

SATU NIITTYLAHTI

”Mä olen saanut mahdollisuudet oppia”

Opintoihin kiinnittyminen
ammattillisessa koulutuksessa

SATU NIITTYLAHTI

”Mä olen saanut mahdollisuudet oppia”
Opintoihin kiinnittyminen ammatillisessa koulutuksessa

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Esitetään Tampereen yliopiston
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi
Tampereen yliopiston Virta-rakennuksen
auditoriossa 109, Åkerlundinkatu 5,
Tampere, 27.8.2021, klo 12

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

<i>Vastuuohjaaja ja kustos</i>	Professori Marita Mäkinen Tampereen yliopisto	
<i>Ohjaaja</i>	Dosentti Johanna Annala Tampereen yliopisto	
<i>Esitarkastajat</i>	Erityisasiantuntija, KT Leena Penttinen Jyväskylän yliopisto	Yliopistotutkija, KT Anne Virtanen Jyväskylän yliopisto
<i>Vastaväittäjä</i>	Dosentti Marianne Teräs Tukholman yliopisto Ruotsi	

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

Copyright ©2021 tekijä

Kannen suunnittelu: Roihu Inc.

ISBN 978-952-03-2013-3 (painettu)

ISBN 978-952-03-2014-0 (verkkojulkaisu)

ISSN 2489-9860 (painettu)

ISSN 2490-0028 (verkkojulkaisu)

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2014-0>

PunaMusta Oy – Yliopistopaino
Joensuu 2021

KIITOKSET

On aika hieno tunne, kun vuosien työn jälkeen saa kirjoittaa kiitossanoja väitöskirjan alkuun! Ensimmäisenä haluan kiittää kaikkia niitä opiskelijoita, jotka osallistuivat tähän tutkimukseen joko vastaamalla kyselyyn tai osallistumalla haastatteluihin. Toivon, että tutkimukseni myötä olen tuonut teidän ääntänne ja mielipiteitänne enemmän kuuluviin.

Väitöskirjani valmistumista ovat edistäneet asiantuntevat ja kannustavat puitteet Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa. Työni ohjauksesta kiitän professori Marita Mäkistä ja yliopistonlehtori Johanna Annalaa. Marita, sinua kiitän lämpimästi yhdessä kulkemisesta koko prosessin ajan, alkaen siitä, kun varasin tapaamisajan ja kerroin ajattelevani väitöskirjan tekemistä. Haarukoit rönsyilevästä puheestani mahdollisia tutkimuksen aiheita ja ohjasit oikeaan suuntaan. Opettajana toivon, että matkani varrella reppuuni on tarttunut edes hitunen tavastasi antaa kannustavaa palautetta tilanteessa kuin tilanteessa. Johanna, asiantuntemuksesi erityisesti kirjoitusprosesseissa on vienyt työtäni ja minua eteenpäin. Edelleen tätä väitöskirjan yhteenveto-osaa kirjoittaessani kuvittelin sinut viereeni istumaan ja yritin miettiä, mitä sinä kysyisit minulta, jos lukisit juuri kirjoittamani kappaleen. Kiitän myös lämpimästi kannustuksesta ja vinkeistä työni loppumetrieni aikana. Erityisesti teitä molempia kiitän horjumattomasta uskosta siihen, että pystyn tähän!

Väitöskirjani esitarkastajille, erityisasiantuntija Leena Penttiselle ja yliopistotutkija Anne Virtaselle, osoitan lämpimät ja kunnioittavat kiitokset ajastanne ja työtäni eteenpäin vievistä kommentteistanne. Ne kannustivat ja auttoivat väitöskirjani viimeistelyssä. Dosentti Marianne Terästä kiitän lupautumisesta vastaväittäjäksi.

Nuorten oppimisen ja opintoihin kiinnittymisen äärelle minut johdatti Sairaalankadun työpaikkani työyhteisö, mihin sain vuosia sitten vastavalmistuneena ammatillisena opettajana liittyä. Kokeneet kollegat olivat valmiita jakamaan asiantuntemustaan niin silloin kuin nytkin. Niinpä seuraavaksi kiitän henkilöitä, jotka ovat lukeneet ja kommentoineet tätä työtä eri vaiheissa. Mirja Hintikka, Tiina Ikonen ja Regina Lassila, kiitos ajatuksia herättäneistä palautteista ja kaikista keskusteluista kuluneiden vuosien aikana! Mika Kiiskistä kiitän kielenhuollon asiantuntevista neuvoista ja oh-

jeista. Kaikille kollegoille, jotka ovat tsempanneet ja kannustaneet tämän työn tekemisessä vuosien aikana, lähetän lämpimät kiitokset. Lisäksi kiitän rehtori Heini Kujalaa avusta tutkimukseni alkuvaiheissa muun muassa tutkimustiedotteiden kommentoinnissa. Suuri kiitos myös kaikille niille opintotoimistoissa työskenteleville henkilöille, jotka auttoivat minua konkreettisesti löytämään opiskelijoita ja luokkatiloja aineistonkeruun eri vaiheissa.

Kiitän myös kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan jatkokoulutusseminareista, niiden innostavasta ilmapiiristä ja tutkimusta eteenpäin vievästä annista. Maritan ohjauksessa seminaareissa pidettiin esityksiä, kommentoitiin tekstejä, kysyttiin, perusteltiin ja kannustettiin. Uskon, että vuosien aikana meillä kaikilla nämä taidot kehittyivät huomasti. Kiitos teille kaikille, jotka olitte mukana!

Lopuksi kiitän perhettäni ja tukijoukkojani: isä ja äiti, Salme, Annen perhe, Toni, Silja ja Juho. Te olette pitkämielisesti jaksaneet tukea ja kannustaa minua vuodesta toiseen. Puolisoani Tonia kiitän täydestä sydämestäni kaikesta tuestasi ja ymmärryksestäsi tämän ”puuhastelun” aikana. Tunteroinen, jos toinenkin, tähän on aikaa vierähtänyt.

Tampereella 30.5.2021

Satu Niittyalahti

TIIVISTELMÄ

Tämän väitöskirjan tutkimuskohteena oli ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevien nuorten opiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen. Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää opintoihin kiinnittymiseen liittyviä tekijöitä sekä opintoihin kiinnittymisen kehittymistä ammatillisten opintojen aikana. Tutkimuksessa tuodaan esiin opiskelijan näkökulma ammatillisen koulutuksen arkeen ja opintoihin kiinnittymiseen. Aihe on ajankohtainen, sillä ammatillinen koulutus hakee uusia muotojaan viimeisimmän koulutus uudistuksen jälkeen ja kuluvan vuoden (2021) aikana oppivelvollisuus laajenee 18 ikävuoteen asti. Väitöskirja tarjoaa näkökulmia ammatillisen koulutuksen kehittämiseen tässä muutosvaiheessa.

Tutkimus oli monimenetelmällinen pitkittäistutkimus. Tutkimukseen osallistuivat kahden ammatillisen oppilaitoksen kaikki syksyllä 2016 aloittaneet alle 18-vuotiaat liiketalouden, kone- ja tuotantotekniikan sekä sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat. Tutkimusaineistona olivat opiskelijoille suunnattu kyselyaineisto (n = 364) sekä opiskelijoiden haastatteluaineistot. Ensimmäisenä ja toisena opiskeluvuotena haastatteluihin osallistui 17 opiskelijaa, ja he edustivat kaikkia kolmea tutkimukseen osallistunutta alaa. Kolmantena opiskeluvuotena haastatteluihin osallistui 12 opiskelijaa.

Tässä tutkimuksessa opintoihin kiinnittyminen näyttäytyi koko opintojen ajan muovautuvana prosessina. Ensimmäisenä opiskeluvuotena opintoihin kiinnittyminen osoittautui haastavaksi opiskelijoiden monisyisten epävarmuuden tunteiden vuoksi. Epävarmuus liittyi alavalinnan, uuteen kouluun siirtymisen, oman paikan löytymisen ja aikuistumisen pohdintoihin. Tulosten perusteella koulutussiiirtymässä on Suomessa edelleen kehitettävää. Opintojen alkuvaiheessa kiinnittymistä tukevin tekijöinä korostuivat etenkin hyvät suhteet luokkakavereihin sekä opiskeluyhteisöön kuuluminen. Ensimmäisenä opiskeluvuotena moni opiskelija odotti kiinnostuksen syttymistä. Opintojen alkuvaiheessa on keskeistä, että opiskelija saa kavereita oppilaitoksesta ja löytää itselleen sopivia oppimisen tapoja. Näin kuulumisen tunne ja oman paikan löytyminen yhteisössä pääsevät kehittymään. Opetuksen tahtiin on hyvä kiinnittää huomiota ja antaa aikaa sille, että valitun alan mahdollisuudet avautuvat opiskelijalle.

Koulumuotoinen opiskelu oli kehittänyt tutkimukseen osallistuneiden opiskelunvalmiuksia ja antanut opiskelijalle ja hänen valinnoilleen aktiivisen roolin. Koulumuotoisessa opiskelussa opiskelijalle asetetaan selkeitä rajoja ja toisaalta tuetaan opiskelijaa ottamaan hallitusti vastuuta omista opinnoistaan. Erityisesti erilaiset oppimisen tavat nousivat keskeisiksi keinoiksi tukea kiinnittymistä. Näin ollen opettajan ammattitaito ja mahdollisuus tehdä pedagogisia ratkaisuja tilanteen ja opiskelijoiden mukaan korostuvat. Lisäksi opiskelun olisi hyvä perustua vuosiluokkiin, koska tämä voi selkiännäyttää ja konkretisoida oppimisen etenemisen aikataulua. Tutkimustulokset muistuttavat siitä, että ammatillisessa koulutuksessa on tärkeää ottaa huomioon se, että opiskelijat elävät nuoruuttaan.

Avainsanat: opintoihin kiinnittyminen, ammatillinen koulutus, nuoruus, nuori, opiskelija

ABSTRACT

This dissertation focused on student engagement of young students studying in vocational education and training. The purpose of the study was to gain knowledge about factors related to student engagement in Finnish vocational education and training. In addition, this study was carried out to examine how student engagement evolves during vocational studies. The study highlights the student's perspective on the daily life of vocational education and training. The issue is timely, as vocational education and training is seeking new forms since the last education reform. In addition, the minimum school-leaving age is being raised to 18 years in 2021. The dissertation provides perspectives for the development of vocational education at this stage of change.

Two Finnish vocational institutions from separate cities participated in the study. This study involved students of business and administration, metalwork and machinery and social studies and welfare. The study was a longitudinal mixed-methods study combining survey ($n = 364$) and interview ($n = 17$ and $n = 12$) data of vocational students under the age of 18.

In this study, student engagement appeared to be malleable throughout the education. Student engagement at the beginning of vocational studies seemed challenging due to the students' feelings of insecurity concerning career choice, transition to new school, being part of a group and maturity. The results highlight that there is still room for improvement in educational transitions in Finland. Good relationships with classmates and belonging to the study community were emphasised as factors supporting engagement. Especially in the first year of study, many students were hoping for their field to become more interesting. During this time, it is essential that the students find friends in the educational institution and find suitable learning styles for themselves. This way, the feeling of belonging and finding one's place in the community can develop.

According to the results, school-based learning had developed learning skills and given the students and their choices an active role. In school-based vocational education, clear boundaries are set for the student and, on the other hand, the student is supported to take responsibility for his or her own studies in a controlled manner. Different learning activities emerged as key means to support student

engagement. Thus, the competence of the teacher and the possibility to make pedagogical solutions according to the situation and the students are emphasised. It is good to pay attention to the pace of teaching and give time for the opportunities of the chosen field to open up to the student. In addition, year- and class-based studying can clarify the schedule of the progress of learning for some students. The results highlight that youth as a stage of life should be recognized and respected during vocational education and training.

Keywords: student engagement, vocational education and training, adolescence, adolescent, youth, student

SISÄLLYS

1	Johdanto.....	13
2	Ammatillinen koulutus ja nuori uuden elämänvaiheen risteyksessä	17
2.1	Ammatillinen koulutus Suomessa.....	18
2.2	AmmatINVALINNASTA ammatilliseen kasvuun.....	20
2.3	Nuoruus elämänvaiheena	24
3	Opintoihin kiinnittymisen tavoittaminen.....	28
3.1	Opintoihin kiinnittyminen käsitteenä.....	29
3.2	Opintoihin kiinnittyminen prosessina.....	31
3.3	Opintoihin kiinnittymisen tukeminen	33
3.4	Opintoihin kiinnittyminen ammatillisissa opinnoissa	35
4	Tutkimustehtävä	39
5	Tutkimuksen toteuttaminen.....	41
5.1	Metodologiset valinnat	41
5.2	Tutkimusasetelma.....	43
5.3	Analyysimenetelmät	48
5.4	Tutkimuksen luotettavuus.....	51
5.5	Tutkimuksen etiikka.....	55
6	Tulokset.....	58
6.1	Opintoihin kiinnittyminen ensimmäisenä opiskeluvuotena.....	58
6.2	Opintoihin kiinnittymistä tukevat ja haastavat tekijät.....	61
6.3	Opintoihin kiinnittymisen kehittyminen ammatillisten opintojen aikana.....	63
7	Pohdinta	66
7.1	Opintoihin kiinnittyminen henkilökohtaisena polkuna.....	66
7.2	Nuoruuden ja ammatillisen koulutuksen risteyksissä huomioitavaa	71
7.3	Jatkotutkimusehdotukset.....	73
	Lähteet	76

Liitteet.....	90
Julkaisut	93

ALKUPERÄISJULKAISUT

- Julkaisu I Niittylahti, S., Annala, J. & Mäkinen, M. (2019). Student engagement at the beginning of vocational studies. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 21–42. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199121>
- Julkaisu II Niittylahti, S., Annala, J. & Mäkinen, M. (2019). Opintoihin kiinnittyminen ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(2), 9–23. <https://akakk.fi/wp-content/uploads/AKAKK-2.19-Niitty-lahti-et-al.pdf>
- Julkaisu III Niittylahti, S., Annala, J. & Mäkinen, M. (2021). Student engagement profiles in vocational education and training: A longitudinal study. *Journal of Vocational Education & Training*. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1879902>

Väitöstutkimukseni koostuu kolmesta osajulkaisusta sekä tästä yhteenvedosta. Alkuperäiset artikkelit on koottu liitteiksi väitöskirjan loppuun. Ne julkaistaan alkuperäisten kustantajien luvalla. Olen kaikissa tähän väitöskirjaan liittyvissä artikkeleissa suunnitellut aineistonkeruun toteuttamisen, toteuttanut kysely- ja haastatteluaineistojen keräämisen sekä suorittanut aineistojen analysoinnit. Olen ollut päävastuussa julkaisujen kirjoittamisesta ja lähettämisestä arvioitavaksi.

1 JOHDANTO

Vuonna 2018 Suomessa toteutettiin ammatillisen koulutuksen uudistus, jossa koulutuksen rahoitusta, ohjausta, lainsäädäntöä ja tutkintojärjestelmää uudistettiin. Tavoitteena oli lisätä osaamisperustaisuutta, yksilöllisiä opintopolkuja ja työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Uudistuksen lähtökohtana oli tulevaisuuden työelämän muutokset, mutta myös se, että koulutukseen on jatkossa käytettävissä aiempaa niukemmin rahaa. Työelämään tarvitaan osaajia nopeammin, joustavammin ja vähemmällä kustannuksilla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020b; Tapani ym., 2019.) Tässä väitöskirjassa tarkastelen toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevien nuorten opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä. Tutkimukseni on alkanut ennen ammatillisen koulutuksen uudistusta, eikä se ole varsinaisesti tämän tutkimuksen kohteena. Tutkimuksen osallistujina ovat kuitenkin ammatillisen koulutuksen opiskelijat, juuri he, joiden elämää uudistus läheisesti koskettaa. Näitä opiskelijoita kuulemalla voidaan löytää keinoja edistää kiinnittymistä ammatilliseen opiskeluun nyt kun ammatillinen koulutus hakee uusia muotojaan Suomessa. Lisäksi ammatillisen koulutuksen uudistuksessa korostettiin työelämän muutosta ja tarvetta uudistaa osaamista läpi työuran (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020b). Opintoihin kiinnittymisen on havaittu tukevan elinikäistä oppimista (Kuh, 2003). On siis olennaista tutkia opintoihin kiinnittymistä suomalaisen ammatillisen koulutuksen kontekstissa, mutta aihe on jäänyt toistaiseksi hyvin vähäiselle huomiolle tutkimuksissa.

Opintoihin kiinnittyminen on ollut kansainvälisen tutkimuksen kohteena vuosikymmeniä. Kiinnostusta selittää se, että kiinnittymisen katsotaan olevan luonteeltaan muuttuvaa, jolloin siihen voidaan oppilaitoksessa vaikuttaa, toisin kuin esimerkiksi opiskelijan luonteenpiirteisiin tai taustaan (Abbott-Chapman ym., 2014; Finn & Voelkl, 1993; Fredricks ym., 2004). Opintoihin kiinnittymisen käsite onkin kääntänyt tarkastelukulman yksittäisen opiskelijan ominaisuuksista opetukseen ja oppimistilanteisiin (Carini ym., 2006; Finn & Voelkl, 1993; Maunu, 2020a) sekä viime aikoina laajemminkin oppimisyhteisöihin (Groccia, 2018; Placklé ym., 2018). Opintoihin kiinnittymistä on määritelty monella tavoin. Tässä väitöskirjassa tarkoitan opintoihin kiinnittymisellä opiskelijan opintoihin osallistumisen, eli näkyvän toiminnan, ja opis-

keluyhteisöön kuulumisen ja opiskelujen arvostamisen, eli tunnetason ulottuvuuksien, yhdistelmää, joka kehittyy opintojen edetessä (ks. Finn, 1989; Finn & Voelkl, 1993).

Opintoihin kiinnittymistä on tutkittu usein siitä lähtökohdasta, että vahvistamalla opintoihin kiinnittymistä voidaan vähentää opintojen keskeyttämistä ja sitä kautta myös syrjäytymistä (esim. Archambault ym., 2009; Finn, 1989; Kahu & Nelson, 2018; Tinto, 1975). Gisslerin ja kollegoiden (2016) selvityksen mukaan Suomessa 4–5 prosenttia 17–18-vuotiaista nuorista on työvoiman ja koulutuksen ulkopuolella. Valtaosa (yli 80 prosenttia) näistä nuorista ei ole suorittanut mitään peruskoulun jälkeistä tutkintoa vielä 21–22-vuotiaana. Nuorille, jotka eivät peruskoulun jälkeen suorita vähintään toisen asteen koulutusta, työelämään ja yhteiskuntaan kiinnittyminen on hankalampaa. Toimeentulon ja mielenterveyden ongelmat näyttävät Suomessa kasaantuvan näille nuorille. (Gissler ym., 2016.) Kuitenkin opintoihin kiinnittymisen tukeminen hyödyttää kaikkia opiskelijoita, ei vain keskeyttämisvaarassa olevia (Finn & Voelkl, 1993; Appleton ym., 2008). Näin ollen kiinnittymisen tutkimusta ei tule ajatella vain ongelmallisiin oppilaitoksiin tai opiskelijoihin kohdistuvaksi.

Opintoihin kiinnittymisen on havaittu olevan myönteisten opiskelukokemusten syntymisen, opinnoissa viihtymisen ja hyvien oppimistulosten edellytys (Appleton ym., 2006; Jonasson, 2012; Mendini & Peter, 2019; Schudde, 2019). Lähestynkin tutkimuksessani opintoihin kiinnittymistä tästä positiivisesta tulokulmasta: opintoihin kiinnittyminen tukee hyvinvoivaa ja aktiivista kouluyhteisöä ja sen kautta oppimista, sillä - kuten Zepke (2013) muotoilee - opiskelijoiden kiinnittyminen auttaa opiskelijoita ja opettajia olemaan aktiivisesti osallisina oppimisprosessissa. Tätä kuvastaa myös väitöskirjani otsikkoon valitsemani sitaatti juuri valmistuneen opiskelijan pohdinnoista ammatillisista opinnoista ja omasta osaamisestaan: ”Mä olen saanut mahdollisuudet oppia.” Lisäksi opintoihin kiinnittyminen tukee elinikäistä oppimista ja persoonallisuuden kehittymistä (Abbott-Chapman ym., 2014; Kuh, 2003) sekä vahvistaa tyytyväisyyttä omaan elämään nuoren aikuistuesssa (Upadyaya & Salmela-Aro, 2017). Tämä sopii hyvin yhteen suomalaisen ammatillisen koulutuksen tavoitteiden kanssa: Ammatillisen koulutuksen kauaskantoisena tarkoituksena on tukea elinikäistä oppimista, ammatillista kasvua ja opiskelijoiden kehitystä hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi, yhteiskunnan jäseniksi. Lisäksi ammatillisen koulutuksen tavoitteeksi on asetettu antaa opiskelijoille jatko-opintovalmiuksien, ammatillisen kehittymisen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017.)

Suomen koulutusjärjestelmässä ammatillisella koulutuksella tarkoitetaan ammatillista toisen asteen koulutusta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020a). Tutkimuksen

kentällä ammatilliseen koulutukseen katsotaan kuuluvan myös ammattikorkeakoulutuksen (Teräs & Virolainen, 2018). Ammattikorkeakouluja ajatellaan eräänlaisina työelämäkorkeakouluina, joissa tapahtuvalla toiminnalla on kiinteä yhteys työelämään (Kukkonen, 2018). Teräs ja Virolainen (2018) nostavat esiin, että Suomessa ammatillisen koulutuksen tutkimus painottuukin vahvasti juuri ammattikorkeakoulututkimukseen. Tätä selittänee se, että ammattikorkeakoulun tehtäviin kuuluu myös tutkimustoiminta. Lisäksi ammatilliseen koulutukseen liittyvää tutkimusta on tehty esimerkiksi opettajan työn muutoksen tai johtajuuden näkökulmista. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden näkökulma on jäänyt vähäiselle huomiolle. (Maunu, 2019; Teräs & Virolainen, 2018.) Käytän tässä väitöskirjassa käsitettä ammatillinen koulutus, jolla tarkoitan toisen asteen ammatillista koulutusta. Käsite on voimassa olevan lainsäädännön mukainen. Nykyinen laki ammatillisesta koulutuksesta (2017) yhdisti lait ammatillisesta peruskoulutuksesta ja ammatillisesta aikuis-koulutuksesta, eikä uudessa laissa käytetä enää esimerkiksi termiä ammatillinen peruskoulutus. Käytän tässä työssä myös termiä opettaja, sillä tutkimukseni haastatteluihin osallistuneet nuoret puhuivat pääsääntöisesti opettajasta. Opettajan työnkuvan muutoksen myötä ammatillisessa koulutuksessa käytetään myös termejä ryhmänohjaaja, vastuukouluttaja tai tutoropettaja (esim. Harjunpää ym., 2017).

Viimeaikaiset ammatilliselle toiselle asteelle kohdistuneet väitöskirjatutkimukset ovat painottuneet työelämäyhteistyön tutkimuksiin. Rintala (2020) ja Samppala (2017) ovat tarkastelleet työpaikalla tapahtuvaa oppimista, Upola (2019) työelämälähtöistä projektioppimista ja Halonen (2019) ammatillisten oppilaitosten opettajien ja pk-yritysten henkilöstön välistä yhteistyötä. Opettajan työn näkökulmasta tutkimusta ovat tehneet Brauer (2019) ja Wenström (2020), ammatillista opettajankoulutusta on tarkastellut Ruhalahti (2019). Lisäksi on tutkittu ammatillisen osaamisen ja erityisesti ammatillisen huippuosaamisen kehittymistä (Pylväs, 2018). Ranta (2017) tarkasteli kokin perustutkintokoulutuksessa aikaa ja aikakuria työläiseksi opettamisen tilana ja Karusaari (2020) eri osapuolien käsityksiä asiakaslähtöisyydestä osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa. Hyvinvoinnin näkökulmasta Pakarinen (2019) tutki ammattiin opiskelevien nuorten seksuaalikäyttäytymistä ja Aho (2019) tupakointia. Näistä Ahon (2019), Pakarisen (2019) ja Rannan (2017) väitöskirjat kohdentuivat nimenomaan ammatillisen koulutuksen nuoriin opiskelijoihin. Tässä väitöskirjassa nostan esiin tutkimuksissa toistaiseksi vähemmälle huomiolle jääneen nuoruuden elämänvaiheen keskeisenä osana ammatillisia opintoja ja niihin kiinnittymistä. Tutkimukseni tavoitteena on antaa ääni nuorille, tuoda esiin nuorten ammatillisten opiskelijoiden ajatuksia, kokemuksia ja mielipiteitä. Sekä Payne (2019) että van Uden kollegoineen (2016) nostavat esiin, että kiinnittyminen viriää opiskelijassa,

joten opiskelijan näkökanta aiheeseen on olennainen. Olen liittänyt myös tähän väitöskirjan yhteenveto-osuuteen lainauksia tutkimukseen osallistuneiden nuorten puheesta. Lainauksien yhteydessä mainitsen opiskelijan tunnustenumeron ja tiedon opiskeluvuodesta.

Nuoruuden elämänvaiheen erityispiirteiden ymmärtämisen tulisi olla keskeinen osa nuorten kanssa tehtävää opetus- ja kasvatustyötä (ks. esim. Tolan, 2014). Aalberg ja Siimes (2007) muistuttavat, että nuori ei ole enää lapsi mutta ei vielä aikuinenkaan. Esimerkiksi kypsymättömyys ja siihen liittyvä lyhytjännitteisyys ovat ikäkauteen kuuluvia ominaisuuksia. Niiden vuoksi nuori tekee erehdyksiä ja valintojensa kautta löytää omia ratkaisujaan ja omaa minuuttaan. (Aalberg & Siimes, 2007; Guerra & Bradshaw, 2008; Malin ym., 2014.) Nuoruutta on aikaisemmin tarkasteltu lähinnä ongelmien ja riskikäyttäytymisen kautta, mutta nyttemmin nuoruutta tarkastellaan enemmän positiivisena kehitysvaiheena ja mahdollisuutena valmistautua tulevaan (Pakarinen 2019; Scales ym., 2016; Tolan, 2014). Jotta nuoren kasvua osaa tukea, pitää olla käsitys normaalista kehityksestä sekä siitä, mistä muodostuu hyvinvointia seuraavissa elämävaiheissa (Scales ym., 2016). Aapola-Kari ja Wrede-Jäntti (2016) sekä Tolan (2014) ovat nostaneet esiin, että nykyajan nuorten pitää siirtyä aikuisiksi kompleksisempaan ja nopeatempoisempaan yhteiskuntaan kuin aikaisempien sukupolvien, mikä voi synnyttää nuorissa pelkoa ja epävarmuutta. Suomalaisten nuorten tulevaisuuden toiveet - oma työ, toimeentulo ja perhe - ovat kuitenkin edelleen perinteisinä pidettyjä merkkejä aikuisuudesta ja yhteiskuntaan kiinnittymisestä (Aapola-Kari & Wrede-Jäntti, 2016).

Tutkimustehtävänä on selvittää ammatillisen koulutuksen nuorten opiskelijoiden opintoihin kiinnittymiseen liittyviä tekijöitä sekä opintojen kiinnittymisen kehittymistä ammatillisten opintojen aikana. Tutkimukseen osallistui kahden ammatillisen oppilaitoksen opiskelijoita, jotka olivat tutkimuksen alussa 15–17-vuotiaita. Tutkimukseni metodologinen lähestymistapa on monimenetelmällisyys siten, että laadullinen tutkimus painottuu. Olen tutkimukseni aikana kerännyt ja analysoinut kvantitatiivista ja kvalitatiivista aineistoa ymmärtääkseni ja kuvatakseni opintoihin kiinnittymisen ilmiötä laajasti. Tutkimukseni on pitkäaikaistutkimus, koska pyrkimyksenäni on myös tavoittaa opintoihin kiinnittymisen dynaamista luonnetta. Opintoihin kiinnittymisen tutkimusta on aiemmin kritisoitu pitkäaikaistutkimuksen niukkuudesta (Fredricks ym., 2004; Kahu ym., 2020; Schudde, 2019), vaikka ilmiön dynaaminen luonne onkin tunnistettu (mm. Sinha ym., 2015).

2 AMMATILLINEN KOULUTUS JA NUORI UUDEN ELÄMÄNVAIHEEN RISTEYKSESSÄ

Tässä luvussa esittelen ammatillisen koulutuksen ja nuoruuden elämänvaiheen tutkimukseni kontekstina. Nuoriin kohdistetaan helposti puhetta aloitekyvyttömyydestä ja heikosta vastuunkantamisesta (Köpsén, 2014; Vehviläinen, 2019). Nuori kuitenkin tarvitsee sekä aikaa että tilaa kasvaa ja samalla tukea ja ohjausta aikuismaiseen toimintaan. Näin hän oppii ottamaan vastuun itsestään ja toimistaan. (Aalberg & Siimes, 2007; Salusky ym., 2014.) Tätä nuoruuden elämänvaiheen näkymistä ammatillisten opintojen aikana kuvaa tutkimukseeni osallistunut kolmannen vuoden opiskelija (haastateltava 15) seuraavasti:

Kun menin ykköselle amikseen, niin mussa oli sellainen hyvin kapinoiva nuori henkilö, joka totesi, että ihan sama, mä käyn tän koulun. Ja kyllä mä haluan tänne mutta aina ei jaksa kiinnostaa. Ja mitä toi nyt mulle taas selittää, että kyllä mä nyt osaan. Ja kakkosella rupesi oleen vähän sellaista, että täytyyhän tässä opiskella ja ihan kivaahan tää onkin ja näin edelleen. Ja kolmosella, että onneksi mä kävin sen ja onneksi mä otin tän opikseni. Niin että se kasvu on tapahtunut, niin kuin kypsemmäksi ja se oman oppimisen halu muuttui. Että kun sinne meni, niin se oli sellainen, että haluan opiskella tämän, mutta en tee mitään, mikä ei ole pakko. Ja sitten se rupesi siinä muuttumaan, että jos mä teen tällaisia asioita niin, mun oma elämä helpottuu. Tai että pysty ajattelemaan vähän muutakin, kun vaan sitä omaa napaansa sitten niin kuin myös luokkahengessä ja näin edelleen.

Luvun aluksi selvennän suomalaisen ammatillisen koulutuksen tarkoitusta, tavoitteita ja opiskelutapoja. Sen jälkeen tarkastelen nuorten ammatinvalintaan liittyviä kysymyksiä ja ammatillista kasvua. Lopuksi kohdistan vielä huomion nuoruuteen elämänvaiheena.

2.1 Ammatillinen koulutus Suomessa

Suomessa peruskoulun jälkeen suoritettava toisen asteen koulutus sisältää lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020a). Vuonna 2018 vajaa puolet (41 prosenttia) eli noin 24 000 peruskoulun päättäneitä opiskelijaa jatkoi opintojaan ammatillisessa koulutuksessa (Tilastokeskus, 2019a). Ammatillisen koulutuksen tutkintoja ovat ammatilliset perustutkinnot, ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020a). Suurin osa opiskelijoista suorittaa ammatillista perustutkintoa (Suomen virallinen tilasto, 2019), josta saa alalla vaadittavat perustaidot. Ammatillisia perustutkintoja on 43. Ne ovat laajuudeltaan pääosin 180 osaamispistettä, josta vähintään 35 osaamispistettä on yhteisiä tutkinnonosia eli viestintä- ja vuorovaikutusosaamista, matemaattis-luonnontieteellistä osaamista sekä yhteiskunta- ja työelämäosaamista. (Opetushallitus, 2020c, 2020d.) Opetushallitus laatii ammatillisten perustutkintojen perusteet niin, että ne vastaavat laajuudeltaan lukion oppimäärän laajuutta. Tutkinnon perusteet valmistellaan yhteistyössä työ- ja elinkeinoelämän sekä muiden sidosryhmien kanssa. (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017.) Ammatillisen tutkinnon suorittaneilla on kelpoisuus hakea jatko-opintoihin ammattikorkeakouluun tai yliopistoon (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020a). Ammatillista koulutusta tarjotaan myös aikuisille. Vuonna 2019 ammatillisessa koulutuksessa opiskelevista opiskelijoista 49 prosenttia oli aloittanut opinnot yli 24-vuotiaina (Tilastokeskus, 2019b). Opiskelijoille laaditaan yksilölliset opintopolut aikaisempien opintojen ja työkokemuksen perusteella. Painopiste on puuttuvan osaamisen hankkimisessa. (Opetushallitus, 2020a.) Olen kerännyt tilastokeskuksen tietokannasta (Tilastokeskus, 2019b) tietoja ammatillisesta koulutuksesta taulukkoon 1. Esittelen taulukossa opiskelijamäärät kalenterivuoden 2019 aikana sekä suurimpien koulutusalojen uusien opiskelijoiden määrät. Tilastossa on käytetty kansallista koulutusluokitusta eikä ammatillisen koulutuksen tutkintojen mukaista jaottelua.

Taulukko 1. Ammatillisen koulutuksen opiskelijamäärät Suomessa vuonna 2019

Tutkintoon johtava ammatillinen koulutus	Opiskelijoita	Joista 15–19-vuotiaita aloitusvuonna
Perus-, ammatti- tai erikoisammattitutkintoa suorittamassa	320 100	119 922
• Perustutkintoa suorittamassa	241 100	119 123
Uusia opiskelijoita	124 606	34 763
• Tekniikan alat	32 123	11 828
• Palvelualat	28 945	7 752
• Terveys- ja hyvinvointialat	22 052	4 734
• Kaupan, hallinnon ja oikeustieteen alat	23 562	4 590

Lait ammatillisesta peruskoulutuksesta ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta yhdistettiin uudeksi laiksi 2017. Laki ammatillisesta koulutuksesta (2017) määrittelee koulutuksen tarkoituksiksi kohottaa ja ylläpitää väestön ammatillista osaamista, antaa mahdollisuus ammattitaidon osoittamiseen sen hankkimistavasta riippumatta, kehittää työ- ja elinkeinoelämää ja vastata sen osaamistarpeisiin, edistää työllisyyttä, antaa valmiuksia yrittäjyyteen ja työ- ja toimintakyvyn jatkuvaan ylläpitoon sekä tukea elinikäistä oppimista ja ammatillista kasvua. Ammatillisen koulutuksen uudistuksessa luovuttiin myös tutkinnon perusteiden erottelusta nuorten ja aikuisten koulutuksen välillä (Opetushallitus, 2018). Aikaisemmin nuoret suorittivat ammatilliset perustutkinnot eri tutkinnon perusteiden pohjalta kuin aikuiset näyttötutkinnon suorittajat. Nykyään ammatilliset perustutkinnot suoritetaan vain yhdellä tavalla ja opiskelijan osaamista arvioidaan suhteessa tutkinnon perusteissa kirjattuihin ammattitaito- ja osaamisvaatimuksiin. (Opetushallitus, 2018.)

Ammatillisessa koulutuksessa aloittavan opiskelijan kanssa laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, jossa sovitaan opintojen sisältö, aikataulut ja opiskelutavat. Ammatillista koulutusta voidaan järjestää myös työpaikoilla ja eri tavoin hankittua osaamista tunnustetaan ja tunnustetaan osaksi opintoja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020b.) Käytännössä ammatillisissa perustutkinnoissa opiskellaan paljon oppilaitoksissa (Suomen virallinen tilasto, 2019), sillä Karusaaren (2020) mukaan työelämän edustajat odottavat, että opiskelijalla on ammattialan tiedollinen ja käytännöllinen perusosaaminen ennen työpaikalla tapahtuvaa koulutusjaksoa. Tapi ja Salonen (2019) nostavat esiin, että myös opiskelijat ovat toivoneet riittävästi harjoittelumahdollisuuksia oppilaitoksen oppimisympäristöissä ennen työpaikoille siirtymistä. Opintoihin voi kuulua myös erilaisia työelämään liittyviä projekteja, joissa

opiskelija saa työskennellä ja oppia yhdessä oman ryhmän kanssa ja tutun opettajan ohjauksessa mutta silti yhteistyössä työelämän tai oikeiden asiakkaiden kanssa. Yhtenä näiden projektien tavoitteista on luoda ymmärrystä oikeasta työelämästä. (Upola, 2019.) Opintoihin kiinnittyminen ammatillisessa koulutuksessa tapahtuu siis pääsääntöisesti osana oppitunteja ja opettajalla on keskeinen rooli sen tukemisessa (Harjunpää ym., 2017; Maunu, 2019).

Kaikkiin ammatillisiin tutkintoihin kuuluu työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Lisäksi ensisijainen tapa osoittaa osaamista on näyttö, jossa opiskelija tekee käytännön työtehtäviä aidoissa työtilanteissa työpaikalla. Näytön arviointiin osallistuvat sekä oppilaitoksen että työpaikan edustajat. (Opetushallitus, 2020b.) Näin ollen ammatilliseen koulutukseen kuuluu aina myös oppilaitoksen ulkopuolisia oppimisympäristöjä, joissa on opiskelijan lisäksi muita työntekijöitä ja mahdollisesti myös asiakkaita. Hager (2011) ja Hökkä kollegoineen (2020) ovat korostaneet, että työpaikalla tapahtuvaa oppimista ei tule tarkastella vain mekaanisten työtehtävien oppimisen kautta. Billett ja Somerville (2004) täsmentävät, että työpaikoilla oppimista voi tapahtua myös satumanvaraisesti, tilanteissa joita ei ensisijaisesti ole tarkoitettu jonkin taidon oppimiseen. Viimeaikaisissa tutkimuksissa (Kassara, 2017; Rintala ym., 2016; Virtanen ym., 2014) on nostettu esiin, että työpaikalla tapahtuvaa oppimista tukee opiskelijan mahdollisuus aktiiviseen toimijuuteen työpaikalla ja työyhteisöön kuulumisen tai ainakin toimiva suhde useaan työyhteisön jäseneseen. Opiskelijan hyvät sosiaaliset taidot ja oma-aloitteisuus edistävät ohjauksen saamista (Hotti, 2016; Rintala ym., 2016). Illeris (2011) onkin nostanut esiin, että työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta hyötyvät eniten ne, joilla on hyvät valmiudet jo valmiiksi. Tämän vuoksi oppilaitoksessa tapahtuva oppiminen on tärkeää kaikkien opiskelijoiden oppimisen tukemiseksi.

2.2 Ammatinvalinnasta ammatilliseen kasvuun

Ammatilliseen koulutukseen siirtyvien opiskelijoiden on tehtävä konkreettinen päätös tulevasta ammatista aikaisemmin kuin yleissivistävään lukiokoulutukseen jatkavien opiskelijoiden. Osalle peruskoulun päättävistä yhteisvalintaan liittyvä päätös tulee liian varhain. Omien vahvuuksien ja valmiuksien tunnistaminen ei välttämättä ole kehittynyt, eivätkä kaikki nuoret ole saaneet siihen riittävästi tukea. (Billett, 2011; Haapakorva ym., 2017; Vanttaja ym., 2019; Vehviläinen, 2019.) Malin kollegoineen (2014) kuvaa, miten nuori voi epäillä omia kykyjään selviytyä jostakin tietyistä ammatitiroolista, tai hän voi kokea ajelehtivansa, jos ei löydä itselleen sopivaa tulevaisuuden

roolia. Haapakorva ja kollegat (2017) sekä Vertsberger ja Gati (2015) puolestaan nostavat esiin, että kaikki nuoret eivät välttämättä osaa hakea apua päätöksentekoonsa. Lisäksi joidenkin nuorten jatko-opintomahdollisuudet voivat olla rajalliset heikon peruskoulumenestyksen vuoksi (Köpsén, 2014).

Suomessa koulujen opinto-ohjaajat ovat nuorille tärkein tietolähde peruskoulun jälkeisistä koulutusvaihtoehdoista (Pekkarinen & Myllyniemi, 2017). Päätöksenteon tukena ja roolimalleina toimivat nuorille useimmiten lähellä olevat henkilöt: vanhemmat, perheenjäsenet ja ystävät (Malin ym., 2014; Perry ym., 2010; Vertsberger & Gati, 2015). Sinkkonen kollegoineen (2018) havaitsi, että runsas internetin käyttö hidastaa ammatinvalintapäätöksen tekemistä. Tutkijat (emt.) päättelivät, että internetissä vietetty aika on pois harrastuksiin ja opiskeluun käytetystä ajasta sekä kasvokkain käydyltä (ohjaus)keskusteluilta. Näissä kaikissa nuorella on mahdollisuus saada palautetta ammatinvalintaan liittyvistä vahvuuksistaan ja valmiuksistaan. Hotti (2016) nosti omassa väitöskirjassaan jatkotutkimusehdotukseksi, millä perusteella peruskoulun päättäviä ohjataan ammatillisiin opintoihin. Hän (emt.) kysyy, miten pystyttäisiin saamaan hakijoiden odotukset ja työelämän vaatimukset kohtaamaan. Myös Vehviläisen (2019) selvityksessä nostetaan esille, että perusopetuksessa annettava ammatinvalinnan ohjaus ei aina anna realistista kuvaa alan opinnoista ja työelämästä ja että opiskelijoiden valmiudet ammatillisiin opintoihin ovat heikot ja itseohjautuvuus vähäistä. Suomessa astuu voimaan laajennettu oppivelvollisuus vuonna 2021. Jatkossa oppivelvollisuus päättyy, kun nuori täyttää 18 vuotta tai on suorittanut toisen asteen tutkinnon. Tavoitteena on vahvistaa peruskoulun mahdollisuuksia tarjota jokaiselle riittävät valmiudet hakeutua toisen asteen koulutukseen ja suoriutua koulutuksesta. Lisäksi perusopetuksen viimeisten vuosiluokkien oppilaanohjauksen tehostaminen on keskeinen osa uudistusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021.) Tämä on tärkeää, sillä Vertsbergerin ja Gatin (2015) mukaan nuoret, jotka tekevät ammatinvalintaan liittyvän päätöksen ilman tukea, vaihtavat todennäköisemmin opiskelualaa kuin päätöksessä tukea saaneet nuoret. Vaikka nuoren ammatinvalinnan haasteita tunnustetaan, opintoihin kiinnittymistä ja alavalinnan varmuutta on tutkittu Suomessa niukasti. Korhonen ja Rautopuro (2012) selvittivät tutkimuksessaan yliopisto-opintoihin hakeutumisen lähtökohtien yhteyttä opintojen hitaaseen etenemistähtiin. He (emt.) havaitsivat opintoalan epävarmuuden olevan yhteydessä opintojen hitaaseen etenemiseen ja keskeyttämisaikomuksiin. Tässä tutkimuksessa huomioidaan opintoihin kiinnittymistä tukevana tai haastavana tekijänä myös opiskelijan alavalinnan varmuus.

Peruskoulusta toisen asteen opintoihin siirtyminen on merkittävä koulutussii-
rtymä nuoren elämässä. Siirtyminen koulutusasteelta toiselle koetaan usein jännittä-
vänä ja toisinaan jopa pelottavana (Barber & Netherton, 2018; Catterall ym., 2014;

Jäppinen & Maunonen-Eskelinen, 2012). Ensimmäinen opiskeluvuosi asettaa haasteita sekä opiskelijan opiskelutaidoille että sosiaalisille taidoille (Laitinen ym., 2014). Kearney (2019) huomauttaakin, että oppilaitosten tulisi huomioida opintojen alkuvaiheen merkityksellisyys ja opiskelijoiden tuen tarve uudenlaisen opintopolun alussa. Läheiset suhteet vanhempiin ja koulukavereihin tukevat koulutusasteelta toiselle siirtymistä ja hyvinvointia seuraavalla koulutusasteella. Vanhempien tuki on tärkeää erityisesti silloin kun siirtymävaiheessa koulukaverit ja opettajat vaihtuvat. (Hill & Wang, 2015; Kiuru ym., 2020.) Tämä on usein tilanne ammatilliseen oppilaitokseen siirryttäessä. Oppilaitoksen maltillinen koko sekä opetus- ja muun henkilökunnan riittävyys ovat avainasemassa, jotta henkilöstö pystyy tekemään yhteistyötä opiskelijoiden (siirtymävaiheen) tarpeiden huomioimiseksi (Jäppinen & Maunonen-Eskelinen, 2012; Parnes ym., 2020). Biemans ja kollegat (2016) muistuttavat, että onnistuneen siirtymävaiheen jälkeen opiskelijat pystyvät oppimaan ja kehittämään osaamistaan, mikä on hyödyllistä myös myöhemmin työelämän kannalta katsottuna.

Halu päästä nopeasti työelämään on usein takana ammatillisten opintojen valitsemisessa (Pekkarinen ja Myllyniemi, 2017). Vehviläinen (2019) muistuttaa kuitenkin siitä, että moni nuori tarvitsee aikaa ammatinvalinnan ja tulevan ammatillisen identiteetin sisäistämiseen. Nuori opiskelija oppii ammatillisessa koulutuksessa paitsi työtehtäviä myös työelämätaitoja. Useinkaan nuorilla ei ole kokemusta työelämästä, ja ammatillinen kasvu alkaa näistä taidoista. (Köpsén, 2014; Vehviläinen, 2019.) Esimerkiksi oman työn suunnittelu on monelle uutta. Ranta (2017) täsmentää, että nuori voi tarvita alkuun ohjausta siinä, miten paljon aikaa työtehtävän tekemiseen menee ja miten tehtävä kannattaa pilkkoa osiin, jotta se valmistuu oikeaan aikaan. Tämän jälkeen pitää vielä oppia oman työn ajoittaminen muun yhteisön tehtäviin sopivaksi. Käytännössä moni nuori tarvitsee kannustusta myös omatoimisuudessa, siinä että ei aina odota, että sanotaan, mitä pitää tehdä. (Köpsén, 2014.) Upolan (2019) mukaan oppilaitoksissa tunnistetaan kasvava joukko opiskelijoita, joilla on sosiaalisten tilanteiden pelkoa. Kuitenkin useimmissa ammateissa palvelutyö on arkea ja sosiaaliset taidot korostuvat (emt.). Itse asiassa Pylväs (2018; Pylväs & Nokelainen, 2017) nostaa esiin, että vuorovaikutus- ja sosiaalisten taitojen, kuten energisyyden ja ulospäin suuntautumisen, katsotaan olevan keskeisiä ammatillisen osaamisen komponentteja. Näitä taitoja pidetään jopa niin keskeisinä, että niillä voidaan kompensoida muiden alueiden heikkouksia (emt.). Näitä tulee siis harjoitella ennen työelämään siirtymistä. Opettajan kyky tunnistaa ja tukea opiskelijoiden erilaisia taitoja ja voimavaroja sekä taito ohjata opiskelijalähtöisesti onkin opintojen alkuvaiheessa keskeistä (Haapakorva ym., 2017; Maunu 2019). Tässä tutkimuksessa kiinnitän erityistä huomiota en-

simmäiseen opiskeluvuoteen ja siihen, miten opintoihin kiinnittyminen kehittyi aikana, jolloin opiskelija saa omakohtaista kokemusta valitsemaansa alan opiskelun ja työnteon realiteeteista.

Ammatillinen kasvu alkaa siis koulutuksen aikana. Sen tavoitteena on asiantuntijuuden kehittyminen (Laakkonen, 2004). Opiskelija kasvaa ammattiinsa, kun hän ajan mittaan oppii ammatissa tarvittavia tietoja, taitoja ja asenteita ja lopulta huomaa osavansa sen, mitä ammatissa vaaditaan. Opettajat pyrkivät ohjaamaan opiskelijaa kohti työelämässä tarvittavia kompetensseja. (Kassara, 2017; Köpsén, 2014.) Kehittyminen kohti asiantuntijuutta jatkuu työssä ja perustuu yksilön ja hänen toimintaympäristönsä vuorovaikutukseen (Laakkonen, 2004; Ruohotie, 2005). Ammatilliseen kasvuun liittyy myös ammatillisen identiteetin kehittyminen. Klotz ja kollegat (2014) korostavat ammatillisen identiteetin merkitystä, koska siihen liittyy halu kehittää ammatillista osaamista myöhemminkin työelämässä. He (emt.) esittävät, että ammatillinen identiteetti ei pääse muodostumaan, jos opiskelija ei tee oikeita työtehtäviä tai ole yhteydessä tulevan ammattinsa ammattilaisten kanssa. Näin ollen ammatillinen kasvu ja työpaikalla tapahtuva oppiminen liittyvät kiinteästi yhteen (myös Hager, 2011; Karusaari, 2020; Laakkonen, 2004).

