

Anna-Maija Vuorela

YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN
OPISKELUMOTIVAATION HEIKENTYMINEN

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Marraskuu 2015

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty Filosofinen tiedekunta		Osasto – School Kasvatustieteiden ja psykologian osasto	
Tekijä – Author Anna-Maija Vuorela			
Työn nimi – Title Yliopisto-opiskelijoiden opiskelumotivaation heikentyminen			
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level	Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages
Aikuiskasvatustiede	Pro gradu -tutkielma	<input checked="" type="checkbox"/>	3.11.2015
	Sivuainetutkielma	<input type="checkbox"/>	
	Kandidaatin tutkielma	<input type="checkbox"/>	
	Aineopintojen tutkielma	<input type="checkbox"/>	
Tiivistelmä – Abstract			
<p>Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman tavoite on saada korkeakouluopiskelijat laadukkaasta koulutuksesta nopeammin työelämään. Opiskelumotivaation heikentyminen on yksi löydetty syy yliopisto-opiskelijoiden opintojen hitaalle etenemiselle. Tässä tutkielmassa tarkastellaan yliopisto-opiskelijoiden opiskelumotivaation heikentymistä. Tutkielman kohderyhmä on Itä-Suomen yliopiston opiskelijat, jotka ovat kokeneet opiskelumotivaationsa heikentyneen jossakin vaiheessa nykyisiä opintojaan. Kyselyyn vastasi 218 yliopisto-opiskelijaa Itä-Suomen yliopiston E-lomakkeen kautta. Kysely sisälsi väittämälistoja ja avokysymyksiä. Tutkielman tarkoitus on selvittää, millainen ilmiö opiskelumotivaation heikentyminen on yliopisto-opiskelijoilla. Tutkimuskysymykset ovat 1) Millaisia syitä yliopisto-opiskelijat ilmoittavat opiskelumotivaationsa heikentymiselle? 2) Millaisina opiskelijoiden mainitsemat syyt näyttäytyvät attribuutioteorian näkökulmasta? 3) Millaiseksi kokemukseksi opiskelijat kuvaavat opiskelumotivaation heikentymistä? 4) Millaisia muutoksia opiskelijat kertovat opiskelumotivaation heikentymisen aiheuttaneen heissä ja heidän opiskelussaan? 5) Millaisin kertomuksin opiskelijat kuvaavat kokemuksiaan opiskelumotivaation heikentymisestä?</p> <p>Määrällinen aineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics 21 -ohjelman avulla ja avovastaukset sisällönanalyysin keinoilla etsimällä aineiston tekstiosuudesta keskeisiä teemoja. Eksploratiivisen faktorianalyysin avulla muodostettiin opiskelumotivaation heikentymiseen johtaneista syistä summamuuttujat. Summamuuttujia ja avovastausten analyysin pohjalta muodostettuja pääluokkia tarkasteltiin attribuutioteorian näkökulmasta. Ryhmien välisiä eroja tarkasteltiin keskiarvosummamuuttujien, kokemusten ja aiheutuneiden muutosten osalta. Keskiarvosummamuuttujien korreloimista tarkasteltiin lisäksi kokemusten ja aiheutuneiden muutosten kanssa. Avovastausten pohjalta luotiin kolme tyyppitarinaa, jotka olivat tiivistettyjä kuvauksia yliopisto-opiskelijoiden kamppailusta opiskelumotivaation heikentymisen kanssa.</p> <p>Useimmin mainitut syyt opiskelumotivaation heikentymiselle olivat opiskelustressi, oma saamattomuus, opiskeluun liittyvän kiinnostuksen vähäisyys ja uskonpuute omiin kykyihin. Syistä muodostetut summamuuttujat olivat opiskelijoiden henkinen jaksaminen, opetuksen ja ohjauksen heikkoudet, opintojen ja opiskelumateriaalien yksipuolisuus, opinnäytetyöhön liittyvät haasteet, terveydelliset syyt ja oman elämän vaikeudet, tukiverkoston heikkous, akateemisen maailman sopimattomuus sekä opiskelijayhteisön ongelmat. Opiskelumotivaation heikentyminen oli kokemuksena raskas, vaikea ja lamauttava, mutta lopulta elämään kuuluva, herättelevä ja opettavainen. Opiskelumotivaation heikentyminen johti opiskelun jatkamiseen johtavien syiden etsimiseen ja toisaalta itseluottamuksen heikentymiseen, mutta myös pidemmän tai lyhyemmän tähtäimen ratkaisujen pohtimiseen ja muutoksiin ajattelussa. Tutkielman luotettavuutta tukevat aineisto- ja menetelmätriangulaatio. Tutkielma nostaa esille opiskelumotivaatiota ylläpitävien taitojen ja niiden oppimisen merkityksen, mutta yhtä lailla onnistumiskokemusten aikaansaamisen merkityksen sekä ohjauksen ja tuen merkityksen sitä tarvitseville yliopisto-opiskelijoille. Attribuutioteorian avulla muodostettu kuvaus opiskelumotivaation heikentymisen syistä osoittaa, että opiskelijan on vaikea yksin ratkaista opiskelumotivaationsa heikentymistä. Yliopistossa opiskelijan tukeminen on parhaimmillaan sitä, että vahvistetaan opiskelijan itsetietoisuutta, itsemääräämistä ja omaehtoisuutta.</p>			
Avainsanat – Keywords opiskelumotivaatio, opiskelumotivaation heikentyminen, yliopisto-opiskelijat, attribuutioteoria, omaehtoisuus			

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty Philosophical Faculty		Osasto – School School of Educational Sciences and Psychology		
Tekijä – Author Anna-Maija Vuorela				
Työn nimi – Title Weakened study motivation in university students				
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level		Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages
Adult Education	Pro gradu -tutkielma	<input checked="" type="checkbox"/>	3.11.2015	90+6
	Sivuainetutkielma	<input type="checkbox"/>		
	Kandidaatin tutkielma	<input type="checkbox"/>		
	Aineopintojen tutkielma	<input type="checkbox"/>		
Tiivistelmä – Abstract				
<p>The target of Finland's Education and Research Development Plan is to enable university students to transition from high-quality education to working life more quickly. One of the causes that has been identified as contributing to the slow progress of university students' studies in Finland is weakened study motivation. To understand this phenomenon more deeply, this thesis examined weakened study motivation in 218 university students at the University of Eastern Finland. These students all reported experiencing weakened study motivation at some point in their current studies. The data were collected using a University of Eastern Finland online survey which contained lists of statements and open-ended questions. The purpose of this study was to determine the nature of weakened study motivation in university students. The research questions were the following: (1) What are the causes of weakened study motivation reported by university students? (2) How do the causes cited by the students appear from the perspective of attribution theory? (3) How do the students describe their experiences of weakened study motivation? (4) What kinds of changes do the students report weakened study motivation causing in them and in their studies? (5) What kind of narratives do the students tell regarding their experiences of weakened study motivation?</p> <p>The quantitative data were analyzed using the program IBM SPSS Statistics 21. The qualitative data were examined using qualitative content analysis to identify key themes from the textual data. Sum variables were formed with exploratory factor analysis from the causes that led to weakened study motivation. The sum variables and main categories formed from the analysis of the open-ended answers were examined from the perspective of attribution theory. Differences between the groups were examined in average sum variables, experiences and incurred changes. In addition, the average sum variables were examined for the correlations between experiences and incurred changes. On the basis of the open-ended answers, three type stories were created, which acted as summary descriptions of university students' struggles with weakened study motivation.</p> <p>The most frequently mentioned causes for weakened study motivation were studying stress, students' own laziness, a lack of interest in studying, and students' lack of faith in their own abilities. The sum variables formed from the causes were the psychological wellbeing of the students, weaknesses in teaching and guidance, the unilateral nature of the studies and study materials, challenges with the thesis, health reasons and other difficulties in life, the weakness of the support network, the unsuitability of the academic world, and problems with the student community. As an experience, weakened study motivation was perceived as being heavy, difficult, and crippling, but in the end also as a part of life, exciting and educational. Weakened study motivation led the students to search for ways to continue their studies as well as to the weakening of self-confidence. However, it also resulted in considering longer- or shorter-term solutions and other changes in thinking. The data and methodological triangulation support the reliability of this thesis. The results show the importance of learning skills that maintain study motivation. In addition, they illustrate the importance of providing an experience of success, and the significance of providing guidance and support to the university students who need it. Furthermore, the results demonstrate that, through the description based on attribution theory regarding the causes of weakened study motivation, it is challenging for students to deal with weakened study motivation on their own. At university the best way to support a student is to strengthen the student's self-awareness, self-determination, and autonomy.</p>				
Avainsanat – Keywords study motivation, weakened study motivation, university students, attribution theory, autonomy				

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO	1
2 YLIOPISTO-OPISKELIJAT JA OPISKELUMOTIVAATIO.....	3
2.1 Yliopisto-opiskelija oppijana	3
2.2 Yliopisto-opiskelijoiden opiskelumotivaatio	5
2.3 Motivaatioteorioiden tarkastelua	10
2.4 Opiskelumotivaation heikentyminen ja korkeakouluopintojen hidastuminen	14
2.5 Perusteluja opiskelumotivaation heikentymisen tarkastelulle	18
2.6 Attribuutioteoria opiskelumotivaation heikentymisen syiden tutkimisessa	20
3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	25
4.1 Kohderyhmä	25
4.2 Kyselylomakkeen kehittäminen ja aineistonhankintamenetelmät.....	26
4.3 Vastajaat	28
4.4 Analyysimenetelmät.....	32
4.5 Luotettavuus ja eettisyys	35
5 TULOKSET.....	39
5.1 Opiskelumotivaation heikentymiseen johtaneet syyt	39
5.1.1 Syyt väittämien pohjalta	39

5.1.3 Syyt avovastausten pohjalta.....	47
5.1.3 Syyt attribuutioteorian näkökulmasta	50
5.2 Opiskelumotivaation heikentyminen kokemuksena.....	52
5.2.1 Kokemus väittämien pohjalta	52
5.2.2 Kokemus avovastausten pohjalta	56
5.3 Opiskelumotivaation heikentymisen aiheuttamat muutokset.....	59
5.3.1 Muutokset väittämien pohjalta.....	59
5.3.2 Muutokset avovastausten pohjalta	63
5.4 Tyyppitarinat yliopisto-opiskelijoiden muistoista.....	66
6 TULOSTEN TARKASTELUA	70
6.1 Opiskelumotivaation heikentymisen syiden tarkastelua	70
6.2 Yliopisto-opiskelijoiden kokemusten tarkastelua	75
6.3 Kokemuksen aiheuttamien muutosten tarkastelua	77
6.4 Tyyppitarinoiden tarkastelua	78
7 POHDINTA	79
7.1 Keinoja yliopisto-opiskelijoiden tukemiseksi	79
7.2 Yliopistokoulutuksen kehittäminen motivaationäkökulmasta	82
7.3 Yhteenveto ja jatkotutkimusaiheita	84
LÄHTEET	87
LIITTEET (3 KPL)	91

1 JOHDANTO

Opiskelumotivaation heikentyminen on todettu yhdeksi syyksi opintojen hidastumiseen, opinnoista luopumisen harkintaan ja peräti koulutuksen ulkopuolelle jättäytymiseen aikuisilla opiskelijoilla. Yliopisto-opiskelijoiden osalta on viime aikoina tutkittu syitä opintojen hitaalle etenemiselle ja selvitetty tekijöitä, jotka haittaavat opintojen etenemistä. Opiskelumotivaatio tunnustetaan nivoutuvan olennaisesti tähän hitaan opintopolun vyyhtiin, mutta motivaatiolla on vaikutusta myös opinnoissa pärjäämiseen. Opiskelumotivaation heikentymisen laajuudesta tiedetään, että joka viidennellä yliopisto-opiskelijalla on melko paljon tai erittäin paljon motivaatioon liittyviä ongelmia. (Hartikainen 2012, 157; Hsieh 2014, 417; Korhonen & Hietava 2011, 52; Partio 2012, 11; Uusitalo & Korhonen 2012, 133.)

Korkeakoulujärjestelmän heikkouksiksi on Suomessa todettu hidas opintoihin sijoittuminen, heikko tutkintojen läpäisy ja moninkertainen koulutus. Suomessa 20–29-vuotiaista henkilöistä on koulutuksessa yli 40 prosenttia, kun muissa OECD-maissa vain joka neljäs. Yliopistojen tutkintouudistuksella ei ole saatu lyhennettyä opiskeluaikoja. Korkeakouluopintoja hidastavia syitä heikon opiskelumotivaation ohella ovat työssäkäynti opintojen aikana, puutteellinen opinto- ja uraohjaus, jäykät opetusjärjestelyt ja opiskelukykyyn liittyvät ongelmat. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman tavoite on saada korkeakouluopiskelijat laadukkaasta koulutuksesta nopeammin työelämään. Opintojen etenemisen jouduttamiseksi ja opiskelumotivaation edistämiseksi on ehdotettu, että opintojen yksityiskohtaisempi suuntautuminen tapahtuisi vasta opintojen myöhemmässä vaiheessa. Korkeakoulujen opetuksen ja ohjauksen tasoa pyritään nostamaan ja tutkintojen läpäisyä parantamaan kaikilla tutkintotasoilla. Myös hallituksen osaamisen ja koulutuksen

yksi kärkihankkeista on vauhdittaa nuorten siirtymistä työelämään esimerkiksi mahdollistamalla korkeakouluissa ympärivuotinen opiskelu. Kärkihankkeiden tavoitteena on tehdä maastamme koulutuksen kärkimaa, jossa tekee mieli oppia jatkuvasti uutta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 30–31; Valtioneuvosto 2015.)

Jotta edellä kuvatut tavoitteet on mahdollista saavuttaa, tulee panostaa erityisesti motivaatioasioihin. Opiskelumotivaatio on olennainen tekijä, jotta opiskelijan opinnot etenisivät suunnitellusti. Motivaatioon liittyvien haasteiden syvällisempi tunteminen yliopisto-opiskelijoiden näkökulmasta voisi auttaa kehittämään esimerkiksi ohjaus- ja tukipalveluita, ja siten auttaa opiskelijoita etenemään tarmokkaammin opinnoissaan.

Myös opettajat kohtaavat työssään opiskelijoiden motivaatioon liittyviä haasteita. Opettajat eivät voi ulkopuolelta käsin saada aikaan opiskelijoiden motivaatiota, mutta heillä on keskeinen rooli opiskelijoiden motivoimisessa ja kannustavan opiskeluilmapiirin aikaansaamisessa. Opiskelumotivaatiossa ei ole kyse pelkästään opiskelijan henkilökohtaisista kyvyistä, vaan siihen nivoutuvat muun muassa opiskeltavan asian kokeminen tärkeänä, opiskelijan aiemmat onnistumiskokemukset sekä opiskeluilmapiiri. (VanDeWeghe 2009, 2; Walker Tileston 2010, 1–5, 21–24.)

Oma kiinnostukseni motivaatiota kohtaan liittyy vahvasti kiinnostukseeni opetus- ja ohjaustyötä kohtaan, ja kiinnostukseni edelleen vahvistui suorittaessani ammatillisia opettajaopintoja. Samaisena vuonna perehdyinkin aikuiskasvatustieteen kandidaatintutkielmassani Jyväskylän yliopistossa yliopisto-opiskelijoiden opiskelumotivaation heikentymiseen laadullisilla tutkimusmenetelmillä. Tässä pro gradu -tutkielmassani pyrin syventämään tietämystäni aiheesta selvittämällä aiempien löydöksieni tilastollista ilmenemistä yliopisto-opiskelijoilla ja tällä kertaa Itä-Suomen yliopistossa. Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, millainen ilmiö opiskelumotivaation heikentyminen on yliopisto-opiskelijoilla. Pyrin löytämään opiskelumotivaation heikentymiseen johtaneita syitä sekä kuvaamaan ilmiötä syiden osalta attribuutioteorian avulla. Haluan selvittää, millaiseksi kokemukseksi opiskelumotivaation heikentymistä kuvataan ja millaisiin muutoksiin opiskelumotivaation heikentyminen on johtanut. Tutkielmassani haluan myös kuvata tätä ilmiötä opiskelijoiden omakohtaisten kertomusten avulla. Tutkielmani keskiössä onkin yliopisto-opiskelijoiden näkökulman esiin tuominen.

2 YLIOPISTO-OPISKELIJAT JA OPISKELUMOTIVAATIO

2.1 Yliopisto-opiskelija oppijana

Yliopiston tehtävä on kasvattaa opiskelijoitaan itsetietoisuuden ja perinteen yhteensovittamiseen. Tämä on mahdollista vain tiedonrakkauden ja vakavan itsenäisen opiskelun avulla. Muutoin jäädään kouluoppimisen tasolle. Valmistuttuaan ihmiselle annetaan oikeutus käyttää tavoittamaansa sivistystä ihmiskunnan hyväksi. Näin totesi Suomen kansallisfilosofi ja kirjailija J. V. Snellman akateemista opiskelua käsittelevässä kirjoittelmassaan vuonna 1840. (Snellman 1840, 459–460, 467.)

Suomen yliopistoissa opiskeli 163 759 opiskelijaa tutkintoon johtavassa koulutuksessa vuonna 2014. Naisten osuus opiskelijoista oli 54 prosenttia ja miesten 46. Eniten opiskelijoita oli kaupan ja hallinnon alalla sekä humanistisella ja opetuslalla. Viime vuosina yliopistotutkintoja on suoritettu noin 30 000 vuodessa. Ulkomaalaisten suorittamien tutkintojen osuus kaikista tutkinnoista on yli 6 prosenttia ja tohtorintutkinnoista 21 prosenttia. (Tilastokeskus 2014a ja b.)

Yliopisto-opiskelijat ovat aikuisiän saavuttaneita nuoria ja osin vanhempiakin henkilöitä. Vaikka aikuisuus nähdään usein juridisena seikkana, se voidaan oppimisen näkökulmasta ajatella toisin. Aikuisuuden saavuttaminen onkin yksilöllistä. Aikuisuus saavutetaan tiettyjen etappien myötä elämässä. Nämä etapit liittyvät vastuun ottamiseen. Tällaisia

etappeja voivat olla ammattiin valmistuminen, työpaikan saaminen ja perheen perustaminen. (Auvinen, Malinen & Mikkonen 2008, 18.) Yliopisto-opiskelijoita voidaan siis pitää joko nuorina tai aikuisina, riippuen heidän saavuttamistaan etapeista elämässä. Aikuisena oppimisen käsitteeseen linkitetään nykyään elämänlaajuisen oppimisen rooliin liittyvä ”uusi aikuisuus” -termi, joka kuvaa jatkuvan oppimisen, persoonallisuuden kehittymisen, henkilökohtaisen kehittymisen ja itsensä toteuttamisen vaateita. Aikuisuuteen sisältyy nykyisin ajatus mahdollisuudesta erilaisille ja eriytyville elämänkuluille, kun aiemmin aikuisuus nähtiin tasaisena ja vakaana elämänvaiheena. (Mt., 18.)

Oppiminen on sekä prosessi että oppimisen tulos. Oppiminen voi olla kognitiivista, kuten tiedon karttumista ja uuden taidon oppimista, tai affektiivista liittyen tunteisiin ja asenteisiin. (Merriam & Bierema 2013, 25.) Oppiminen voidaan nähdä jokapäiväisen elämän ja työskentelyn tuloksena. Oppimista ei voi välttää, sillä se on läsnä kaikkialla. Oppiminen, eläminen ja työnteko edellyttävät kaikki muutosta. Oppiminen ei kuitenkaan ole yhtä kuin muutos, mutta muutos on mahdollista vain silloin, kun se sisältää oppimista. Tällainen muutosprosessi mahdollistaa avoimena olemisen valtavalle määrälle mahdollisuuksia, joita muutos sisältää. Oppiminen ei ole pelkästään käytäntöä tai kognitiivinen prosessi. Se on monimutkainen sosiaalinen systeemi, jossa heterogeeniset ja moninaiset tekijät liittyvät toisiinsa ja luovat yhteyksiä toisiinsa. Oppimiseen liittyvät tunteet, jotka aiheuttavat reaktioita ja vastaavat kokemuksiimme. (Antonacopoulou, Jarvis, Andersen, Elkjaer & Hoyrup 2005, 17–23, 234–248.)

Yliopisto-opiskelijat ovat oppijoina moninainen ryhmä. Heikkilä (2011) tutki yliopisto-opiskelijoiden lähestymistapoja oppimiseen sekä heidän itsesäätelyään ja kognitiivisia ajattelu- ja toimintastrategioitaan. Hän muodosti opiskelijoista erilaisia ryhmiä tutkimuksen eri osioissa ja vertasi, kuinka ryhmät eroavat toisistaan. Tulokset osoittivat, että itseohjautuvat opiskelijat olivat optimistisia, ymmärtäväisiä ja kriittisesti arvioivia. He menestyivät ja voivat parhaiten. Lisäksi heillä oli alhaisin stressitaso ja uupumisen taso. Optimististen opiskelijoiden ryhmä oli melko samankaltainen kuin itseohjautuvien ryhmä. Kolmas ryhmä oli huonosti sopeutuvat, joilla oli eniten ongelmia opiskelunsa säätelyssä, tehtävien välttelyä, pinnallista lähestymistapaa sekä matalat tasot optimismissa ja opiskelun itsesäätelyssä. Heillä oli myös korkein stressitaso ja uupumisen taso sekä alhaisimmat arvosanat. Huonosti sopeutuvien osalta tutkija jäi pohtimaan, onko näillä opiskelijoilla ainoastaan ongelmia akateemisen ympäristön kanssa. Suomessa yliopisto on vaativa, mikä voi johtaa

ongelmiin, kun joidenkin opiskelijoiden kyvyt eivät tavoita yliopiston vaatimustasoa. Tutkimuksessa selvisi lisäksi, että kiinnostus oli ollut yleinen perustelu opiskelijoiden alavalinnoille. (Heikkilä 2011, 54–57.)

Jos edellä mainittuja Heikkilän tuloksia verrataan Snellmanin ajatuksiin, voidaan olettaa, että Heikkilän löytämässä huonosti sopeutuvien ryhmässä on yhtymäkohtia sellaisiin opiskelijoihin, jotka eivät ole Snellmanin kuvauksen mukaan vielä tavoittaneet itsetietoisuutta. Itsetietoisuuden voisi nykypäivänä avata esimerkiksi ”itsenäiseksi tietoisuudeksi”. Itsetietoisuuden saavuttaneisiin opiskelijoihin on eniten yhtymäkohtia Heikkilän löytämässä itseohjautuvien ryhmässä. Jokainen yliopisto-opiskelija tavoittaa itsetietoisuuden ja itseohjautuvuuden tietenkin yksilöllisesti ja opintojen eri kohdassa. Snellman (1840, 465) piti erityisen huonona, jos itsetietoisuus saavutetaan vasta yliopiston päättymisen jälkeen. Itsetietoisuuden ja itseohjautuvuuden saavuttaminen riippuu varmasti paljolti opiskelijan omista kyvyistä ja tahdosta, mutta myös ohjauksella on oma vaikutuksensa asiaan.

Tässä tutkielmassani katson yliopisto-opiskelijoita monipuolisena joukkona, joista osalla voi olla Heikkilän esittämän ryhmittelyn mukaisesti enemmän haasteita opiskelussa kuin toisilla.

2.2 Yliopisto-opiskelijoiden opiskelumotivaatio

Opiskelumotivaation merkitys yliopistossa on keskeinen. Snellman muotoili asian siten, että opiskelijoiden tulee tavoittaa tiedonrakkaus ja heidän tulee opiskella vakavasti ja itsenäisesti. Vain tällöin yliopiston tehtävä voi toteutua. Tärkein tekijä tiedonrakkauden saavuttamiseksi on se, että tiedemies (opettaja) käsittää oman aikansa ja perehtyy aikansa asioihin, jotka ovat tiedon kannalta mielenkiintoisia. Kun toiminta suuntautuu tällä tavoin ulospäin, vahvistuu yliopisto sisäisesti. Samalla opiskelija saavuttaa luottamuksen opettajiinsa, jotka ovat tieteen alalla tunnustettuja. (Snellman 1840, 467, 470.) Koko yliopiston toiminta kumpuaa motivaatiosta, ja motivaatio on olemassa jokaisessa opiskelijassa ja opettajassa.

Motivaatio on voimaa ja energiaa, jonka avulla voimme suorittaa haluamiamme asioita. Sitä ei voi nähdä eikä koskettaa, mutta se on läsnä ajatuksissamme ja teoissamme. (Merriam & Bierema 2013, 147.) Motivaatio saa meidät aamuisin ylös ja lähtemään töihin sekä opiskelemaan uusia asioita. Motivaatio rohkaisee yrittämään uudestaan epäonnistumisen jälkeen. Walker Tileston (2010) listaa neljä motivaatioon liittyvää tekijää: tärkeyden kokemus, aiemmat onnistumiskokemukset, tunteiden vaikutus ja yleismotivaatio. Tärkeyden kokemus viittaa siihen, kuinka tärkeänä henkilö pitää opittavaa asiaa. Henkilö keskittyy opiskelemaan esimerkiksi jotakin taitoa voimakkaammin, jos taidon oppiminen voi saada hänet saavuttamaan oman tavoitteensa. (Walker Tileston 2010, 4, 20.) Wlodkowski kuvailee, että meidän täytyy kiinnittää huomiota asioihin, joilla on meille merkitystä. Teemme elämässämme jatkuvasti arviota, millä on meille eniten merkitystä. Tähän arviointiin tunteet välittävät meille tietoa. (Wlodkowski 2008, 17–18.)

Aiemmat onnistumiskokemukset viittaavat siihen, että jokainen onnistumiskokemus ruokkii uusia onnistumiskokemuksia. Sama toimii toisinkin päin. Jos ihminen ei usko omiin kykyihinsä, heikentyy hänen motivaationsa yrittää uutta asiaa. Tämän vuoksi opiskelijat tarvitsevat usein ja johdonmukaisesti palautetta siitä, mikä menee hyvin ja missä tarvitsee parantaa. Tunteiden vaikutus motivaatioon puolestaan tulee siitä, että tunteita pidetään vahvimpana voimana aivoissa. Tunteet voivat joko kasvattaa motivaatiota tai pysäyttää koko ajatteluprosessin, riippuen tunteen laadusta ja voimakkuudesta. Esimerkiksi jos huomaa autonavaimensa kadonneen, ei välttämättä pysty laskemaan helppoakaan matemaattista laskua. Avaimen katoamiseen liittyvät tunteet nimittäin häiritsevät laskusuoritusta. Oppimisympäristössä tulisi olla positiivinen ilmapiiri. Yleismotivaatio viittaa koko opiskeluryhmän oppimisilmapiiriin. Jos heikommin menestyviä ei tueta, he jäävät aina vain enemmän muuta ryhmää jälkeen. Kilpailukulttuuri motivoi vain sellaisia opiskelijoita, joilla on kykyjä voittamiseen. Arvosanat motivoivat niitä, jotka saavat hyviä arvosanoja. Heikommin menestyvillä motivaatio lopahtaa ennen pitkää. Onnistumiskokemukset ovat ratkaisu tähän ongelmaan. Onnistumisia pitäisi löytää jokaisen opiskelijan kohdalta, jotta onnistumiset voivat ruokkia yhä uusia onnistumiskokemuksia. Motivaation syntyminen vaatii siis edellä mainittujen ehtojen täyttymistä: opiskeltava asia täytyy tuntua tärkeältä, omaan mahdollisuuteensa onnistua täytyy uskoa ja opiskeltaessa täytyy olla positiivinen mielentila. (Walker Tileston 2010, 21–24.)

Puolimatka (2011) näkee, että johdonmukaisen ja lujan tahdon kehittymisen perustana ovat arvotunteet. Arvotunteet vahvistavat tahdonvoimaa ja antavat voimaa vastoinkäymisissä. Olennaista arvotunteiden heräämisessä on se, että ihminen saa arvokokemuksia, ja kasvaa sitä myöten ihmisenä. (Puolimatka 2011, 69–70.) Wlodkowski painottaa, että tunteet ovat tärkeitä oppimisen kannalta. Tunteet vaikuttavat ensinnäkin siihen, mihin kiinnitämme huomiota. Toiseksi ne vaikuttavat siihen, mitä muistamme. Sellaisia asioita on helpompi muistaa, jotka vaikuttavat meihin emotionaalisesti. Muisto säilyy sitä pidempään, mitä voimakkaampi tunnekokemus siihen liittyy. Nimittäin pitkäkestoinen muisti näyttää olevan vahvasti yhteydessä tunteisiin. (Wlodkowski 2008, 21.)

Oppimiseen ei riitä pelkkä ajatusprosessi, vaan olennaista on ymmärtää oppimansa. Tällainen syvälinen oppiminen edellyttää motivaatiota tietää, miten asiat ovat. Motivaation keskeinen merkitys korostuu, kun ymmärretään, että oppiminen ei ole yksittäinen hetki, vaan pikemminkin pitkäaikainen ja monivaiheinen prosessi. Näin ollen opiskelijalle on tärkeää ymmärtää opittavien asioiden mielekkyys. Kun ihminen oppii, hänen tiedollinen orientaatioperustansa järjestäytyy uudelleen. Tällainen muutos pakottaa ihmisen asennoitumaan ja toimimaan uudella tavalla, mikä vaatii ponnisteluja. Ihmisellä on oltava riittävä usko omaan kykyihinsä ja opittavan asian merkittävyyteen, jotta hän motivoituu tähän ponnisteluun. Keskeistä motivoitumisessa on oppijan myönteinen käsitys itsestään. Oppijan täytyy uskoa kykyynsä oppia ja hänen on nähtävä oppiminen itselleen mielekkääksi. Hänen on myös oltava valmis näkemään todellisuus uudessa valossa, vaikka se tuntuisi epämiellyttävältä. Vaikeaksi oppimisen tekee se, että usein ihminen haluaa vältellä vaikeita tunteita. (Puolimatka 2011, 198.)

Motivoitumisen tavat ovat erilaisia eri ihmisillä. Tuominen-Soini, Salmela-Aro ja Niemivirta (2012) tutkivat 9.-luokkalaisten tavoiteorientaatioita ja niiden pysyvyyttä lukuvuoden sisällä sekä lukuvuosien välillä ennen tärkeitä koulusiirtymiä. Nuoret jaettiin neljään ryhmään heidän motivationaalisen orientaationsa mukaan. Samankaltaiset ryhmät löydettiin molemmista opiskelukonteksteista, ja samantyyppisiä ryhmiä on löydetty myös aiemmissa tutkimuksissa. Suurin löydetty motivationaalinen ryhmä 9.-luokalla ja toiseksi suurin lukiossa oli sitoutumattomien ryhmä. Tähän ryhmään kuuluva opiskelija tunnustaa opiskelun merkityksen ja arvosanojen tärkeyden, mutta ei mielellään panosta tällaisiin tavoitteisiin. Tämän ryhmän pyrkimyksissä heijastuu myös pelko epäonnistumisesta. Lukiossa korostuivat tässä ryhmässä suorituskeskeiset orientaatiot. Motivationaalinen profiili oli

kielteisempi sitoutumattomien ja välttämisorientoituneiden ryhmissä kuin oppimis- ja menestysorientoituneiden ryhmissä. Sitoutumattomat erosivat välttämisorientoituneista siinä, että he olivat suorituskeskeisempiä. Lukiolaisissa suurin ryhmä oli oppimisorientoituneet, jotka korostivat uusien asioiden oppimista ja tiedon kartuttamista. Muutenkin tämän ryhmän motivationaalinen profiili oli hyvin myönteinen. Tyypillinen opiskelija lukiossa pitää oppimista ja koulussa menestymistä tärkeinä. (Tuominen-Soini ym. 2012, 129–131.)

Menestysorientoituneiden ryhmän profiili oli myönteinen eli oppimis- ja menestyshakui- nen, mutta suorituskeskeisyys korostui heidän pyrkimyksissään. Motivaatioltaan kielteis- in ja passiivisin ryhmä oli välttämisorientoituneet, jotka halusivat selvittää koulunkäynnistä vähällä ja välttää opiskelun rasituksia. Oppimis- ja suorituskeskeisyys olikin tässä ryhmäs- sä vähäistä. Välttämisorientoituneet eivät olleet huolissaan menestymisestä eivätkä epäon- nistumisista. Tutkimuksen aikana motivationaalinen profiili muuttui noin 40 prosentilla nuorista. Silti muutokset suuntautuivat enimmäkseen samankaltaisiin ryhmiin ja muutoksia ääripäihin oli vain vähän. Motivaatiossa tapahtuneet muutokset liittyvät vahvasti yhteen muiden nuoruudessa tapahtuvien muutosten kanssa, kuten murrosikä, itsenäistyminen, sosiaalisten suhteiden muodostaminen, ammatinvalinta ja muu tulevaisuuden suunnittelu. Tutkijat jäivät pohtimaan, kuinka pysyviä tavoiteorientaatiot yksilöillä ovat. Ei voida vielä sanoa, onko kyse yksilöllisestä taipumuksesta vai ennemminkin tilannekohtaisista pyrki- myksistä. (Mt. 2012, 131–135.)

Kiinnostavia kysymyksiä ovat, voidaanko näitä samoja orientaatioryhmiä löytää yliopisto- opiskelijoista ja kuinka pysyviä tavoiteorientaatiot ovat nuoruudesta aikuisuuteen kasvetta- essa. Yliopisto-opiskelijoiden osalta voisi olettaa, että suurin osa on oppimisorientoituneita, koska se oli lukiolaisissakin suurin ryhmä. Tämän tutkielman osalta on kuitenkin mahdollista, että vastaajissa on mukana myös muilla tavoin orientoituneita, koska heillä on ollut haasteita motivaatiossa.

Kautto-Knape (2012) on tutkinut koululaisten motivaatiota. Hän liittää motivaation lähei- sesti yhteen oppijan koulunkäyntiin suhtautumisen kanssa. Tämä suhtautuminen puoles- taan osaksi vaikuttaa tunteisiin, joita vuorovaikutuskokemukset aiheuttavat. (Kautto-Knape 2012, 63.) Tunneäly on itsensä motivoimisessa olennaista, sillä tunteiden avulla on mah- dollista motivoida itseään. Itseään voi motivoida esimerkiksi listaamalla paperille omia

onnistumisiaan ennen opiskelutehtävän aloittamista. Näin voi saada lisää itseluottamusta tehtävän tekemiseen. (Salovey, Detweiler-Bedell, Detweiler-Bedell & Mayer 2008, 536.)

Useissa tutkimuksissa on Decin ja Ryanin (2008) mukaan havaittu, että ihmissuhdeilmasto esimerkiksi kodissa, luokkahuoneessa tai työryhmässä vaikuttavaa henkilön sisäiseen motivaatioon. Painostava ja kontrolloiva sosiaalinen ilmasto heikentää sisäistä motivaatiota, kun taas kannustava ja avoin sosiaalinen ilmasto parantaa sisäistä motivaatiota. (Deci & Ryan 2008, 15.)

