



UNIVERSITY OF HELSINKI

Kiinnostuksen kohteissa rakentuva oppimisen ekologia

Laadullinen tutkimus 8.-luokkalaisten nuorten kiinnostuksen kohteista

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajankoulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatuspsykologia
Maaliskuu 2017
Jenni Kallionpää

Toteutettu osana Mind the Gap -
hanketta
Ohjaajat: Kai Hakkarainen, Lauri
Hietajärvi



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Jenni Kallionpää			
Työn nimi - Arbetets titel Kiinnostuksen kohteissa rakentuva oppimisen ekologia - laadullinen tutkimus 8.-luokkalaisten nuorten kiinnostuksen kohteista			
Title Learning ecology built in the areas of interest - a qualitative study about eight-grader youths interests			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatuspsykologia			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kai Hakkarainen, Lauri Hietajärvi		Aika - Datum - Month and year Maaliskuu 2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 97 s.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Ihmiset rakentavat kiinnostusta sekä osaamista erilaisten toimien kautta useissa toiminnan konteksteissa. Merkityksellistä oppimista ei tapahdu vain koulussa, vaan myös vapaa-ajan henkilökohtaisissa kiinnostuksen kohteissa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, kuvailla ja tulkita kiinnostuksen kohteissa rakentuvaa oppimisen ekologiaa. Tavoitteena on lisätä tietoa nuorten kiinnostuksen kohteista, niissä innostavista asioista, kiinnostuksen syntymisestä sekä omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategioista. Kiinnostuksen kohteiden parissa tapahtuva toiminta ilmenee useissa eri konteksteissa, joista ollaan myös kiinnostuneita tässä tutkimuksessa. Näitä aiheita tarkastellaan oppimisen ekologioiden näkökulmasta.</p> <p>Tämä laadullinen tutkimus on toteutettu osana Mind the Gap -tutkimushanketta. Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Haastatteluihin osallistui 24 kahdeksasluokkalaista nuorta, jotka valittiin haastatteluun aiemmin tehdyn kyselytutkimuksen perusteella (n=1350). Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin menetelmällä. Aineiston analyysistä tehtiin kolme, joista kaksi olivat aineistolähtöisiä ja yksi teoriasidonnainen.</p> <p>Kahdeksasluokkalaisten nuoret kertoivat emotionaalisista, sosiaalisista, tavoitteellisista ja muista tekijöistä, jotka innostivat heitä kiinnostuksen kohteessaan. Kiinnostuksen kerrottiin syntyneen erilaisissa konteksteissa. Näitä konteksteja olivat perhe, vertaiset ja harrastustoiminta. Muutama haastateltava kertoi myös kontekstista, joka ei määrittynyt näihin kolmeen kontekstiin. Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastateltavat kertoivat kiinnostuksen kohteen olevan osa heidän tulevaisuuttaan. Haastateltavat kertoivat omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategioista, joita olivat tekstipohjaisen informaation käyttö, median tutkiminen, median luominen, strukturoituun oppimiseen osallistuminen, strukturoimaton harjoittelu ja tietoyhteisöjen rakentaminen. Kiinnostuksen kohteen parissa tapahtuva toiminta esiintyi useissa eri konteksteissa ja oli näiden rajoja ylittävää. Tulokset tukevat ajatusta siitä, että merkityksellistä oppimista tapahtuu koulun ulkopuolella ja koulun tulisi hyödyntää tätä osaamista.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Kiinnostus, oppimisen ekologi, tavoiteorientaatiot, itsemääräämisteoria			
Keyw ords Interest, learning ecologies, achievement goal orientations, self-determination theory			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto - Helda / E-thesis (opinnäytteet)			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution – Department Teacher Education	
Tekijä - Författare – Author Jenni Kallionpää			
Työn nimi - Arbetets titel Kiinnostuksen kohteissa rakentuva oppimisen ekologia -laadullinen tutkimus 8.-luokkalaisten nuorten kiinnostuksen kohteista			
Title Learning ecology built in the areas of interest – a qualitative study about eight-grader youths interests			