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen yhteydessä voi tulla yllättäviä haasteita ensimmäisillä kerroilla: rutiininomaiset työtehtävät voidaan viikon jälkeen kokea puuduttavana, kahdeksan tunnin työpäivää ei jaksettaisi olla jalkojen päällä tai vaatimus olla sosiaalinen koko päivän koetaan uuvuttavana (Upola, 2019). Työelämän edustajat ovat kertoneet, että nuoret opiskelijat tarvitsevat ohjausta perusasioissa kuten oman puhelimen käytössä tai töihin pukeutumisessa (Harjunpää ym., 2017). Toisaalta Hotin (2016) mukaan opiskelijat mieltävät työn usein pelkästään työtehtävien fyysiseksi tai konkreettiseksi osaamiseksi, kun työpaikalla ammatillista osaamista tarkastellaan laaja-alaisemmin mukaan lukien sosiaaliset taidot ja ongelmanratkaisutaidot. Toisaalta Laakkonen (2004) havaitsi, että kaikkien työpaikkojen työkulttuuri tai henkilöstön rajatut työtehtävät eivät tue laaja-alaista ammatillista kasvua. Kehittyäkseen ammatillisesti opiskelija tarvitsee ohjausta työtehtävien tekemisessä, mutta esimerkiksi kiireessä hänen tehtävänsä voivat rajoittua vain niihin, joita hän osaa tehdä jo itsenäisesti (Conway ym., 2012; Klotz ym., 2014). Samoin työelämätaitojen vahvistaminen saattaa kiireessä jäädä vähemmälle (Harjunpää ym., 2017).

Virtanen ja kollegat (2014) havaitsivat, että työpaikalla tapahtuvaa oppimista tukee se, että oppilaitoksen opetuksen ja työelämän käytännöt ovat yhdenmukaisia. Käytäntöjen yhdenmukaisuus onkin heistä (emt.) keskeistä opintojen aikaisen am-

matillisen kasvun edistämisessä. Toisaalta on myös esitetty huolta siitä, miten ajantasaista ammatillisten opettajien käsitykset työpaikoilla tehtävästä työstä ja ammattitaitovaatimuksista ovat (Karusaari, 2020).

Uudemmissa tutkimuksissa (Aarto-Pesonen & Tynjälä, 2017; Hökkä ym., 2020; Kassara, 2017) on nostettu esiin tunteiden yhteys oppimiseen ja ammatilliseen kasvuun. Tunteet, kuten ilo, voivat vahvistaa oppimista ja kehittymistä kohti uutta ammattia (Aarto-Pesonen & Tynjälä 2017; Kassara 2017; Poikela ym., 2015). Kassaran (2017) mukaan iloa opiskelussa sytyttävät erityisesti opiskeluryhmän yhteenkuuluvuuden tunteet. Pelon, hämmennyksen tai turhautumisen tunteet puolestaan voivat haitata tai hidastaa oppimista (Aarto-Pesonen & Tynjälä, 2017; Poikela ym., 2015). Negatiivisiin tunteisiin voi liittyä innottomuutta ja kiinnostuksen puutetta sekä uupumusta ja voimattomuutta (Kassara, 2017). Toisaalta Hökkä ja kollegat (2020) nostavat kirjallisuuskatsauksensa perusteella esiin, että ei voida todeta, että vain positiiviset tunteet tukisivat oppimista ja negatiiviset estäisivät. Tässä väitöskirjassa tarkastelen opintoihin kiinnittymisen kehittymistä ammatillisten opintojen aikana. Koska kyseessä ovat ammatilliset opinnot, kulkee opintoihin kiinnittymisen rinnalla myös opiskelijan ammatillinen kasvu.

2.3 Nuoruus elämänvaiheena

Nuoruuden elämänvaiheen erityispiirteiden ymmärtämisen tulisi olla keskeinen osa nuorten kanssa tehtävää opetus- ja kasvatustyötä. Lääketieteessä nuorten sairastamisen tai oireilun erityispiirteitä ei ole pidetty omana alanaan vaan on siirrytty lasten sairauksista aikuisten sairauksiin (Aalberg & Siimes, 2007). Samoin kasvatustieteissä nuorten kanssa tehtävän opetus- ja kasvatustyön erityispiirteet ovat saaneet vähemmän huomiota osakseen. Esimerkiksi kasvatustieteen tietokanta Education Research Complete (Ebsco 10.7.2020) löytää asiasanojen hauilla ”child or children or childhood” ja ”learning” 21 800 tulosta, sanoilla ”adult or adults or adulthood” ja ”learning” 8 400 tulosta ja sanoilla ”adolescent or adolescents or adolescence” ja ”learning” 750 tulosta. Kiilakoski ja Honkatukia (2018) toteavatkin, että nuorisotutkimuksen tieto ei aina löydä paikkaansa, vaikka nuoruus tunnistettaisiinkin erityiseksi elämänvaiheeksi.

Nuoruus tarkoittaa lapsuuden ja aikuisuuden väliin sijoittuvaa kehitysvaihetta, ja yleensä sillä viitataan ikävuosiin 12–22. Ajallisesti ammatillinen koulutus ajoittuu puberteetin jälkeiseen varsinaiseen nuoruuteen (15–17-vuotiaat) sekä jälkinuoruuteen

(18–22-vuotiaat). (Aalberg & Siimes, 2007.) Nuoruudessa keskeistä on omista vanhemmista irtautuminen, mikä karsii nuoren tiiviitä ihmissuhteita. Tämän tyhjiön nuori ratkaisee kaverisuhteilla. Ikätoverit ikään kuin korvaavat vanhemmat, ja kaverisuhteet voidaan kokea yhtä tärkeinä kuin perhesuhteet. (Aalberg & Siimes, 2007; Azad ym., 2018.) Läheiset suhteet kavereihin ovat tärkeitä molemmille sukupuolille (Weyns ym., 2018). Kaverit toimivat myös apuna minuuden rakentamisessa, joten ryhmään kuulumista voi pitää hyvin keskeisenä kehityksellisenä välivaiheena (Aalberg & Siimes, 2007; Azad ym., 2018; Wilcox ym., 2016). Salusky ja kollegat (2014) muistuttavat, että parhaimmillaan ryhmään kuuluminen ja ryhmässä toimiminen tukee nuoren toimijuutta ja tarjoaa mahdollisuuksia sosiaalisten taitojen ja vastuunkantamisen harjoitteluun. Ryhmä saattaa myös vaatia tietynlaista toimintaa, ja moni nuori on valmis luopumaan omasta yksilöllisyydestään kuuluakseen ryhmään. Tämän vuoksi kaikki ryhmät tai ystävyysuhteet eivät välttämättä ole hyväksi nuoren kasville, esimerkiksi tupakoinnin tai opinnoista lintsauksen kannalta. (Aalberg & Siimes, 2007; Aho, 2019; Azad ym., 2018; Wang ym., 2018.) Itse asiassa tuoreessa pitkittäistutkimuksessa (Narr ym., 2019) havaittiin, että nuoren hyvinvoinnin kannalta ryhmään kuulumista tärkeämpää oli läheinen suhde hyvään ystävään, mikä tuki itsetunnon positiivista kehittymistä nuoruudesta aikuisuuteen saakka. Raatikainen ja Poikolainen (2020) huomauttavat, että aikuistuuksaan nuori pystyy katsomaan tilanteita ja ihmisiä uudella tavalla ja jättämään taakseen itselleen sopimattomat ihmissuhteet. Viimeaikaiset tutkimukset (Aho, 2019; Hill & Wang, 2015; Vanttaja ym., 2019) ovat nostaneet esiin myös vanhempien huolenpidon ja tuen merkityksen itsenäistyvän nuoren elämässä.

Nuoruuteen kuuluu lisääntynyt mahdollisuus omien valintojen tekoon (Guerra & Bradshaw, 2008) sekä omien rajojen hakeminen (Aalberg & Siimes, 2007). Nuoren turvallisuudentunnetta vahvistaa toistuva rajojen kokeilu esimerkiksi opettajien kanssa (Aalberg & Siimes, 2007). Nuoren kehitys ei välttämättä etene suoraviivaisesti yhteen suuntaan vaan pikemminkin useisiin suuntiin, ja kehityksen ohella nuoruuteen kuuluu myös taantumista (Aalberg & Siimes, 2007; Malin ym., 2014). Usein nuori korvaa rajallista kykyään käsitellä asioita dramatisoinnilla sekä mustavalkoisella ajattelulla (Aalberg & Siimes, 2007), ja nuoren tunteet voivat olla hyvin voimakkaita (Raatikainen & Poikolainen, 2020). Esimerkiksi nuoria ammatillisia opiskelijoita tutkiessaan Aarkrog ja kollegat (2018) havaitsivat, että osa opiskelijoista reagoi voimakkaasti koulupäivän tapahtumiin ja pienet vastoinkäymiset voivat olla viimeinen niitti, mikä ajaa opintojen keskeyttämispäätöksen äärelle. Tähän liittyy myös se, että nuoret näyttävät yrittävän pärjätä itseksensä elämänhaasteissaan (esim. Raatikainen & Poikolainen, 2020).

Nuoren kehitystä kohti aikuismaista kypsyyttä ei voi kiirehtiä, vaan kehityksen tulee edetä omalla painollaan (Aalberg & Siimes, 2007). Nuori tarvitsee aikaa ja tilaa kasvaa mutta samalla tukea ja ohjausta aikuismaiseen toimintaan. Näin hän oppii otamaan vastuun itsestään ja toimistaan. (Aalberg & Siimes, 2007; Salusky ym., 2014.) Ammatilliset opettajat tunnistavatkin nuorten kanssa työskennellessään roolinsa sekä opettajana että kasvattajana (Köpsén, 2014; Maunu, 2018). Kasvattaminen ilmenee kokonaisvaltaisena opiskelijasta huolehtimisena ja opetettavien asioiden yhdistämisenä laajemmin yhteiskuntaan ja elämässä pärjäämisen teemoihin (Maunu, 2018; Tolan, 2014). Ulmasen (2017) mukaan koulu kilpailee muiden elämäalueiden, esimerkiksi sosiaalisen median, kanssa eivätkä nuoret välttämättä koe koulua oman elämänsä todellisuuden kannalta merkityksellisenä. Hietajärvi (2019) on havainnut heikommin opintoihin kiinnittyvien nuorten käyttävän enemmän digitaalista mediaa. Hietajärven (emt.) mukaan riittämättömyyden tunteet opiskelussa lisäävät sosiaaliseen median käyttöä ja toimintapelien pelaamista. Myös Sinkkonen ja kollegat (2018) ovat nostaneet esiin, että runsas internetin käyttö on yhteydessä nuoren heikompaan itsetuntoon.

Kotimaisessa tutkimuksessa (Salmela-Aro & Upadyaya, 2017) on havaittu, että nuoret toivovat paljon peruskoulun jälkeisiltä opinnoiltaan ja heillä on korkeat tavoitteet, mutta monesti nämä toiveet ja tavoitteet tasaantuvat, kun nuorelle selviää, miten paljon työtä on tehtävä tavoitteiden saavuttamiseksi. Nykyajan nuorten ennakoidaan siirtyvän aikuisiksi epävakampaan maailmaan, jossa on enemmän ja nopeampia muutoksia esimerkiksi työelämässä kuin aikaisemmillä sukupolvilla. Lisäksi roolit työssä ja henkilökohtaisessa elämässä tulevat olemaan moninaisemmat kuin aikaisemmin. (Penttinen ym., 2011; Tolan, 2014.) Sekä Köpsén (2014) että Maunu (2018) korostavat, että opettajan kasvatustyö on edellytys sille, että opiskelija pystyy opiskelemaan ja toimimaan tulevassa ammatissaan. Lisäksi Tapani ja Salonen (2019) nostavat esiin, että epävarmempi tulevaisuus voi korostaa opettajan roolia ammatillisen toimijan roolimallina. On hyvä muistaa, että kaiken muutoksen keskellä nuoret edelleen tarvitsevat kokemusta sitä, että heistä pidetään. Se on ehdoton edellytys nuoren kehitykselle. (Aalberg & Siimes, 2007.) Ristiriidat opettajien kanssa heikentävät opintoihin kiinnittymistä (Molin-Karakoc & Ikola, 2019) ja ovat yhteydessä matalampiin arvosanoihin (Kiuru ym. 2020) sekä nuoren kokemukseen heikommasta hyvinvoinnista koulussa (Aho, 2019; Kiuru ym., 2020). Ammatillisen koulutuksen uudistuksen myötä sama opettaja saattaa opettaa ja ohjata niin aikuisia kuin suoraan peruskoulusta ammatillisiin opintoihin siirtyneitä nuoria opiskelijoita. Tuon tässä väi-

töskirjassa esiin näkökulmia, joita tulee ottaa huomioon nuorten kanssa työskennellessä, jotta nuoret eivät vielä harjaantuvien työelämä- ja sosiaalisten taitojensa kanssa jää turhaan altavastajiksi aikuisten opiskelijoiden rinnalla.

3 OPINTOIHIN KIINNITTÄMISEN TAVOITTAMINEN

Tässä luvussa avaan eri tarkastelukulmia opintoihin kiinnittämisen käsitteeseen. Opintoihin kiinnittämistä pidetään luonteeltaan muuttuvana (Kahu ym., 2020; McKellar ym., 2020), mitä tässä tutkimuksessa kuvastaa seuraava toisen vuoden opiskelijan (haastateltava 10) kertomus koulunkäynnistään:

Ekana vuonna mut piti täällä varmaan se että, no, pakotettiin käymään täällä. Niin, äiti pakotti käymään täällä. Niin kun että pakotettiin, ehkä oikeastaan se. Ja tänä vuonna sitä haluaa tulla. Kyllä mä paperit haluan täältä saada. Näitä hommiakin on vähän vaikea mennä tekeen ilman tutkintoa. Se on lakiakin vastaan.

Esittelen tässä luvussa erilaisia, tässäkin väitöskirjassa hyödynnettyjä, malleja opintoihin kiinnittämisen dynaamisen luonteen tarkasteluun. Lisäksi kokoan kirjallisuudesta kiinnittämistä tukevia tekijöitä. Lopuksi tarkastelen aikaisemman tutkimuksen näkökulmista opintoihin kiinnittämistä ammatillisissa opinnoissa lähinnä pohjoismaisessa ja pohjoiseurooppalaisessa kontekstissa. Koulutusjärjestelmiä ja ammatillista koulutusta voidaan pitää pohjoismaisissa hyvinvointivaltioissa jonkin verran yhteneväisinä, vaikka eroja on esimerkiksi ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuudessa, koulutuksesta saatavassa jatko-opintokelpoisuudessa ja ammatillisen koulutuksen suhteessa muuhun koulutusjärjestelmään (Havik & Westergård, 2020; Teräs & Virolainen, 2018; Virolainen & Stenström, 2014) sekä valtion ja yrityselämän asemassa koulutuksen määrittelijöinä ja toteuttajina (Herrera & Gessler, 2018).

3.1 Opintoihin kiinnittyminen käsitteenä

Opintoihin kiinnittymisen tutkimuksella on pitkät ja polveilevat perinteet. Sillä on juuret opiskelijan ja oppilaitoksen ominaisuuksien ja sellaisten sosiaalisten prosessien tarkastelussa, jotka ajan mittaan johtavat joko opintoihin ja oppilaitoksen yhteisöön kiinnittymiseen tai opintojen keskeyttämiseen (Tinto, 1975; Finn & Voelkl, 1993). Itse käsitteen määrittely on ollut vaihtelevaa. Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään *student engagement* -käsitteen lisäksi käsitettä *academic engagement* (mm. Pan ym., 2017; Parnes ym., 2020; Wilcox ym., 2016) ja erityisesti peruskoulukontekstissa myös käsitettä *school engagement* (mm. Perry ym., 2010; Wang & Eccles, 2013) tai *classroom engagement* (Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016). Suomen kielessäkin puhutaan opintoihin kiinnittymisestä (mm. Mäkinen & Annala, 2011), koulutyöhön kiinnittymisestä (mm. Ulmanen, 2017) ja kouluun kiinnittymisestä tai koulukiinnittymisestä (mm. Aho 2019; Kalalahä, 2010; Veijola 2014). Opintoihin kiinnittymisen tutkimuksen vertailua ja tiedon kumuloitumista hankaloittaa myös se, että toisinaan tutkimuksessa tarkastellaan vain rajatumpaa kiinnittymisen osa-aluetta kuten esimerkiksi emotionaalista kiinnittymistä (esim. Wang ym., 2015).

Kuhin (2003) määritelmän mukaisesti opintoihin kiinnittymisellä (*student engagement*) tarkoitetaan opiskelijan opiskeluun käyttämää aikaa ja tarmokkuutta sekä oppilaitosten toimintaa ja käytäntöjä, joilla tätä osallistumista tuetaan. Mitä enemmän opiskelija käyttää aikaa opiskeluun, sitä enemmän hän todennäköisesti oppii. Mitä enemmän hän saa harjoittelumahdollisuuksia ja palautetta työstään, sitä taitavamaksi hän kehittyy. (Carini ym., 2006; Kuh, 2003.) Fredricks ja kollegat (2004) esittelivät laajaan kirjallisuuskatsaukseen perustuen kiinnittymisen (*school engagement*) kolmijaon behavioraaliseen, emotionaaliseen ja kognitiiviseen kiinnittymiseen. Jo lähtökohtaisesti katsottiin, että kolmijaon ulottuvuudet menevät osin päällekkäin ja ovat prosesseina yhteydessä toisiinsa. Silti jaottelun katsottiin antavan laajemman näkökulman kompleksisen käsitteen hahmottamiseen. Behavioraalinen kiinnittyminen perustuu osallistumisen ideaan, ja se viittaa siihen, miten opiskelija osallistuu koulun aktiviteetteihin: tuntityöskentelyyn ja muihin mahdollisuuksiin. Kansainvälisissä tutkimuksissa behavioraalista kiinnittymistä on katsottu ilmentävän esimerkiksi osallistuminen koulun tarjoamaan kerhotoimintaan tai koulun aikuisten kanssa keskustelu jatko-opintomahdollisuuksista (mm. Fletcher ym., 2019). Emotionaalinen kiinnittyminen viittaa tunteisiin luokkakavereita, opettajia ja koulua kohtaan (Fredricks ym., 2004). Sitä kuvastavat oppimisen ilo ja innostus (Ulmanen ym., 2016). Emotionaalinen kiinnittyminen antaa mahdollisuuden tuntee yhteenkuuluvuutta oppilaitoksen

sekä oman luokan kanssa, ja sen katsotaan vaikuttavan siihen, että opiskelija on valmis tekemään töitä opiskelun eteen. (Fredricks ym., 2004; Ulmanen ym., 2016). Kognitiivinen ulottuvuus viittaa puolestaan ajatustyöhön tai -prosesseihin ja siihen, että opiskelija on valmis tekemään enemmän kuin vain pakollisen suorituksen. Tähän ulottuvuuteen yhdistyvät oppimisen itsesäätely ja motivaatio. (Fredricks ym. 2004; Fletcher ym., 2019.) Motivaatiolla ja opintoihin kiinnittymisellä on yhtäläisyyksiä, mutta käsitteet ovat silti erilliset. Appleton ja kollegat (2008) määrittelevät, että motivaatiolla tarkoitetaan tekemisen taustalla olevaa energiaa ja se on hyvin yksilöllistä. Kiinnittyminen puolestaan on itse tekemistä, ja siihen liittyy vahvasti tekemisen ympäristö ja yhteisö. Tosin uusin oppimismotivaatiotutkimus on myös siirtymässä yksilöllisestä näkökulmasta sosiaalisen ulottuvuuden tarkasteluun (Salmela-Aro, 2018). Appletonin ja kollegoiden (2006) mukaan opiskelija voi olla motivoitunut mutta ei juurikaan aktiivisesti kiinnittynyt koulutyöskentelyyn. Motivaation voi nähdä olevan tarpeellista, mutta ei yksinään riittävää, opintoihin kiinnittymisessä (Appleton ym., 2008).

Fredricksin ja kollegoiden (2004) esittelemää kolmijakoa on sittemmin käytetty huomattavassa määrässä tutkimuksia (sekä *school engagement*- että *student engagement* - tutkimuksissa), vaikka yksimielisyyttä eri ulottuvuuksien määrittelystä ei olekaan saavutettu (Reschly & Christenson, 2012). Sekä Appleton kollegoineen (2006) että Fredricks kollegoineen (2004) korostavat, että jos kiinnittymisen eri ulottuvuuksia tarkastelee yksinään tai valitsee vain jonkun ulottuvuuden tarkastelun kohteeksi, jää eri ulottuvuuksien yhteisvaikutus huomaamatta ja kuva kiinnittymisestä jää yksipuolisemmaksi. Uudemmissa tutkimuksissa on nostettu esiin, että kiinnittymisen kolmijako (behavioraalinen, kognitiivinen, emotionaalinen) korostaa kiinnittymisen yksilöllistä olemusta (Eccles 2016; Jonasson 2012; Leach 2016) ja yhdensuuntaista toimintaa, missä opettaja tarjoaa oppimistilanteen ja opiskelija suorittaa sen (Reeve & Shin, 2020). Nytemmin esimerkiksi Sinha ja kollegat (2015) sekä Kahu ja Nelson (2018) määrittelevät, että kiinnittyminen on dynaamista, kontekstuaalista ja yhteisöllistä. Joissakin tutkimuksissa kiinnittymiseen onkin lisätty toimijuutta koskeva ulottuvuus (*agentic engagement*). Tällä viitataan opiskelijan opetukseen osallistumiseen, esimerkiksi ehdotusten tekoon tai kysymysten esittämiseen, jolla opiskelija yrittää viritellä oppimistilannetta sopimaan enemmän omiin kiinnostuksen kohteisiinsa. (Jang ym., 2016; Reeve & Shin, 2020.) Reeve ja Shin (2020) nostavat esiin, että toimijuuden korostaminen viittaa vastavuoroisempaan työskentelyotteeseen oppimistilanteissa kuin perinteinen kiinnittymisen jako kolmeen ulottuvuuteen antaa ymmärtää.

3.2 Opintoihin kiinnittyminen prosessina

Finn oli ensimmäisiä tutkijoita, joka siirsi huomion opiskelijan ominaisuuksien tarkastelusta opintoihin kiinnittymisen prosessiin. Hän esitteli vuonna 1989 (ks. myös Finn & Voelkl, 1993) opintojen keskeyttämiseen liittyen *participation-identification*-mallin, jonka mukaan opintoihin kiinnittyminen tai niistä eroaminen kehittyy käyttäytymisen ja tunnetason ulottuvuuksien kautta. Käytän tässä tutkimuksessa mallin käsitteistä suomennoksia osallistuminen ja samaistuminen. Mallissa osallistuminen (*participation*) kuvaa opiskelijan käyttäytymistä eli näkyvää toimintaa, kuten tehtävien tekoa, kysymyksiin vastaamista, sääntöjen noudattamista, aloitteellisuutta sekä käyttäytymistä opettajaa ja luokkakavereita kohtaan. Finn (1989) näkee, että opetuksella on suuri merkitys osallistumisen mahdollistamisessa. Osallistuminen voi kehittyä opettajan ohjeiden noudattamisesta omien kysymysten esittämiseen ja edelleen ylimääräiseen koulutyöhön panostamiseen.

Samaistuminen (*identification*) viittaa puolestaan tunnetason ulottuvuuteen, johon Finn (1989) määritteli kuuluvan kaksi osatekijää: kuulumisen tunne sekä opiskelun arvostaminen. Kuulumisen tunne rakentuu pitkän ajan kuluessa kohtaamisten ja yhdessä tekemisen myötä (esim. Poutanen ym., 2012). Opiskelun arvostaminen määrittyy opiskelijan havainnoista opiskeluyhteisön ja sen arvojen yhteensopivuudesta opiskelijan itsensä kanssa (Finn, 1989). Samaistuminen kehittyy ajan mittaan koulutyöhön osallistumisen ja onnistumisen kokemusten myötä (Finn & Voelkl, 1993). Finnin (1989) mukaan käyttäytymisen ja tunnetason ulottuvuuksien erottaminen on tärkeää, koska ne voivat kehittyä eri tavoin. Tunnetason sitoutumista tarvitaan, jotta osallistuminen jatkuu kouluvuosien ajan. Tunnetaso on erityisen tärkeä niissä tilanteissa, kun opiskelija kohtaa vaikeuksia tai epäonnistumisia opiskelussa. Finnin (1989) malli tunnustaa perhetaustan vaikutuksen siihen, miten lapsi pystyy ja haluaa kiinnittyä opintoihin. Finn kuitenkin nosti keskusteluun myös opetuksen ja opiskeluympäristön mahdollisuudet opintoihin kiinnittymisen tukemisessa (Finn, 1989; Finn & Voelkl, 1993). Esimerkiksi Bakadorovan ja kollegoiden (2019) mukaan kova kilpailu arvosanoista ja opiskelijoiden vertaaminen keskenään vähentää opintoihin kiinnittymistä sekä käyttäytymisen että tunnetason osalta. Finnin esittelemää mallia on hyödynnetty lukuisissa tutkimuksissa aivan viime päiviin saakka (mm. Bakadorova ym., 2019; Elffers ym. 2012; Eshbach, 2020; McKellar ym., 2020).

Kotimaisessa tutkimuksessa Mäkinen ja Annala (2011) ovat esitelleet viitekehyksen korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittymisestä. Sen mukaan kiinnittymisessä on kyse sekä yksilön ominaisuuksista ja aktiivisesta toiminnasta että opiskelu-

yhteisön ja opiskelijan elämismaailman luomista kiinnittymisen edellytyksistä. Viitekehys koostuu kolmesta kehästä. Sisäkehälle mallissa sijoittuu opiskelija oppijana. Oppijaan liittyviä tekijöitä ovat esimerkiksi aikaisempien opintojen aikana syntyneet opiskelutaidot, kieli- ja vuorovaikutustaidot sekä itsesäätelytaidot (Kukkonen, 2018). Ulkokehälle Mäkisen ja Annalan (2011) mallissa sijoittuu opiskelijoiden elämismaailma eli yksilölliseen elämäntilanteeseen liittyvät tekijät, joilla on yhteys opintoihin kiinnittymiseen. Näitä voivat olla esimerkiksi työn, opiskelun ja/tai perheen yhteensovittamisen vaikeudet, jos oma elämänrytmi ei limity opetuksen ja opiskelun aika-
taulujen vaatimukseen (Kukkonen, 2018, ks. myös Laitinen ym., 2014). Keskikehälle viitekehyksessä sijoittuvat kiinnittymistä edistävän opiskeluyhteisön piirteet, joille on keskeistä osallisuutta edistävä toimintakulttuuri ja opetuksen kehittäminen. Näitä ovat merkitykselliset oppimiskokemukset, yhteisöllinen oppiminen ja opettaminen, tuki ja ohjaus sekä akateeminen haasteellisuus. (Mäkinen & Annala, 2011.) Opiskeluyhteisöön liittyvinä kiinnittymistä hankaloittavina tekijöinä on nostettu esiin esimerkiksi opettajien tuntuminen etäisiltä, opiskelun irrallisuus, kun opiskelijat eivät hahmota eri opintojaksoista muodostuvia kokonaisuuksia, sekä liiallinen itseohjautuvuuden vaatimus (Kipponen & Annala, 2016; Kukkonen, 2018). Lisäksi Mäkisen ja Annalan (2011) viitekehyksessä keskeistä kiinnittymisessä on sen tulevaisuuteen suuntautunut prosessimaisuus, jonka onnistuminen riippuu siitä, miten osallisuus ja vastavuoroisuus toteutuvat. Kukkonen (2018) nostaa esiin, että koko yhteisön tasolla on tärkeää pohtia, millaisissa tilanteissa toteutuu opiskelijan osallistuminen oman oppimisensa suunnitteluun ja arviointiin.

Kahu (2013; Kahu & Nelson, 2018; Kahu ym., 2020) tarkastelee kiinnittymistä rajapintana, jossa opiskelija- ja koulutusorganisaatiolähtöiset tekijät kohtaavat. Näissä kohtaamisissa kiinnittymistä syntyy ja kiinnittyminen etenee tai syvenee, jos osapuolet ovat linjassa keskenään eli jos oppilaitos pystyy vastaamaan opiskelijan taustasta ja tavoitteista tuleviin odotuksiin. Opiskelija tuo rajapintaan mukanaan oman taustansa, elämän- ja perhetilanteensa, tukiverkoston, motivaation, taidot, oman identiteettinsä ja persoonallisuutensa. Oppilaitoksen puolelta vastassa ovat oppilaitoksen kulttuuri, opetussuunnitelma, opettaminen, työmäärä ja työtavat. Malli tuo selkeästi esiin, että samassa kohtaamisessa yksittäisten opiskelijoiden odotukset ja esimerkiksi kyky vastata tilanteen vaatimukseen voivat olla aivan erilaiset (myös Elffers, 2013; Jonnasson, 2012). Kahu ja Nelson (2018; myös Kahu ym., 2020) esittävät, että näissä kohtaamisissa neljä psykososiaalista komponenttia toimivat välittävinä tekijöinä (*mediating mechanisms*) opiskelijan kokemukselle. Nämä ovat akateeminen itsetunto, tunteet, kuulumisen tunne ja hyvinvointi. Nämä neljä tekijää toimivat usein yhdessä: opiskeluyhteisöön kuulumisen tunne vahvistaa positiivisia tunteita ja hyvinvointia, ja

samalla opiskelija kokee olonsa turvalliseksi osallistua oppimistilanteisiin (Kahu ym., 2020). Kahu ja Nelson (2018) korostavat, että opintoihin kiinnittyminen ei ole vain ensimmäisen opiskeluvuoden teema. Jokainen vuosi ja oppimiskokemus voi haastaa tai tukea opintoihin kiinnittymistä, sillä oppimiseen liittyy muutoksia opiskelijassa mutta myös opiskelijan henkilökohtainen elämä etenee opintojen aikana (Kahu & Nelson, 2018; Kipponen & Annala, 2016).

3.3 Opintoihin kiinnittymisen tukeminen

Tarkastelee opintoihin kiinnittymistä minkä mallin avulla tahansa, yhteistä niille on, että opettajan roolia opintoihin kiinnittymisen edistämässä pidetään ratkaisevana (Finn ja Schrodt, 2016; Jang ym., 2016; van Uden ym., 2014; Virtanen, 2016; Weyns ym., 2018). Opintoihin kiinnittyminen voi alkaa siitä, että luokassa on hyvä olla ja osallistuminen on mukavaa, ja se voi johtaa laajempaan opiskeluihin sitoutumiseen ja panostamiseen (Finn, 1989; Fredricks ym., 2004). Läheiseksi koettu suhde opettajan kanssa tukee opintoihin kiinnittymistä. Opiskelijoille on tärkeää tulla nähdyiksi ja kuulluiksi (Parnes ym., 2020; Steen-Utheim & Foldnes, 2018; Ulmanen ym., 2016; Xerri ym., 2018). Finn ja Schrodt (2016) korostavat, että mitä enemmän opettaja järjestää keskustelumahdollisuuksia ja kuuntelee opiskelijoitaan, sitä enemmän opiskelijoille tulee tunne, että heitä kuullaan ja ymmärretään. Opiskelijan käsitys siitä, että opettaja tuntee hänet, puolestaan lisää opiskelijan rohkeutta ja motivaatiota osallistua oppimistilanteisiin ja yhteisiin keskusteluihin (Rodriguez-Keyes ym., 2013). Lisäksi kokemus opettajalta saadusta tuesta ja kannustuksesta lisää opintoihin kiinnittymistä (Havik & Westergård, 2020; Rautanen ym., 2020; Weyns ym., 2018).

Opintoihin kiinnittyminen ei ole kiinni vain opettajan vuorovaikutustaidoista. Hegarty ja Thompson (2019) korostavat, että opintoihin kiinnittymistä tukee opettajan aktiivinen rooli luokassa, mikä tarkoittaa muun muassa oppimiskokemusten mahdollistamista ja vuorovaikutuksen tukemista. Usein mainitaan vaihtelevat, aktiiviset ja yhteistoiminnalliset opiskelumenetelmät kuten keskustelut ja erilaiset ryhmätyöt tai -projektit enemmän opintoihin kiinnittävinä opetusmenetelminä luento-opetukseen verrattuna (esim. Carini ym., 2006; Groccia 2018). Itsenäinen työskentely kuvataan usein kuormittavana, etenkin jos opiskelija kokee työskentelevänsä yksin ja ilman tukea (Elffers ym. 2012; Kipponen & Annala, 2016). Yhtä oikeanlaista viisastenkiveä opettajantyöhön ei voi kuitenkaan antaa. Opiskelijat voivat kokea saman opetustilanteen hyvin eri tavoin. Payne (2019) havaitsi, että osa opiskelijoista tarvitsee selkeät

ohjeistukset tehtäviin, kun taas osa opiskelijoista nauttii väljemmän ohjeistuksen antamasta vapaudesta hyödyntää omaa luovuuttaan tehtävien teossa. Samansuuntaisesti Shi ja Tan (2020) korostavat, että yksi opiskelija voi nauttia keskustelusta luokassa, kun taas toinen kokee haastavaksi omien ajatusten esille tuomisen puhumalla. Jang ja kollegat (2016) huomauttavatkin opettajan tarvitsevan sensitiivisyyttä havaitakseen, millaista työskentelytapaa opiskelija toivoo.

Opettaja ja opiskelija eivät kuitenkaan ole luokassa vain kahdestaan. Viimeaikainen kiinnittymistutkimus onkin painottunut opiskeluyhteisöjen tutkimiseen. On havaittu, että opintoihin kiinnittymistä tukevat nimenomaan yhteisölliset elementit: ryhmään kuuluminen (Steen-Utheim & Foldnes, 2018; Weyns ym., 2018), yhdessä oppiminen (Rodriguez & Koubek, 2019; Placklé ym., 2018; Xerri ym., 2018) ja ympäristön kokeminen turvalliseksi (Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016; Storlie & Toomey, 2020). Placklén ja kollegoiden (2018) mukaan ammatillisen koulutuksen opiskelijat ovat toivoneet lisää aitojen ongelmatilanteiden ratkaisemisen harjoittelemista yhteistyössä toisten opiskelijoiden ja opettajien kanssa. Steen-Utheim ja Foldnes (2018) tarkentavat, että ryhmässä työskentely mahdollistaa kysymyksen teon ja keskustelun, mikä tukee opintoihin kiinnittymistä, etenkin jos opiskelijat kokevat ryhmässä työskentelyn turvallisenä. Digitaaliset oppimisympäristöt ja sosiaalisen median käyttö opetuksessa voivat tukea yhteisöllisyyttä. Ne ovat yksi väline tukea ja kannustaa opiskelijaa, ja ne mahdollistavat ajantasaisen palautteen antamisen. (Hegarty & Thompson, 2019; Hughes ym., 2020.) Laadukkaan palautteen on havaittu tukevan opintoihin kiinnittymistä (McKellar ym., 2020). Itse väline ei kuitenkaan ole ratkaisu. Nikula ja kollegat (2020) havaitsivat tutkimuksessaan, että nuorilla on erilaisia näemyksiä teknologian käytöstä opetuksessa. Osa nuorista koki teknologian käytön opetuksessa tukevan sosiaalisia suhteita, osa puolestaan arvioi sen lisäävän yksinäisyyttä ja vähentävän luovuutta ja tekemällä oppimista. Kun Mendini ja Peter (2019) vertailivat tavallisessa luokkahuoneessa pidetyn oppikurssin ja digitaalisilla oppimisympäristöillä varustetussa luokkahuoneessa pidetyn samaisen oppikurssin osallistujien opintoihin kiinnittymistä, oli opiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen vahvempaa tavallisessa luokkahuoneessa pidetyllä kurssilla. Lisäksi he kokivat enemmän yhteenkuuluvuutta opiskeluryhmäänsä. Tutkijat (emt.) arvelivat, että iso määrä elektroniikkaa luokkatilassa voi haitata normaalia ihmisten välistä kommunikointia ja suunnata huomiota pois opiskeltavasta asiasta.

Huomattavaa on, että jo Tinto (1975) nosti esiin oppilaitoksen resurssit, tilat, rakenteet ja henkilökunnan merkityksen opintoihin ja yhteisöön integroitumisessa. Opintoihin kiinnittymistä tarkastellaankin nykyään koko koulutusorganisaation yhteisenä asiana, vastuuna, joka koskee yhteisön kaikkia jäseniä: opettajia, opiskelijoita,

hallintoa ja muuta henkilöstöä, kirjastopalveluita, terveydenhuoltoa sekä muita kumppaneita (ks. Buskist & Groccia, 2018; Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016; Eshbach 2020; Lawson & Lawson, 2013; Storlie & Toomey, 2020). Esimerkiksi Eshbach (2020) nostaa esiin, että oppilaitoksen kirjasto voi tarjota tilat, missä voi luontevasti yhdistää opiskelun ja sosiaalisen vuorovaikutuksen opiskeluyhteisön kanssa. Toisaalta taas Steen-Utheim ja Foldnes (2018) havaitsivat, että opiskelijat voivat kokea perinteiset luentosalit ja auditoriot tiloina sellaisina, että ne vähentävät mahdollisuutta ottaa kontaktia opettajaan tai toisiin opiskelijoihin. Kahu ja Nelson (2018) puolestaan muistuttavat, että opiskelijoiden näkeminen kumppaneina koulutusorganisaatiossa voi tukea kiinnittymistä. Esimerkiksi jos opiskelijat pääsevät osallistumaan oppilaitoksen hallintoon ja päätöksentekoon, se voi lisätä kuulumisen tunnetta ja sen kautta opintoihin kiinnittymistä (emt.).

Opintoihin kiinnittymisen katsotaan yleisesti olevan luonteeltaan muuttuvaa (Fredricks ym., 2004; Kahu ym., 2020; McKellar ym., 2020), vaikka sen on joissain tutkimuksissa havaittu olevan vuodesta toiseen melko pysyvää (esim. Weyns ym., 2018). Opintoihin kiinnittymisen tutkimukset perustuvat kuitenkin edelleen paljolti poikkileikkausaineistoihin, ja kiinnittymisen tutkimusta onkin kritisoitu kvantitatiivisen tutkimuksen paljoudesta ja pitkittäistutkimuksen niukkuudesta (Fredricks ym., 2004; Kahu ym., 2020; Schudde, 2019). Lisäksi vähälle huomiolle on jäänyt opintoihin kiinnittymisen kokonaisvaltainen tarkastelu eli eri ulottuvuuksien ja siihen vaikuttavien tekijöiden yhdessä kehittymisen ja etenemisen tarkastelu pitkittäistutkimuksen muodossa (Kahu ym., 2020; Weyns ym., 2018). Tämä väitöstutkimus on pitkittäistutkimus, joka antaa äänen opiskelijoille ja tunnustaa heidän näkemyksensä ja toimijuutensa ammatillisen koulutuksen arjessa. Pitkittäistutkimus mahdollistaa opintoihin kiinnittymisen seuraamisen koko opintojen ajan, ja tutkimusmenetelmänä haastattelu antaa opiskelijoiden kertoa heidän kiinnittymisensä vaikuttavista tekijöistä.

3.4 Opintoihin kiinnittyminen ammatillisissa opinnoissa

Jonassonin (2012) tutkimus tanskalaisessa ammatillisessa oppilaitoksessa nostaa esiin opettajien huolen opiskelijoiden kasvavasta kiinnittymättömyydestä sekä opettajien ja opiskelijoiden erilaiset näkemykset opintoihin kiinnittymisestä. Opettajat odottivat opiskelijoiden käytöksen muuttuvan ammattimaisemmaksi opintojen edetessä ja pettyivät, kun opiskelijat eivät osoittaneet kiinnostusta vaan saattoivat esimerkiksi jutella

keskenään tunneilla. Opiskelijat puolestaan kokivat oikeudekseen osoittaa kiinnostusta haluamaansa, mutta eivät suinkaan kaikkeen, koulun tarjoamaan opetukseen. Jonasson (emt.) huomauttaakin, että yksi näkemys kiinnittymisestä voi poissulkea muiden kiinnittymisen ilmauksien havaitsemisen. Myös van Uden ja kollegat (2016) tuovat esiin opettajien ja opiskelijoiden vastakkaisia näkemyksiä opintoihin kiinnittymisestä ammatillisessa koulutuksessa. Kyseisessä tutkimuksessa sekä opettajat että opiskelijat nimesivät hyvät suhteet ja selkeän tuntistruktuurin kiinnittymistä lisäävinä tekijöinä mutta silti opiskelijoilla oli vastakkaisia kokemuksia näiden tekijöiden toteutumisesta opiskelun arjessa. Kiireen tuntu ja opiskelurauhan puuttuminen häittäsivät opintoihin kiinnittymistä molempien osapuolien mielestä (emt.). Kiireen tuntu tuli esiin myös Ryanin ja kollegoiden (2017) tutkimuksessa, kun luentotilanteissa opiskelijoille ei annettu aikaa vastata kysymyksiin vaan opettaja vastasi niihin itse. Tutkijat (emt.) korostavat, että teorialähtöinen ja opettajajohtoinen luentotyypinen opetus ammatillisessa oppilaitoksessa ei ota huomioon opiskelijoiden erilaisia taustoja tai oppimisen tapoja. Opiskelijan aktiivinen rooli oppimistilanteessa ja yhteisöllisen oppimisen elementit jäävät luennoilla vähäisiksi.

Köpsénin (2014) ruotsalaistutkimus tuo esiin opettajien näkemyksiä siitä, miten haasteellista on saada nuoret opiskelijat ymmärtämään opintojen ja ammattipätevyyden tarve. Opiskelijoiden kiinnostuksen puute ja kiinnittymättömyys opintoihin tunnistetaan yleiseksi ongelmaksi. Alavalinta oli ollut osalle sattuman kauppa, tai peruskoulun heikko todistus ei ole avannut muita ovia. Opettajan tehtävä on saada opiskelijat kiinnostumaan oppimisesta ja auttaa heitä löytämään oma ammatillisen opiskelijan identiteettinsä. Köpsénin (2014) tutkimuksessa opiskelijoiden nuoruus nousee keskiöön. Billet (2011) on todennut, että ammatillisesta koulutuksesta päättävät ja ammatillista koulutusta säätelevät henkilöt eivät aina tiedä kyseisestä koulutuksesta tai kyseisistä ammateista. Samoin Maunun (2020b) tutkimuksessa nousi esiin ammatillisten opettajien kokema esimiesten ja organisaation hallinnon etäisyys opiskelijoiden kanssa tehtävästä arkityöstä. Mielenkiintoinen näkökulma onkin, että opettajat tunnistavat iän mukana tulevat haasteet, mutta tunnistavatko niitä muut, kuten tutkijat tai ammatillisen koulutuksen järjestämisestä vastaavat tahot.

Perhetaustan yhteydestä opintoihin kiinnittymiseen ammatillisessa koulutuksessa on ristiriitaisia tuloksia. Cerda-Navarro ja kollegat (2019) havaitsivat, että vähäisempi opintoihin kiinnittyminen oli yhteydessä perheen maahanmuuttajataustaan ja taloudellisiin vaikeuksiin. Näistä lähtökohdista tulevien opiskelijoiden taustalla oli usein vaikeuksia, kuten opinnoista erottamista, jo ennen ammatillista koulutusta. Elffersin (2013) tutkimuksen mukaan molempien vanhempien työttömyys lisää opintoihin kiinnittymistä, joskin tutkimuksessa tarkasteltiin vain behavioraalista kiinnittymistä.

Kolmannen tutkimuksen mukaan opiskelijan perhetaustalla ei sen sijaan ollut merkitystä ammatillisiin opintoihin kiinnittymiselle (Elffers ym., 2012).

Kavereiden merkitys ja vertaisryhmään kuulumisen tärkeys on havaittu myös ammatillisten opiskelijoiden keskuudessa. Hyvät välit luokkakavereiden kanssa lisäävät erityisesti vähemmän koulutettujen vanhempien lasten positiivista asennoitumista opiskelua kohtaan (Elffers ym., 2012). Suomessa toisen asteen opiskelijoita tutkittaessa on havaittu kaveriryhmän vaikuttavan opintoihin kiinnittymiseen niin, että ryhmän kiinnittyminen etenee samaan suuntaan (Wang ym., 2018). Yhdessä vietetty aika keskusteluineen ohjaa opiskeluun liittyviä mielipiteitä ja asenteita samaan suuntaan. Näin ollen kiinnittyminen voi sekä kukoistaa että kuihtua ryhmässä. Tämän vuoksi kirjoittajat (emt.) korostavatkin, että opettajien tulisi mahdollisuuksien mukaan huolehtia siitä, että heikosti kiinnittyneet opiskelijat eivät jatkuvasti työskentele omassa ryhmässään. Tutkimukseen osallistui sekä lukion että ammatillisen koulutuksen opiskelijoita, eikä heidän välillä havaittu eroja tuloksissa.

Nielsenin (2016) tutkimus kohdentui keskeyttämisvaarassa oleviin ammatillisen koulutuksen opiskelijoihin Tanskassa. Hän nostaa esiin, että koulu ei ole erillinen lokero opiskelijan elämässä vaan osa jokapäiväistä elämäntapaa. Jos opiskelijalla on esimerkiksi päihdeongelma tai ongelmia perheessä, liittyy opintoihin kiinnittyminen tai opintojen keskeyttäminen näihin arjen haasteisiin enemmän kuin opetuksen järjestelyihin tai opettajan toimintaan (myös Elffers, 2013; Upadyaya & Salmela-Aro, 2017). Nielsen (2016) kuitenkin peräänkuuluttaa oppilaitoksen vastuuta siitä, mitä oppilaitos voisi tehdä helpottaakseen näiden opiskelijoiden arjen sujumista ja opintoihin kiinnittymistä. Aarkrog ja kollegat (2018) havaitsivat ammatillisten opiskelijoiden päätöksentekoprosessia tutkiessaan, että hyvin erilaiset polut voivat johtaa opiskelijan lopettamaan opintonsa. Jonkun keskeyttämisspätös kypsyy pitkän ajan kuluessa, kun taas jollakin päätös voi olla yhtäkkiäkin ja yllättävä. Jotta pystytään tukemaan opiskelijan opintoihin kiinnittymistä, on tärkeä tuntea opiskelija yksilönä. Cerda-Navarro ja kollegat (2019) havaitsivat, että ammatillisen koulutuksen opiskelijoista opintojen keskeyttämistä pohtivat huomattavasti useammin nuoret opiskelijat, joiden alavalintaa on ohjannut työttömyys tai se, että he eivät olleet päässeet muualle opiskelemaan. Dubeaun ja kollegoiden (2017) mukaan opintonsa keskeyttäneet opiskelijat kokivat opintonsa opinnoissa jatkaneita opiskelijoita enemmän psyykkisesti ja/tai fyysisesti vaativina ja aikaa vievinä, mikä voinee myös viitata tuen puutteeseen (myös Elffers ym., 2012).

Kotimaisessa tutkimuksessa Salmela-Aro ja Upadyaya (2012) ovat tarkastelleet koulutyöhön kiinnittymistä toisella asteella verraten lukiolaisia ja ammatillisen kou-

lutuksen opiskelijoita. Heidän tutkimuksessaan koulutyöhön kiinnittyminen oli vähäisempää lukiolaisilla. Ammatillisen koulutuksen tekemällä oppimisen on arveltu lisäävän koulutyöhön kiinnittymistä. (Salmela-Aro ym., 2008; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012.) Lukiolaisille opiskelu myös näytti aiheuttavan enemmän stressiä ja koulu-uupumusta (Salmela-Aro ym., 2008; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012). Dockx ja kollegat (2019) havaitsivat, että opintoihin kiinnittyminen ei juurikaan eroa toisen asteen eri koulutusvaihtoehdoissa Belgiassa. Tutkijat (emt.) huomauttavat, että näin ollen ei voi todeta, että ammatilliseen (tai alemman tasoiseen) koulutukseen liittyy koulukierteisyyttä, vaan mahdollisesti heikompia akateemisia tuloksia tulee tarkastella suhteessa oppilaitosten tarjoamiin oppimistilanteisiin, opettajien pätevyyteen ja pedagogiseen osaamiseen.