Opiskelumotivaatiolla on vaikutusta oppimistuloksiin yliopistossa. Hsieh (2014) on tutkimuksessaan selvittänyt, että nuorten taiwanilaisten yliopisto-opiskelijoiden taustatekijöiden, opiskelumotivaation ja sitoutumiskäyttäytymisen yhteenlaskettu selitysosuus oli 45 prosenttia suoritettujen kurssien arvosanojen keskiarvon vaihtelusta. Sitoutumiskäyttäytyminen ei kuitenkaan yksinään ennustanut oppimistuloksia. Opiskelumotivaation erilaiset tyypit olivat puolestaan huomattava oppimistulosten ennustetekijä. Kun oppimistuloksista huomioitiin vain henkilökohtainen ja sosiaalinen kasvu, osoittautui opiskelumotivaatio ja erityisesti sisäinen motivaatio huomattavaksi ennustetekijäksi. Hsieh päätelee, että jos opiskelijan syy opiskella on itsensä haastaminen, uteliaisuus ja mestaruuden tavoittelu, hän raportoi enemmän itseymmärryksen ja yhteistyökyvyn lisääntymistä. Tutkimus osoitti, että minäpystyvyys oli oppimistulosten merkitsevä ennustetekijä. Opiskelijat, jotka luottivat enemmän omaan kykyihinsä ja joilla oli enemmän menestymisodotuksia, raportoivat korkeamman kurssien arvosanojen keskiarvon ja saavutettuja onnistumisia. Tutkija näkee, että jos opettajat voivat mahdollistaa opiskelijoille enemmän onnistuneita oppimiskokemuksia, opiskelijat voivat kehittyä luottamaan kykyihinsä oppia kursseilla. Tämä luottamus puolestaan voi johtaa korkeampiin arvosanoihin ja saavutuksiin. (Hsieh 2014, 422–425.)

Opiskelumotivaatioon vaikuttavat monenlaiset asiat, tapahtumat ja tekijät. Opintojen kuluessa näistä saattaa olla esillä useita ja erilaisia. (Korhonen & Hietava 2011, 57.) Tärkeää on ottaa kokonaisvaltainen näkökulma, joka huomioi opiskelijan ja hänen henkilökohtaisen lähtökohtansa, sosiaalisen lähtökohdan ja muut opiskelijat, opettajat sekä makrodynamiikan yhteisössä. Näiden lisäksi on huomioitava, kuinka nämä muuttujat vaikuttavat oppimiseen. (Merriam & Bierema 2013, 162.) Tässä tutkielmassani näen opiskelumotivaation minäpystyvyyteen ja tunteisiin liittyvänä ilmiönä, joka on sidoksissa

aikaan, paikkaan, tilanteisiin ja muiden ihmisten toimintaan sekä siihen, kuinka mielekkäänä, tärkeänä ja tavoiteltavana opittava asia nähdään. Opiskelijan opiskelumotivaatiossa voi tapahtua paljonkin vaihtelua riippuen edellä mainituista seikoista.

2.3 Motivaatioteorioiden tarkastelua

Ensimmäiset motivaatioteoriat syntyivät teollistumisen aikakaudella, kun tutkijat selvittivät, mikä motivoi työntekijöitä. Teoriat luokittelivat ihmistyyppejä. Näissä teorioissa ihmiset nähdään talousorientoituneina ja rationaalisina päätöksentekijöinä, jotka tekevät valintoja sen pohjalta, mikä tuottaa heille parhaita palkkioita. Inhimillisesti orientoituneet koulut puolestaan pitivät ihmisiä sosiaalisina olentoina, jotka motivoituvat ennemminkin ryhmäilmiöistä. (Ahl 2008, 152–153.)

Tarvepohjaiset teoriat kuvaavat, kuinka ihmisen käyttäytyminen on osittain ulkoisten tekijöiden motivoimaa, mutta jopa enemmän ihmisen tarpeiden motivoimaa. Ahl (2008) viittaa useisiin eri lähteisiin ja toteaa, että suurimmassa osassa teorioista pidetään varmana, että ihmisillä on luontainen motivaatio oppimiseen. Motivaatioteorioita on olemassa paljon ja ne kuvaavat motivaatiota kukin hieman eri tavoin. Teorioiden taustalla on myös paljon erilaisiin ihmiskäsityksiin pohjautuvaa ajattelua. Ahl kuvailee artikkelissaan joitakin valitsemaansa motivaatioteorioita ja ottaa niihin kantaa. Tunnetuin motivaatioteoria lienee Maslowin tarvehierarkia. McClellandin perusti teoriansa suoritustarpeisiin ja Herzberg tarpeeseen välttää tuskaa sekä toisaalta tarpeeseen kasvaa. (Mt., 152–153.)

Tarvepohjaisissa teorioissa on paljon yhteyksiä ensimmäisiin motivaatioteorioihin. Molemmissa on pohjana hieman kapea-alainen ja behavioristinen ihmiskäsitys. Ikään kuin ihminen tekisi valintojaan lähtökohtaisesti omien tarpeidensa kautta. Näin ajatellen harva ihminen aloittaisi opiskelun, jollei se tuottaisi melko varmasti jotakin välitöntä tyydytystä, kuten esimerkiksi työpaikkaa tai parempia ansioita. Katson kuitenkin, että tarvepohjaiset teoriat voivat toimia muita teorioita täydentävinä.

Kognitiiviset motivaatioteoriat pohjautuvat sellaiseen ajatukseen, että ihmisten käytös saa vaikutteita siitä, miten he näkevät maailman rakentuneen (mt., 152). Tällaiset teoriat

huomioivat tarveteorioita paremmin, että ihminen elää sosiaalisessa maailmassa ja ympäristöllä on vaikutusta ihmisen valintoihin ja asenteisiin. Motivaatio ei riipu pelkästään ihmisestä itsestään. Silti nämäkin teoriat painottavat ihmisten sisäistä maailmaa eli sitä, miten ihminen näkee maailman. Esimerkiksi hankalat opiskelutoverit ovat hankalia vain näin ajattelevan henkilön mielessä. Tällöin vastuu motivaatiosta jää edelleen yksilön harteille.

Motivoitumisen tavat voidaan jakaa kahteen pääkategoriaan, sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon (Lei 2010, 153). Hsiehin (2014, 423) tutkimuksen mukaan sisäinen motivaatio oli huomattavasti merkittävämpi tekijä nuorten yliopisto-opiskelijoiden oppimistulosten selittäjänä kuin ulkoinen motivaatio. Merriam ja Bierema puolestaan toteavat andragogiikan periaatteiden pohjalta, että sisäinen motivaatio on aikuisen oppimiselle luontaisempaa kuin ulkoinen. Ajatus liittyy vahvasti humanistiseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on itseohjattua ja omaehtoista ja johtaa ihmisenä kasvamiseen. Aikuisten opettamisessa on tärkeää, että myös ulkoisesti motivoivissa tilanteissa, kuten ajokortin hankinnassa, pyritään löytämään opetettavista sisällöistä osallistujia kiinnostavia asioita, jotta sisäisesti motivoituminen olisi helpompaa. (Merriam & Bierema 2013, 54–55.)

Lei (2010) arvioi artikkelissaan sisäisen ja ulkoisen motivaation hyötyjä ja haittoja collegeopettajien näkökulmasta. Nämä kaksi motivoitumisen tapaa vaikuttavat eri tavoilla oppimiseen ja suorittamiseen. Ormrodin mukaan motivaatio on sisäinen tila, joka innostaa opiskelijoita, ohjaa heitä tiettyyn suuntaan ja saa heidät sitoutumaan toimintaan. Sisäisesti motivoituneilla collegeopiskelijoilla on useita etuja verrattuna ulkoisesti motivoituneisiin. Sisäisesti motivoituneet opiskelijat pitävät akateemisia tehtäviä kiinnostavina. Gottfield ja Lepper ym. ovat osoittaneet, että sisäinen motivaatio korreloi positiivisesti oppimisen, suoritusten, oman kykykäsityksen ja minäpystyvyyden kanssa. Samoin he osoittivat, että sisäinen motivaatio korreloi negatiivisesti huolen, masennuksen ja turhautumisen kanssa. Sisäiseen motivaatioon liittyy kuitenkin myös heikkouksia. Muun muassa Csikszentmihalyi ja Nakamura kuvailevat sisäiseen motivaatioon liittyvää intensiteettiä flow-tilaksi. Kyseiseen tilaan liittyvä heikkous on Ormrodin mukaan se, että ei jää aikaa muille tärkeille tehtäville. Lisäksi oppimisprosessi muodostuu tärkeämmäksi kuin tehtävän loppuun saattaminen. (Lei 2010, 153–156.)

Erityisesti collegetasolla on tärkeää kuitenkin huomioida myös ulkoisen motivaation edut. Wigfieldin mukaan ulkoiseen motivaatioon liittyvät tunnustuksen saaminen, arvosanat ja oppimisessa kilpaileminen. Näistä asioista opiskelija saa myös nautintoa. Opiskelija on valmis tekemään paljon oppimisensa eteen, hän arvioi suoriutumistaan ja vertailee suoriutumistaan muihin opiskelijoihin. Kun sisäisesti ja ulkoisesti motivoituneita opiskelijoita vertaillaan, niin esimerkiksi Lowman on todennut, että ulkoisesti motivoituneet opiskelevat nopeammin ja tehokkaammin uusia asioita. Ulkoisesti motivoituneita on helppo innostaa oppimaan mitä tahansa, jos on luvassa houkutteleva ulkoinen palkkio. Hyvistä puolista huolimatta ulkoiseen motivaatioon liittyy lukuisia heikkouksia. Covington kuvailee, kuinka motivoituminen vääristä syistä, voittamisen tai häviämisen välttämisen vuoksi, voi johtaa lopulta kuitenkin häviämiseen, turhautumiseen ja mielipahaan. Kasser ja Ryan ovat myös todenneet ulkoisen motivaation johtavan vähäisempään tyytyväisyyteen, itsetuntoon ja itsensä toteuttamiseen. (Mt., 156–158.)

Lei kokoaa yhteen collegeopettajien näkökulmaa aiheesta. Opettajien tulisi auttaa opiskelijoita ymmärtämään, miksi on tärkeää opiskella itselleen ilman jatkuvia ulkoisia palkkioita ja ulkoista vahvistusta. Opettajien on tärkeää muistaa Ormrodin tekemä havainto, että motivaatioon vaikuttavat useat eri tekijät. Osa niistä on opiskelijan kontrolloitavissa, mutta osa johtuu ympäristön olosuhteista. (Mt., 158–159.)

Sisäisen ja ulkoisen motivaation erojen pohjalta on muotoutunut Decin ja Ryanin itsemääräämisteoriat. Teorian taustalla on ajatus, että omaehtoinen (autonomous) motivaatio voi saada aikaan sisäistä motivaatiota. Omaehtoinen motivaatio on mahdollista vasta, kun henkilön kolme psykologista perustarvetta, kyvykkyys (competence), omaehtoisuus (autonomy) ja yhteisöllisyys (relatedness), on tyydytetty. Ulkoiseen motivaation liitetyt palkkio, uhka ja arviointi puolestaan vähentävät omaehtoisuuden tunnetta, koska henkilö kokee painostusta ja ulkoista kontrollia. Valinnan mahdollisuus puolestaan lisää omaehtoisuuden tunnetta. Muun muassa Vallerandin ja Reidin tutkimus on osoittanut, että negatiivinen palaute heikentää sisäistä motivaatiota, koska se heikentää henkilön kyvykkyys-tunnetta. Psykologiset perustarpeet tulee olla tyydytetty, jotta sisäistä motivaatiota voi kehittyä. (Deci & Ryan 2008, 14–15.) Sisäinen motivaatio vaatii siis tietynlaisen pohjan, joka ei kuitenkaan vielä takaa mutta mahdollistaa sisäisen motivaation syntymisen.

Decin ja Ryanin kanssa samankaltaisia periaatteita on ollut Snellmanilla, joka kirjoitti itsetietoisuudesta tai aiemman kuvailuni mukaan ”itsenäisestä tietoisuudesta”. Snellman katsoi, että yliopistoissa opiskelijoiden itsetietoisuus tulee tunnustaa. Itsetietoisuuden muodostuminen tulisi olla peräti jo koulusivistyksen hedelmä. Itsetietoisuus on sitä, että yksilö käsittää itsensä minäksi, subjektiksi. Samalla yksilö oppii näkemään myös muut ihmiset itsenäisesti ajattelevina olentoina. Itsetietoisuuteen yksilö tulee ainoastaan siten, että hän tietää mielikuvien moninaisuudessa olevansa mistään yksittäisestä mielikuvasta riippumaton minä. Jos itsetietoisuuden heräämistä viivytetään pakottamalla, johtaa se siihen, että opiskelija pysyy riippuvaisena muista ja hänessä vahvistuvat kyvyttömyys sekä ajattelemattomuus. (Snellman 1840, 460–463.)

Snellman meni pohdintoissaan kuitenkin Deciä ja Ryania pidemmälle. Kun itsetietoisuus tai paremmin kuvailevasti itsenäinen tietoisuus on tai tulisi olla koulusivistyksen tulos, niin yliopistokoulutuksen tulos on tutkimukseen ja opintoihin pohjautuva vakaumus, jonka puolesta taistella elämässään. Vakaumuksen löytäminen on mahdollista vain itsetietoisuuden tunnustamisen kautta. Itsetietoisuuden tunnustaminen on Snellmanin mielestä akateemista vapautta. (Mt., 454, 464.)

Snellman (1840, 472) näkee, että opiskelijan jo tullessaan yliopistoon on saatava toiminnassaan määrätä itseään. Merriam ja Bierema yhtä lailla toteavat, että aikuiskasvattajien kaikista tärkein rooli on kannustaa opiskelijoita itseohjautuvuuteen. Tämä vaatii, että kasvattajat kehittävät omaa tietämystään ja taitojaan itseohjautuvan oppimisen saralla. Yhtenä ohjenuorana kirjoittajat esittelevät Grown mallin siitä, kuinka opettajat voivat kannustaa opiskelijoita itseohjautuvuuteen. Ensin opettajan tulee tunnustaa, mille mallissa kuvatulle tasolle opiskelija kuuluu. Sitten opettaja voi ohjata vahvemmin vähemmän itseohjautunutta opiskelijaa ja toisaalta antaa enemmän vapauksia opiskelijalle, joka on enemmän itseohjautuva. Jälkimmäisessä tapauksessa opettajan rooli on enemmänkin konsultoiva tukihenkilö. (Merriam & Bierema 2013, 69, 78.)

Ahl listaa neljä perusoletusta, jotka löytyvät motivaatioteorioista yleisesti:

- Motivaatio ilmiönä on olemassa.
- Motivaatio aiheuttaa käyttäytymistä.
- Motivaatioon on mahdollista vaikuttaa.
- Motivaatio sijaitsee yksilöissä.

Hän kyseenalaistaa nämä oletukset yksitellen eri lähteisiin nojaten. ”Motivaatio sijaitsee yksilöissä” -oletuksen kyseenalaistus on tutkielmani kannalta kiinnostavin. Tämä oletus tuottaa Ahlin mukaan sellaisen vaikutelman, että yksilöä voidaan ikään kuin syyttää sosiaalisista ongelmista. Yksilön olisi kyettävä itsetiedostukseen, eikä tällöin ole tarvetta muuttaa sosiaalisia olosuhteita. (Ahl 2008, 156.) Olen Ahlin kanssa samaa mieltä siitä, että tämä seikka on motivaatioteorioiden heikkous. Useimmissa teorioissa keskitytään liiaksi ihmisen omaan sisäiseen maailmaan ja sen kehittämiseen. Laajempi näkökulma olisi hedelmällisempi.

Kasvatustieteissä voidaan motivaation tutkimisessa ottaa näkökulmaksi esimerkiksi opetuksen, vuorovaikutuksen ja oppimisympäristöjen laadun vaikutukset motivaatioon. Ihminen on sosiaalinen olento, joka ottaa vaikutteita ympärillä olevista asioista, tapahtumista ja ihmisistä. Tämä ei voi olla pätemättä myös motivaatioon. Peltosen (2011) mukaan kasvatustieteellisessä oppimistutkimuksessa ja muussa psykologisesti orientoituneessa tutkimuksessa tutkimuskohde jaetaan kahteen osaan: yksilöön ja ympäristöön. Psykkiset tapahtumat tai prosessit, esimerkiksi oppiminen, esiintyvät yksilössä. Ympäristö ja sen tapahtumat puolestaan jotenkin vaikuttavat yksilön psyykkisiin tapahtumiin tai prosesseihin. (Peltonen 2011, 54.)

2.4 Opiskelumotivaation heikentyminen ja korkeakouluopintojen hidastuminen

Opiskelumotivaation heikentyminen on sitä, että opiskelijalla on puutetta opiskelumotivaatiosta. Motivaation puute kertoo siitä, että aikomuksessa toimia on heikkoutta. Motivaation puute johtuu siitä, että opiskelija ei arvosta valittua toimintaa tai odotettua tulosta tai hän ei

usko, että valittu toiminta varmasti johtaa arvokkaana pidettyyn tulokseen. Toisaalta opiskelija voi uskoa, että on olemassa toimintaa, joka johtaa arvokkaana pidettyyn tulokseen, mutta hän ei koe olevansa kyvykäs kyseiseen toimintaan. (Deci & Ryan 2008, 16.) Opiskelumotivaatio ei ole joko-tai-tila. Se voi heikentyä, ja ollessaan hyvin heikko, oppimisen mahdollisuudet vähenevät. (Wlodkowski 2008, 5.)

Snellman tunnisti ja kuvaili yliopisto-opiskelijoiden motivaatio-ongelmia jo 1800-luvulla. Hänen arvionsa mukaan yliopisto-opiskelijoilla oli harvoin halua tai aikaa ponnisteluja vaativaan opiskeluun. Opiskelijat kun tiesivät, ettei ylimääräistä ponnistelua vaadita tutkinnossa, eikä syvällistä käsittelemistä kuitenkaan palkittaisi edes tulevaisuudessa. Suuri joukko pääsi joka tapauksessa päämääräänsä ilman ylimääräistä työtä. Snellman totesi, että yliopisto-opiskelu on ulkoa opettelemista, eikä tiedon soveltamiseen annettu mitään eväitä. Yliopisto-opintojen alussa opiskelijoille syttynyt kipinä tiedonhaluun ja innostus oikeasta sammuivat jo ennen opintojen päättymistä. (Snellman 1840, 453–454.) Näin Snellman sälytti motivaatio-ongelmat pitkälti yliopistojen harteille.

Kautto-Knape on tutkinut koululaisten koulusuoriutumista. Oppilaiden koulusuoriutumista lamaannuttavat oppilaan sosiaaliset perusprosessit, jotka ovat muodostuneet oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa. Löydös on mielenkiintoinen, ja varmasti olisi aiheellista selvittää, päteekö sama nuoriin ja aikuisiin opiskelijoihin. Kyseisiä prosesseja ovat häpeäminen, pelkääminen, ärsyyntyminen ja väistyminen. Kautto-Knape on keskittynyt vain negatiivisiksi koettuihin kouluvuorovaikutusten merkityksenantoihin mallintaessaan näitä sosiaalisia perusprosesseja. Tutkimustaan rajatessa hänen ohjaava käsitteensä oli ”motivaatiotappajat”. Perusprosesseja yhdisti keskeinen ominaisuus, varuillaanolo, joka tarkoittaa sitä, että oppilas kiinnittää huomionsa koulutyön kannalta epätarkoituksenmukaisesti. Oppilas ei keskitäkään huomiotaan kognitiivisen oppimisen kannalta merkityksellisiin tapahtumiin, vaan pikemminkin vuorovaikutustilanteiden arviointiin sekä oman toiminnan varmistamiseen. (Kautto-Knape 2012, 63–64.)

Hartikainen (2012) tutki yliopisto-opiskelijoita, jotka olivat edenneet hitaasti opinnoissaan. Tekijät, jotka vaikuttivat opintojen hitauteen tai opinnoista luopumiseen sekä opinnoissa pysymiseen, olivat tutkimuksen mukaan pitkälti yliopiston vaikutusvallan ulottumattomissa. Hitaaseen etenemiseen opinnoissa vaikuttivat mielenterveysongelmat, päättäväisyyden puute, epäonnistumisen pelko, opiskeluvälmiuksien puute, kurssien lykkääntyminen,

opetustyylien sopimattomuus itselle, työssäkäynti, ei tutkintoon tähtäävä opiskelu, opiskelu toisessa pääaineessa sekä hallinnon joustamattomuus. Opinnoista luopumisen harkitsemiseen puolestaan vaikuttivat epävarmuus tutkinnon tarpeellisuudesta, epävarmuus opiskelualasta, graduohjaus sekä arvojen, motivaation ja elämänsuunnan muutokset. (Hartikainen 2012, 145, 155–157.)

Kalima (2011) havaitsi puolestaan ammattikorkeakouluopiskelijoita tutkiessaan, että opintojen keskeyttämisen harkinnan tärkein syy oli työelämään siirtymisen harkinta kesken opintojen tai koulutusohjelman vaihtamisen harkitseminen. Toiseksi tärkein keskeyttämisen harkinnan syy oli opintojen liian suuri vaativuus ja aikaa vievyys. Kolmanneksi tärkein syy oli ohjauksen puute opinnäytetyön tekemisessä. Neljänneksi tärkein syy oli opiskelijan vastuunotto omasta opiskelustaan. Viides syy oli opiskelijoiden näkemys siitä, että työtä voisi saada omalta alalta ilman tutkintoakin. Kuudes syy oli se, miten vertaisopiskelijat ottivat opiskelijat vastaan opintojen alussa. (Kalima 2011, 110.) Erkkilä ja Koivukangas (2010) löysivät opintojen etenemistä heikentäväksi tekijäksi heikon tai puuttuvan merkityksellisyyden kokemuksen tutkiessaan teknillisen korkeakoulun opiskelijoita. Tilanne kuitenkin parantui huomattavasti niillä opiskelijoilla, jotka pystyivät vahvistamaan sitä, kuinka merkitykselliseksi he kokivat opintonsa. Tutkijat havaitsivat, että opinnot etenivät sitä paremmin, mitä varmempi tunne opiskelijalla oli mahdollisuuksistaan pärjätä ja onnistua opinnoissaan. Toisaalta epäonnistumisen pelko johti opintojen hitaampaan etenemiseen. (Erkkilä & Koivukangas 2010, 64.)

Kaliman tutkimuksessa opintojen keskeyttämisen harkintaa lisäsi se, että opetus ei ollut opiskelija- eikä työelämälähtöistä sekä heikko sosiaalinen vuorovaikutus opetustilanteissa. Opintojen keskeyttämistä harkitsivat eniten ne opiskelijat, joilla opinnot sujuivat muita opiskelijoita heikommin. Ajatuksia opintojen keskeyttämisestä lisäsi myös se, että opiskelija ei saanut riittävästi opinto- ja uraohjausta. Ne, jotka harkitsivat opintojensa keskeyttämistä erittäin usein, kokivat olevansa vähemmän omatoimisia kuin sellaiset, jotka eivät koskaan harkinneet keskeyttämistä. Opintojen keskeyttämistä erittäin usein harkinneet myös kokivat muita opiskelijoita voimakkaammin, että opiskelu ei tuottanut tyydytystä heille. Opintojen keskeyttämisen harkintaan liittyi se, että kyseiset opiskelijat eivät päässeet opiskelemaan haluamalleen alalle. Sellaiset opiskelijat eivät myöskään sopeutuneet opiskeluyhteisöön, eivätkä ottaneet vastuuta opiskelustaan. Kun opiskelijoita pyydettiin luettelemaan syitä opintojensa keskeyttämisen harkintaan, he luettelivat ohjaukseen ja

opetukseen liittyviä, työssäkäyntiin ja taloudelliseen tilanteeseen liittyviä sekä henkilökohtaisiin asioihin liittyviä syitä. Opetukseen ja ohjaukseen liittyviä syitä olivat huono opetus, motivaation puute, opiskelun liian suuri vaativuus, opiskelun vastaamattomuus omiin odotuksiin, joustamattomat opetusjärjestelyt, väärä ala, liikaa hylättyjä kursseja, huono ilmapiiri, ohjauksen puuttuminen, opetussuunnitelman jatkuva muuttuminen, harjoittelu- paikkojen puuttuminen, pakkoruotsi, opetuksen haasteiden puuttuminen, mielenkiinnottomat aineet ja liian teoreettinen opetus. Henkilökohtaisiin asioihin liittyviksi seikoiksi luettiin väsymys, masennus, stressi ja muut syyt. (Kalima 2011, 107–108.)

Uusitalo ja Korhonen (2012) tutkivat aikuisten yliopisto-opiskelijoiden opintojen hidastumisen syitä ja loivat neljä tyyppitarinaa. Tyyppitarinat jaettiin kahteen ryhmään sen mukaan johtuiko opintojen sujuvuus sisäisistä vai ulkoisista tekijöistä. Sisäiset tekijät olivat omaan henkilökohtaiseen tahtoon ja valintaan perustuvia. Ulkoiset tekijät olivat puolestaan edellä mainituista riippumattomia. Lisäksi tyyppitarinat jaettiin sen mukaan, oliko opiskelun syy itsensä sivistäminen vai tavoitteellinen opiskelu. Opintojen hidastumisen syiksi tyyppitarinoissa nostettiin ansiotyö, perheellistyminen ja lasten hoitaminen kotona, opiskelumotivaation puute, heikko integroituminen yliopistoon, oma aikaansaamattomuus, opintopolun vaihdokset ja rinnakkaiset opinnot, henkilökohtaiset syyt esimerkiksi heikko terveydentila sekä joustamattomat opetusjärjestelyt. Tutkijoille jäi epäselväksi, mitkä elämänrakenteeseen kuuluvat tekijät johtuivat ulkoisista pakoista ja mitkä olivat yksilön henkilökohtaisia ja vapaaehtoisia valintoja. Esimerkiksi tutkittavien työssäkäynnin syyt eivät selvinneet, eli johtuiko työssäkäynti välttämättömyydestä vai vapaaehtoisesta valinnasta. (Uusitalo & Korhonen 2012, 122, 131, 133, 127–128.) Opiskelijatutkimuksen mukaan 92 prosenttia kaikista työssäkäyvistä korkeakouluopiskelijoista perustelee ansiotyössä käymistään sillä, että tarkoitus on rahoittaa elämistä. 80 prosenttia korkeakouluopiskelijoista työskentelee myös parantaakseen elintasoaan. 70 prosenttia perusopiskelijoista käy töissä myös hankkiakseen työkokemusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 27.)

Korhonen ja Hietava (2011) tutkivat yliopisto-opiskelijoiden motivaatioon ja sitoutumiseen liittyviä ennustetekijöitä. Kyselyssä esitettiin väittämiä, jotka koskivat opintojen etenemistä haittaavia tekijöitä. Väittämät liittyivät pääasiassa opiskeluympäristöön, mutta mukana oli myös elämäntilanteeseen ja työssäkäyntiin liittyviä väittämiä. Motivaation ja sitoutumisen heikentymisen ennustetekijöiksi saatiin opintojen ohjauksen puute, kursseista vaikea päästä läpi, vaikeudet opiskelutekniikoissa, vaikeudet ajankäytössä, elämäntilanne ja ikä. Tulok-

sista muodostettiin malli, jonka merkitsevyytaso oli tilastollisesti erittäin merkitsevä. Tutkimuksessa selvisi, että mitä korkeampi ikä vastaajalla oli, sitä vähemmän hänellä oli ongelmia motivaatiossa ja opiskeluun sitoutumisessa. Tutkijoita hätkähdyttävä havainto oli se, että yliopisto-opiskelijoissa on vuosiluokasta huolimatta vuosittain keskimäärin 18,8 prosenttia sellaisia, jotka ilmoittavat kokevansa joko melko paljon tai erittäin paljon ongelmia motivaatiossa ja opintoihin sitoutumisessa. Motivaatio-ongelmat näyttivät sijoittuvan erityisesti opintojen alkuvaiheeseen. Motivaatio-ongelman yleisyys ja ongelmien sijoittuminen opintojen alkuun olivat tutkijoiden mukaan samansuuntaisia havaintoja, kuin joita oli saatu aiemmista tutkimuksista. (Korhonen & Hietava 2011, 49–52.)

2.5 Perusteluja opiskelumotivaation heikentymisen tarkastelulle

Suurin syy opintojen keskeyttämiseen oli Kaliman tutkimuksessa opiskeluoikeuden menettäminen, koska opiskeluoikeusaika päättyi. Tämä puolestaan johtui siitä, että opiskelijat eivät saaneet tehdyksi opinnäytetyötään ohjeajassa. Ammattikorkeakouluopinnot keskeyttäneistä 95,8 prosenttia oli 20–30-vuotiaita. Opintojen keskeyttäminen sijoittui ensimmäisen puolentoista vuoden lisäksi opintojen loppuvaiheeseen. Opintonsa keskeyttäneistä opiskelijoista 32,2 prosenttia oli melko tai täysin samaa mieltä siitä, että opiskelu oli ollut liian vaativaa ja vienyt liikaa aikaa. Näin ajattelevia oli valmistuneista opiskelijoista vain 15,3 prosenttia. Opiskelun keskeyttämisen harkitsemisella oli selvä yhteys opintojen todelliseen keskeyttämiseen. (Kalima 2011, 111–115.)

Eräs sosiaali- ja terveystieteiden opiskelija keskeytti opintonsa, kun hän oli suorittanut 134 opintoviikkoa 140:stä. Hän oli ehtinyt saada kaksi opintoviikkoa opinnäytetyöhönsä liittyvästä ideoinnista ja kolme opintoviikkoa suunnitteluseminaarista. Opiskelijalta puuttui sairaanhoitajan tutkinnosta enää kuusi opintoviikkoa, joista viisi kuului opinnäytetyön tekemiseen ja yksi muihin opintoihin. Opiskelija silti keskeytti opintonsa ja siirtyi opiskelemaan toiselle asteelle. Samantyyppinen polku oli neljällä tekniikan ja liikenteen opiskelijalla. Heistä kolme oli suorittanut 163,5 opintoviikkoa ja yksi peräti 187, kun tutkinnon laajuus oli 160 opintoviikkoa. Opiskelijoilla oli siis enemmän suoritettuja opintoviikkoja kuin kyseisiin tutkintoihin vaadittiin. Näiltä neljältä opiskelijalta kuitenkin puuttui vain

opinnäytetyö, ja sen vuoksi tutkinto jäi kesken. Opiskelijat keskeyttivät opintonsa kokonaan, eivätkä hakeneet yhteishaussa uudelleen opiskelemaan. (Mt., 113.)

Yliopisto-opiskelijoiden motivaatioon ja sitoutumiseen liittyviä ongelmia tutkineet Korhonen ja Hietava toteavat, että kuvaa aiheesta pitäisi tarkentaa laadullisen tutkimusotteen avulla. Vaikka motivaatiota on tutkittu runsaasti eri näkökulmista, on tutkimatonta aluetta vielä paljon tavoitteisiin ja oman elämän ohjaamiseen liittyvässä motivaatiotarkastelussa. Tutkijat näkivät, että heidän tutkimuksensa ei tavoittanut opiskelijoiden henkilökohtaisten projektien ymmärtämistä. Tutkijat esittävätkin jatko-tutkimushaasteena, että opiskelijoiden omakohtaisia kokemuksia ja tarinoita voisi kuvata seikkaperäisesti esimerkiksi liittyen siihen, mikä vaikutus pedagogisilla yhteisöillä on motivaatioon ja opintoihin sitoutumiseen. (Korhonen & Hietava 2011, 64.)

Tulevissa tutkimuksissa pitäisi Heikkilän (2011, 58) mielestä puolestaan keskittyä selvittämään miten, miksi ja missä opiskelijoiden kiinnostusta opiskella voitaisiin lisätä. Kiinnostus opiskella liittyy olennaisesti opiskelumotivaation käsitteeseen. Jotta opiskelumotivaatiota ja kiinnostusta opiskella voitaisiin lisätä, pitäisi ensin tietää, miksi motivaatio ja kiinnostus heikentyvät. Yksinkertaistaen ajattelen, että jos esimerkiksi nuori lopettaa käymisen pianotunneilla, ei auta, vaikka pianotunteja kuinka mainostettaisiin eri kanavissa. Tulisi ennemminkin tietää, miksi nuori ei tunneille enää halua mennä.

Osa opiskelun hitaan etenemisen syistä on sellaisia, joihin ei juuri pystytä ulkopuolelta käsin vaikuttamaan. Kuitenkin niissä tapauksissa, joissa keskeinen syy opiskelujen hitaaseen etenemiseen tai peräti keskeyttämiseen on opiskelumotivaation heikentyminen, olisi mahdollista vaikuttaa monilla erilaisilla keinoilla. Tämäkin edellyttää, että ymmärretään opiskelumotivaation heikentyminen ilmiönä, ja tiedetään siihen johtaneet syyt kausaalisen selittämisen keinoilla.

Tötön (2004) mielestä kausaalinen selittäminen on perusteltua niin kauan, kuin todellisuuden jäsentäminen syyn ja vaikutuksen käsittein vastaa tiedontarpeeseemme. Töttö kiteyttää ajatuksensa näin: kausaalinen selittäminen edellyttää syiden ja vaikutusten tuntemista; praktiikka perustuu syiden ja vaikutusten tuntemiseen; niinpä siellä, missä on praktiikkaa, on myös kausaalista selittämistä. Ylipäänsä kaikki praktiikka perustuu siihen, että syyt on tunnettava, jos halutaan saada aikaan vaikutuksia. Kausaalisuus määritellään potentiaalisen

toiminnan avulla: syyhyn puuttuminen aiheuttaa muutoksia vaikutuksessa, mutta vaikutuksen manipuloiminen ei muuta syytä. (Töttö 2004, 90–92.)

Opiskelumotivaatiota yritetään monesti parantaa erilaisilla keinoilla. On tehty paljon tutkimuksia siitä, millä keinoilla opiskelijoiden opiskelumotivaatiota voidaan parantaa. Tällaisissa toiminnoissa pyritään vaikuttamaan vaikutukseen. Sekin on selvää, että opiskelumotivaatio on myös opiskelun syy. Silti opiskelumotivaation manipulointi ei välttämättä poista opiskelumotivaation puutetta. Enemminkin tulisi löytää syitä, joiden vuoksi opiskelumotivaatio heikentyy, ja pyrkiä vaikuttamaan niihin.

Kausaalisuutta tutkittaessa on kuitenkin hankittava empiiristä näyttöä siitä, että X todella aiheuttaa Y:n (Töttö 2004, 94). Tämä tutkielmani ei luultavasti vielä anna empiiristä vahvistusta opiskelumotivaation heikentymisen syistä, mutta se voi nostaa esille yliopisto-opiskelijoiden omia näkökulmia näistä syistä. Jos opiskelija kokee jonkin syyn opiskelumotivaationsa heikentäjäksi, on kyseisellä syyllä ainakin hänelle itselleen merkitystä. Se on toisarvoinen asia, onko kyseinen syy sitten muusta näkökulmasta katsottuna se todellinen syy.

Töttö perustelee kausaalisuuden tutkimista käyttäen esimerkkinä sosiaalityöä. Sosiaalityön asiakkailta on oikeus saada ongelmiinsa ainutkertaisen kohtelun lisäksi apua, joka perustuu ongelman syitä koskevaan parhaaseen tietoon ja jonka vaikutuksista on samanlaisiin tapauksiin perustuvaa empiiristä näyttöä. Näin ollen sosiaalityössä on syytä tutkia syitä ja vaikutuksia. Sellainen tutkimus ajaa parhaiten sosiaalityön asiakkaiden asiaa. (Mt., 108.) Kausaalista selittämistä voidaan soveltaa myös ainutkertaisiin tapahtumiin. Ainutkertaisia tapahtumia voidaan selittää tapahtuman syillä. Syyt voivat ihmistieteissä olla esimerkiksi toimijan uskomuksia tai toiveita. (Raatikainen 2004, 122.)