Oppiaine - Läroämne – Subject Educational psychology			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Kai Hakkarainen, Lauri Hietajärvi		Aika - Datum - Month and year March 2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 97 pp.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>People build their interests and knowledge through a variety of actions in several contexts of action. Meaningful learning does not take place only in school, but also in informal personal interest contexts. The purpose of this study is to examine, describe and interpret the objects of interest-driven learning ecology. The aim is to increase information about young people's interests, the inspiring aspects of those, how the interests spark, as well as the development strategies of self-sustaining actions. The actions that are done related to the interests are manifested in several contexts, and those are also under the research in this study. These themes are viewed in the context of a learning ecology.</p> <p>This qualitative study has been carried out as part of Mind the Gap research project. The data were collected by semi-structured theme interview. Interviews were conducted with 24 eighth-grade youngsters who were selected for interview based on the earlier survey (n= 1350). The data were analyzed by qualitative content analysis. Data analysis was carried out three times, two of which were evidence-based and one theory-bound.</p> <p>Eighth-grader youths told about their emotional, social, goal-oriented and other factors of action that inspired them in their areas of interest. Interests were told to be generated in different contexts. These were the contexts of family, peers, and hobbies. A few interviewees also reported about context, which couldn't be defined in these three contexts. All but one of the interviewees said the area of interest will be a part of their future. The interviewees told about self-sustaining developmental strategies, which included the use of text-based information, media exploration, media creation, participating in structured learning, unstructured practicing, and the building of knowledge networks. The actions within the area of the interest were manifested in several contexts and also crossed boundaries between the contexts. The results support the idea that meaningful learning takes place outside of the school, and the school should take advantage of these skills and knowledge.</p>			
Avainsanat – Nyckelord Kiinnostus, oppimisen ekologia, tavoiteorientaatiot, itsemääräämisteoria			
Keyw ords Interest, learning ecologies, achievement goal orientations, self-determination theory			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library / – Helda / E-thesis			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	KIINNOSTUS TUTKIMUSKOHTENA.....	4
	2.1 Kiinnostus ja sen rakentuminen	4
	2.2 Motivaatio kiinnostuksen kohteessa	7
3	KIINNOSTUKSEN KOHDE JA OPPIMINEN	11
	3.1 Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys viitekehystenä	11
	3.2 Oppimisen ekologiat.....	13
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	15
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	16
	5.1 Aineisto ja sen hankinta	16
	5.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu	17
	5.3 Aineiston analyysi	20
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	27
	6.1 Kiinnostuksen kohteessa innostavat asiat.....	27
	Emotionaaliset tekijät	27
	Sosiaaliset tekijät.....	29
	Tavoitteelliset tekijät.....	30
	Muut toiminnan tekijät.....	33
	Kiinnostuksen kohteessa innostavat henkilöt	34
	Yhteenveto	38
	6.2 Kiinnostuksen syntyminen ja tulevaisuuden näkymät	40
	Perheen konteksti.....	40
	Vertaisten konteksti	42
	Harrastustoiminnan konteksti	43
	Muut kontekstit.....	45
	Kiinnostustoiminnan jatkuminen	46
	Yhteenveto	49
	6.3 Kiinnostuksen kohteessa tapahtuvan oppimisen rakentuminen	51
	Omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategiat	51
	Oppimisen kontekstit ja niiden rajojen ylittäminen	65