Ammatilliseen koulutukseen hakeutumiseen vaikuttaa koulutuksen laatu ja riittäväksi koettu opetus (Karusaari, 2020), sillä opiskelijat suorittavat ammatillisia opintoja oppiakseen, saadakseen ammatin ja työpaikan (Elffers ym., 2012; Nielsen, 2016). Elffers ja kollegat (2012) sekä Maunu (2019) nostavat esiin, että opettajan tarjoamaa tukea ei tule tarkastella pelkästään huolenpitona vaan enemmän opettajan roolin kautta. Ammatillisen koulutuksen opiskelijat tarvitsevat akateemisia haasteita kiinnitykseen opintoihin, eivät pelkästään sosio-emotionaalista tukea selvitäkseen opinnoista (Elffers ym., 2012). Myös Placklé ja kollegat (2018) tuovat esiin, että ammatillisen koulutuksen opiskelijat toivoivat haastavampia oppimistilanteita ja aitojen ongelmatilanteiden ratkaisujen harjoittelemista yhteistyössä toisten opiskelijoiden ja opettajan kanssa.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Väitöskirjani tutkimustehtävänä on selvittää ammatillisen koulutuksen nuorten opiskelijoiden opintoihin kiinnittymiseen liittyviä tekijöitä sekä opintojen kiinnittymisen kehittymistä ammatillisten opintojen aikana. Tutkimukseni tuo esille opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia ammatillisten opintojen arjesta. Läpikulkevana teemana onkin antaa ääni opiskelijalle. Olen purkanut väitöskirjani tutkimuskysymykset seuraaviksi:

- Miten opintoihin kiinnittyminen rakentuu ensimmäisenä vuonna ammatillisissa opinnoissa?
- Mitkä tekijät tukevat tai haastavat opintoihin kiinnittymistä ammatillisissa opinnoissa?
- Miten opintoihin kiinnittyminen kehittyy ammatillisten opintojen aikana?

Tutkimus koostuu kolmesta empiirisestä osatutkimuksesta. Ensimmäinen osatutkimus (artikkeli I) kohdentui ammatillisten opintojen ensimmäiseen vuoteen, aikaan, jolloin moni opiskelija saa ensimmäisen kerran omakohtaista tuntumaa omaan alavalintaansa ja sen opiskelun realiteetteihin. Toisen osatutkimuksen (artikkeli II) tavoitteena oli tuoda esiin opiskelijoiden ääni: heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään opiskelun arjesta, erityisesti opintoihin kiinnittymisen haasteista ja mahdollisuuksista erilaisissa ammatillisen oppimisen ympäristöissä. Kolmannessa osatutkimuksessa (artikkeli III) tarkasteltiin opintoihin kiinnittymisen kehittymistä koko kolmevuotisen ammatillisen koulutuksen aikana. Osatutkimukset 1 ja 2 keskittyvät selvittämään opintoihin kiinnittymiseen liittyviä tekijöitä, ja osatutkimus 3 selvittää opintoihin kiinnittymisen kehittymistä opintojen aikana. Taulukossa 2 on nähtävissä väitöstutkimukseen liittyvät artikkelit sekä niiden tutkimuskysymykset ja aineistot.

Taulukko 2. Väitöstutkimuksen aineisto ja artikkelit

Aineisto ja tutkimusote	Artikkelin tutkimuskysymykset	Julkaisu
Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kysely- (n = 364) ja haastatteluaineisto (n = 17) Monimenetelmällinen tutkimus	Miten opiskelijan alavalinnan varmuus vaikuttaa opintoihin kiinnittymiseen? Miten sosiaalinen ympäristö on yhteydessä opintoihin kiinnittymiseen?	Student engagement at the beginning of vocational studies. Nordic Journal of Vocational Education and Training 2019, 9(1), 21–42.
Toisen vuoden opiskelijoiden haastatteluaineisto (n = 17) Laadullinen tutkimus	Millaisia opintoihin kiinnittymisen a) haasteita ja b) mahdollisuuksia opiskelijat kokevat opiskelijan arjessa erilaisissa oppimisen ympäristöissä?	Opintoihin kiinnittyminen ammatillisessa koulutuksessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2019, 21(2), 9–23.
Ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoiden haastatteluaineistot (n = 12) Laadullinen pitkittäistutkimus	Mitkä tekijät vaikuttavat opintoihin kiinnittymiseen? Miten valmistuvat opiskelijat kuvaavat opintojaan opintoihin kiinnittymisen ja ammatillisen kasvun näkökulmasta?	Student engagement profiles in vocational education and training: A longitudinal study. Journal of Vocational Education & Training 2021.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tarkastelen tämän luvun aluksi tutkimukseni metodologisia valintoja ja niiden taustaoletuksia. Pohdin todellisuutta koskevia peruslähtökohtia ja tutkimukseni mahdollisuuksia suhteessa todellisuudesta saatavaan tietoon (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2018) ja johdan tästä tutkimuksessani tiedon hankkimiseen käyttämäni metodit. Sen jälkeen esittelen tutkimusasetelman, eri osatutkimusten aineistot ja analyysimenetelmät. Luvun lopussa pohdin tutkimukseni luotettavuutta, rajoituksia sekä etiikkaa.

5.1 Metodologiset valinnat

Tämä tutkimus on monimenetelmällinen (mixed methods) Creswellin ja Creswellin (2018) määritelmän mukaisesti. Olen kerännyt ja analysoinut tutkimuskysymysten johtamana kvantitatiivista ja kvalitatiivista aineistoa, ja niistä saatua tietoa on yhdistetty tuloksissa laajemman ja syvemmän ymmärryksen saamiseksi. Koska opintoihin kiinnittymisen tutkimus ammatillisessa koulutuksessa on Suomessa vielä vähäistä, aloitin väitöskirjaprojektin kyselyllä, joka antoi yleisellä tasolla tietoa opintoihin kiinnittymisestä. Kvantitatiivinen tutkimusote mahdollisti opintoihin kiinnittymisen keskeisten piirteiden hahmottamisen ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Aarkrog ja kollegat (2018) havaitsivat tutkimuksessaan, että nuorten opiskelijoiden opiskeluun liittyviin päätöksiin saattoivat vaikuttaa hyvinkin triviaalit seikat, joita on mahdotonta kyselyllä tavoittaa. Samoin Tapani ja Salonen (2019) havaitsivat, että ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden kirjallisessa ilmaisussa on paljon vaihtelua mutta opiskelijoilla on halua kertoa opiskelusta ja opiskelijan elämästä. Täydensinkin kyselyaineistoa haastatteluilla ja laadullisella analyysillä. Lisäksi opintoihin kiinnittyminen on käsitteenä laaja, mikä voi tuoda mukanaan kvantitatiivisen mittaamisen ongelmaa, ja haastattelut antoivat mahdollisuuden tavoittaa ilmiön vaihtelevia ilmentymiä ja moninaisuutta. Pitkäniemi (2015) on todennut, että moniulotteinen ilmiö tulee paremmin, ja myös totuudenmukaisemmin, esille yhdistämällä kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusotetta. Hän (emt.) korostaa, että nimenomaan kasvatuksen prosesseissa on sellaista dynamiikkaa, että sen monimutkaiset vuorovaikutukset on mah-

dollista saada paremmin esiin monimenetelmällisessä tutkimusasetelmassa. Opintoihin kiinnittymisen katsotaan olevan luonteeltaan muuttuvaa (Fredricks ym., 2004; Kahu ym., 2020; McKellar ym., 2020), ja tämän väitöstutkimuksen tutkimustehtävänä oli selvittää myös opintoihin kiinnittymisen kehittymistä opintojen aikana. Opintoihin kiinnittymisen tutkimukset perustuvat paljolti poikkileikkausaineistoihin, ja kiinnittymisen tutkimusta on kritisoitu kvantitatiivisen tutkimuksen paljoudesta ja pitkittäistutkimuksen niukkuudesta (Fredricks ym., 2004; Kahu ym., 2020; Schudde, 2019). Tähän tutkimukseen valitsinkin menetelmäksi laadullisen pitkittäistutkimuksen, jossa erilaiset haastattelukertomukset avasivat laaja-alaisen näkemyksen aiheeseen, ja se mahdollisti myös uusien näkökulmien etsimisen.

Periaatteessa kaikki nykyiset todellisuuskäsitykset (postpositivismi, konstruktivismi, kriittinen teoria ja pragmatismi) mahdollistavat sellaisen tutkimusasetelman toteutuksen, jossa aineistoa analysoidaan sekä kvalitatiivisesti että kvantitatiivisesti (Joslin & Müller, 2016; Onwuegbuzie ym., 2009). Tämän väitöstutkimuksen lähtökohtana on sosiaalisen konstruktivismin todellisuuskäsitys, joka korostaa yksilön omia käsityksiä todellisuudesta mutta myös sitä, että nämä käsitykset muodostetaan yleensä vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Creswell & Creswell, 2018; Spencer ym., 2014). Sekä tämän tutkimuksen aihe, opintoihin kiinnittyminen yksilöllisenä ja sosiaalisena ilmiönä, että tutkimuskysymykset ovat linjassa sosiaalisen konstruktivismin kanssa. Tähän todellisuuskäsitykseen pohjautuvassa tutkimuksessa annetaan yksilön kertoa omasta näkemyksestään esimerkiksi haastattelun avoimilla kysymyksillä ja keskustelevalle otteella (Creswell & Creswell, 2018), niin myös tässä väitöskirjatutkimuksessa. Lisäksi kolmas osatutkimus on laadullinen pitkittäistutkimus, johon kuuluu vahvasti ajatus elämän ja tilanteiden havaitsemisen ja tulkinnan sosiaalisesta luonteesta (Nealen, 2019).

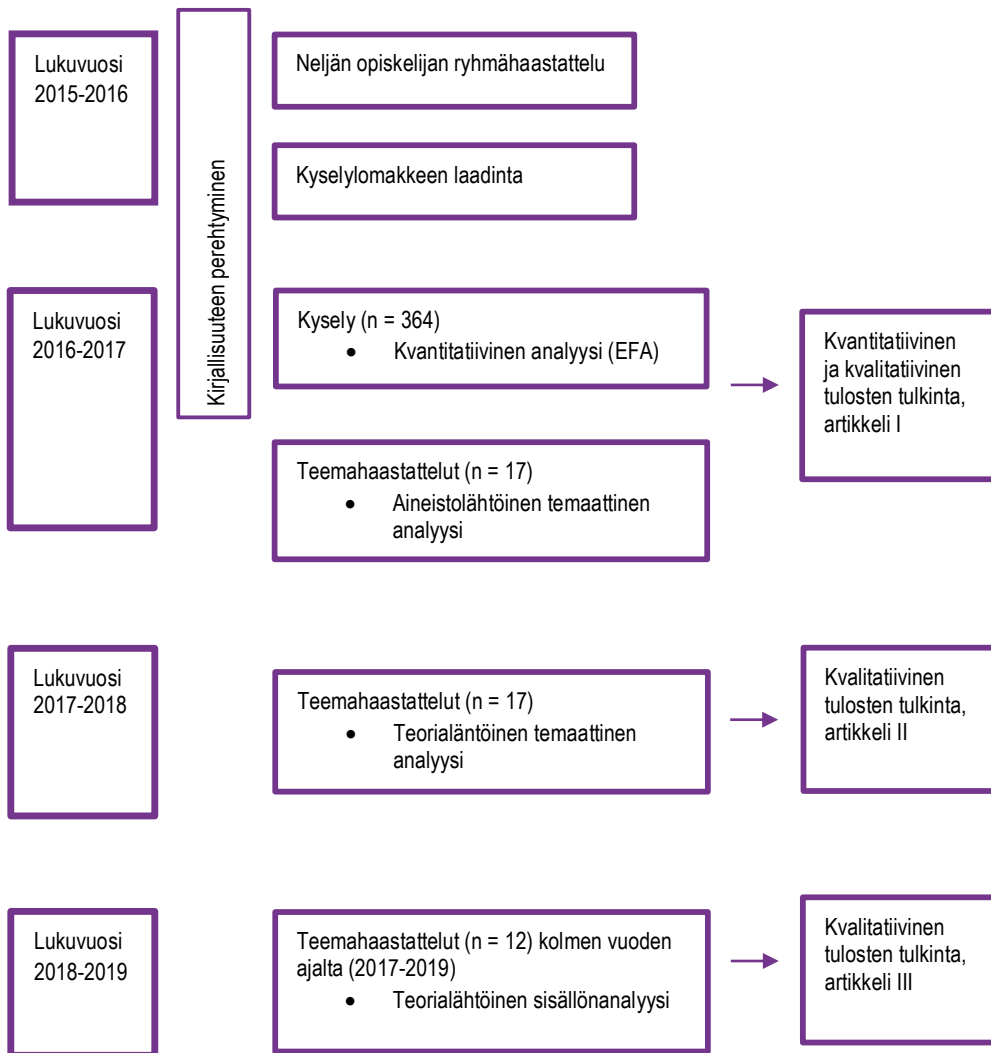
Monimenetelmällisessä tutkimuksessa on kuitenkin mahdollista ylittää tai yhdistää todellisuuskäsityksiä niin, että eri paradigmat voivat kiinnittyä eri vaiheisiin tutkimuksessa (Creswell & Plano Clark, 2018; Joslin & Müller 2016; Pitkäniemi, 2015). Joslinin ja Müllerin (2016) mukaan tällöin hyväksytään eri lähtökohdista tuotetut tulokset ja tarkastellaan niiden keskinäisiä suhteita. Tässä tutkimuksessa yhdistyi pragmaattinen näkökulma tutkimuksen kvantitatiiviseen osuuteen. Pragmaattinen todellisuuskäsitys mahdollistaa kaiken tyyppisen datan keräämisen ja analyysimenetelmien käyttämisen, jotta tutkimuskysymyksiin pystytään vastaamaan parhaalla mahdollisella tavalla (Creswell & Plano Clark, 2018). Pragmaattinen lähestymistapa taustoitti myös tutkimuksen teorialähtöisiä laadullisia analyysejä enemmän kuin sosiaalisen konstruktivismin todellisuuskäsitys, joka tähtää teorian muodostamiseen.

5.2 Tutkimusasetelma

Tutkimus toteutettiin kahdessa ammatillisessa oppilaitoksessa. Molemmista osallistuivat kaikki aloittaneet liiketalouden, kone- ja tuotantotekniikan sekä sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat. Tässä tutkimuksessa ei ollut tarkoitus vertailla eri aloja keskenään vaan saada laaja kirjo ammatillisen koulutuksen opiskelijoita osallistujiksi. Opiskelijat vastasivat kyselyyn ensimmäisenä opiskeluvuotenaan marraskuun 2016 ja tammikuun 2017 välisenä aikana. Kyselylomakkeen palautti kaikkiaan 396 opiskelijaa, mutta koska tutkimuskohteena olivat nuoret opiskelijat, valitsin analyysiin vain alle 18-vuotiaat vastaajat, joita oli 364. Kyselyn yhteydessä sai ilmaista, jos halusi osallistua haastatteluun. Haastatteluun valikoitui 17 opiskelijaa niin, että he edustivat kaikkia kolmea tutkimukseen osallistunutta ammattialaa: liiketaloutta ($n = 8$), kone- ja tuotantotekniikkaa ($n = 4$) sekä sosiaali- ja terveystieteitä ($n = 5$). Lisäksi he olivat alavalmistaan eri tavoin varmoja. Mukana oli miehiä ($n = 6$) ja naisia ($n = 11$), ja tutkimuksen alussa he olivat 15–17-vuotiaita. Kaikki haastateltavat olivat vain toisesta tutkimukseen osallistuneesta oppilaitoksesta.

Haastattelin opiskelijoita kerran vuodessa eli kolme kertaa opintojen aikana. Kaikki 17 opiskelijaa osallistuivat haastatteluun kahtena ensimmäisenä vuotena, mutta kolmantena vuotena viisi opiskelijaa ei enää halunnut osallistua. Haastattelut olivat teemahaastatteluja, joissa etenin opiskelijoiden puheen mukaisesti. Tarkentavat kysymykset auttoivat hiljaisempia ja epävarmempia opiskelijoita kertomaan aiheesta, kun taas puheliaammat opiskelijat saattoivat omalla puheellaan kattaa useamman teeman, ja haastattelijana tein vain vähän täydentäviä kysymyksiä (ks. Hatch, 2002; Tuomi & Sarajarvi, 2018). Kuvio 1 selventää tutkimusasetelman ja monimenetelmällisyyden toteuttamisen tässä tutkimuksessa. Aivan aluksi toteutin esitutkimuksena neljän opiskelijan ryhmähaastattelun, jota hyödynsin kyselylomakkeen laadinnassa. Nämä neljä opiskelijaa olivat toisen vuoden opiskelijoita. Heidän haastatteluaineistonsa eivät ole mukana varsinaisessa tutkimuksessa. Kyselyn tuloksia käytin puolestaan apuna ensimmäisten haastatteluaineistojen laadinnassa. Selvennän kuvion jälkeen eri osatutkimuksien aineistoja tarkemmin.

Kuvio 1. Tutkimusasetelma



Ensimmäisen osatutkimuksen aineistona käytin kyselyä (n = 364) ja ensimmäisen vuoden haastatteluja (n = 17). Tämän tutkimuksen kyselyä varten luotiin kyselylomake. Myllyniemi (2018) huomauttaa, että kun tutkimuksen kohderyhmänä ovat nuoret, on nuorten ääntä mahdollisuuksien mukaan kuultava jo kysymyksiä laadittaessa sekä lomaketta testatessa. Tässä tutkimuksessa käytetty kyselylomake perustui kirjallisuuteen ja neljän ammatillisen opiskelijan ryhmähaastatteluun. Testasin lomakkeen ensimmäisen vuoden ammatillisilla opiskelijoilla, ja he antoivat palautetta esimerkiksi väittämien ymmärrettävyydestä. Kyselylomakkeessa oli kaikkiaan 80 väittämää, joista suurimpaan osaan vastattiin neliportaisella Likert-tyyppisellä asteikolla vahvasti samaa mieltä - vahvasti eri mieltä. Lisäksi kyselylomakkeessa oli avoimia kysymyksiä ja lopuksi taustamuuttujakysymykset kuten ikä ja opiskeluala. Kyselylomakkeessa oli myös peruskoulu-aikaan liittyviä väittämiä sekä avoimia kysymyksiä, joita ei tässä tutkimuksessa hyödynnetty. Seuraavassa taulukossa esittelen kyselylomakkeen tässä tutkimuksessa hyödynnetyt sisältökokonaisuudet ja käsitteiden operationalisoimisen. Kyselylomakkeen tässä tutkimuksessa hyödynnetty osa väittämineen on liitteenä (liite 1).

Taulukko 3. Opintoihin kiinnittymiseen liittyvät sisältökokonaisuudet kyselylomakkeessa

Käsitteiden operationalisoiminen opintoihin kiinnittymistä mittaavassa lomakkeessa	
<p>Opetukseen osallistuminen <i>Kouluun tuleminen, opetukseen osallistuminen, tehtävien teko, kysymyksiin vastaaminen, ohjeiden noudattaminen</i> (Finn, 1989; Finn & Zimmer, 2012; Fredricks ym., 2004; Skinner ym., 2009)</p>	<p>Väittämät 27, 28, 37, 40, 43 Esimerkki väittämästä <i>27 Olen usein pois koulusta ilman pätevää syytä</i></p>
<p>Opintoihin asennoituminen <i>Positiivinen asennoituminen opiskeluun, opiskeluun sitoutuminen, opiskelijan oma päätös osallistua aktiivisesti oppimistilanteisiin</i> (Fredricks ym., 2004; Kahn, 2014; Levefer, 2012; Reeve & Tseng, 2011; Skinner ym., 2009)</p>	<p>Väittämät 23, 32, 49, 54, 55,56 Esimerkki väittämästä <i>49 Teen vastuullisia valintoja oman opiskeluni suhteen</i></p>
<p>Opiskelu yhteisöön kuuluminen <i>Yhteenkuuluvuuden tunne oman luokan kanssa, kavereiden tuki ja kannustus, kokemus sopivalla ammattialalla olemisesta,</i> (Elffers, 2013; Elffers ym., 2012; Finn, 1989; Fredricks ym., 2004)</p>	<p>Väittämät 25, 38, 41, 44, 46 Esimerkki väittämästä <i>25 Minut on otettu lämpimästi vastaan tähän kouluun</i></p> <p>Avoin kysymys <i>21 Kun koulu syksyllä alkoi, miten varma olit alavalinnastasi tälle ammattioppilaitoksen linjalle, jolla nyt olet, asteikolla 0–10?</i></p>
<p>Oppimisympäristö <i>Yhteistoiminnallisuus, opettajilta saatu palaute ja huomio, sosiaalinen vuorovaikutus oppimistilanteissa, uskallus ja/tai mahdollisuus osallistua oppimistilanteisiin, kaikkien opiskelijoiden huomioiminen, oppilaitoksen säännöt ja toimintatavat, tuki ja ohjaus</i> (Baron & Corbin, 2012; Brown, 2009; Elffers ym., 2012; Linnenbrink-Garcia ym., 2011; Mäkinen & Annala, 2011; Rodriguez-Keyes ym., 2013; Skinner & Pitzer, 2012; Tanner, 2013; Ulmanen ym., 2014)</p>	<p>Väittämät 26, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 39, 42, 45, 47, 50, 51, 52, 53, 58 Esimerkki väittämästä <i>33 Opiskelijoiden yhdessä tekemistä ja yhdessä oppimista tuetaan</i></p>
<p>Henkilökohtainen elämä <i>Opiskelukokemusten jakaminen perheessä, vanhempien tuki ja kannustus, opiskelun ja muun elämän integroiminen,</i> (Elffers, 2013; Elffers ym., 2012; Finn, 1989; Mäkinen & Annala, 2011; Tanggaae ym., 2015; Vehviläinen, 2008)</p>	<p>Väittämät 24, 48, 57 Esimerkki väittämästä <i>24 Juttelen kotona kouluasioista</i></p> <p>Avoin kysymys <i>64 Arvioi keskimäärin, kuinka monen tutun aikuisen kanssa olet yhteyksissä viikoittain, jos koulun henkilökuntaa ei lasketa</i></p>

Keräsin ensimmäistä osatutkimusta varten myös haastatteluaineiston. Ensimmäisen vuoden haastattelut toteutin huhti- ja toukokuussa 2017 koulupäivän aikana (yleensä ruokatauolla), ennen koulupäivää tai sen jälkeen. Opiskelijoille tarjottiin mahdollisuutta tulla yksin tai ottaa kaveri mukaan haastatteluun. Haastatteluista viisi oli parihaastatteluja (10 opiskelijaa), ja seitsemän opiskelijaa tuli haastatteluun yksin. Haastattelut kestivät 25–45 minuuttia. Haastatteluja varten oli mietittynä valmiiksi teemarunko, jonka lähetin vastaajille tutustumista varten ennen ensimmäistä haastattelukertaa. Haastatteluissa vastaajat saivat puhua melko vapaasti. Kaikki haastattelut alkoivat kysymyksellä "Kertoisitko minulle, millainen sinun vuotesi tässä koulussa on ollut?" Kysymyksen tavoitteena oli ilmaista, että olen kiinnostunut opiskelijan näkökulmasta eikä oikeita tai vääriä vastauksia tässä haastattelussa ole. Opiskelijat saivat pienet karkkipussit haastattelun jälkeen. Ensimmäisen vuoden haastattelujen teemat käsittelivät alavalintaa, ammatillisessa koulutuksessa opiskelua, opintojen ja muun elämän yhteensovittamista, aikuisten merkitystä opiskelijan elämässä ja tulevaisuuden suunnitelmia. Nämä teemat olivat pääosin yhteneväisiä kyselyn sisältökokonaisuuksien kanssa. Lisäksi kyselyn tulosten perusteella haastattelussa täsmennettiin opiskelijan alavalintaa ja käsitystä alavalinnan varmentumisesta ajan kuluessa sekä aikuisten merkitystä opiskelijan elämässä.

Toisen osatutkimuksen aineistona käytin toisen vuoden opiskelijahaastatteluja ($n = 17$). Haastateltavina olivat kaikki samat henkilöt kuin edellisenä vuotena. Haastattelut toteutettiin kevätlukukaudella 2018. Yksilöhaastatteluja oli yksitoista, ja kolmessa haastattelussa oli kaksi opiskelijaa samaan aikaan. Jokainen haastattelu alkoi näin: "Kun edellisen kerran tapasimme, niin aloitin kysymällä, miten on ensimmäinen vuosi tässä koulussa mennyt. Nyt voisin sitten kysyä, miten on toinen vuosi mennyt?" Haastattelut olivat jälleen teemahaastatteluja, jotka etenivät opiskelijan puheen mukaisesti. Haastattelujen teemat keskittyivät toisena vuonna opiskelijan omaan käsitykseen opinnoista ja niiden etenemisestä, motivaatioon, opintojen ja muun elämän yhteensovittamiseen sekä aikuisten merkitykseen opiskelijan elämässä. Lisäksi opiskelijoille tarjottiin mahdollisuutta reflektoida kokemuksiaan. Kysyin esimerkiksi, mikä olisi tehnyt ensimmäisestä opiskeluvuodesta helpomman tai miten haastateltava kokee muuttuneensa opiskelijana ammatillisten opintojen aikana.

Kolmatta osatutkimusta varten keräsin haastatteluaineiston kolmannen vuoden opiskelijoilta keväällä 2019. Kaikki haastateltavat eivät enää halunneet osallistua, joten haastateltavia oli kolmannella kerralla 12. Osa heistä oli opintojen loppuvaiheessa, osa oli jo valmistunut. Osa haastatteluista toteutettiin puhelinhaastatteluna, opiskelijan toiveen mukaisesti, jos hänellä ei ollut enää oppitunteja koululla. Kolmatta haastattelukierrosta varten luin opiskelijan edelliset haastattelut ja muotoilin

joitakin kysymyksiä opiskelijan aikaisemmin kertomaan sopiviksi. Kolmannen vuoden haastatteluissa käsiteltiin siirtymistä työelämään ja opiskelijan käsitystä ammatillisesta osaamisestaan ja omasta oppimisestaan. Lisäksi keskustelimme opiskelijan kokemuksesta siitä, että joka vuosi olen pyytänyt opiskelijaa katsomaan vuoden taaksepäin ja pohtimaan omaa kehittymistään. Kolmatta osatutkimusta varten tarkastelin haastatteluaineistoja kahdeltatoista joka vuosi haastatteluun osallistuneelta opiskelijalta koko tutkimuksen, eli kolmen vuoden, ajalta. Laadullinen pitkittäistutkimus antaa osallistujille mahdollisuuden kertoa, miten he ymmärtävät ja hahmottavat ajassa tapahtuneita asioita elämän edetessä. Se mahdollistaa tapahtumien katsomisen niin eteen- kuin taaksepäinkin. (ks. Neale, 2019.) Tässä tutkimuksessa osallistujat saivat mahdollisuuden katsoa taaksepäin edellistä opiskeluvuottaan ja kertoa siitä. Tämä mahdollisti muutoksen, muuttuneiden käsitysten ja toimintatapojen havaitsemisen (ks. Neale, 2019). Toinen tapa havaita muutosta on kysyä samoja kysymyksiä vuodesta toiseen (Derrington, 2019). Haastattelu aloitettiin aina samoin pyytämällä vastaajia kertomaan kuluvasta opiskeluvuodesta.

5.3 Analyysimenetelmät

Ensimmäisen osatutkimuksen (artikkeli I) kvantitatiivisen aineiston analyysissä käytin IBM SPSS Statistics 23.0 -tilasto-ohjelmaa. Tilastolliset analyysit aloitin tarkastelemalla muuttujien frekvenssi- ja prosenttijakaumia. Eksploratiivisen faktorianalyysin (EFA) avulla hain opintoihin kiinnittymisen eri ulottuvuuksia. Faktorianalyysi mahdollistaa useiden muuttujien samankaltaisen vaihtelun havaitsemisen, eli sillä haetaan piilossa olevia latenteja muuttujia. Pääkomponenttianalyysiä (PCA) käytettäessä tutkijalla olisi pitänyt olla jo olemassa hypoteesi faktorien rakenteesta. (Nummenmaa, 2009; Reinard, 2006.) Aineisto täytti faktorianalyysin suorittamisen edellytykset: muuttujat oli mitattu järjestysasteikolla, ja havaintoja oli yli sata. Kaiser-Meyer-Olkinin testi ($KMO = 0.87$) ylitti suositellun 0.5 arvon, ja Bartlettin sväärisyystestin ($p < .000$) tulos osoitti, että aineistossa on taustalla korrelaatioita, jotka riittävät faktoreiden muodostamiseen. (Davis, 2013; Reinard, 2006.) Koska aineisto oli normaalijakautumaton, käytin faktorien ekstraktointiin Generalized least squares (GLS) -menetelmää (Nummenmaa, 2009). Ekstraktointi määrittelee alustavasti malliin tulevat faktorit ja niiden lataukset (Finch, 2013). Faktorianalyysissa rotaation tarkoitus on saada faktoriratkaisu tulkinnallisesti mielekkäämmäksi. Se muuttaa faktoriratkaisua niin, että yksittäisen muuttujan lataukset yhteen faktoriin pyritään maksimoimaan, mutta se ei muuta faktorien yhteenlaskettua selitysosuutta. (Davis, 2013.) Rotatointiin on

olemassa SPSS-ohjelmassa useampia vaihtoehtoja. Tässä tutkimuksessa käytin Direct oblim delta -rotaatiota, joka sallii faktorien korreloida jonkin verran keskenään (Nummenmaa, 2009), sillä opintoihin kiinnittymisen ulottuvuudet todennäköisesti korreloivat keskenään. Faktorianalyysi tuotti neljä faktoria, joiden kumulatiivinen selitysaste oli 42 prosenttia. Neljän faktorin valintaa tuki myös kirjallisuudessa Finnin (1989) esittelemä opintoihin kiinnittymisen malli. Muodostin faktoreille latautuneista väittämistä summamuuttujat. Summamuuttujien sisäistä johdonmukaisuutta arvioin Cronbachin alfa -kertoimella, jonka arvot (0.57–0.66) jäivät valitettavan alhaisiksi. Vaikka kirjallisuudessa esitetään alfa-kertoimen rajaksi usein 0.7, voidaan myös alhaisempia arvoja saaneita mittareita hyödyntää (Knapp & Brown, 1995; Reinard, 2006).

Käsittelin Likert-tyyppistä asteikkoa järjestysasteikollisena. Testasin taustamuuttujien ja sosiaalisen ympäristön yhteyttä opintoihin kiinnittymiseen ristiintaulukoinnilla, khiin neliö -testillä, Mann-Whitney U-testillä ja Kruskal-Wallis -testillä. Nämä epäparametriset testit eivät tee oletusta normaalijakaumasta, ja niitä voidaan käyttää silloin, kun mittaukset on suoritettu järjestysasteikolla, mutta ne eivät ole yhtä voimakkaita kuin parametriset testit (Davis, 2013; Nummenmaa, 2009). Tilastollisen merkitsevyyden rajana käytin p-arvoa ≤ 0.05 . Ihmisten käyttäytymistä tutkittaessa 0.05:n suuruiset p-arvot katsotaan useimmiten osoitukseksi vaihtoehtoisen hypoteesin paikkansapitävyydestä eli siitä, että aineistossa havaittu ilmiö ei johdu pelkästä sattumanvaraisesta vaihtelusta vaan aineistossa havaitut tulokset voidaan yleistää laajempaan populaatioon (Nummenmaa, 2009).

Ensimmäisen osatutkimuksen (artikkeli I) kvalitatiivisen aineiston analyysiin hyödynsin temaattista analyysia. Se sopii valinnaksi monimenetelmälliseen tutkimukseen, sillä se ei ole sidottu tiettyihin teorian taustaoletuksiin. Temaattista analyysia voi käyttää konstruktivistisen todellisuuskäsityksen kanssa kuvamaan kokemuksia, merkityksiä tai osallistujien todellisuutta. (Braun & Clarke, 2006; Ignatow & Mihalcea, 2017.) Toteutin temaattisen analyysin aineistolähtöisesti (Terry ym., 2017; Tuomi & Sarajarvi, 2018) Braunin ja Clarken (2006) esittämien temaattisen analyysin vaiheiden mukaan. Ensin tutustuin aineistoon lukemalla sen huolellisesti läpi useaan kertaan. Sitten koodasin aineiston mukaillen tutkimuksen ensimmäistä tutkimuskysymystä ”Miten ja mistä ensimmäisen vuoden opiskelijan opintoihin kiinnittyminen rakentuu?” Analyysiyksiköksi muodostui ajatuksellinen kokonaisuus, ja alustavina koodina käytin tiivistettyjä ilmauksia kyseisestä kokonaisuudesta. Ajatuksellisia kokonaisuuksia saattoi olla haastateltavan yhdessä virkkeessä useampia, ja yhteen ajatukselliseen kokonaisuuteen saattoi alussa liittyä enemmän kuin yksi koodi. Koodaamisella pyrin rajaamaan aineistoa mutta samalla nostamaan siitä esiin kattavasti tutki-

muksen kannalta keskeisiä ja mielenkiintoisia huomioita (ks. Terry ym., 2017). Seuraavaksi ryhmittelin koodit teemoiksi ja näitä alustavia teemoja tarkastelin suhteessa alkuperäiseen aineistoon. Arvioin, kertovatko teemat kattavasti haastateltavien kokemuksista ja todellisuudesta ja tuovatko ne esiin myös vaihtelevia tai vastakkaisia näkökulmia opintoihin kiinnittymiseen. Tämän jälkeen tarkensin teemoja ja yhdistelin niitä niin, että teemat erosivat selkeästi toisistaan mutta myös liittyivät toisiinsa muodostaen johdonmukaisen kokonaisuuden (ks. Terry ym., 2017). Lopuksi teemakarttaa piirtämällä etenin kahden pääteeman ja niiden alateemojen muodostamiseen ja nimeämiseen. Toinen pääteema rakentui opiskelijan kasvavan varmuuden ympärille ja toinen opetuksen ja koulutuksen järjestelyjen ympärille. Hyödynsin koodaamisessa ja aineiston hallinnassa Atlas.ti 8 -ohjelmaa. Ohjelma tarjosi mahdollisuuden kiinnittää reunahuomautuksia niin koodeihin kuin haastattelupuheeseenkin, mikä helpotti ajatusten ja ideoiden säilyttämistä, tarkistamista ja vertaamista. Tämän voi katsoa vankentavan analyysin luotettavuutta (Creswell & Creswell, 2018).

Toisen osatutkimuksen (artikkeli II) kvalitatiivisen aineiston analyysissä yhdistin teoria- ja aineistolähtöistä menetelmää. Haastatteluaineiston analyysiin valitsin teorialähtöisen analyysitavan ja viitekehykseksi Mäkisen ja Annalan (2011) korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä jäsentävän viitekehyksen. Viitekehys tarkastelee kiinnittymistä sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta. Lisäksi viitekehyksessä on vahvasti esillä tulevaisuuteen suuntautuminen, mikä sopii erityisen hyvin nuorten ammatillisten opiskelijoiden kiinnittymisen jäsentämiseen. Temaattinen analyysi on taustaoletuksiltaan joustava, ja sitä voi käyttää myös teorialähtöisesti, jolloin teemat ovat ainakin osin ennalta päätetty ja analyysin tarkoituksena on löytää evidenssiä teemoille (Braun & Clarke, 2020; Terry ym., 2017). Hsieh ja Shannon (2005) esittävät, että teoreettisen viitekehyksen käyttö auttaa tutkijaa keskittymään tutkimuskysymykseen, tässä tapauksessa analysoimaan opintoihin kiinnittymisen haasteita ja mahdollisuuksia. Analyysissä etenin yllä kuvatun Braunin ja Clarken (2006) temaattisen analyysin vaiheita mukailen ja käytin Atlas.ti 8 -ohjelmaa. Analyysin loppuvaiheessa kuitenkin jatkoin aineistolähtöisesti tarkastelemalla jokaisen Mäkisen ja Annalan (2011) viitekehyksessä mainitun teeman erityisyyttä tässä aineistossa ja etsimällä keskeiseksi nousevat näkökulmat, joiden kautta raportoin tutkimustulokset.

Kolmas osatutkimus (artikkeli III) oli laadullinen pitkittäistutkimus. Päätin tehdä analyysin jälleen teorialähtöisesti ja aineiston luokittelussa käytin apuna Atlas.ti 8 -ohjelmaa. Tällä kertaa viitekehykseksi valitsin tuoreen Kahun ja Nelsonin (2018) esittelemän viitekehyksen, missä opintoihin kiinnittymistä tarkastellaan rajapinnassa tapahtuvana dynaamisena ilmiönä opiskelijan ja oppilaitoksen kohdatessa. Analyysi-

menetelmäksi valitsin sisällönanalyysin, mitä voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä systemaattisena analysointimenetelmänä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi tarjosi nimenomaan mahdollisuuden tiivistää ja luokitella aineistoa. Luokittelin aineiston aluksi käyttäen Kahun ja Nelsonin (2018) viitekehyksessä esiintyneitä käsitteitä akateeminen itsetunto, kuuluminen, hyvinvointi ja tunteet. Lisäksi viitekehyksessä on kuvattu opintoihin kiinnittymisen välittömät ja pitkän ajan vaikutukset. Välittömiä vaikutuksia ovat tieto, taito, asenteet, tyytyväisyys, (ammatti)ylpeys ja hyvinvointi. Pitkän aikavälin vaikutuksia ovat opinnoissa jatkaminen, työssä menestyminen, elinikäinen oppiminen, yhteiskuntaan kuuluminen ja henkilökohtainen kasvu. Myös näitä käytin apuna aineiston luokittelussa. Analyysiyksikkönä oli tässäkin analyysissä ajatuksellinen kokonaisuus, ja näitä kokonaisuuksia saattoi olla haastateltavan yhdessä virkkeessä useampia.

Toimintana teorialähtöinen sisällönanalyysi ja teorialähtöinen temaattinen analyysi ovat saman tyyppisiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Erotuksena temaattiseen analyysiin luokittelun jälkeiset johtopäätökset etenivät kertomusten ajan jatkumoilla eivätkä teemojen ympärillä. Luin yksittäisten opiskelijoiden haastattelut kaikilta kolmelta vuodelta huolellisesti läpi ikään kuin yhtenäisinä kertomuksina koko opiskeluajasta. Tarkastelin, miten opiskelija kuvasi opintojaan ja opintoihin kiinnittymistä sekä miten kuvaukset muuttuivat ajan kuluessa. Sen jälkeen vertasin eri yksilöiden haastatteluja toisiinsa. Vertailuissa otin huomioon haastattelujen ajallisen jatkumon kahdella tapaa. Tarkastelin, millaisia yhdistäviä ja eroavia tekijöitä tietynä opiskeluvuotena tehdyistä haastatteluista löytyi ja miten haastattelut etenivät kertomuksina ajan kuluessa. Laadullisen pitkittäistutkimuksen analyysi onkin monisäikeisempi kuin poikkileikkaushaastatteluaineiston, sillä siinä liikutaan yksilöiden kertomusten, keskeisten käsitteiden ja ajan välillä yrittäen luoda kokonaisuutta niiden yhtymäkohdista (Derrington, 2019; Neale, 2019). Analyysin ja tulosten kirjoitusprosessin yhteydessä palasin alkuperäiseen aineistoon useita kertoja varmentamaan tehtyjä johtopäätöksiä ja etsimään vastauksia uusille, prosessin aikana esiin nousseille kysymyksille. Laadullisessa pitkittäistutkimuksessa analyysin tarkoituksena on kuvata aineistossa esiintyvää muutosta (Neale, 2019). Tässä tutkimuksessa tuon muutoksen esiin kolmena erilaisena opintoihin kiinnittymisen profiilina.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää, luotettavaa ja sen tulokset uskottavia ainoastaan silloin, kun tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön

edellyttämällä tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK, 2012). Olen tässä väitöstutkimuksessa pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä läpi koko prosessin - aineiston keräämisessä, analysoinnissa ja tallentamisessa sekä julkaisemisessa - jotta tulokset ovat sekä luotettavia että eettisesti kestäviä (ks. Kuula, 2011; Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK, 2012). Monimenetelmällisessä tutkimuksessa on syytä tarkastella tutkimuksen luotettavuutta kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen osioiden kannalta erikseen, sillä niiden luotettavuuden arvioinnissa on eroja (Yardley & Bishop, 2017).

Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuus

Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voi tarkastella validiteetin ja reliabiliteetin näkökulmista. Validiteetilla arvioidaan sitä, miten tutkimus on toteutettu ja aineisto on analysoitu niin, että toteutustapa ei ole vääristänyt tuloksia. (Hirsjärvi ym., 2014; Ponce & Pagan, 2016.) Hirsjärvi ja kollegat (2014) luettelevat kyselytutkimuksen heikkouksiksi muun muassa sen, että on vaikea arvioida, miten vakavasti ja huolellisesti vastaajat täyttävät lomakkeet tai miten he ymmärtävät kysymykset. Oman kokemukseni mukaan nämä ovat realistisia vaaroja ammatillisen koulutuksen nuorille tehtävissä kyselyissä. Toteutinkin kyselyt kontrolloituna, informoituna kyselynä. Olin itse paikalla luokissa jakamassa kyselylomakkeet ja vastaamassa opiskelijoiden kysymyksiin. Niissä tilanteissa, kun luokassa kaikki eivät osallistuneet, luokan opettaja pystyi jatkamaan normaalia koulutyöskentelyä niiden kanssa, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen, ja minä huolehdin kyselyä täyttävästä ryhmästä. Pidän erityisen tärkeänä, että nuoren osallistumisen vapaaehtoisuutta kunnioitettiin. Tämä näkyi lopputuloksessa: Lähes kaikki palautetut kyselylomakkeet oli täytetty huolellisesti. Tyhjiä lomakkeita tai sellaisia lomakkeita, joissa oli säännönmukaisesti käytetty vain yhtä vastausvaihtoehtoa, oli hyvin vähän.

Validiteetti viittaa myös tutkimusinstrumentin tarkasteluun (Ponce & Pagan, 2016). Ulkoinen validiteetti viittaa siihen, voidaanko tuloksia yleistää laajempaan joukkoon. Lomakekyselyn ulkoista validiteettia voi laskea vähäinen vastausprosentti. (Timmins, 2015.) Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen palautti kaikkiaan 396 opiskelijaa. Tämä oli 75 prosenttia paikalla olleista opiskelijoista. Koska tutkimuskohteenä olivat nuoret opiskelijat, analyysiin valittiin vain alle 18-vuotiaat vastaajat, joita oli 364. Kato on usein aineistossa kuin aineistossa valikoiva, ja usein tutkimuksissa aliedustettuina ovat samoihin ryhmiin kuuluvat nuoret: vammaiset, vieraskieliset ja

syrytyneet nuoret (Liikanen & Penttinen, 2018). Myös tässä tutkimuksessa voitaneen olettaa, että vieraskieliset ja syrjäytymisvaarassa olevat nuoret ovat aliedustettuina. Suomea toisena kielenään puhuville nuorille kyselylomake on voinut näyttäytyä haastavana, ja syrjäytymisvaarassa olevat nuoret eivät välttämättä ole edes olleet koulussa aineistonkeruupäivänä. Sisäinen validiteetti viittaa siihen, mittaako mittari sitä, mitä sen on tarkoitus mitata (Ponce & Pagan, 2016; Timmins, 2015). Tässä tutkimuksessa sisäistä validiteettia tukee se, että kyselylomake testattiin kohderyhmään kuuluvilla henkilöillä ja opiskelijoilta pyydettiin palautetta väittämien sanamuodoista ja lomakkeen ymmärrettävyydestä.

Reliabiliteetti on osa tutkimuksen validiteettia. Reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, miten tutkimustulokset voidaan toistaa, ja se liittyy mittarin virheettömyyteen tai mitausvirheeseen. (Ponce & Pagan, 2016; Timmins, 2015.) Tässä tutkimuksessa käytettyjen mittarin summamuuttujien sisäistä johdonmukaisuutta arvioitiin Cronbachin alfa -kertoimella, joka jäi vaatimattomaksi 0.57–0.66. Vaikka kirjallisuudessa esitetään alfa-kertoimen rajaksi usein 0.7, voidaan myös alhaisempia arvoja saaneita mittareita hyödyntää (Knapp & Brown, 1995; Reinard, 2006), kun kyseessä ei ole kliininen päätöksenteko yksilön kannalta merkittävässä tilanteessa (Nummenmaa, 2009). Cronbachin alfa-kertoimen alhaisuutta voi selittää väittämien pieni määrä asteikolla (Reinard, 2006, Nummenmaa, 2009). Toisaalta se kertoo, miten monimuotoista ja haastavaa mittarin laatiminen on (esim. Laanterä ym., 2012). Opintoihin kiinnittymisen mittaaminen on käsitteen laajuuden ja eri ulottuvuuksien vuoksi erityisen hankalaa (Bakadorova ym., 2019; Lawson & Lawson, 2013). Käsitteiden perusteellisempi analysointi ja operationalisointi olisi voinut tuottaa sisäisesti johdonmukaisemman mittarin. Opintoihin kiinnittymisen mittaamiseen ei tutkimuksen alkaessa ollut yleisesti hyväksyttyä mittaria (ks. van Uden ym., 2014) eikä opintoihin kiinnittymisen tutkimusta ammatillisen koulutuksen kontekstissa juurikaan ollut (ks. Elffers ym., 2012). Tämä opinnäytetyö tarjosi minulle mahdollisuuden harjoitella kyselylomakkeen ja mittarin laatimista ja, kontekstiini liittyen, uskon, että tekemällä oppii.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan usein vastaavuuden (*credibility*), siirrettävyyden (*transferability*), varmuuden (*dependability*) ja vakiintuneisuuden (*confirmability*) näkökulmista (Lincoln & Guba, 2007; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat esiin, että näille käsitteille on kuitenkin erilaisia tulkintoja ja painotuksia. Vastaavuutta varmentaa tämän tutkimuksen monimenetelmällinen toteutustapa sekä sen toteuttaminen pitkäikäistutkimuksena (ks. Lincoln & Guba, 2007), niin että olen tavannut samoja ihmisiä useamman vuoden ajan. Pitkäikäistutkimuksen tulosten luotettavuutta heikentää kuitenkin se, että kaikki opiskelijat eivät enää halunneet osallistua kolmannen vuoden haastatteluihin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä, jotta tutkittavaa ilmiötä pystytään kuvaamaan. Haastatteluihin valitut nuoret kertoivat omakohtaisesti opiskelijan arjesta ammatillisessa koulutuksessa ja edustivat monipuolisesti ammatillisen koulutuksen opiskelijakuntaa. Nuoret toivat ensimmäisen opiskeluvuoden hankaluuksia avoimesti esille, eivätkä haastatteluihin hakeutuneet vain hyvin oppilaitoksessa viihtyvät tai menestyvät opiskelijat.

Siirrettävyys tarkoittaa tutkimustulosten siirrettävyyttä tutkimuskontekstin ulkopuolelle (Lincoln & Guba, 2007). Tässä tutkimuksessa tulosten siirrettävyyteen vaikuttaa se, että tutkimus on toteutettu kahdessa suuressa oppilaitoksessa, isoilla vetovoimaisilla aloilla. Ammatillisessa koulutuksessa on erilaisia alakohtaisia eroja. Esimerkiksi tutkintokohtaisesti tarkasteltuna opiskelijoiden opinnoista eroaminen vaihtelee tanssialan 2,4 prosentin ja tekstiili- ja vaatetusalan 24,5 prosentin välillä. Tähän tutkimukseen osallistuneiden alojen opiskelijoiden eroprocentit sijoittuvat 10 ja 16 prosentin välille. (ks. Pensonen & Ågren, 2018.) Myös oppilaitosten koko vaihtelee suuresti. Pienemmissä oppilaitoksissa esimerkiksi luokkakoko tai tilat ja välineet voivat mahdollistaa tai rajoittaa tässä tutkimuksessa keskeiseksi nousseiden erilaisten opetusmenetelmien käyttöä. Sen sijaan erilaisten opetusmenetelmien käyttö on koulutusasteelta toiselle siirrettävissä oleva keino tukea opintoihin kiinnittymistä. Eri koulutusasteille siirrettävissä on myös tämän tutkimuksen anti kiinnittymisen ilmiön ymmärtämisessä, jota tuon enemmän esiin pohdinnassa.