2.6 Attribuutioteoria opiskelumotivaation heikentymisen syiden tutkimisessa

Attribuutioteorian avulla voidaan löytää vastauksia kysymyksiin kuten, miksi opiskelijoilla on hankaluuksia opiskelussa tai tietystä tehtävässä, miksi he toimivat, niin kuin toimivat ja

miksi he eivät esimerkiksi osallistu keskusteluun luennoilla. Tällaisiin kysymyksiin on tärkeää löytää vastauksia, jotta opiskelijoita voitaisiin kannustaa oppimisessa ja auttaa tavoitteidensa saavuttamisessa. Tyypillinen tilanne on sellainen, että opettaja ei voi käsittää, miksi opiskelijalla on vaikeuksia opiskelussaan. Luonnollisesti opettaja pyrkii määrittämään syitä ongelmaan. Jotkut syyt voivat olla oikeita ja toiset taas eivät. Attribuutioteorian ytimessä on kysymys: ”Miksi jotakin tapahtuu?”. (Gaier 2015, 7–8.)

Olen perehtynyt aiemmin kuvailemiini motivaatioteorioihin, joista en kuitenkaan löytänyt aineistoni analysointiin sopivaa teoriaa. Sen sijaan ensimmäisen tutkimuskysymykseni osalta sopivalta teorialta vaikuttaa Fritz Heiderin vuonna 1958 kehittämä attribuutioteoria, joka ei ole motivaatioteoria, mutta Bernard Weiner on soveltanut teoriaa motivaation ja siihen liittyvien tunteiden tutkimuksessa. Attribuutioteorian taustalla on ajatus, että ihmiset pyrkivät löytämään selityksiä elämän ilmiöille niin pitkälle kuin mahdollista. Ihmiset eivät tyydy pelkästään tekemään havaintoja ympäristöstään. Syyselitysten kautta ihmiset löytävät kokemuksilleen merkityksiä. Attribuutioteoriaa on alun perin käytetty tutkittaessa suorituksissa onnistumisen ja epäonnistumisen syitä. Myöhemmin attribuutioteorioita on käytetty myös tunteiden ja muiden inhimillisten ominaisuuksien tutkimiseen. Weinerin ulottuvuudet kuvaavat kulloisenkin syyn luonteita: sisäinen–ulkoinen, pysyvä–tilapäinen ja kontrolloitavissa–kontrolloimattomissa. (Weiner 1992, 248–252; kts. Weiner 1986.)

Syiden sijainti kuvaa sitä, kokeeko henkilö itse aikaansaaneensa tilanteen. Jos henkilö näin kokee, syy on sisäinen. Sisäisiksi syiksi luokitellaan esimerkiksi luonteenpiirteet, kyvyt, yrittäminen ja mieliala. Syy on puolestaan ulkoinen, jos se on henkilön ulkopuolella. Tällaisia syitä voivat olla esimerkiksi muiden ihmisten käyttäytyminen ja ennakkoluulot, olosuhteet, ympäristötekijät ja sattuma. Syiden pysyvyydessä kyse siitä, kuinka vakaa syy on. Pysyviä syitä voivat olla esimerkiksi persoonallisuuden piirteet, kyvyt, vamma, krooninen sairaus, muiden ihmisten asenteet ja ennakkoluulot. Tilapäisiä syitä voivat puolestaan olla esimerkiksi terveydentilaan liittyvät syyt, väsymys, sattuma, onni tai epäonni, mieliala, yrittäminen ja väärinkäsitykset. Syyn kontrolloitavuus kertoo, kuinka paljon henkilö voi itse vaikuttaa toimintaan. Kontrolloitavissa olevia syitä voivat olla esimerkiksi yrittäminen, ahkeruus ja tahallisuus. Kontrolloimattomissa olevia syitä puolestaan voivat olla persoonallisuuden piirteet, kyvyt, vamma, krooninen sairaus, onni, mieliala, sattuma ja muiden toiminta. Kaikkien ulottuvuuksien osalta jotkut syyt voivat sisältää samanaikaisesti mo-

lempien ääripäiden piirteitä. (Laine 2005, 97–100.) Näin ollen syyn ulottuvuus ei ole aina tarkalleen määritettävissä.

Tarkennan Weinerin ulottuvuuksia taulukon 1 mukaisesti. Ulottuvuuksien vaihtoehtoista muodostuu kahdeksan eri yhdistelmää. Taulukko kuvaa esimerkinomaisesti ihmisten antamia selityksiä suorituksensa epäonnistumiselle (Weiner 1992, 253).

TAULUKKO 1. Weinerin (1992, 248–253) kausaaliattribuuttien ulottuvuudet Rättöä (2005, 14) mukaillen

Kausaaliattribuutti	Kausaaliattribuutin ulottuvuus					
	Sijainti		Pysyvyys		Kontrolloitavuus	
	sisäinen	ulkoinen	pysyvä	tilapäinen	kontrolloitavissa	kontrolloimattomissa
Opiskelun jatkuva laiminlyönti	X		X		X	
Kyvyttömyys	X		X			X
Ei opiskellut kyseiseen tenttiin	X			X	X	
Sairastuminen tenttipäivänä	X			X		X
Opettajan puolueellisuus		X	X		X	
Oppilaitoksen kova vaatimustaso		X	X			X
Ystävät epäonnistuivat auttamisessa		X		X	X	
Huono onni		X		X		X

Tämän esimerkin tavoin voidaan kuvata muillekin ilmiöille annettujen selityksien ulottuvuuksia. Tutkielmassani sovellan attribuutioteoriaa aineistoni analyysissä yliopistopöskelijöiden kertomiin syihin, jotka ovat johtaneet opiskelumotivaation heikentymiseen.

Pyrin muodostamaan teorian avulla tiivistetyn kuvauksen ilmiöstä opiskelijoiden näkökulmasta katsottuna. Tähän attribuutioteoria sopii hyvin, koska sen avulla kuvataan nimenomaan subjektiivisia kausaaliattribuutteja.

Attribuutioteorian hyöty on siinä, että se ei pelkästään auta ymmärtämään opiskelijoiden toiminnan syitä, vaan se auttaa myös ymmärtämään opiskelijan tulevia reaktioita ja toimintaa. Mitä enemmän tiedetään opiskelijoiden opiskeluun liittyvien vaikeuksien syitä, sitä enemmän voidaan auttaa opiskelijoita näissä vaikeuksissa. Opettajan ja opiskelijan attribuutit opiskelijan vaikeuksille ovat usein eriäviä. Sen vuoksi on hyvin tärkeää, että opettaja pyrkii selvittämään opiskelijan attribuutit. Tähän liittyy kolme kohtaa: syyn tarkka määrittäminen; sen ymmärtäminen, että syy on opiskelijalle todellinen, vaikka se ei olisi ”oikea” syy; sen tiedostaminen, että attribuutioprosessiin liittyy monenlaisia ennakkoluuloja. Jos opettaja todella aikoo auttaa opiskelijoita vaikeuksissaan, tulee hänen tietää, mistä opiskelijan vaikeudet johtuvat. Vain tällöin on mahdollista löytää keinoja auttaa opiskelijaa onnistumaan oppimisprosessissaan. Ei ole myöskään tavatonta, että opettaja käy opiskelijan kanssa keskustelun vaikeuksiin liittyvistä syistä ja auttaa opiskelijaa ymmärtämään esimerkiksi epäonnistumisen syitä paremmin. (Gaier 2015, 10–12.) Jos opiskelija esimerkiksi kertoo epäonnistuneensa englanninkielen tentissä, koska ei vain kykene oppimaan kieliä, voi opettaja avata opiskelijalle kielten oppimisen prosessia paremmin ja osoittaa, että haasteeseen on olemassa muitakin näkökulmia. Näin opiskelija voisi saada vahvistusta, että kielten opiskelussa on vielä toivoa jäljellä. Tällainen keskustelu kuitenkin jäisi käymättä, jos ei oltaisi lainkaan kiinnostuneita opiskeluun liittyvien vaikeuksien syistä.

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, millainen ilmiö opiskelumotivaation heikentyminen on yliopisto-opiskelijoilla. Pyrin löytämään opiskelumotivaation heikentymiseen johtaneita syitä sekä kuvaamaan ilmiötä syiden osalta attribuutioteorian näkökulmasta. Lisäksi haluan selvittää, millaiseksi kokemukseksi opiskelumotivaation heikentymistä kuvataan ja millaisiin muutoksiin opiskelumotivaation heikentyminen on johtanut. Tutkielmassani haluan kuvata tätä ilmiötä myös opiskelijoiden omakohtaisten kertomusten avulla.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia syitä yliopisto-opiskelijat ilmoittavat opiskelumotivaationsa heikentymiselle?
2. Millaisina yliopisto-opiskelijoiden mainitsemat syyt näyttäytyvät attribuutioteorian näkökulmasta?
3. Millaiseksi kokemukseksi yliopisto-opiskelijat kuvaavat opiskelumotivaation heikentymistä?
4. Millaisia muutoksia yliopisto-opiskelijat kertovat opiskelumotivaation heikentymisen aiheuttaneen heissä ja heidän opiskelussaan?
5. Millaisin kertomuksin yliopisto-opiskelijat kuvaavat kokemuksiaan opiskelumotivaation heikentymisestä?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Kohderyhmä

Tutkielmani kohderyhmä on Itä-Suomen yliopiston opiskelijat. Itä-Suomen yliopisto tarjoaa koulutusta 13 koulutusalueella ja lähes sadassa pääaineessa tai koulutusohjelmassa. Koulutusalojen määrän perusteella Itä-Suomen yliopisto on Suomen monialaisin tiedeyliopisto. Yliopiston kampukset sijaitsevat Joensuussa, Kuopiossa ja Savonlinnassa. Tutkinto-opiskelijoiden määrä on 15 000 ja aikuisopiskelijoiden määrä 20 000. Itä-Suomen yliopisto on 300 maailman parhaan yliopiston joukossa useissa kansainvälisissä vertailuisissa. (UEF 2015.)

Vuonna 2013 Itä-Suomen yliopistosta valmistui yhteensä 2782 tutkintoa, josta 1256 oli alempia korkeakoulututkintoja, 1294 ylempiä korkeakoulututkintoja, 11 lisensiaatin tutkintoja, 154 tohtorin tutkintoja ja 67 ammatillisia jatkotutkintoja. Eniten valmistuneita oli Filosofisesta tiedekunnasta (875), toiseksi eniten Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunnasta (786), kolmanneksi eniten Terveystieteiden tiedekunnasta (655) ja neljänneksi eniten Luonnontieteiden ja metsätieteiden tiedekunnasta (466). Kaikista valmistuneista naisten osuus oli 68 prosenttia, miesten 32 prosenttia ja ulkomaalaisten 5,5 prosenttia. (UEF 2013.)

Suomessa yliopisto-opiskelijat ovat keskimäärin 26-vuotiaita. Naisten osuus Suomen yliopisto-opiskelijoista oli 54 prosenttia ja miesten 46 prosenttia vuonna 2013. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 14–15.)

4.2 Kyselylomakkeen kehittäminen ja aineistonhankintamenetelmät

Kyselylomakkeen (liite 1) kysymykset muotoilin käyttäen hyväksi aikuiskasvatustieteen kandidaatintutkielmassani löytämiäni teemoja. Tein alun perin proseminaaritutkielman Jyväskylän yliopistossa. Sama tutkielma hyväksyttiin myöhemmin kandidaatintutkielmakseni Itä-Suomen yliopistoon. Tutkielmani kohderyhmä oli Jyväskylän yliopiston opiskelijat eri tieteenaloilta, jotka olivat kokeneet opiskelumotivaation heikentymistä silloisten opintojensa aikana. Kyselyyn vastasi 26 yliopisto-opiskelijaa, joista 17 oli naisia. Keräsin opiskelijoilta opiskelumotivaation heikentymisestä kirjoitelma-aineiston, jota tuli 15 sivua (fontti Times New Roman, fonttikoko 12 ja riviväli 1,5). Analysoin aineiston laadullisen sisällönanalyysin keinoilla etsimällä aineistosta keskeisiä teemoja. Löytämisiä teemoissa oli yhtäläisyyksiä muihinkin tutkimuksiin, joita tutkielmassani käsittelin. Seuraavaksi listaan kandidaatintutkielmassani löytämieni teemojen pääluokat kolmen eri tutkimuskysymyksen osalta.

Opiskelumotivaation heikentymiseen johtaneiden syiden pääluokat olivat

- opinnoista suoriutuminen hankalaa
- kokemus heikosta opettajuudesta
- akateemisten opintojen luonne
- henkilökohtaiset asiat
- vaikeat opiskeluolosuhteet
- sosiaalisen elämän vaikutus.

Opiskelumotivaation heikentymiskokemuksen pääluokat olivat

- vaikea kokemus
- eteenpäin vievä ja opettavainen kokemus.

Opiskelumotivaation heikentymisen aiheuttamien muutosten pääluokat olivat

- pidemmän tähtäimen päätöksien pohtiminen
- väliaikaisen ratkaisun harkitseminen
- keinojen löytäminen motivoitumiseen ja muutokset ajattelussa.

Kandidaatintutkielmassani löytämäni teemojen lisäksi lisäsin kyselylomakkeeseen opiskelumotivaatiota heikentäneisiin syihin joitakin opiskelijaelämään liittyviä yleisesti tiedossa olevia vaikeuksia: taloudelliset vaikeudet, huonot työllisyysnäkymät, muiden opiskelijoiden onnistumiset ja epäonnistumiset, läheisten ja ystävien antaman tuen heikkous tai puuttuminen, kiusatuksi tuleminen yliopistolla ja oma päihteiden käyttö. Lisäsin nämä väittämät kyselylomakkeeseen lomakkeen testausvaiheessa saamieni palautteiden pohjalta.

Kyselylomakkeessa pääpainotus oli määrällisen aineiston hankkimisella, koska tavoitteena oli löytää tilastollista näyttöä aiemmin löytämilleni teemoille. Kyselylomakkeeseen lisäsin kuitenkin myös avokysymyksiä, jotta opiskelijoilla oli mahdollisuus tarkentaa antamiaan vastauksia ja lisätä lomakkeeseen väittämäluetteloista mahdollisesti puuttuvia vaihtoehtoja. Viimeisellä avokysymyksellä kartoitin opiskelijoiden omakohtaisia muistoja opiskelumotivaation heikentymisestä.

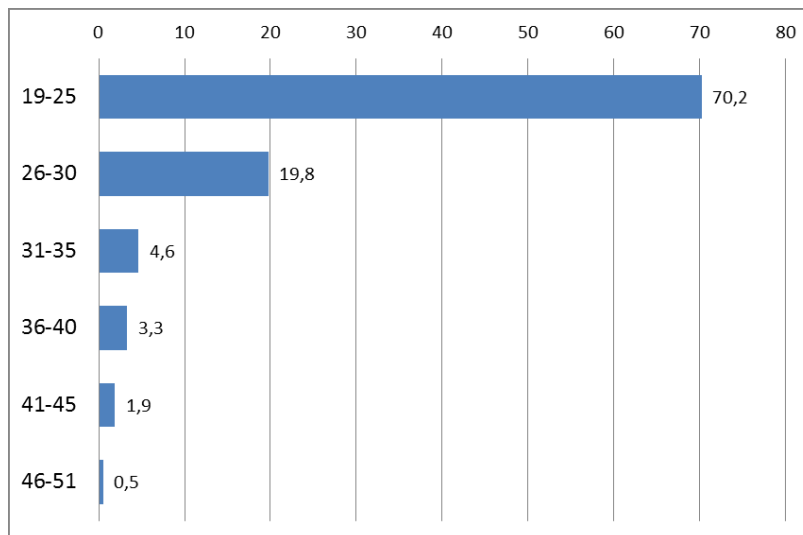
Tavoitin kohderyhmäni sähköpostitse lähetettävän saatekirjeen (liite 2) avulla Itä-Suomen yliopiston tiedekuntien ainejärjestöjen sähköpostilistojen kautta. Pyysin kohderyhmään kuuluvia opiskelijoita vastaamaan E-lomakkeella tekemääni kyselylomakepohjaan (liite 1). Viikon kuluttua lähetin saatekirjeen uudestaan niille postituslistoille, joiden osalta oli tullut vain hyvin vähän vastaajia.

Kyselylomakkeelle annetut vastaukset tallentuivat E-lomakeohjelmistoon. Tässä tutkielmassani aineisto oli väittämälisöjen osalta määrällistä ja avovastausten osalta laadullista. Laadullista aineistoa tuli 64 sivua (fontti Times New Roman, fonttikoko 12 ja riviväli 1,5).

4.3 Vastaajat

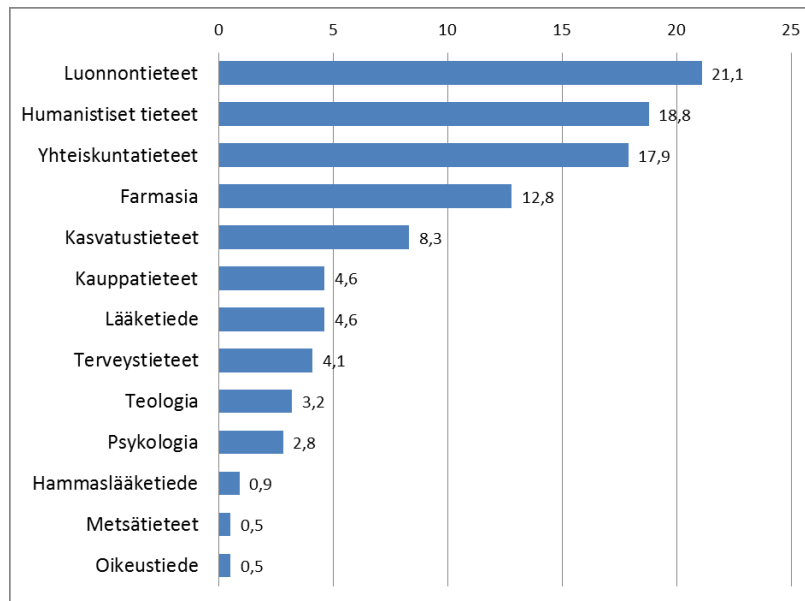
Tutkielmani vastaajat olivat yliopisto-opiskelijoita Itä-Suomen yliopistossa, jotka olivat kokeneet opiskelumotivaationsa heikentyneen jossakin vaiheessa nykyisiä opintojaan ja pystyvät kuvailemaan kokemustaan. Opiskelumotivaation heikentyminen koskee vain tiettyä osaa yliopisto-opiskelijoista, joten vastaajaryhmää ei ollut hyvä rajata liian kapeaksi. Vastaajien tiedekunnalla, osastolla tai oppiaineella ei ollut tutkielmani kannalta suurempaa merkitystä, vaan tavoitteenani oli saada vastaajiksi monipuolinen joukko yliopisto-opiskelijoita. Tämän vuoksi pyrin löytämään vastaajia eri tieteenaloilta.

Kysely toteutettiin maaliskuussa 2015 neljän ja puolen viikon aikana. Vastaisajankohta oli sopiva, sillä kevätlukukausi oli hyvässä vauhdissa. Kyselyyn vastasi 218 yliopisto-opiskelijaa, joista naisia oli 154 (70,6 %) ja miehiä 64 (29,4 %). Vastaajien sukupuolijakauma muistuttaa Itä-Suomen yliopiston opiskelijoiden sukupuolijakaumaa. Vastaajien iät olivat 19–51 vuotta ja ikien keskiarvo oli 24,96 (4,88), mediaani 24,00 ja moodi 24. Kuviossa 1 ovat vastaajat ikäluokittain.



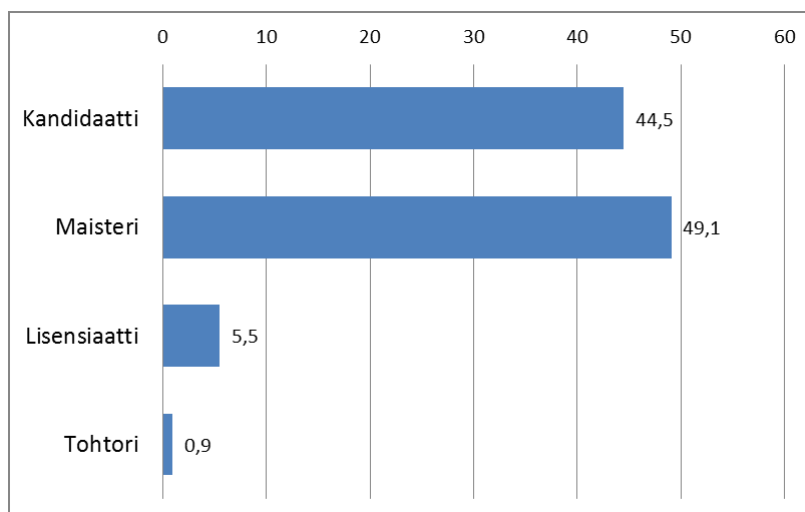
KUVIO 1. Vastaajien (n=218) ikäluokat prosentteina

Vastaajia oli kaikilta Itä-Suomen yliopiston koulutusaloilta. Kuviossa 2 esitän vastaajien koulutusalat prosentteina.



KUVIO 2. Vastaajien (n=218) koulutusalat prosentteina

Suurin osa vastaajista tavoitteli ensisijaisesti parhaillaan joko kandidaatin tai maisterin tutkintoa. Kuviossa 3 näkyvät vastaajien ensisijaiset tavoitteelliset tutkinnot prosentteina.



KUVIO 3. Vastaajien (n=218) ensisijaiset tavoitteelliset tutkinnot prosentteina

Vastaajien nykyisten yliopisto-opintojen aloitusvuodet vaihtelivat välillä 1992–2014. Aloitusvuoden keskiarvo oli 2011 (2,53), mediaani 2011 ja moodi 2013. Vastaajien opintopistemäärä oli vastaushetkellä 7–471. Opintopistemäärän keskiarvo oli 173,4 (90,72), mediaani 177,50 ja moodi 240.

Lomakkeessa opiskelijat valitsivat, mikä esitetyistä väittämistä kuvaa parhaiten heidän opiskelumotivaationsa tilaa nykyisten yliopisto-opintojensa aikana. Nimesin ryhmät jälkikäteen alla olevan mukaisesti. Opiskelijoiden ilmoittama opiskelumotivaation tila vaihteli seuraavasti:

- lamaantuneet (n=42), joilla opiskelumotivaatio on ollut pidempään heikko ja on edelleen heikko (19,3 % vastaajista)
- laskeneet (n=66), joilla opiskelumotivaatio on ollut aiemmin hyvä, mutta tällä hetkellä heikko (30,3 % vastaajista)
- nousseet (n=30), joilla opiskelumotivaatio on ollut heikko aiemmin, mutta se on jo kohentunut (13,8 % vastaajista)
- vaihtelevat (n=80), joilla opiskelumotivaatio vaihtelee ajoittain (36,7 % vastaajista).

Vertailin motivaatioryhmiä taustamuuttujien mukaan. Lamaantuneet olivat pääosin 26-vuotiaita tai sitä nuorempia. Iän osalta muita huomattavia eroja ei motivaatioryhmissä ilmennyt. Ikä ei tuottanut tilastollisesti merkitseviä eroja ($\chi^2 = 48.042$, $df = 63$, $p = .918$).

Sukupuolen perusteella tarkasteltuna motivaatioryhmät jakautuivat kohtuullisen tasaisesti (taulukko 2). Sukupuolten välillä olevat erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä ($\chi^2 = .266$, $df = 3$, $p = .966$).

TAULUKKO 2. Motivaatioryhmät vastaajien (n=218) sukupuolen mukaan prosentteina

Sukupuoli	Lamaantuneet	Laskeneet	Nousseet	Vaihtelevat
Naiset (n=154)	19,5 %	30,5 %	13,0 %	37,0 %
Miehet (n=64)	18,8 %	29,7 %	15,6 %	35,9 %

Myös tavoitteellisen tutkinnon osalta motivaatioryhmät jakautuivat melko tasaisesti (taulukko 3). Erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä ($\chi^2 = 9.450$, $df = 9$, $p = .397$). Laskeneita oli tilastollisesti enemmän tohtoreissa.

TAULUKKO 3. Motivaatioryhmät vastaajien (n=218) ensisijaisen tavoitteellisen tutkinnon mukaan prosentteina

Tavoitteellinen tutkinto	Lamaantuneet	Laskeneet	Nousseet	Vaihtelevat
Kandidaatti (n=97)	24,7 %	26,8 %	11,3 %	37,1 %
Maisteri (n=107)	14,0 %	32,7 %	15,9 %	37,4 %
Lisensiaatti (n=12)	25,0 %	25,0 %	16,7 %	33,3 %
Tohtori (n=2)	0 %	100 %	0 %	0 %

Taulukossa tummennetun luvun osuus on odotettua suurempi. Suhteutettu residuaali on yhtä suuri tai suurempi kuin 1,96.

Koulutusalan osalta motivaatioryhmissä esiintyi jonkin verran vaihtelua (taulukko 4). Erot olivat tilastollisesti merkitseviä ($\chi^2 = 57.040$, $df = 36$, $p = .014$). Lamaantuneita oli tilastollisesti enemmän luonnontieteiden opiskelijoissa. Nousseita oli puolestaan tilastollisesti enemmän metsätieteiden ja teologian opiskelijoissa.

TAULUKKO 4. Motivaatioryhmät vastaajien (n=218) koulutusalan mukaan prosentteina

Koulutusala	Lamaantuneet	Laskeneet	Nousseet	Vaihtelevat
Farmasia (n=28)	17,9 %	17,9 %	14,3 %	50,0 %
Hammaslääketiede (n=2)	0 %	50,0 %	50,0 %	0 %
Humanistiset tieteet (n=41)	14,6 %	39,0 %	17,1 %	29,3 %
Kasvatustieteet (n=18)	16,7 %	16,7 %	22,2 %	44,4 %
Kauppätieteet (n=10)	0 %	40,0 %	10,0 %	50,0 %
Luonnontieteet (n=46)	32,6 %	26,1 %	10,9 %	30,4 %
Lääketiede (n=10)	30,0 %	20,0 %	10,0 %	40,0 %
Metsätieteet (n=1)	0 %	0 %	100 %	0 %

Oikeustiede (n=1)	0 %	100 %	0 %	0 %
Psykologia (n=6)	33,3 %	0 %	0 %	66,7 %
Teologia (n=7)	14,3 %	28,6 %	57,1 %	0 %
Terveystieteet (n=9)	0 %	55,6 %	22,2 %	22,2 %
Yhteiskuntatieteet (n=39)	17,9 %	38,5 %	0 %	43,6 %

Taulukossa tummennettujen lukujen osuus on odotettua suurempi. Suhteutettu residuaali on yhtä suuri tai suurempi kuin 1,96.

4.4 Analyysimenetelmät

Aineiston analysoinnin aloitin heti, kun olin tyytyväinen aineiston kokoon. Käytin analyysiin aikaa yhteensä noin kolme kuukautta siten, että välissä oli kahden kuukauden kesätauko. Suoritin jokaisen analyysivaiheen vähintään kahteen kertaan. Toistokerroilla hyödynsin aiemmasta analyysistä saamiani palautteita.

Analysoin määrällisen aineiston IBM SPSS Statistics 21 -ohjelman avulla. Aluksi kävin läpi, oliko aineisto tallentunut kokonaisuudessaan ja puuttuiko aineistosta tietoja. Taustatiedoissa koulutusalan ja tavoitteellisen tutkinnon osalta jotkut olivat vastanneet ”Muu”, mutta kunkin näin vastanneen opiskelijan tarkentava vastaus löytyi avovastauksesta. Täten pystyin koodaamaan kaikki vaillinaiset vastaukset uudelleen opiskelijoiden kirjoittamien tietojen avulla. Eräs opiskelija oli esimerkiksi ilmoittanut ensisijaiseksi tavoitteelliseksi tutkinnokseen ”Muu” ja kirjoittanut avovastaukseen tekstinä ”kandidaatti ja maisteri yhtä aikaa”. Näin ollen koodasin hänen ensisijaiseksi tavoitteelliseksi tutkinnokseen kandidaatti. Kun kaikki tiedot olivat kohdillaan, tarkastelin aineiston jakaumia taustamuuttujien osalta.

Seuraavaksi selvitin muuttujien jakaumia tarkastelemalla, mitkä aiemmassa tutkielmassani löytämistäni teemoista ilmenevät vahvimpina tämän tutkielman määrällisessä aineistossa. Tulosten tulkinnan avuksi toteutin eksploratiivisen faktorianalyysin opiskelumotivaation heikentymiseen johtaneiden syiden osalta ja muodostin analyysin pohjalta summamuuttujat ja keskiarvosummamuuttujat. Faktorianalyysillä tarkastellaan useiden muuttujien samanai-

kaista yhteisvaihtelua ja pyritään muodostamaan aineistolle sopiva faktoriratkaisu omaan intuitioon ja järkeen luottaen. Ryhmien välisiä eroja tarkastelin Kruskal–Wallisin, t-testin ja Mann–Whitneyn *U*-testin avulla. Seuraavaksi selvitin, kuinka opiskelumotivaation heikentymiseen johtaneiden syiden keskiarvosummamuuttujat korreloivat opiskelijoiden kokemusten ja aiheutuneiden muutosten kanssa. Normaalijakautuneiden muuttujien osalta käytin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerrointa ja muiden muuttujien osalta Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa. (Nummenmaa 2009, 171, 261, 266, 279–283, 397, 403.)

Avovastaukset analysoin laadullisen sisällönanalyysin keinoilla. Aloitin lukemalla avovastauksia läpi, ja pohdin, mitkä teemat niissä toistuvat. Teemoittelussa aineisto paloitellaan osiin ja osat järjestellään eri teemojen alle. Näin voidaan toteuttaa vertailuja eri teemojen esiintymisen kesken. Teemoittelussa etsitään samaan teemaan kuuluvia näkemyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 93.) Kävin läpi jokaisen analyysiyksikön, kuten lauseen tai yksittäisen ajatuksen, ja arvioin, tuottaako se uuden teeman vai onko se sijoitettavissa jo olemassa oleviin teemoihin. Näin kävin läpi koko aineiston ryhmittelemällä kunkin analyysiyksikön sopivien teemojen alle. Kun teemoittelu oli valmis, muodostin syntyneistä teemoista suurempia kokonaisuuksia, pääluokkia. Tulosesitykseen kirjoitin auki kaikki teemat. Teemojen sisältöesimerkkejä kuvasin aineiston alkuperäisillä sitaateilla, joiden perään merkkasin kyseisen vastaajan koodin (taulukko 5). Koodissa n-kirjain tarkoittaa naispuolista ja m-kirjain miespuolista vastaajaa.

TAULUKKO 5. Esimerkki avovastausten teemoittelusta

Pääluokka	Teema	Lainaus aineistosta
Opintoihin liittyvät hankaluudet	tutkintorakenteet (15)	<i>Tutkintorakenteen useat muutokset vaikeuttivat mielekkään maisterikokonaisuuden muodostamista. (Nykyinen rakenne on sinällänsä hyvä, jos opinnot aloittaa nyt). (m163)</i>
	opintojen tavoitteet, suoritukset ja arvioinnit (9)	<i>Suurimpaan osaan opintojaksoista kuuluu tentti, joka ei ole minulle paras tapa oppia. Mielenkiintoa aineeseen tenttiin lukiessa ei juurikaan ole. Sen sijaan opintojaksot, joihin eivät tentit kuulu, ovat sujuneet paremmin. (n166)</i>
	opintojen sisällöt ja työmäärät (6)	<i>Kursseista pääsee läpi niin vähällä työmäärällä, ettei saa motivoitua itseä tekemään suurempaa työtä (jotta oppisi enemmän ja saisi parempia arvosanoja). - - (n118)</i>

Valmistumisen pelko	tulevaisuuteen ja työelämään liittyvät pelot ja stressi (6)	<i>valmistumisen pelko, vastuullisen (aikuisen) elämän aloittamisen pelko sekä se, etteivät kurssit enää menekään lukematta läpi niin kuin lukiossa / yliopiston kandivaiheessa (n159)</i>
----------------------------	---	--

Summamuuttujia ja avovastauksista muodostettuja pääluokkia syiden osalta analysoin teorialähtöisesti vertaamalla syitä Weinerin ulottuvuuksiin ja muodostin ilmiöstä kuvauksen näiden ulottuvuuksien avulla. Weinerin ulottuvuudet kuvaavat kulloisenkin syyn luonteita: sisäinen–ulkoinen, pysyvä–tilapäinen ja kontrolloitavissa–kontrolloimattomissa. (Weiner 1992, 248–252; kts. Weiner 1986.) Ulottuvuuksien avulla kuvasin, miltä osin opiskelumotivaation heikentyminen johtuu opiskelijoiden vastausten pohjalta ulkoisista–sisäisistä tekijöistä, pysyvistä–tilapäisistä tekijöistä ja kontrolloitavista–kontrolloimattomista tekijöistä.

Opiskelijoiden kirjoittamia muistoja analysoin narratiivisilla tutkimusmenetelmillä. Narratiiviset tutkimusmenetelmät sopivat tutkimukseen, jossa halutaan tavoittaa kokemustarinoiden sisältämiä kriittisiä hetkiä. Kriittinen hetki on sellainen, jota on mahdollista kuvailla vain jälkikäteen ja joka on saanut kokijassa aikaan muutosta. Kriittinen hetki on voinut tuntua negatiiviselta, mutta sen vaikutus oppimisen kannalta on voinut olla positiivinen. Kysymyksenasettelussa pyritään herättelemään avoimilla kysymyksillä kriittiseen hetkeen liittyvää muistoa ja kannustetaan reflektioon. Sopivia kysymyksiä ovat esimerkiksi: Kerroisitko yksittäisestä muistostasi aiheeseen liittyen ja hetkestä, joka oli erityisen stressaava? Miten kyseinen hetki vaikutti sinuun? Mikä rooli muilla tapaukseen liittyvillä keskeisillä henkilöillä oli? Miten kuvailisit kokemuksen muuttaneen sinua? (Webster & Mertova 2007, 71, 74, 85–86.)

Opiskelijoiden kirjoittamista muistoista muodostin aineistoa luokittelemalla ja lopulta yhdistelemällä kolme keskeistä tyyppitarinaa. Tyypittelyssä tiivistetään aineiston keskeiset elementit. Tyypittarinat sisältävät tyyppillisten tarinoiden juonirakenteet keskeisine henkilöineen ja muine osatekijöineen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Muodostamani tyyppitarinat edustavat aineistossa ilmennyttä kolmea erilaista tapaa mieltää ja kohdata opiskelumotivaation heikentyminen.

4.5 Luotettavuus ja eettisyys

Metsämuuronen (2011) pitää selvänä, että tutkimuksesta saatu tieto on aina sitä varmempaa, mitä useampaa tutkimusmenetelmää käytetään. Hän viittaa Dentzinin kehittelemään triangulaatioon. Triangulaatiossa samaa ilmiötä tarkastellaan eri suunnista. Triangulaatiota voi toteuttaa useiden menetelmien, tutkijoiden, aineistojen ja teorioiden osalta. (Metsämuuronen 2011, 266.) Tässä tutkielmassani olen toteuttanut aineisto- ja menetelmätriangulaatiota, käyttäen sekä määrällistä että laadullista tutkimusmenetelmää. Olen hyödyntänyt tutkielmassani myös eri teorioita, jotka valottavat aihetta eri näkökulmista.