Yhteenveto	73
7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA PÄTEVYYS	78
8 POHDINTAA	83
LÄHTEET.....	91

TAULUKOT

Taulukko 1. Kiinnostuksen kehittymisen malli ja sen tarkastelu tässä tutkimuksessa.	6
Taulukko 2. Kiinnostuksen kohteiden luokittelu.	17
Taulukko 3. Tämän tutkimuksen analyysin vaiheet.	20
Taulukko 4. Esimerkki aineistolähtöisestä analyysistä.	22
Taulukko 5. Esimerkki aineistolähtöisestä analyysistä.	23
Taulukko 6. Esimerkki teoriasidonnaisesta analyysistä.	25
Taulukko 7. Kiinnostuksen kohteessa innostavien tekijöiden luokittelu ja mainintojen frekvenssit.	39
Taulukko 8. Innostavat henkilöt ja mainintojen frekvenssit.	40
Taulukko 9. Kiinnostuksen syntymisen kontekstit ja mainintojen frekvenssit.	50
Taulukko 10. Omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategiat ja mainintojen frekvenssit.	75
Taulukko 11. Kiinnostustoiminnan kontekstit ja mainintojen frekvenssit.	77

KUVIOT

Kuva 1. Kiinnostuslähtöisen toiminnan kontekstit.	66
--	----

1 Johdanto

Henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet määrittelevät usein vapaa-aikaa ja sen toimia. Tällä kiinnostuksen kohteella viitataan konkreettiseen asiaan, aiheeseen, abstraktiin ideaan tai muuhun kognitiiviseen elämänalueeseen (Krapp & Lewalter, 2001). Kiinnostus nähdään asiana, josta ihminen pitää, jonka parissa viihtyy ja josta haluaisi tietää lisää (Asher, 1979). Ymmärrys siitä, millaisten kiinnostuksen kohteiden parissa nuoret vapaa-ajallaan toimivat ja mikä heitä tässä toiminnassa innostaa on tärkeää, jotta voitaisiin luoda edellytyksiä kiinnostuslähtöiselle toiminnalle myös formaalissa kontekstissa. Kun kysyimme tähän tutkimukseen osallistuneilta kahdeksasluokkalaisilta nuorilta heidän kiinnostuksen kohteistaan, ei sitä määritelty koskemaan vain informaalia kontekstia, mutta kaikki esiin nousseet kiinnostuksen kohteet olivat koulun ulkopuolelle määrittyneitä. Tämä kertoo siitä, kuinka merkittävää osaa nuorten henkilökohtaiset kiinnostukset määrittelevät heidän elämässään. Kun merkityksellistä innostumista, osallistumista ja oppimista tapahtuu koulun ulkopuolella, on sitä tärkeä tutkia, jotta tietoa voitaisiin hyödyntää kouluoppimiseen.

Nuoret viettävät osan päivästä koulun ulkopuolisten aktiviteettien parissa erilaisissa ympäristöissä. Koulun jälkeen saatetaan mennä erilaisiin harrastuksiin, nähdä kavereita, toimia kotona sekä kuluttaa aikaa sosiodigitaalisessa ympäristössä. Nämä ympäristöt muodostavat rikkaan ja moninaisen oppimisen ekologian, jossa lapset rakentavat erilaisia kokemuksia, osaamista, sosiaalisia suhteita ja kiinnostusta (Barron, 2006; Ito ym., 2013; Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö, & Rajala, 2010). Koulu nähdään usein keskeisenä oppimisen kontekstina, mutta oppimista tapahtuu myös koulun ulkopuolella (Barron, 2006; Rajala, Hilppö, Kumpulainen, Tissari, Krokfors & Lipponen, 2010; Säljö, 2004). Elämän aikana kertyneet tietovarannot, eivät ole vain koulussa karttuneita, vaan ne rakentuvat kaikissa elämän konteksteissa. Kumpulaisen ym. (2011) mukaan tietovarannot, jotka ovat kehittyneet yhdessä ympäristössä, tulisi valjastaa varannoksi myös toisessa kontekstissa, kasvattaen nuorten osallisuutta, yhdenvertaisuutta sekä aktiivista sitoutumista.