Varmuus ja vakiintuneisuus liittyvät tutkimuksen ja analyysien suorittamisen tarkasteluun ja tutkijan positioon sekä objektiivisuuteen (Lincoln & Guba, 2007). Pohdin omaa tutkijan positiotani koko tutkimusprosessin ajan. Mietin, vaikuttavatko omat arvoni tai asenteeni tutkimukseen ja esimerkiksi haastatteluiden ilmapiiriin (ks. Creswell & Creswell, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kvalitatiivinen aineisto (jos

kvantitatiivinenkaan) ei nosta esiin tuloksia itsekseen, ja laadullisen aineiston kerääminen vaatii usein jonkinäköistä vuorovaikutussuhdetta tutkittavien kanssa (Spencer ym., 2014). Aloittaessani tutkimustyötä vuonna 2015 olin työskennellyt ammatillisessa oppilaitoksessa opettajana useita vuosia. Pääosan siitä olin työskennellyt juuri peruskoulusta tulleiden nuorten kanssa. Koin, että osaan keskustella nuorten kanssa ja olen aidosti kiinnostunut heidän näkökulmistaan. Pysin haastatteluissa antamaan tilaa nuorelle ja muistamaan, että nuoren into opintoihin voi olla erilainen kuin väitöskirjatutkimusta harrastuksenaan tekevällä keski-ikäisellä opettajalla. Silti oma kokemushistoriani on voinut tiedostamattani vaikuttaa haastattelujen tulkintaan ja käsitteellistämiseen, sillä laadullisessa analyysissä tutkijan voi nähdä olevan aktiivinen, tulkitseva osallistuja tulosten muodostumisessa (Braun & Clarke, 2020; Spencer ym., 2014). Tähän vaikuttavat tutkijan ennakkokäsitysten ja -tietojen lisäksi tutkimuksen teon taidot ja huolellisuus. Tulosten ei tätä taustaa vasten voi ajatella olevan objektiivisesti oikeita tai vääriä mutta vahvoja tai heikkoja kylläkin. (Terry ym., 2017; Tuomi & Sarajarvi, 2018.) Laadullisen aineiston analyysissä pyrin huolellisuuteen. Lähtökohtaisesti pidin jokaista haastateltavaa ja hänen kertomustaan yhtä arvokkaana ja merkittävänä. Niinpä analyysissäkin kävin kaikki haastattelut systemaattisesti läpi niin että pyrin antamaan jokaiselle haastattelulle yhtä paljon huomiota. Aloittelevana tutkijana pyrin toteuttamaan analyysien jokaisen vaiheen tarkasti ja kokonaisuutena analyysissä annoin aikaa ideoiden muodostumiselle, tarkentumiselle ja täsmentymiselle. Kokeneempi tutkija todennäköisesti olisi pystynyt suurempaan luovuuteen analyysissä ja tulkinnoissa. Olen pyrkinyt raportoimaan tutkimukseni kokonaisuudessaan riittävän seikkaperäisesti luotettavuuden lisäämiseksi.

5.5 Tutkimuksen etiikka

Hain tätä tutkimusta varten tutkimusluvut oppilaitosten omien tutkimuslupakäytäntöjen mukaisesti. Virallisten lupien hakemisen lisäksi osallistujille on annettava riittävästi tietoa tutkimuksesta, jotta he voivat tehdä päätöksen osallistumisestaan (Lagström, 2010; Ryen, 2016). Tässä tutkimuksessa tiedotekirjeet jaettiin sekä osallistuville nuorille että heidän huoltajilleen. Heille kerrottiin Kuulan (2011) ohjeistuksen mukaisesti tutkimuksen tavoitteista, aineistonkeruun tavoista, aineiston käsittelystä, käytöstä, säilyttämisestä ja arkistoinnista sekä mahdollisuudesta kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, mahdollisuudesta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen niin halutessa sekä anonymiteetin huomioimisesta koko tutkimuksen ajan. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja huoltajilla oli halutessaan mahdollisuus kieltää

alikäisen opiskelijan osallistuminen tutkimukseen. Näin tapahtui yksittäisissä tapauksissa. Tutkimukseen osallistujien itsemääräämisoikeus perustuu siihen, että heillä on mahdollisuus kaikissa vaiheissa itse päättää, osallistuvatko he tutkimukseen ja vastaavatko heille esitettyihin kysymyksiin (Kuula, 2011), mutta Lagström (2010) huomauttaa, että kulttuurisilla, etnisillä ja uskonnollisilla tekijöillä voi olla merkitystä siinä, minkä ikäiseltä voi pyytää itsenäistä suostumusta tutkimukseen osallistumiseen. Tähän tutkimukseen osallistumisella ei haluttu loukata yhdenkään perheen käsitystä alikäisen nuoren ja vanhemman välisestä vastuun jakamisesta. Ammatillisessa peruskoulutuksessa 8 prosenttia uusista opiskelijoista puhuu äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea, ja äidinkielistä somali ja thai yleistyvät nopeiten (Portin, 2017). Olin itse paikalla luokissa kyselyaineistoa kerätessä ja pystyin vastaamaan kysymyksiin ja tarjoamaan suullista informaatiota tutkimuksesta. Jos luokassa kaikki eivät osallistuneet, luokan opettaja pystyi jatkamaan normaalia koulutyöskentelyä niiden kanssa, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen, ja minä huolehdimin kyselyä täyttävästä ryhmästä. Näin ollen osallistuminen oli aidosti vapaaehtoista eikä opiskelija joutunut missään tapauksessa istuskelemaan joutilaana erillään muista. Lisäksi opiskelijat saivat täyttää lomakkeet omaan tahtiinsa.

Laadullista tutkimusta tekevän tutkijan on syytä tarkastella omaa tutkijan positiotaan, omia ennakkokäsityksiään ja oletuksiaan, tutkimuksen joka vaiheessa (Braun & Clarke, 2020; Derrington, 2019). Ammatillisena opettajana koen olevani etuoikeutussa asemassa saadessani kulkea hetken nuoren rinnalla tämän aikuistuessaa ja opiskellessa tulevaa ammattia varten. Kukaan tämän tutkimuksen haastatelluista opiskelijoista ei opiskellut sillä kampuksella, missä itse työskentelen, joten minun oli helppompaa pitäytyä selkeästi tutkijan roolissa (ks. Laukkanen ym., 2018).

Laadullista pitkittäistutkimuksen etiikkaan liittyen keskustelin haastateltavien nuorten kanssa alusta lähtien mahdollisuudesta osallistua haastattelututkimukseen pitkittäistutkimuksen muodossa (ks. Neale, 2019). Lagström (2010) muistuttaa, että nuoren suostumus pitkittäistutkimukseen osallistumiseen on uusittava säännöllisin väliajoin. Tässä tutkimuksessa lupa tarkistettiin vuosittain. Samoin keskustelin nuorten kanssa vuosittain aineiston käytöstä sekä henkilötietojen säilyttämisestä seuraavaa yhteydenottoa varten (ks. Tietoarkisto, 2021). Tutkimuksen etiikkaan kuuluu myös se, että tulokset on raportoitu totuudenmukaisesti (Creswell & Creswell, 2018). Tässä tutkimuksessa anonymiteetin huomioimiseksi opiskelijan sukupuolta tai ammattialaa ei ole haastatteluaineistoa raportoitaessa (mahdollisuuksien mukaan) mainittu. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös tutkimusaineistojen hallinta (Kuula, 2011; Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK, 2012). Tässä tutkimuk-

sessä haastatteluaineistojen äänitteet tuhottiin puhtaaksikirjoittamisen jälkeen. Puhtaaksikirjoitetut haastatteluaineistot, ilman tunnistetietoja, säilytin sähköisessä muodossa salasanan takana. Tutkittavien yhteystiedot säilytin erillään aineistosta. Lupasin toimittaa kaikille kolme vuotta haastattelututkimuksessa mukana olleille linkin valmiiseen väitöskirjaan. Tämän jälkeen hävitän yhteystiedot. Kyselytutkimuksen aineisto arkistoidaan Yhteiskuntatieteelliseen tietoaarkistoon niiden vastaajien osalta, jotka ovat antaneet tähän suostumuksensa.

6 TULOKSET

On aika paljon eri meininki täällä amiksessa, kun mitä se oli sitten yläasteella. Että musta tuntuu, että yläasteella yritetään ehkä tavallaan pakottaa niitä tapoja, mitä odotetaan ja sitten taas ammattikoulussa sua opetetaan sellaisena mitä sä olet. Että siihen keskitytään, miten sua opetetaan ja täällä on monta eri tapaa. Vaikka yläasteella pääsi toki erityisopettajalle, mutta se ei aina tarkoittanut sitä, että sä sait erityisopetusta vaan sä istuit siinä pienessä luokassa kaikkien muittenkin kanssa ja näin edelleen. Mutta täällä sä saat sen, vaikka tän apuopettajan, siihen viereen ja se neuvoo sua niin kauan, että sä ymmärrät sen. Ja sitten taas opettajat on täällä sellaisia oikeasti, joita kiinnostaa.

Näin kuvaa tutkimukseen osallistunut ensimmäisen vuoden opiskelija (haastateltava 15) opintojaan ammatillisessa koulutuksessa. Aloitan tämän tulosluvun tarkastelemalla opintoihin kiinnittymisen rakentumista uuden opintopolun alkaessa eli ammatillisten opintojen ensimmäisenä vuotena (artikkeli I). Jatkan tutkimuskysymysten ja artikkeleiden mukaisessa järjestyksessä analysoimalla, mitkä tekijät tukevat tai haastavat opintoihin kiinnittymistä ammatillisissa opinnoissa (artikkeli II). Lopuksi selvittän pitkittäistutkimuksen menetelmin, miten ammatillisiin opintoihin kiinnittyminen kehittyi opintojen aikana (artikkeli III). Raportoin tulokset muista yhteenvedon osista poiketen passiivissa, koska alkuperäisartikkeleiden kirjoittamiseen on osallistunut minun lisäksi muita kirjoittajia. Esittelen jokaisen artikkelin keskeisimmät tulokset, mutta en enää toista analyysipolkuja tai aineistoesimerkkejä, jotka ovat luettavissa kunkin artikkelin tulososiosta.

6.1 Opintoihin kiinnittyminen ensimmäisenä opiskeluvuotena

Opintoihin kiinnittymisen rakentumista ensimmäisenä opiskeluvuotena tutkittiin monimenetelmällisesti. Tutkimuksen määrällisessä osiossa opintoihin kiinnittymistä tarkasteltiin neljän faktorianalyysin avulla muodostetun summamuuttujan avulla. Näitä opintoihin kiinnittymisen ulottuvuuksia olivat aktiivisuus opinnoissa (*active effort*), kuulumisen tunne (*sense of belonging*), vastavuoroinen suhde opettajien kanssa (*re-*

ciprocial relationship with teachers) ja sosiaalinen kanssakäyminen yhteisössä (*social interaction*). Näiden summamuuttujien tilastolliset tunnusluvut esitetään taulukossa 4. Kavereilta saatu kannustus opiskelussa tuki tilastollisesti merkitsevästi opintoihin kiinnittymistä kaikilla ulottuvuuksilla: aktiivisuus opinnoissa ($U = 3289$, $p = 0.001$), kuulumisen tunne ($U = 4018$, $p = 0.028$), vastavuoroiset opettajasuhteet ($U = 3771$, $p = 0.002$) ja sosiaalinen kanssakäyminen yhteisössä ($U = 2600$, $p = 0.000$). Tässä tutkimuksessa oman alavalinnan varmuus oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä aktiivisuuteen opinnoissa ($\chi^2 = 26.2$, $df = 2$, $p = 0.000$) ja opettajasuhteiden kokemiseen vastavuoroisina ($\chi^2 = 15.7$, $df = 2$, $p = 0.000$). Alavalinnan varmuus ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä kuulumisen tunteen kanssa. Tässä tutkimuksessa ei havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä luokkakoon ja opintoihin kiinnittymisen välillä.

Taulukko 4. Opintoihin kiinnittymistä kuvaavat summamuuttujat ja niiden tilastolliset tunnusluvut (min. 1, maks. 4)

Muuttuja	Väittämien määrä	M	SD	Cronbachin alpha	Esimerkki väittämästä
Aktiivisuus opinnoissa	6	2.98	0.43	0.66	Valmistaudun hyvin oppitunneille
Kuulumisen tunne	3	3.34	0.53	0.57	Minut hyväksytään luokassa sellaisena kuin olen
Vastavuoroiset opettajasuhteet	5	2.99	0.41	0.65	Opettajien kanssa voi neuvotella
Sosiaalinen kanssakäyminen yhteisössä	3	3.06	0.50	0.60	Juttelen koulukavereiden kanssa opiskeluun ja oppimiseen liittyvistä asioista

Vähäiset aikuiskontaktit opiskelijan elämässä olivat yhteydessä heikompaan kiinnittymiseen. Opiskelijoilta kysyttiin, monenko aikuisen kanssa opiskelija on yhteyksissä viikon aikana, jos koulun henkilökuntaa ei lasketa. Vastaaja sai itse määritellä aikuisen ja yhteydenpidon laadun. Vastaajista 12 prosenttia ($n = 43$) oli yhteydessä vähemmän kuin kolmen aikuisen kanssa viikoittain. Näiden opiskelijoiden aktiivisuus opinnoissa ($U = 5119$, $p = 0.004$) ja opettajasuhteiden kokeminen vastavuoroisiksi ($U = 5074$,

$p = 0.024$) oli tilastollisesti merkitsevästi heikompaa kuin niiden opiskelijoiden, joilla oli enemmän aikuiskontakteja.

Tutkimuksen laadullinen aineisto jakautui kahteen pääteemaan temaattisen analyysin lopputuloksena. Pääteemat olivat seuraavat: 1) opiskelijan varmuuden kasvaminen sekä 2) opetuksen ja koulutuksen järjestelyt. Pääteemassa *opiskelijan varmuuden kasvaminen* opiskelijat kuvasivat moninaisia epävarmuuden tunteita, joita ensimmäinen opiskeluvuosi ammatillisessa koulutuksessa oli heissä herättänyt. *Opetuksen ja koulutuksen järjestelyt* -pääteemassa opiskelijat toivat esiin, että ammatillisessa koulutuksessa käytetyt erilaiset opetustavat ja oppimisympäristöt mahdollistivat itselle sopivan oppimisen tavan löytämisen ja käyttämisen.

Alavalinnasta määrällinen osuus tuotti tiedon, että opiskelijoiden alavalinnan varmuus vaihtelee paljon. Laadullinen analyysi vahvisti tätä tulosta, kun osa opiskelijoista kertoi vielä kevätlukukauden puolella pohtivansa alavalintaa. He saattoivat olla epävarmoja alalle sopivuudestaan tai omista kyvyistään, mutta he pysyivät valitsemisensa opinnoissa, koska eivät tunteneet kiinnostusta mihinkään muuallekaan. Laadullinen analyysi tuotti myös syventävää tietoa, sillä opiskelijat kertoivat aktiivisesti haakevansa vahvistusta alavalintaansa ja alalle sopivuuteensa. Tämä ilmiö ja tuen tarve on hyvä tunnistaa ammatillisen koulutuksen arjessa. Alavalintaa pohtiessaan opiskelijat saattoivat olla hyvin sensitiivisiä esimerkiksi opettajien kommenteille tai käytökselle lisäohjausta tarvitessaan.

Oppimisympäristöistä tutkimuksen määrällinen osuus tuotti tiedon, että oppimisympäristö tukee yhteisöllistä oppimista. Vastaajista 71 prosenttia koki, että opiskelijoiden yhdessä tekemistä ja yhdessä oppimista tuetaan. Sen sijaan ammatillisessa koulutuksessa ei välttämättä oleteta opiskelijoiden olevan aktiivisia oppimisprosessissa, sillä vastaajista vain 61 prosenttia koki, että tunneilla edellytetään aktiivista osallistumista. Jälkimmäistä tuki laadullinen osio, kun opiskelijat kertoivat kiireen tunnusta ja pitkistä päivistä täynnä luennointia. Laadullisen analyysin tulokset syvensivät tietoa ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöstä siinä mielessä, että opiskelijat kertoivat halusta opiskella ja oppia mutta peruskoulussa oppimisen tapa ei ollut ollut itselle sopiva. Moni toi esiin sen, että peruskoulussa oletetaan kaikkien opiskelijoiden olevan samanlaisia, mikä vahvistaa muun muassa Simolan (2020) käsitystä peruskoulun opetuksen yksilöllistämisympäristöjen hitaasta toteutumisesta (myös Molin-Karakoc & Ikola, 2019). Aikaisemmassa tutkimuksessa Hegna (2019) ja Maunu (2019) ovat tuoneet esiin, että ammatillisen koulutuksen nuorilla on usein ikäviä kokemuksia peruskouluajoilta. Nämä liittyivät huononmuuden, pärjäämättömyyden ja ulkopuolisuuden tunteisiin sekä toistuvaan negatiivisen palautteen saamiseen. Ammatillinen

koulutus on kuitenkin mahdollistanut positiivisemmat oppimiskokemukset ja ryhmään kuulumisen tunteet (Hegna, 2019; Maunu, 2019). Myös tässä tutkimuksessa koettiin, että ammatillisessa koulutuksessa on mahdollista löytää ja käyttää itselle sopivia oppimisen tapoja ja että opettajat kohtaavat opiskelijat enemmän yksilöinä.

Monimenetelmällisen tutkimuksen eri tutkimusotteet voivat tuoda ilmiöstä esiin joko konvergoivia eli toisiaan vahvistavia tai divergoivia eli eroja esiin tuovia puolia (Pitkäniemi, 2015). Tässä tutkimuksessa eri osien tulokset olivat pääosin konvergoivia mutta laadullinen osio nosti esiin näkökulman, jota määrällisellä otteella ei tavoitettu. Uutena näkökulmana laadullinen analyysi tuotti ymmärryksen opiskelijoiden kokemasta valtavasta epävarmuudesta ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Epävarmuus liittyi pohdintoihin alavalinnasta, uuteen kouluun siirtymisestä ja oman paikan löytymisestä sekä aikuistumisesta kaikkien muutosten keskellä. Koska haastattelut toteutettiin ensimmäisen lukuvuoden lopussa, opiskelijat pystyivät katsomaan vuottaan taaksepäin ja kertoivat teeman mukaisesti enemmän varmuuden kasvamisesta kuin epävarmuudessa olemisesta. Silti tulokset nostavat esiin, että koulutussiiirtymissä on Suomessa edelleen kehitettävää. Samalla tämä havainto nosti opiskelijoiden nuoruuden tarkastelun keskiöön väitöskirjatutkimuksen seuraavissa osissa.

6.2 Opintoihin kiinnittymistä tukevat ja haastavat tekijät

Toisessa osatutkimuksessa selvitettiin, millaisia opintoihin kiinnittymisen haasteita ja mahdollisuuksia opiskelijat kokevat erilaisissa oppimisen ympäristöissä. Aineistona oli toisen vuoden opiskelijoiden (n = 17) haastattelut, jotka analysoitiin teorialähtöisesti käyttäen apuna Mäkisen ja Annalan (2011) viitekehystä opintoihin kiinnittymisestä. Viitekehys koostuu kolmesta kehästä, joissa tarkastellaan opiskelijoita a) oppijoina b) opiskeluyhteisössä ja c) elämismaailmassa. Tässä tutkimuksessa nostettiin esiin näissä viitekehysten teemoissa tässä aineistossa keskeiseksi noussut näkökulma.

Kun tarkasteltiin opiskelijan kiinnittymistä oppijana, keskeisiksi nousivat opiskelijan kehittyminen opiskelijana ja itsevarmuuden kasvaminen. Kun erilaisista tehtävistä ja työtavoista oli jo kokemusta, auttoi varmuus uusiin tilanteisiin menemistä. Opiskelija pystyi luottamaan omaan kykyynsä oppia. Osalla opiskelijoista oli ollut melko epärealistiset käsitykset ammatillisesta koulutuksesta opintojen alussa mutta toisena vuonna valitun alan realiteetit alkoivat olla selviä. Osa oli toki ensin kokeillut rajoja tehtävien tai tenttien läpäisyrajojen kanssa. Keskeisiksi kiinnittymistä tukeviksi

tekijöiksi nousivat opiskelijan kokemana turvallisuus, varmuus ja osallisuus sekä realistiset odotukset tulevaisuudesta ja ajan antaminen kasvulle. Toisen vuoden opiskelijat kertoivat tekevänsä tehtävänsä huolellisemmin ja antavansa opiskelulle enemmän aikaa kuin ensimmäisenä opiskeluvuotena. Yksi opiskelija käytti tästä termiä *antautuminen koululle*. Osa opiskelijoista kuvasi itseään niin sanottuna hiljaisena opiskelijana, joka mielellään kuunteli, pohti itsekseen ja oppi tehtäviä tekemällä. Keskustelu, omien ideoiden esille tuominen tai kysyminen ei ollut näille opiskelijoille luonteva opiskeluun osallistumisen muoto. Kun vielä työpaikoilla työkaverit saattoivat olla monta kymmentä vuotta itseä vanhempia, tuntui yhteisen keskustelunaiheen löytyminen opiskelijoista hankalalta. Vaikka osalle opiskelijoista alavalinta ei vielä toisenaan vuonna tuntunut varmalta, suomalaisen koulutusjärjestelmän antama mahdollisuus jatkaa opintoja korkea-asteella ammatillisen tutkinnon jälkeen motivoi suorittamaan opinnot loppuun asti. Yliopisto-opiskelijoiden on Suomessa todettu kokevan paineita nopeasta valmistumisesta niin yhteiskunnan kuin oman perheenkin taholta (Kipponen & Annala, 2016). Tällaisia paineita ei tässä tutkimuksessa havaittu.

Opiskelija elämismaailmassa -teemassa keskeisimmäksi nousi perheen merkitys nuoren opintoihin kiinnittymisessä. Osa nuorista kertoi, miten perhe oli tukenut ja kannustanut läpi vaikeiden yläkouluvuosien. Vielä ammatillisten opintojen ensimmäisenä vuotena osa nuorista oli tarvinnut reipasta kannustusta koulunkäyntiin; vanhemmat olivat herättäneet ja patistaneet aamulla kouluun tai soittaneet päivällä tarkistaakseen, että nuori on varmasti koulussa. Toisena vuotena koulunkäynnin koettiin sujuvan omatoimisemmin ilman vanhempien runsasta tukea. Monella opiskelijalla oli lähipiirissä oman tulevan alan ammattilaisia, joten ammattiaineiden opiskeluun oli tukea saatavilla ja opiskelijat suhtautuivat tähän tukeen kunnioittaen. Kaikilla nuorilla ei kuitenkaan ollut perheen tarjoamaa tukiverkostoa ympärillään. Näiden opiskelijoiden tunnistaminen ja tukeminen ammatillisessa koulutuksessa on tärkeää.

Kun tarkasteltiin opiskelijaa opiskeluyhteisössä, opiskeluyhteisöön kuulumisen sekä omien valmiuksien soveltuminen opiskeluun korostuivat. Opiskelijat kuvasivat monenlaisia merkityksellisiä opiskelukokemuksia. Monelle työpaikalla tapahtuva oppiminen oli tarjonnut merkittäviä oppimiskokemuksia ja opintoihin kiinnittymisen mahdollisuuksia. Osa oli oppinut uusia työtehtäviä, osa ymmärtänyt tulevan alan työn sisältöä ja sen mahdollista sopivuutta itselle, osa taas oli oppinut jotakin uutta itseltään. Työpaikoilla tärkeää oli myös mahdollisuus olla osa työyhteisöä. Tulokset vahvistavat käsitystä työpaikalla tapahtuvasta monimuotoisesta oppimisestä (ks. Hager, 2011; Upola, 2019). Oppilaitoksessa yhteisöllisyys liitettiin usein kavereihin. Kaverisuhteet koettiin konkreettisina motivaation ylläpitäjinä. Nuorten sosiaaliset taidot ja

yhdessä oppimisen taidot ovat vielä kehittymässä. Moni kertoi työskentelevänsä mie-
luiten parhaan kaverin kanssa, koska silloin yhteistyö sujuu. Samoin ongelmanratkai-
sun ja itseohjautuvuuden valmiudet ovat vasta kehittymässä. Uusia taitoja harjoitel-
lessa ongelma kohtaan jää helposti jumiin eikä osaa edetä. Yksi opiskelija kuvasi tätä
jopa *paniikinomaiseksi tilaksi*. Kaverin ohjeiden avulla oli näissäkin tilanteissa hel-
pompaa päästä eteenpäin.

Tulokset osoittavat, että opiskelu ammatillisessa koulutuksessa oli pääsääntöisesti
tukenut opintoihin kiinnittymistä. Koulumuotoinen opiskelu oli kehittänyt tutki-
mukseen osallistuneiden opiskeluvälmiuksia ja antanut opiskelijalle ja hänen valin-
noilleen aktiivisen roolin. Koulumuotoisessa opiskelussa opiskelijalle asetetaan sel-
keitä rajoja ja toisaalta tuetaan opiskelijaa ottamaan hallitusti vastuuta omista opin-
noistaan. Lisäksi vuosiluokkiin perustuva opiskelu voi selkiinnyttää ja konkretisoida
oppimisen etenemisen aikataulua osalle opiskelijoista. Toisena opiskeluvuotena pitää
jo vakavoitua ja aikuistua. Tulevaisuuteen suuntautuminen, valmistuminen, työllisty-
minen ja itsenäistyminen tulivatkin vahvasti esille nuorten puheessa.

6.3 Opintoihin kiinnittymisen kehittyminen ammatillisten opintojen aikana

Kolmannessa osatutkimuksessa tarkasteltiin opintoihin kiinnittymisen kehittymistä
koko ammatillisen koulutuksen aikana. Koska kyseessä olivat ammatilliset opiskelijat,
tarkasteltiin tutkimuksessa myös ammatillista kasvua. Aineistona oli kahdentoista
opiskelijan haastattelut kolmen vuoden ajalta. Teorialähtöisenä analyysirunkona
toimi Kahun ja Nelsonin (2018) esittelemä viitekehys, jossa opintoihin kiinnittymistä
tarkastellaan rajapinnassa tapahtuvana dynaamisena ilmiönä opiskelijan ja oppilaitok-
sen kohdatessa. Laadullisessa pitkittäistutkimuksessa analyysin tarkoituksena on ku-
vata aineistossa esiintyvää muutosta. Sen pitäisi pystyä vastaamaan muutokseen ja
jatkuvuuteen liittyviin miten- ja miksi-kysymyksiin. (Neale, 2019.) Tässä tutkimuk-
sessa muutos tuodaan esiin kolmena erilaisena opintoihin kiinnittymisen profiilina.
Nämä ovat välittömästi kiinnittyneiden (*immediate*), epäilyjen kautta kiinnittyneiden
(*nascent*) ja häilyvästi kiinnittyneiden profiili (*indeterminate engagement profile*). Ne kuvaa-
vat eri tavoin etenevää opintoihin kiinnittymistä kolmen vuoden ammatillisen kou-
lutuksen ajalta.

Välittömästi kiinnittyneiden profiilissa opiskelijat kuvasivat jo ensimmäisenä opis-
keluvuotena vankkaa kiinnittymistä opintoihin. Heillä oli vahva opiskeluyhteisöön

kuulumisen tunne ja käsitys oikealla alalla olemisesta. Aikaisemmassa tutkimuksessa Ulmanen ja kollegat (2016) ovat todenneet, että kokeakseen oppimisen iloa opiskelijalla täytyy olla myös vahva kokemus opiskeluyhteisöön kuulumisesta, mikä todentui tässä profiilissa. Välittömästi kiinnittyneiden profiilissa opiskelijat kuvasivat opetusmenetelmiä monipuolisina ja kiinnostavina ja he saivat opiskella itselleen sopivalla tavalla. Näiden opiskelijoiden ammatillinen kasvu pääsi käyntiin jo ensimmäisenä opiskeluvuotena (ks. Kassara, 2017; Aarto-Pesonen & Tynjälä, 2017) ja eteni läpi opiskeluajan. Näiden opiskelijoiden kiinnittyminen oli pääosin vankkaa läpi opiskelujen, mutta he kertoivat ajoittaisesta kiinnittymisen vaihtelusta, mikä näkyi esimerkiksi lintsautumisena. Nuoruudessa kehitys ei ole suoraviivaista ja väliin kuuluu myös taantumista (Aalberg & Siimes, 2007; Malin ym., 2014). Välittömästi kiinnittyneiden profiilissa opiskelijat pitivät viimeistä opiskeluvuotta erityisen kiinnostavana ja panostivat silloin opiskeluun vielä enemmän. Heillä oli työpaikat tiedossa valmistumisen aikoihin, ja he tunnistivat tulevan työn vaatimuksia ja pohtivat omia vahvuuksiinsa ja sopivuuttaan alalle valmistumisen kynnyksellä.

Epäilyjen kautta kiinnittyneiden profiilissa opiskelijat kuvasivat ensimmäistä vuotta vaikeana. Osa näistä opiskelijoista kuvasi pitkiä, luentojen täyttämiä päiviä, mikä sai epäilemään alavalintaa tai omaa jaksamista. Näillä opiskelijoilla oli kuitenkin kavereita koulussa, ja he mainitsivatkin kaverit syyksi jatkaa opintoja. Osa tämän profiilin opiskelijoista puolestaan epäili alavalintaa, mutta kun opetusmenetelmät olivat itselle sopivia ja kun kavereitakin löytyi, niin opintoihin kiinnittyminen pääsi vauhtiin. Myös toinen opiskeluvuosi erosi välittömästi kiinnittyneiden profiilista, sillä epäilyjen kautta kiinnittyneet toivat vahvasti esiin toisena vuonna omien oppimisvalmiuksien kehittymisen, itsetunnon kohenemisen ja opiskelumotivaation kasvun. Opiskelijat kertoivat panostavansa enemmän opintoihin, ja opinnot tuntuivat mielenkiintoisemmilta. Näillä opiskelijoilla ammatillinen kasvu käynnistyi toden teolla toisena vuonna epävarmuuden tunteiden väistyttyä (ks. Aarto-Pesonen & Tynjälä, 2017). Kolmantena vuonna moni kertoi, että laaja-alaiset opinnot olivat auttaneet löytämään oman kiinnostuksen kohteen. Osa oli jatkamassa opintojen jälkeen opiskelua, ja osalla oli työpaikka tiedossa. Kaikki kokivat, että ammatillinen koulutus oli ollut heille tärkeä ja merkittävä.

Häilyvästi kiinnittyneiden profiilissa opiskelijat olivat riittävän kiinnittyneitä jatkaakseen opinnot loppuun saakka. Ensimmäisenä vuotena he kertoivat erilaisista opintojen järjestelyihin liittyvistä harmin, pettymyksen ja turhautumisen tunteista. Joku koki opetuksen turhaksi, joku opettajat epäpäteviksi, osa ei löytänyt kavereita omalta luokalta. Tämän profiilin opiskelijoissa ei kuitenkaan ollut yhtään alun luen-

topainotteisesta opiskelusta valittanutta opiskelijaa. Näillä opiskelijoilla oli hetkiä, jolloin he olivat opintoihin kiinnittyneitä enemmän ja sitten taas vähemmän. Opintoihin kiinnittyminen ei ollut lineaarista, ylöspäin tai alaspäin suuntautuvaa. Jokaisen vuoden haastatteluissa opiskelijat toivat esiin pettymyksen, turhautumisen, harmin tai kyllästymisen tunteita sekä opiskelun haasteita mutta myös joitakin opintoihin kiinnittäviä tekijöitä. Aikaisemmassa tutkimuksessa Aarkrog ja kollegat (2018) havaitsivat, että koulu voi toimia opiskelijoille pakopaikkana, jos henkilökohtaisessa elämässä on hankaluuksia. Tämä selitti osin opiskelijoiden pysymistä opintojen parissa. Tässä tutkimuksessa viitteitä kyseisestä ilmiöstä ei havaittu.

Työpaikalla tapahtuva oppiminen oli toiselle opintoihin kiinnittävää, mutta toinen koki vaikeaksi yhdistää koulussa opittuja asioita työpaikalla tapahtuviin oikeisiin työtehtäviin. Vielä valmistumisen kynnyksellä tuotiin esiin pettymystä opintoihin. Opiskelijoilla oli kokemuksia siitä, että ei ollut tullut nähdyksi tai kuulluksi opiskeluyhteisössä tai että omaa paikkaa opiskeluyhteisössä tai paloa opintoihin ei ollut löytynyt. Aiempi tutkimus on korostanut, että opintoihin kiinnittymisen kannalta opiskelijoille on tärkeää tulla nähdyksi ja kuulluksi (Parnes ym., 2020; Steen-Utheim & Foldnes, 2018; Xerri ym., 2018). Osa opiskelijoista olisi halunnut suorittaa opinnot nopeammin, osa taas koki, että opinnot eivät valmistaneet tarpeeksi työelämään siirtymiseen. Häilyvästi kiinnittyneiden opiskelijoiden profiili tuo esiin sen, että vaikka opiskelija on valmistunut ammatillisesta koulutuksesta, opiskelijan ammatillinen kasvu voi silti olla rajallista ja työelämään siirtyminen voidaan kokea haastavana. Aarto-Pesonen ja Tynjälä (2017) nostavatkin esiin, että tunteet, kuten turhautuminen, voivat haitata ajatusmallien uusiutumista ja sitä kautta hidastaa ammatillista kasvua.

Kolmannen osatutkimuksen keskeinen huomio kiinnittyy siihen, että suuri osa opiskelijoista pohtii omaa alavalintaansa ja varsinkin ensimmäisenä opiskeluvuonna odoteltiin kiinnostuksen syttymistä. Tänä aikana on keskeistä, että opiskelija löytää kavereita oppilaitoksesta, saa kokemusta erilaisista opetusmenetelmistä ja löytää itselleen sopivia oppimisen tapoja. Näin kuulumisen tunne ja oman paikan löytyminen yhteisössä pääsee kehittymään. Opetuksen tahtiin on hyvä kiinnittää huomiota ja antaa aikaa sille, että valitun alan mahdollisuudet avautuvat opiskelijalle.

7 POHDINTA

Väitöskirjatutkimuksessani tarkastelin ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevien nuorten opintoihin kiinnittymistä. Tutkimustehtävänä oli selvittää ammatillisen koulutuksen nuorten opiskelijoiden opintoihin kiinnittymiseen liittyviä tekijöitä sekä opintoihin kiinnittymisen kehittymistä ammatillisten opintojen aikana. Pitkittäistutkimus antoi mahdollisuuden seurata opintoihin kiinnittymisen kehittymistä koko kolmevuotisen ammatillisen koulutuksen ajan. Tässä pohdintaluvussa nostan esille keskeisimmät koko väitöskirjatutkimuksen tulokset ja peilaan niitä aikaisempaan tutkimukseen. Aloitan tarkastelemalla opintoihin kiinnittymisen kehittymistä ammatillisten opintojen aikana. Tutkimustulokset vahvistivat aikaisempia tuloksia, joiden mukaan opintoihin kiinnittymiseen voidaan oppilaitoksessa vaikuttaa. Esittelenkin pohdintaluvussa myös käytännöllisiä ja pedagogisia kehittämisehdotuksia opintoihin kiinnittymisen tukemiseksi. Lopuksi linjaan suuntia opintoihin kiinnittymisen jatkotutkimukselle.

7.1 Opintoihin kiinnittyminen henkilökohtaisena polkuna

Tämä tutkimus antoi kuvan melko vankasti opintoihin kiinnittyneistä ammatillisen koulutuksen opiskelijoista. Opintoihin kiinnittymisen prosessi näyttäytyi monitahoisena ja henkilökohtaisesti muovautuvana ilmiönä. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat Appletonin ja kollegoiden (2006) sekä Cerda-Navarron ja kollegoiden (2019) esiin nostamaa näkemystä, että jos opintoihin kiinnittymisen eri ulottuvuuksia tarkastelee yksinään tai valitsee vain jonkun ulottuvuuden tarkastelun kohteeksi, jää kuva kiinnittymisestä yksipuoliseksi. Laadullinen pitkittäistutkimus toi opintoihin kiinnittymisen moninaisuutta esille eri tavoin kuin tyypilliset poikkileikkausaineistoihin perustuvat kiinnittymistutkimukset (ks. esim. Cerda-Navarro ym., 2019). Tässä tutkimuksessa opintoihin kiinnittyminen näyttäytyi pääsääntöisesti hitaasti kehittyvänä ilmiönä. Samoin Jang kollegoineen (2016) on havainnut, että opintoihin kiinnittymisen muutokset paljastuvat vähitellen. Itse asiassa monen nuoren opintoihin kiinnittyminen ja ammatillinen kasvu pääsivät käyntiin vasta toisena opiskeluvuotena.

Lisäksi opiskelijat kertoivat hakevansa aktiivisesti vahvistusta alavalintaansa ja alalle sopivuuteensa opintojensa alkukuukausien aikana. Tätä tilannesidonnaista ja alati neuvoteltavaa kiinnittymisen luonnetta ovat nostaneet esiin myös Kahu ja Nelson (2018, myös Kahu ym., 2020). Tämä näkemys haastaa kouluyhteisöä pohtimaan kaikkien päivittäisten prosessien merkitystä opintoihin kiinnittymisen kannalta. Appleton ja kollegat (2006) huomauttavat, että moniulotteinen opintoihin kiinnittymisen tarkastelu avaa laajemmalti mahdollisuuksia tukea opintoihin kiinnittymistä. Samoin Payne (2019) on korostanut, että opintoihin kiinnittyminen on moniulotteinen ilmiö ja että yksittäisten opiskelijoiden erot tulisi ottaa huomioon. Payne (emt.) nostaa esiin, että samankaltainen opintoihin kiinnittyminen ei takaa samaa lopputulosta opimisen kannalta. Myös tässä väitöstutkimuksessa nousi esille erilaisia tapoja tukea opintoihin kiinnittymistä ammatillisessa koulutuksessa.

Opintoihin kiinnittyminen rakentuu opiskeluyhteisössä, mikä tuli tässä tutkimuksessa esiin selkeästi sekä epäilyjen kautta kiinnittyneiden että häilyvästi kiinnittyneiden profiileissa. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu yhteisöllisten elementtien tukevan opintoihin kiinnittymistä. Weyns ja kollegat (2018) havaitsivat omaan opiskeluryhmään kuulumisen tunteen lisäävän kiinnittymistä. Jang kollegoineen (2016) puolestaan havaitsi, että opiskelijan kokemat haasteet vuorovaikutuksessa opettajan kanssa näkyivät heikompana opintoihin kiinnittymisenä. Tässä tutkimuksessa tärkeänä opintoihin kiinnittymistä tukevana tekijänä näyttäytyivät läheiset kaverisuhteet. Moni tähän tutkimukseen osallistunut opiskelija kertoi, että ensimmäisenä vuonna kaverit olivat syy jatkaa opintoja ja tulla kouluun aamusta toiseen. Täten nuoruuden ikävaiheeseen kuuluva kaverisuhteiden korostuminen (ks. Aalberg & Siimes, 2007; Azad ym., 2018) näkyy myös opintoihin kiinnittymisessä. Aikaisemmassa kotimaisessa tutkimuksessa (Salmela-Aro ym., 2008) havaittiin, että ammatillisen koulutuksen opiskelijat kokevat opintojen alkuvaiheessa enemmän riittämättömyyden tunteita verrattuna lukiokoulutuksen aloittaviin opiskelijoihin. Myös tässä tutkimuksessa opiskelijat kuvasivat sitä, miten epävarmaksi kokevat itsensä uusissa ammatillisissa taitoja opetellessaan. Kaverin kanssa yhteistyössä oli näissäkin tilanteissa helpompaa edetä. Myös Kiuru kollegoineen (2020) on havainnut läheisten kaverisuhteiden vähentävän kouluun liittyvää stressiä ja tukevan hyvinvointia. Kuitenkaan tänäkään tutkimuksen opiskelijoista kaikilla ei ollut luokassa kaveria. Lisäksi Wang ja kollegat (2018) nostivat esiin, että heikosti kiinnittyneiden opiskelijoiden ei kannattaisi jatkuvasti työskennellä omassa ryhmässään, koska se voi edelleen heikentää heidän kiinnittymistään. Pelkästään tässä konkretisoituu se, että opiskelijat voivat kokea saman opetustilanteen hyvin eri tavalla (Payne, 2019; Shi & Tan, 2020) ja opettajalla on useita erilaisia näkökulmia, mitä huomioida opetuksen järjestelyissä.

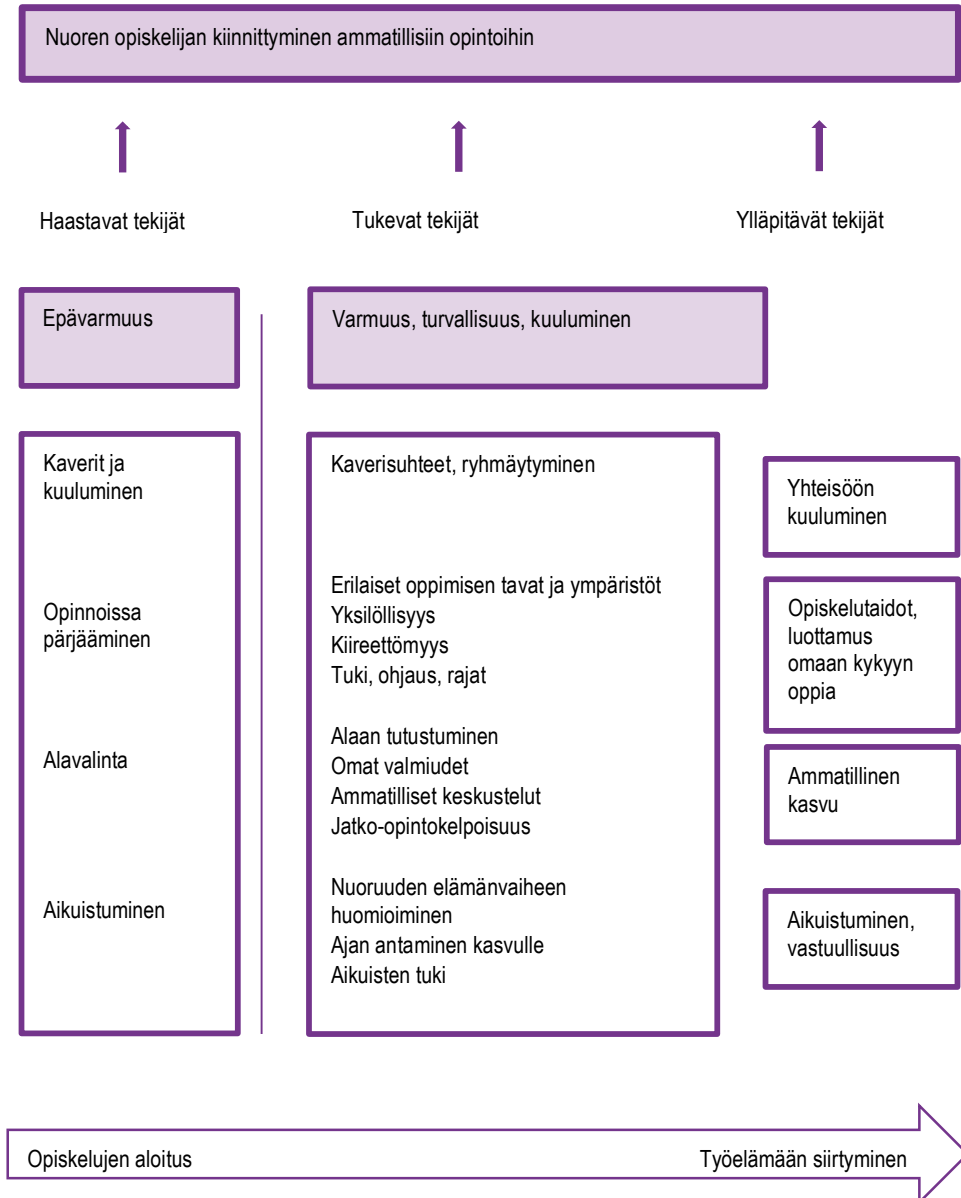
Aikaisemmissa tutkimuksissa onkin korostettu opettajan roolia kiinnittymisen edistämässä. Weyns ja kollegat (2018) havaitsivat kokemuksen opettajalta saadusta tuesta tukevan opintoihin kiinnittymistä. Groccia (2018) puolestaan korostaa yhteistoimintaan perustuvien opetusmenetelmien tukevan opintoihin kiinnittymistä. Tässä tutkimuksessa erityisesti erilaiset oppimisen tavat nousivat keskeisiksi keinoiksi tukea opintoihin kiinnittymistä. Payne (2019) havaitsi, että yksi opiskelija voi kokea opetusmenetelmän opintoihin kiinnittävänä, kun taas toinen koki sen haastavana. Näin ollen opettajan ammattitaito ja mahdollisuus tehdä pedagogisia ratkaisuja tilanteen ja opiskelijoiden mukaan korostuvat opintoihin kiinnittymistä tukevin tekijöinä. Tämä tukee Hegarty ja Thompsonin (2019) sekä Placklén ja kollegoiden (2018) näkemystä siitä, että opintoihin kiinnittymistä vahvistaa opettajan vankka ammattitaito ja aktiivinen rooli luokassa. Tuoreen Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n (2019) kyselyn mukaan ammatillisen koulutuksen ryhmäkoot ovat kasvaneet ja opettajien työmäärä on lisääntynyt. Tämä voi kaventaa opettajan mahdollisuutta järjestellä erilaisia oppimisen tapoja, sillä erilaiset ja yksilölliset oppimisen tilanteet ja mahdollisuudet eivät synny itseksensä. Tämä olisi valitettavaa resurssien ja osaamisen hukkaamista, sillä ammatillisen koulutuksen opettajat kokevat vahvuutenaan juuri erilaisten opetusmenetelmien käytön ja opintojen yksilöllistämisen (Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 2019).

Tässä tutkimuksessa selvitettiin myös alavalinnan varmuuden yhteyttä opintoihin kiinnittymiseen. Alavalinnastaan varmemmat opiskelijat olivat tulosten mukaan opintojen alussa aktiivisempia ja kokivat opettajasuhteet vastavuoroisempina. Xerri ja kollegat (2018) ehdottavat, että kun aktiivisemmat opiskelijat kyselevät enemmän, he samalla saavat enemmän palautetta ja ohjausta tehtävien tekemiseen ja tästä syystä he kokevat opiskeluun liittyvän työmäärän kohtuullisempina. Eritoten opintojen alkuvaiheessa on opettajana hyvä kiinnittää huomiota vähemmän aktiivisiin opiskelijoihin ja pyrkiä luomaan vastavuoroista opettajasuhdetta heidän kanssaan. Ensimmäisen vuoden epävarmuus tulisi huomioida myös opetusjärjestelyissä. Nuorelle tulisi antaa aikaa, tilaa ja mahdollisuuksia tarttua alaan ja opintoihin. Kun ammatillisessa koulutuksessa aloittavan opiskelijan kanssa laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, jossa sovitaan opintojen sisältö, aikataulut ja opiskelutavat, voisi tähän ohjauskeskusteluun ottaa mukaan myös pohdinnat alasta ja sen tarjoamista mahdollisuuksista. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan kiireen tuntu vähentää opiskelijan aktiivista roolia oppimistilanteissa. Myös van Uden kollegoineen (2016) on nostanut kiireen tunnun opintoihin kiinnittymistä haittavaksi tekijäksi. Vaade koulututtavia nopeasti työelämän taitajaksi on siis monin tavoin ristiriidassa epävarmojen nuorten opintoihin kiinnittymisen ja ammatillisen kasvun kanssa.

Tämän väitöstutkimuksen tulokset ovat avanneet opiskelijoiden erilaisia näkemyksiä ammatillisen koulutuksen arjesta. Niitä voidaan hyödyntää pohdittaessa henkilökohtaisia opintopolkua uudistuneen ammatillisen koulutuksen tavoitteiden mukaisesti. Ammatillisen koulutuksen uudistuksen tavoite lisätä yksilöllisiä opintopolkua voi vahvistaa opintoihin kiinnittymistä, sillä tässä tutkimuksessa oli myös opiskelijoita, jotka olisivat halunneet valmistua nopeammin. Mahdollisuus tarjota eri taitiin eteneviä opintopolkua voi tukea opiskelijan henkilökohtaista opintoihin kiinnittymisen prosessia. Yksilöllisenä valintana toivottavasti säilyy myös mahdollisuus kii-reettömään opiskeluun tuttujen kavereiden ja opettajien kanssa. Nämä tutkimustulokset, opintoihin kiinnittyminen henkilökohtaisena prosessina ja yhteisölliset elementit kiinnittymisen tukemisessa, voitaneen siirtää myös muille koulutusasteille. Samoin ajan antaminen kiinnittymisen kehittymiselle ja ohjauskeskustelut valitun alan mahdollisuuksista tukenevat opintoihin kiinnittymistä muillakin koulutusasteilla.

Olen koonnut kuvioon 2 tutkimuksen keskeisimmät tulokset nuoren opiskelijan ammatillisiin opintoihin kiinnittymisestä. Kuviossa esitän opintoihin kiinnittymistä haastavat tekijät ja opintojen edetessä kiinnittymistä tukevat ja ylläpitävät tekijät. Opintoihin kiinnittymistä tukevat ja ylläpitävät tekijät kuten yhteisöön kuuluminen, mahdollisuus käyttää itselle sopivia oppimisen tapoja, luottamus omiin opiskelutaitoihin, ammatillinen kasvu, aikuistuminen ja vastuullisuus tukevat hyvin ammatillisen koulutuksen tavoitteita elinikäisen oppimisen ja ammatillisen kasvun sekä jatko-opintovalmiuksien tukemisesta (ks. Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017). Näitä tekijöitä voidaan kouluyhteisössä vaalia ja edistää yhteistyössä oppilaitoksen henkilöstön, opiskelijoiden, työpaikkojen sekä myös perheiden ja läheisten kanssa. Kuvion jälkeen esittelen käytännöllisiä ja pedagogisia kehittämissuhteita, joita huomioimalla voidaan kehittää opintoihin kiinnittymisen näkökulmaa ammatillisissa oppilaitoksissa.