Reliabiliteetti- eli luotettavuusarvioinnissa keskeistä on tekemäni kyselylomake (liite 1). Metsämuurosen mukaan tutkimuksen luotettavuus on täysin oman mittarin luotettavuuden veroinen. Mittaria kehitettäessä on tärkeää, että antaa jonkun muun tarkastella sitä. Hyvän mittarin kehittäminen vie aikaa. Kollegat ja ystävät voivat tarkastella raakaversiota, ja näin mittaria saadaan korjailtua. Myös mittarin pienimuotoinen pilottitutkimus on paikallaan. Luotettavuustarkastelujen kannalta on aina parempi, jos mittari on mieluummin pitkä kuin lyhyt. Mittarin skaalan tulee olla vähintään 4-portainen. Tutkijan kannalta helpompi voi olla asteikko, jossa on parillinen määrä vaihtoehtoja (4 tai 6). (Mt., 68, 110, 112.) Kyselylomaketta tehdessäni toimin Metsämuurosen suuntaviivojen mukaisesti. Lomakkeen työstäminen kesti kuukauden, jonka aikana graduohjaajani ja useat opiskelukaverini testasivat ja kommentoivat lomaketta. Lomakkeelle tuli kohtuullisesti pituutta, ja kysymyksissä oli jonkin verran toistoa. Lomakkeelle annettuja vastauksia oli mahdollista täydentää. Mittarin skaalan asetin neliportaiseksi, joten vastaajien tuli ottaa kantaa jokaiseen väittämään puolesta tai vastaan. Kysymysten yli ei täten voinut hypätä ajattelematta ja antamalla välimuotoisia vastauksia.

Edellä mainittujen asioiden lisäksi mittarin tekemisessä on tärkeää sisällön validiteetti eli pätevyys. Tutkijan tulee selvittää, mistä osatekijöistä tutkittava ilmiö koostuu. Jos jokin osatekijä jätetään tutkimuksen ulkopuolelle, on sekin tehtävä tietoisesti. (Mt., 126.) Opiskelumotivaation heikentymistä olen selvittänyt jo kandidaatin tutkielmassani, ja koostanut aiheesta monipuolista teoriaa. Näin ilmiön osatekijät olivat muotoutuneet alustavasti kandidaatin tutkielmani vaiheissa ja ne jalostuivat entisestään tätä tutkielmaa työstäessäni.

Olennaista oli mieltää, että opiskelumotivaation heikentymiseen voivat johtaa monenlaiset syyt ja opiskelumotivaation heikentymisellä on monenlaisia seurauksia.

Teoria ei kuitenkaan ole ainoa asia, johon mittari tulee perustaa, ainakaan kriittisten näkökulmien valossa. Metsämuuronen pohtii reliabiliteettiin ja validiteettiin kohdistunutta arvostelua. Hänen mukaansa uuden, kriittisen näkökulman huomioiminen tarkoittaakin pitkälti sitä, että tutkijoiden tulisi pyrkiä lähestymään tutkittaviensa maailmaa. Esimerkiksi arviointikokeiden laatijoina voisi käyttää kyseisen alan opettajia. (Mt., 133.) Kyselylomakkeen tekemisessä pyrin hyödyntämään ilmiön kokeneiden henkilöiden omia kokemuksia, joihin pääsin kandidaatin tutkielmassani perehtymään. Kun kandidaatin tutkielmassani selvisi esimerkiksi, että joidenkin yliopisto-opiskelijoiden opiskelumotivaatio heikentyy, koska kurseja on vaikea läpäistä, pystyin tässä tutkielmassani tarkentamaan, moniko näin kokee ja kuinka vahvasti. Tässä toteutui aineistotriangulaatio. Kandidaatin tutkielmassani hankin aineiston eri yliopistosta kuin tässä tutkielmassani. Vastaajien määrät olivat erisuuruisia, mutta muutoin vastaajat ja laadullinen aineisto olivat melko samankaltaisia.

Ulkoinen validiteetti liittyy tulosten yleistettävyyteen. Sen kannalta olennaista on riittävä määrä tutkittavia sekä selvitys, puuttuuko aineistosta tietoja tai mahdollisesti joitakin olennaisia vastaajaryhmiä. (Mt., 67, 636.) Tässä tutkielmassa pyrin tavoittamaan sellaisia yliopisto-opiskelijoita, joilla oli ollut nykyisissä opinnoissaan haasteita opiskelumotivaation kanssa. Vastaajia löytyi kohtuullisen paljon, kun huomioidaan, että yliopisto-opiskelijoista vain osalla, noin joka viidennellä, on melko paljon tai erittäin paljon motivaatioon liittyviä haasteita. Itä-Suomen yliopistossa tällaisia opiskelijoita on tutkinto-opiskelijoista arviolta noin 3000. On kuitenkin huomioitava, että kaikki eivät välttämättä tunnista ongelmaa itsellään tai eivät halua siitä kertoa. Puuttuvia tietoja aineistossa ei ilmennyt lainkaan, koska E-lomake oli muotoiltu siten, ettei kyselyä voinut lähettää, jos taustatiedoista tai väittämälistoista puuttui vastauksia.

Vastaajaryhmät mukailivat pääosin hyvin Itä-Suomen yliopiston opiskelijaryhmiä. Koulutusalojen osalta muutamilta aloilta ei kuitenkaan tullut montaa vastaajaa, mikä heikentää tulosten yleistettävyyttä alakohtaisesti. Alakohtainen tarkastelu ei myöskään ollut tutkielmassani erityisenä tavoitteena. Vastaajat tavoitettiin yliopiston ainejärjestöjen postituslistojen kautta, joten listoille kuulumattomia ei luultavasti tavoitettu. On selvää, että otos olisi ollut erilainen, jos vastaajia olisi tavoitettu kaikista yliopisto-opiskelijoista. Tutkielmassa

olisikin ollut hyödyllistä selvittää, ketkä vastaajista kuuluvat ainejärjestöön ja ketkä eivät, koska nyt jäi epäselväksi, tavoitettiinko järjestöjen ulkopuolisia opiskelijoita. Kansainvälisiä opiskelijoita ei tutkielmaani tullut mukaan, koska kysely oli suomenkielinen. Näin ollen tutkielman tulos on yleistettävissä vain suomenkielisiin yliopisto-opiskelijoihin, jotka ovat ainejärjestöjen tavoitettavissa ja jotka ovat kokeneet opiskelumotivaation heikentymistä jossakin vaiheessa yliopisto-opintojaan.

Laadullisen tutkimuksen osalta tärkein luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Saman aiheen parissa työskentely kahden eri tutkielman osalta on vaatinut jaksamista ja aitoa kiinnostusta aiheeseen. Kiinnostukseni kumpusi alun perin omakohtaisista kokemuksista opiskelumotivaation heikentymiseen liittyen ja kiinnostukseni vahvistui entisestään ammatillisissa opettajaopinnoissa, tuolloin opettajan näkökulmasta katsottuna. Omakohtainen kokemus ilmiöstä on haaste, koska ilmiö pitää osata mieltää kokonaisvaltaisesti, eikä liiaksi oman kokemuksen kautta. Ilmiöön on osattava ottaa etäisyyttä. On pitänyt oivaltaa se, että jokainen kokee ilmiön omalla tavallaan. Mitään yhtä totuutta ei ole olemassa. Opetukseen ja oppimiseen liittyvät aiheet ovat kiinnostaneet minua hyvin pitkään. Ammattikorkeakoulussa tein opinnäytetyöni naisille suunnatuista opetusmenetelmistä teknisellä alalla. Vaikka opiskelumotivaation heikentyminen avautui tässä tutkielmassani monipuolisesti, jäi aiheesta silti edelleen paljon selvitettävää. Onnistunut laadullinen analyysi johtaakin usein uusien ongelmien äärelle. (Eskola & Suoranta 2008, 210, 222.)

Pidän tutkimustyön keskeisimpinä eettisinä periaatteina lain noudattamista ja ihmisarvon kunnioittamista kaikkien tutkimuksen vaiheiden aikana. Eskola ja Suoranta huomauttavat, että on väärin loukata tutkittavaa huolimatta tutkimuksen tarkoituksesta. Arkaluonteisten tietojen osalta tutkijan on selvitettävä, onko tiedon tuoma lisä niin arvokas, että se oikeuttaa puuttumaan ihmisen yksityisyyteen. (Mt., 56.) Opiskelumotivaation heikentyminen on kokemuksena henkilökohtainen. Kokemuksesta kertominen saattaa tuoda henkilöstä esiin muun muassa hänen luonteeseensa, kykyihinsä ja henkiseen terveyteensä liittyviä asioita. Arkaluonteisia tietoja kerätessä pitäisi tutkittavalla olla mahdollisuus täydelliseen anonymiteettiin (mt., 57). Huomioin tämän antamalla vastaajille mahdollisuuden vastata täysin anonymisti kyselylomakkeen kautta. Raportissa vastaajat eivät ole tunnistettavissa. Aineistosta lainattujen sitaattien yhteydessä en mainitse tutkittavien taustatiedoista muuta kuin sukupuolen. Kaikki henkilön tunnistamiseen mahdollistavat viittaukset jätin pois lainauksista.

Eskola ja Suoranta esittävät keskeisen kysymyksen: ”Vaatiiko tieteellinen tutkimus aina uhreja?”. Jos tutkijalle missään vaiheessa tulee ajatus, että tutkittava on muuttunut uhriksi, olisi hänen kyettävä ”viheltämään peli poikki”. Eskola ja Suoranta mainitsevat esimerkki-tilanteen, jossa tutkittava masentuisi tai ahdistuisi, kun vanha muisto nostettaisiin tutkimuksen yhteydessä esille. (Mt., 58.) Kyselyssä tarkoitus oli kartoittaa juuri vastaajien vaikeita muistoja. Mahdollisuus vastata kyselyyn nimettömänä ja kirjallisena osoittautui järkeväksi valinnaksi eettisyyden kannalta. Vastaajilla on ollut myös mahdollisuus keskeyttää vastaaminen milloin hyvänsä.

Raatikainen näkee, että on tärkeää pyrkiä ennakkoluulottomuuteen, suvaitsevaisuuteen ja avarakatseisuuteen. Hän kehottaa välttämään ylimielistä suhtautumista tutkimuskohteitaan kohtaan, olivatpa nämä sitten eri kulttuurista, eri aikakaudelta tai millä tahansa muulla tavoin meistä poikkeavia ihmisiä tai yhteisöjä. Tutkijan onkin matkan varrella hyvä korjata omia ennakkokäsityksiään. (Raatikainen 2004, 69–70.) Minulle ennakkokäsityksiä on voinut muodostua oman yliopisto-opiskeluni kautta ja omaan opiskelumotivaatiooni liittyvistä haasteista. Olen muun muassa kerran vaihtanut pääainetta ja kokenut tätä kautta muutoksia motivaatiossa.

Ihmistieteissä tutkimuskohteet ovat monella tavoin riippuvaisia ihmismielestä, kielestä, yhteiskunnasta ja kulttuurista. Tutkijan on kuitenkin tärkeää muistaa, ettei tutkija muodosta omilla uskomuksillaan ja teorioillaan todellisuutta, jota tutkii. (Mt., 83.) On osattava siirtää omat henkilökohtaiset kokemuksensa sivuun tutkittaessa toisten opiskelijoiden kokemuksia. Tärkeä valinta oli hankkia mahdollisimman kattava aineisto, joka monipuolisuudellaan varmentaa itseään ja jossa voi nähdä joitakin säännönmukaisuuksia.

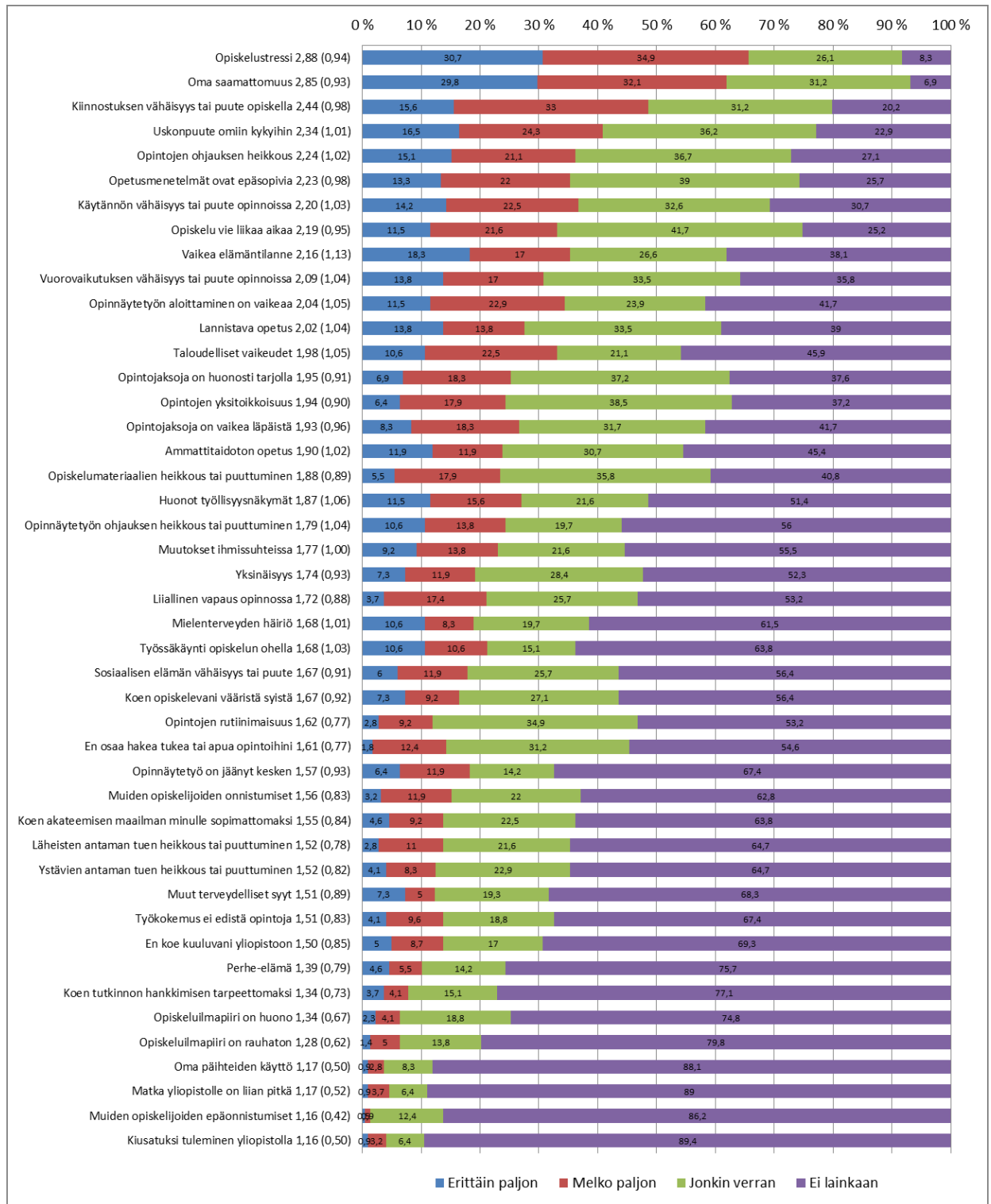
5 TULOKSET

5.1 Opiskelumotivaation heikentymiseen johtaneet syyt

5.1.1 Syyt väittämien pohjalta

Useimmin mainitut syyt opiskelumotivaation heikentymiselle olivat yliopisto-opiskelijoiden mukaan opiskelustressi, oma saamattomuus, opiskeluun liittyvän kiinnostuksen vähäisyys tai puute ja uskonpuute omiin kykyihin. Kuviossa 4 ovat yliopisto-opiskelijoiden opiskelumotivaatiota heikentävien syiden jakaumat. Syyt olen listannut keskiarvojen mukaiseen järjestykseen. Kunkin syyn perään olen merkannut keskiarvon ja sulkuihin keskihajonnan.

Tarkastelin opiskelumotivaatiota heikentävien syiden jakaumia ja niistä suurin osa poikkesi normaalijakaumasta. Kolmogorov–Smirnov -testin p-arvo oli .000 kaikkien muuttujien osalta. Jakaumien silmämääräinen tarkastelu myös osoitti, että suurin osa jakaumista ei ollut normaaleja. Jakaumien vinous- ja huipukkuuskertoimet olivat itseisarvoltaan alle yksi vain neljäntoista muuttujan osalta. Melko yleinen kriteeri on, että jakaumaa voidaan pitää normaalina, jos kumpikin, vinous- ja huipukkuuskerroin ovat itseisarvoltaan pienempiä kuin yksi (Nummenmaa 2009, 155). Kaikkien syiden jakaumien osalta vinous-kerroin vaihteli välillä .021–3.586 ja huipukkuuskerroin välillä .152–13.289.



Kiinnostuksen vähäisyys tai puute opiskella on esitetty hieman eri sanamuodolla tekstissä.

Tarkennus: neljän viimeisen muuttujan prosenttiluvut 0,9; 2,8; 8,3; 88,1 / 0,9; 3,7; 6,4; 89 / 0,5; 0,9; 12,4; 86,2 / 0,9; 3,2; 6,4; 89,4

KUVIO 4. Opiskelumotivaation heikentymisen syyt yliopisto-opiskelijoiden (n=218) mukaan prosentteina

Vaikka suurin osa syiden jakaumista ei ollut normaaleja, päätin toteuttaa tulosten tulkinnan avuksi parametriseen eksploratiiviseen faktorianalyysin pääakselimenetelmällä. Normaalijakaumaoletuksen rikkominen ei ole kovin haitallista, jos kaikki vertailtavat ryhmät ovat yhtä suuria, otoskoko on riittävän suuri (yli 15 tutkittavaa per ryhmä), vertailtavien ryhmien varianssit ovat yhtä suuret, jakaumat ovat samaan suuntaan vinoja sekä poikkeamat normaalijakaumasta ovat pieniä. Erityisen tärkeää on, että jakaumat ovat samaan suuntaan vinoja. (Mt., 274.) Kaikki mainitut ehdot toteutuivat vähintään kohtuullisen hyvin, paitsi variansseissa oli jonkin verran eroja. Jakaumista ainoastaan oma saamattomuus, opiskelustressi ja opiskeluun liittyvän kiinnostuksen vähäisyys tai puute olivat oikealle vinoja, muut vasemmalle.

Toteutin analyysin varimax-rotatiolla useaan kertaan. Poistin komponenttirakenteeseen sopimattomia muuttujia 15 kappaletta. Sopimattomuuden määrittelin ensin heikon kommunaliteetin perusteella. Sen jälkeen tein vielä kunkin poistettavan muuttujan osalta sisällöllisen arvioinnin muuttujan sopivuudesta eri komponentteihin. Jos muuttujalla oli heikko kommunaliteetti muihin muuttujiin ja lisäksi se ei sisällöllisesti sopinut mihinkään komponenttiin, poistin kyseisen muuttujan. Poistetut muuttujat olivat opiskeluun liittyvän kiinnostuksen vähäisyys tai puute, opiskelu vie liikaa aikaa, taloudelliset vaikeudet, opintojaksoja on huonosti tarjolla, opintojaksoja on vaikea läpäistä, huonot työllisyysnäköymät, muutokset ihmissuhteissa, liiallinen vapaus opinnoissa, työssäkäynti opiskelun ohella, muiden opiskelijoiden onnistumiset, työkokemus ei edistä opintoja, perhe-elämä, oma päihteiden käyttö, matka yliopistolle on liian pitkä sekä muiden opiskelijoiden epäonnistumiset. Mielekkäin analyysin tulos muodostui kahdeksalla komponentilla, jotka näkyvät rotatoidussa faktorimatriisissa liitteessä 3.

Näillä kahdeksalla valitsemallani komponentilla Kaiserin testin arvo oli .808. Sen tulee olla suurempi kuin .6. Bartlettin p-arvon tulee puolestaan olla pienempi kuin .05. Saamani arvo oli .00. Communalities-tilaukon extraction-sarakkeessa yksikään muuttuja ei ollut alle .3, joten poistettavia muuttujia ei tässä vaiheessa enää ollut. Seuraavaksi tarkastelin varimaxin rotatointia taulukkoa. Komponenttien pohjalta muodostin summamuuttujat taulukon 6 mukaisesti. Toteutin summamuuttujille reliabiliteettitestin. Cronbachin alfa on tyydyttävä, jos se on suurempi kuin .60. (Metsämuuronen 2011, 78, 676–677, 680.) Totesin, että kaikki taulukon 6 summamuuttujat toimivat vähintään tyydyttävästi yhdessä.

TAULUKKO 6. Komponenttien pohjalta muodostetut summamuuttajat opiskelumotivaation heikentymisen syistä yliopisto-opiskelijoiden (n=218) mukaan

Summamuuttaja	Keskiarvo ja keskihajonta	Cronbachin alfa
Opiskelijan henkinen jaksaminen	2,69 (0,72)	.603
<ul style="list-style-type: none"> ▪ opiskelustressi ▪ oma saamattomuus ▪ uskonpuute omiin kykyihin 		
Opetuksen ja ohjauksen heikkoudet	2,11 (0,76)	.835
<ul style="list-style-type: none"> ▪ lannistava opetus ▪ ammattitaidoton opetus ▪ opetusmenetelmät ovat epäsopivia ▪ opintojen ohjauksen heikkous ▪ vuorovaikutuksen vähäisyys tai puute opinnoissa ▪ käytännön vähäisyys tai puute opinnoissa 		
Opintojen ja opiskelumateriaalien yksipuolisuus	1,81 (0,69)	.729
<ul style="list-style-type: none"> ▪ opintojen rutiinimaisuus ▪ opintojen yksitoikkoisuus ▪ opiskelumateriaalien heikkous tai puuttuminen 		
Opinnäytetyöhön liittyvät haasteet	1,80 (0,82)	.741
<ul style="list-style-type: none"> ▪ opinnäytetyön aloittaminen on vaikeaa ▪ opinnäytetyön ohjauksen heikkous tai puuttuminen ▪ opinnäytetyö on jäänyt kesken 		
Terveydelliset syyt ja oman elämän vaikeudet	1,78 (0,80)	.699
<ul style="list-style-type: none"> ▪ vaikea elämäntilanne ▪ mielenterveyden häiriö ▪ muut terveydelliset syyt 		
Tukiverkoston heikkous	1,61 (0,68)	.857
<ul style="list-style-type: none"> ▪ yksinäisyys ▪ sosiaalisen elämän vähäisyys tai puute ▪ en osaa hakea tukea tai apua opintoihini ▪ läheisten antaman tuen heikkous tai puuttuminen ▪ ystävien antaman tuen heikkous tai puuttuminen 		
Akateemisen maailman sopimattomuus	1,52 (0,66)	.793
<ul style="list-style-type: none"> ▪ koen akateemisen maailman minulle sopimattomaksi ▪ en koe kuuluvani yliopistoon ▪ koen tutkinnon hankkimisen tarpeettomaksi ▪ koen opiskelevani vääristä syistä 		
Opiskelijayhteisön ongelmat	1,26 (0,49)	.758
<ul style="list-style-type: none"> ▪ opiskeluilmapiiiri on huono ▪ opiskeluilmapiiiri on rauhaton ▪ kiusatuksi tuleminen yliopistolla 		

Koska suurin osa syiden jakaumista ei ollut normaaleja, niin eksploratiivinen faktorianaalyysi olisi ollut hyvä tehdä yleistettyjen neliösummien eli Generalized least squares (GLS) -menetelmällä (Nummenmaa 2009, 409–410). Kokeilin analyysiä myös tällä menetelmällä ja sain hyvin lähelle samankaltaisen tuloksen kuin edellä tekemälläni pääakselimenetelmällä, mutta tulos oli mielekkyyden kannalta huonompi. GLS-menetelmä yhdisteli joitakin sisällöllisesti ajateltuna epäsopivia muuttujia yhteen. Jos kaikki epäsopivat muuttujat olisi

poistettu, olisi jäljelle jääneistä muuttujista muodostunut arvioni mukaan liian laiha tulos. Näin ollen jätin tuloksen GLS-menetelmän osalta raportoimatta.

Muodostin summamuuttujista keskiarvosummamuuttujat. Niistä yksikään ei ollut normaalisti jakautunut Kolmogorov–Smirnov -testin mukaan ($p < .05$). Jakaumien silmämääräinen muotojen tarkastelu kuitenkin osoitti, että opiskelijan henkinen jaksaminen oli normaalisti jakautunut. Vinous- ja huipukkuuskertoimien tarkastelu osoitti, että opiskelijan henkisen jaksamisen lisäksi myös opetuksen ja ohjauksen heikkoudet, opintojen ja opiskelumateriaalien yksipuolisuus sekä opinnäytetyöhön liittyvät haasteet olivat normaalisti jakautuneita. Edellä mainittujen vinous- ja huipukkuuskertoimet olivat itseisarvoltaan ykköstä pienempiä. (Mt., 154–155).

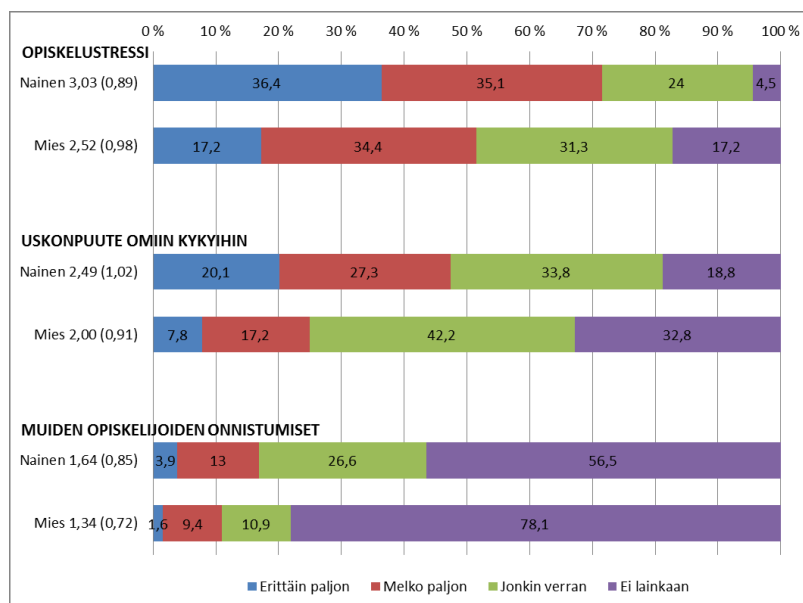
Opiskelijoiden koulutusalojen osalta eroja testasin Kruskal–Wallis -testillä, koska puolet keskiarvosummamuuttujista ei ollut normaalisti jakautuneita ja vertailtavat ryhmät eivät täyttäneet yksisuuntaisen varianssianalyysin ehtoja, kun kaikki vertailtavat ryhmät eivät olleet suurempia kuin 20 (Mt., 194, 266). Kruskal–Wallis -testillä eroja löytyi terveydellisten syiden ja oman elämän vaikeuksien ($p = .003$) sekä tukiverkoston heikkouden ($p = .037$) osalta. Terveydellisiä syitä ja oman elämän vaikeuksia painottivat teologian 2,33 (1,14), humanististen tieteiden 2,16 (0,84), kasvatustieteiden 2,06 (0,93) ja hammaslääketieteen opiskelijat 2,00 (1,41). Tukiverkoston heikkoutta painottivat luonnontieteiden 1,77 (0,69), kasvatustieteiden 1,78 (0,84) ja teologian opiskelijat 1,86 (0,70).

Opiskelijoiden ikään liittyviä eroja löytyi Kruskal–Wallis -testillä opinnäytetyöhön liittyvistä haasteista ($p = .000$), akateemisen maailman sopimattomuudesta ($p = .015$), opiskelijan henkisestä jaksamisesta ($p = .011$) sekä opetuksen ja ohjauksen heikkouksista ($p = .045$). Opinnäytetyöhön liittyvät haasteet sekä akateemisen maailman sopimattomuus painoutuivat 26-vuotiailla ja sitä vanhemmilla. Opiskelijan henkisen jaksamisen ongelmia painottivat 19–27-vuotiaat. Opetuksen ja ohjauksen heikkouksia painottivat 21-vuotiaat ja sitä vanhemmat.

Tavoitteellinen tutkinto tuotti eroja Kruskal–Wallis -testissä terveydellisten syiden ja oman elämän vaikeuksien ($p = .025$), opiskelijayhteisön ongelmien ($p = .026$) ja akateemisen maailman sopimattomuuden ($p = .029$) osalta. Tohtoriksi opiskelevilla oli eniten kaikkia

edellä mainittuja haasteita. On kuitenkin huomioitava, että tohtoriopiskelijoita oli vastaajista vain kaksi henkilöä. Opintopistemäärän osalta eroja ei Kruskal–Wallis -testillä löytynyt.

Sukupuolten välisiä eroja testasin muiden keskiarvosummamuuttujien osalta Mann–Whitneyn *U*-testillä, ja normaalijakautuneita riippumattomien otosten *t*-testillä. Mann–Whitneyn *U*-testillä testatuista muuttujista eroja ei löytynyt. Levenen testi osoitti opiskelijan henkisen jaksamisen, opetuksen ja ohjauksen heikkouksien, opintojen ja opiskelumateriaalien yksipuolisuuden sekä opinnäytetyöhön liittyvien haasteiden varianssit yhtä suuriksi ($p > .05$). Näin ollen *t*-testi oli mahdollista suorittaa. (Mt., 171, 177, 261.) *T*-testillä eroja löytyi vain opiskelijan henkisen jaksamisen ($t = -3.595$, $df = 216$, $p = .000$) osalta. Naiset painottivat miehiä enemmän henkistä jaksamista perusteluna opiskelumotivaation heikentymiselle. Naisten keskiarvo henkisen jaksamisen osalta oli 2,80 (0,72) ja miesten 2,43 (0,64). Tarkastelin sukupuolten välisiä eroja opiskelijan henkisen jaksamisen osalta myös väittämäkohtaisesti Mann–Whitneyn *U*-testillä, koska väittämien jakaumat eivät olleet normaaleja. Oma saamattomuus ei yksinään tuottanut tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolten välille. Tarkastelin naisten ja miesten eroja lisäksi kaikkien syyväittämien osalta Mann–Whitneyn *U*-testillä ja tarkastelu osoitti tilastollisesti merkitseviä eroja myös muiden opiskelijoiden onnistumisten osalta. Havainnollistan sukupuolten välisiä eroja kuviossa 5.



Kuviossa on esitetty vain tilastollisesti merkitsevät erot.

KUVIO 5. Opiskelumotivaation heikentymisen syyt yliopisto-opiskelijoiden ($n = 218$) sukupuolten mukaan prosentteina

Motivaatioryhmien osalta tarkastelin eroja Kruskal–Wallis -testillä, koska yksisuuntaisen varianssianalyysin ehdot eivät täyttyneet vertailtavien ryhmien ollessa erisuuruiset (mt., 194). Kruskal–Wallis -testin mukaan eroja löytyi terveydellisten syiden ja oman elämän vaikeuksien ($p=.001$), opiskelijayhteisön ongelmien ($p=.023$), akateemisen maailman sopimattomuuden ($p=.000$) ja tukiverkoston heikkouden ($p=.000$) osalta. Terveydellisiä syitä ja oman elämän vaikeuksia painottivat Nousseet 2,19 (0,84). Opiskelijayhteisön ongelmia painottivat lamaantuneet 1,39 (0,68) ja nousseet 1,33 (0,47). Akateemisen maailman sopimattomuutta painottivat lamaantuneet 1,83 (0,78) ja laskeneet 1,68 (0,10). Tukiverkoston heikkoutta painottivat lamaantuneet 2,03 (0,77).

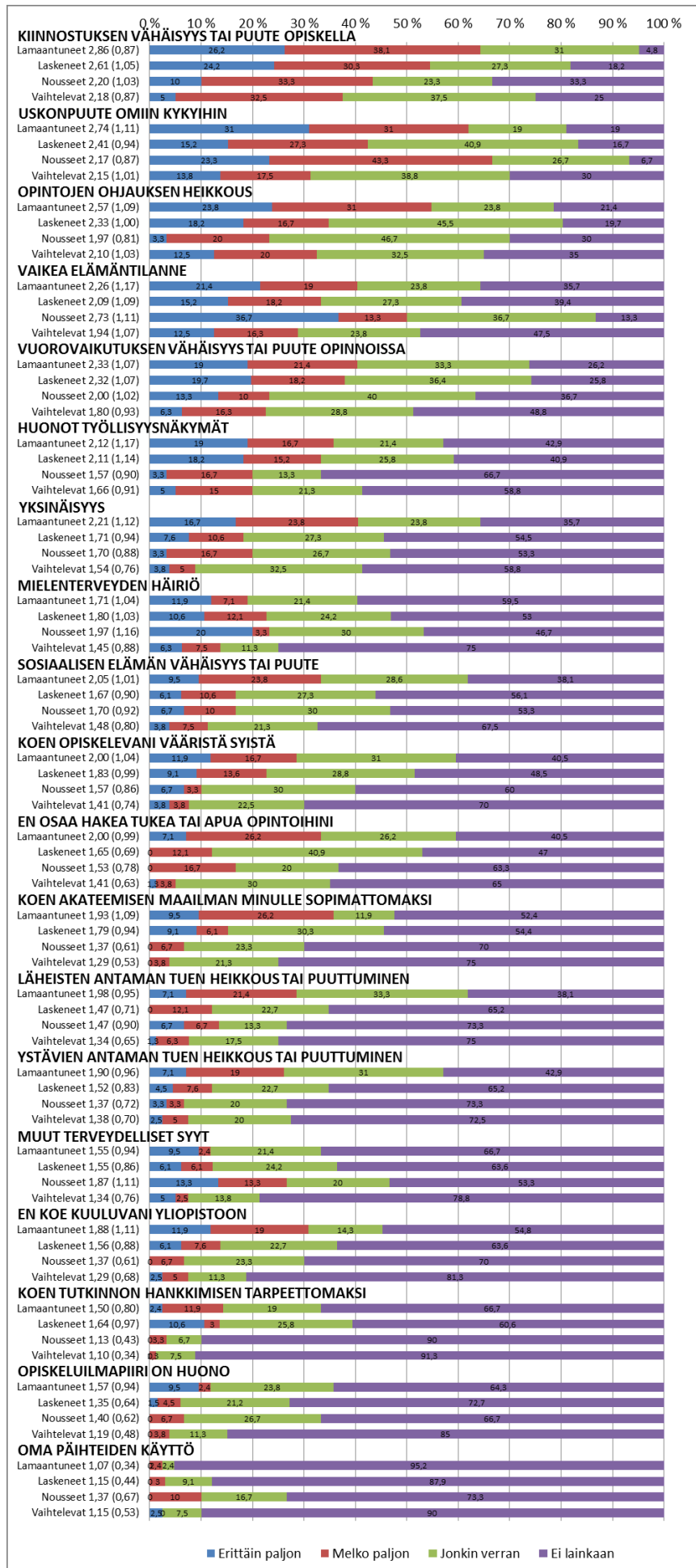
Tarkastelin motivaatioryhmien välisiä eroja tarkemmin kaikkien syyväittämiä osalta Kruskal–Wallis -testillä (mt., 266). Havainnollistan motivaatioryhmien välisiä tilastollisesti merkitseviä eroja syiden osalta kuviossa 6. Lamaantuneilla ja laskeneilla opiskelumotivaation heikentymistä selitti selvästi muita enemmän akateemisen maailman sopimattomuuteen sisältyneet väittämät. Lamaantuneet myös painottivat muita enemmän tukiverkoston heikkouteen sisältyneitä väittämiä. Tärkeä huomio on lisäksi se, että lamaantuneille ja laskeneille oli selvästi muita vaikeampaa hakea tukea ja apua opintoihinsa.

