lasna	Läsnäolo : L = läsnäoleva, P = poissaoleva, K = keskeyttänyt, tyhjä = ei kirjoilla.
lasnalkm	Läsnäololukukausien määrä kirjoilletulosta.
viimilmo	Viimeisen ilmoittautumisen kuukausi (vvvvkk)
ovyht	Opintoviikkoja yhteensä
ovpa	Pääaineen opintoviikkojen lukumäärä (joillakin ei mittaa mitään)
ovlts	Pääaineen laitoksen opintoviikkojen lukumäärä
ovavo	Avoimen yliopiston opintoviikkojen lukumäärä

<b>Muuttuja</b>	<b>Selite</b>
ovjoo	Suomalaisissa oppilaitoksissa suoritettut opintoviikot. voivat olla muitakin kuin joo-opintoja, esimerkiksi edellisestä yliopistosta siirrettyjä.
ovulk	Ulkomailla suoritettuja opintoviikkoja
harjkk	Harjoittelu-aika kuukausina
vaihtokk	Vaihdossaolo-aika kuukausina

## ***Liite 2. Aineiston rajaus tässä tutkimuksessa***

### **1) Vuosien 2006–2007 Tampereen yliopiston opiskelijakyselyaineisto:**

- 2006 opiskelijakyselyssä mukana 2., 3. ja 5. vuoden opiskelijat
- 2007 opiskelijakyselyssä mukana 2. vuoden opiskelijat

### **Aineistosta valitut avoimet kysymykset motivaatiosta:**

”Mitkä tekijät motivoivat sinua eniten opinnoissasi?” (2006–2007/2. v)

”Mitkä asiat tai tapahtumat ovat lisänneet tai heikentäneet opiskelumotivaatiotasi eniten?” (2006/3. + 5. v)

### **2) Lukuvuoden 2009–2010 Tampereen yliopiston opiskelijakyselyaineisto:**

- 2009–2010 opiskelijakyselyssä mukana 2., 3. ja 5. vuoden opiskelijat

### **Aineistosta valitut osiot ja kysymykset/väittämät:**

#### *Opintojen pää ja sivutoimisuus:*

- Opiskelen päätoimisesti Tampereen yliopistossa
- Opiskelen sivutoimisesti Tampereen yliopistossa
- Opiskelen pää- tai sivutoimisesti muussa oppilaitoksessa
- Muu elämäntilanne
- Lisätietoja (pää-sivutoimi) (= avoin kysymys)

#### *Opintojen sujuvuus:*

- Kursseille on vaikea päästä (erilaiset rajoitukset ja pääsyyvaatimukset)
- Kursseja järjestetään harvoin
- Kurssikirjallisuutta on vaikea saada
- Kurssit menevät ajallisesti päällekkäin
- Kursseista on vaikea päästä läpi (esim. tiukka arvostelu)
- Tenttimismahdollisuuksia on liian harvoin
- Tutkintovaatimusten joustamattomuus
- Opintojen ohjauksen puute
- Vaikeudet opiskelutekniikoissa (lukutekniikat, muistiinpano, töiden kirjoittaminen)
- Vaikeudet ajankäytössä (esim. ongelmat aikatauluttamisessa tai töihin tarttumisessa)



- Työssäkäynti
- Elämäntilanne (esim. sairaus, vanhempainvapaa)
- Epätasa-arvoinen kohtelu sukupuolen, iän, vamman tai muun ominaisuuden perusteella

*Opiskelumotivaatio:*

- Ongelmat motivaatiossa ja opiskeluun sitoutumisessa

*Työssäkäynti opiskeluaikana:*

- Oletko käynyt töissä opiskeluaikanasi?
- Oletko käynyt töissä kuluvan lukuvuoden 2009–2010 aikana?
- Kävitkö töissä viime lukuvuonna 2008–2009? I periodissa? (\*vain kakkosilta 2009 kysytty näin tarkasti)
- Kävitkö töissä viime lukuvuonna 2008–2009? II periodissa?
- Kävitkö töissä viime lukuvuonna 2008–2009? III periodissa?
- Kävitkö töissä viime lukuvuonna 2008–2009? IV periodissa?
- Kävitkö töissä viime lukuvuonna 2008–2009? Perioditaukojen aikana (syksy, joulukuusi, pääsiäinen)?
- Kävitkö töissä viime lukuvuonna 2008–2009? Kesän 2009 aikana?