Kuvio 2. Nuoren opiskelijan kiinnittyminen ammatillisiin opintoihin



7.2 Nuoruuden ja ammatillisen koulutuksen risteyksissä huomioitavaa

Tässä tutkimuksessa esiin noussut ensimmäisen opiskeluvuoden epävarmuus yllätti minut moninaisuudellaan ja laajuudellaan. Tutkijana näin ilmiön eri tavoin kuin opettajana. Voi olla, että nuori ei halua näyttää koulussa kaikkea epävarmuuttaan ja haavoittuvuuttaan opettajalle, mutta tutkimushaastatteluissa siitä oli helpompi puhua. Myös Kahu ja Nelson (2018) ovat nostaneet esiin ensimmäisen opiskeluvuoden tunteiden kirjoa. Nuori on ammatillisen koulutuksen alkaessa ensimmäistä kertaa ison koulutussiihtymän edessä. Opettaja voi helpottaa tätä siirtymää sallimalla erilaiset tunteet ja kertomalla epävarmuuden tunteiden yleisyydestä. Ilmiötä voi nostaa luokan yhteiseen keskusteluun, sillä tämän tutkimuksen mukaan moni oli epävarma alasta tai opiskelutavasta opintojen alussa eikä epävarmuus sulkenut opiskelijoita opiskeluyhteisön ulkopuolelle. Epävarmuus alavalinnasta ei ollut yhteydessä heikompaan kuulumisen tunteeseen. Lisäksi nuorten koulutuksessa katseen pitää olla tulevaisuudessa. Nuoria pitää valmistaa tulevaisuuden haasteisiin ja siihen, mistä muodostuu hyvinvointia seuraavissa elämävaiheissa (Scales ym., 2016). Hökkä kollegoineen (2020) huomauttaa, että tunteiden yhteys oppimiseen, työtekoon ja työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen on viime vuosina noussut tutkimuksellisen huomion ja kiinnostuksen kohteeksi. Näin ollen omien tunteiden tunnistaminen, sanoittaminen ja niiden yhdistäminen oppimiseen ja työtekoon jo koulutuksen aikana voi valmistaa nuoria paremmin tulevaisuuden työelämään.

Osa opiskelijoista kuvasi itseään hiljaisena opiskelijana, joka mielellään kuunteli, pohti itsekseen ja oppi luokassa tehtäviä tekemällä. Luokassa puhuminen ja puhumalla vuorovaikutuksessa oleminen ei ollut näille opiskelijoille luontevin oppimisen tapa. Aikaisemmassa tutkimuksessa Finn ja Schrodt (2016) ovat nostaneet esiin, että opettajan kyky järjestää ja tukea keskustelutilanteita opetuksen aikana vahvistaa opintoihin kiinnittymistä. Toisaalta Placklé ja kollegat (2018) havaitsivat, että ammatillisen koulutuksen opiskelijat eivät toivo opiskeluun lisää reflektiivistä dialogia opettajan tai toisten opiskelijoiden kanssa. Tämä voi liittyä joko reflektiivisyyden tai yleensä keskustelun haastavaksi kokemiseen. Tämä on hyvä muistaa nyt kun näkemys yhteisöllisestä oppimisesta on keskeinen. Miten siis luoda mahdollisuus olla osana yhteisöä kaikille opiskelijoille? Mitä tarkoittaa toimijuus hiljaisen opiskelijan kohdalla? Shi ja Tan (2020) kyseenalaistavat vallitsevaa käsitystä siitä, että vain puhuminen ja puhumalla keskusteluun osallistuminen olisi ainoa tie oppimiseen ja opintoihin kiinnittymiseen. Kirjoittajat nostavat esiin, että hiljaiset opiskelijat voivat olla kiinnittyneitä

opintoihin ja oppimistilanteeseen kuuntelemalla ja seuraamalla keskustelua tai tekemällä muistiinpanoja. Näiden opiskelijoiden huomaaminen on yhtä lailla erilaisten opiskelijoiden tunnistamista ja heidän oppimisensa tukeminen on erilaisten oppimistapojen mahdollistamista (emt.).

Viimeaikaiset tutkimukset ovat nostaneet esiin, että vanhempien tuen merkitys nuoruudessa on oletettua suurempaa (Blondal & Adalbjarnardottir, 2014; Salmela-Aro, 2018). Vanhempien tuen ja huolenpidon on havaittu olevan yhteydessä nuoren opintoihin kiinnittymiseen ja opintomenestykseen (Hill & Wang, 2015; Rautanen ym., 2020). Myös tämän tutkimuksen nuoret kertoivat, miten vanhemmat olivat kannustaneet ja tukeneet läpi yläkouluvuosien, ja osa kertoi vanhempien reippaasta tuesta vielä ensimmäisenä ammatillisen koulutuksen vuotena. Hill ja Wang (2015) havaitsivat, että heikommin menestyvien opiskelijoiden kohdalla vanhempien valvonta on yhteydessä opintomenestykseen ja opintoihin kiinnittymiseen. Kaikilla nuorilla ei kuitenkaan ole mahdollisuutta tähän tukeen. Jos ajatellaan, että opintoihin kiinnittymiseen voidaan oppilaitoksessa vaikuttaa, niin silloin näiden opiskelijoiden tunnistaminen ja tukeminen ammatillisessa koulutuksessa on keskeistä. Tässä tutkimuksessa oli huomattava joukko opiskelijoita (12 prosenttia vastaajista), joiden arkeen kuului oppilaitoksen lisäksi kontaktit vain yhden tai kahden aikuisen kanssa, osalla ei ollut ketään. Yksi keino tunnistaa näitä opiskelijoita olisikin kysyä, monenko aikuisen kanssa nuori on tekemisissä viikon aikana. Tämä auttaisi löytämään ne nuoret, jotka erityisesti hyötyvät oppilaitoksen aikuisten tuesta. Soudon (2014) tutkimuksessa ammatillisen koulutuksen keskeyttäneet nuoret kertoivat, että opiskelusta ei juurikaan puhuttu kotona eikä apua ja tukea kouluttautumiseen ollut saatavilla (myös Elffers ym., 2012). Tässä tutkimuksessa moni opiskelija kertoi lähipiirin aikuisista, jotka työskentelivät samalla alalla kuin mihin opiskelija on valmistumassa. Aarto-Pesosen (2013) mukaan ammatillisen kasvun prosessia opintojen aikana tukevat erityisesti kasvokkain käydyt vertaiskeskustelut. Voi olla, että nuoren keskustelut lähiaikuisien kanssa tukevat ammattiin kasvamisessa ja yksinäisemmät nuoret jäävät myös näitä keskusteluja vaille.

Opiskelijat toivat esille myös tyytymättömyyttä ammatilliseen koulutukseen. Oli turhautumista opetukseen, ärsyntyneitä huonoihin järjestelyihin ja työrauhan puutteeseen sekä pettymystä opettajien ammattitaitoon. AMIS 2018 -tutkimuksen mukaan 37 prosenttia vastaajista kokee työrauhan olevan oppitunneilla usein huono (Suomen Opiskelija-Allianssi OSKU, 2018). Kyseisen tutkimuksen vastaajista noin puolet oli ensimmäisen vuoden opiskelijoita, joten tulos kertonee myös ensimmäisen vuoden kiinnittymisen haasteista ja nuoruuden ikävaiheen näkymisestä. Samalla se kertoo myös siitä todellisuudesta ja arjesta, missä ammattiin oppimisen ja opintoihin

kiinnittymisen prosessia työstetään. Nuoruuteen kuuluvat voimakkaat tunnereaktiot ja asioiden dramatisointi, joilla korvataan tai peitellään vielä rajallista kykyä käsitellä asioita (Aalberg & Siimes, 2007; Raatikainen & Poikolainen, 2020). Aarto-Pesonen ja Tynjälä (2017) huomauttavat, että nuoren turhautumisen ilmaisu tai ärsyntyminen tulisi huomioida, sillä nämä tunteet voivat haitata ajatusmallien uusiutumista ja sitä kautta hidastaa ammatillista kasvua. Tämä todentui tässä tutkimuksessa häilyvästi kiinnittyneiden opiskelijoiden profiilissa. Opiskelijat toivat joka vuosi esiin erilaisia opiskeluun liittyviä pettymyksen ja turhautumisen tunteita ja kokivat työelämään siirtymisen valmistumisen kynnyksellä haastavana. Kokemus opettajilta saadun tuen vähäisyydestä on aikaisemmassa tutkimuksessa yhdistetty turhautumisen tai ärsyntyneen tunteisiin (ks. Ulmanen ym., 2016). Tuoreessa tutkimuksessa Parnes ja kollegat (2020) havaitsivat, että vanhemmat opiskelijat kokivat opettajasuhteet parempina ja he myös kokivat saavansa enemmän tukea opettajilta verrattuna nuorempiin opiskelijoihin. Raatikainen ja Poikolainen (2020) kysyvätkin, millainen rooli nuorten kanssa työskentelevillä voisi olla nuorten kokemusten sanoittajana, jotta nuoren ei tarvitsisi selvittää haasteista liian itsenäisesti. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella kysymys kuulostaa aiheelliselta. Tarkastelenkin seuraavaksi jatkotutkimusehdotuksia, joissa pohdin laajemmin, millaisia valmiuksia nuorten kanssa työskentelevät tarvitsevat, jotta nuoruutta elämänvaiheena ei sivuutettaisi.

7.3 Jatkotutkimusehdotukset

Kansainvälistä tutkimustietoa opintoihin kiinnittymisestä on jo runsaasti. Tämä tutkimus tuotti tietoa Suomen kontekstissa ammatillisen koulutuksen nuorista opiskelijoista, joiden opintoihin kiinnittyminen on melko vankkaa ja useimmiten syvenee opintojen edetessä. Tätä tutkimustietoa tulisi edelleen vahvistaa. Ammatillisen koulutuksen eri koulutusalojen erojen havaitseminen ei ollut tämän tutkimuksen tavoitteena. Eri koulutusaloilla opiskelevien opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen erityispiirteiden tunnistaminen voisi kuitenkin auttaa kohdentamaan opintoihin kiinnittymistä tukevia toimia. Jatkotutkimuksena olisi tarpeen selvittää myös aikuisten ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä.

Perheen ja läheisten tuki ammatillisiin opintoihin kiinnittymisessä nousi esille tässä tutkimuksessa. Opintoihin kiinnittymisen tutkimusta tulisikin suunnata niihin nuoriin opiskelijoihin, joilla on vähemmän aikuiskontakteja tai lähipiirin tuki on muutoin vähäisempää. Mielenkiintoista olisi selvittää, miten esimerkiksi ohjauskeskustelut opinnoista, oppimisesta ja ammatillisesta kasvusta tukisivat näiden opiskelijoiden

opintoihin kiinnittymistä. Toisaalta nuoruuden elämänvaiheen moninaisten vaikutusten esille nousu tässä tutkimuksessa herättää kysymyksen, miten paljon ja kuinka nuoruuden elämänvaihetta tarkastellaan aineenopettajien ja ammatillisten opettajien koulutuksissa. Ammatillista opettajankoulutusta annetaan ammattikorkeakouluissa, jotka voivat itse päättää opetussuunnitelmistaan (Ammattikorkeakoululaki, 2014). Samoin aineenopettajien koulutuksesta vastaavissa yliopistoissa vallitsee opetuksen vapaus, vaikkakin tutkintojen tavoitteista ja opintojen rakenteesta säädetään valtioneuvoston asetuksella (Yliopistolaki, 2009). Jatkossa olisi tarpeen selvittää, millaiset valmiudet valmistuvilla ammatillisilla opettajilla ja aineenopettajilla on tunnistaa nuoruuden ikävaiheen ilmiöitä. Näkökulmana voisi olla myös, miten opetustyössä tietoisesti tuetaan nuorta niin että nuoren hyvinvointi seuraavissa elämänvaiheissa vahvistuu. Mielestäni opintoihin kiinnittymisen käsite avaa mahdollisuuksia tähän tarkasteluun.

Tämä tutkimus nostaa esiin, miten moninaista työtä ammatillisessa (ja varmasti muissakin) oppilaitoksissa tehdään. Toisaalta työskennellään kasvavien nuorten kanssa, jotka valmistautuvat aikuisuuteen nopeasti muuttuvassa maailmassa. Toisaalta työstetään ammatillista kasvua, tavoitellaan ammatillista pätevyyttä ja yhteiskuntaan kiinnittymistä. Sitten vielä tasapainoillaan ammatillisen identiteetin ja opiskelijan identiteetin kehittymisen kanssa elinikäistä oppimista ajatellen. Opettajan rooli kiinnittymisen edistämässä ja tukemisessa nousi tässä tutkimuksessa vahvasti esiin. Samoin korostui se, että nuoret opiskelijat ovat vaativia yhteistyökumppaneita. Koska opettajien kokemus työkuorma on lisääntynyt (Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 2019), jatkotutkimuksena olisikin hyvä tarkastella, miten opettajien työhyvinvointi näkyy opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisessä.

Kokonaisuutena tutkimus on korostanut nuorisotutkimuksen ja kasvatustieteellisen tutkimuksen syvemmän yhteistyön tarvetta. Voidaanko esimerkiksi nuorisotutkimuksen ja kasvatustieteen tutkimuksen yhteistyönä kehittää tutkimusmenetelmiä, jotka tuovat nuorten omia näkemyksiä ja kokemuksia monipuolisemmin esille? Lisäksi on tarpeen selvittää keinoja, joilla nuori opiskelija voi itse vahvistaa omaa opintoihin kiinnittymistään. Nuoren omaa näkemystä ja käsitystä ei tulisi sivuuttaa. Seuraavat sanat ovat toisen vuoden opiskelijan (haastateltava 14) haastattelusta, kun kysyin, mitä hän haluaisi kertoa ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelusta yhdeksäsluokkalaiselle. Nämä sanat sopivat mielestäni ohjenuoraksi niin opettajalle kuin opiskelijallekin opintoihin kiinnittymisen polulla, ja niihin haluan väitöskirjani yhteenvedon päättää.

Jos tuntuu kaikki oikein tosi vaikealta, niin ei se mitään, että se kyllä helpottaa. Sä opit kyllä. Ja jos kestää pidempään oppia niin annat itsellesi aikaa, niin kyllä se siitä. Asiat järjesty, sillain järkevästi.

LÄHTEET

- Aalberg, V. & Siimes, M. A. (2007). *Lapsesta aikuiseksi. Nuoren kehittyminen naiseksi tai mieheksi*. Nemo.
- Aapola-Kari, S. & Wrede-Jäntti, M. (2016). Perinteisiä toiveita, nykyhetken kiinnittymiä pelkoja - nuoret pohtivat tulevaisuutta. Teoksessa S. Myllyniemi (toim.), *Katse tulevaisuudessa. Nuorisobarometri 2016* (s. 159–176). https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2017/03/Nuorisobarometri_2016_WEB.pdf
- Aarkrog, V., Wahlgren, B., Larsen, C. H., Mariager-Anderson, D. K. & Gottlieb, S. (2018). Decision-making processes among potential dropouts in vocational education and training and adult learning. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(2), 111–129. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.5.2.2>
- Aarto-Pesonen, L. (2013). ”Tää koulutus ei oo tehnyt musta pelkkää jumppamaikkaa” *Substantiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnopettajakoulutuksessa*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5096-5>
- Aarto-Pesonen, L. & Tynjälä, P. (2017). The core of professional growth in work-related teacher education. *The Qualitative Report*, 22(12), 3334–3354.
- Abbott-Chapman, J., Martin, K., Ollington, N., Venn, A., Dwyer, T. & Gall, S. (2014). The longitudinal association of childhood school engagement with adult educational and occupational achievement: Findings from Australian national study. *British Educational Research Journal*, 40(1), 102–120. <https://doi.org/10.1002/berj.3031>
- Aho, H. (2019). *Social involvement and adolescent smoking. Associations and students' views of smoking in a vocational school setting*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1087-5>
- Ammattikorkeakoululaki, 932 (2014). <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J-S. & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Azad, A., Ginner Hau, H. & Karlsson, M. (2018). Adolescent female offenders' subjective experiences of how peers influence norm-breaking behavior. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 35(3), 257–270. <https://doi.org/10.1007/s10560-017-0526-0>
- Bakadorova, O., Lazarides, R. & Raufelder, D. (2019). Effects of social and individual school self-concepts on school engagement during adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 73–91. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00423-x>

- Barber, T. & Netherton, C. (2018). Transition between vocational and university education in Australia: The impact of the vocational education experience on becoming a university student. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(4), 600–618. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1463279>
- Baron, P. & Corbin, L. (2012). Student engagement: Rhetoric and reality. *Higher education research & development*, 31(6), 759–772. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.655711>
- Biemans, H., Mariën, H., Fleur, E., Tobi, H., Nieuwenhuis, L. & Runhaar, P. (2016). Students' learning performance and transitions in different learning pathways to higher vocational education. *Vocations and Learning*, 9(3), 315–332. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9155-6>
- Billett, S. (2011). *Vocational education. Purposes, traditions and prospects*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1954-5>
- Billett, S. & Somerville, M. (2004). Transformations at work: Identity and learning. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 309–326. <https://doi.org/10.1080/158037042000225272>
- Blondal, K. S. & Adalbjarnardottir, S. (2014). Parenting in relation to school dropout through student engagement: A longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 76(4), 778–795. <https://doi.org/10.1111/jomf.12125>
- Brauer, S. (2019). *Digital open badge-driven learning – Competence-based professional development for vocational teachers*. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-110-1>
- Brown, T. T. (2009). *An Exploratory Study of Mathematics Engagement of Secondary Students*. Akateeminen väitöskirja. Georgia State University. http://scholarworks.gsu.edu/msit_diss/47
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Buskist, W. & Groccia, J. E. (2018). The future of student engagement. *New Directions for Teaching & Learning*, 154(Summer), 109–111. <https://doi.org/10.1002/tl.20296>
- Carini, R. M., Kuh, K. D. & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47(1). <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8150-9>
- Catterall, J., Davis, J. & Yang, D. F. (2014). Facilitating the learning journey from vocational education and training to higher education. *Higher Education Research & Development*, 33(2), 242–255. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.832156>
- Cerda-Navarro, A., Salva-Mut, F. & Forgas, R. C. (2019). A typology of students in intermediate vocational education and training programmes based on student engagement factors, sociodemographic characteristics and intentions of dropping out. *European Journal of Education*, 54(4), 635–650. <https://doi.org/10.1111/ejed.12361>
- Conway, J., Brazil, S. & Losurdo, M. (2012). Findings from an evaluation of a school-based VET programme in an Area Health Service in New South Wales, Australia. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(2), 127–143. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.622449>
- Côté-Lussier, C. & Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of safety at school, socioemotional functioning, and classroom engagement. *Journal of Adolescent Health*, 58(5), 543–550. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.01.003>

- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications Inc.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (5. painos). Sage Publications Inc.
- Davis, C. (2013). *SPSS for applied sciences: Basic statistical testing*. CSIRO Publishing.
- Derrington, M. L. (2019). *Qualitative longitudinal methods: Researching implementation and change*. Sage Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781071814277>
- Dockx, J., Van den Branden, N. & De Fraine, B. (2019). Effortless or less effort? Effects of tracks on students' engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 487–516. <https://doi.org/10.1111/bjep.12290>
- Dubeau A., Plante, I. & Frenay, M. (2017). Achievement profiles of students in high school vocational training programs. *Vocations and Learning*, 10(1), 101–120. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9163-6>
- Eccles, J. S. (2016). Engagement: Where to next? *Learning and Instruction*, 43(June), 71–75. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.003>
- Elffers, L. (2013). Staying on track: Behavioral engagement of at-risk and non-at-risk students in post-secondary vocational education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 545–562. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0128-3>
- Elffers, L., Oort, F. J. & Karsten, S. (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 242–250. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.08.005>
- Eshbach, B. E. (2020). Supporting and engaging students through academic library programming. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(3), 102–129. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102129>
- Finch, W. H. (2013). Exploratory factor analysis. Teoksessa T. Timothy (toim.), *Handbook of quantitative methods for educational research* (s. 167–186). SensePublishers.
- Finn, A. N. & Schrod, P. (2016). Teacher discussion facilitation: A new measure and its associations with students' perceived understanding, interest, and engagement. *Communication Education*, 65(4), 445–462. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1202997>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J. D. & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 63(3), 249–268. <https://doi.org/10.2307/2295464>
- Finn, J. D. & Zimmer, K.S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? Teoksessa S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 97–132). Springer.
- Fletcher, E., Tan, T. X. & Hernandez-Gantes, V. M. (2019). A comparative analysis of student engagement in career academies and a comprehensive high school. *Career and Technical Education Research*, 44(2), 144–163. <https://doi.org/10.5328/cter44.2.144>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Wang, M-T., Linn, J., Hofkens, T., Sung, H., Parr, A. & Allerton, J. (2016). Using qualitative methods to develop a survey measure of math and science engagement. *Learning and Instruction*, 43(June), 5–15. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.009>

- Gissler, M., Larja, L., Merikukka, M., Paananen, R., Ristikari, T. & Törmäkangas, L. (2016). *NEET-indikaattori kuvaa nuorten syrjäytymistä*. <https://www.tilastokeskus.fi/tietotrendit/artikkelit/2016/neet-indikaattori-kuvaa-nuorten-syrjaytymista/>
- Groccia, J. E. (2018). What is Student Engagement? *New Directions for Teaching & Learning*, 154(Summer), 11–20. <https://doi.org/10.1002/tl.20287>
- Guerra, N. G. & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122(Winter), 1–17. <https://doi.org/10.1002/cd.225>
- Haapakorva, P., Ristikari, T. & Kiiälkoski, T. (2017). Toisen asteen opintojen keskeyttämisen taustatekijöitä. Teoksessa E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.), *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017* (s. 167–178). https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2018/03/Nuorisobarometri_2017_WEB.pdf
- Hager, P. (2011). Theories of workplace learning. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (toim.), *The SAGE handbook of workplace learning* (s. 17–32). Sage Publications Ltd.
- Halonen, H. (2019). *Ammatillisten oppilaitosten opettajien ja pk-yritysten henkilöstön välinen vuorovaikutus osaamisen hyödyntämisessä ja kehittämisessä*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1128-5>
- Harjunpää, K., Ågren, S. & Laiho, S. (2017). *Sujuvuutta siirtymiin. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen siirtymä- ja nivelvaiheet*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2017:1. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/sujuvuutta-siirtymiin.pdf>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Havik, T. & Westergård, E. (2020). Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 488–507. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754>
- Hegarty, B. & Thompson, M. (2019). A teacher's influence on student engagement: Using smartphones for creating vocational assessment eportfolios. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18, 113–159. <https://doi.org/10.28945/4244>
- Hegna, K. (2019). Learner identities in vocational education and training – from school to apprenticeship. *Journal of Education and Work*, 32(1), 52–65. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1593330>
- Herrera, L. M. & Gessler, M. (2018). Didactics in vocational education and training – diversity and intercepts in the Nordic educational landscape. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(2), 30–37.
- Hietajärvi, L. (2019). *Adolescents' socio-digital engagement and its relation to academic well-being, motivation, and achievement*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5399-9>
- Hill, N. & Wang, M.-T. (2015). From middle school to college: Developing aspirations, promoting engagement, and indirect pathways from parenting to post high school enrollment. *Developmental Psychology*, 51(2), 224–235. <https://doi.org/10.1037/a0038367>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2014). *Tutki ja kirjoita* (19. painos). Tammi.
- Hotti, S. (2016). *Oikealle alalle? Logistiikka-alan ammattikoulutuksen ja työelämän osaamisen todellisuuksien kohtaaminen*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6788-8>

- Hsieh, H-F. & S. E. Shannon. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hughes, M., Salamonson, Y. & Metcalfe, L. (2020). Student engagement using multiple-attempt “Weekly Participation Task” quizzes with undergraduate nursing students. *Nurse Education Practice*, 46(July). <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102803>
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Paloniemi, S. (2020). Emotions in learning at work: A literature review. *Vocations and Learning*, 13(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09226-z>
- Ignatow, G. & Mihalcea, R. (2017). *Text mining: A guidebook for the social sciences*. Sage Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483399782>.
- Illeris, K. (2011). Workplaces and learning. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O’Connor (toim.), *The SAGE handbook of workplace learning* (s. 32–45). Sage Publications Ltd.
- Jang, H., Kim, E. J. & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43(June), 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Jonasson, C. (2012). Teachers and students’ divergent perceptions of student engagement: Recognition of school or workplace goals. *British Journal of Sociology of Education*, 33(5), 723–741. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.674811>
- Joslin, R. & Müller, R. (2016). Identifying interesting project phenomena using philosophical and methodological triangulation. *International Journal of Project Management*, 34(6), 1043–1056. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2016.05.005>
- Jäppinen, A-K. & Maunonen-Eskelinen, I. (2012). Organisational transition challenges in the Finnish vocational education – Perspective of distributed pedagogical leadership. *Educational Studies*, 38(1), 39–50. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.567024>
- Kahn, P. E. (2014). Theorising student engagement in higher education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 1005–1018. <https://doi.org/10.1002/berj.3121>
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kahu, E. R. & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kahu, E. R., Picton, C. & Nelson, K. (2020). Pathways to engagement: A longitudinal study of the first-year student experience in the educational interface. *Higher Education*, 79(4), 657–673. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00429-w>
- Kalalahti, M. (2010). *Perbetaustan ja sukupuolen yhteys koulunkäyntiin*. Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201010182601>
- Karusaari, R. (2020). *Asiakaslähtöisyys osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa*. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-189-7>
- Kassara, H. (2017). *Ilo hoitotyön ammatin opiskelussa ammatillisen kasvun voimavarana*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0601-4>
- Kearney, S. (2019). Transforming the first-year experience through self and peer assessment. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(5). <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol16/iss5/3>

- Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. (2018). Johdanto: Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä. Teoksessa T. Kiilakoski ja P. Honkatukia (toim.), *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä* (s. 8–30). Vastapaino.
- Kipponen, A. & Annala, J. (2016). Opintoihin kiinnittyminen opiskelijan elämässä. *Kasvatus*, 47(5), 406–418.
- Kiuru, N., Wang, M-T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T. & Hirvonen, R. (2020). Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(5), 1057–1072. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01184-y>
- Klotz, V. K., Billett, S. & Winther, E. (2014). Promoting workforce excellence: Formation and relevance of vocational identity for vocational educational training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 6. <https://doi.org/10.1186/s40461-014-0006-0>
- Knapp, T. R. & Brown, J. K. (1995). Ten measurement commandments that often should be broken. *Research in Nursing and Health*, 18(5), 465–469. <https://doi.org/10.1002/nur.4770180511>
- Korhonen, V. & Rautopuro, J. (2012). Hitaasti mutta epävarmasti - Onko opintoihin hakeutumisen lähtökohdilla yhteyttä opintojen käynnistymisongelmiin? Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.), *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöllä* (s. 87–112). Tampereen yliopistopaino oy – Juvenes Print.
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NNSE? Benchmarks for effective educational practices. *Change*, 35(2), 24–32.
- Kukkonen, H. (2018). *Tarinat kertovat. Opintoihin kiinnittymisen lähteet ammattikorkeakoulussa*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja sarja A. TAMK. <https://www.tamk.fi/-/tarinat-kertovat-opintoihin-kiinnittymisen-lahteet-ammattikorkeakoulussa>
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen bankinta, käyttö ja säilytys* (2. painos). Vastapaino.
- Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(2), 194–211. <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.894554>
- Laakkonen, A. (2004). *Hoitohenkilöstön ammatillinen kasvu hoitokulttuurissa*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5923-7>
- Laanterä, S., Pölkki, T. & Pietilä, A-M. (2012). Mittarin kehittäminen hoitotieteellisessä tutkimuksessa - esimerkkinä Breastfeeding Knowledge, Attitude and Confidence (BKAC)-mittari. *Hoitotiede*, 24(4), 325–334.
- Lagström, H. (2010). Lapset ja nuoret pitkittäistutkimuksissa: eettisten kysymysten pohdintaa. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 118–130). Nuorisotutkimusseura.
- Laitinen, H., Laakkonen, I., Penttinen, L. & Anttonen, T. (2014). Nuorison parasta tässä harrastetaan: Student Life – tutkimuslähtöistä työtä opiskelijan hyvinvoinnin ja osaamisen hyväksi. Teoksessa S. Pihlajaniemi, T. Villa, E. Lavikainen & L. Valkeasuo (toim.), *Oppia ikä kaikki - kouluttautumisen edellytykset eri elämänvaiheissa* (s. 108–125). Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201501151113>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531 (2017). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>

- Laukkanen, T., Pekkarinen, E. & Vilmilä, F. (2018). Nuorisotutkimuksen etiikka. Teoksessa T. Kiilakoski & P. Honkatukia (toim.), *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä* (s. 75–98). Vastapaino.
- Lawson, M. A. & Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432–479. <https://doi.org/10.3102/0034654313480891>
- Leach, L. (2016). Enhancing student engagement in one institution. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 23–47. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2013.869565>
- Lefever, R. (2012). Exploring student understandings of belonging on campus. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 4(2), 126–141. <https://doi.org/10.1108/17581181211273075>
- Liikanen, V. & Penttinen, P. (2018). Tilastollisen aineiston koonti nuorisotutkimuksessa. Teoksessa T. Kiilakoski & P. Honkatukia (toim.), *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä* (s. 99–122). Vastapaino.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2007). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 114(Summer), 15–26. <https://doi.org/10.1002/ev.223>
- Linnenbrink-Garcia, L., Rogat, T. K. & Koskey K. L. K. (2011). Affect and engagement during small group instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.09.001>
- Lippke, L. & Wegener, C. (2014). Everyday innovation - pushing boundaries while maintaining stability. *Journal of Workplace Learning*, 26(6/7), 391–376. <https://doi.org/10.1108/JWL-10-2013-0086>
- Lund, T. (2012). Combining qualitative and quantitative approaches: Some arguments for mixed methods research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 155–165. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.568674>
- Malin, H., Reilly, T. S., Quinn, B. & Moran, S. (2014). Adolescent purpose development: Exploring empathy, discovering roles, shifting priorities, and creating pathways. *Journal of Research on Adolescence*, 24(1), 186–199. <https://doi.org/10.1111/jora.12051>
- Maunu, A. (2018). Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta. Ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti arjen käytäntöjen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 70–87.
- Maunu, A. (2019). Opiskelijälähtöinen ja ohjaava. Hyvä ammatillinen opettaja opiskelijoiden näkökulmasta. *Kasvatus*, 50(4), 269–283.
- Maunu, A. (2020a). *Miten opiskelijat kiinnittyvät toiselle asteelle? Tutkija Antti Maunu vastaa*. Stadin ammattiopiston uutiset 9.9.2020. <https://www.hel.fi/ammattillinen/fi/uutiset/miten-opiskelijat-kiinnittyvat-toiselle-asteelle>
- Maunu, A. (2020b). Opiskelijälähtöisyyttä arjen paineissa. Ammattiopettajien käsitykset oman työnsä hyvistä ja huonoista puolista uudistusten kaudella. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 44–66.
- McKellar, S. E., Cortina, K. S. & Ryan, A. M. (2020). Teaching practices and student engagement in early adolescence: A longitudinal study using the Classroom Assessment Scoring System. *Teaching and Teacher Education*, 89(March). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102936>
- Mendini, M. & Peter, P. C. (2019). Research note: The role of smart versus traditional classrooms on students' engagement. *Marketing Education Review*, 29(1), 17–23. <https://doi.org/10.1080/10528008.2018.1532301>

- Molin-Karakoc, L. & Ikola, M. (2019). Learning engagement as a target for interventions: A qualitative study of first-generation migrant adolescents in Finnish secondary education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(1), 109–122. <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1545995>
- Myllyniemi, S. (2018). Tilastohaavi auki! Surveyt nuorisotutkimuksessa. Teoksessa T. Kiihlakoski & P. Honkatukia (toim.), *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä* (s. 123–145). Vastapaino.
- Mäkinen M. & Annala, J. (2011). Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.), *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (s. 59–80). Tampere University Press.
- Narr, R. K., Allen, J. P., Tan, J. S. & Loeb, E. L. (2019). Close friendship strength and broader peer group desirability as differential predictors of adult mental health. *Child Development*, 90(1), 298–313. <https://doi.org/10.1111/cdev.12905>
- Neale, B. (2019). *What is qualitative longitudinal research?* Bloomsbury.
- Nielsen, K. (2016). Engagement, conduct of life and dropouts in the Danish vocational education and training (VET) system. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(2), 198–213. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1133694>
- Nikula, E., Järvinen, T. & Laiho, A. (2020). The contradictory role of technology in Finnish young people's images of future schools. *Young*, 28(5), 465–484. <https://doi.org/10.1177/1103308819894806>
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Onwuegbuzie, A. J., Johnson R. B. & Collins K. M. T. (2009). Call for mixed analysis: A philosophical framework for combining qualitative and quantitative approaches. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 3(2), 114–139. <https://doi.org/10.5172/mra.3.2.114>
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (2019). *Uudistus ilman resursseja. Selvitys opettajien kokemuksista ammatillisen reformin jälkeä.* <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2019/uudistus-ilman-resursseja/>
- Opetushallitus. (2018). *Ammatillisen koulutuksen ensimmäiset tutkinnon perusteet voimaan*. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2018/ammattillisen-koulutuksen-ensimmaiset-uudet-tutkinnon-perusteet-voimaan>
- Opetushallitus. (2020a). *Ammatillinen koulutus Suomessa*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus-suomessa>
- Opetushallitus. (2020b). *Osaamisen arviointi ammatillisessa koulutuksessa*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/osaamisen-arviointi-ammattillisessa-koulutuksessa>
- Opetushallitus. (2020c). *Tutkintojen perusteet*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-perusteet>
- Opetushallitus. (2020d). *Tutkintorakenne*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintorakenne>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020a). *Suomen koulutusjärjestelmä*. <https://minedu.fi/koulutusjarjestelma>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020b). *Ammatillisen koulutuksen reformi*. <https://minedu.fi/amisreformi>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *Oppivelvollisuuden laajentaminen*. <https://minedu.fi/opivelvollisuuden-laajentaminen>

- Pakarinen, M. (2019). *Ammattiin opiskelevien nuorten seksuaalikäyttäytyminen ja siihen liittyvät tiedot ja asenteet ennen seksuaaliterveysinterventiota ja sen jälkeen*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1089-9>
- Pan, J., Zaff, J. & Donlan, A. (2017). Social support and academic engagement among re-connected youth: Adverse life experiences as a moderator. *Journal of Research on Adolescence*, 27(4), 890–906. <https://doi.org/10.1111/jora.12322>
- Parnes, M. F., Suárez-Orozco, C., Osei-Twumasi, O. & Schwartz, S. E. O. (2020). Academic outcomes among diverse community college students: What is the role of instructor relationships? *Community College Review*, 48(3), 277–302. <https://doi.org/10.1177/0091552120909908>
- Payne, L. (2019). Student engagement: Three models for its investigation. *Journal of Further and Higher Education*, 43(5), 641–657. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1391186>
- Pekkarinen, E. & Myllyniemi S. (toim.) (2017). *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2018/03/Nuorisobarometri_2017_WEB.pdf
- Penonen, S. & Ägren, S. (2018). *Ammatillisen koulutuksen läpäisyn määrällisen seurannan selvitys lukuvuodelta 2016-2017*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2018:2. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/ammattillisen-koulutuksen-lapaisyn-maarallisen-seurannan-selvitys-lukuvuodelta-2016-2017.pdf>
- Penttinen, L., Skaniakos, T., Lairio, M. & Ukkonen, J. (2011). Miten työelämäorientaatiota voidaan tukea koulutuksen aikana? Korkeakouluopiskelun pedagoginen työelämähorisontti. *Aikuiskasvatus*, 31(2), 99–110. <https://doi.org/10.33336/aik.93921>
- Perry, J. C., Liu, X. & Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counselling Psychologist*, 38(2), 269–295. <https://doi.org/10.1177/0011000009349272>
- Pitkäniemi, H. (2015). Mixed methods lähestymistapa kasvatustieteessä: argumentaatiosta kehittämiseen. *Kasvatus*, 46(3), 262–268.
- Placklé, I., Könings, K. D., Jacquet, W., Libotton, A., van Merriënboer, J. J. G. & Engels, N. (2018). Students embracing change towards more powerful learning environments in vocational education. *Educational Studies*, 44(1), 26–44. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1331840>
- Poikela, P., Ruokamo H. & Teräs, M. (2015). Comparison of meaningful learning characteristics in simulated nursing practice after traditional versus computer-based simulation method: A qualitative videography study. *Nurse Education Today*, 35(2), 373–382. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.10.009>
- Ponce, O. A. & Pagan, N. (2016). Quantitative research. Teoksessa J. G. Galan (toim.), *Educational research in higher education: Methods and experiences* (s. 3–44). River Publishers.
- Portin, M. (toim.) (2017). *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2017:10. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/188976_vieraskieliset_perusopetuksessa_ja_toisen_asteen_koulutuksessa_2010-luvulla1.pdf
- Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. (2012). Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M.

- Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.), *Osallistava korkeakoulutus* (s. 17–46). Tampereen yliopistopaino-Juvenes Print Oy.
- Pylväs, L. (2018). *Development of vocational expertise and excellence in formal and informal learning environments*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0664-9>
- Pylväs, L. & Nokelainen P. (2017). Finnish worldskills achievers' vocational talent development and school-to-work pathways. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 4(2), 95–116. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.2.1>
- Pylväs, L., Nokelainen, P. & Roisko H. (2015). The role of natural abilities, intrinsic characteristics, and extrinsic conditions in air traffic controllers' vocational development. *Journal of Workplace Learning*, 27(3), 241–263. <https://doi.org/10.1108/JWL-07-2013-0049>
- Raatikainen, E. & Poikolainen, J. (2020). Nuorten miesten luottamus- ja epäluottamuskoekemukset nuoren tulevaisuuden rakentajana. *Nuorisotutkimus*, 38(2), 37–51.
- Ranta, S. (2017). *Ammattiin kasvattamisen aikakuri. Kokin perustutkintokoulutuksen aika työläiseksi opettamisen tilana*. Akateeminen väitöskirja. University of Eastern Finland. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-2629-6>
- Rautanen, P., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2020). Primary school students' perceived social support in relation to study engagement. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00492-3>
- Reeve, J. & Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory into Practice*, 59(2), 150–161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
- Reeve, J. & Tseng C-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Reinard, J. C. (2006). *Communication research statistics*. Sage Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412983693>
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 3–20). Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Rintala, H. (2020). *Work-based learning in vocational education and training: Varied communities, fields and learning pathways*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1404-0>
- Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P. & Postareff, L. (2016). Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(4), 9–21.
- Rodriguez, R. J. & Koubek, E. (2019). Unpacking high-impact instructional practices and student engagement in a teacher preparation program. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(3). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2019.130311>
- Rodriguez-Keyes, E., Schneider, D. A. & Keenan, E. K. (2013). Being known in undergraduate social work education: The role of instructors in fostering student engagement and motivation. *Social Work Education*, 32(6), 785–799. <https://doi.org/10.1080/02615479.2013.765841>
- Ruhalahhti, S. (2019). *Redesigning a pedagogical model for scaffolding dialogical, digital and deep learning in vocational teacher education*. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-145-3>

- Ruohotie, P. (2005). Urakehitys ja kehittävä vuorovaikutus. Teoksessa E. Poikela (toim.), *Osaaminen ja kokemus: työ, oppiminen ja kasvatust* (s. 200–218). Tampere University Press.
- Ryan, M., Gwinner, K., Mallan, K. & Livock, C. (2017). Preparing work-ready nurses: Reflexive learning for diverse students in the Australian vocational education and training sector. *Studies in Continuing Education*, 39(3), 268–285. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1279136>
- Ryen, A. (2016). Research ethics and qualitative research. Teoksessa D. Silverman (toim.), *Qualitative research* (3. painos, s. 31–46). Sage Publications Ltd.
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsikädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 9–22). PS-kustannus.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N. & Nurmi, J.-E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663–689. <https://doi.org/10.1348/000709908X281628>
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory. Energy, dedication, and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 60–67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000091>
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2017). Co-development of educational aspirations and academic burnout from adolescence to adulthood in Finland. *Research in Human Development*, 14(2), 106–121. <https://doi.org/10.1080/15427609.2017.1305809>
- Salusky, I., Larson, R. W., Griffith, A., Wu, J., Raffaelli, M., Sugimura, N. & Guzman, M. (2014). How adolescents develop responsibility: What can be learned from youth programs. *Journal of Research on Adolescence*, 24(3), 417–430. <https://doi.org/10.1111/jora.12118>
- Samppala, M.-L. (2017). *Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3545-2>
- Scales, P. C., Benson, P., Oesterle, S., Hill, K. G., Hawkins, J. D. & Pashak, T. J. (2016). The dimensions of successful young adult development: A conceptual and measurement framework. *Applied Developmental Science*, 20(3), 150–174. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1082429>
- Schudde, L. (2019). Short- and long-term impacts of engagement experiences with faculty and peers at community colleges. *Review of Higher Education*, 42(2), 385–426. <https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0001>
- Shi, M. & Tan, C. Y. (2020). Beyond oral participation: A typology of student engagement in classroom discussions. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 55(1), 247–265. <https://doi.org/10.1007/s40841-020-00166-0>
- Simola, H. (2020). Koulun muuttumisen anatomiat – Koulutussosiologinen näköala kohti realistisia utopioita. *Kasvatus*, 2(51), 113–128.
- Sinha, S., Rogat, T. K., Adams-Wiggins, K. R. & Hmelo-Silver, C. E. (2015). Collaborative group engagement in a computer-supported inquiry learning environment. *International Journal of Computer-supported Collaborative Learning*, 10(3), 273–307. <https://doi.org/10.1007/s11412-015-9218-y>
- Sinkkonen, H.-M., Puhakka, H. & Meriläinen, M. (2018). Adolescents' internet use in relation to self-esteem and adaptability in career decision-making. *British Journal on Guidance & Counselling*, 46(6), 738–751. <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1455169>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. & Connell, J. P. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics on motivational development. Teoksessa

- K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.), *Handbook of motivation at school* (s. 223–246). Taylor & Francis.
- Skinner, E. A. & Pitzer J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping and everyday resilience. Teoksessa S.L., Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (21–43). Springer.
- Souto, A-M. (2014). Kukaan ei kysy, mitä mulle kuuluu. Koulutuksen keskeyttäjät ja ammatilliseen koulutukseen kuulumisen ehdot. *Nuorisotutkimus*, 32(4), 19–35.
- Spencer, R., Pryce, J. M. & Walsh, J. (2014). Philosophical approaches to qualitative research. Teoksessa P. Leavy (toim.), *The Oxford handbook of qualitative research* (2. painos, s. 81–98). Oxford University Press.
- Steen-Utheim, A. T. & Foldnes, N. (2018). A qualitative investigation of student engagement in a flipped classroom. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 307–324. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1379481>
- Storlie, C. A. & Toomey, R. B. (2020). Facets of career development in a new immigrant destination: Exploring the associations among school climate, belief in self, school engagement, and academic achievement. *Journal of Career Development*, 47(1), 44–58. <https://doi.org/10.1177/0894845319828541>
- Suomen Opiskelija-Allianssi OSKU. (2018). *Amis 2018-tutkimus: Mitä kuuluu ammattiin opiskeleva?* https://www.amistutkimus.fi/wp-content/uploads/amis-2018-sisasisivut-aukeamittain-painoon_korjattu.pdf
- Suomen virallinen tilasto. (2019). *Ammatillinen koulutus, 2019*. Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/aop/2019/aop_2019_2020-09-29_tie_001_fi.html
- Tanggaard, L., Nielsen, K. & Jørgensen, C. H. (2015). Students' experiences of ability-based streaming in vocational education. *Education + Training* 57(7), 723–737. <https://doi.org/10.1108/ET-04-2014-0042>
- Tanner, K. D. (2013). Structure matters: Twenty-one teaching strategies to promote student engagement and cultivate classroom equity. *CBE Life Sciences Education*, 12(3), 322–331. <https://doi.org/10.1187/cbe.13-06-0115>
- Tapani, A., Nokelainen, P. & Raudasoja, A. (2019). Ammatillisen koulutuksen uudistus: uhka vai mahdollisuus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(2), 4–8.
- Tapani, A. & Salonen A. O. (2019). Myönteisten oppimiskokemusten tekijät ja uudistuva opettajuus ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(2), 42–57.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. Teoksessa C. Willing & W. S. Rogers (toim.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (2. painos, s. 17–36). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526405555>
- Teräs, M. & Virolainen, M. (2018). Ammatillisen koulutuksen tutkimus Suomessa ja Pohjoismaissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(2), 4–12.
- Tietoarkisto. (2021). *Informointi henkilötietojen käsittelystä*. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/tutkittavien-informointi/>
- Tilastokeskus. (2019a). *Koulutukseen hakeutuminen*. <https://findikaattori.fi/fi/42>
- Tilastokeskus. (2019b). *Ammatillisen koulutuksen opiskelijat ja tutkinnot, 2019*. http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__kou__aop/stat-fin_aop_pxt_12sw.px/
- Timmins, F. (2015). Surveys and questionnaires in nursing research. *Nursing Standard*, 29(42), 42–50. <https://doi.org/10.7748/ns.29.42.42.e8904>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Educational Research*, 45(1), 89–125.

- Tolan, P. (2014). Forward thinking: Preparing our youth for the coming world. *Journal of Research on Adolescence*, 24(3), 411–416. <https://doi.org/10.1111/jora.12155>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Ulmanen, S. (2017). *Miten kiinnittyy kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0465-2>
- Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2016). The anatomy of adolescents' emotional engagement in schoolwork. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 19(3), 587–606. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9343-0>
- Upadyaya, K. & Salmela-Aro, K. (2017). Developmental dynamics between young adults' life satisfaction and engagement with studies and work. *Longitudinal and Life Course Studies*, 8(1), 20–34. <https://doi.org/10.14301/llds.v8i1.398>
- Upola, S. (2019). *Työelämäorientoitunut projektioppiminen ammatillisen koulutuksen kontekstissa*. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-120-0>
- Vanttaja, M., af Ursin, P. & Järvinen, T. (2019). Kouluun sitoutumattomien nuorten tausta ja tulevaisuus. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(5–6), 491–503.
- van Uden, J. M., Ritzen, H. & Pieters, J. M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37(January), 21–32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.08.005>
- van Uden, J. M., Ritzen, H. & Pieters, J. M. (2016). Enhancing student engagement in pre-vocational and vocational education: A learning history. *Teachers and Teaching*, 22(8), 983–999. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1200545>
- Vehviläinen, J. (2008). Kuvauksia koulutuksen keskeyttämisestä. Edita Prima Oy. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vehvilainen-j-kuvauksia-koulutuksen-keskeyttämisesta-2008.pdf>
- Vehviläinen, J. (2019). *Siirtymien vaikutus koulutuspolun eheyteen*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2019:1. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/siirtymien_vaikeus_koulutuspolun_eheyteen.pdf
- Veijola, T. (2014). *Yläkoululaisten kouluun kiinnittyminen ja sosiaalinen kompetenssi*. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43138/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201404011448.pdf>
- Vertsberger, D. & Gati, I. (2015). The effectiveness of sources of support in career decision-making: A two-year follow-up. *Journal of Vocational Behavior*, 89(August), 151–161. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.06.004>
- Violainen, M. & Stenström, M-L. (2014). Finnish vocational education and training in comparison: Strengths and weaknesses. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 1(2), 81–106. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.1.2.1>
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Eteläpelto, A. (2014). Factors promoting vocational students' learning at work: Study on student experiences. *Journal of Education and Work*, 27(1), 43–70. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718748>
- Virtanen, T. (2016). *Student engagement in Finnish lower secondary school*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6783-3>

- Wang, M-T., Chow, A., Hofkens, T. & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36(April), 57–65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004>
- Wang, M-T. & Eccles J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multi-dimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28(December), 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Wang, M-T., Kiuru, N., Degol, J. L. & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, 58(December), 148–160. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.06.003>
- Wenström, S. (2020). *Enthusiasm as a driving force in vocational education and training (VET) teachers' work. - Defining positive organization and positive leadership in VET*. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-185-9>
- Weyns, T., Colpin, H., De Laet, S., Engels, M. & Verschueren, K. (2018). Teacher support, peer acceptance, and engagement in the classroom: A three-wave longitudinal study in late childhood. *Journal of Youth & Adolescence*, 47(6), 1139–1150. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0774-5>
- Wilcox, G., McQuay, J., Blackstaffe, A., Perry, R. & Hawe, P. (2016). Twenty percent of the variance between students in academic engagement is explained by grade level, gender, family affluence, anxiety, and social support. *School Psychology Forum*, 10(4), 397–409.
- Xerri, M. J., Radford, K. & Shacklock, K. (2018). Student engagement in academic activities: A social support perspective. *Higher Education*, 75(4), 589–605. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0162-9>
- Yardley, L. & Bishop, F. L. (2017). Mixing qualitative and quantitative methods: A pragmatic approach. Teoksessa C. Willing & W. S. Rogers (toim.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (2. painos, s. 398–414). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526405555>
- Yliopistolaki, 558 (2009). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>
- Zepke, N. (2013). Threshold concepts and student engagement: Revisiting pedagogical content knowledge. *Active Learning in Higher Education*, 14(2), 97–107. <https://doi.org/10.1177/1469787413481127>

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake (sivut 2-3)

21. Kun koulu syksyllä alkoi, miten varma olit alavalinnasta tälle ammattioppilaitoksen linjalle, jolla nyt olet, asteikolla 0-10? _____

22. Oliko tämä opiskelupaikka ensimmäinen hakutoiveesi? 1. Kyllä 2. E

Seuraavien väittämien kohdalla mieli **kuluva lukukautta ammatillisessa oppilaitoksessa**

	1 Vahvasti eri mieltä	2 Eri mieltä	3 En osaa sanoa	4 Samaa mieltä	5 Vahvasti samaa mieltä
23. Opiskeltavat asiat tuntuvat tärkeiltä tulevan ammattini kannalta					
24. Juttelen kotona kouluasioista					
25. Minut on otettu lämpimästi vastaan tähän kouluun					
26. Opettajan vastaavat nopeasti yhteydenottoihini (esim. wilma, sähköposti, whatsapp, tekstiviesti)					
27. Olen usein pois koulusta ilman pätevää syytä					
28. Teen tehtävät valmiiksi ajallaan					
29. Opettajat ovat kiinnostuneita ajatuksistani ja mielipiteistäni					
30. Koulun säännöt ovat oikeudenmukaiset					
31. Koulun käytännöt ovat selkeät					
32. Opiskelu on sopivan haastavaa					
33. Opiskelijoiden yhdessä tekemistä ja yhdessä oppimista tuetaan					
34. Tunneilla edellytetään aktiivista osallistumista					
35. Tunneilla kaikki saavat opetusta ja kaikki saavat osallistua					
36. Opettajat antavat opiskelijoille valinnanmahdollisuuksia					
37. Jaksan keskittyä opetukseen					
38. Minut hyväksytään luokassa sellaisena kuin olen					
39. Tiedän mistä saan apua, jos opiskeltavat asiat tuntuvat liian hankailta					
40. Olen miettinyt opintojen keskeyttämistä					
41. Koulussa pitää olla aikuisempi kuin oikeasti olen					
42. Opettajat kannustavat minua					
43. Osallistun aktiivisesti opetukseen (viitaan, osallistun keskusteluihin...)					