Avovastauksissa oli opiskelumotivaation heikentymisen syiden osalta paljon toistoa ja tarkennuksia (36 mainintaa, 4 sivua) väittämälistaan.

Itsenäisestä opiskelusta aiheutuva henkinen paine. Kuten jokin viisaampi sanoi, ei työ ketään tapa, mutta henkinen paine on se kaikkein kuluttavin asia. Se että, jotain PITÄISI tehdä. Ja kun ”to do” -lista vain kasvaa alkaa se ahdistaa ja väsyttää ja stressata. (n65)

Ohjaajan diktaattorimaisuus, lannistavuus ja negatiivinen ja tuomitseva asenne (n56)

*Omalta opiskelualalta vaikeahko keksiä kovin mielenkiintoista aihetta opinnäytetyölle -> opinnäytetyö ns. pakkopulla. Lisäksi vielä se, ettei omassa suuntautumisvaihtoehdossa opinnäytetyöllä ole kovin paljon vaikutusta työllistymisen kannalta (ai-
neenopettaja). (m209)*



Kuviossa on esitetty vain tilastollisesti merkitsevät erot.

KUVIO 6. Opiskelumotivaation heikentymisen syyt yliopisto-opiskelijoiden (n=218) mukaan motivaatioryhmittäin prosentteina

5.1.3 Syyt avovastausten pohjalta

Analyysissä löytämäni teemat, jotka tuottivat uutta sisältöä opiskelumotivaation heikentymisen syistä, tiivistin pääluokiksi: opintoihin liittyvät hankaluudet, omat valinnat, valmistumisen pelko ja muut syyt. Taulukossa 7 on lista pääluokkien sisältämistä teemoista frekvensseineen.

TAULUKKO 7. Opiskelumotivaation heikentymiseen johtaneiden syiden pääluokat ja teemat yliopisto-opiskelijoiden (n=218) mukaan

Pääluokka	Teema	Lainaus aineistosta
Opintoihin liittyvät hankaluudet	tutkintorakenteet (15)	<i>Tutkintorakenteen useat muutokset vaikeuttivat mielekkään maisterikokonaisuuden muodostamista. (Nykyinen rakenne on sinällensä hyvä, jos opinnot aloittaa nyt). (m163)</i>
	opintojen tavoitteet, suoritukset ja arvioinnit (9)	<i>Suurimpaan osaan opintojaksoista kuuluu tentti, joka ei ole minulle paras tapa oppia. Mielenkiintoa aineeseen tenttiin lukiessa ei juurikaan ole. Sen sijaan opintojaksot, joihin eivät tentit kuulu, ovat sujuneet paremmin. (n166)</i>
	opintojen sisällöt ja työmäärät (6)	<i>Kursseista pääsee läpi niin vähällä työmäärällä, ettei saa motivoitua itseä tekemään suurempaa työtä (jotta oppisi enemmän ja saisi parempia arvosanoja). - - (n118)</i>
Omat valinnat	väärä koulutusala (8)	<i>Tunnen olevani mahdollisesti itselleni sopimattomalla alalla samaan aikaan kun alanvaihtoa ollaan tekemässä vaikeammaksi, enkä tunne halua valmistua väärälle alalle. (m107)</i>
	opintoihin liittyvät valinnat (2)	<i>Omalla kohdallani motivaatioon vaikuttaa merkittävästi se, kuinka paljon opintojen kanssa on tekemistä. Viime lukuvuonna tulini valinneeksi liian vähän kursseja, mikä vaikutti siten, että tein vähemmän, minkä johdosta tein jopa vähemmän kuin olisi pitänyt. Kierre oli valmis. Viime syksynä taas kasasin itselleni opintoja jopa hieman liikaa, mutta kun olin täydessä työn touhussa, motivaatio nousi ja huomasiin, että opiskeluhan on lopulta aika kivaa. (m147)</i>

	aikaa vievä harrastus (2)	<i>Pääasiassa harrastuksen ajan vievyys on iso ongelma. Toisaalta haluan valmentaa, mutta haluan myös valmistua. (m74)</i>
Valmistumisen pelko	tulevaisuuteen ja työelämään liittyvät pelot ja stressi (6)	<i>valmistumisen pelko, vastuullisen (aikuisen) elämän aloittamisen pelko - - (n159)</i>
Muut syyt	opiskelukavereiden puute (2)	<i>- - oman alan opiskelijoiden vähyys. Ei ole yhteistä ryhmää, johon kuulua. (n130)</i>
	paikkakunnan vaihtoon liittyvät haasteet (2)	<i>Sopeutuminen uuteen paikkakuntaan (n69)</i>
	yliopiston vaihtaminen huonompaan (1)	<i>Vaihdoin toisesta yliopistosta Itä-Suomen yliopistoon maisterivaiheeseen. UEF:ssä opetuksen taso oli huomattavasti huonompi ja opiskelijoilta ei vaadita juuri mitään, vaan kurssit läpäisee istumalla luennolla ja hieman lueskelemalla ennen tenttiä. Kaikista kursseista ei edes ole tenttiä vaan oppimispäiväkirjan tekeminen riittää. (n18)</i>
	kokee olevansa yliopistolle vain rahantekoväline (1)	<i>Jos tarkentaisin vastaustani, niin motivaatiota heikentää tunne siitä, että olen yliopistolle vain rahantekoväline (valmistuneista saa valtion tukea), vaikka henkilökunta onkin ollut minua kohtaan asiallista ja mukavaa. - - (m121)</i>
	kevät (1)	<i>Kevät. Ei voisi vähempää kiinnostaa homehtua kirjojen kanssa, kun ulkona paistaa aurinko - - (m54)</i>
	rasismi (1)	<i>Oman erilaisuuteni - - vuoksi sopeutuminen on ollut vaikeaa. Rasistiset, ja välillä jopa uhkaavat heitot kävellessäni yliopistolle ja takaisin, ovat vähentäneet intoa / rohkeutta kampukselle menoon, mikä on ymmärrettävästi aiheuttanut ongelmia opiskelujen etenemiselle. (n17)</i>
	hyvä sisko -verkosto laitoksella (1)	<i>- - Omalla pätevyydellä ja osaamisella ei paljoa painoarvoa ole kun selkääntaputtelut jaetaan oman pienen sisäpiirin kesken laitoksella. Hyvä sisko -verkosto porskuttaa ja silmät sokeina tehdään paskaa "tiedettä". (m58)</i>

Tutkintorakenteiden osalta opiskelijat kertoivat yliopistouudistuksen ja tutkintorakenteen muutoksen aiheuttamista hankaluuksista, tutkinnon viivästyminen johtaneista tutkintorakenteellisista tekijöistä, taistelusta Kansaneläkelaitosta vastaan, kurssien huonosta sijoittelusta, kurssitarjonnan hankaluuksista ja muutoksista sekä pakollisiin opintojaksoihin kuten kieliopintoihin liittyvistä hankaluuksista.

Opintojen tavoitteet, suoritukset ja arvioinnit -teema sisälsi maininnat kurssien epäselvistä tavoitteista, tasoeroista kielten opetuksessa, epäsovivista suoritustavoista, hidastahtisista täytekursseista, valtavista ryhmäko'oista, opintojaksojen hitaista arvosteluista sekä opettajakohtaisista arvostelukriteereistä. Onnistumiskokemusten ja rakentavan palautteen puuttamista koettiin. Epäonnistumisen kokemuksia liittyi myös aikaisempiin opintoihin.

Opintojen sisällöt ja työmäärät -teema käsitti turhautumista, ajatuksia varsinaisen tieteen vähyydestä, vasemmistopolitiikasta opinnoissa sekä ajatuksen, että kielten opiskelu ei vastaa todellisuutta. Kurssien läpäisy katsottiin olevan mahdollista liian vähällä työmäärällä. Tietyllä alalla oli tarjolla myös liian vähän mahdollisia pääaineita.

Väärä koulutusala oli joillekin tietoinen valinta, kun he odottelivat oikealle alalle pääsyä. Toisille väärä koulutusala oli selvinnyt vasta opintojen aikana. Jotkut jossittelivat, olisiko toinen alavalinta ollut parempi. Joitakin pääaineen vaihtojakin oli tehty. Väärä alavalinta näkyi mielenkiinnon vähäisyytenä tämänhetkistä opiskelualaa kohtaan. Tilanteen saattoi tehdä entistä hankalammaksi se, että väärää alavalintaa ei voinut näyttää ulospäin.

Opintoihin liittyvät valinnat -teema käsitti vaihtovuodelta paluuseen liittyvät haasteet ja sen, että opiskelija oli tullut valinneeksi liian vähän suoritettavia kursseja. Aikaa vievä harrastus -teema sisälsi ajatuksen, että opinnoista valmistuminen kilpaili valmentamisinnon kanssa. Järjestötoimintaan liittyvät tapahtumat puolestaan saattoivat mennä päällekkäin suoritettavien kurssien kanssa.

Tulevaisuuteen ja työelämään liittyviä pelkoja ja stressiä kuvailtiin valmistumisen pelkona ja toisaalta heikkoina mahdollisuuksina valmistua. Kuilu työelämän ja opiskelun välillä koettiin liian suureksi. Oma tutkinto nähtiin merkityksettömänä työmarkkinoilla. Kesätöiden hakemisen pakko oli stressaavaa. Myös epävarmuutta soveltuvuudesta opettajaksi ilmaistiin.

Opiskelukavereiden puute ilmeni yhtenäisen opiskelijaryhmän puuttumisena ja erilaisuudesta johtuvana syrjäytymisenä opiskelijayhteisöstä. Paikkakunnan vaihtoon liittyvät haasteet ilmenivät siten, että opiskelukaupunkia pidettiin epämieluisana ja uuteen paikkakuntaan sopeutumista vaikeana.

Vain yhden maininnan saaneita teemoja olivat yliopiston vaihtaminen huonompaan, kokee olevansa yliopistolle vain rahantekoväline, kevät, rasismi sekä hyvä sisko -verkosto laitoksella, jonka toimintaa kuvailtiin huonon tieteen tekemisenä silmät sokeina selkään taputtelujen säestämänä.

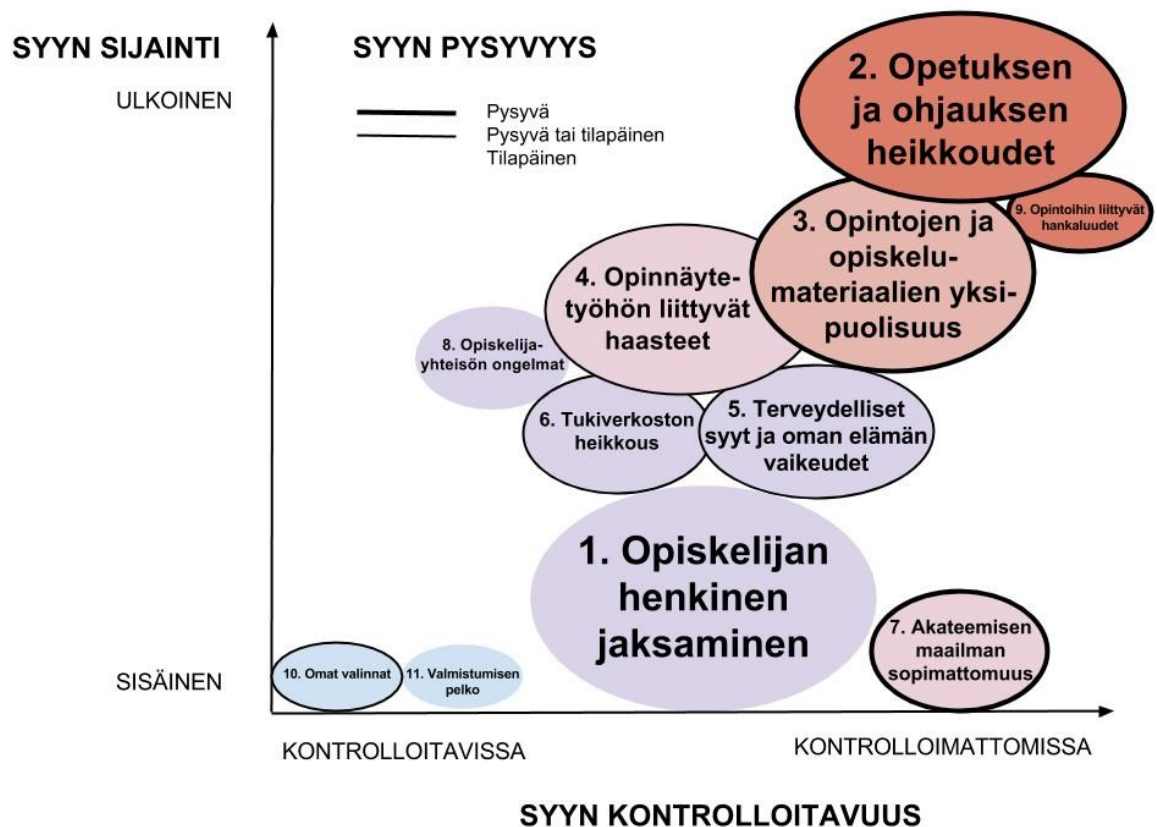
5.1.3 Syyt attribuutioteorian näkökulmasta

Tarkastelin opiskelumotivaation heikentymiseen johtaneita syitä attribuutioteorian näkökulmasta. Nostin tarkasteluun summamuuttujat ja avovastausten analyysin pohjalta muodostetut pääluokat, joista muut syyt jätin kuitenkin pois vähäisten frekvenssien vuoksi. Olen huomionnut tarkastelussani summamuuttujien sisältämät yksittäiset syyt ja pääluokkien sisältämät teemat. Taulukossa 8 esitän omat arvioni syiden ulottuvuuksista.

TAULUKKO 8. Yliopisto-opiskelijoiden (n=218) opiskelumotivaation heikentymisen syyt attribuutioteorian näkökulmasta

Kausaaliattribuutti	Kausaaliattribuutin ulottuvuus		
	Sijainti	Pysyvyys	Kontrolloitavuus
1. Opiskelijan henkinen jaksaminen	sisäinen	tilapäinen	kontrolloitavissa tai kontrolloimattomissa
2. Opetuksen ja ohjauksen heikkoudet	ulkoinen	pysyvä	kontrolloimattomissa
3. Opintojen ja opiskelumateriaalien yksipuolisuus	ulkoinen	pysyvä	kontrolloimattomissa
4. Opinnäytetyöhön liittyvät haasteet	sisäinen tai ulkoinen	pysyvä tai tilapäinen	kontrolloitavissa tai kontrolloimattomissa
5. Terveydelliset syyt ja oman elämän vaikeudet	sisäinen tai ulkoinen	pysyvä tai tilapäinen	kontrolloitavissa tai kontrolloimattomissa
6. Tukiverkoston heikkous	sisäinen tai ulkoinen	pysyvä tai tilapäinen	kontrolloitavissa tai kontrolloimattomissa
7. Akateemisen maailman sopimattomuus	sisäinen	pysyvä	kontrolloimattomissa
8. Opiskelijayhteisön ongelmat	sisäinen tai ulkoinen	tilapäinen	kontrolloitavissa tai kontrolloimattomissa
9. Opintoihin liittyvät hankaluudet (avovastaukset)	ulkoinen	pysyvä	kontrolloimattomissa
10. Omat valinnat mm. väärä koulutusala (avovastaukset)	sisäinen	pysyvä tai tilapäinen	kontrolloitavissa
11. Valmistumisen pelko (avovastaukset)	sisäinen	tilapäinen	kontrolloitavissa tai kontrolloimattomissa

Muodostin tekemäni tarkastelun pohjalta tiivistetyn kuvauksen (kuvio 7) yliopisto-opiskelijoiden opiskelumotivaation heikentymisen syistä attribuutioteorian näkökulmasta. Kuviossa kuvaan ilmiötä attribuutioteorian kolmen ulottuvuuden avulla: syyn sijainti, kontrolloitavuus ja pysyvyys. Kontrolloitavuus on vaaka-akselilla ja sijainti pystyakselilla. Kunkin syyn pysyvyys ilmenee ellipsien reunan paksuuden mukaan. Ellipsien koot kuvastavat kunkin syyn suuruutta aineistossa. Ellipsien väreillä puolestaan kuvaan opiskelijan vaikutusmahdollisuuksia kuhunkin syyhyn. Mitä punaisempi ellipsin väri on, sitä vähemmän opiskelijalla on mahdollisuuksia vaikuttaa kyseiseen syyhyn. Kuvion avulla voi esimerkiksi vertailla, mitkä syyt ovat opiskelijan kannalta ajateltuna hankalampia kuin toiset.

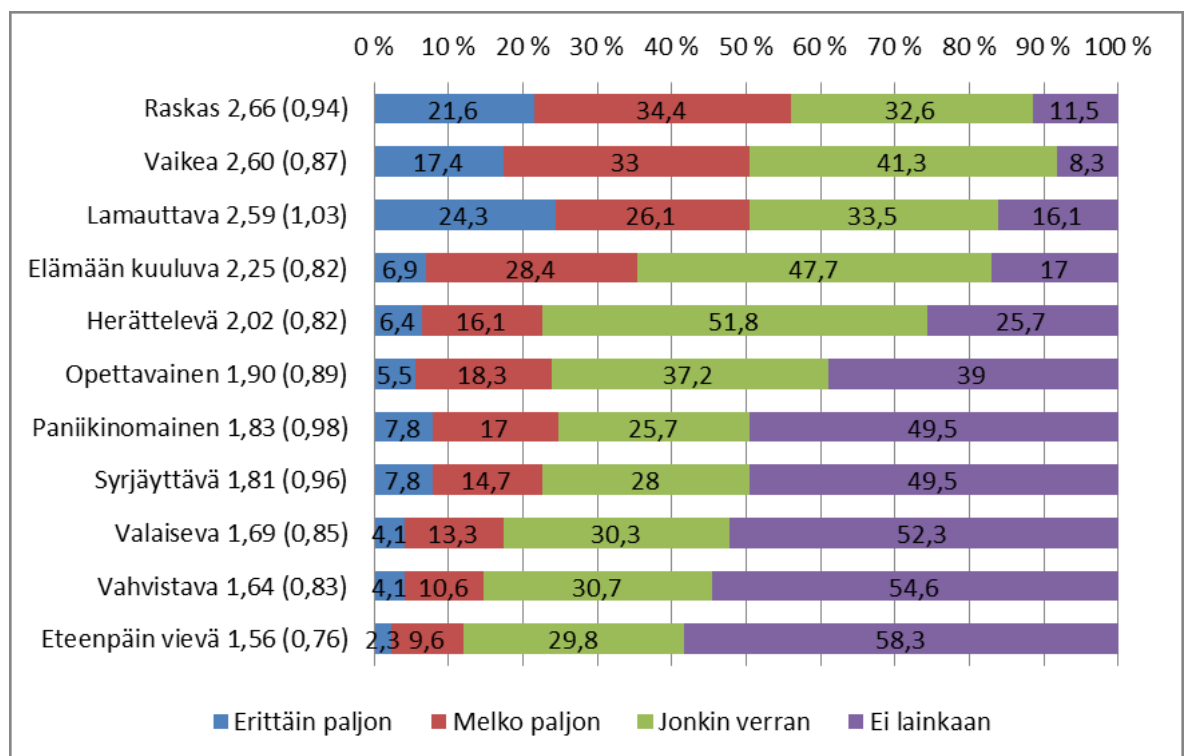


KUVIO 7. Tiivistetty kuvaus yliopisto-opiskelijoiden (n=218) opiskelumotivaation heikentymisen syistä attribuutioteorian näkökulmasta

5.2 Opiskelumotivaation heikentyminen kokemuksena

5.2.1 Kokemus väittämien pohjalta

Opiskelumotivaation heikentyminen oli yliopisto-opiskelijoiden kokemuksena raskas, vaikea ja lamauttava, mutta lopulta elämään kuuluva, herättelevä ja opettavainen. Kuviossa 8 esitän yliopisto-opiskelijoiden opiskelumotivaation heikentymiseen liittyvien kokemusten jakaumat keskiarvojen mukaisessa järjestyksessä. Kunkin kokemusväittämän perään olen merkannut keskiarvon ja sulkuihin keskihajonnan.



KUVIO 8. Opiskelumotivaation heikentyminen kokemuksena yliopisto-opiskelijoiden (n=218) mukaan prosentteina

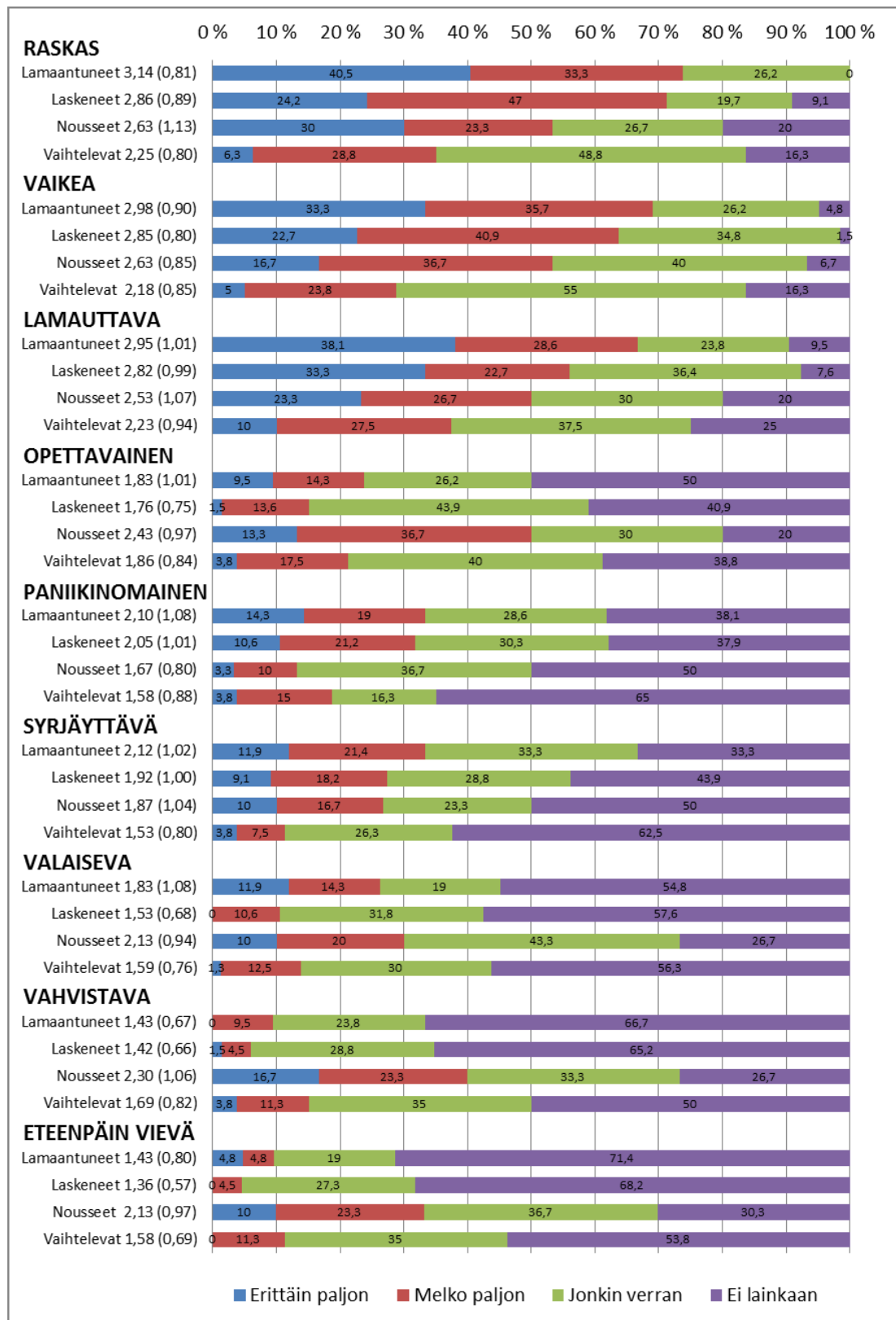
Vertailin motivaatioryhmien välisiä eroja kokemusväittämien osalta Kruskal–Wallis -testillä, koska yksisuuntaisen varianssianalyysin ehdot eivät täyttyneet vertailtavien ryhmien ollessa erisuuruiset (Nummenmaa 2009, 194). Kuviossa 9 esitän erot niiden väittämien osalta, jotka tuottivat tilastollisesti merkitseviä eroja ryhmien välille ($p < .05$). Kunkin motivaatioryhmän perään olen merkannut keskiarvon ja sulkuihin keskihajonnan kyseisen kokemuksen osalta.

Lamaantuneet ($n=42$) olivat opiskelumotivaation osalta kaikista vaikeimmassa tilanteessa, koska motivaatio oli ollut pidempään heikko ja oli edelleen heikko. Vaikeus näkyi myös heidän vastauksissaan, millaiseksi he kokivat opiskelumotivaation heikentymisen. Lamaantuneiden vastauksissa painottuivat negatiiviset kuvaukset. Kokemusta pidettiin melko paljon raskaana, vaikeana ja lamauttavana sekä jonkin verran syrjäyttävänä ja paniikinomaisena. Lamaantuneet eivät vielä juurikaan osanneet nähdä kokemuksen positiivisia puolia.

Laskeneiden ($n=66$) opiskelumotivaatio oli ollut aiemmin hyvä ja heikentynyt vasta viime aikoina. Laskeneiden kokemus oli hieman laimeampi kuin lamaantuneilla. Laskeneet eivät kuitenkaan nähneet kokemuksen positiivisia puolia sitäkään vähää, kuin lamaantuneet. Tämä on ymmärrettävää, koska laskeneet olivat vasta alkaneet kokea opiskelumotivaation heikentymistä, joten tilanne oli heille uusi.

Nousseet ($n=30$) olivat opiskelumotivaation osalta kaikista parhaimmassa tilanteessa, koska motivaatio oli heillä jo kohentunut. Nousseet näkivät edelleen, että kokemus oli ollut melko paljon vaikea, raskas ja lamauttava, mutta toisaalta jonkin verran opettavainen, vahvistava, eteenpäin vievä ja valaisevakin.

Vaihtelevat ($n=80$) olivat opiskelumotivaationsa osalta vaihtelevimpia. Vaihteleville kokemus ei ollut miltään osin erityisen voimakas. He pitivät kokemusta kuitenkin enemmän negatiivisena kuin positiivisena.



Kuviossa on esitetty vain tilastollisesti merkitsevät erot.

KUVIO 9. Opiskelumotivaation heikentyminen kokemuksena yliopisto-opiskelijoiden (n=218) mukaan motivaatioryhmittäin prosentteina

Selvitin korrelaatiokertoimien avulla, kuinka opiskelumotivaation heikentymiseen johtaneiden syiden keskiarvosummamuuttujat korreloivat opiskelijoiden kokemusten kanssa. Käytin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerrointa normaalijakautuneiden keskiarvosummamuuttujien kanssa ja Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa muiden kanssa. (Nummenmaa 2009, 279–283.) Kokemusväittämistä kaikki muut olivat normaalisti jakautuneita vinous- ja huipukkuuskertoimien tarkastelun pohjalta, paitsi lamauttava, eteenpäin vievä, valaiseva ja vahvistava.

Opiskelijan henkinen jaksaminen korreloi Pearsonin mukaan heikosti kokemuksen raskauden ($r=.330$, $p=.000$), vaikeuden ($r=.296$, $p=.000$), lamauttavuuden ($r=.397$, $p=.000$), paniikinomaisuuden ($r=.341$, $p=.000$) ja syrjäyttävyyden ($r=.250$, $p=.000$) kanssa. Toisin sanoen, mitä enemmän opiskelija perusteli opiskelumotivaation heikentymisen johtuneen omasta henkisestä jaksamisestaan, sitä enemmän hänellä oli ollut edellä mainittuja tunteuksia.

Opetuksen ja ohjauksen heikkoudet korreloivat Pearsonin mukaan hyvin heikosti kokemuksen raskauden ($r=.173$, $p=.010$), vaikeuden ($r=.186$, $p=.006$), lamauttavuuden ($r=.218$, $p=.001$), herättelevyyden ($r=.156$, $p=.021$), paniikinomaisuuden ($r=.205$, $p=.002$) ja syrjäyttävyyden ($r=.140$, $p=.040$) kanssa.

Opintojen ja opiskelumateriaalien yksipuolisuus korreloi Pearsonin mukaan hyvin heikosti elämään kuulumisen ($r=.170$, $p=.012$), herättelevyyden ($r=.179$, $p=.008$), vahvistavuuden ($r=.149$, $p=.028$) ja eteenpäin vievyyden ($r=.159$, $p=.018$) kanssa. Opinnäytetyöhön liittyvät haasteet korreloivat Pearsonin mukaan hyvin heikosti vaikeuden ($r=.167$, $p=.014$) ja lamauttavuuden ($r=.165$, $p=.015$) kanssa.

Terveydelliset syyt ja oman elämän vaikeudet korreloivat Spearmanin mukaan heikosti kokemuksen raskauden ($r=.446$, $p=.000$), vaikeuden ($r=.465$, $p=.000$), lamauttavuuden ($r=.367$, $p=.000$), paniikinomaisuuden ($r=.395$, $p=.000$), syrjäyttävyyden ($r=.410$, $p=.000$) kanssa. Lisäksi hyvin heikko yhteys löytyi valaisevuuden ($r=.138$, $p=.042$) kanssa.

Tukiverkoston heikkous korreloi Spearmanin mukaan heikosti kokemuksen raskauden ($r=.335$, $p=.000$), vaikeuden ($r=.371$, $p=.000$), paniikinomaisuuden ($r=.286$, $p=.000$) ja syrjäyttävyyden ($r=.451$, $p=.000$) kanssa. Lisäksi hyvin heikko yhteys löytyi lamauttavuuden kanssa ($r=.175$, $p=.010$) ja hyvin heikko negatiivinen yhteys löytyi elämään kuuluvuuden ($r= -.172$, $p=.011$) kanssa.

Akateemisen maailman sopimattomuus korreloi Spearmanin mukaan heikosti kokemuksen raskauden ($r=.273$, $p=.000$), vaikeuden ($r=.268$, $p=.000$) ja syrjäyttävyyden ($r=.301$, $p=.000$) kanssa. Lisäksi hyvin heikko yhteys löytyi lamauttavuuden ($r=.173$, $p=.010$), herättelevyyden ($r=.168$, $p=.013$) ja paniikinomaisuuden ($r=.186$, $p=.006$) kanssa.

Opiskelijayhteisön ongelmat korreloivat Spearmanin mukaan heikosti kokemuksen vaikeuden ($r=.264$, $p=.000$) ja syrjäyttävyyden ($r=.316$, $p=.000$) kanssa. Lisäksi hyvin heikko yhteys löytyi raskauden ($r=.224$, $p=.001$), lamauttavuuden ($r=.221$, $p=.001$), herättelevyyden ($r=.201$, $p=.003$) ja eteenpäin vievyyden ($r=.186$, $p=.006$) kanssa.

Avovastauksissa oli jonkin verran (12 mainintaa, 1,5 sivua) toistoa ja tarkennuksia väittämälistaan.

Opiskelumotivaation heikentyminen ei ole tunne, vaan tunteettomuutta. Se on jatkuvasti pään päällä roikkuva varjo, joka painostaa ja lamauttaa. (m147)

Vaikka olenkin kokenut sen hieman ahdistavaksi, on se myös ajanut minua eteenpäin. Se sai myös todella miettimään omia toiveitaan ja mielenkiinnon kohteitaan. (n182)

5.2.2 Kokemus avovastausten pohjalta

Analyysissä löytämäni teemat, jotka tuottivat uutta sisältöä opiskelumotivaation heikentymisen kokemuksesta, olivat ainoastaan negatiivisia. Kiteytin vastaukset pääluokiksi negatiivinen kokemus, omaan itseen kohdistuva negatiivisuus ja muunlaiset kokemukset. Taulukossa 9 on lista pääluokkien sisältämistä teemoista frekvensseineen.

TAULUKKO 9. Opiskelumotivaation heikentymiskokemusten pääluokat ja teemat yliopisto-opiskelijoiden (n=218) mukaan

Pääluokka	Teema	Lainaus aineistosta
Negatiivinen kokemus	turhauttava, pettymys, ankea, kirosanoin höystetyt (14)	<i>Turhauttava. Tietää oman tason ja valmiudet, mutta ulkoisten tekijöiden takia opiskelu vaikeutuu. Tekijöiden, joihin ei voi itse vaikuttaa. (m100)</i>
	ahdistava, stressaava (12)	<i>Ahdistava, kun ei tiedä miten solmua avaisi ja mikä saisi kiinnostuksen syttymään - - (m113)</i>
	väsyttävä, uuvuttava, pitkästyttävä (8)	<i>Yli on päästy, mutta tällä hetkellä ei enää ole sosiaalista elämää, kun on niin poikki koko ajan. Kuudelta herätys. Potilaan vastaanotto. Iltapäivä luennoilla. Illan lukee tenttiin. Kuudelta on jo aivan poikki. Lopettaa lukemisen kahdeksalta. Väsyttää -> nukkumaan. (m146)</i>
	masentava (7)	<i>Masentava ja olen pettynyt sekä itseeni että koulutukseen. (n198)</i>
	negatiivisuuden kehä (4)	<i>Se ettei jaksaa ja kiinnostusta lukea tentteihin ja tieto ettei läpäise niitä ensimmäisellä kerralla (koska ei ole ollut kiinnostusta lukea) laskee vielä enemmän motivaatiota lukea ensimmäiseen tenttikertaan. (n91)</i>
Omaan itseen kohdistuva negatiivisuus	riittämättömyyden tunne (10)	<i>Riittämättömyyden tunne on hyvin voimakas. - - (n31)</i>
	huonouden kokemus (3)	<i>Vähän kyllä tuntuu, että olen pettänyt itseni, kun niin innoissani olin, kun pääsin näin vanhana opiskelemaan. Kukaan muu ei kyllä ole asettanut paineita, ihan omia... (n88)</i>
Muunlaiset kokemukset	kokee, ettei kohdella yksilönä (1)	<i>Ottaa päähän se, miten minua ei yksilönä käsitellä lainkaan vaan kaikki pitäisi puskea samasta tuubista läpi. (n3)</i>
	tilapäinen kokemus (1)	<i>erittäin tilapäinen tunne / olotila (n154)</i>

Turhautumista ja pettymystä koettiin siitä, että vuosia oli mennyt hukkaan järjettömässä paikassa. Turhautuminen kulminoitui ajatukseen, että edessä tuntui olevan umpikuja ja takana pelkkää surkeutta. Turhautumista toivat ulkoiset syyt, kuten sisäilmaongelmat, joihin ei itse voinut vaikuttaa. Turhautuminen tuntui valtaavan isompaa alaa. Harmittavuutta tuottivat yksilöllisen kohtelun puuttuminen ja se, että opintokokonaisuuksia ei voida määritellä kurssien vaativuuden puolesta, vaan ne on määritetty kurssiperusteisesti. Harmittavuutta koettiin myös, koska tuntui, ettei opi mitään.

Ahdistavuus ja stressaavuus ilmenivät kuin solmuna, jota ei saa avattua. Vihainen mieliala oli alaa valtaava. Opiskelumotivaation vaihtelu koettiin ärsyttäväksi. Yksilöllisen kohtelun puute koettiin raivostuttavaksi. Uhkaavuutta koettiin tulevaisuutta silmällä pitäen, että voiko sama kokemus toistua. Umpikujassa olemiseen liittyi se, ettei edes tiedä, mistä saisi

apua. "Ihan sama mitä teen" -asenne oli kalvava. Huolestumista aiheutti sen tajuaminen, että aiemmin sopivalta tuntunut ala ei ehkä olekaan se, mitä oikeasti haluaa.

Väsymystä kuvattiin siten, ettei yksinkertaisesti jaksa enää. Jaksamisen puute tuntui ihmeelliseltä, koska sellaista ei ollut aiemmissa opinnoissa tullut vastaan. Opinnot tuntuivat täyttävän koko elämän. Opiskelutöitä piti tehdä puoleenyöhön tai vastaavasti aloittaa ne aikaisin aamulla.

Masentavuutta kuvattiin lannistavuutena ja siten, että elämä tuntuu pysähtyvän, eikä tiedä mitä tehdä. Negatiivisuuden kehä ilmeni epäonnistumisen kokemuksina, jotka ruokkivat toisiaan. Onnistumisista ei puolestaan osannut iloita. Negatiivisuuden kehää varjosti ajatus, ettei tenttiä voi läpäistä ensimmäisellä kerralla, koska ei ole ollut kiinnostusta lukea. Opintotilanteen muuttuessa yhä vain ahtaammaksi mahdollisuudet kiriä huononivat ja aloittaminen muuttui yhä vaikeammaksi. Näin motivaatio saattoi entisestään heikentyä.

Riittämättömyyden tunne koettiin voimakkaaksi. Siihen liittyivät ajatukset, että aika ei riitä mitenkään ja henkiset voimavarat ehtyvät. Pienienkin tehtävien eteen joutui pinnistelemaan, että saisi edes aloitetuksi, koska ei vain ole motivaatiota. Epäonnistumisen kokemus kumpusi ajatuksesta, että ei ole kiinnostunut gradun tekemisestä, joka kuitenkin kuuluu yliopisto-opintoihin. Itseään saatettiin pitää tyhmänä tai laiskana. Tilanne saattoi tuntua monimutkaiselta, eikä ollut tietoa, onko kulloinkin edes oikeassa paikassa tekemässä oikeaa asiaa. Koettiin myös, että on tuottanut pettymyksen läheisilleen.

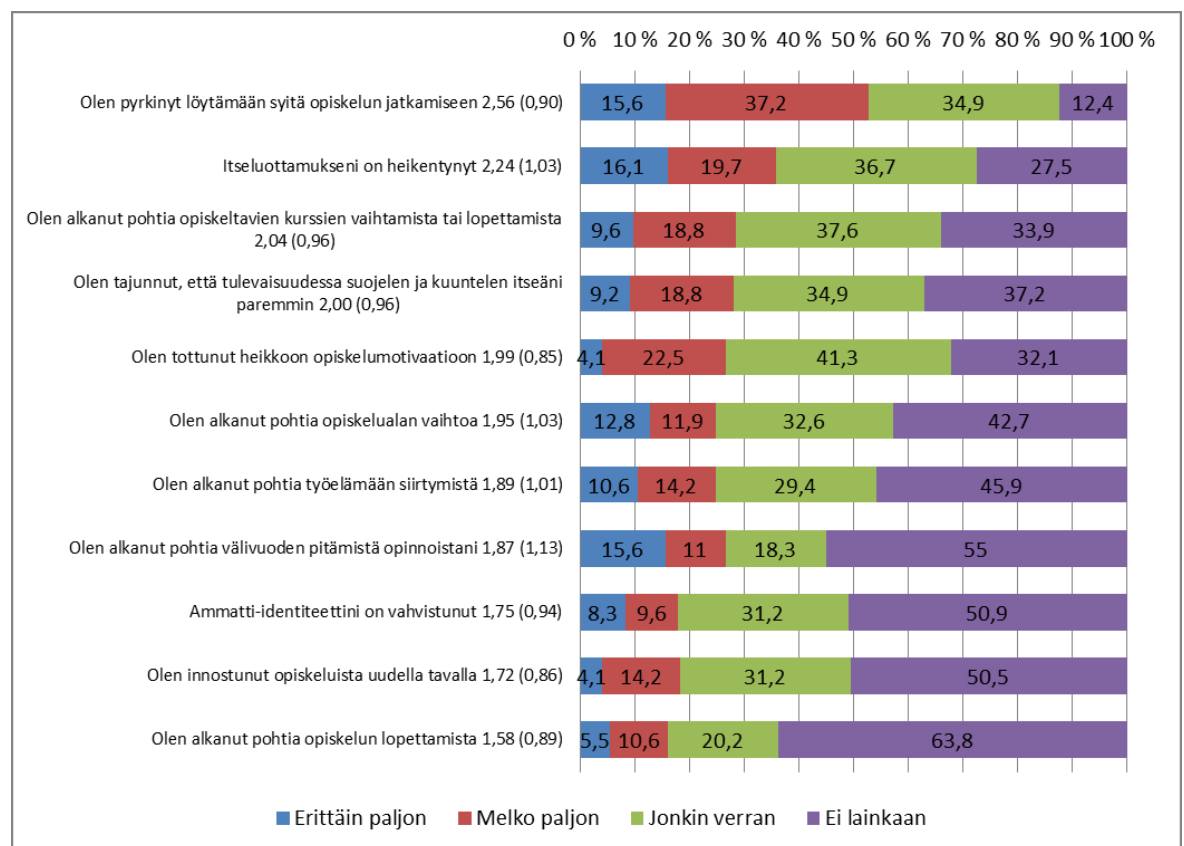
Huonouden kokemukseen liittyi ajatus itsensä pettämisestä. Mitättömyyden kokemusta kuvailtiin siten, että millään tässä maailmassa ei ole väliä, ja siksi myös omat opintopisteet ovat mitätön osa koko maailmankaikkeutta. Häpeääkin koettiin. Yksilöllisen kohtelun puute otti päähän. Kokemusta kuvailtiin myös tilapäiseksi olotilaksi.

5.3 Opiskelumotivaation heikentymisen aiheuttamat muutokset

5.3.1 Muutokset väittämien pohjalta

Opiskelumotivaation heikentyminen johti opiskelun jatkamiseen johtavien syiden etsimiseen ja toisaalta itseluottamuksen heikentymiseen, mutta myös pidemmän tai lyhyemmän tähtäimen ratkaisujen pohtimiseen ja muutoksiin ajattelussa.

Kuviossa 10 ovat opiskelumotivaation heikentymisen aiheuttamien muutosten jakaumat. Kunkin muutosväittämän perään olen merkannut keskiarvon ja sulkuihin keskihajonnan.



KUVIO 10. Opiskelumotivaation heikentymisen aiheuttamat muutokset yliopisto-opiskelijoiden (n=218) mukaan prosentteina

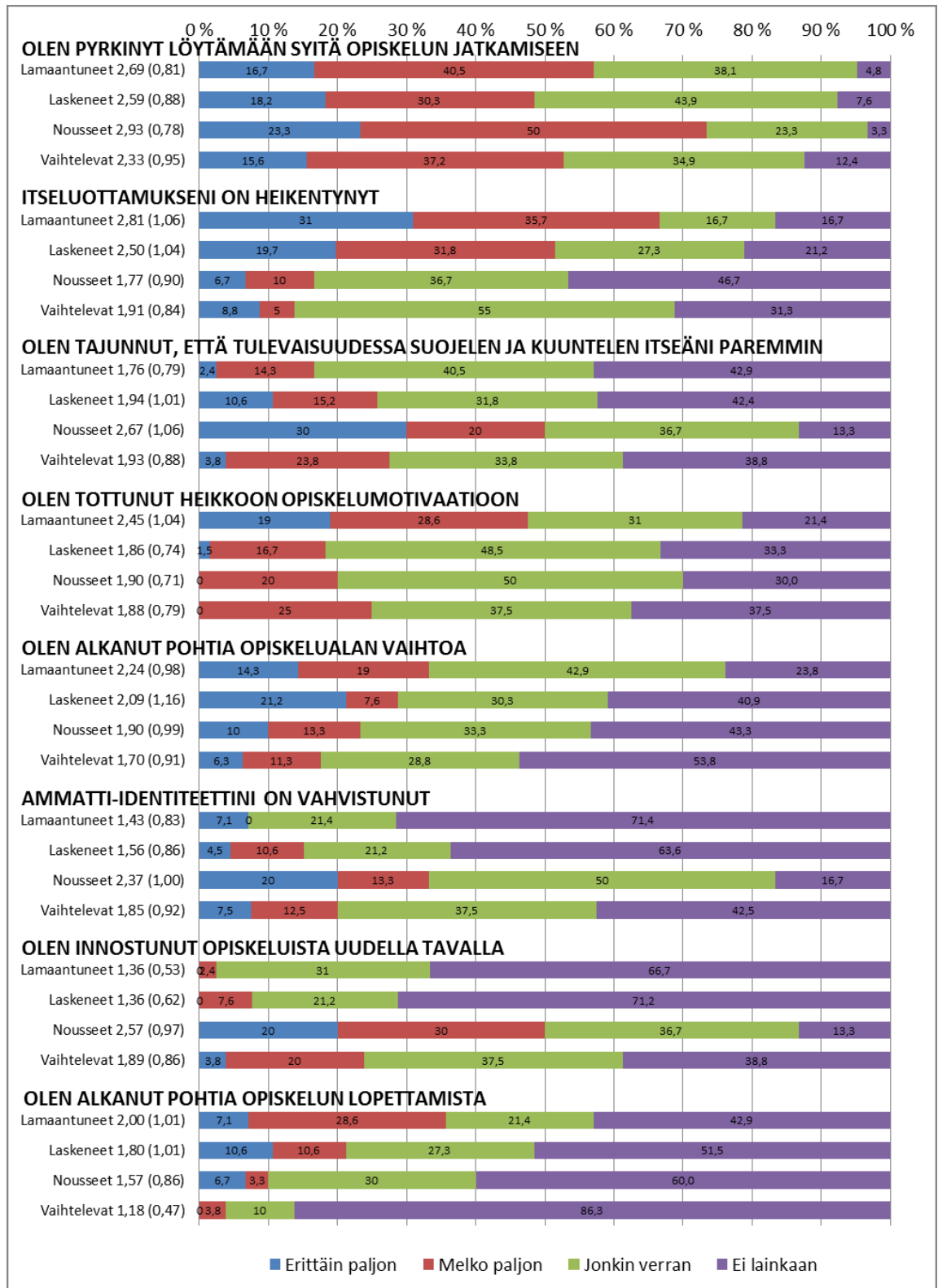
Vertailin motivaatioryhmien välisiä eroja Kruskal–Wallis -testillä, koska yksisuuntaisen varianssianalyysin ehdot eivät täyttyneet vertailtavien ryhmien ollessa erisuuruiset (Nummenmaa 2009, 194). Kuviossa 11 esitän erot niiden väittämien osalta, jotka tuottivat tilastollisesti merkitseviä eroja ryhmien välille ($p < .05$). Kuvio osoittaa, että nousseet olivat kokeneet muita ryhmiä enemmän positiivisia muutoksia. Lamaantuneet olivat puolestaan alkaneet pohtia muita selvästi enemmän joko opiskelualan vaihtoa tai opiskelun lopettamista. Vähiten opiskelun lopettamista olivat pohtineet vaihtelevat.

Selvitin korrelaatiokertoimien avulla, kuinka opiskelumotivaation heikentymiseen johtaneiden syiden keskiarvosummamuuttujat korreloivat muutosten kanssa. Käytin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerrointa normaalijakautuneiden keskiarvosummamuuttujien kanssa ja Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa muiden kanssa. (Nummenmaa 2009, 279–283.) Muutosväittämistä kaikki muut olivat normaalisti jakautuneita vinous- ja huipukuuskertoimien tarkastelun pohjalta, paitsi opiskelun lopettamisen pohtiminen ja ammatti-identiteetin vahvistuminen.

Opiskelijan henkinen jaksaminen korreloi Pearsonin mukaan heikosti heikentyneen itsetuottamuksen ($r = .407$, $p = .000$) ja heikkoon opiskelumotivaatioon tottumisen ($r = .271$, $p = .000$) kanssa. Lisäksi hyvin heikko yhteys löytyi pyrkimykseen löytää syytä opiskelun jatkamiseen ($r = .138$, $p = .042$) ja välivuoden pitämiseen ($r = .150$, $p = .027$). Toisin sanoen, mitä enemmän opiskelija perusteli opiskelumotivaation heikentymisen johtuneen omasta henkisestä jaksamisestaan, sitä enemmän hän oli kokenut edellä mainittuja muutoksia.

Opetuksen ja ohjauksen heikkoudet korreloivat Pearsonin mukaan heikosti opiskeltavien kurssien vaihtamisen tai lopettamisen pohtimisen ($r = .257$, $p = .000$), opiskelualan vaihtamisen pohtimisen ($r = .335$, $p = .000$) ja opiskelun lopettamisen pohtimisen ($r = .286$, $p = .000$) kanssa. Lisäksi hyvin heikko yhteys löytyi pyrkimyksestä löytää syytä opiskelun jatkamiseen ($r = .163$, $p = .016$), itsetuottamuksen heikentymisen ($r = .195$, $p = .004$), heikkoon opiskelumotivaatioon tottumisen ($r = .138$, $p = .041$), työelämään siirtymisen pohdinnan ($r = .175$, $p = .010$) ja välivuoden pitämisen pohdinnan ($r = .167$, $p = .014$) kanssa.

Opintojen ja opiskelumateriaalien yksipuolisuus korreloi Pearsonin mukaan hyvin heikosti opiskeltavien kurssien vaihtamisen tai lopettamisen pohtimisen ($r = .203$, $p = .003$) ja opiskelualan vaihdon pohtimisen ($r = .173$, $p = .011$) kanssa.



Kuviossa on esitetty vain tilastollisesti merkitsevät erot.

KUVIO 11. Opiskelumotivaation heikentymisen aiheuttamat muutokset yliopisto-opiskelijoiden (n=218) mukaan motivaatioryhmittäin prosentteina

Opinnäytetyöhön liittyvät haasteet korreloivat Pearsonin mukaan heikosti opiskelun lopettamisen pohtimisen ($r=.306$, $p=.000$) kanssa. Lisäksi hyvin heikko yhteys löytyi pyrkimyksestä löytää syytä opiskelun jatkamiseen ($r=.174$, $p=.010$), itseluottamuksen heikentymisen ($r=.138$, $p=.042$), opiskeltavien kurssien vaihtamisen tai lopettamisen pohtimisen ($r=.210$, $p=.002$), itsensä suojelemisen ja kuuntelemisen tajuamisen ($r=.194$, $p=.004$), opiskelualan vaihdon pohtimisen ($r=.184$, $p=.006$), työelämään siirtymisen pohtimisen ($r=.172$, $p=.011$), välivuoden pitämisen pohtimisen ($r=.158$, $p=.019$) ja itseluottamuksen heikentymisen ($r=.138$, $p=.042$) kanssa.

Terveydelliset syyt ja oman elämän vaikeudet korreloivat Spearmanin mukaan heikosti itseluottamuksen heikentymisen ($r=.316$, $p=.000$), opiskeltavien kurssien vaihtamisen tai lopettamisen pohtimisen ($r=.265$, $p=.000$), itsensä suojelemisen ja kuuntelemisen tajuamisen ($r=.304$, $p=.000$) sekä opiskelun lopettamisen pohtimisen ($r=.352$, $p=.000$) kanssa. Lisäksi hyvin heikko yhteys löytyi pyrkimyksestä löytää syytä opiskelun jatkamiseen ($r=.156$, $p=.021$), opiskelualan vaihtamisen pohtimisen ($r=.237$, $p=.000$), työelämään siirtymisen pohtimisen ($r=.135$, $p=.046$) ja välivuoden pitämisen pohtimisen ($r=.224$, $p=.001$) kanssa.

Tukiverkoston heikkous korreloi Spearmanin mukaan heikosti itseluottamuksen heikentymisen ($r=.380$, $p=.000$), heikkoon opiskelumotivaatioon tottumisen ($r=.250$, $p=.000$), opiskelualan vaihtamisen pohtimisen ($r=.254$, $p=.000$) ja opiskelun lopettamisen pohtimisen ($r=.290$, $p=.000$) kanssa. Lisäksi hyvin heikko yhteys löytyi pyrkimyksestä löytää syytä opiskelun jatkamiseen ($r=.215$, $p=.001$) ja opiskeltavien kurssien vaihtamisen tai lopettamisen pohtimisen ($r=.240$, $p=.000$) kanssa.

Akateemisen maailman sopimattomuus korreloi Spearmanin mukaan keskinkertaisesti opiskelualan vaihtamisen pohtimisen ($r=.484$, $p=.000$) ja opiskelun lopettamisen pohtimisen ($r=.464$, $p=.000$) kanssa. Heikko korrelaatio löytyi itseluottamuksen heikentymisen ($r=.298$, $p=.000$), opiskeltavien kurssien vaihtamisen tai lopettamisen pohtimisen ($r=.314$, $p=.000$), heikkoon opiskelumotivaatioon tottumisen ($r=.252$, $p=.000$) ja työelämään siirtymisen pohtimisen ($r=.321$, $p=.000$) kanssa. Lisäksi hyvin heikko yhteys löytyi välivuoden pitämisen pohtimisen ($r=.202$, $p=.003$) kanssa ja hyvin heikko negatiivinen yhteys löytyi opiskeluista uudella tavalla innostumisen ($r=-.157$, $p=.020$) kanssa.

Opiskelijayhteisön ongelmat korreloivat Spearmanin mukaan heikosti opiskelujen lopettamisen pohtimisen ($r=.327$, $p=.000$) kanssa. Lisäksi hyvin heikko yhteys löytyi opiskeltavien kurssien vaihtamisen tai lopettamisen pohtimisen ($r=.248$, $p=.000$), itsensä suojelemisen ja kuuntelemisen tajuamisen ($r=.167$, $p=.014$), heikkoon opiskelumotivaatioon tottumisen ($r=.182$, $p=.007$), opiskelualan vaihtamisen pohtimisen ($r=.198$, $p=.003$), työelämään siirtymisen pohtimisen ($r=.208$, $p=.002$) ja väli vuoden pitämisen pohtimisen ($r=.161$, $p=.017$) kanssa.

Avovastauksissa oli jonkin verran (8 mainintaa, 1 sivu) toistoa ja tarkennuksia väittämälis- taan.

Minulle on selvinnyt, että tämä ei ole minulle oikea ala, mikä on sinänsä helpotus. (n205)

Heräteltyt ajattelemaan itseään ja omaa jaksamista, jotta vastaavilta motivaation laskuilta vältyy. Oppinut hieman tuntemaan itseään paremmin ja sitä minkälaiset asiat oikeasti kiinnostavat ja mihin innostus loppuu alun jälkeen. (m113)

5.3.2 Muutokset avovastausten pohjalta

Analyysissä löytämäni teemat, jotka tuottivat uutta sisältöä opiskelumotivaation heikentymisen aiheuttamista muutoksista, tiivistin pääluokiksi negatiiviset muutokset ja eteenpäin vievät muutokset. Taulukossa 10 on lista analyysin pohjalta pääluokkien sisältämistä teemoista frekvensseineen.

TAULUKKO 10. Opiskelumotivaation heikentymisen aiheuttamien muutosten pääluokat ja teemat yliopisto-opiskelijoiden ($n=218$) mukaan

Pääluokka	Teema	Lainaus aineistosta
Negatiiviset muutokset	negatiivisuus itseä kohtaan ja negatiiviset tunteet (14)	<i>Minusta tuntuu, että olen jossakin määrin epäonnistunut yliopisto-opiskelijana, kun en ole lainkaan ollut innostunut ja kiinnostunut gradun tekemisestä, kun tutkimuksen teko kuitenkin kuuluu yliopistoon. Epäilen, voiko minusta tulla kovin hyvää opettajaa, kun en ole kiinnostunut opettajaopinnoista. - - (n111)</i>

	tulevaisuus alkanut näyttäytyä negatiivisena (10)	<i>Olen aika huolissani opiskelumotivaationi laskusta, koska minulla on aina ollut tunne, että tämä on se ala, jolle haluan ja jossa olen hyvä. Heikko opiskelumotivaatio on herättänyt minussa pelon, mitä ihmettä teen elämälläni jos tämä ala ei olekaan se, mitä oikeasti haluan ja millainen tulevaisuus minulla sitten on. Lisäksi pelkään, etten suoriudu ikinä työelämässä, jos opiskelumotivaatiokin on jo valmiiksi heikko. (n22)</i>
	sosiaalisen ja muun elämän kaventuminen (7)	<i>Olen muuttanut sosiaalista elämäni, ystäväpiirini on kaventunut. (n79)</i>
	terveyden heikentyminen (3)	<i>Opiskelumotivaation heikentyminen ajoi minut sairauslomalle. - - (n50)</i>
Eteenpäin vievät muutokset	opiskelun jatkamiseen tähtäävät muutokset opiskeluissa (12)	<i>- - kursseja oli ihan hirveästi ja kirjoittamista olisi ollut vaikka muille jakaa. Silloin, kauhean stressin kynsissä, tajusin, että minun ei todellakaan ole pakko käydä kaikkia kursseja nyt. Voin käydä jotain myös ensi vuonna! (n21)</i>
	suhtautumistavan muutokset (11)	<i>Vihaa byrokratiaa kohtaan. Solidaarisuutta toisia ihmisiä kohtaan ja altruistista halua auttaa muita. (m100)</i>
	ratkaisujen teko ja ratkaisuihin liittyvä pohdinta (10)	<i>ohjaa toimintaa pois koulusta harrasteiden ja muun touhuamisen pariin, vaikka kurssit vaatisivat täysin päinvastaista suuntaa jo lähtökohtaisesti. (m168)</i>
	itsetuntemuksen kasvaminen (6)	<i>Olen tehnyt matkan itseeni ja löytänyt itsestäni uusia puolia. Motivaatio on palannut pikku hiljaa ja huomaan innostuvani uusista asioista. (n142)</i>
	töihin meneminen (5)	<i>Teen päätöitä - - kandina hyvin paljon opiskelujen ohessa. Antaa hyvää vastapainoa opinnoille. (m190)</i>
	koulutusalan, yliopiston tai maan vaihtaminen (3)	<i>Ilman kandia en täältä lähde, mutta kiinnostus omaan alaan on lopahtanut dramaattisesti, mistä johtuen tulevaisuudensuunnitelmiin kuuluu muutto - - (toiseen maahan) ja haku maisterin opintoihin aivan eri alalle. (n17)</i>

Negatiivisuus itseä kohtaan ja negatiiviset tunteet -teema ilmeni omien kykyjen epäilemisenä ja huonoksi pitämiensä luonteenpiirteiden esiintulona. Epäpätevyyyden tunnetta oli muodostunut. Itseä oli alettu verrata opiskelijatovereihini. Opiskelumotivaation heikentymisen aiheuttamat negatiiviset tunteet olivat osin samoja tunteita, kuin joilla itse kokemusta kuvattiin (edellinen kappale): ahdistus, väsymys, ärsytys, epävarmuus ja riittämättömyyden tunne. Lisäksi mainittiin, että jännitys ja muut epämiellyttävinä pidetyt tunteet, kuten huono omatunto sekä yksinäisyyden tunne, olivat lisääntyneet. Mielialan alentumiseen ja keskittymiskyvyn katoamiseen myös viitattiin.

Tulevaisuus alkanut näyttäytyä negatiivisena -teema ilmeni siten, että edessä on umpikuja, usko tulevaisuuteen on vähentynyt ja tulevaisuuden näkymät ovat muuttuneet harmaiksi.

Tulevaisuutta ei enää jaksanut suunnitella, ja tekemisen suunta oli kadonnut. Epäonnistuminen oli alkanut ruokkia epäonnistumista. Pelko saman kokemisesta työelämässä oli herännyt. Taloudellinen toimeentulokin oli alkanut ahdistaa.

Sosiaalisen ja muun elämän kaventuminen liittyi joko tietoiseen valintaan tai siihen, että muihin ihmisiin ei jaksanut enää pitää yhteyttä. Spontaanit kohtaamiset ihmisten kanssa olivat vähentyneet, koska ei ole ollut kiinnostusta käydä luennoilla. Etäännyttä omasta vuosikurssista oli tapahtunut. Tilannetta kuvailtiin passiivisuudeksi arjessa ja ihmissuhteissa. Kiinnostus ylipäättään kaikkeen muuhun oli vähentynyt. Sosiaaliset tilanteet olivat alkaneet myös jännittää. Terveyden heikentyminen ilmeni liian vähäisenä nukkumisena ja elämäntapojen muuttumisena muutoinkin epäterveellisiksi. Opiskelumotivaation heikentyminen oli ajanut jopa sairauslomalle.

Opiskelun jatkamiseen tähtäävät muutokset opiskeluissa ilmenivät uuden opiskelutavan tai -tahdin opettelemisena. Opiskelutahtia joko hidastettiin tai opiskeluun päätettiin käyttää yhä enemmän aikaa. Arvosanojen huononemiseen oli pitänyt sopeutua. Piti myös osata hyväksyä se, että välillä tehtäviä jää tekemättä ja kursseja suorittamatta.

Suhtautumistavan muutokset kulminoituivat akateemisen maailman kyseenalaistamiseen, alentuneeseen arvostukseen yliopistoinstituutiota kohtaan ja vihaan byrokratiaa kohtaan. Uskosta yksilökeskeisyyteen oli luovuttu, mutta toisaalta solidaarisuus ja altruismi olivat lisääntyneet. Opiskeluun alettiin suhtautua rutiinina tai pelinä. Toisaalta opiskeluun alettiin suhtautua turhana, koska tutkinto ei merkitse mitään tai ei kuitenkaan saa töitä. Ilmeni kuitenkin myös pyrkimystä muuttaa työelämään ja talouteen liittyviä haasteita. Ymmärrettiin, että elämä jatkuu kaikesta huolimatta.

Ratkaisujen teko ja ratkaisuihin liittyvä pohdinta -teemaan sisältyivät jo tehtyinä ratkaisuihin se, että on järjestänyt parisuhteelle enemmän aikaa ja se, että on alkanut opetella asioita, joista olisi tulevaisuudessa hyötyä. Ratkaisuihin liittyvä pohdinta liittyi omien toiveiden ja mielenkiinnonkohteiden miettimiseen sekä pohdintaan, mitä tehdä, jotta olisi onnellisempi. Oman yrityksen perustamista, AMK-tutkinnon suorittamista ja harrastuksiin sekä muuhun tekemiseen keskittymistä mietittiin. Oma tilannetta oli alettu peräti märehtyä. Mahdollisimman kauas pakeneminen nähtiin mahdollisena ratkaisuna.

Itsetuntemuksen kasvamista kuvattiin matkana omaan itseen, jonka aikana oli oppinut tuntemaan itseään paremmin, löytänyt itsestään uusia puolia ja tajunnut, minkälaiset asiat oikeasti kiinnostavat. Tietynlaista realismia oli omaa itseään kohtaan muodostettu pääty-mällä ajatukseen, että on aina ollut keskitason oppilas ja tulee aina olemaan, vaikka kuinka yrittäisi tulla hyväksi jossain.

Töihin meneminen oli joko täysipainoinen irtiotto joksikin aikaa opiskeluista tai työtä alettiin tehdä opintojen ohella. Työn tekemisellä tähdättiin jo valmistumisen jälkeiseen elämään ajattelemalla, että sitten on rahaa ja tilaisuus keskittyä siihen, mitä oikeasti haluaa. Koulutusalan, yliopiston tai maan vaihtaminen kuuluivat vain harvojen suunnitelmiin.

5.4 Tyypitarinat yliopisto-opiskelijoiden muistoista

Yliopisto-opiskelijat kertoivat hyvin monenlaisia muistoja opiskelumotivaationsa heikentymiseen liittyen. Kirjoitukset vahvistivat tutkielmani lähtökohtaa, että opiskelumotivaation heikentymisellä on usein jokin laukaiseva syy tai useita syitä. Kirjoituksissa toistuivat myös muut tutkielmani keskeiset tulokset. Osassa kirjoituksia oli tunnistettavissa selkeitä tapahtumaketjuja ja osassa oli vain irrallisia hetkiä, tunteita tai ajatuksia. Opiskelijoiden muistoista muodostin kolme tyypitarinaa: ”uhritarina” omaehtoisuuden ja siten vaikutusvallan kadottaneesta, ”taistelijatarina” omaehtoisuuden ja vaikutusvallan kanssa kamppailevasta ja ”sankaritarina” omaehtoisuuden ja siten omasta elämästään vaikutusvallan saavuttaneesta opiskelijasta. Omaehtoisuuden ja vaikutusvallan puuttuminen opiskeluun liittyvistä asioista saattaa näyttää näennäiseltä, mutta opiskelijoiden kokemuksena se voi olla hyvin todellinen. Lainausmerkeissä olevilla tarinoiden nimillä kuvaan aineistossa ilmennyttä kolmea erilaista tapaa, joilla opiskelijat kohtasivat ja mielsivät opiskelumotivaation heikentymisen kirjoitushetkellä. Tyypitarinoissa on huomioitava, että ne kuvastavat yksilöllisten prosessien eri vaiheissa olevia opiskelijoita. Uhritarina voi muuttua jonkin ajan kuluttua sankaritarinaksi, kun opiskelija on edennyt omassa prosessissaan.

”Uhritarina” omaehtoisuuden ja vaikutusvallan kadottaneesta yliopisto-opiskelijasta

Toisen opiskeluvuoden syksy alkoi perinteisesti opintoja suunnitellessa. Ajattelin ensitöikseni hakea lupaa tulla suoraan englannin näyttökokeeseen, koska olen asunut englanninkielisessä maassa. Selvisi että en saa lupaa, koska oleskelusta ei ole mitään todistusta. Tämä ärsyttävä kokemus vähensi opiskelumotivaatiotani heti lukukauden alettua.

Sitten alkoivat syksyn ensimmäiset kurssit, joissa oli erilaisia kotitehtäviä, joita en pystynyt edes aloittamaan, koska tiesin miten paljon on tekemistä. Tajusin, että opiskeluun tarvittava aika ja energia olivat suurempia, kuin mitä minulla oli antaa. Aloin aina tehdä jotakin muuta. Jos en mitään muuta keksinyt, aloin maata sohvalla.

Luennoilla alkoi lannistaa asioiden yksityiskohtaisuus. Mistään ei saanut suurta kuvaa, kun kaikki käytiin läpi atomitasolla. Luennoitsijat tuntuivat ammattitaidottomilta. Tuntui ylipäättään tyhmältä mennä luennolle vain kuuntelemaan, kun joku lukee PowerPointin läpi. Luennoitsijalle tuntui olevan yhdentekevää, kuunteleeko häntä kukaan. Lisäksi eräs erittäin työläs kurssi ei tuntunut millään lailla tarpeelliselta tulevaisuutta ajatellen.

Vähitellen sitten alkoi olla erilaisia tehtäviä rästissä päällekkäin ja aloin lamaan tulla. Innostusta opiskeluun vähensi myös se, että luokkamme kesken oli kova kilpailu arvosanoista. Talvella käytin jopa terveydellisiä syitä hyväkseni ja välttelin opiskelua, jolloin kertyi yhä enemmän tehtäviä rästiin. Rästityöt jouduin tekemään kiireellä ja puolihuolimattomasti. Arvosanat olivat todella heikkoja ja esitelmät menivät huonosti. Sain negatiivista palautetta ja tunsin itseni huonommaksi kuin opiskelutoverini. Aloin jo pohtia, olenko sittenkään oikealla alalla, koska olen näin huono.

Tentteihinkin lukeminen tuntui työläältä, mutta uskoin, että se helpottuu ajan ja kokemuksen myötä. Toisin kävi. Lukeminen kävi vuosi vuodelta yhä vaikeammaksi. Usein meinasin nukahtaa kirjan ääreen. Mitään ei tuntunut jäävän mieleen. Kirjatesteissä en osannut, vaikka olin lukenut kirjat huolellisesti ja tehnyt muistiinpanot. Muut menestyivät hyvin, vaikka eivät olleet ehkä edes lukeneet kirjaa.

Olen yrittänyt hakea motivaatio-ongelmiini apua, mutta laitoksen henkilökunnalta ei yksinkertaisesti saa apua, tukea eikä ohjausta. Ja sitten vielä se, että gradulta odotetaan melko paljon.

”Taistelijatarina” – omaehtoisuuden ja vaikutusvallan kanssa kamppailevasta yliopisto-opiskelijasta

Oli kolmannen opiskeluvuoteni syksy, kun hain uudet tenttikirjat kirjastosta ja huomasi, että ne ovat 500-sivuisia eepoksia. Koko syyslukukauden kontaktiopetus oli olematonta. Pelkkä omaan tahtiin lukeminen ja tenttiminen söivät motivaation kokonaan.

Oman pääaineeni aineopintoihin kuuluu kirjatentti, jota olen yrittänyt päästä läpi ensimmäisen kerran viisi vuotta sitten. Olen yrittänyt tenttiä jo neljä kertaa, mutta en ole päässyt sitä vieläkään läpi. Opiskelumotivaationi kurssia kohtaan on vähentynyt jokaisen tenttikerran jälkeen.

Opinnoissani on kerta kaikkiaan liikaa vaatimuksia ja minua turhauttaa, kun tehtäviä on mahdotonta tehdä oikeasti niin hyvin kuin haluaisi. Ja kun tekee jotain vähän sinnepäin, se vaikuttaa opiskelumotivaatioon. Olen huomannut, että luistan helposti sellaisista tehtävistä ja kursseista, joissa minulla ei ole aikarajaa, kuten kandin ja gradun tekemiset. Muut kurssit olen tehnyt pakonomaisesti siihen mennessä, kun ne pitää tehdä. Mieleisimpiä kursseja ovat olleet helpot luentokurssit ja sellaiset kurssit, joissa on selvää mitä tehdään.

Kandidaatintutkielmaa kirjoittaessani turhauduin hyvin paljon. Vaikka aihe oli mielenkiintoinen, minulla ei ollut yhtään motivaatiota kirjoittaa tutkielmaa. Tutkielman kirjoittaminen ei yksinkertaisesti kiinnostanut varsinkaan, kun koin, että siihen liittyvästä ohjauksesta ei ollut mitään apua. En myöskään nähnyt, että tutkielman kirjoittamisesta olisi itselleni mitään hyötyä. Kovalla työllä ja tuskalla sain kuitenkin tutkielman koottua.