	1 Vahvasti eri mieltä	2 Eri mieltä	3 En osaa sanoa	4 Samaa mieltä	5 Vahvasti samaa mieltä
44. Kaverit kannustavat opiskelussa					
45. Kysyn, jos en ymmärrä jotakin opetuksessa					
46. Koen oloni yksinäiseksi koulussa					
47. Juttelen koulukavereiden kanssa opiskeluun ja oppimiseen liittyvistä asioista					
48. Juttelen mielelläni muille ihmisille opiskelustani					
49. Teen vastuullisia valintoja oman opiskeluni suhteen					
50. Opettajat rohkaisevat minua tulevaisuuteni suhteen					
51. Saan koulussa palautetta oppimiseni etenemisestä					
52. Lähtötasoni / aikaisemmat tietoni huomioidaan opetuksessa					
53. Kaverit auttavat opiskelussa					
54. Valmistaudun hyvin oppitunneille					
55. Olen päättänyt osallistua aktiivisesti oppimistilanteisiin					
56. Yritän tehdä opiskelusta itselleni mielenkiintoista					
57. Koulunkäynnin ja muun elämän yhteensovittaminen on minulle helppoa					
58. Opettajien kanssa voi neuvotella					
59. Opettajat ymmärtävät mitä on olla ikäiseni nuori					

60. Kuvaa koulukäyntiäsi parhaiten sopivalla adjektiivilla _____

61. Montako opettajaa sinua on opettanut viimeisen kuukauden aikana? _____

62. Miten usein ehdotat opettajalle jotakin opetukseen liittyvää? (Siis muuta kuin kahvitaukoa tai aikaisempaa lopettamista)

63. Mitä haluaisit vielä tulevaisuudessa oppia tai opiskella? _____

64. Arvioi keskimäärin, kuinka monen tutun aikuisen kanssa olet yhteyksissä viikon aikana, jos koulun henkilökuntaa ei lasketa?

JULKAISUT

JULKAISU

1

Student engagement at the beginning of vocational studies

Satu Niittyalahti, Johanna Annala & Marita Mäkinen

Nordic Journal of Vocational Education and Training, 9(1), 21–42

<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199121>

Artikkelin käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa



Student engagement at the beginning of vocational studies

Satu Niittyalahti, Johanna Annala, Marita Mäkinen

Tampere University, Finland (satu.niittyalahti@tuni.fi)

Abstract

This mixed-methods study examined student engagement at the beginning of vocational studies. The focus of the study was on students' certainty about their career choices, how they experienced the social environment in vocational education and the relationship of these factors to student engagement. Firstly, 364 first-year students (aged 15–17) participated in the quantitative survey. Secondly, 17 students were selected for interviews. According to the results, student engagement at the beginning of vocational studies is related to overcoming uncertainty. In addition, students' engagement and career choices are strengthened by the support and confirmation they receive, the students' interest in their studies, their general abilities and their coping skills. Having friends at school diminished feelings of insecurity while co-operating with friends eased their sense of inadequacy. According to the results, teaching and the organisation of schooling may promote or hamper learning and active participation. Therefore, student engagement in vocational education seems to be strengthened through interactions with other students, friends and peers, and the teachers and other adults in the student's life. This supports a more collective and collaborative view of engagement.

Keywords: student engagement, vocational education, first-year student, adolescence, mixed-methods



Introduction

Student engagement is perceived as a positive indicator of success, playing a significant role in personality development and supporting lifelong learning (e.g. Kuh, 2003). It is regarded as having longitudinal effects that influence education and career choices later in life (Abbott-Chapman, Martin, Ollington, Venn, Dwyer & Gall, 2014). Despite the vast amount of recent research on student engagement (e.g. Lippke & Wegener, 2014; Nielsen, 2016; Xerri, Radford & Shacklock, 2018), research on student engagement in relation to the social environments of vocational education and training (VET) is scarce. In addition, the effect of students' certainty about their career choices on student engagement in the VET programmes has received limited attention. In this study, we focus on first-year students' engagement in the VET context in Finland.

The aims of vocational education are to develop young people's professional skills and the skills required for working life and to promote employment. Furthermore, it should equip students with the knowledge and skills needed for personal development and participation in further education. (Act on Vocational Education 2017/531 § 2.) In Finland, interest in VET has increased in popularity. In 2016, 42% of students continued on to vocational education after comprehensive school (Official Statistics of Finland, 2016). The Finnish model can be regarded as school-based VET (cf. Virolainen & Stenström, 2014). This means that the teachers and students in vocational schools form a key social environment (Conway, Brazil & Losurdo, 2012). Furthermore, learning is more directed by others, e.g. teachers, whereas apprentices are supposed to actively and intentionally engage in appropriating activities in their work (Billett, 2016). Nevertheless, the Finnish VET model emphasises a strong connection with work-based learning and incorporates several on-the-job learning periods, forming social environments of other kinds. Because of this strong connection to the world of work, first-year students gain early experience with the realities of their career choices.

According to Blustein (2011), most career choice and development theories have traditionally been rooted in an individualistic ethos, based on the assumption that an individual's work-based plans and career choices are relatively isolated from other people in their lives and communities. In turn, he capsulises the current perceptions in line with other scholars (e.g. Greenhaus & Parasuraman, 1999; Schultheiss, 2007), and he suggests that the career choice and development processes are 'rarely unpacked from one's proximal relational and distal community contexts' (Blustein, 2011, p. 2).

The relational theory of working, according to Blustein (2011), provides a framework for understanding ways in which working is embedded both in external and internal relational contexts. Therefore, by viewing working as a relational act, it highlights that each decision, experience and interaction with the working world is influenced and shaped by relationships (cf. Blustein, 2011;

Flum, 2001). Though individuals have unique career decision-making processes that comprise personality-related and situational characteristics, young adults usually rely on the support from people close to them (Vertsberger & Gati, 2015). Keller and Whiston (2008) noticed that for young adolescents, parents' interest in and support of their career questions and plans were more facilitative of their career development than simply providing straightforward information about specific careers. Ginevra, Nota and Ferrari (2015) outlined the ability of young people to exercise personal agency concerning their futures. In their study, parental support helped adolescents imagine future success scenarios and positive outcomes and to feel that their choices were considered, respected and sustainable.

In this study, we are interested in the student engagement of Finnish first-year students in VET. We assume, in line with the relational theory of working (Blustein, 2011), that it is constructed in various social environments. The current study focuses on a period when students are exploring their career choices at the beginning of education. We address the following research questions:

1. How is the student's certainty about his/her career choice related to student engagement?
2. How is the social environment related to student engagement?

Social environment facilitating student engagement

The concept of student engagement can be described as an umbrella that connects a broad range of research (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). In brief, engagement refers to the time and effort the student devotes to studying both in and outside the classroom (Kuh, 2003). It is related to a wider commitment and an investment in learning and school life, higher achievement and school completion (Appleton, Christenson & Furlong, 2008). Student engagement is often conceptualised in three dimensions: behavioural, cognitive and emotional. Behavioural engagement refers to participation and involvement in academic, social and extracurricular activities. Emotional engagement encompasses reactions to teachers, classmates, academics, and school. Cognitive engagement involves the effort to comprehend complex ideas and master difficult skills. (Fredricks et al., 2004.)

A recent discussion has pointed out that the above-mentioned conceptualisation emphasises individual aspects of engagement (Jonasson, 2012; Leach, 2016). Current studies emphasise the more dynamic, contextualised and collective aspect of student engagement and criticise the idea of engagement being a student's personal and stable feature (Lawson & Lawson, 2013). One should consider engagement as something that evolves through active cooperation between students and teachers (Nielsen, 2016).

Accordingly, many scholars have suggested that the dimensions of engagement should be extended. Fredricks, Wang, Linn, Hofkens, Sung, Parr and Allerton (2016) suggested that social engagement should be the fourth dimension, whereas Reeve and Tseng (2011) proposed agency as the fourth aspect. They considered agentic engagement to be the student's own contribution to the flow of the instruction by, for example, personalising it. Lawson and Lawson (2013) combine student agency, the social environment and the organisational structures of school into their broad view of engagement. Even though the research of engagement seems to be moving towards greater consideration of the social environment, this does not mean that one should forget the student's own contribution to the subject. The social environment may foster and support engagement, but students' own decisions and investment are still significant (Kahn, 2014; Lefever, 2012).

Finn (1989) explored student engagement from another point of view. He presented a participation-identification model when discussing the dropout process. The model underlines the process of engagement rather than dimensions and parts of it and thus addresses the concept as a whole. Participation in school practices reinforces a student's sense of belonging to school and promotes a student's sense of identification with school, which, in turn, increases further participation. At the basic level, participation continues if the student is able to learn and s/he gains at least some academic success. Finn describes the model as a developmental cycle. The participation-identification model acknowledges that some students may lack encouragement at home; thus, may be predisposed to nonparticipation and nonidentification.

A notable part of research of student engagement in the VET context (e.g. Jonasson, 2012; van Uden, Ritzen & Pieters, 2014) has focused on interactions between students and teachers. Jonasson (2012) discussed the divergent perceptions of student engagement between vocational education students and their teachers. The teachers expected vocational pride to develop as a consequence of learning and active participation in school activities. Instead, the students were, for example, socialising with each other rather than paying attention to instructions. As a result, the teachers surmised that the students were not interested because they were not behaving according to teachers' expectations. Jonasson proposes that one perception of engagement may hinder the recognition of other perceptions of engagement.

Elffers, Oort and Karsten (2012) noticed the strong influence of students' school experiences on emotional engagement. A good relationship with classmates was especially important for younger students and students with less educated parents. A notable portion of students did not know their parents' educational level, and they were less emotionally engaged. This suggests that sharing educational experiences may be rare in those families (Elffers et al., 2012).

Nielsen (2016) reported that many vocational education students found it difficult to integrate their activities in other settings with their school activities. He concluded that dropout prevention programmes should offer students support and concrete help that will enable them to integrate activities outside the school context with activities in the educational institution. However, Elffers et al. (2012) pointed out that students considered their school primarily as a place for learning and, thus, need more than just social or emotional support to succeed in school.

This study focuses on students' thoughts and perceptions of the social environment during a time when they are exploring their career choices.

Data collection and analysis

A mixed-methods approach was chosen to provide a fuller picture both in breadth and depth. Due to the scarcity of engagement research in vocational education in Finland, study 1 was a quantitative survey. The purpose was to examine students' certainty about their career choices, how they experienced the social environment in VET, and the relationship of these factors to student engagement.

Study 2 was a qualitative study that included student interviews. The purpose was to capture the voices of actual young students. According to Aarkrog, Wahlgren, Larsen, Mariager-Anderson and Gottlieb (2018), seemingly trivial matters can influence students' thoughts and decision making. These cannot be detected by a survey. Thus, interviews complemented and enriched the survey results in both research questions. Both studies were part of a larger longitudinal study of student engagement in vocational education in Finland.

Study 1

A questionnaire was developed to suit the research questions and the participants. Despite the extensive research attention to engagement, no widely accepted questionnaire for measuring engagement (van Uden et al., 2014) exists. In this study, the items were inspired by previous research literature and by a group interview with four students from a vocational institution. The questionnaire was subject to a pilot study in which a group of first-year vocational students filled in the questionnaire and provided feedback on, for example, the understandability of the items. There were 80 items in the final version of the questionnaire. Most of them were scored on a 4-point Likert-type scale (from strongly disagree to strongly agree). Some background variables, such as gender and age, were asked at the end of the form. This paper focuses on items regarding students' career choices, their perceptions of the social environment in the vocational institution, and the number of adult contacts in the students' personal lives.

Two Finnish vocational institutions from separate cities participated in the study. Both offered education in several sectors, including business and administration, metalwork and machinery, and social studies and welfare. The first-

year students in these three sectors answered the questionnaire. The aim was not to compare different sectors but simply to gain participants from diverse fields. The data was collected between November 2016 and January 2017, meaning that the students had been studying in vocational education for 3–5 months. There were officially 630 students in these sectors, but over 100 were absent during the days the data collection was conducted. Altogether, 396 students answered the questionnaire, which was about 75% of the present students. As this study focuses on young students' engagement, it concentrates only on respondents between the ages of 15–17 (N=364). Information on the respondents is presented in Table 1.

Table 1. Respondents' field of study and gender (N=364).

Field of study	n	Percentage	Gender	n	Percentage
Social and welfare	193	53%	Female	218	60%
Business and administration	131	36%	Male	142	39%
Metalwork and machinery	40	11%	Does not want to state gender	4	1%

The IBM SPSS version 23.0 was used for the statistical analyses. The data was used without inputting the missing data. The Likert-type scales were analysed as ordinal measurement scales. Given the non-normal distribution of most of the scales, non-parametric tests that do not require the assumption of normal distributions were used. The analyses proceeded as follows. Firstly, the suitability of the data for factor analysis was assessed. The correlation matrix revealed several coefficients of 0.3 and above. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy value was 0.87, exceeding the recommended value of 0.5 and the Bartlett's test of Sphericity reached statistical significance ($p < .000$; Davis, 2013, p. 147). Thus, a factor analysis (EFA) was conducted to distinguish the different dimensions of student engagement. For extraction, generalised least squares (GLS) was used as it is robust with non-normal distribution. Direct Oblim Delta rotation (Delta -0.5), which allows factors to have some level of correlation, was used (Fabrigar & Wegener, 2012, pp. 125–139; Nummenmaa, 2004, p. 345). A four-factor model explained 42% of the total variance, with all components' eigenvalues exceeding 1.0 (cf. Fabrigar & Wegener, 2012, p. 56): thus, it was chosen

based on earlier literature, partly in line with Finn's (1989) participation-identification model. Factor loadings were 0.3–0.9.

Secondly, four scales were built. Their reliability was tested by using a coefficient alpha (Cronbach's alpha). The levels of alpha were 0.57–0.66. Although a rather common presumption is that an alpha level of 0.70 is adequate, it should not be considered as a solid rule, and lower reliability may also be accepted (Knapp & Brown, 1995; Schmitt, 1996). A small number of items in a scale could partly explain low alpha levels. Nevertheless, short length does not alleviate the problems of reliability (Schmitt, 1996), and moderate alpha levels should be considered.

Study 2

In the questionnaire, the students had the opportunity to indicate if they were willing to participate in the interviews. Based on the following criteria, 17 students were interviewed. All students were from one city so that the interviews could be conducted smoothly according to the students' schedules (for example, during their lunch breaks). The students were both male and female, aged 15–17, and represented all three aforementioned subject areas in the study. We focused on students who were studying on campuses other than where the first author works. The students marked the questionnaire on a scale from 0 to 10 to indicate how certain they felt about their vocational selection at the time when their vocational education started. The students who participated in the interviews used the whole scale. Semi-structured interviews, lasting from 20–45 minutes, were conducted in April and May 2017. Seven were individual interviews, while five interviews featured two students. The themes covered in the interviews included career choice, learning activities and the environment in vocational education, received support in and outside school and future plans. Some of the topics arose from the results of the quantitative data. All interviews were recorded and transcribed.

The qualitative data were analysed using thematic analysis inspired by Braun and Clarke's (2006) model. The themes were identified at an explicit level, meaning that the aim was not to look for anything beyond what the student had said. Firstly, the data were transcribed, resulting in 100 pages of text (Arial 12 points, single line spacing), and read through several times. Secondly, the data were coded based on the research interest 'How is the engagement of first-year students constructed?' Atlas.ti version 8.0 was used for the coding. The patterns of data were identified without imposing predetermined categories.

Thirdly, the codes were grouped into potential themes. In this phase, it was noticed that a significant part of the coded extracts of the data were expressions of different emotions. The feeling of 'being unsure' was repeatedly manifested. Six preliminary themes were identified. After that, the preliminary themes were compared with the entire data set, and a thematic map was drawn. Finally, two

main themes and their sub-themes were identified. The significance of a theme was not based on 'size' but on whether it captured something important, for example a different or complementary point of view or reason for student's experience, in relation to the research question (cf. Braun & Clarke, 2006).

Ethical considerations

Written consent was obtained from the students' parents in addition to that of the institution. The questionnaires were completed in a classroom setting. The first author was present in the classroom with the teacher. Therefore, students who were not participating in the study could continue their normal schoolwork with the teacher. In this way, the students' voluntary participation was respected. All interviews started with the question 'Would you tell me about your first year in this school?' The purpose of this opening question was to express that there was no wrong or right answer expected, but that the students' own opinions and experiences were valued. For the interviews, students from the first author's own campus were excluded due to ethical reasons. Teräs (2017) argued that a dual role as teacher/researcher may be problematic as such a position can make a person blind to something that is noticeable to outsiders. Two different vocational institutions and several campus sites participated in this study.

Results

Here we present the findings from the quantitative and qualitative parts of the study. The quantitative results are discussed through four dimensions of engagement. Then, the qualitative results are discussed in order to deepen understanding of student engagement and certainty about career choice.

Manifestations and scales of the social environment and engagement

In general, 84% of the respondents thought that in the classroom everyone receives instructions and is allowed to participate. The majority (71%) reported that student cooperation and learning together are supported. However, only 61% of students thought that active participation in the classroom was expected of them.

In this data, items addressing participation and active agency loaded at the same factor. That scale was named *Active effort*, following Finn's (1989) suggestion that participation can evolve from simply responding to directions to more active manifestations, such as questioning or initiating a dialogue with the teacher. The second scale included items about being accepted in class and not feeling lonely during the school day. This scale was named *Sense of belonging*. The third scale included items related to interactions with the teachers, and it was named *Reciprocal relationship with teachers*. Lastly, one factor indicated the *Social interaction* of engagement and included items about interactions with the learning

community. Table 2 presents the scales and their descriptions. Finally, the relationships between different aspects of the social environment and student engagement were analysed with cross-tabulation and chi-square analysis, the Mann-Whitney U-test and the Kruskal-Wallis test.

Table 2. Scales and their descriptions. A four point (1–4) Likert-type scale was used.

Scale	N	n items	M	SD	Cronbach's alpha	Example of item
Active effort	364	6	2.98	0.43	0.66	I prepare well for the class
Sense of belonging	364	3	3.34	0.53	0.57	In the class I am accepted as I am
Reciprocal relationship with teachers	364	5	2.99	0.41	0.65	It is possible to negotiate with teachers
Social interaction	364	3	3.06	0.50	0.60	I talk with classmates about school and learning

The social environment and certainty about career choice promoting student engagement

A slight majority (56%) of students thought that friends encouraged learning. The perceived support from friends enhanced all dimensions of engagement in this data: active effort ($U=3289$, $p=0.001$), sense of belonging ($U=4018$, $p=0.028$), reciprocal relationship with teachers ($U=3771$, $p=0.002$) and social interaction ($U=2600$, $p=0.000$).

Many respondents appeared to have found the item 'Teachers understand what it is like to be a youngster of my age' difficult to answer, since 45% of the students selected 'I don't know' as an option. However, 43% agreed with the item. Agreement with the statement supported active effort ($U=2486$, $p=0.001$) and reciprocal relationship with teachers ($U=1995$, $p=0.000$).

Students marked the questionnaire on a scale from 0 to 10, indicating how sure they felt about their career choice at the time their vocational education started. The respondents used the whole scale, but 54 % ($n=195$) had selected 9 or 10. Answers were coded into three categories: unsure (values 0–6, $n=35$), fairly sure (values 7–8, $n=128$) and fully sure (values 9–10, $n=195$). Those who were more convinced about the choice they had made ranked higher in active effort ($\chi^2=26.2$, $df=2$, $p=0.000$) and reciprocal relationship with teachers ($\chi^2=15.7$, $df=2$,

$p=0.000$). However, this data did not indicate any relationship with a sense of belonging, which suggests that being unsure of one's career choice does not automatically make a student detached in VET.

Social environment hampering student engagement

Vocational education institutions are rather large in Finland, compared to local comprehensive schools. Class sizes varied from 10 to 31 students. Class size was also divided into three categories: small classes (10-22 students, $n=116$), medium classes (23-25 students, $n=125$) and large classes (26-31 students, $n=113$). This data showed no significant effect of class size on student engagement, but the results established some interesting variations. The rankings for active effort, reciprocal relationship with teachers and social interaction were lowest in the largest classes while sense of belonging increased there. This indicates that although it may be more difficult to establish reciprocal relationships with teachers in large classes, it may be easier to find companions.

Some students (15%) agreed with the item 'In this school, I have to be more adult than I actually am', which decreased active effort ($U=4152$, $p=0.006$). Furthermore, those students who agreed with this item also found it difficult to combine school and personal life ($U=2333$, $p=0.000$).

One item concerned students' contact with adults. Students were asked to indicate how many adults they were in contact with during a typical week, excluding teachers. The answers ranged from 0 to 50. About 12% ($n=43$) of students were in contact with less than three (0-2) adults per week. Compared to those who had contact with three or more adults, this group had lower rankings in all dimensions of engagement, significantly in active effort ($U=5119$, $p=0.004$) and reciprocal relationship with teachers ($U=5074$, $p=0.024$). Nonetheless, this data does not indicate that students with less adult contact were more likely to consider quitting the school.

Among those students who had less contact with adults, 38% thought that they must behave more adult-like in school than they actually were. Among those who had more adult contact, only 12% agreed with the item, indicating a significant difference ($\chi^2=5.85$, $df=1$, $p=0.016$).

Individual and institutional perspective of student engagement

According to the thematic analysis of the qualitative data, the student engagement of a young vocational student was classified into two main themes. The first and the salient theme was *student's increasing certainty*. It consisted of five sub-themes as follows:

- Finding one's own interest.
- Believing in one's own abilities.
- Being part of a group.

- Coping.
- The challenges of maturity and the future.

The second theme was *teaching and the organisation of schooling*, which consisted of two opposing sub-themes:

- Teaching and the organisation of schooling promoting learning and active participation.
- Teaching and the organisation of schooling hampering learning and active participation.

Each sub-theme is discussed individually in the following sections.

Finding one's own interest

The qualitative data amplify the variety of the students' starting points. Some students stated that they chose their field because it 'sounded nice'. Others stated that they were not too excited about the field, but a guidance counsellor at the comprehensive school had strongly suggested it to them. Some oscillated regarding their decision well into the spring of their first year. The choice of the place of study after comprehensive school is likely to be the first major decision made by the student, and its far-reaching effects were well-known:

... I was so anxious about the on-the-job learning period. What if I can't do anything? What if working there doesn't fit me? What if I don't like it? Do I then want to do it for the rest of my life? (Interviewee 16)

For some students, it had been clear for years that they wanted to study exactly that field. In the present study, many students reported that a parent or other relative worked in the same field. Therefore, they had prior information about the field and the opportunity to engage in professional discussions. The feeling of being in a suitable field was enhanced when studying was interesting, and the learning activities fitted the student, as in the following example:

Trade services, sales and customer relationship management by this one teacher is just what I like. There are field tasks, there are topics I know a lot about, a lot of work and entrepreneurship-related topics. I want to be an entrepreneur someday so, it feels like, this is the right place for me. (Interviewee 2)

As Meijers, Kuijpers and Gundy (2013) noticed among vocational education students, students' career identities were related to learning motivation and to the experienced fit of the study choice.

Believing in one's own abilities

In relation to research question 1, the data show that the student's certainty about a career choice is not only a question of like or interest. In addition, the students reported that they had thought about the sufficiency of their own abilities before

their career choice, and some continued to ponder this during the first year of education. They actively sought assurance on their perception of their abilities from parents, fellow students and teachers. By using different teaching methods and demonstrating different ways to learn, teachers can support students' beliefs in their own abilities.

Here you can use your skills, for example, in the form of speech. I really like to talk, if it hasn't become clear in this unbridled talk. Here you can do your tasks in a variety of ways and find your own style in the process. (Interviewee 7)

Many students said that studying was, at its best, easy and fun. There were strong emotional states connected with learning, with mastering something, and with the sense of being unskilled. Students are sensitive to occurrences at school, even those that might be perceived as trivial (Aarkrog et al., 2018). The following quote illustrates this sensitivity:

Teachers may not realize that we are practising for the first time. So, they are a bit frustrated, they let out sighs like 'What again?'. So, it's a bit uncomfortable at times when you do not know and someone comes to breathe next to you. And I just can't help it. (Interviewee 5)

Also, Louw (2013) observed that when beginning vocational education, it may be difficult for students to follow long explanations and instructions about practical tasks. These findings support the view of van Uden et al. (2014), who reported that perceived interpersonal teacher behaviour was the most important predictor of student engagement. Interpersonal teacher behaviour is part of the students' experiences during class, and it induces various emotions in students. Van Uden et al. (2014) suggested that teachers should improve their behaviour so that students would perceive them as more cooperative.

Being part of a group

A recurring issue was making friends and being part of a group. It is good to keep in mind that adolescents' social skills are still developing, and there is a clear distinction between classmates and friends in school. In relation to research question 2, this sub-theme provides insight into various relationships between the social environment and student engagement. Students spoke openly about insecurity. They were uneasy about being alone during lunch breaks or not finding a partner when doing paired or group work. School days were considered challenging without friends. After finding friends at a new school, they were occasionally mentioned as a reason for coming to school. If someone was not present in the morning, friends called or texted for him/her to wake up and come to school. Friends helped each other with studying or, for example, offered encouragement for students resitting exams. Furthermore, co-operating with a friend prompted studying and eased the sense of inadequacy:

If you have some unfinished tasks, it is easy to do with a friend. Because usually, if you haven't done something, it means that you can't do it by yourself or you don't know how. So, it's easy to do with a friend, because then you like have to do it. (Interviewee 13)

This is consistent with research reported by Jelas, Azman, Zulnaidi and Ahmad (2016), which identified the perception that there are friends whom one can turn to and share experiences with as a positive factor for cognitive engagement and academic achievement.

Coping

For some students, vocational studies were more demanding than expected. The school days were often long. Even though students study much by doing, learning by doing is still hard work and requires concentration and energy. Some students reported being tearful, irritable, exhausted and/or experiencing sleep problems:

I had a hobby so I didn't have any time. There was time to go to school but no spare time to invest in studying. I couldn't do anything at school, because I didn't sleep at nights and so on. So, I was too tired to do anything here and my motivation dropped. (Interviewee 9)

According to participants, young people must balance the requirements of studying, hobbies, friendships and other relationships. The time of adolescence is not necessarily easy or carefree. Many of the students interviewed emphasised their own responsibility in schooling, but they also acknowledged their parents' care, encouragement and interest as factors supporting coping:

In the winter, I was really exhausted with school. I thought that I just couldn't keep up anymore. And so, there was this pep talk (*from parents*) that you will thank yourself when you are older that you just went through it. (Interviewee 16)

The present results show that students worried about their coping abilities and experiences of inadequacy during their first year at vocational school. This is aligned with the previous findings by Salmela-Aro, Kiuru and Nurmi (2008). They found that among Finnish adolescents, students in vocational education experienced high levels of inadequacy, which decreased significantly over time. Some students also experienced school burnout, but there were fewer of these on the vocational track compared with the academic track.

Challenges of maturity and the future

Vocational education aims to prepare students to enter the world of work. Many students were looking forward to the transition to work after studying. A good certificate was believed to help job prospects, which, in turn, motivated students to study. According to Castejon (2011, pp. 17–21), vocational qualification refers

to achieving learning outcomes to given standards. On their way to achieve vocational qualifications, students reviewed the requirements of a profession more widely. They were conscious that a different rhythm of life awaited them in the working world:

It's (*entering working life*) a bit scary, but I'm also looking forward to it. So that I get to see it. Because there are these given times when you are at school, but you can go to work at two and get out at ten. So, I am looking forward to it, but then again, you should find the right rhythm. You can have a night shift, an evening shift and a morning shift and you have to learn to go with it. (Interviewee 16)

In Finland, vocational qualifications provide eligibility for higher education, which was recognised as several students planned to continue their studies in higher education, either directly or after a few years of work.

The challenges of the future, in terms of considering maturity and independence, were well-known. Though the social status gained from qualifications is powerful in shaping personal identity and the life opportunities it offers (Castejon, 2011, pp. 17-21), many students acknowledged that they needed support from their parents in various areas of life. The positive effects of parental support were reported by, for example, Parker and Benson (2004), who suggest that supportive relationships provide adolescents with a coherent schema that allows for judicious exploration of the environment and avoidance of its dangerous aspects.

Teaching and the organisation of schooling promoting learning and active participation

The students did not indicate an unwillingness to learn or study. However, many shared the idea that the studying and learning methods found in comprehensive school did not fit them:

In comprehensive school, it was expected that everybody would be similar. That all are good and able, basically the same. Here, they don't expect that. Every teacher will view what you're like. (Interviewee 10)

The different learning activities in vocational education provide the opportunity to find one's own way to learn. The use of various teaching methods requires the teacher to be able to use different methods and to guide learning in different ways.

Teachers have asked what the best way is for us to learn. Lately, we have worked a lot in groups. We are divided into small groups and study in different ways. So, that's because we said that we like to work in groups, and we study quite independently, and at the end, we go things through with the teacher. (Interviewee 13)

During the first year, the students had to learn to balance freedom and responsibility. Unfinished and delayed tasks had accumulated for some students. This

situation could prompt the student to perform and finish tasks. For many students, the on-the-job learning period not only helped them to ascertain their choice of career but also provided them with an important motivation to study:

After the on-the-job learning period, I realised how important it is to study. Before that, I thought that it's just boring. (Interviewee 14)

The on-the-job learning period is not just for learning to use skills in practice. Also, Meijers et al. (2013) indicated that a career dialogue at the school or in the workplace can contribute to career identity development and learning motivation.

Teaching and the organisation of schooling hampering learning and participation

This sub-theme provides insight into various relationships between the social environment, some of which might be perceived as minor (cf. Aarkrog et al., 2018), and student engagement in relation to research question 2. Many students reported that they had previously studied in much smaller classes than were found in vocational education. Adapting to large groups may take time; in a large class, students felt that they had to wait longer for their turn or that it was harder to get the teacher's attention. The instructions given by the teacher at a general level could be easily ignored. Sometimes classes were combined or otherwise switched in the middle of the first year. The students had to get used to the new group and new teachers. Some newly-built friendships broke down. The ability of young people to self-direct is emergent, and adolescents cannot always respond adequately to these situations. Students experience situations as frustrating and are not always able to solve them in the best possible way:

It is so annoying because we have people in the class who don't know how to keep their mouth shut. They just make noise. I left in the middle of the last lesson because I was so irritated. There was such a brawl, I got distressed, so I just scrambled. (Interviewee 4)

Indeed, Lefever (2012) noted that poorly behaving students' actions may contribute to others feeling disengaged or that they don't belong to the same space.

The long school days, besides causing some uncertainty about coping, also reduce the students' motivation and attitude toward the school day. Some thought that the learning pace impedes the development of the student's own active role:

It would perhaps be better if there were fewer students in the class. Then maybe you would have more time to ask the teacher. I feel that the pace is so fast that you don't necessarily have time to ask when there is something on your mind. (Interviewee 14)

Vocational education institutions are large. The focus of activities may not always be on student's learning but also on the functioning of the organisation, and it

does not always seem purpose-built from a student's perspective. If, for example, a school day ended before the beginning of remedial instruction, the waiting was considered pointless. The pauses were not used for studying but were considered useless:

It would be nice to know that if you have passed something then there is no need to come. But they never tell you that. Sometimes we have a three-hour break, but then I just leave school. I won't wait here. (Interviewee 1)

Discussion

This study sought to explore student engagement at the start of vocational education. Firstly, we wanted to assess how the level of certainty a student has about his/her career choice is related to student engagement. Students who were more confident about their career choice ranked higher in terms of active effort and reciprocal relationships with teachers and, therefore, may receive more attention from their teachers. Thus, it might be beneficial at the beginning of studies to take particular notice of quieter students, bearing in mind the proposals of Nielsen (2016) and Lippke and Wegener (2014) that engagement develops every day in active cooperation between students and teachers. Moreover, Xerri et al. (2018) concluded that better teacher-student relationships lead to lower perceptions of workload as students ask more questions and obtain more feedback. However, this data showed no relationship between a sense of belonging and students' certainty about their career choices. Thus, being unsure of one's career choices does not automatically make one feel like an outsider in VET.

The uncertainty regarding career choices that emerged in the quantitative data appeared even more complex in the qualitative material. The findings show the extent of students' uncertainty. It is not just a question of 'Do I like this?'. It also involves questions like 'Am I up to this?' and 'Do I want to do this for the rest of my life?' Students sought assurance for their career choices and coping abilities in several social environments, which leads us to the second research question. How is the social environment related to student engagement?

This study supports the findings of previous research (Elffers et al., 2012; Li, Lynch, Kalvin, Liu & Lerner, 2011), which shows a strong connection between peer support and student engagement. Perceived support from friends influenced all dimensions of engagement in this study. Li et al. (2011) noted that peer support appears to become more important as adolescents get older.

The present study offers a new perspective as a significant observation in this research was the connection between adult contact and student engagement. About 12% of the students were in contact with fewer than three adults in a week. These students ranked significantly lower in terms of active effort and reciprocal relationship with teachers. As Lawson and Lawson (2013) suggested, students' engagements in other social settings may influence their engagement in school.

One might expect that students with limited adult contact would try to benefit from connections in school, but this does not seem to be so simple (cf. Elffers, 2013). Also, those students who had less contact with adults often felt that they must behave more adult-like in school than they actually are. It might be the case that, as vocational education and training are so clearly connected to working life, those students with limited adult contact also possess limited information about working life. Alternatively, they may simply have less experience communicating with adults. In the qualitative data from this study, students also discussed the significance of having close adult contacts who support their beliefs in their own abilities.

In relation to the issue of student engagement, the study highlights that individual ways of learning and teachers' abilities to use various teaching methods were appreciated as they promoted students' perceptions of adequacy and capacity.

This study has some limitations. The results of this study might give a more positive picture of student engagement in VET due to the large number of absent students during the data collections. It is likely that those who were more engaged were in school and chose to participate. The social environment of students in this study comprises mainly school and family due to the Finnish school-based model of VET. However, regardless of the country or educational system, the significance of peer support should be recognised. Similarly, students with less adult contact are probably at risk for lower engagement. According to Castejon (2011, pp. 17–21), the social status that arises from a vocational qualification is powerful in shaping personal identity. Thus, it might be that in an apprenticeship, a certain social status is gained earlier as basic skills are learned and co-workers play a more significant role in engagement.

Conclusion

This study used quantitative and qualitative approaches to examine student engagement at the beginning of VET, a period that has been less studied. According to the results, students deal with a variety of feelings of insecurity at the beginning of their studies. In addition, students' engagement and career choices are strengthened by the support and confirmation they receive, the students' interest in their studies, their general abilities and their coping skills. Furthermore, this process continues throughout the first year of studies.

In line with previous research, peer support was an important issue promoting student engagement. Having friends at school diminished feelings of insecurity and co-operating with friends eased the sense of inadequacy. Also, students' contact with adults outside school supports engagement. According to the results, teaching and the organisation of schooling may promote or hamper learning and active participation. Large classes, long days and a fast learning pace were found

to hamper learning and active participation. The heterogeneous group of first-year students benefits from various learning activities, including, for example, group work, oral presentations, field tasks and practical exercises at school and, naturally, actual work during on-the-job learning periods.

Practical implications for VET are to find time for students to share and process these feelings and questions, as students talked openly about these themes in the interviews.

Notes on contributors

Satu Niittylahti is a PhD candidate at the Faculty of Education and Culture at Tampere University, Finland. Her research interest is focused on student engagement in vocational education.

Johanna Annala, PhD, is a senior lecturer (higher education) at the Faculty of Education and Culture at Tampere University, Finland. Her research interests include curriculum as social practice, research-teaching nexus, and student and staff engagement.

Marita Mäkinen, PhD, is a professor of education (teacher education) at the Faculty of Education and Culture at Tampere University, Finland. Her research interests include teacher education, teachers' professional learning, inclusive education, student engagement and participatory pedagogy.

References

- Aarkrog, V., Wahlgren, B., Larsen, C.H., Mariager-Anderson, K., & Gottlieb, S. (2018). Decision-making processes among potential droupouts in vocational education and training and adult learning. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(2), 111–129.
- Abbott-Chapman, J., Martin, K., Ollington, N., Venn, A., Dwyer, T., & Gall, S. (2014). The longitudinal association of childhood school engagement with adult educational and occupational achievement: Findings from Australian national study. *British Educational Research Journal*, 40(1), 102–120.
- Act on Vocational Education. (2017). Finnish Acts of Parliament, 2017:531. Retrieved March 6, 2019, from <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., & Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues on the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386.
- Bennett, J. (2007). Work-based learning and social support: Relative influences on high school seniors' occupational engagement orientations. *Career and Technical Education Research*, 32(3), 187–214.
- Billett, S. (2016). Apprenticeship as a mode of learning and model of education. *Education + Training*, 58(6), 613–628.
- Blustein, D.L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 17(1), 1–17.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Castejon, J-M. (2011). *Developing qualifications frameworks in EU partner countries: Modernising education and training*. London: Anthem Press.
- Conway, J., Brazil, S., & Losurdo, M. (2012). Findings from an evaluation of a school-based VET programme in an Area Health Service in New South Wales, Australia. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(2), 127–143.
- Davis, C. (2013). *SPSS for applied sciences: Basic statistical testing*. E-book. Retrieved December 10, 2018, from <http://web.a.ebscohost.com/helios.uta.fi/>
- Elffers, L. (2013). Staying on track: Behavioral engagement of at-risk and non-at-risk students in post-secondary vocational education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 545–562.
- Elffers, L., Oort, F.J., & Karsten, S. (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 242–250.
- Fabrigar, L.R., & Wegener, D.T. (2012). *Exploratory factor analysis*. Oxford: Oxford University Press.

- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Flum, H. (2001). Relational dimensions in career development. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), 1–16.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Fredricks, J.A., Wang, M-T., Linn, J.S., Hofkens, T.L., Sung, H., Parr, A., & Allerton, J. (2016). Using qualitative methods to develop a survey measure of math and science engagement. *Learning and Instruction*, 43(6), 5–15.
- Ginevra, M.C., Nota, L., & Ferrari, L. (2015). Parental support in adolescents' career development: Parents' and children's perceptions. *Career Development Quarterly*, 63(1), 2–15.
- Greenhaus, J., & Parasuraman, S. (1999) Research on work, family, and gender: Current status and future directions. In G.N. Powell (Ed.), *Handbook of gender and work* (pp. 391–412). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jelas, Z.M., Azman, N., Zulnaidi, H., & Ahmad, N.A. (2016). Learning support and academic achievement among Malaysian adolescents: The mediating role of student engagement. *Learning Environments Research*, 19(2), 221–240.
- Jonasson, C. (2012). Teachers and students' divergent perceptions of student engagement: Recognition of school or workplace goals. *British Journal of Sociology of Education*, 33(5), 723–741.
- Kahn, P.E. (2014). Theorising student engagement in higher education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 1005–1018.
- Keller, B.K., & Whiston, S.C. (2008). The Role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 198–217.
- Knapp, T.R., & Brown, J.K. (1995). Focus on psychometrics; Ten measurement commandments that often should be broken. *Research in Nursing & Health*, 18(5), 465–469.
- Kuh, G.D. (2003). What we're learning about student engagement from NNSE? Benchmarks for effective educational practices. *Change*, March/April, 24–32.
- Lawson, M.A., & Lawson, H.A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432–479.
- Leach, L. (2016). Enhancing student engagement in one institution. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 23–47.
- Lefever, R. (2012). Exploring student understandings of belonging on campus. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 4(2), 126–141.
- Li, Y., Lynch, A.D., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R.M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329–342.

- Lippke, L., & Wegener, C. (2014). Everyday innovation: Pushing boundaries while maintaining stability. *Journal of Workplace Learning*, 26(6/7), 391–376.
- Louw, A.V. (2013). Pedagogical practices in VET: Between direct and indirect teacher approaches. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 3(1), 1–16.
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Gundy, C. (2013). The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(1), 47–66.
- Nielsen, K. (2016). Engagement, conduct of life and dropouts in the Danish vocational education and training (VET) system. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(2), 198–213.
- Nummenmaa, L. (2004). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät* [Statistical Methods of Behavioral Sciences]. Helsinki: Tammi.
- Official Statistics of Finland. (2016). *Koulutukseen hakeutuminen* [To apply for education]. Retrieved February 19, 2018, from http://www.stat.fi/til/khak/2016/khak_2016_2017-12-13_tie_001_fi.html
- Parker, J., & Benson, M. (2004). Parent-adolescent relations and adolescent functioning: Self-esteem, substance abuse and delinquency. *Adolescence*, 39(155), 519–530.
- Reeve, J., & Tseng, C-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J-E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663–689.
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, 8(4), 350–353.
- Schultheiss, D.E.P. (2007). The emergence of a relational cultural paradigm for vocational psychology. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(3), 191–201.
- Teräs, M. (2017). Transforming vocational education and training in Finland: Uses of developmental work research approach. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(2), 22–38.
- van Uden, J.M., Ritzen, H., & Pieters, J.M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, (January), 21–32.
- Vertsberger, D., & Gati, I. (2015). The effectiveness of sources of support in career decision-making: A two-year follow-up. *Journal of Vocational Behavior*, 89(5), 151–161.

- Virolainen, M., & Stenström, M-L. (2014). Finnish vocational education and training in comparison: Strengths and weaknesses. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(2), 81-106.
- Xerri, M.J., Radford, K., & Shacklock, K. (2018). Student engagement in academic activities: a social support perspective. *Higher education*, 75(4), 589-605.

JULKAISU

2

Opintoihin kiinnittyminen ammatillisessa koulutuksessa

Satu Niittyalahti, Johanna Annala & Marita Mäkinen

Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 21(2), 9–23

<https://akakk.fi/wp-content/uploads/AKAKK-2.19-Niittyalahti-et-al.pdf>

Artikkelin käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa

Opintoihin kiinnittyminen ammattillisessa koulutuksessa

Satu Niittylahti

TtM, väitöskirjatutkija
Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden ja
kulttuurin tiedekunta
satu.niittylahti@tuni.fi

Johanna Annala

FT, yliopistonlehtori
Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden ja
kulttuurin tiedekunta
johanna.annala@tuni.fi

Marita Mäkinen

KT, professori
Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden ja
kulttuurin tiedekunta
marita.makinen@tuni.fi



Tiivistelmä

Tämä tutkimus pyrki lisäämään ymmärrystä ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevien nuorten opintoihin kiinnittymisestä. Tavoitteena oli tuoda esiin opiskelijoiden ääni: heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään opiskelun arjesta, erityisesti opintoihin kiinnittymisen haasteista ja mahdollisuuksista erilaisissa ammatillisen oppimisen ympäristöissä. Tutkimukseen osallistui 17 toisen vuoden opiskelijaa. He olivat iältään 17–19-vuotiaita ja opiskelivat liiketaloutta,

kone- ja tuotantotekniikkaa tai sosiaali- ja terveysalaa. Haastatteluaineiston analyysissä yhdistettiin teoria- ja aineistolähtöistä menetelmää. Tulosten mukaan nuoren kokemus turvallisuudesta ja sen mukana tuleva varmuus ja osallisuus sekä realistiset odotukset tulevaisuudesta ja ajan antaminen kasvulle olivat keskeisiä opintoihin kiinnittymistä tukevia tekijöitä. Kavereiden olemassaolo ja tuki olivat ensiarvoisen tärkeitä. Mahdollisesti oppilaitos ja opiskeluryhmä ovat nuorille opiskelijoille luontevampi kiinnittymisen kohde kuin eri-ikäisten aikuisten muo-

dostama työyhteisö. Tulosten pohjalta pohditaan, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita uudistunut ammatillinen koulutus tuottaa opiskelijoille ja mitä työyhteisöjen tulisi ottaa huomioon nuorten opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisessä.

Avainsanat: *opintoihin kiinnittyminen, ammatillinen koulutus, nuoruus*

.....

Abstract

This study aimed to increase the understanding of student engagement of young vocational students. For this purpose, 17 second-year students (aged 17–19) were interviewed. They were studying in business and administration, metalwork and machinery or social- and welfare sectors. The aim was to bring out the students' voice: their

experiences on the everyday life of studying. Interviews were analysed by the means of a theory-related analysis. Student engagement was supported by the safety experienced by the young student and the increased confidence that followed it. In addition, realistic expectations of the future and time to grow were important. The support and existence of friends were paramount. Possibly the educational institution and study groups are a more natural target for engagement for adolescents than workplace communities. In this study, the opportunities and challenges this will bring to the renewed vocational education and to the workplace communities will be discussed.

Keywords: *student engagement, vocational education and training, adolescence*

.....

Johdanto

Uudistunut ammatillinen koulutus on synnyttänyt viime aikoina mediassa vilkasta ja kriittistä keskustelua työelämäpainotteisuudesta sekä oppilaitosten ja työelämän yhteistyöstä. On pohdittu, miten työpaikoilla tapahtuva opiskelu voi olla ammattiin ja työelämään kiinnittävää (ks. Mansikkamäki, 2017). Toisaalta on kannettu huolta siitä, miten opiskelijat jatkossa kiinnittyvät opiskeluun ja oppimiseen (esim. Hallamaa, 2018; Hyytiä, Toiviainen, & Niiranen, 2018). Niemi ja Jahnukainen (2018) ovat nostaneet esiin, että osa opiskelijoista ei koe työpaikalla tapahtuvan oppimisen kartuttavan ammatiosaamistaan esimerkiksi silloin, kun he kokevat saavansa tehdä vain avustavia työtehtäviä. Toisaalta Pylväs, Nokelainen ja Rintala (2018) ovat havainneet työpaikal-

la tapahtuvan oppimisen olevan ensiarvoisen tärkeää esimerkiksi ammatillisten vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. Hytösen ja Kovalaisen (2018) tutkimuksesta käy ilmi, että vaikka oppilaitos ja työelämä tekisivät tiivistä yhteistyötä, on työpaikalla annettu ohjaus ja mentorointi yksittäisen opiskelijan oppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Näyttääkin siltä, että saatavilla on runsaasti ajantasaista tietoa oppilaitoksen ja työelämän suhteista ja työpaikalla karttuvasta osaamisesta. Kuitenkin ammattiin opiskelevien nuorten kiinnittymisestä opintoihin on varsin niukasti ja vain viitteellistä tietoa (ks. Elffers, Oort, & Karsen, 2012). Tämä tutkimus pyrkii lisäämään tietoa ja ymmärrystä ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevien nuorten opintoihin kiinnittymisestä. Tutkimus tuo esiin opiskelijoiden äänen: heidän kokemuksiinsa ja näkemyksiinsä opiskelun arjesta, erityisesti opintoihin kiinnittymisen haasteista ja mahdollisuuksista erilaisissa ammatillisen oppimisen ympäristöissä niin työpaikoilla kuin ammatillisissa oppilaitoksissa.