Kolmannen opiskeluvuoteni keväällä koin burn outin ja se oli kova paikka. Sen jälkeen meni pari vuotta ilman opintoja. Lopulta palasin opintojen pariin ja tein 15 opintopistettä vuodessa. Seuraavana vuonna sain kokoon 35 opintopistettä. Tänä lukuvuonna tulen saamaan kokoon yli 90 opintopistettä ja koen, että olen melko pitkälti voittanut opiskeluvaikeudet. Etenin sivu kerrallaan ja tunti kerrallaan, vältellen mielihaluja.

Ehkä yleisesti voisin sanoa, että stressi kaikista opinnoista ja niiden etenemisestä lamauttaa toisinaan. Silloin ei osaa tarttua oikein mihinkään eikä jaksakaan. Jossain vaiheessa pääsee onneksi taas tekemiseen kiinni.

”Sankaritarina” omaehtoisuuden ja vaikutusvallan saavuttaneesta yliopisto-opiskelijasta

Ensimmäisenä opiskeluvuonna sain ensimmäisen kerran tentistä hylätyn, vaikka olin lukenut siihen. Silloin panikoin, etten ikinä tule pääsemään koulua loppuun enkä onnistu enää missään. Tämä oli tietenkin hetkellinen mielipide asioista ja vahvasti motivaatiotani opiskeluun ja siihen, että täytyy panostaa ja yrittää enemmän. Tajusin, että enää kukaan ei tule sanomaan, mitä tehdään kotona läksyinä ja mistä kirjoitetaan esitelmä. Piti löytää oma tapa tehdä tämä kaikki itsenäinen työ, eikä se ollut helppoa.

Toisena opiskeluvuonna tuntui, että kursseja oli ihan hirveästi ja kirjoittamista olisi ollut vaikka muille jakaa. Silloin kauhean stressin kynsissä tajusin, että minun ei todellakaan ole pakko käydä kaikkia kursseja nyt. Voin käydä jotain myös ensi vuonna. Akateeminen vapaus on siitä hieno juttu, että jos tuntuu ylitsepäsemättömän vaikealta, voi aina jättää jonkun kurssin seuraavaan vuoteen. Aina ei ole pakko painaa niin, että hiukset irtoavat päästä!

Viimevuoden kevät oli kuitenkin taas erittäin raskasta aikaa. Tuolloin minulla oli monia kursseja roikkumassa, koska tentit olivat tekemättä. Tämä johtuu pienestä perfektionistitaipumuksestani, jonka vuoksi en halua epäonnistua tentissä ja haluan saada kurssista vähintäänkin kohtalaisen numeron. Tämä täydellisyydentavoittelu on ehkä se suurin opiskelustressiä lisäävä ja siten motivaatiota alentava tekijä. Tuolloin opiskelujen keskeyttäminen tai lopettaminen kävi jo usein mielessäni. Päätäväisesti vain aloin ”kaataa” tentit yksi toisensa jälkeen sillä ajatuksella, että kunhan ne menevät läpi. Yllätyksekseni menestyminenkin oli kohtalaisen hyvä.

Yleensä olen ajatellut huonoina hetkinä, että kyllä se elämä kantaa ja huonomminkin voisi olla.

6 TULOSTEN TARKASTELUA

6.1 Opiskelumotivaation heikentymisen syiden tarkastelua

Opiskelumotivaatiota heikensivät yliopisto-opiskelijoiden mukaan eniten henkiseen jaksamiseen liittyvät asiat: opiskelustressi, oma saamattomuus ja uskonpuute omiin kykyihin. Näiden lisäksi neljän tärkeimmän syyn joukossa oli opiskeluun liittyvän kiinnostuksen vähäisyys tai puute, joka on käsitteenä lähellä itse tutkittavaa ilmiötä, opiskelumotivaation heikentymistä. Kiinnostus ei kuitenkaan ole sama asia kuin motivaatio, mikä näkyy siinä, että 20 prosenttia vastaajista katsoi, että vähäinen kiinnostus opiskella ei lainkaan selitä heidän motivaationsa heikentymistä. Näin ollen opiskelijan on mahdollista olla tilanteessa, että opiskelu kiinnostaa, mutta siihen ei vain ole motivaatiota.

Akateemisessa maailmassa opiskelun vaativuus on tunnettua. Mitä haastavampaa opiskelu on, sitä enemmän se vaatii opiskelumotivaatiota. **Opiskelijan henkisen jaksamisen** voisi liittää kuuluvaksi ainakin osittain itsesäätelytaitoihin, jota on aiemmin tutkittu opiskelumotivaation yhteydessä. Erkkilä ja Koivukangas löysivät teknillisen korkeakoulun opiskelijoita tutkiessaan vahvan yhteyden opiskelumotivaation ja itsesäätelytaitojen välillä. Itsesäätelytaitoja olivat ajanhallinta, avun pyytäminen, sinnikkyys ja itsesäätelytaito. Nämä taidot auttavat opiskelijaa ylläpitämään opiskelumotivaatiotaan. (Erkkilä & Koivukangas 2010, 64.)

Stressi oli vuoden 2010 korkeakoulujen opiskelijatutkimuksessa terveydellisistä tekijöistä yleisin syy, joka oli vaikuttanut opiskelijoiden mukaan heidän opintojensa etenemiseen omia tavoitteitaan hitaammin. Tavoitteitaan hitaammin edenneistä opiskelijoista 34 pro-

senttia oli tätä mieltä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 52.) Tutkielmassani opiskelustressi oli kaikista yleisin syy opiskelumotivaation heikentymiselle opiskelijoiden mukaan. Voidaan todeta, että stressi on yhteinen tekijä niin opiskelumotivaation heikentymiselle kuin opintojen hitaalle etenemiselle. Opiskelijatutkimuksessa tuli esille opiskelijoiden toive, että yhteiskunta ja oppilaitokset kiinnittäisivät enemmän huomiota opiskelijoiden jaksamiseen, eikä suorituspainetta kasattaisi liikaa opiskelijoiden harteille (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 52).

Uskonpuutteen omiin kykyihin voisi liittää minäpystyvyyden käsitteeseen. Lukin (2013) on todennut matematiikan opiskeluun liittyen, että motivaation rakentumiseen vaikuttavat muun muassa oppilaan käsitykset itsestään oppijana. Minäpystyvyys on merkittävä tekijä tehtävistä suoriutumisessa. Sen perusteella voidaan peräti ennustaa tehtävistä suoriutumista (Tapola 2013.) Tutkielmani pohjalta voidaan todeta, että heikko minäpystyvyys, eli heikko usko omiin kykyihin, voi johtaa myös yliopisto-opiskelijoilla opiskelumotivaation heikentymiseen. Walker Tileston ja Laine ovat päätelleet, että motivaatio väistämättä heikentyy, jos ei usko omiin kykyihinsä, ja epäonnistuminen lisää pelkoa epäonnistumisen toistumisesta. Ratkaisu on onnistumiskokemukset, sillä onnistumiset ruokkivat uusia onnistumiskokemuksia, ja menestyminen antaa uskoa menestymiseen myös tulevaisuudessa. Onnistumiskokemukset nimittäin vahvistavat itsetuntoa. (Walker Tileston 2010, 21–24; Laine 2005, 100, 104.) Vastaavanlaiseen pohdintaan päätyivät Erkkilä ja Koivukangas, joiden tutkittavilla opinnot etenivät sitä paremmin, mitä varmempi tunne opiskelijalla oli mahdollisuuksistaan pärjätä ja onnistua opinnoissaan. (Erkkilä & Koivukangas 2010, 64.)

Opetuksen ja ohjauksen heikkoudet -summamuuttuja oli tuloksena paljon pohdintoja herättävä. Suomalaisessa yhteiskunnassa on ilmiselvää, että opetuksen ja ohjauksen laadulle on kovat vaatimukset kaikilla koulutuksen tasoilla. Yliopistonopettajat ovat korkealle kouluttautuneita ja heidän pätevyyttään harvoin kyseenalaistetaan.

Korkeakouluopiskelijat ovatkin Suomessa pääosin tyytyväisiä korkeakoulujen opetushenkilöstön asenteisiin opiskelijoita kohtaan sekä opetuksen pedagogiseen laatuun opiskelijatutkimuksen mukaan. Kuitenkin 15 prosenttia korkeakouluopiskelijoista oli tyytymätön opetuksen pedagogiseen laatuun. Opiskelijatutkimuksessa eniten tyytymättömyyttä aiheutti opinto-ohjaus. 22 prosenttia opiskelijoista ilmoitti olevansa siihen tyytymätön. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 24.)

Yleisesti ottaen opettajan roolia pidetään hyvin keskeisenä opiskelijan motivoimisessa. Sitä ei tietenkään saisi unohtaa yliopistossakaan, vaikka siellä opiskelu onkin itsenäistä ja vaatii opiskelijoilta runsaasti omaa panostamista. Hsiehin mukaan opettajien tulisi opiskelijoita kohdatessaan kiinnittää enemmän huomiota opiskelumotivaatioon. Hän ehdottaakin, että opettajat ja yliopiston johtajat pyrkisivät ymmärtämään opiskelijoidensa ominaisuuksia ja löytämään sopivia tapoja kehittää opettamista ja oppimista. (Hsieh 2014, 427.) Yliopisto-opettajien tilanne Suomessa on kuitenkin hankala, sillä opetuksen laatuvaatimukset ovat kasvaneet samalla, kun opiskelijamäärät ovat lisääntyneet ilman opetusresurssien olennaisista lisäämistä (Erkkilä & Koivukangas 2010, 66).

Ammattikorkeakouluopiskelijoita tutkittaessa on päädytty ajatukseen, että opiskelijat tarvitsevat tuekseen erityisesti opettajaa, joskin myös muita ohjaustahoja. Opiskelijat saattavat kuvata asiaa esimerkiksi aikuisen tarpeena tai ihmiskasvoisen ohjauksen toiveena. Nykyään paljolti verkkoon siirtynyt ohjaus ei voi kokonaan korvata henkilökohtaisia kontakteja. (Rautiainen 2010, 29–30). Opettajan tulisi innostaa opiskelijoita flow-tilaan, joka edistää oppimista. Flow-tila tarkoittaa ihmisen iästä riippumatta täydellistä syventymistä johonkin. Hyvät opettajat haluavat pyrkiä tähän ja yhtä lailla he haluavat opiskelijoidensa edistyvän akateemisissa tavoitteissaan. Opettajalla on myös vaikutusvaltaa opetuskäytäntöihin ja -ympäristöihin, jotka osaltaan vaikuttavat opiskeluista suoriutumiseen. (VanDeWeghe 2009, 2, 5.)

Lannistavaa opetusta kuvailtiin avovastauksissa muun muassa opettajan negatiivisena ja tuomitsevana asenteena. Tämä herätti pohtimaan, että opettajan antaman kritiikin vastaanottaminen voi olla joillekin opiskelijoille haastavaa. Kritiikki tuottaa vaikeita tunteita ja pakottaa miettimään asioita uudessa valossa. Aina opettajan antama kritiikki ei ole kannustavaa ja loppuun asti mietittyä, mikä on täysin inhimillistä. Näin ollen opiskelijan on kyettävä näkemään kritiikissä ne asiat, joista on hyötyä ja joihin on mahdollista vaikuttaa. Kritiikin kestäminen ja kritiikistä saatava oppi kehittyvät vähitellen. Puolimatkan mukaan on oltava valmis pitämään kiinni perustelluista käsityksistään, huolimatta kritiikistä tai pilkasta. Älyllinen rohkeus on sitä, että pitää kiinni luovista oivalluksistaan, vaikkei pystyisikään aina puolustautumaan kaikkea esitettyä kritiikkiä vastaan. Totuuden puolustamisen näkökulmasta ei ole nimittäin tarkoituksenmukaista, että omista käsityksistä luovuttaisiin liian helposti yleisen mielipiteen hyväksi. Se johtaisi tilanteeseen, ettei vallitsevia käsityksiä testattaisi eikä kyseenalaistettaisi. (Puolimatka 2011, 202–203.)

Tutkielmani tuloksissa oli paljon samankaltaisuutta, kuin Korhosen ja Hietavan tutkimuksessa, jossa selvitettiin yliopisto-opiskelijoiden motivaatioon ja sitoutumiseen liittyviä ennustetekijöitä. Yhtymäkohtina tutkielmaani löytyivät Korhosen ja Hietavan tutkimuksesta opintojen ohjauksen puute, kurseista on vaikea päästä läpi, vaikeudet ajankäytössä sekä elämäntilanne. Pohdinnassaan tutkijat kuitenkin nostivat esille motivaatiota eniten heikentäviksi seikoiksi opiskeluympäristön kokemisen vieraannuttavana sekä opiskelun ulkopuolelta tulevat muutokset tai kuormitusta aiheuttavat tekijät. Minun tutkielmani tuloksista puolestaan löytyi viittaus akateemisen maailman sopimattomuuteen erityisesti lamaantuneilla ja laskeneilla. Korhonen ja Hietava pohtivat, kuinka opiskelijan suhde opiskeluun ja opiskeluympäristöön voi muuttua negatiiviseksi ja vieraannuttavaksi, mikä puolestaan myös heikentää opiskelumotivaatiota. Tutkijat toteavat tulostensa pohjalta, että yhteisöllisyys vahvistaa motivaatiota ja opintoihin sitoutumista. He myös katsovat, että yhteisöillä ja sosiaalisilla suhdeverkostoilla on merkitystä ylipäättään opiskelijoiden hyvinvoinnille. (Korhonen & Hietava 2011, 49–52, 57–60.)

Tutkielmassani ilmeni, että lamaantuneilla oli muita enemmän heikkoutta tukiverkostossaan sekä ongelmia opiskelijayhteisöön liittyen. Lamaantuneet selittivät motivaationsa heikentymistä myös muita enemmän yksinäisyydellä ja sosiaalisen elämän vähäisyydellä. Lamaantuneille ja laskeneille oli myös selvästi muita vaikeampaa hakea tukea ja apua opintoihinsa. Laskeneiden osalta tuen hakemista on varmasti vaikeuttanut se, että hankala tilanne on ollut melko uusi, eikä siihen välttämättä ole ehtinyt vielä kunnolla reagoida.

Korhosen ja Hietavan tutkimuksessa ilmeni, että motivaatio-ongelmat koskettivat erityisesti sellaisia opiskelijoita, joilla oli toistaiseksi kertynyt vähiten opintopisteitä. Tällä ryhmällä opinnot olivat lisäksi lähteneet muita hitaammin käyntiin. Tutkijat huomauttavat, että yliopistojen ohjauspalveluista puuttuvat ohjaus ja tuki sellaisilta opiskelijoilta, jotka etenevät hitaasti ja joilla on motivaatio-ongelmia. He pohtivat, pitäisikö tällaisille opiskelijoille tarjota erityistä ohjausta ja tukea joko opetusyksiköissä tai ohjausta antavissa yksiköissä. (Mt., 61–62.) Minun tutkielmassani ilmenneet lamaantuneet ja laskeneet olisi syytä tunnustaa lisätuen ja -ohjauksen tarjoamista ajatellen. Laskeneissa voi olla mukana myös sellaisia opiskelijoita, joille koko ilmiö on uusi ja yllättävä. Nimittäin avovastauksissa ilmeni muutamia kuvauksia siitä, kuinka aiemmin vastaavaa tilannetta ei ollut tullut vastaan, vaan opiskelumotivaation heikentyminen oli lauennut ensimmäisen kerran yliopisto-opinnoissa opintojen haastavuuden vuoksi.

Attribuutioteorian avulla kuvasin keskeisten syiden ulottuvuuksia ja sitä kautta ilmiön haastavuutta opiskelijoiden näkökulmasta. Muodostamani kuvaus osoittaa, että syyt näytettyvät teorian valossa hyvin erilaisina. Esimerkiksi kun tarkastellaan kahta suurinta summamuuttujaa, opiskelijan henkinen jaksaminen sekä opetuksen ja ohjauksen heikkoudet, voi opiskelija itse vaikuttaa ensiksi mainittuun enemmän kuin jälkimmäiseen. Syiden erilaisten ulottuvuuksien vuoksi on nähtävä, että opiskelijan on vaikea yksin ratkaista opiskelumotivaationsa heikentymistä.

On hyvä tiedostaa, että oli opiskelijan ilmoittama attribuutio mikä tahansa, se on opiskelijalle hyvin todellinen ja sillä on joka tapauksessa vaikutusta opiskelijan toimintaan ja valintoihin. Tämän vuoksi ongelman selvittelyssä tulee aina lähteä liikkeelle siitä, mikä on opiskelijan attribuutio. (Gaier 2015, 15.) Ongelman ratkaisemisen kannalta on siis olennaista selvittää, mikä tai mitkä syyt kenelläkin opiskelijalla ovat johtaneet opiskelumotivaation heikentymiseen.

Ihmiset attribuioivat epäonnistumisen kokemuksiinsa usein ulkoisilla, tilapäisillä ja kontrolloimattomilla syillä ja onnistumiskokemuksiinsa täysin päinvastoin. Tämän selittää se, että ihmiset ottavat yleensä suuremman vastuun positiivisista kuin negatiivisista tapahtumista elämässään. Taustalla on pyrkimys ylläpitää itsearvostustaan ja psyykkistä tasapainoaan. Epäonnistuminen ei johda masentumiseen, vaan uskotaan, että ongelmat ovat ratkaistavissa. Näin jaksetaan pitää yllä aktiivista yrittämistä ja etsiä vaihtoehtoisia ratkaisukeinoja. Uskotaan että tulevaisuus on kontrolloitavissa, tapahtumien kulkuun on mahdollista itse vaikuttaa ja mahdollinen epäonnistuminen voidaan muuttaa onnistumiseksi. Tällaiset ajatukset liittyvät hyvään itsetuntoon. (Laine 2005, 105.)

Tässä tutkielmassa opiskelumotivaation heikentymistä, eräänlaista epäonnistumista, selitettiin kuitenkin paljon myös sisäisillä, pysyvillä ja kontrolloitavissa olevilla syillä. Tutkielmassani puhtaasti kuvatunkaltainen syy voi olla esimerkiksi omat valinnat. Tämänkaltainen attribuointitapa johtaa itsensä moittimiseen, joka puolestaan heikentää myöhempää suoritusta ja johtaa uudelleen epäonnistumiseen. Kierre on valmis, koska epäonnistuminen vahvistaa jälleen alkuperäistä uskomusta tapahtumien syistä. Toinen hankala attribuointitapa on sellainen, että epäonnistumista selitetään ulkoisilla, pysyvillä ja kontrolloimattomilla syillä. Tällaisia syitä tässä tutkielmassa olivat esimerkiksi opetuksen ja ohjauksen heikkoudet, opintojen ja opiskelumateriaalien yksipuolisuus sekä opintoihin liittyvät

hankaluudet. Tällaisissa attribuointitavoissa nähdään, että muut ovat aikaansaaneet käsillä olevan muuttumattoman tilanteen. Molempiin edellä kuvattuihin attribuointitapoihin liittyvät syiden pysyvyys ja kontroimattomuus saavat aikaan voimattomuuden ja avuttomuuden tunteita, joita myös tässä tutkielmassa runsaasti ilmeni. Avuttomuuden tunne voi saada henkilön uskomaan, että asioille ei ole mitään tehtävissä ja ainakaan hänellä itsellään ei ole vaikutusvaltaa niihin. (Laine 2005, 106–107.) Opiskelijoiden kokemuksia vaikutusvaltaan liittyvistä haasteista välittyi erityisesti tyyppitarinoiden kautta.

6.2 Yliopisto-opiskelijoiden kokemusten tarkastelua

Yliopisto-opiskelijat pitivät opiskelumotivaation heikentymiskokemusta raskaana, vaikeana ja lamauttavana, mutta lopulta elämään kuuluvana, herättelevänä ja opettavaisena. Aineisto antoi mahdollisuuden selvittää, millainen opiskelumotivaation heikentyminen on sen vaikeimmassa vaiheessa ja toisaalta millaisena kokemus nähdään sen jälkeen, kun motivaatio on jo kohentunut. Kaikista vaikeimmin tilanteen kokivat lamaantuneet ja he olivat edelleen motivaatiohaasteiden keskellä.

Opiskelu on haastavaa, ja haasteiden yli pääseminen vaatii suuria ponnisteluja. Puolimatka toteaaakin, että joudumme kokemaan paljon epämukavuutta ja vaivaa tavoitellessamme kauaskantoisia päämääriä. Suunnitelmat ovat epävarmoja, ja todellisuus voi näyttäytyä toisenlaisena kuin ihminen odottaa. Kuitenkin kielteiset kokemukset voivat laajentaa ihmisen kokemuspäiriä, koska ne tulivat odottamatta, eikä niitä varsinaisesti etsitty. Pettymyksetkin voivat olla rakentavia, jos ne vapauttavat meidät väärin odotusten rajoituksista. (Puolimatka 2011, 172–173.)

Kärsimyksen kohtaaminen omassa elämässä johtaa siihen, että ihmisellä on mahdollisuus uuteen alkuun. Voimakas kokemus tai kriisi tuntuu lamauttavalta, koska ihminen ajattelee joutuneensa umpikujaan. Usein tämä umpikuja on kuitenkin näennäinen. Ihmisen halu on ratkaisevassa asemassa umpikujasta ulospääsystä. Ihminen voi löytää yllättäviä kykyjä ja voimavaroja, joita hän ei tiennyt itsellään olevan. Intensiivinen pohdinta voi johtaa ratkaisuun ja umpikujasta ulospääsyyntä. Kokemuksen jälkeen ihminen näkee todellisuuden usein uudessa valossa ja samalla tärkeiden asioiden merkitys korostuu. Näin tiettyjä kykyjä voi

löytää, koska tilanne pakottaa siihen. (Mt., 188–189.) Tutkielmani pohjalta ajattelen, että opiskelumotivaation heikentymisen läpikäyminen voi kuitenkin viedä opiskelijan tarpeetomankin ”syviin vesiin”. Onko opiskelijan pakko käydä läpi niin raskas prosessi löytääkseen haluamansa?

Olennaista motivaation heikentymisen ylitse pääsemisessä oli se, että opiskelijat käsittelivät vaikean kokemuksensa, oppivat siitä ja pääsivät lopulta sen yli. Nousseet olivat käyneet tällaisen prosessin jonkinasteisena läpi. Puolimatka (2011, 121, 171) näkee, että kokemusten pohtiminen erityisesti arvojen näkökulmasta ohjaa ihmisen kehitystä. Hänen mukaansa kielteinen kokemus on mahdollista muuttaa myönteiseksi käyttövoimaksi, jonka avulla voi löytää jotakin arvokasta. Nousseet pystyivät edelleen muistamaan kokemuksen vaikeat vaiheet, he olivat oppineet kokemuksesta ja se oli vienyt heitä eteenpäin.

Salovey ym. kertovat tutkimuksestaan, jossa havaittiin, että kaikenlaisille tunnekokemuksille avoimet ihmiset olivat vähemmän masentuneita kuin ne, jotka väittivät kaiken olevan kunnossa tai taistelivat tunnetta vastaan. Vaikeasta kokemuksesta selviää, kun tunnistaa tunteensa ja käsittää ne normaalina vasteena vaikeaan kokemukseen sekä lopulta ymmärtää tunteiden kautta, mikä oli kokemuksen positiivinen vaikutus ja merkitys. (Salovey ym. 2008, 541–542.) Tämän tutkielman osalta voidaan aavistella, että nousseet olivat käyneet jonkinlaisen pohdinnan läpi, koska he osasivat jo nähdä kokemuksessa joitakin positiivisia puolia. Lamaantuneet ja laskeneet olivat edelleen jonkinlaisessa umpikujassa. Huolestusta herättävä kysymys onkin, voiko umpikujassa oleminen koitua jollekin enemmän tai vähemmän pysyväksi olotilaksi. Tulokset antavat viitteitä tähän suuntaan, sillä lamaantuneet ilmoittivat aiheutuneiden muutosten osalta muita selvästi enemmän tottuneensa heikkoon opiskelumotivaatioon.

Kokemusväittämien korrelaatiot herättelivät tarkastelemaan, millaiset syyt painottuivat niillä opiskelijoilla, jotka pitivät kokemusta syrjäyttävänä. Heikko yhteys löytyi opiskelijan henkisen jaksamisen, terveydellisten syiden ja oman elämän vaikeuksien, tukiverkoston heikkouden, akateemisen maailman sopimattomuuden sekä opiskelijayhteisön ongelmien kanssa. Laineen (2005, 107) mukaan syrjäytymisen riskitekijä voi olla sellainen ote elämään, että tuntee olevansa avuton. Avuttomuuden tunne nimittäin heikentää halukkuutta yrittää vaikuttaa asioihin. Opiskelijan henkinen jaksaminen sisälsi saamattomuuden tunteen ja uskonpuutteen omiin kykyihin, joihin voisi ajatella liittyvän myös avuttomuuden

tunteita. Tätä kautta saattaisi olla selitettävissä, miksi opiskelijan henkinen jaksaminen on yhteydessä kokemuksen syrjäyttävyyden kanssa.

6.3 Kokemuksen aiheuttamien muutosten tarkastelua

Opiskelumotivaation heikentymisellä oli monenlaisia vaikutuksia yliopisto-opiskelijoihin ja heidän opiskeluunsa. Opiskelijat pyrkivät etsimään syytä opiskelun jatkamiseen. He pohtivat pidemmän tai lyhyemmän tähtäimen ratkaisuja. Opiskelijoiden ajattelussa ilmeni muutoksia. Opiskelumotivaation heikentyminen aiheutti myös itseluottamuksen heikentymistä.

Tällaisen voimakkaan kokemuksen tai peräti kriisin jälkeen on hyvin ilmeistä, että ihminen alkaa pohtia vaihtoehtoja. Kriisit nimittäin laajentavat näkökenttää. Jos ihminen kohtaa voimakkaan ja syvällisen kriisin, hän saattaa menettää jatkuvuuden tunteen kriisiä edeltäneen elämänsä vaiheisiin. Uusi identiteetti saattaa löytyä kriisin aikana tehtyjen valintojen pohjalta. (Puolimatka 2011, 189.) Opiskelumotivaation heikentyminen voi siis toimia pohjana peräti uudelle identiteetille, jos kokemus on riittävän voimakas.

Korrelaatiotarkastelussa voimakkain yhteys löytyi akateemisen maailman sopimattomuudesta, joka oli keskinertaisesti yhteydessä opiskelualan vaihtamisen pohtimiseen ja opiskelun lopettamisen pohtimiseen. Akateemisen maailman sopimattomuuden kanssa painiskelevat opiskelijat, joita olivat pääosin lamaantuneet ja laskeneet, joutuvat opintojensa osalta isojen kysymysten äärelle.

Opiskelun lopettamisen pohtimisella oli heikko yhteys myös opinnäytetyöhön liittyviin haasteisiin. Samansuuntainen havainto oli tehty Kaliman (2011, 111) tutkimuksessa. Siinä opiskeluoikeuden menettäminen opinnäytetyön venymisen vuoksi oli suurin syy opintojen keskeyttämiseen.

Opiskelijat kokivat vahvoja tunteita opiskelumotivaation heikentymisen yhteydessä ja he alkoivat pohtia erilaisia ratkaisuja. Opiskelijat joutuivat vastatusten omien arvojensa kanssa ja sitä kautta arvovalintojen eteen. Puolimatkan mukaan ihmisessä herää voimak-

kaita tunteita, kun hän tiedostaa omia arvojaan. Arvoilla on tärkeä merkitys eettisyydessä, onnellisuudessa ja elämän tarkoituksen löytämisessä. Näin ollen opiskelijoiden kokemus opiskelumotivaation heikentymisestä saattoi olla merkittävä etappi heidän elämässään. Oivallusten tekeminen nimittäin tukee itsetuntemuksen kasvua ja vaikuttaa peräti siihen, millaisia ihmisiä meistä tulee. (Puolimatka 2011, 36, 172.)

6.4 Tyypitarinoiden tarkastelua

Avovastausten analyysin pohjalta kirjoittamani tyypitarinat olivat tiivistettyjä kuvauksia yliopisto-opiskelijoiden kamppailusta opiskelumotivaation heikentymisen kanssa. Tärkeä oivallus tyypitarinoiden pohjalta on se, että opiskelijoiden suhtautumisella on paljon vaikutusta siihen, kuinka tilanteesta voi selviytyä. Tyypitarinoista välittyvä erilainen tapa suhtautua tilanteeseen saattaa johtua esimerkiksi siitä, että yksilölliset prosessit ovat eri vaiheissa. Eri vaiheissa oleminen näkyi myös avovastausten analyysissä muutosten osalta. Muutokset jakautuivat negatiivisiin muutoksiin ja eteenpäin vieviin muutoksiin. Kun vaikeudet on selätetty, asiat on mahdollista nähdä paljon valoisammasta näkökulmasta ja huomata, että vaikea kokemus on kuitenkin saattanut viedä eteenpäin.

Positiivinen asenne kasvattaa motivaatiota sellaisissa tapauksissa, joissa on oletettavaa, että yrittäminen kannattaa. Asenne vaikuttaa motivaatioon hyvin monilla erilaisilla tavoilla. Positiivinen asenne ajattelussa johtaa parempaan päätöksentekoon ja ongelmanratkaisukykyyn. Positiivinen asenne tutkitusti tukee asioiden kehittelyä, reagointikykyä, luovaa ongelmanratkaisua sekä joustavaa keskittymiskykyä. Nämä kaikki johtavat muutoksiin ja kykyyn nähdä asiat monenlaisilla eri tavoilla kuitenkin kadottamatta kykyä nähdä tavallisia asioita. (Isen 2008, 549–558.) Edellä mainittujen ajatusten pohjalta voin kokoavasti todeta, että vaikka opiskelumotivaation heikentyminen tuottaa opiskelijoille negatiivisia tunteita, niin tilanne on mahdollista kääntää positiiviseksi tunteen käsittelyn kautta. Positiivinen asenne puolestaan auttaa pääsemään vaikean kokemuksen yli sekä löytämään erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Oikea asenne on siis tärkeä, jotta ihminen ei päädy ensimmäisen mieleensä tulevan ratkaisun vangiksi, vaan voi arvioida erilaisia vaihtoehtoja. Asenteen merkitys ja erilaisten vaihtoehtojen löytyminen näkyvät erityisesti sankaritarinassa.

7 POHDINTA

7.1 Keinoja yliopisto-opiskelijoiden tukemiseksi

Kuten jo aiemmin totesin, opiskelumotivaation heikentymisen ylitsepääseminen voi olla varsinkin yksin hankalaa. Ongelma voi pitkittyä, niin kuin lamaantuneille oli käynyt ja kuten eräs opiskelija asiaa kuvaili:

- - Oma motivaation puute on jatkunut jo tosi pitkään, ja luulen että jos olisin osannut puuttua siihen aiemmin niin olisin päässyt helpommin takaisin "oikeille raiteille". Nyt motivaation palauttaminen ja opiskelurytmin löytäminen tuntuu todella työlläältä. (n97)

Olisiko tämänkaltainen ongelma vältettävissä? Voisiko opiskelija päästä ”oikeille raiteille” heti, kun ensimmäiset merkit motivaatio-ongelmista tunnistetaan, eikä opiskelija joutuisi lamaantuneiden kanssa samoille raiteille? On tietenkin tärkeää, että opiskelija itse tunnistaa oman tilanteensa, pyrkii tietoisesti selvittämään syitä opiskelumotivaationsa heikentymiselle ja lopulta hakee apua ja tukea, jos motivaatio ei ala omin keinoin kohentua.

Snellmanilla oli yliopisto-opiskelijalle selkeä ohje. Yliopisto-opiskelijan tulee löytää tutkimuksen ja opintojensa pohjalta vakaumus. Ensimmäinen askel vakaumukseen on itsetietoisuuden ja sen mukana epäilyksen herääminen. Ongelmana yliopistoissa oli kuitenkin se, että opettaja karkotti syntyneen epäilyksen välinpitämättömästi. Opettaja toimi itse saamansa mallin mukaisesti ja vaati uutta sukupolvea lukemaan samat läksyt, jotka hän oli itse lukenut, oppinut ja unohtanut. (Snellman 1840, 454–456, 463.)

Nykypäivänä pitkälti samaan periaatteeseen ovat päätyneet Deci ja Ryan itsemääräämisteoriassaan. Kun ihmistä tuetaan omaehtoisuuteen, alkavat he usein ymmärtää olevansa vapaita seuraamaan omia kiinnostuksenkohteitaan. He alkavat löytää itselleen merkityksellisiä ja tärkeitä yhteiskunnallisia arvoja, tapoja ja normeja. (Deci & Ryan 2008, 18.) Omaan alaan liittyvät arvot, tavat ja normit ovat luultavasti samoja asioita, joita Snellman tarkoitti tutkimukseen ja opintoihin pohjautuvalla vakaumuksella.

Opettajan tulee tunnustaa opiskelijoiden itsetietoisuus eli tunnustaa, että opiskelija on itsenäisesti ajatteleva ja mistään yksittäisestä mielikuvasta riippumaton henkilö (Snellman 1840, 460–461). Tätä kautta voidaan tukea ja auttaa yliopisto-opiskelijaa motivoitumaan opiskeluun. Snellman (1840, 472) huomauttaa, että opiskelijoiden ahkeruuteen ja elintapoihin tulee kuitenkin pyrkiä vaikuttamaan mahdollisimman vähän.

Itsemääräämisteorian toimivuutta on testattu useissa eri tutkimuksissa. Kun opettaja kannusti luokkatyöskentelyssä omaehtoisuuteen, opiskelijat motivoituivat enemmän sisäisesti. He olivat uteliaampia, innostuneempia haasteista ja tekivät itsenäisiä mestarisuorituksia. Opiskelijoilla havaittiin opiskelussa kyvykkyyden lisääntymistä ja itsetunnon kasvamista. Tutkimuksissa Venäjällä ja Yhdysvalloissa havaittiin lukio-opiskelijoissa samansuuntaisia tuloksia. Sisäinen motivaatio, opiskelijoiden tasapainoisuus ja oman olon tunteminen hyväksi lisääntyivät, kun opiskelijoita kannustettiin omaehtoisuuteen. Muissa tutkimuksissa on omaehtoisuuteen kannustamisen tuloksena havaittu myös psykologista hyvinvointia sekä parempaa oppimista, joka johtui siitä, että opiskelijat olivat asettaneet itselleen tavoitteen sisäisesti. Oikeustieteen opinnoissa omaehtoisuuteen tukeminen johti korkeampiin keskiarvoihin ja parempaan mahdollisuuteen läpäistä asianajajatutkinnon koe. Lääketieteen opinnoissa puolestaan havaittiin, että jos kirurgian harjoittelu toteutettiin lääketieteen opiskelijan omaehtoisuutta tukien, valitsi opiskelija todennäköisemmin kirurgian myös jatkokoulutusvaiheessa. (Deci & Ryan 2008, 18–19.)

Yliopistossa opiskelijan tukeminen on siis parhaimmillaan sitä, että vahvistetaan opiskelijan itsetietoisuutta, itsemääräämistä ja omaehtoisuutta. Tämä ei ole ristiriidassa akateemisen vapauden kanssa, vaan pikemminkin kannustaa siihen. Snellman ei pitänyt hyvänä ajatusta, että yliopisto-opintoja pyrittiin nopeuttamaan opettelemalla ulkoa nopeasti ja tarkasti suppeat oppikirjat. Todellinen akateeminen opiskelu vaatii pohjaksi akateemisen vapauden, joka on ainoa keino elävästi käsittää asioita ja tulla vakaumuksella. (Snellman

1840, 453, 464, 471.) Mitään oikopolkua yliopisto-opintojen nopeuttamiseen ei yksinkertaisesti ole olemassa.

Snellman toteaa, ettei yliopistosta voi saada ylipäättään mitään sivistystä, jos itsetietoisuuden oikeutta ei tunnusteta. Opiskelija, joka ei ole löytänyt vakaumusta eikä ole sitä tavoitellut, ei tiedä mitä akateeminen opiskelu on. Opiskelijana tällaista voidaan kutsua pelkäksi koululaiseksi. Yliopistosta valmistumisen jälkeen olosuhteet kyllä voivat johtaa henkilön vakavampaan opiskeluun. Näin käy Snellmanin mukaan kuitenkin harvoin, eikä jo menettänyttä aikaa voi koskaan saada takaisin. (Mt., 467.)

Beaten, Dochy ja Struyven (2013) osoittivat tutkimuksessaan, että yliopisto-opiskelijoiden omaehtoista motivaatiota voidaan tukea sopivien oppimisympäristöjen avulla. Tutkijat vertasivat case-pohjaisen ja luentopohjaisen opiskelun tuloksia toisiinsa ja havaitsivat, että case-pohjainen opiskelu tuotti huomattavasti korkeamman tason omaehtoisessa motivaatiossa sekä tavoitteiden saavuttamisessa. (Beaten ym. 2013, 484, 496.) Tutkielmassani ilmenneet tyytymättömyys opetusmenetelmiin, käytännön ja vuorovaikutuksen vähäisyyteen sekä opintojen yksitoikkoisuuteen voisivat olla ratkaistavissa niin, että kehitetään oppimisympäristöjä ja tarjotaan monipuolisempia sekä vaihtoehtoisia opiskelutapoja ja opetusmenetelmiä.

Snellmanin mielestä on tärkeää, että yliopistossa opettaja ei pelkää esitellä omia tuloksiaan, vaan johdattaa opiskelijoita mahdollisimman paljon tiellä, jota hän itse on kulkenut, ja avartaa näin opiskelijoiden tietämystä oman kokemuspohjansa avulla. Näin opiskelija johdatetaan itse käsittämään, mitä todellinen tutkimus on. Samalla opiskelija näkee, että opettajan itsenäisyydessä on itsetietoisuus tunnustettu. Nimittäin opiskelija tekee helposti opettajalla olevasta oikeudesta tehdä tutkimusta ja arvostelmia sen päätelmän, että hänellä on sama oikeus. Edellä mainitun lisäksi opettajan on pysyttävä kiinni ajassa ja nostettava esiin mielenkiintoisia teemoja tieteen alalta. (Snellman 1840, 466, 470.) Nykyään tällainen tutkijan tielle johdattaminen ja ajankohtaisten teemojen käsitteleminen voivat tapahtua omakohtaisten harjoitustöiden ja edellisen esimerkin mukaisten case-tehtävien puitteissa.

Yliopisto-opiskelijoiden tukeminen edellyttää jatkuvaa tieteen kehityksen seuraamista, monenlaista kehittämistä ja ennen kaikkea jatkuvaa muutosta. Merriam ja Bierema pitävät

aikuiskasvattajia muutosagenteina. He kuvailevat tätä roolia haastavaksi. Osa aikuiskasvattajista on koulutettu käsittelemään epämukavia asioita, ahdistusta ja ristiriitoja, mitkä usein johtavat erinäisiin muutoksiin. Ettlign esittää muutosagenteille mallin eettisen polun kulkemisesta. Siinä keskeistä on arvioida ja esittää kunkin omat ideologiat ja arvot. Muutosagentin tulee Ettlignin mukaan toimia nöyrästi, hyvinvointia edistäen sekä keskustelua luoden, jotta syntyy muutokseen valmis ympäristö sekä opiskelijoissa että muutosagenteissa. (Merriam & Bierema 2013, 101.)

7.2 Yliopistokoulutuksen kehittäminen motivaationäkökulmasta

Heikon opiskelumotivaation yhteydessä on koululaisilla tunnistettu keskeisenä ominaisuutena varuillaanolo koulun vuorovaikutustilanteissa. Varuillaan ollessaan oppilas kiinnittää huomionsa koulutyön kannalta epätarkoituksenmukaisesti (Kautto-Knape 2012, 63–64). Yliopisto-opiskelijoiden opiskelumotivaation heikentymisestä voin todeta hieman samoin, että se ikään kuin vie huomioita ja aikaa olennaiselta eli varsinaiselta opiskelulta. Opiskelijan huomio kiinnittyy vaikean opiskelumotivaation heikentymisen läpikäymiseen ja siitä seuraavien ratkaisuvaihtoehtojen pohtimiseen. Opiskeluun liittyvät asiat jäävät enemmän taka-alalle.

Opiskelumotivaation heikentymisessä iso vastuu tilanteen korjaamisessa on yliopisto-opiskelijalla itsellään. Muun muassa itsesääätelytaitojen kehittäminen, jolla on vaikutusta opiskelumotivaation ylläpitämiseen, on pitkälti opiskelijan omiin taitoihin liittyvä asia. Erkkilä ja Koivukangas kuitenkin näkevät, että näiden taitojen, erityisesti opiskelutaitojen opetusta, voitaisiin sisällyttää korkeakouluissa jo perusopintojaksoihin. Myös onnistumiskokemukset ovat keskiössä, kun mietitään, miten opiskelumotivaatiota voitaisiin tukea. Onnistumiskokemuksia tulisi olla erityisesti opintojen alkuvaiheessa. Sitä kautta opiskelijan usko omiin kykyihinsä vahvistuisi ja hän uskaltaisi asettaa itselleen korkeita tavoitteita ilman pelkoa epäonnistumisesta. (Erkkilä & Koivukangas 2010, 64–65.)

Yliopistoissa ohjausta ja tukea tarvitsevat opiskelijat pitäisi osata löytää ja ohjauksen voimavaroja suunnata tietyille opiskelijaryhmille. Heikkilä muun muassa tunnisti joukon yliopisto-opiskelijoita, joita hän nimitti huonosti sopeutuviksi. Näillä opiskelijoilla oli

eniten ongelmia opiskelunsa säätelyssä, tehtävien välttelyä, pinnallista lähestymistapaa sekä matalat tasot optimismissa ja opiskelun itsesäätelyssä. Lisäksi heillä oli korkein stressin ja uupumisen taso sekä alhaisimmat arvosanat. (Heikkilä 2011, 54–57.) Minun tutkielmassani eniten tukea tarvitseväksi ryhmäksi osoittautui lamaantuneet. On kuitenkin selvää, että suuresta opiskelijajoukosta on vaikea tunnistaa yksittäisten opiskelijoiden motivaation tilaa. Voisiko opiskelijoille esimerkiksi toteuttaa ajoittain lyhyitä vapaaehtoisia kyselyitä, joissa kartoitettaisiin motivaatioon liittyviä sekä edellä mainittuja Heikkilän luettelemia asioita? Kyselyn avulla opiskelijoilla olisi itsellään mahdollisuus tunnistaa opiskeluunsa liittyviä haasteita. Samalla opiskelija voisi ilmoittaa halukkuudestaan saada vahvempaa ohjausta tai tukea kaipaamiinsa asioihin.

Korkeakouluopiskeluopiskelua leimaa se, että valmistumisen jälkeiset mahdollisuudet eivät ole kovin selvästi hahmotettavissa. Tämä tuottaa opiskeluun paljon suoriutumistavoitteita omien henkilökohtaisten kehittymistavoitteiden sijasta. Opiskelijoita voisi paremmin tukea asiantuntijaidentiteetin kehityksessä opintojen eri vaiheissa, sekä alku- että keskivaiheissa. (Korhonen & Hietava 2011, 59, 61.) Tutkielmassani opiskelijat kokivat käytännön vähäisyyden heidän opinnoissaan heikentäneen opiskelumotivaatiota. Yliopisto-opettajien vahvempi yhteys alan työelämään voisi tuoda opetukseen enemmän käytännönläheistä näkökulmaa. Samalla vahvistuisivat opettajien taidot tukea opiskelijoiden edellä mainittua asiantuntijaidentiteetin kehitystä.

Stenlund, Mäkinen & Korhonen (2012) nostivat opintojen edistämistä ajatellen tehokkaimmiksi tekijöiksi osallistavan tiimityöskentelyn ja sen taitavan ohjauksen. Merkittävänä he näkivät myös sen, että opettajat olivat tiiminsä mukana alusta loppuun ja he pyrkivät asteittain vähentämään omaa osuuttaan ja rohkaisivat opiskelijoita omaehtoisiksi toimijoiksi. (Stenlund ym. 2012, 233.) Erkkilä ja Koivukangas (2010, 65) pitävät myös tärkeänä, että opiskelijalla on oma ryhmä, johon hän kokee kuuluvansa.

Myös Snellman otti opiskelukavereiden merkityksen esille. Hän oli havainnut, että sitä pidetään yleensä vähäpätöisenä asiana, vaikkei se sitä ole. Opiskelijoiden toisiinsa tekemällä positiivisella vaikutuksella on merkitystä. Opiskelijat tartuttavat toisiinsa intoa eri tieteen piireihin sekä yleisesti kaikkeen yhteiskunnalle ja ihmiskunnalle hyödylliseen. Snellman perustelee, että opiskelijoiden välillä on luonnostaan erityistä vastavuoroisuutta, jollaista ei opettajan ja opiskelijan välillä samalla tavalla ole. Samassa vaiheessa olevien

opiskelijoiden keskinäinen kanssakäyminen edistää heidän tieteellistä sivistystään. (Snellman 1840, 472.) Toiset opiskelijat ovat olennainen tekijä opiskelijoiden motivoimisessa, eikä ainoastaan toistensa kilpailijoina vaan pikemminkin innostajina. Tutkielmassani muun muassani ilmeni, että yli puolet naisista koki toisten opiskelijoiden onnistumisten heikentävän heidän omaa motivaatiotaan. Tästä voi päätellä, että kilpailutilanne ei ole etenkään naisopiskelijoille yliopistossa erityisen motivoivaa.

7.3 Yhteenveto ja jatkotutkimusaiheita

Tutkielmaani osallistui kohtuullisen iso joukko yliopisto-opiskelijoita, jotka antoivat vahvan panostuksensa kertomalla avoimesti kokemuksiaan opiskelumotivaation heikentymisestä. Keräämäni aineisto oli monipuolinen ja itseään täydentävä. Kyselylomakkeen suunnittelu ja rakentaminen onnistuivat, sillä avovastaukset tuottivat vain kohtuullisesti uutta sisältöä kuhunkin osioon. Jo pelkästään kysymyslistoilla saatiin melko hyvin kartoitettua ilmiötä, joskin avovastaukset täydensivät kiinnostavasti kokonaiskuvaa. Syitä kartoittavaan kysymyslistaan lisäämäni tietyt opiskelijaelämään liittyvät yleisesti tiedossa olevat vaikeudet jäivät opiskelijoiden vastauksissa loppupäähän, paitsi taloudelliset vaikeudet ja huonot työllisyysnäkökymät, jotka saattoivat kuvastaa käsillä olevan ajan kuvan vaikutusta opiskelumotivaatioon. Tässä tutkielmassa avartui opiskelumotivaation heikentymisen moninaisuus ilmiönä. Tutkielma osoitti, että opiskelumotivaation heikentymiseen voivat johtaa monenlaiset syyt, joihin on kuitenkin mahdollista vaikuttaa monin tavoin.

Attribuutioteorian soveltaminen tutkielmassani osoittautui kiinnostavaksi ja sopivaksi valinnaksi. Sen avulla opiskelijoiden attribuutiot oli mahdollista kuvata ymmärrettävästi. Attribuutioteorian viemisessä käytäntöön on kuitenkin muistettava, että jokainen opiskelija on ainutlaatuinen. Teorian hyödyntäminen käytännössä voisi alkaa esimerkiksi siitä, että opettaja pyrkii muodostamaan opiskelijoidensa kanssa aidosti välittävän ja luotettavan suhteen. Jos suhde on ontuva, käy erittäin vaikeaksi selvittää opiskelijoiden attribuutioita, koska opiskelijat eivät ryhdy avoimesti kertomaan opiskeluun liittyvistä vaikeuksistaan. (Gaier 2015, 14, 17.)

Opiskelumotivaation heikentymisen aiheuttamat muutokset vaihtelivat henkilöstä ja tilanteesta riippuen. Tutkielmassani löysin selviä yhtymäkohtia ajatukseen, josta koko tutkielmani lähti liikkeelle, että yliopisto-opiskelijoilla opiskelumotivaation heikentyminen voi johtaa opintojen hidastumiseen muun muassa opiskelualan vaihdon, työelämään siirtymisen tai välivuoden pitämisen vuoksi, tai ainakin tällaisten vaihtoehtojen pohtimisen vuoksi. Tutkielmani myös vahvisti ajatusta, että opiskelumotivaation heikentymisellä voi olla joidenkin opiskelijoiden kohdalla isokin vaikutus opintojen hidastumiseen ja opinnoista luopumisen harkintaan joko pysyvämmän tai väliaikaisesti. Lamaantuneilla oli eniten tämänkaltaista pohdintaa. Stressi oli yhteinen löytämäni syy, joka vaikutti sekä opiskelumotivaation heikentymiseen että opintojen hitaaseen etenemiseen. Silti tässä tutkielmassa huomionarvoista on se, että suurimmalla osalla opiskelijoista oli jonkinasteisena pyrkimyksenä löytää syytä opiskelun jatkamiseen.

Tutkielmani toi vahvistusta siihen, kuinka kasvattavaa on tämänkaltaisen vaikean kokemuksen läpikäyminen. Se voi johtaa itselle sopivamman alan löytämiseen tai siihen, että näkee uudella tavalla oman alansa tärkeäksi ja motivoituu opiskelemiseen uudelleen. Tutkielmani ei kuitenkaan riittävän tarkasti avannut sitä, millä keinoilla opiskelijat, jotka motivoituivat uudelleen opiskelusta, saivat opiskelumotivaatiotaan takaisin. Joitakin viitteitä oli uuden opiskelutavan tai -tahdin opettelemisesta ja sopeutumisesta arvosanojen huononemiseen ja tietynlaiseen keskeneräisyyteen, kun tehtäviä on tekemättä ja kursseja suorittamatta. Tunteilla ja tunteiden käsittelyllä oli myös merkittävä vaikutus, jotta kokemuksen yli oli mahdollista päästä.

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista selvittää yliopisto-opiskelijoiden tavoiteorientaatioiden vaikutuksia heidän opiskelumotivaatioonsa sekä eri tavoilla orientoituneiden opiskelijoiden keinoja motivoida itseään tilanteissa, joissa motivaatio heikentyy tai ylipäättään kun edessä on vaikeita tehtäviä tai vaiheita opiskelussa. Millä keinoilla esimerkiksi opinnäytetyö on saatu vietyä kunnialla päätökseen, jos sen työstäminen on ensin tuntunut ylitsepääsemättömältä? Onko opiskelijoilla olemassa esimerkiksi keinoja vaikuttaa omaan orientaatioonsa tai madaltaa tarvittaessa omaa itsekritiikkiään? Lisäksi olisi hyödyllistä selvittää, missä vaiheissa ja millä tavoilla yliopisto-opiskelijat tarvitsevat eniten ohjausta ja tukea opintojensa etenemiseen. Tutkielma herätti myös kysymään: Osaavatko yliopisto-opiskelijat tarvittaessa hakea riittävästi ohjausta ja tukea opintoihinsa liittyen? Jos eivät,

niin mistä se johtuu? Entä millä keinoilla tarjolla olevaa tukea saisi kohdennettua paremmin sitä tarvitseville?

Opiskelumotivaatio on hyvin olennainen tekijä yliopisto-opiskelijoille, sillä motivaatiolla on opiskelijoihin kauaskantoisia vaikutuksia. Wlodkowski katsoo, että jos opiskelijan oppimiskokemus päättyy motivoituneissa merkeissä, tämän kiinnostus aiheeseen on jatkossa paljon varmempaa. Hän myös olettaa, että jos opiskelijalla on hyvä motivaatio jotakin oppiainetta kohtaan, tulee tästä varmemmin elinikäinen oppija kyseisen aineen osalta (Wlodkowski 2008, 6). Snellman katsoi asiaa vielä pidemmälle. Yliopiston tulee voimistaa opiskelijoiden tiedonhalua todellisen akateemisen opiskelun kautta, ja jos opiskelija todella käsittää elävästi jotakin ja tulee yliopistossa tutkimukseen ja opintoihin pohjautuvaan vakaumukseen, palaa hänessä mitä lämpimmin uudistamishalu ja tahto tehdä onnelliseksi koko ihmiskunta. (Snellman 1840, 471–472.)

LÄHTEET

- Ahl, H. 2008. Motivation theory as power in disguise. Teoksessa Fejes, A. & Nicoll, K. (eds) 2008. Foucault and lifelong learning – Governing the subject. London and New York: Routledge, 151–163.
- Antonacopoulou, E., Jarvis, P., Andersen, V., Elkjaer, B. & Hoyrup, S. (toim.) 2005. Learning, working and living. Mapping the terrain of working life learning. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Auvinen, P., Malinen, A. & Mikkonen, H. 2008. Aikuiskoulutuksen toteuttajasta työyhteisön osaamisen kehittäjäksi – Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun aikuiskoulutuksen opetussuunnitelmien arviointi. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Raportteja, 33. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Beaten, M., Dochy, F. & Struyven, K. 2013. The effects of different learning environments on students’ motivation for learning and their achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83 (3), 484–501.
- Deci, E. L. & Ryan R., M., 2008. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology*, 49 (1), 14–23.
- Erkkilä, M. & Koivukangas, P. 2010. Opintojen merkitys ja onnistumismahdollisuudet – Niistäkö on teekkarin motivaatio tehty? Aalto yliopiston teknillisen korkeakoulun Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisuja 2/2010. Helsinki: Aalto yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gaier, S. E. 2015. Understanding why students do what they do: Using attribution theory to help students succeed academically. *Research & Teaching in Developmental Education*, 31 (2), Spr 2015, 6–19.
- Hartikainen, S. 2012. Opinnot tienhaarassa – Opinnoissa pysymisen ja niistä luopumisen harkintoja hitaalla opintopolulla. Teoksessa Korhonen, V. & Mäkinen, M. (toim.) 2012. Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöllä. Campus Conexus -projekti, 139–160. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.

- Heikkilä, A. 2011. University students' approaches to learning self-regulation, and cognitive and attributional strategies – Connections with well-being and academic success. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia, 325. Helsinki: Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Hsieh, T.-L., 2014. Motivation matters? The relationship among different types of learning motivation, engagement behaviors and learning outcomes of undergraduate students in Taiwan. *Higher Education*, 68 (3), September 2014, 417–433.
- Isen, A. 2008. Some ways in which positive affect influences decision making and problem solving. Teoksessa Lewis, M., Haviland-Jones, J. & Feldman Barret, L. (toim.) 2008. *Handbook of emotions*. Third edition. New York: Guilford Press, 548–573.
- Kalima, R. 2011. Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa – Tutkimus Helsingin ammattikorkeakoulun opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen syistä vuosina 2002–2007 ja niihin vaikuttamisen keinoista. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Kasvatustieteen väitöskirja.
- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaanuttava kouluvuorovaikutus – Aineistoperustainen teoria. Julkaisussa Erika – Erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto. 3/2012.
- Korhonen, V. & Hietava S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? – Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. *Campus Conexus* -projektin julkaisuja B:2. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Lei, S., A. 2010. Intrinsic and extrinsic motivation: Evaluating benefits and drawbacks from college instructors' perspectives. *Journal of Instructional Psychology*, 37 (2), 153–160.
- Lukin, T. 2013. Motivaatio matematiikan opiskelussa – Seurantatutkimus motivaatiotekijöistä ja niiden välisistä yhteyksistä yläkoulun aikana. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Kasvatustieteen väitöskirja.
- Merriam, S. and Bierema, L. 2013. *Adult learning: Linking theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. e-kirja Opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Opiskelijatutkimus 2010 – Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:18.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Opiskelijatutkimus 2014 – Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:10.
- Partio, L. 2012. Ettei kukaan jäisi syrjään. *Lapsemme-lehti* 1/2012.
- Peltonen, J. 2011. Semanttinen näkemys ja kasvatustieteellinen teoriantutkimus. Teoksessa Holma, K. & Mälkki, K. (toim.) 2011. *Tutkimusmatkalla – Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus, 44–68.
- Puolimatka, T. 2011. *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Suunta-kirjat.
- Raatikainen, P. 2004. *Ihmistieteet ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rautiainen, H. 2010. Näkökulmia opintojen ohjauksen kehittämiseen. Saimaan ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 12. Lappeenranta: Saimaan ammattikorkeakoulu.
- Rättö, T. 2005. Opiskelijoiden odotukset ja niiden toteutuminen lukion uskonnonopetuksen etiikan kurssilla. Tampere: Tampereen yliopisto. Teologinen tiedekunta. Uskonnonpedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_4.html [luettu 2.9.2015].
- Salovey, P., Detweiler-Bedell, B., Detweiler-Bedell, J. & Mayer, J. 2008. Emotional Intelligence. Teoksessa Lewis, M., Haviland-Jones, J. & Feldman Barret, L. (toim.) 2008. *Handbook of Emotions*. Third Edition. New York: Guilford Press, 533–547.
- Snellman, J. V. 1840. Akateemisesta opiskelusta. Teoksessa Savolainen, R., Linnavalli, S. & Selovuori, J. (toim.) 2000. *J. V. Snellman – Kootut teokset 2. osa*. Helsinki: Opetusministeriö, 452–476.
- Stenlund, A., Mäkinen, M. & Korhonen, V. 2012. Rajoja ylittävä korkeakouluopiskelu – Kokemuksia osallistavasta pedagogiikasta. Teoksessa Korhonen, V. & Mäkinen, M. (toim.) 2012. *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöllä*. Campus Conexus -projekti, 211–239. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.
- Tilastokeskus. 2014a. Yliopistokoulutus. Suomen virallinen tilasto (SVT). Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/yop/2014/yop_2014_2015-05-06_tie_001_fi.html [luettu 9.9.2015].
- Tilastokeskus. 2014b. Yliopisto-opiskelijat ja tutkinnon suorittaneet koulutusasteen, -alan ja sukupuolen mukaan 2014. Suomen virallinen tilasto (SVT). Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/yop/2014/yop_2014_2015-05-06_tau_001_fi.html [luettu 9.9.2015].

- Tapola, A. 2013. Motivational dynamics in the learning context: Interaction of individual and situational factors. Helsinki: Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteen väitöskirja.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. 2012. Ajallinen pysyvyys ja sukupuolierot nuorten opiskelumotivaatiossa. Teoksessa Asunmaa, T. & Vainionpää, J. (toim.) 2012. Samalta viivalta 6 – Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2012. Jyväskylä: PS-kustannus, 113–140.
- Töttö, P. 2004. Syvällistä ja pinnallista – Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.
- UEF. 2013. Vuonna 2013 suoritettut tutkinnot [verkkójulkaisu UEF:n intrassa].
- UEF. 2015. <http://www.uef.fi/fi/uef> [luettu 9.9.2015].
- Uusitalo, A. & Korhonen, V. 2012. Aikuisena yliopistossa – Elämänrakenteiden yhteys opintojen sujuvuuteen. Teoksessa Korhonen, V. & Mäkinen, M. (toim.) 2012. Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöllä. Campus Conexus -projekti, 113–138. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.
- Valtioneuvosto 2015. Osaamisen ja koulutuksen kärkihankkeilla uudistetaan suomalaista koulutusta. http://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/osaamisen-ja-koulutuksen-karkihankkeilla-uudistetaan-suomalaista-koulutusta [luettu 10.9.2015].
- VanDeWeghe, R. 2009. Engaged learning. Kalifornia: Corwin A sage Company.
- Walker Tileston, D. 2010. What every teacher should know about student motivation. Kalifornia: Corwin A sage Company.
- Webster, L. & Mertova, P. 2007. Using narrative inquiry as a research method – An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching. New York: Routledge.
- Weiner, B. 1986. An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer.
- Weiner, B. 1992. Human motivation – Metaphors, theories and research. Kalifornia: Sage.
- Wlodkowski, R. J. 2008. Enhancing adult motivation to learn – A comprehensive guide for teaching all adults. San Francisco: Jossey-Bass.

LIITTEET (3 KPL)

LIITE 1. Kyselylomake

Kysely opiskelumotivaation heikentymisestä

Taustatiedot

Sukupuolesi

Nainen

Mies

Ikäsi

Opiskelutiedot

Mitä koulutusala opiskelet Itä-Suomen yliopistolla?

Farmasia

Hammaslääketiede

Humanistiset tieteet

Kasvatustieteet

Kauppätieteet

Luonnontieteet

Lääketiede

Metsätieteet

Oikeustiede

Psykologia

Teologia

Terveystieteet

Yhteiskuntatieteet

Muu

Jos vastasit ”Muu”, voit tarkentaa koulutusalaasi kirjoittamalla alle.

Minä vuonna aloitit opiskelusi nykyisissä yliopisto-opinnoissasi?

Vaihtoehdot väliltä 1990 tai aiemmin – 2015

Mikä on opintopistemääräsi tällä hetkellä?

Mikä on ensisijainen tavoitteellinen tutkintosi tällä hetkellä?

Kandidaatti
Maisteri
Lisensiaatti
Tohtori
Muu

Jos vastasit ”Muu”, voit tarkentaa tavoitteellista tutkintoasi kirjoittamalla alle.

Opiskelumotivaation luonne

Mikä seuraavista kuvaa parhaiten opiskelumotivaatiotasi nykyisten yliopisto-opintojesi aikana?

Opiskelumotivaationi on ollut pidempään heikko ja on edelleen heikko.
Opiskelumotivaationi on ollut aiemmin hyvä, mutta tällä hetkellä heikko.
Opiskelumotivaationi on ollut heikko aiemmin, mutta se on jo kohentunut.
Opiskelumotivaationi vaihtelee ajoittain.

Syyt opiskelumotivaation heikentymiseen

Arvioi, miten paljon alla mainitut syyt ovat vaikuttaneet opiskelumotivaatiosi heikentymiseen yliopistossa. (Vastausasteikko: Ei lainkaan – Jonkin verran – Melko paljon – Erittäin paljon)

Opiskelu vie liikaa aikaa
Opintojaksoja on vaikea läpäistä
Opintojaksoja on huonosti tarjolla
Oma saamattomuus
Uskonpuute omiin kykyihin
Kiinnostuksen vähäisyys tai puute opiskella
Opiskelustressi
Opintojen ohjauksen heikkous
Lannistava opetus
Ammattitaidoton opetus
Opetusmenetelmät ovat epäsopivia
Käytännön vähäisyys tai puute opinnoissa
Vuorovaikutuksen vähäisyys tai puute opinnoissa
Liiallinen vapaus opinnoissa
Opintojen rutiinimaisuus
Opintojen yksitoikkoisuus
Opiskelumateriaalien heikkous tai puuttuminen
Opiskeluilmapiiri on rauhaton
Opiskeluilmapiiri on huono
Kiusatuksi tuleminen yliopistolla
Opinnäytetyön aloittaminen on vaikeaa
Opinnäytetyö on jäänyt kesken
Opinnäytetyön ohjauksen heikkous tai puuttuminen
Koen opiskelevani vääristä syistä
Koen akateemisen maailman minulle sopimattomaksi
En koe kuuluvani yliopistoon
Koen tutkinnon hankkimisen tarpeettomaksi
Työkokemus ei edistä opintoja
Vaikea elämäntilanne
Mielenterveyden häiriö
Muut terveydelliset syyt
Oma päihteiden käyttö
En osaa hakea tukea tai apua opintoihini
Läheisten antaman tuen heikkous tai puuttuminen
Ystävien antaman tuen heikkous tai puuttuminen
Muiden opiskelijoiden onnistumiset
Muiden opiskelijoiden epäonnistumiset
Matka yliopistolle on liian pitkä
Työssäkäynti opiskelun ohella

Perhe-elämä
Muutokset ihmissuhteissa
Yksinäisyys
Sosiaalisen elämän vähäisyys tai puute
Huonot työllisyysnäkömät
Taloudelliset vaikeudet

Mitkä muut syyt ovat vaikuttaneet opiskelumotivaatiosi heikentymiseen yliopistossa?

Opiskelumotivaation heikentyminen kokemuksena

Millainen kokemus opiskelumotivaation heikentyminen on ollut?

(Vastausasteikko: Ei lainkaan – Jonkin verran – Melko paljon – Erittäin paljon)

Vaikea
Raskas
Paniikinomainen
Lamauttava
Syrjäyttävä
Elämään kuuluva
Herättelevä
Eteenpäin vievä
Valaiseva
Opettavainen
Vahvistava

Millä muulla tavoin kuvailisit kokemustasi opiskelumotivaation heikentymisestä?

Opiskelumotivaation heikentymisen aiheuttamat muutokset

Millaisia muutoksia opiskelumotivaation heikentyminen on aiheuttanut?

(Vastausasteikko: Ei lainkaan – Jonkin verran – Melko paljon – Erittäin paljon)

Olen alkanut pohtia opiskelualan vaihtoa.
Olen alkanut pohtia opiskelun lopettamista.
Olen alkanut pohtia opiskeltavien kurssien vaihtamista tai lopettamista.
Olen alkanut pohtia välivuoden pitämistä opinnoistani.
Olen alkanut pohtia työelämään siirtymistä.
Itseluottamukseni on heikentynyt.
Olen tottunut heikkoon opiskelumotivaatioon.
Olen pyrkinyt löytämään syytä opiskelun jatkamiseen.
Olen innostunut opiskeluista uudella tavalla.
Olen tajunnut, että tulevaisuudessa suojelen ja kuuntelen itseäni paremmin.
Ammatti-identiteettini on vahvistunut.

Mitä muita muutoksia opiskelumotivaation heikentyminen on aiheuttanut?

Muisto opiskelumotivaation heikentymiseen liittyen

Mieti lopuksi yksittäistä muistoa liittyen opiskelumotivaatiosi heikentymiseen yliopistossa. Kirjoita kokemuksestasi. Halutessasi voit kertoa useammistakin eri kokemuksista.

Tietojen lähetys

Tallenna

Kiitokset osallistumisestasi!

LIITE 2. Saatekirje

Hyvä yliopisto-opiskelija,

tutkin aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielmassani Itä-Suomen yliopistossa yliopisto-opiskelijoiden opiskelumotivaation heikentymiseen liittyviä kokemuksia. Motivaatiota voidaan kuvata sanalla tahto. Motivaatio innostaa opiskelemaan ja rohkaisee yrittämään uudestaan epäonnistumisen jälkeen. Motivaatio voi muuttua tai vaihdella opintojen aikana tai se voi pysyä melko muuttumattomana. Etsin tutkimukseeni henkilöitä, joilla opiskelumotivaatio on heikentynyt nykyisten yliopisto-opintojen aikana joko ajoittain tai pysyvämmmin. Jos koet kuuluvasi kohderyhmään, niin voisitko ystävällisesti vastata alla olevan linkin kautta esittämiini kysymyksiin?

Käsittelen vastaukset ehdottoman luottamuksellisesti. Vastaukset käsitellään nimettöminä, eikä vastaajaa voida tunnistaa. Tutkielmaani ohjaa professori Jyri Manninen (jyri.manninen (at) uef.fi).

Jos herää kysymyksiä, voit olla minuun yhteydessä sähköpostitse.

Tässä linkki kyselylomakkeeseen:
<https://elomake.uef.fi/lomakkeet/11027/lomake.html>

Ystävällisin terveisin
Anna-Maija Vuorela
annamvuo@student.uef.fi

LIITE 3. Rotatoitu faktorimatriisi

	Factor							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Syyt: Lannistava opetus	,757	-,058	,157	,228	,047	,060	,001	-,069
Syyt: Ammattitaidoton opetus	,732	-,033	,067	,121	-,013	,029	,096	-,176
Syyt: Opetusmenetelmät ovat epäsopivia	,726	,000	,110	,072	,050	-,010	,199	-,028
Syyt: Opintojen ohjauksen heikkous	,590	,246	,038	,135	,204	,062	,056	,039
Syyt: Vuorovaikutuksen vähäisyys tai puute opinnoissa	,582	,185	,077	-,036	,154	,033	,201	,081
Syyt: Käytännön vähäisyys tai puute opinnoissa	,515	,144	,190	-,114	,119	-,123	,245	,222
Syyt: Yksinäisyys	,019	,844	,149	,105	-,085	,148	-,021	,120
Syyt: Ystävien antaman tuen heikkous tai puuttuminen	,113	,751	,131	,236	,153	,165	,094	,054
Syyt: Sosiaalisen elämän vähäisyys tai puute	-,053	,724	,163	,066	-,047	,100	,024	,086
Syyt: Läheisten antaman tuen heikkous tai puuttuminen	,220	,622	,045	,109	,232	,123	,082	,085
Syyt: En osaa hakea tukea tai apua opintoihini	,248	,472	,170	,051	,192	,292	,042	,300
Syyt: Koen akateemisen maailman minulle sopimattomaksi	,038	,172	,867	,086	,111	,051	-,013	,148
Syyt: En koe kuuluvani yliopistoon	,100	,298	,727	,204	,098	,123	-,029	,192

Syyt: Koen tutkinnon hankkimisen tarpeet- tomaksi	,204	-,007	,535	,043	,180	,024	,157	,022
Syyt: Koen opiskele- vani vääristä syistä	,167	,174	,475	,006	,207	,057	,106	-,029
Syyt: Opiskeluilmapiiri on huono	,204	,110	,174	,905	,118	,071	,093	,006
Syyt: Kiusatuksi tuleminen yliopistolla	,101	,219	,183	,573	,031	,174	,009	-,061
Syyt: Opiskeluilmapiiri on rauhaton	,094	,133	-,053	,539	,092	,095	,230	-,021
Syyt: Opinnäytetyön ohjauksen heikkous tai puuttuminen	,221	,123	,104	,088	,786	-,022	,046	-,119
Syyt: Opinnäytetyön aloittaminen on vaikeaa	-,009	,119	,228	,036	,611	,117	-,045	,225
Syyt: Opinnäytetyö on jäänyt kesken	,100	-,043	,176	,095	,611	,122	-,044	,101
Syyt: Vaikea elämänti- lanne	-,009	,177	,118	,006	,112	,752	,022	,086
Syyt: Muut terveydelli- set syyt	,026	,092	-,051	,127	,059	,599	,028	-,024
Syyt: Mielenterveyden häiriö	,001	,239	,199	,188	,015	,532	-,012	,193
Syyt: Opintojen rutiinimaisuus	,147	,064	,130	,108	,005	,049	,767	,070
Syyt: Opintojen yksitoikkoisuus	,359	,008	,092	,109	-,037	-,036	,665	,088
Syyt: Opiskelumateri- aalien heikkous tai puuttuminen	,383	,067	-,069	,170	-,050	,052	,436	-,104
Syyt: Uskonpuute omiin kykyihin	,009	,148	,099	,011	,041	,026	,014	,729
Syyt: Oma saamatto- muus	-,156	,036	,054	-,094	,071	,002	,061	,515
Syyt: Opiskelustressi	,112	,130	,042	,048	,016	,312	-,003	,464

Extraction method: principal axis factoring

Rotation method: varimax with Kaiser normalization^a

a. Rotation converged in 7 iterations