Teräs ja Virolainen (2018) ovat havainneet, että kaikkiaan suomalaisen ammatillisen koulutuksen tutkimus painottuu vahvasti ammattikorkeakoulumaailmaan. Tutkimusta on tehty esimerkiksi opettajuudesta, opettajan työn muutoksesta ja johtajuudesta (Teräs & Virolainen, 2018), myös opintoihin kiinnittymisestä korkeasteella (Kukkonen, 2018), mutta toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden näkökulma on jäänyt vähäiselle huomiolle. Suuntaus on samankaltainen kansainvälisessä kiinnittymistä koskevassa tutkimuksessa, joka on painottunut korkeakoulutuksen kontekstiin ja laajoihin määrällisiin kyselytutkimuksiin (esim. NSSE, 2019).

Tutkimuksen laajentaminen opintoihin kiinnittymisen (*school/student engagement*) tutkimukseen erityisesti toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa on ensiarvoisen tärkeää. Ensinnäkin tutkimusalue lisää ymmärrystä erityisesti opintojen pitkittymisen, keskeyttämisen ja opinnoista vieraantumisen sekä syrjäytymisen problematiikasta (mm. Maddox & Prinz, 2003). Lisäksi kiinnittymisen on havaittu olevan edellytys myönteisten opiskelukokemusten syntymiselle ja hyvälle oppimistuloksille (mm. Baron & Corbin, 2012) sekä antavan opiskelijoille hyvät mahdollisuudet elinikäiseen oppimiseen ja henkilökohtaiseen kehittymiseen (Kuh, 2003). Kiinnittyminen kytkeytyy myös opinnoissa viihtymiseen ja opiskelumotivaatioon (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006).

Vaikka suomalainen ammatillinen koulutus läpikäy parhaillaan suurta muutosta, sen kauaskantoisena tarkoituksena on edelleen tukea elinikäistä oppimista, ammatillista kasvua ja opiskelijoiden kehitystä hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi, yhteiskunnan jäseniksi. Lisäksi

ammatillisen koulutuksen tavoitteeksi on asetettu antaa opiskelijoille jatko-opintovalmiuksien, ammatillisen kehittymisen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531 2§.) Kaikkien näiden tavoitteiden edellytyksenä voi pitää onnistunutta opintoihin kiinnittymistä.

Tässä tutkimuksessa ammattiopintoihin kiinnittymistä lähestytään sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jolloin tarkastelu kohdistuu opiskelijan lisäksi opiskeluyhteisöön ja opiskelijaa ympäröivään elämaailmaan (Haworth & Conrad, 1997; Kahu, 2013; Mäkinen & Annala, 2011). Sen mukaan vastuu opintoihin kiinnittymisestä jakautuu koko opiskeluyhteisölle opiskelijasta hallintoon, opetushenkilökuntaan ja työssäoppimisen ohjaajiin sekä on yhteydessä siihen, miten opiskelijat hahmottavat osallisuutensa yhteiskuntaan ja sieltä nousevat odotukset (mm. Kahu & Nelson, 2018; Kipponen & Annala, 2016).

Opiskelijoita kuulemalla voidaan löytää keinoja edistää kiinnittymistä ammatilliseen opiskeluun, oppimiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen tilanteessa, jossa ammatillinen koulutus hakee uusia muotojaan Suomessa. Tämä artikkeli pyrkii lisäämään tietoa ja ymmärrystä siitä, miten ammatillinen oppilaitos ja opiskeluyhteisö voivat luoda ja vahvistaa kiinnittymisen edellytyksiä. Tätä tavoitetta varten selvitetään, millaisia näkemyksiä ja kokemuksia nuorilla opiskelijoilla on opintoihin kiinnittymisen haasteista ja mahdollisuuksista ammatillisessa koulutuksessa.

Opintoihin kiinnittyminen

Opintoihin kiinnittyminen on ollut kansainvälisen tutkimuksen kohteena jo vuosikymmeniä. Uranuurijat (mm. Tinto, 1975) tarkastelivat kiinnittymistä opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen problematiikkaan liittyen. Ajan kuluessa näkökulmat ja määritelmät ovat laajentuneet ja vaihtuneet. Kuh (2003) viittaa kiinnittymisellä opiskelijan opiskeluun käyttämään aikaan ja tarmokkuuteen sekä oppilaitosten toimintaan ja käytäntöihin, joilla tätä osallistumista tuetaan. Kahu (2013) laajentaa opintoihin kiinnittymisen tarkastelun moninaisiin sosiaalisiin konteksteihin, myös oppilaitosten ulkopuolelle, ja niiden vaikutuksiin opiskelukokemuksiin. Kiinnittyminen on osoittautunut luonteeltaan muuntuvaksi. Lisäksi uusin tutkimus korostaa sitä ilmiönä, johon oppilaitoksissa voidaan vaikuttaa, toisin kuin esimerkiksi opiskelijan luonteenpiirteisiin tai taustaan (mm. Abbott-Chapman ja muut, 2014; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

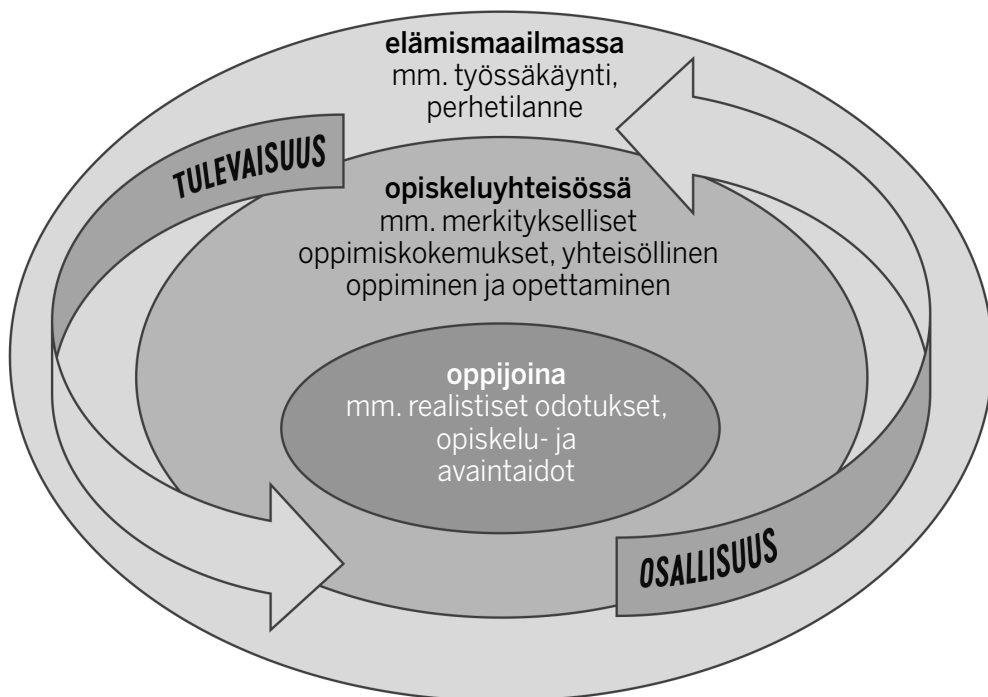
Tässä tutkimuksessa jäsennetään opintoihin kiinnittymistä Mäkisen ja Annalan (2011) esittelemän viitekehyksen avulla. Sen mukaan kiinnittymisessä on kyse sekä yksilön ominaisuuksista ja aktiivisesta toiminnasta että opiskeluyhteisön ja opiskelijan elämämaailman luomista kiinnittymisen edellytyksistä. Viitekehys koostuu kolmesta kehästä (ks. kuvio 1). Sisäkehällä on tekijöitä, jotka kuvaavat opiskelijan kiinnittymistä oppimiseen. Kirjoittajat tarkastelevat kyseisten tekijöiden avulla opiskelijaa oppijana. Näitä ovat realistiset odotukset, opiskelu ja avaintaidot, valmiudet ja itsetuntemus, opiskeluun käytetty aika, energia ja aktiivisuus, motivaation säilyttäminen ja tuen hakeminen. Myös uusin kiinnittymistutkimus korostaa opiskelijoiden yksilöllisyyttä. Kahu ja Nelson (2018)

esittävät, että opiskelijaan liittyvät tekijät, kuten minäpystyvyys, tunteet, kuuluisen tunne ja hyvinvointi, toimivat välittävinä tekijöinä opiskelijan ja organisaation kohtaamisissa ja niiden avulla voidaan ymmärtää yksittäisten opiskelijoiden kiinnittymistä. Näin ollen opiskelijoiden kiinnittymisen edistämiseksi ei ole tarjota ”valmiita pakettiratkaisuja”. Se mikä voi kiinnittää toisia voi samalla etäännyttää toisia opiskelijoita opinnoista (Elffers, 2013; Leach, 2016).

Ulkokehälle Mäkinen ja Annala (2011) sijoittavat opiskelijoiden elämämaailman eli yksilölliseen elämäntilanteeseen liittyviä tekijöitä, joilla on yhteys kiinnittymiseen. Näitä ovat opiskelijan perhetilanne, terveys ja hyvinvointi, työssäkäynti sekä aktiivinen kansalaisuus. Myös Nielsen (2016) korostaa, että tapahtumat opiskelijan elämänkulussa vaikuttavat opintoihin kiinnittymiseen. Nuorilla opiskelijoilla vanhemmilta saatu tuki on yhteydessä opintoihin kiinnittymiseen (Elffers, 2013; Wang & Eccles, 2012).

Viitekehyksen keskikehälle sijoittuu kiinnittymistä edistävän opiskeluyhteisön piirteitä, joille keskeistä on osallisuutta edistävä toimintakulttuuri ja opetuksen kehittäminen. Näitä ovat merkitykselliset oppimiskokemukset, yhteisöllinen oppiminen ja opettaminen, tuki ja ohjaus sekä akateeminen haasteellisuus (Mäkinen & Annala, 2011). Myös Kahu (2013; Kahu & Nelson, 2018) tarkastelee kiinnittymistä ”rajapintana”, jossa opiskelija- ja koulutusorganisaatiolähtöiset tekijät kohtaavat. Viimeaikainen kiinnittymistutkimus onkin painottunut opiskeluyhteisöjen tutkimiseen. Esille on nostettu luokkakaverien ja vertaisten (Elffers ja muut, 2012; Xerri, Radford, & Shacklock, 2018), turvallisen ilmapiirin (Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016) sekä opiskelijalähtöisen

Opiskelijat



Kuvio 1. Viitekehys opintoihin kiinnittymisestä Mäkistä ja Annalaa (2011) mukaillen

opetuksen merkitys (Placklé ja muut, 2018). Leach (2016) korostaa, että laadukkaaseen opetukseen pitää sitoutua ja panostaa organisaation eri tasoilla. Toisaalta opettajat ovat tuoneet esiin haasteita juuri opettajatiimien yhtenäisiin käytäntöihin sitoutumisessa (Van Uden, Ritzen, & Pieters, 2016). Opintoihin kiinnittyminen nähdäänkin nykyään koko koulutusorganisaation yhteisenä asiana, vastuuna, joka koskee yhteisön kaikkia jäseniä: opettajia, opiskelijoita, hallintoa, henkilöstöä ja muita kumppaneita (Buskist & Groccia, 2018).

Mäkisen ja Annalan (2011) esittelemä viitekehys mahdollistaa kiinnittymisen tarkastelun monitasoisena, mikä on linjassa uusimman tutkimuksen (Buskist & Groccia, 2018; Kahu & Nelson, 2018) kanssa. Samoin viitekehys mahdollistaa sekä Leachin (2016) korostaman yk-

silöllisen että Kahun ja Nelsonin (2018) korostaman yhteisöllisen näkökulman huomioimisen. Lisäksi viitekehysten mukaan keskeistä kiinnittymisessä on sen tulevaisuuteen suuntautunut prosessimaisuus, jonka onnistuminen riippuu siitä, miten osallisuus ja vastavuoroisuus toteutuvat. Tulevaisuutta painottava näkökulma sopi hyvin jäsentämään nuorten ammattiopiskelijoiden omaa ääntä kiinnittymisestä.

Tutkimuksen aineisto ja analyysi

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevien nuorten opintoihin kiinnittymistä erilaisissa ammatillisen oppimisen ympäristöissä niin työpaikoilla kuin ammatillisissa oppilaitoksissa. Tutkimus vastaa seuraavaan tutkimuskysymykseen: Millaisia opintoihin kiinnittymisen

a) haasteita ja b) mahdollisuuksia opiskelijat kokevat erilaisissa oppimisen ympäristöissä.

Tämä tutkimus on osa artikkelin ensimmäisen kirjoittajan ammatillisten opiskelijoiden koulutukseen kiinnittymistä käsittelevää väitöskirjaa. Tutkimuksen alussa opiskelijat osallistuivat kyselytutkimukseen, jonka yhteydessä opiskelija sai ilmaista, oliko hän kiinnostunut osallistumaan haastatteluun. Haastatteluun valikoitui 17 opiskelijaa niin, että he edustivat kaikkia kolmea tutkimukseen osallistunutta ammattialaa; liiketalous (n=8), kone- ja tuotantotekniikka (n=4) sekä sosiaali- ja terveystieteet (n=5). Lisäksi he olivat alavalinnastaan eri tavoin varmoja. Mukana oli miehiä (n=6) ja naisia (n=11) ja tutkimuksen alussa he olivat 15–17-vuotiaita. Haastattelut toteutettiin samoille opiskelijoille ensimmäisenä ja toisena opiskeluvuotena. Tässä osatutkimuksessa on mukana vain toisena opiskeluvuotena toteutetun haastattelun aineisto. Haastattelujen teemat käsittelivät opiskelijan omaa käsitystä opinnoista ja niiden etenemisestä, motivaatiota, opintojen ja muun elämän yhteensovittamista sekä aikuisten merkitystä opiskelijan elämässä.

Tutkimuksen toteuttamiseen haettiin tutkimuslupa oppilaitokselta sekä vielä erikseen alaikäisten opiskelijoiden vanhemmilta. Toisen opiskeluvuoden haastattelut toteutettiin kevätlukukaudella 2018. Yksi opiskelija oli vaihtanut alaa, mutta opiskeli edelleen kyseisessä ammatillisessa oppilaitoksessa ja osallistui haastatteluun. Haastattelut olivat teemahaastatteluja, joissa edettiin opiskelijoiden puheen mukaisesti. Puolistrukturoidut kysymykset autoivat hiljaisempia ja epävarmempia opiskelijoita kertomaan aiheesta, kun taas puheliaammat opiskelijat saattoivat omalla puheellaan kattaa useamman tee-

man, ja haastattelijä teki vain täydentäviä kysymyksiä (ks. Hatch, 2002, s. 94). Yksilöhaastatteluja oli yksitoista, ja kolmessa haastattelussa oli kaksi opiskelijaa samaan aikaan. Parin kanssa haastatteluun tulleet saattoivat puhua hieman eri tavoin kuin yksin ollessaan. Tuttu kaveri toi turvaa ja varmuutta tilanteeseen, ja toisaalta kaveri saattoi tuoda esiin tai johdattaa toisen puhumaan aiheesta, josta ei välttämättä olisi itse puhunut. Haastattelut olivat kestoltaan 25–45 minuuttia. Ne nauhoitettiin ja puhtaaksikirjoitettiin. Aineistoa kertyi kaikkiaan 106 sivua (Arial 12, riviväli 1). Jokainen haastattelu alkoi näin: “Kun edellisen kerran tapasimme, niin aloitin kysymällä, että miten on ensimmäinen vuosi tässä koulussa mennyt. Nyt voisit sitten kysyä, miten on toinen vuosi mennyt?” Kaikki opiskelijat kertoivat, että toinen vuosi on mennyt paremmin. Osa koki opiskelun helpommaksi, osa kuvasi oloaan varmemmaksi, osa kertoi, että motivaatio on nyt parempi tai että poissaoloja on toisena vuonna vähemmän. Tämän voi tulkita kiinnittymisen kannalta myönteisenä kehityksenä.

Tutkimuksen analyysissä yhdistettiin teoria- ja aineistolähtöistä menetelmää. Koska päätöstä analyysin teorialähtöisyydestä ei ollut tehty ennen haastatteluja, ei kyseinen malli kuitenkaan ohjannut haastatteluteemoja, minkä Braun ja Clarke (2006) näkevät analyysin kannalta myönteisenä asiana. Analyysi suoritettiin Braunin ja Clarken (2006) esittämiä vaiheita mukaillen. Ensimmäisessä vaiheessa artikkelin ensimmäinen kirjoittaja perehtyi huolella aineistoon. Toisessa vaiheessa aineistoa tarkasteltiin valitun viitekehityksen avulla ja arvioitiin sen sopivuutta aineistoon. Kolmannessa vaiheessa aineistosta koodattiin ajatuskokonaisuuksia viitekehityksen kolmen kehän mukaisesti. Koodaamisessa apuna käytettiin Atlas.ti 8

-ohjelmaa, mikä auttoi pitämään aineiston hallinnassa ja koodaamaan systemaattisesti. Ohjelma tarjosi mahdollisuuden kiinnittää reunahuomautuksia niin koodeihin kuin haastattelupuheeseenkin. Tämä helpotti ajatusten ja ideoiden säilyttämistä, tarkistamista ja vertaamista, minkä voi katsoa vankentavan analyysin luotettavuutta (Creswell & Creswell, 2018, s. 202). Neljännessä vaiheessa tarkastettiin, että koodatut tekstiotteet vastasivat kehien aihepiirejä. Sen jälkeen viitekehystä tarkasteltiin suhteessa koko aineistoon ja havaittiin sen sopivan kokonaisuuteen hyvin. Viidennesssä vaiheessa tarkasteltiin viitekehysten jokaisen kehän erityisyyttä ja etsittiin tässä aineistossa keskeiseksi nousevat näkökulmat.

Seuraavissa luvuissa esitellään tutkimuksen tulokset, joita peilataan aiempiin tutkimuksiin. Tutkimuksen päätuloksia havainnollistetaan aineistoesimerkein. Haastattelusitaatin perässä on haastateltavan numero. Opiskelijan sukupuolta tai ammattialaa ei tuoda aineistositaattien koodissa esille, koska tässä tutkimuksessa ei ole tavoitteenä vertailla niitä keskenään.

Opiskelijana kehittyminen ja itsevarmuuden kasvaminen

O opiskelijan kiinnittyminen oppimiseen -kehällä (Mäkinen & Annala, 2011) keskeiseksi nousi haastateltavien puhe omasta oppimisesta, kehittyemisestä opiskelijana ja itsevarmuuden kasvamisesta. Osa opiskelijoista oli aloittanut opiskelunsa melko epärealistisin odotuksin ajatellen, että ”riittää kun amiksen kävelee läpi”. Toisena vuonna kuitenkin sekä opiskelun että valitun alan realiteetit alkoivat olla melko selviä. Opiskelijat toivat esiin, että kokivat olonsa varmemmiksi toisena opiskeluvuonna, kun erilaisista tehtävistä ja työtavoista oli jo kokemusta:

“(Tuntuu) vähän sillain varmemmalta. Tai kun ykkösvuonna kaikki oli vähän silleen, että ei sillain tiennyt vielä mitään mitään, niin nyt kaikki on silleen paljon helpompaa.” (H4)

Varmuus auttoi uusien tilanteisiin menemistä, kun opiskelija pystyi luottamaan omaan kykyynsä oppia. Opiskelija avaintaitojen kehittymiseen liittyen moni kertoi olevansa nykyään järjestelmällisempi, suunnitelmallisempi ja käyttävänsä monipuolisempia opiskelutapoja. Opiskelijan itsetuntemukseen liittyen huomion arvoista on, että tässä tutkimuksessa moni opiskelija kuvasi itseään hiljaisena opiskelijana, joka mielellään kuunteli, pohti itsekseen ja oppi luokassa itsekseen tehtäviä tekemällä. Opettajan on puhetyöläisenä hyvä muistaa nuoren opiskelijan erilainen näkökulma, josta seuraava esimerkki:

”...mä teen mieluummin tehtäviä, kun puhun niin kuin silleen. Että ei mua pelota siellä luokassa mutta en mä vaan, tiedätkö, mä en osaa esimerkiksi järjestää mun lauseita silleen järkevästi. Ja sitten tota, välillä mulla vaan ei tule mieleenkään mitään mitä pitäisi kysyä.” (H6)

Vaikka kiinnittyminen ja oppiminen nähdään yhteisöllisenä toimintana (Nielsen, 2016; Lippke & Wegener, 2014) on hyvä huomata, että kaikki eivät halua osallistua olemalla äänessä. Myös Payne (2017) huomauttaa, että tuskin on olemassa yhtä oppimisen ja osallistumisen tapaa, joka johtaa kaikkien opiskelijoiden kohdalla parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen. Toki on ammatteja, joissa opiskelijan vuorovaikutustaidot ovat osa ammattitaitoa, mutta kaikissa ammateissa ne eivät ole keskeisin osa. Hiljaisilla opiskelijoilla saattaa olla erityisen hankalaa myös työpaikalla opiskellessa, sillä Mikkonen, Pylväs, Rintala, Nokelainen ja Postareff

(2017) toteavat kirjallisuuskatsauksessaan, että työpaikoilla odotetaan opiskelijan olevan aktiivinen ja oma-aloitteinen ohjauksen pyytämässä.

Moni opiskelija kertoi, että pystyy keskittymään toisena vuonna oppitunteihin ja koulutehtäviin paremmin, tekevänsä tehtävät huolellisemmin sekä antavansa opiskelulle enemmän aikaa. Useat kertoivat, että poissaoloja oli toisena vuonna ensimmäistä vuotta vähemmän. Yksi opiskelija käytti termiä ”*antautuminen koululle*” (H2). Moni kertoi panostavansa opiskeluun oppitunnilla, koska tiesi, että kotona opiskelu oli hankalaa, mutta muutama opiskelija kertoi pystyvänsä keskittymään paremmin kotona ja saavansa itsenäisesti suoritettavilla tehtävillä paremmin suoritettua opintoja. Aiemmassa tutkimuksessa Elffers (2013) havaitsi, että ammatillisen koulutuksen opiskelijat olivat kiinnostuneempia silloin, kun heidän opintoihinsa kuului vähemmän itsenäistä työskentelyä. Oppilaitoksissa ehkä tiedostetaan, että omatoiminen opiskelu ei ole opiskelijoiden vahvuus ja oppilaitoksessa ohjatusti ja yhdessä tehden on saavutettu varmuutta ja onnistumisen kokemuksia.

Ammatilliset perusopinnot kestävät yleensä noin kolme vuotta. Toisen vuoden kevätlukukaudella haastateltavilla opiskelijoilla valmistuminen pyöri jo mielessä ja piti motivaatiota yllä. Koulussa käyminen koettiin hyödyllisenä ja järkevänä. Täysi-ikäistyminen antoi aiheita kantaa paremmin vastuuta omista opinnoista ja tulevaisuudesta. Moni opiskelija toi esiin ajatuksen, että kun jotakin on aloitettu, se tehdään myös loppuun. Valmistuminen ja todistus koettiin tärkeäksi, vaikka ala ei ihan omimmalta tuntuisikaan:

”Mä opiskelen, mä en tiedä minkä takia mä opiskelen tätä alaa, mutta mä

haluan vaan viedä tän loppuun, ja sitten valitsen oikeasti jotain mistä mä tykkään. Koska tämä ei ole, ei tule ihan sydämestä, huomaan sen jotenkin.” (H8)

Opiskelijat toivat esiin molempia motiiveja, sekä mahdollisuuden työllistyä ja ansaita omaa rahaa että mahdollisuuden jatkaa opintoja, kannustimena suorittaa opinnot loppuun, vaikka ala ei aivan mieluisa olisikaan. Tämä lienee koulupainotteen ammatillisen koulutuksen parhaita puolia; koulutuksellinen tasa-arvo ja koulutuksen ”umpiperien” välttäminen. Niin tässä kuin aikaisemmassakin tutkimuksessa (mm. Elffers ja muut, 2012) kaverisuhteet tuodaan esiin konkreettisenä motivaation ylläpitäjänä:

”...nyt vaan niin kuin melkein haluaa tulla kouluun. Olis tää vähän eri homma, jos esim. luokkalaiset ei olisi nää, jotka nytten on. Niin ei tänne, niin kuin sekin huonontais sitä motivaatiota selkeesti. Mutta tänne on mukava tulla ja haluaa tehdä niitä hommiakin enemmän.” (H9)

Perheen merkitys nuoren elämämaailmassa

Opiskelija elämämaailmassa -kehäällä keskeisin puhe liittyi perheen merkitykseen nuorelle opintoihin kiinnittymisessä. Osa nuorista kertoi avoimesti, miten vanhemmat olivat tukenet vaikeina yläkouluvuosina, kun koulumotivaatio oli ollut matala. Vielä ensimmäisenä ammattikouluvuotena vanhemmat olivat kannustaneet tai jopa ”pakottanneet” käymään koulua seuraamalla poissaolomerkintöjä, herättämällä aamulla kouluun tai soittamalla päivällä tarkistussoiton, että missä olet. Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu vanhempien tuen olevan yhteydessä opintoihin kiinnitty-

miseen nuoruusvuosina (Wang & Eccles, 2012). Myös kotimaisessa tutkimuksessa Hirsimäki, Rantanen, Kivimäki, Koivisto ja Joronen (2015) korostavat, että nuoret tarvitsevat vanhemmiltaan huolenpitoa ammattiin opiskellessaan.

Toisena vuonna opiskelijat kokivat koulunkäynnin sujuvan omatoimisemmin ilman vanhempien runsasta tukea. Moni kertoi, että vanhemmat edelleen kysyvät päivän kuulumiset, auttavat läksyissä ja ohjaavat vuorokausirytmisissä, ruokailuissa ja jaksamisessa. Nuoret kokivat, että perheen jäsenten puoleen voi kääntyä asiassa kuin asiassa. Monella löytyi lähipiiristä saman alan ammattilaisia, joten ammattitaitoisten opiskelun apua ja tukea oli saatavilla. Tukeen myös suhtauduttiin kunnioittaen:

”...nuorempana se tuntui ehkä vähän tyhmältä just kun joku äiti neuvoi mua jossain. Mutta nykyään mä arvostan sitä, kun mä tiedän, että äiti on tehnyt tätä työtä mitä mä tulen tekeen. Se on tehnyt sitä jo tosi kauan. Niin kyllä se tuntuu paljon arvokkaammalta.” (H16)

Kaikilla nuorilla ei kuitenkaan ole perheen tarjoamaa verkostoa ympärillään. Yksi opiskelija muun muassa kertoi, että *”kotona on jatkuvasti pientä riitaa, eikä mulla ole ketään, ketä katsoa ylöspäin”* (H12). Terveystieteen ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyn (2017) mukaan ammatillisen oppilaitoksen opiskelijoista 41 % keskustelee usein omista asioistaan vanhempien kanssa, mutta 7 % ei juuri koskaan. Soudon (2014) tutkimuksessa ammatillisen koulutuksen keskeyttäneet nuoret kertoivat, että opiskelusta ei juurikaan puhuttu kotona. Tutkinnon suorittaminen nähtiin välttämättömäksi pakoksi ennen töihin pääsyä, mutta apua tai tukea kouluttautumiseen ei ollut saatavil-

la. Näiden opiskelijoiden tunnistamiseen sekä opinnoissa tukemiseen ja ohjaamiseen kannattaneet kiinnittää huomiota.

Mäkinen ja Annala (2011) tarkastelevat työssäkäyntiä osana opiskelijan elämismailmaa, jolloin se voi mahdollistaa opiskelun esimerkiksi rahallisista syistä mutta myös hidastaa opiskelua esimerkiksi ajallisista syistä. Haastatellut opiskelijat puhuivat työstä selkeänä osana elämää, keinona ansaita omaa rahaa ja itsenäistytään. Työ nähtiin opiskelujen jatkeena tai opiskelua jo tukevana asiana, sisällöllisesti avartavana kokemuksena, kiinteämmin opiskeluun liittyvänä, ei vain elämismailmassa (ulkokehällä olevana). Samalla kun nuoret puhuivat aktiivisesti työelämään siirtymisestä, he myös aloittavat polkuaan aktiivisina kansalaisina, tietoisina omista oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan yhteiskunnassa. Tähän voi nähdä liittyvän myös maininnat siitä, että koulua on käytävä, kotona makaaminen ei ole vaihtoehto.

Yhteisöön kuuluminen ja sen edellytykset

O opiskelija opiskelijayhteisössä -kehästä keskeisin puhe liittyi sekä yhteisöön kuulumiseen että omien valmiuksien riittämiseen ja soveltumiseen opiskeluun. Opiskelijat kertoivat monenlaisista merkityksellisistä oppimiskokemuksista. Osalle ne olivat omaan oppimistapaan liittyviä, kun opiskelu ammatillisessa oppilaitoksessa mahdollisti itselle sopivalla tavalla opiskelun. Osa kertoi ymmärtäneensä omien valintojensa merkityksen. Nuorella opiskelijalla on rajallisesti kokemusta ja oppimista oli tapahtunut myös vanhanaikaisesti, ”kantapään kautta”:

”...kun tuli, kaikille melkein tuli täydennettävä-merkintä yhdestä aineesta,

tieto- ja viestintätekniikka, niin silloin mä mietin, että toista täydennettävää en ota. Että se on ihan sitten perseestä ruve- ta jossain kotona tai lomilla tekeen, tiek- sää, etätehtäviä. Niin mä ajattelen nyt- ten, että kun on koulua, niin tullaan kouluun.” (H2)

Moni kertoi merkityksellisistä oppimis- kokemuksista työpaikalla tapahtuneen op- pimisen ajalta. Osa oli oppinut uusia työ- tehtäviä, osa ymmärtänyt oman alan tule- van työn sisältöä ja sen mahdollista sopi- vuutta itselle ja osa taas oli oppinut jota- kin uutta itsestään.

”... mulle tuli semmoinen, että tää on mun juttu, tätä mä haluan tehdä, että onneksi mä olen täällä. Ja sitten jotenkin koko ajan tulee enemmän semmoinen, et- tä oppii tuntemaan itseään eri lailla. Tai mä opin itsestäni uusia puolia ja sitä että kuinka mä olen tosi vastuuntuntoinen ja jotenkin sillain.” (H14)

Yhteisöllisiä oppimiskokemuksia ker- rottiin saadun sekä oppilaitoksesta että työpaikoilta. Työpaikoilla merkittävää oli ollut positiivinen palaute ja osaksi yhteis- öä ottaminen, ystävällinen ja asiallinen kohtelemine. Myös Mikkosen ja muiden (2017) kirjallisuuskatsauksessa nostetaan esiin työpaikalla tapahtuvan ohjauksen kollektiivisuus sekä työyhteisöstä saadun positiivisen palautteen merkitys oppimi- selle. Nuorten opiskelijoiden työyhteisöt työpaikoilla ovat ikäjakaumaltaan laajem- pia kuin mihin moni nuori on tottunut. Osa koki haasteelliseksi löytää keskustelta- vaa itseään monta kymmentä vuotta van- hempien työkavereiden kanssa.

Oppilaitoksessa yhteisöllinen oppimi- nen ja yhteisöön kuuluminen liittyi usein kavereihin. Kavereita kannustettiin opis- kelussa ja kavereilta kysyttiin neuvoa. Osa

kertoi, että yksin tehdessä ongelmakoh- dassa helposti jää jumiin eikä osaa ede- tä. Yksi opiskelija kuvasi tätä jopa ”*panii- kinomaiseksi tilaksi*”(H12). Valmiudet it- seohjautuvuuteen ja ongelmanratkaisuun ovat nuorilla vasta kehitymässä. Kavereil- ta saatujen neuvojen turvin oli helpom- pi edetä:

”...on ehkä helpompi oppia sillain, että on siinä se joka ehkä osaa vähän enem- män ja siltä voi kysyä neuvoa koko ajan ja saa itekin sen homman paremmin hal- tuun ja, ettei vaan jää itse paikalleen ist- tuun ja ihmetteleen että mitä pitäisi teh- dä... Sillain se jotenkin on ainakin itsel- le helpompaa.” (H9)

Nuorten sosiaaliset taidot ja yhteisölli- sen oppimisen taidot ovat vielä kehitty- mässä. Moni kertoi työskentelevänsä ryh- mässä mieluiten parhaan kaverein kanssa, koska silloin ryhmätyö sujuu, kun uskal- taa olla oma itsensä. Osallisuus ja vasta- vuoroisuus vaativat aikaa kehittyäkseen, nuorilla ehkä vielä enemmän kuin aikui- silla, koska nuorilla on vähemmän ko- kemusta erilaisissa ryhmissä olemisesta. Useimmiten opiskelijat kokivat, että op- pilaitoksessa oli kokonaisuudessa hyvä ja viihtyisä henki, mutta toisenlasiakin ko- kemuksia oli:

”Että ei täällä oikein yksin halua olla. Että kyllä täällä silleen on aika tuomit- sevaa porukkaa niin kuin välkillä näkee, että en mä yksin täällä haluaisi olla. Et- tä se on semmoinen outsider-olo muu- ten. Meillä on pari luokallakin, jotka on ihan yksin, mutta sitten kun niitä yrit- tää ottaa just porukkaan niin niistä nä- kee, että ei ne halua. Niin se on vähän niin kuin henkilökohtainen juttu sitten. Mutta mä en ite pärjäisi yksin, se olisi ihan kauheata tuskaa tulla kouluun joka aamu, jos ei olisi kavereita täällä.” (H5)

Myös Niemi ja Jahnukainen (2018) ovat nostaneet esiin koulun sosiaalisen merkityksen sekä yksilöllisen etenemisen korostamisen ja osallisuuden mahdolliset ristiriidat.

Tukea ja ohjausta saatiin ja haettiin kavereilta, opettajilta ja työpaikkojen työntekijöiltä, mutta myös vanhemmilta. Tässä kohtaa ”opiskeluyhteisö” laajenee myös opiskelijan perhepiiriin. Ammattiaineissa kysyttiin neuvoa myös vanhemmilta tai muilta sukulaisilta. Pääsääntöisesti opiskelijat kokivat, että aina voi kysyä neuvoa ja ohjausta opettajalta, mutta moni toi esiin myös sen, että isossa ryhmässä opettajan huomion saaminen voi kestää. Tässä tapauksellaan itsenäisen suoriutumisen ja epävarman osaamisen välimaastossa. Yksi opiskelija kuvasi tilannetta sanomalla ”*opitaan kyllä sekin, että pitää selviytyä itse ja soveltaa. Pakko ottaa riskejä.*” (H12)

Tässä aineistossa akateemisista haasteista tuli monenlaista puhetta. Osa kertoi tuskailevansa kielten tai matematiikan kanssa. Osa koki opiskelutahdin kokonaisuutena melko rankkana, osa taas sopivana ja rentona. Moni kuitenkin koki, että keskittyminen oppitunneilla oli vaativaa ja kavereiden kanssa juttelu tarvitua vastapainoa, että pystyi taas keskittymään seuraavaan tuntiin tai tehtävään. Tulokset vahvistavat käsitystä siitä, miten heterogeenisiä opiskelijat ammatillisissa opinnoissa ovat. Uudistuneen ammatillisen koulutuksen yhtenä tarkoituksena on auttaa opiskelijoita etenemään omaan tahtiinsa, mikä näiden haastattelujen valossa vaikuttaa opiskelijoiden kiinnittymistä tukevalta. Toisaalta aineisto tuo esiin myös opiskelijan kasvun vaiheen. Koulu- ja muotoinen opiskelu rajoineen ja hallitun vastuunoton kautta näyttäisi kehittävä nimenomaan opiskeluvälmiuksia ja itse-tuntemusta positiivisin vaikutuksin. Täs-

tä kertoo myös Maunun (2018) havainto, että ammatilliset opettajat kokevat olevansa vahvasti sekä opettajia että kasvattajia. Miten valmennetaan työpaikoilla tapahtuvan oppimisen ohjaajia tällaiseen rooliyhdistelmään oppimisen siirtyessä yhä enemmän työpaikoille?

Tulevaisuuteen suuntautuminen

Tulevaisuuteen suuntautuminen tuli vahvasti esille haastateltujen nuorten puheessa. Opiskelijat pohtivat odotuksiaan tulevaisuudesta, työ- ja henkilökohtaisesta elämästä sekä mahdollisista jatko-opinnoista. Toisen vuoden opiskelijat olivat ensimmäisenä vuonna saaneet vastakaikua omiin odotuksiinsa ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelusta ja valitsemastaan ammatista, ja pohdinta jatkui edessä hämmöttävään valmistumiseen ja itsenäiseen elämään saakka. Myös Mäkisen ja Annalan (2011) viitekehityksessä tulevaisuuteen suuntautuminen on keskeistä kiinnittymiselle. Vuosiluokkiin perustuva opetus voi osalle opiskelijoista selkiinnyttää ja konkretisoida oppimisen etenemisen aikataulua; toisen vuoden opiskelijan pitää jo vakavoitua ja aikuistua. Tulosten mukaan opiskelu ammatillisessa oppilaitoksessa auttaa opiskelijaa oman tulevaisuuden suunnitteluun tähtäävässä prosessissa ja nimenomaan luo opiskelijalle ja hänen valinnoilleen aktiivisen roolin:

”...sitten nyt ehkä tänä kakkosvuonna alkaa selkeentyyn enemmän se, että mun pitää tehdä tätä mun työksi, niin kuin tän ainakin laatuista työtä, niin kyllä tässä tulee semmoinen, että haluaa oikeasti panostaa siihen, että pääsisi hyvään jatkokoulutukseen, esimerkiksi se ehkä selkeentyy tässä. Niin tietää, että on pakko tulla kouluun.” (H16)

Dubeau, Plante ja Frenay (2017) havaitsivat, että osa niistä opiskelijoista, joilla suoriutuminen oli haasteellisempaa, esimerkiksi tenttejä piti uusia usein, kävi kuitenkin koulussa ahkerasti ja osallistui oppitunneille. Nämä opiskelijat pitivät opintoja erityisen tärkeinä tulevaisuutensa kannalta. Tässä lienee yksi kohta, mitä oppilaitoksissa kannattaa vahvistaa ja tukea.

Pohdinta

Tämä tutkimus toi esiin nuorten opiskelijoiden näkemyksiä ammatillisen opiskelijan opintoihin kiinnittymisen haasteista ja mahdollisuuksista. Aikaisemmissa tutkimuksissa on tuotu esiin opettajien ja opiskelijoiden eroavia näkemyksiä esimerkiksi kiinnittymisen esiintuomisesta oppitunneilla (Jonasson, 2012). Van Uden ja muut (2016) huomauttavat kuitenkin, että kiinnittymisen viriää opiskelijassa, joten opiskelijan näkökulma aiheeseen on keskeinen.

Tässä tutkimuksessa keskeisiksi kiinnittymistä tukeviksi tekijöiksi nousivat nuoren kokemus turvallisuudesta ja sen mukana tuleva varmuus ja osallisuus sekä realistiset odotukset tulevaisuudesta ja ajan antaminen kasvulle. Mäkisen ja Annalan (2011) viitekehyksen puitteissa sekä opiskelijaan että opiskeluyhteisöön liittyvät seikat nousivat selkeimmin esille ja, nimenomaan osallisuuden ja tulevaisuuden suuntautumisen kautta, vankasti yhteen limittyneinä. Millaisia mahdollisuuksia ja haasteita tämän perusteella uudistunut ammatillinen koulutus sitten tuottaa opiskelijoille? Ja mitä työyhteisöjen tulisi ottaa huomioon nuorten opintoihin kiinnittymisessä?

Yhtenä ammatillisen koulutuksen uudistuksen tavoitteena on mahdollistaa enenevässä määrin yksilölliset opintopo-

Opiskelun siirtyessä enenevässä määrin työpaikoille, tulee siellä huomioida nuorten tarvitsema aika ja tuki myös kasvulle, ei vain työtehtävien oppimiselle.

lut ja valinnat. Tulokset vahvistavat käsitystä opiskelijoiden heterogeenisyydestä. Monipuoliset opetusmenetelmät ja oppimisen tavat olivat tukeneet kiinnittymistä, ja yksilöllisten valintojen mahdollisuus varmasti lisää tätä. Myös Placklén ja muiden (2018) tutkimuksessa opiskelijat toivoivat monipuolisia, opiskelijakeskeisiä oppimistapoja ja esimerkiksi aitojen tilanteiden ongelmanratkaisua. Sen sijaan reflektiivistä dialogia opettajan tai muiden opiskelijoiden kanssa ei toivottu, mikä voi olla yhteydessä opiskelijoiden kokemaan epämukavuuteen keskustelun keskiössä olemisesta. Myös tämän tutkimuksen aineisto nostaa esiin opintoihin kiinnittymisen haasteena hiljaisten opiskelijoiden huomioimisen.

Tässä tutkimuksessa työpaikalla tapahtuvaa oppimista kuvattiin monipuolisena, merkittävien oppimiskokemusten mahdollistajana. Työtehtävien lisäksi opiskelijat olivat oppineet ja ymmärtäneet oma-kohtaisesti valitun alan vaatimusten ja työtehtävien soveltuvuuden itselle. Opiskelun siirtyessä enenevässä määrin työpaikoille, tulee siellä huomioida nuorten tarvitsema aika ja tuki myös kasvulle, ei vain työtehtävien oppimiselle. Tässä aineistossa kiinnittymisen kannalta kavereiden olemassaolo ja tuki olivat ensiarvoisen tärkeitä. Mahdollisesti siis oppilaitos

ja opiskeluryhmä ovat nuorille opiskelijoille luontevampi kiinnittymisen kohde kuin eri-ikäisten aikuisten muodostama työyhteisö. Souto (2014) nostaa esiin, että samalla kun ammatillinen koulutus vaatii nuorilta nopeaa aikuistumista ja vastuun kantoa, opiskelijoiden tila olla nuori ja keskenkasvuinen kapenee. Myös tässä aineistossa opiskelijoiden nuoruus korostui: valmiudet itseohjautuvuuteen ja ongelmanratkaisuun olivat ainakin osalla nuorista vasta kehittymässä. Opiskelijan kasvulle soisi annettavan aikaa myös uudistuneessa ammatillisessa koulutuksessa. Yksilöllisenä valintana toivottavasti säilyy myös mahdollisuus koulumuotoiseen opiskeluun turvallisessa ympäristössä tuttujen kavereiden ja opettajien kanssa. Aiemman tutkimuksen mukaan opiskelijan koulussa kokema turvallisuuden tunne on yhteydessä aktiivisempaan työskentelyotteeseen, kuten kuunteluun, ohjeiden noudattamiseen ja tehtävien palauttamiseen määrääjässä (Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016).

Ammatillisesta oppilaitoksesta valmistuva opiskelija on oikeutettu jatkamaan opintojaan korkea-asteella. Tämän aineiston perusteella oppilaitosmuotoinen opiskelu oli tukenut opiskelutaitojen kehittymistä ja monipuolistumista. Opiskelutaidoista mainittiin oman toiminnan suunnittelu, ajanhallinta ja järjestelmällisyys, kun esimerkiksi useampi tehtävä piti palauttaa samana päivänä. Tulokset antanevat myös viitteitä siitä, että opiskelija havaitsee oman panostuksensa merkityksen. Moni koki keskeisenä sen, että ”tullaan kouluun” eli opiskelijalle on rakentumassa aktiivinen opiskelijarooli. Nämä taidot ja tavat ovat opiskelijan pääomaa ja osaamista hänen aloittaessaan opintoja korkea-asteella. Oppimisen siirtyessä yhä enemmän työpaikoille, on huomioitava opiskelijan mahdollisuus ja oikeus kehittyä opiskeli-

jana myös korkea-asteen jatko-opintoja ajatellen.

Lähteet

- Abbott-Chapman, J., Martin, K., Ollington, N., Venn, A., Dwyer, T., & Gall, S. (2014). The longitudinal association of childhood school engagement with adult educational and occupational achievement: Findings from Australian national study. *British Educational Research Journal*, 40(1), 102–120.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445.
- Baron, P., & Corbin, L. (2012). Student engagement: Rhetoric and reality. *Higher Education Research & Development*, 31(6), 759–772.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Buskist, W., & Groccia, J. E. (2018). The future of student engagement. *New Directions for Teaching & Learning*, 154, 109–111.
- Côté-Lussier, C., & Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of safety at school, socioemotional functioning, and classroom engagement. *Journal of Adolescent Health*, 58(5), 543–550.
- Creswell, J. E., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Fifth edition. Los Angeles: Sage Publications Inc.
- Dubeau, A., Plante, I., & Frenay, M. (2017). Achievement profiles of students in high school vocational training programs. *Vocations and Learning*, 10(1), 101–120.
- Elffers, L. (2013). Staying on track: behavioral engagement of at-risk and non-at-risk students in post-secondary vocational education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 545–562.
- Elffers, L., Oort, F. J., & Karsten, S. (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 242–250.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Hallamaa, T. (2018, syyskuu 28). Kysely: Ammatettiin opiskelevien tyytyväisyys opetukseen

laskussa – joka viides harkitsee opintojen lopettamista. *YLE uutiset*. Luettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10426280>

Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.

Haworth, J. G., & Conrad, C. F. (1997). *Emblems of quality in higher education: Developing and sustaining high-quality programs*. Boston: Allyn and Bacon.

Hirsimäki, T., Rantanen, A., Kivimäki, H., Koivisto, A.-M., & Joronen, K. (2015). Perhetekijöiden yhteys ammattiin opiskelevien tyttöjen ja poikien itsearvioituun masentuneisuuteen. *Hoitotiede*, 27(3), 199–212.

Hytönen, K., & Kovalainen, A. (2018). Koulutuksen ja työelämän rajapinnat yritysvetoisessa ammatillisessa koulutuksessa: Tapaustudkimus Kone Hissit Oy. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(1), 26–43.

Hyttiä, J., Toiviainen, H., & Niiranen, K. (2018, marraskuu 2). Ammatillisen koulutuksen reformi ja haavoittuvassa asemassa olevat opiskelijat [blogikirjoitus]. Luettu osoitteesta <http://blogs.uta.fi/edumap/2018/11/02/ammattillisen-koulutuksen-reformi-ja-haavoittuvassa-asemassa-olevat-opiskelijat/>

Jonasson, C. (2012). Teachers and students' divergent perceptions of student engagement: Recognition of school or workplace goals. *British Journal of Sociology of Education*, 33(5), 723–741.

Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773.

Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71.

Kipponen, A., & Annala, J. (2016). Opintoihin kiinnittyminen opiskelijan elämismaailmassa. *Kasvatus*, 47(5), 406–418.

Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 24–32.

Kukkonen, H. (2018). *Tarinat kertovat. Opintoihin kiinnittymisen lähteet ammattikorkeakoulussa*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 27. Tampere: TAMK.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531. Luettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>

Leach, L. (2016). Enhancing student engagement in one institution. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 23–47.

Lippke, L., & Wegener, C. (2014). Everyday innovation - pushing boundaries while maintaining stability. *Journal of Workplace Learning*, 26(6/7), 391–376.

Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31–49.

Mansikkamäki, E. (2017, joulukuu 14). Ammatillista koulutusta siirretään yritysten harteille – Opiskelijat eivät halua koko tutkintoa työpaikalle. *Aamulehti*. Luettu osoitteesta <https://www.aamulehti.fi/a/200321581>

Maunu, A. (2018). Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta. Ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti arjen käytäntöjen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 70–87.

Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training: A literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 1–22.

Mäkinen, M., & Annala, J. (2011). Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd, & V.-M. Värri (toim.), *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (ss. 59–80). Tampere: Tampere University Press.

National Survey of Student Engagement – NSSE. (2019). *About NSSE*. Luettu osoitteesta <http://nsse.indiana.edu/>

Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(1), 9–25.

Nielsen, K. (2016). Engagement, conduct of life and dropouts in the Danish vocational education and training (VET) system. *Journal of Vocational Education and Training*, 68(2), 198–213.

Payne, L. (2017). Student engagement: Three models for its investigation. *Journal of Further and Higher Education*, 11, 1–17.

Placklé, I., Könings, K. D., Jacquet, W., Libotton, A., van Merriënboer, J. J. G., & Engels, N. (2018). Students embracing change towards more powerful learning environments in vocational education. *Educational Studies*, 44(1), 26–44.

Pylväs, L., Nokelainen, P., & Rintala, H. (2018). Finnish apprenticeship training stakeholders' perceptions of vocational expertise and experiences of workplace learning and guidance. *Vocations and Learning*, 11(2), 223–243.

Souto, A.-M. (2014). ”Kukaan ei kysy, mitä mulle kuuluu.” Koulutuksen keskeyttäjät ja ammatilliseen

koulutukseen kuulumisen ehdot. *Nuorisotutkimus*, 32(4), 19–35.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2017). *Kouluterveyskysely*. Luettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia>

Teräs, M., & Virolainen, M. (2018). Ammatillisen koulutuksen tutkimus Suomessa ja Pohjoismaissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(2), 4–12.

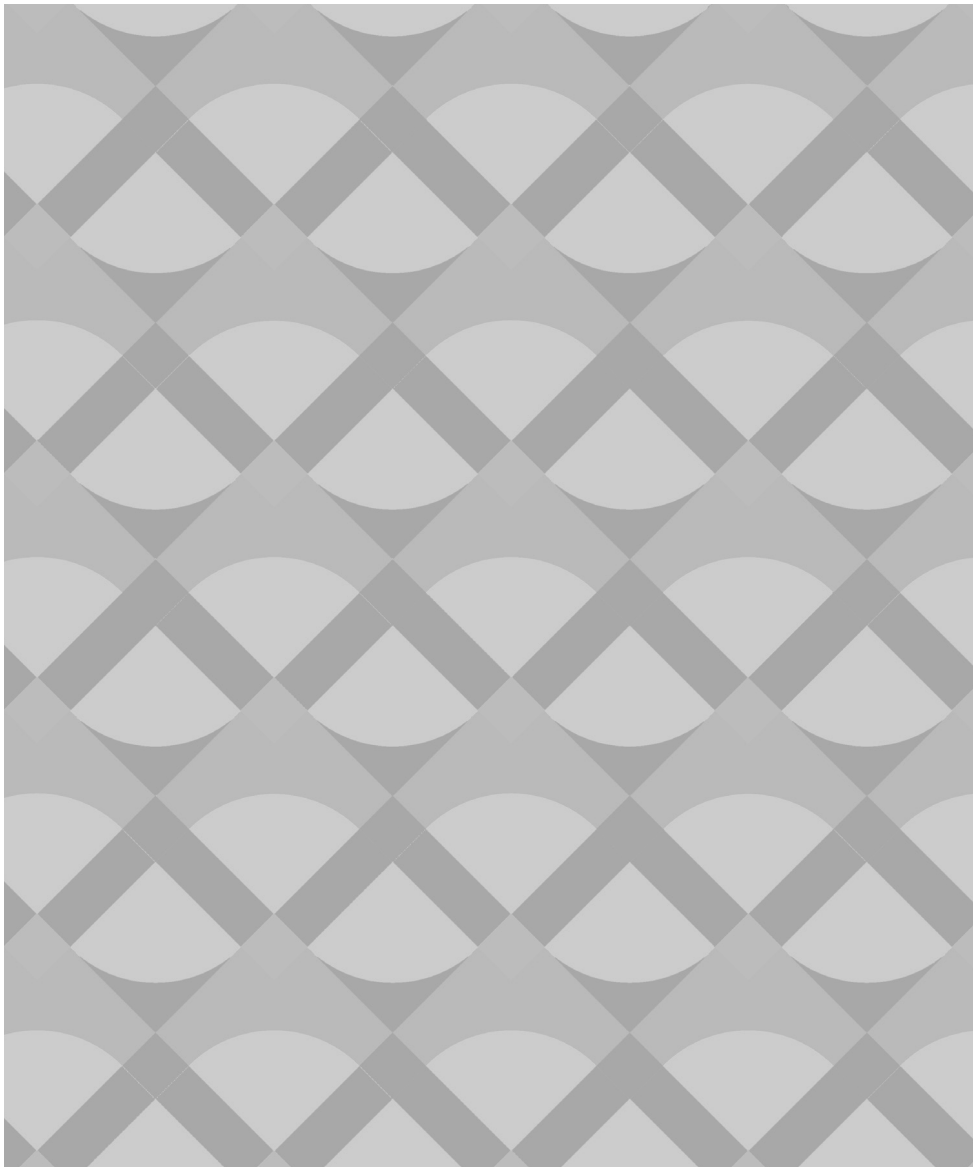
Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Educational Research*, 45(1), 89–125.

Van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2016). Enhancing student engagement in pre-voca-

tional and vocational education: A learning history. *Teachers and Teaching*, 22(8), 983–999.

Wang, M-T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895.

Xerri, M. J., Radford, K., & Shacklock, K. (2018). Student engagement in academic activities: A social support perspective. *Higher Education*, 75(4), 589–605.



JULKAISU

3

Student engagement profiles in vocational education and training: A longitudinal study

Satu Niittyalahti, Johanna Annala & Marita Mäkinen

Journal of Vocational Education & Training
<https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1879902>

Artikkelin käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa



Student engagement profiles in vocational education and training: a longitudinal study

Satu Niittylahti , Johanna Annala & Marita Mäkinen

To cite this article: Satu Niittylahti , Johanna Annala & Marita Mäkinen (2021): Student engagement profiles in vocational education and training: a longitudinal study, Journal of Vocational Education & Training, DOI: [10.1080/13636820.2021.1879902](https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1879902)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1879902>



© 2021 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.



Published online: 28 Jan 2021.



[Submit your article to this journal](#)



Article views: 198





[View related articles](#)



[View Crossmark data](#)

Student engagement profiles in vocational education and training: a longitudinal study

Satu Niittylahti , Johanna Annala  and Marita Mäkinen 

Faculty of Education and Culture, Tampere University, Tampere, Finland

ABSTRACT

This study aims to explore how student engagement evolves during vocational education and training. A qualitative longitudinal study was carried out; 12 students were interviewed once a year during their three-year education. A qualitative content analysis was performed and three different student engagement profiles were identified. The findings highlight that student engagement is supported by interest and enthusiasm for the curriculum, strong connectedness to other students, and suitable ways to learn and study. However, one of the key findings of this study is that not all adolescents have a strong passion for their field of study. Many reported that there was nothing else interesting to study and that they were hoping for their field to become more interesting. In addition, the results indicate that connectedness and students' emotional experience of education powerfully shape their view of their overall educational experience.

ARTICLE HISTORY

Received 7 February 2020
Accepted 6 January 2021

KEYWORDS

Student engagement;
vocational education and
training (VET); professional
growth; qualitative
longitudinal study

Introduction

According to extensive and long-standing research, student engagement has a pivotal influence on educational and occupational outcomes. It is positively connected with desirable learning outcomes, such as critical thinking and grades (Carini, Kuh, and Klein 2006) and learner self-concept (Abbott-Chapman et al. 2014). Student engagement is also associated with lower dropout rates (Archambault et al. 2009). Kuh (2009) notes that student engagement increases the odds that a student, regardless of their background, will attain their educational objectives. Macfarlane and Tomlinson (2017) observe that the vast majority of published engagement literature is concerned with effectiveness and stems from concern about student completion rates and achievement levels. In the present study, instead of linking engagement with concern about completion or dropout rates, the focus is on the process of student engagement and professional growth, that is, the broader aims of vocational education and training (VET). According to the Finnish Act on Vocational Education (2017), the

aims of VET focus on developing students' professional skills and the skills required for working life. In addition, students should be equipped with the knowledge and skills needed for personal development and participation in further education. Kuh (2009) reminds us that in addition to better grades, student engagement supports students in acquiring the skills and competencies demanded by the challenges of the 21st century.

Engagement studies have been criticised for a lack of the longitudinal perspective and inadequate exploration of the evolution of engagement (Fredricks, Blumenfeld, and Paris 2004; Macfarlane and Tomlinson 2017). Moreover, the focus of engagement studies seems to be more on institutions than on individual students (Macfarlane and Tomlinson 2017). Indeed, Jonasson (2012) observes that there is a need for more research on student engagement in actual school settings, with a focus on the different voices of various actors, and Nielsen (2016) highlights that student engagement is closely related to contextual settings in students' everyday lives outside the school. Elffers, Oort, and Karsten (2012) argued that despite the vast amount of research on student engagement, attention did not extend to the vocational sector until recently. The present study examines the student engagement of vocational students during their three-year period of education. The data consist of students' interviews conducted once a year for three academic years. A qualitative longitudinal research design made it possible to view engagement as a durational process. The purpose of the study is to describe how the student engagement of vocational students develops during VET. The focus of the study is first and foremost on student engagement but when it comes to vocational students, the evolution of student engagement is intertwined with their professional growth. Thus, the study also attempts to delineate the relationship between student engagement and professional growth among vocational students, which has not been the subject of research attention before. With the aim of obtaining an understanding of students' perspectives on student engagement, the study addresses the following research questions:

- (1) What kind of factors influence vocational students' engagement in studies?
- (2) How do graduate vocational students describe their studies in terms of student engagement and professional growth?

Student engagement

According to Fredricks, Blumenfeld, and Paris (2004), student engagement can be considered a multidimensional construct that unites three components: behavioural, cognitive, and emotional. Behavioural engagement refers to participation and involvement in academic and social activities. Alterations in this dimension can predict dropout (Archambault et al. 2009). Emotional engagement

encompasses reactions to teachers and classmates, and cognitive engagement involves the effort to comprehend complex ideas and master difficult skills (Fredricks, Blumenfeld, and Paris 2004). Jonasson (2012) points out that the above-mentioned standpoint highlights the individual aspects of student engagement. Thus, current studies emphasise the more dynamic, contextualised, and collective aspects of student engagement (Buskist and Groccia 2018; Lawson and Lawson 2013).

In this paper, we apply a framework for student engagement presented by Kahu and Nelson (2018). The framework recognises the three components of engagement but also views student engagement as embedded within a socio-cultural context and influenced by characteristics of both the student and the institution (see also Kahu 2013). Kahu and Nelson (2018) examine student engagement as an active process within an educational interface. In this interface, the student is in a set of relationships with multiple educational settings, and the student experience is influenced by four psychosocial mechanisms: academic self-efficacy, emotions, belonging, and well-being. Academic self-efficacy refers to students' belief in their capacity to perform given tasks (see also Schunk and Pajares 2004) and is a result of a subjective appraisal of the situation (Kahu and Nelson 2018). Belonging relates to students' connectedness to the institution, staff, and other students (see also Thomas 2012). Well-being is treated as a relative state on a continuum, measured against stress (Kahu and Nelson 2018). Emotions are situated and dynamic and result from a subjective appraisal of the situation (see also Fredrickson and Cohn 2008). These mechanisms are thought to explain differences between students. Furthermore, the framework defines the immediate (e.g. knowledge and skills) and long-term outcomes (e.g. retention and work success) of student engagement.

One reason for the ongoing interest in student engagement is that it is more responsive to environmental change than are other factors, such as student background (Abbott-Chapman et al. 2014; Fredricks, Blumenfeld, and Paris 2004). However, there are no specific instructional strategies that automatically increase student engagement (Bender 2017). In fact, Payne (2019) reports that some strategies may influence individuals in different ways. For example, group work may support the engagement of some students while hindering that of others. Nevertheless, Bender (2017) encourages teachers to replace lectures with differentiated lessons, to trust students to learn from each other, and, if possible, to invite students to plan and prepare learning activities. Boulton et al. (2019) observe that students who are engaged with learning tend to be engaged across a wide range of learning activities. Supportive and high-quality relationships with teachers help to support adolescents' need for relatedness and positively influence student engagement (Fredricks et al. 2019; Payne 2019). Students with good teacher relationships ask more questions and obtain more feedback, reducing the workload and thus increasing student engagement (Xerri, Radford, and Shacklock 2018). Hegarty and Thompson

(2019) conclude that many of the factors influencing engagement rely on the active presence of a teacher, which means facilitating engaging learning experiences and encouraging interactions.

In addition, the relationships with peers and the extent to which adolescents feel included and accepted by their classmates are important (Fredricks et al. 2019). According to Gillen-O'Neel (2019), students who have a higher sense of belonging tend to also have higher emotional and behavioural engagement. In the VET context, a good relationship with classmates is especially important for younger students and students with less-educated parents. However, vocational students do not only connect with peers and teachers but also with the educational programme and their future occupation. (Elffers, Oort, and Karsten 2012.)

Professional growth

Contemporary working life requires employees to sustain their employability throughout their career (Billett and Choy 2013). This begins with processes that initially develop during their education (e.g. Aarto-Pesonen and Tynjälä 2017) but which need to be subsequently maintained during working life to respond to the emerging challenges of work (Billett and Choy 2013). Loogma (2009) states that the development of skills and competencies is a continuous process that enables the growth and accumulation of work-related experiences and capabilities. According to Clarke and Hollingsworth (2002), change in employees' beliefs, knowledge, and practices is mediated by either enaction or reflection. Enaction refers to the putting into action of a new idea or belief, while reflection refers to a person's active, persistent, and careful consideration of occupation-related ideas or events. The stimulus for change can be provided by an external source, such as an educational programme, or it can result from work-related experimentation and reflection on its consequences. Thus, professional growth refers to changes in beliefs, knowledge, attitudes, and behaviour (Schipper et al. 2017).

Aarto-Pesonen and Tynjälä (2017) present a substantive theory of the professional growth process of physical education student teachers, which is characterised by strong emotional aspects. Emotions can either promote development and stimulate changes or, in cases of discomfort, confusion, or irritation, hinder renewed thinking. Aarto-Pesonen and Tynjälä (2017) highlight the importance of collaboration, networking, and opportunities to active participation, while Strahan (2016) suggests that professional growth depends on the interpersonal dynamics of collaboration among participants, underlining the importance of a climate of trust. He contends that professional growth occurs more productively when participants work together; collegiality and conversations accelerate and deepen professional growth.

Continuous development and the updating of skills are especially important for young people who complete VET (usually before the age of 20) and thus

presumably have a career full of changes ahead of them. According to Niemi and Rosvall (2013), VET students are aware of the changes in working life and the high requirements for future employees. In their study, students expressed anxiety about having insufficient knowledge and not getting a job with mainly practical tasks.

Vocational education institutions as a study context

Compulsory education in Finland lasts 10 years. It starts at the age of 6 and ends at the age of 15. (EDUFI (Finnish National Agency for Education) 2018) At that point, one can choose either VET or general upper secondary education. VET is a popular choice in Finland because a vocational qualification provides general eligibility for studies in higher education. Around half of students completing their compulsory education continue to VET and half to general upper secondary education. (EDUFI 2019; MINEDU (Ministry of Education and Culture) 2019.) VET usually comprises both theoretical learning in a vocational institution and studying at workplaces (EDUFI 2019). The dropout rate is fairly low; according to Official Statistics of Finland (2018), 9% of students in vocational education aimed at young people discontinue their education. After completing the initial vocational qualifications, at the EQF 4 level, graduates may enrol in higher education or enter the labour market. There is also the possibility of obtaining further and specialist vocational qualifications. (Cedefop 2020.)

VET in Finland is not aimed only at young people. It is also aimed at those without a vocational qualification and who are already working. Thus, the latest reform, in 2018, aimed to increase individual learning pathways and flexibility and to improve the efficiency of the VET system. In this reform, the funding system of VET institutions changed. Under the new system, the focus of funding is on completed units and qualifications, employment or placement in further studies after the education, and the feedback collected from both students and the labour market (MINEDU 2019.) The reform was implemented when the students taking part in this study were in the middle of completing their studies.

The participants in this research were studying in either business and administration (seven students) or social studies and welfare sectors (five students), and they had just recently completed their compulsory education. These sectors are among the biggest VET sectors in Finland. They were chosen for the quantitative part of the original study; the data of this article come from a larger study of VET in Finland. The aim of this study was not to compare different sectors but to obtain participants from various fields.

Data collection and analysis

The data of this article come from a larger longitudinal study, as noted above. Qualitative and quantitative methods have been used to explore the

engagement of vocational students. A survey was conducted in order to examine students' certainty about their career choices, how they experienced the social environment in VET, and the relationship of these factors to student engagement (see NiittyLahti, Annala, and Mäkinen 2019). A qualitative longitudinal research strategy was used to follow students from the beginning until the end of their education. In the survey, the students had the opportunity to indicate whether they would be willing to participate in the interviews; if so, they were asked to provide contact information. Semi-structured interviews were undertaken with participants once a year during their three-year education. Students selected for interviews were male and female, and according to the initial survey, the certainty of their vocational selection varied at the beginning of education. At the beginning of the interviews, students taking part in the study were 16 or 17 years old. Those studying at the campus site where the first author works were excluded from the interviews. There were originally 17 students, but 5 declined the invitation to participate in the interviews in the third year. The loss of participants may have diminished the breadth and depth of the data. However, it was still possible to identify different profiles and changes in student engagement that occurred over time. Thus, the interviews with the 12 students provided adequate data for this study.

The study was conducted throughout according to the ethical principles of research in Finland (Finnish National Board on Research Integrity TENK 2019). Written consent was obtained from the students' parents and the institution; the consenting VET institutions assisted in sending information about the study to students' homes prior the study. Students and their families were informed of the study's requirements, the treatment of the information provided, and their right to withdraw at any time (Finnish National Board on Research Integrity TENK 2019). The students were able to familiarise themselves with the themes of the interviews beforehand, and a written informed consent was received from all participants. From the beginning, the possibility of long-term commitment was discussed. At the end of each interview, the students were asked if they could be contacted the next year. Neale (2013) notes that sustaining confidentiality is important, because the risk of disclosure can magnify over time. In this study, the use of data was discussed with participants each year.

Interviews, which lasted between 20 and 60 minutes, were audio-recorded and later transcribed. Each interview began with a question: 'Would you tell me about your year in this school?' The purpose of this was to indicate that there were no right or wrong answers expected and that the students' own opinions and experiences were valued. The interview themes concerned career choices, students' perceptions of studying in VET, support received in and outside school, and future plans. The second- and the third-year interviews gave the students an opportunity to look back and talk about something they might not have wanted to discuss the previous year or had not yet identified. Students were, for example, asked what would have made their first year easier or what

they would like to say to students who were starting their studies at the same institution.

A qualitative content analysis was performed. After data collection, the interviews were transcribed and managed with the qualitative data software program Atlas.ti. First, the interviews were coded using the conceptual framework of student engagement presented by Kahu and Nelson (2018). In the framework, students’ experience of various educational settings is influenced by four psychosocial mechanisms: academic self-efficacy, belonging, well-being, and emotions. These four concepts were used as a coding frame. They naturally overlap, and several codes were attached to one section of the data. In Table 1 we clarify and give examples of our coding.

The framework (Kahu and Nelson 2018) also defines the immediate and long-term outcomes of student engagement. Immediate academic outcomes are knowledge, skills, and attitudes, while social outcomes are satisfaction, pride, and well-being. Long-term academic outcomes are retention, work success, and lifelong learning, and social outcomes are citizenship and personal growth. These concepts were also used in the coding. Hsieh and Shannon (2005) argue that the use of an existing theoretical framework in directed qualitative content analysis can help the researcher to focus on the research question. In addition, it provides predictions about the key concepts of interest or about the relationships among them. As the analysis proceeds, additional codes can be developed. In this case, there was no need for new codes, and thus the data

Table 1. Examples of coding of the four psychosocial mechanisms influencing student engagement.

Code	Examples of the section of the data that was attached to the code	
Academic self-efficacy	Positive	‘I learn more by doing. So maybe the best thing here is that I can study with my computer at my own pace. I have found a suitable way to study and here it is easy to abide.’ (Linda)
	Negative	‘Now I am doing my on-the-job learning period in an accounting firm and I am supposed to work with people’s salaries. And, I have to say that I don’t know anything about it. We have had poor teaching, or no teaching at all about it.’ (Ellen)
Belonging	Positive	‘Other students are really nice here, and the staff takes good care of us. You don’t have to know all people here to feel safe. You don’t have to be afraid that some would give you the bad eye. I think that there is a good spirit in the entire school.’ (Hanna)
	Negative	‘It is so annoying that we have people in the class who don’t know how to keep their mouth shut. They just make noise. I left in the middle of the last lesson because I was so irritated. There was such a brawl, I got distressed, so I just scrambled.’ (Sofia)
Well-being	Positive	‘This has been a more relaxed year compared to the first or second study year. We got to choose specialisation according to our interests, and now this has been super interesting. We have made lots of group work and so on. It’s been more relaxed.’ (Mia)
	Negative well-being, stress	‘I was so tired and angry all the time. I was nearly crashing. I came home from school and wasn’t able to do anything. All I could do was cry and shout.’ (Kristina)
Emotions	Positive	‘It’s nice here and feels like time is flying.’ (Hanna)
	Negative	‘Occasionally I miss some variation. It’s boring to just listen teachers talk. I get, like, annoyed with the teacher’s voice, and then I just don’t feel so good.’ (Kristina)

supported the framework of Kahu and Nelson (2018). Second, the interviews were analysed as serial interviews with individual students to identify how student engagement and professional growth evolved over time. This allowed us to consider the way in which students described their study year in VET and how that description changed over time. Third, comparing across and within these data sets highlighted the similarities and differences in the students' perspectives; that is, how students presented concerns about their well-being or belonging to the study community, how they talked about gaining knowledge and skills during their education, and the factors supporting or hindering their engagement and professional growth. As the analysis progressed, additional frames were allowed to emerge (see Hsieh and Shannon 2005); the comparison made it possible to identify three different profiles of student engagement: immediate, nascent, and indeterminate. Finally, the profiles were considered in relation to the entire data set to ensure their compatibility.

Findings

There were some similarities across the data. All students showed signs of the long-term outcomes of engagement in terms of retention and completion of VET. They all stated that they preferred 'learning by doing'. Here, learning by doing does not seem to mean actually making something with one's hands, as in baking, for example, but refers to being active in the learning process, as in group activities. Every student stated that their family supported their studying, and they received help with school work and practical aid (e.g. transportation). Most of them also recognised the need to study, even if they were not sure about their chosen field. They said that staying at home was not an option. Despite these similarities, three different kinds of engagement profile were identified and are presented below. When using quotations to exemplify the findings, we use pseudonyms and a number indicating the study year of the interview (e.g. Hanna, year 1).

Immediate engagement profile

Two students showed immediate engagement at the start of their studies. In their first-year interviews, they expressed strong emotional engagement, interest, and enthusiasm. An example of this can be seen in the following quote:

Well, the good thing about this place is that there are a lot of friends here. Plus, the food is good, and it is quite flexible here. We have these field assignments. I like it when it's a bit more relaxed ... that it is not just lessons all the time, that you don't have to attend the class all the time. You don't have to just sit and stare at the board and listen; you can do something by yourself. For example, group work is really nice ...

Well, for example, the trade services, sales and customer relationship management, with this one teacher, is just what I like. There are these field assignments, they're just the kind of stuff I know, a lot of work and entrepreneurship-related stuff. I want to become an entrepreneur someday, so this place feels right. (Oliver, year 1)

As can be seen in the quote, immediately engaged students had a strong sense of being in the right field of study and were planning to either study further or work in the same field after graduation. They felt connected to teachers and especially to other students. They had high self-efficacy and the way of studying suited them well. Gillen-O'Neel (2019) reports that a sense of belonging is associated with higher academic self-efficacy. Both the students in this study exhibited the social outcomes of engagement of satisfaction and well-being when stating that they enjoyed the possibility of studying in more diverse and relaxed ways instead of just sitting silently and listening in the class. From the start, they were able to begin their professional growth in a climate of trust. Both felt that studying was not too demanding; they had time and energy for hobbies and friends after school. Nonetheless, in the second-year interview, one reported that he had started skipping school during the first year, showing signs of an alteration in behavioural engagement. At first it was for some lessons, but then somehow increased. When he failed to pass a study course, he decided to shape up and quit skipping. He realised that 'by being present in the lesson, you learn. That's the way here.' (Oliver, year 2). Otherwise, both said that the second year was pretty much the same as the first one. They had a strong sense of belonging, and their emotional engagement was strong. Moreover, they both were focused on the future and graduation. Both these students found the third year especially interesting and more demanding, and they both expressed greater behavioural engagement in terms of time, effort, and participation. An example of this can be seen in the following quote:

I have, I really feel, that I have grown up. I am more educated than before. This could be affected by the fact that I have been with entrepreneurs a lot, and with them you have to behave appropriately. I have changed as a student. I do long hours, sometimes ten-hour school days, because now I study and soon will work with what I really want to do. So, I am willing to work for it. I have become more diligent. But that's just because I get to do what I really want. (Simon, year 3)

These students manifested the academic outcomes of engagement in the form of the knowledge, skills, and attitudes they acquired during the final year of education. They both spoke about professional growth and the requirements of their future profession and assessed their own skills and suitability for the field. Chan (2019) suggests that the ability to identify and articulate one's strengths and weaknesses during education is indicative of developing a passion for one's vocation. Both these students were about to graduate at the time of the third interview, and they each had a job. They exhibited the social outcomes of engagement when stating that their education had been useful and had

prepared them well for their future working lives. Specifically, both stated that they were ready for the responsibilities of work and working life. One highlighted that he appreciated the wide-ranging education and training and the chance to see different types of workplace.

Nascent profile

For seven students, it took between several months and nearly a full study year to experience an alignment between student and institutional factors. One student reflected thus at the end of the first year:

At first, I was not sure if this was my thing, and I thought about it. There were moments when it was nice to study, when it was a bit more relaxed, but then I wondered if I really wanted to do this, when studying was actually boring. Well, studying isn't always just fun. But then we started the on-the-job training period, and I really started to do what I am going to do after graduation and I was like, uh, this is what I really want. (Susanne, year 1)

For five of the participants, VET was more demanding than they had expected, resulting in doubts about their self-efficacy. Students said that the school days were too long and too full of subject matter. The pace felt fast. Many said that they learned best by doing but that the beginning of their studies had been mainly eight hours of lectures. They explained that when they were just sitting in the class and listening the whole day; they could not concentrate that long. Fix et al. (2019) emphasise that, for successful learning, it is important to adapt the learning activities and content to individual student needs. Moreover, some students said that they had doubts about their field of study and thus experienced elevated distress due to this mismatch. Xerri, Radford, and Shacklock (2018) argue that having a clear reason for education affects students' perception of workload and engagement. One student said that on some days she was too tired to do anything after school, and some mornings she was too tired to wake up and come to school. According to the Finnish Institute for Health and Welfare (2019), 8% of vocational students suffer from school fatigue, which develops as a result of the constant stress associated with schoolwork. However, all five of the students expressed a strong connectedness to other students and friends. They stated that friends were a major reason for them to continue on their educational path. Some stated that they had no other study alternatives. This indicates that their professional growth had not yet fully started.

Two students had doubts only about their field of study. Max considered changing his field of study, while Linda said she did not have any other study options. Nonetheless, they both indicated that the way of studying suited them well. They both had the option of studying in diverse ways: some theory

lectures, some group work, some presentations, some independent work by computer. Max quickly made friends in his new school and felt that there were many like-minded students at the VET institution. He said he found the motivation to study again after having felt less motivated in compulsory education. All this made him feel strongly connected, and because of this sense of belonging, he decided to stay. Linda had difficulty finding any good friends due to class changes and said that the early period was mentally and emotionally stressful. At the time of the first interview, however, she had a good friend in her class and said that she found it more comfortable to study when she was surrounded by people who shared the same specific interest.

The second-year interviews revealed differences compared to the previous, immediate engagement profile group: All seven nascent profile students stated that their study skills had improved, indicating cognitive engagement, and that their self-efficacy had increased. Many of them stated that their stress levels were lower, that they felt that studying was more coherent, and that they could now trust that they would learn the things required at the required time. They also stated that they gave more time and effort to studying, thus demonstrating elevated behavioural engagement. Many of them found the curriculum to be more interesting during the second year. All stated that their motivation to study had improved. All students expressed strong connectedness to other students and friends but also to their chosen occupation. Most of them were focused on the future and graduation. Six of them spoke about professional growth, understanding the requirements of the profession and assessing their own skills and features in relation to their future occupation and working life. Aarto-Pesonen and Tynjälä (2017) report that empowerment, as an experience of increased capacity, increases students' understanding of professionalism and activates learning.

At the end of the third year, two of these students had applied to University of Applied Sciences to continue their studies and five were working or had a job waiting for them after graduation. They all reported that they had learned a great deal, both in school and about themselves. One student described the journey as follows:

I grew so much. I notice the difference in me. When I started here, I was a young, rebellious person. I wanted to be here, but I wasn't that interested all the time. I thought they were rambling on, that I already knew those things. The second year, I started to think that I would have to study and that studying here was actually okay, nice. And in the third year I realised I was very lucky because I studied and learned. So, I grew, matured, and really wanted to learn more. I mean, when I started, I wanted to complete these studies, but I wasn't ready to do anything that wasn't obligatory. And then I started to realise that if I do these things, my life gets easier. I mean, I was able to think about more than just me, such as the class climate and so on. (Hanna, year 3).

Many stated that the wide-ranging education and training had helped them to define their own topic of interest and had prepared them well for the future.

Three of them also brought up long-term outcomes of engagement by acknowledging the need for lifelong learning in their chosen occupation. This represents a favourable continuation of professional growth. For these students, their overall perception of the education in the VET institution was positive, and they felt that the education had been important and significant for them.

Indeterminate engagement profile

Three students were engaged enough to complete their education but struggled the whole time to experience an alignment between student and institutional factors. This caused them to express stress and emotions like disappointment, frustration, and annoyance throughout their education. Below are extracts from one student's interviews from all three years:

Interviewer: Would you tell me about your first year in this school?

Laura (year 1): Well I am a bit disappointed by this place. Things don't work so well here, and the teaching is futile sometimes. For example, those lessons we have right now, they are useless; we don't really need them.

Interviewer: What would you say about studying here to someone who has never been here; for example, to a ninth-grader?

Laura (year 2): I'd say that if you want something a bit more demanding, don't come here. If you want to have some challenges, go somewhere else. But if you want an easy school, then come here.

Interviewer: Did your studies prepare you for working life?

Laura (year 3): I don't know. I learn better at work than in school. I don't know, maybe not. No, they didn't. They could have prepared and instructed us more before we entered working life.

Laura expressed disappointment and frustration in the first interview because of the way the education was planned. Furthermore, she said that some teachers were incompetent and overall that the teaching did not inspire her. Occasionally, she left school in the middle of the day. She tried to change her field of study, but she discovered that some of the topics in the curriculum were interesting and so decided to stay. She had strong self-efficacy and planned to continue her studies after completing VET. Her membership of a group of friends was built through sharing frustration, thus indicating that not all connectedness increases student engagement. In the second year, she stated that teaching had improved but that she still thought it was largely useless, and she continued to skip some lessons. In this regard, Placklé et al. (2018) report that students who experience their VET environment as less powerful in terms of learning show low satisfaction with their education. During the second year,

however, Laura had more on-the-job learning, which she preferred. She wanted to study more quickly and to complete her education in two years instead of three, but that was not possible in her institution at that time. At the time of the third interview, she had graduated and was working. She had sent her application to the University of Applied Sciences to continue her studies, as she had planned three years earlier. She stated that her grades were good. When looking back, she thought that she had regressed because of the low demands of the vocational institution. Overall, she felt that education had not prepared her well to enter working life.

Another student, Sofia, expressed some disappointment and annoyance in the first interview because of the way the education was planned and the long school days. There had also been some changes to her class and teachers. She had some difficulty making good friends in her class, and it was uncomfortable for her to study in a noisy class. She felt that some lessons were useless, and she struggled with some academic aspects of the curriculum, but she enjoyed the on-the-job learning period. Sofia said in the second year that her study skills had improved and that she participated more actively in lessons, thus expressing behavioural engagement. She also said that she had doubts about her self-efficacy during the first year, which had caused her stress. Furthermore, she did not express emotional connectedness to the institution or other students, and she said that her motivation to study was lower than in the first year. The third year was somewhat more stressful for Sofia and the study load of the final year surprised her. At the time of the third interview, she was in her final on-the-job learning period. When looking back, she felt deceived because 'nothing worked at school and there was never quiet enough in the class to study'. She felt that the education could have been completed in two years. In addition, she said that some of the theory lessons had been pointless and she did not see any positive side to the extent of her education. In this regard, Jonasson (2012) notes that if vocational students participate in, from their perspective, irrelevant learning activities, it may lead to general dissatisfaction and a negative view of the educational programme.

A third student, Ellen, said that during the first year, her motivation to study declined and that she had continued to study because she had no other option. She had no close friends in her class, and she had some doubts about the field of study. Sometimes, she left school in the middle of the day because she just could not keep it up. However, she said that the method of studying suited her well, that her teachers were supportive, and that she tried to help and support a peer who occasionally did not complete her assignments. In the second year, Ellen said, studying was more interesting, which indicates increased emotional engagement. She also felt that her study skills and her self-efficacy had improved. She stayed in school more frequently, indicating growing behavioural engagement. Nevertheless, the third study year was difficult, and the on-the-job learning periods were demanding for her. She found the gap between

theory education in school and actual complex assignments at work confusing. In this regard, Kilbrink et al. (2018) highlight that one of the most important issues in VET is the problem students experience in bridging the gap and transferring their learning between the two learning environments. When looking back, Ellen felt that she had not studied much during her whole education. While she had gained some basic knowledge to enter working life, she did not feel comfortable if the work was considered responsible. Both Sofia and Ellen stated in the first-year interviews that they wanted to complete their education and enter working life, and at the end of their education they were trying to find a job and integrate into society. Both stated that their study skills improved during their education. Neither one felt a strong connectedness to the institution or other students.

In the indeterminate engagement profile, in terms of engagement, interest and enthusiasm with the curriculum were limited throughout the education. Positive social outcomes of engagement and professional growth were also scarce. In accordance with the previous research of Aarto-Pesonen and Tynjälä (2017), emotions like discomfort, confusion, and irritation hindered renewed thinking and thus limited professional growth.

Discussion and conclusion

This study examines how the student engagement of vocational students develops during VET. We identified three different profiles of student engagement: immediate, nascent, and indeterminate. First, we were interested in the kinds of factors that influence student engagement. The immediate engagement profile students reported that interest and enthusiasm for the curriculum, a strong connectedness to other students, and a suitable way of learning and studying were factors supporting engagement. Along with high self-efficacy, the institutional and student factors aligned, resulting in student engagement and thus supporting the framework of Kahu and Nelson (2018). However, one of the key findings of this study is that not all adolescents have a strong passion for their field of study. Many indicated that there was nothing else interesting to study and that they were more or less waiting for the first year to ignite their interest in the field. This is in line with the previous research by Chan (2019), according to whom apprentices entered the vocational field of baking at random but developed a strong attachment to their occupational identity. The results of this study indicate that having friends in school, a suitable learning pace, variation in teaching methods and learning activities, development of learning skills, and the 'opening up' of the field were the elements that supported study and eventually increased interest in the field. In the indeterminate engagement profile, interest in and enthusiasm for the curriculum was low throughout the entire education period, which emphasises the importance of career counselling. According to Kipponen and Annala (2016), university

students in Finland feel pressure from both their own families and society to graduate quickly. This was not reported by vocational students in this study, however.

The nascent profile highlights the importance of pedagogical decisions during the first year in VET. Students' experience of days filled with lectures highlights the fact that there is a need for more diverse, engaging teaching methods and that they should be used from the very beginning of study. Moreover, students' reports of long days and an overwhelming amount of new information highlights the organisation's responsibility for student engagement. The results support the perception that a teacher alone cannot engage students (Lawson and Lawson 2013); rather, all members of the school community share the responsibility to see that students have the opportunity to become engaged in their studies (Buskist and Groccia 2018).

The indeterminate engagement profile provided an interesting insight into our second research question regarding the way in which graduate students describe their studies, in terms of student engagement and professional growth. These students expressed stress and emotions like disappointment and frustration throughout their education and complained of limited professional growth at the end. None of them felt well prepared to enter the world of work at the end of their education. These findings indicate that the aims of VET, such as the development of skills required in working life, were only narrowly achieved. The findings of this study indicate that we should increase individual learning pathways and flexibility to help more students to be prepared to enter the world of work. Individual pathways were one of the aims of the latest VET reform in Finland, and the results remain to be seen.

Students in the indeterminate engagement profile expressed limited emotional connectedness to the educational institution, and some of them had no close friends in their class. In previous research, student–student relationships have been found to be significant in improving student engagement (Fix et al. 2019; Xerri, Radford, and Shacklock 2018). The results of this study underline the importance of supporting peer relationships and working together in classrooms. It seems that sometimes friends are the main reason for staying in school, and engagement with vocational studies develops later. In addition, our results indicate that a sense of belonging and students' emotional experience of education powerfully shape their view of the whole educational experience. This is in line with the previous research of Elffers, Oort, and Karsten (2012) and poses an interesting question for further research: How do we provide individual learning pathways and at the same time support emotional connectedness to the institution and between students?

The longitudinal research design provided an opportunity to see the development of student engagement, which would have been impossible to detect from a single interview. The profile perspective adds to our understanding of student engagement the notion of the slow development of engagement. Engagement

can be somewhat tentative during the first year of vocational education but it can evolve afterwards. The student engagement framework of Kahu and Nelson (2018) provided an applicable method for examining the student experience and perspective. The nascent profile suggests that all four mediating mechanisms of the framework are crucial aspects of engagement and that they all should be met before engagement can proceed. Nevertheless, the framework could benefit from further definition of the four mediating mechanisms because of the notable overlapping of the concepts. Further research on the relationship between student engagement and professional growth is also necessary, especially in the VET sector.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

ORCID

Satu Niittyalahti  <http://orcid.org/0000-0001-6034-345X>

Johanna Annala  <http://orcid.org/0000-0001-6531-9627>

Marita Mäkinen  <http://orcid.org/0000-0002-0496-0792>

References

- Aarto-Pesonen, L., and P. Tynjälä. 2017. "The Core of Professional Growth in Work-Related Teacher Education." *The Qualitative Report* 22 (12): 3334–3354.
- Abbott-Chapman, J., K. Martin, N. Ollington, A. Venn, T. Dwyer, and S. Gall. 2014. "The Longitudinal Association of Childhood School Engagement with Adult Educational and Occupational Achievement: Findings from Australian National Study." *British Educational Research Journal* 40 (1): 102–120. doi:10.1002/berj.3031.
- Archambault, I., M. Janosz, J.-S. Fallu, and L. S. Pagani. 2009. "Student Engagement and Its Relationship with Early High School Dropout." *Journal of Adolescence* 32 (32): 651–670. doi:10.1016/j.adolescence.2008.06.007.
- Bender, W. N. 2017. *20 Strategies for Increasing Student Engagement*. Florida: Learning Sciences International.
- Billett, S., and S. Choy. 2013. "Learning through Work: Emerging Perspectives and New Challenges." *Journal of Workplace Learning* 25 (4): 264–276. doi:10.1108/13665621311316447.
- Boulton, C. A., E. Hughes, C. Kent, J. R. Smith, and H. T. P. Williams. 2019. "Student Engagement and Wellbeing over Time at a Higher Education Institution." *PLoS One* 14 (11): e0225770. doi:10.1371/journal.pone.0225770.
- Buskist, W., and J. E. Groccia. 2018. "The Future of Student Engagement." *New Directions for Teaching & Learning* 154 (Summer): 109–111. doi:10.1002/tl.20296.
- Carini, R. M., G. D. Kuh, and S. P. Klein. 2006. "Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkages." *Research in Higher Education* 47 (1): 1–32. doi:10.1007/s11162-005-8150-9.
- Cedefop. 2020. *Spotlight on Vet Finland*. Accessed 28 October 2020. https://www.cedefop.europa.eu/files/8133_en.pdf

- Chan, S. 2019. "From Job to Calling: Vocational Identity and the Role of Apprenticeship." *Vocations and Learning* 12 (3): 387–403. doi:10.1007/s12186-019-09220-5.
- Clarke, D., and H. Hollingsworth. 2002. "Elaborating a Model of Teacher Professional Growth." *Teaching and Teacher Education* 18 (8): 947–967. doi:10.1016/S0742-051X(02)00053-7.
- EDUFI (Finnish National Agency for Education). 2018. *Compulsory Education in Finland*. Accessed 24 October 2020. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/compulsory_education_in_finland.pdf
- EDUFI (Finnish National Agency for Education). 2019. "Key Figures on Vocational Education and Training in Finland." *Reports and surveys 2019:7*. Accessed 17 October 2020. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/key_figures_on_vocational_education_and_training_in_finland_0.pdf
- Elffers, L., F. J. Oort, and S. Karsten. 2012. "Making the Connection: The Role of Social and Academic School Experiences in Students' Emotional Engagement with School in Post-Secondary Vocational Education." *Learning and Individual Differences* 22 (2): 242–250. doi:10.1016/j.lindif.2011.08.005.
- Finnish Act on Vocational Education. 2017. "Finnish Acts of Parliament, 2017:531." Accessed 18 October 2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/2017053>
- Finnish Institute for Health and Welfare. 2019. *School Health Survey*. Accessed 15 October 2019. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset?alue_0=87869&mittarit_0=199594&mittarit_1=199900&mittarit_2=199256&vuosi_0=v2017&kouluaste_0=161219#
- Finnish National Board on Research Integrity TENK. 2019. *The Ethical Principles of Research with Human Participants and Ethical Review in the Human Sciences in Finland*. Accessed 4 November 2020. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/lhmistieteiden_eettisen_ennakkoarviointin_ohje_2019.pdf
- Fix, G. M., H. T. M. Ritzen, J. M. Pieters, and W. A. J. M. Kuiper. 2019. "Effective Curricula for At-Risk Students in Vocational Education: A Study of Teachers' Practice." *Empirical Research in Vocational Education and Training* 11 (1). doi:10.1186/s40461-018-0076-5.
- Fredricks, J. A., A. K. Parr, J. L. Amemiya, M.-T. Wang, and S. Brauer. 2019. "What Matters for Urban Adolescents' Engagement and Disengagement in School: A Mixed-Methods Study." *Journal of Adolescent Research* 34 (5): 491–527. doi:10.1177/0743558419830638.
- Fredricks, J. A., P. C. Blumenfeld, and A. H. Paris. 2004. "School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence." *Review of Educational Research* 74 (1): 59–109. doi:10.3102/00346543074001059.
- Fredrickson, B. L., and M. A. Cohn. 2008. "Positive Emotions." In *Handbook of Emotions*, edited by M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, and L. F. Barrett, 777–796. 3rd ed. New York: Guilford Press.
- Gillen-O'Neel, C. 2019. "Sense of Belonging and Student Engagement: A Daily Study of First- and Continuing-Generation College Students." *Research in Higher Education* 60 (8): 1113–1141. Advance online publication. doi:10.1007/s11162-019-09570-y.
- Hegarty, B., and M. Thompson. 2019. "A Teacher's Influence on Student Engagement: Using Smartphones for Creating Vocational Assessment ePortfolios." *Journal of Information Technology Education: Research* 18 (18): 113–139. doi:10.28945/4244.
- Hsieh, H.-F., and S. E. Shannon. 2005. "Three Approaches to Qualitative Content Analysis." *Qualitative Health Research* 15 (9): 1277–1288. doi:10.1177/1049732305276687.
- Jonasson, C. 2012. "Teachers and Students' Divergent Perceptions of Student Engagement: Recognition of School or Workplace Goals." *British Journal of Sociology of Education* 33 (5): 723–741. doi:10.1080/01425692.2012.674811.
- Kahu, E. R. 2013. "Framing Student Engagement in Higher Education." *Studies in Higher Education* 28 (5): 758–773. doi:10.1080/03075079.2011.598505.

- Kahu, E. R., and K. Nelson. 2018. "Student Engagement in the Educational Interface: Understanding the Mechanism of Student Success." *Higher Education Research & Development* 37 (1): 58–71. doi:10.1080/07294360.2017.1344197.
- Kilbrink, N., V. Bjurulf, L. K. J. Baartman, and E. de Bruijn. 2018. "Transfer of Learning in Swedish Technical Vocational Education: Student Experiences in the Energy and Industry Programmes." *Journal of Vocational Education & Training* 70 (3): 455–475. doi:10.1080/13636820.2018.1437064.
- Kipponen, A., and J. Annala. 2016. "Opintoihin Kiinnittyminen Opiskelijan Elämismaailmassa." *Kasvatus* 47 (5): 406–418.
- Kuh, G. D. 2009. "What Student Affairs Professionals Need to Know about Student Engagement." *Journal of College Student Development* 50 (6): 683–706. doi:10.1353/csd.0.0099.
- Lawson, M. A., and H. A. Lawson. 2013. "New Conceptual Frameworks for Student Engagement Research, Policy and Practice." *Review of Educational Research* 83 (3): 432–479. doi:10.3102/0034654313480891.
- Loogma, K. 2009. "How Workers Cope with Changes in Working Life: Adaptation Strategies." In *Towards Integration of Work and Learning*, edited by M.-L. Stenström and P. Tynjälä, 173–185. Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-1-4020-8962-6_10.
- Macfarlane, B., and M. Tomlinson. 2017. "Critiques of Student Engagement." *Higher Education Policy* 30 (1): 5–21. doi:10.1057/s41307-016-0027-3.
- MINEDU (Ministry of Education and Culture). 2019. *Finnish VET in a Nutshell*. Accessed 28 October 2020. <https://minedu.fi/documents/1410845/4150027/Finnish+VET+in+a+Nutshell.pdf/9d43da93-7b69-d4b5-f939-93a541ae9980/Finnish+VET+in+a+Nutshell.pdf>
- Neale, B. 2013. "Adding Time into the Mix: Stakeholder Ethics in Qualitative Longitudinal Research." *Methodological Innovations Online* 8 (2): 6–20. doi:10.4256/mio.2013.010.
- Nielsen, K. 2016. "Engagement, Conduct of Life and Dropouts in the Danish Vocational Education and Training (VET) System." *Journal of Vocational Education & Training* 68 (2): 198–213. doi:10.1080/13636820.2015.1133694.
- Niemi, A.-M., and P.-Å. Rosvall. 2013. "Framing and Classifying the Theoretical and Practical Divide: How Young Men's Positions in Vocational Education are Produced and Reproduced." *Journal of Vocational Education & Training* 65 (4): 445–460. doi:10.1080/13636820.2013.838287.
- Niittytahti, S., J. Annala, and M. Mäkinen. 2019. "Student Engagement at the Beginning of Vocational Studies". *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 9 (1): 21–42. doi:10.3384/njvet.2242-458X.199121
- Official Statistics of Finland. 2018. *Discontinuation of Education*. Accessed 15 May 2020. http://www.stat.fi/til/kkesk/2018/kkesk_2018_2020-03-12_tie_001_en.html
- Payne, L. 2019. "Student Engagement: Three Models for Its Investigation." *Journal of Further and Higher Education*, 43 (5): 641–657.
- Placklé, I., K. D. Könings, W. Jacquet, A. Libotton, J. J. G. van Merriënboer, and N. Engels. 2018. "Students Embracing Change Towards More Powerful Learning Environments in Vocational Education." *Educational Studies* 44 (1): 26–44. doi:10.1080/03055698.2017.1331840.
- Schipper, T., S. L. Goei, S. de Vries, and K. van Veen. 2017. "Professional Growth in Adaptive Teaching Competence as a Result of Lesson Study." *Teaching and Teacher Education* 68 (11): 289–303. doi:10.1016/j.tate.2017.09.015.
- Schunk, D. H., and F. Pajares. 2004. "Self-efficacy in Education Revisited: Empirical and Applied Evidence." In *Big Theories Revisited*, edited by D. M. McInerney and S. Van Etten, 115–138. Greenwich: Information Age Publishing.

- Strahan, D. 2016. "Mid-Career Teachers' Perceptions of Self-Guided Professional Growth: Strengthening a Sense of Agency through Collaboration." *Teacher Development* 20 (5): 667–681. doi:10.1080/13664530.2016.1190782.
- Thomas, L. 2012. *Building Student Engagement and Belonging in Higher Education at A Time of Change: Final Report from the What Works? Student Retention and Success Programme*. London: Paul Hamlyn Foundation.
- Xerri, M. J., K. Radford, and K. Shacklock. 2018. "Student Engagement in Academic Activities: A Social Support Perspective." *Higher Education* 75 (4): 589–605. doi:10.1007/s10734-017-0162-9.