Kouluelämän ja sen ulkopuolisen elämän välinen kuilu on kasvamassa vaarallisen suureksi ja kasvavaksi huoleksi onkin noussut kouluoppimisen ja koulun ulkopuolella tapahtuvan oppimisen yhdistäminen (Kumpulainen ym., 2010; Rajala, Kumpulainen, Hilppö, Paananen & Lipponen, 2016). Nykyajan oppilaat näyttävät olevan vähemmän sitoutuneita siihen mitä koulu heille tarjoaa ja näin ollen koulu on alkanut menettää arvoaan oppilaiden ja joidenkin vanhempien silmissä, eivätkä nuoret näe koulua enää mielekkäänä ja merkityksellisenä asiana heidän elämässään (Kumpulainen, 2014; Säljö, 2004). Kumpulaisen ja Lipponen (2010) mukaan syrjäytymisen ja sitoutumattomuuden vähentämiseksi sekä oppijoiden vahvuuksien kehittämiseksi koulutuksen tulisi paremmin hyödyntää tietoutta toimijuuden muodoista, joita oppijat tuovat kouluun koulun ulkopuolisista konteksteista kuten kotoa ja harrastuksista. Useat paikkansa vakiinnuttaneet opetusmenetelmät eivät mahdollista oppilaiden monipuolisia mahdollisuuksia sitoutua merkitykselliseen oppimiseen joka saa vaikutteita oppilaiden koko elämästä (Kumpulainen & Lipponen 2010). Viime vuosina pedagogisia käytäntöjä on suunniteltu ja tutkittu, jotta voitaisiin voittaa tämä kuilu kouluoppimisen ja koulun ulkopuolella tapahtuvan oppimisen välillä (ks. esim. Kumpulainen ym. 2010). Tällä hetkellä onkin tarve rakentaa parempaa ymmärrystä ja tietoutta pedagogisista lähestymistavoista, jotka tukevat oppilaiden oppimista yli kontekstien (Kumpulainen & Mikkola, 2015; Rajala ym., 2016).

Tämän laadullisen haastattelututkimuksen tavoitteena on saada nuorten ääni kuuluviin ja sen avulla lisätä ymmärrystä nuorten omaehtoisista koulun ulkopuolisista kiinnostuksen kohteista. Tutkimukseni pohjautuu sosiokulttuuriseen käsitykseen oppimisesta ja sen tavoitteena on ymmärtää enemmän nuorten kiinnostuksen kohteissa näkyvästä innostuksesta - halusta toimia juuri tämän kiinnostuksen kohteen parissa. Toisena tavoitteena on selvittää, millaisissa konteksteissa kiinnostus kiinnostuksen kohdetta kohtaan on syntynyt. Tavoitteena on myös lisätä tietoa tavoista, joilla nuoret kehittävät toimintaansa erilaisissa konteksteissa, hyödyntäen sosiaalisia ja materiaalisia resursseja sekä osallistuen erilaisiin toimiin kiinnostuksen kohteen parissa.

Kahdessa seuraavassa luvussa esittelen tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen, jonka jälkeen tarkennan tutkimustehtävää ja tutkimuskysymyksiä luvussa

neljä. Aineiston hankintaa ja analyysiä avaan luvussa viisi. Kuudennessa luvussa esittelen tutkimustulokset tutkimuskysymyksittäin sekä esitän tulkintaa näille analyysistä nostetuille asioille. Lopuksi tutkimuksen luotettavuutta koskevassa kappaleessa palaan analyysiin perustellen siinä tehtyjä valintoja sekä pohdin tulosten yleistettävyyttä. Viimeisessä kappaleessa kokoan tutkimuksen yhteen pohtien sen merkityksellisyyttä.

2 Kiinnostus tutkimuskohteena

Asiat, joiden parissa vapaa-ajalla toimimme, ovat vahvasti määrittäneet henkilökohtaisten kiinnostustemme kautta. Hakeudumme usein henkilökohtaisesti tärkeiden ja mielekkäiksi kokemiemme aktiviteettien ja ihmisten pariin. Kiinnostuksen kohde ei ole universaalisti jaettu, vaan se rakentuu jokaisen elämässä henkilökohtaisesti erilaisten tapahtumien ja sosiaalisten kohtaamisten kautta. Kiinnostusta voidaan lähteä tutkimaan kahdella tapaa. Tutkimus voi keskittyä psykologisiin prosesseihin ja mielentiloihin, jotka esiintyvät konkreettisesti kiinnostuksen kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa (kiinnostuksen kohde-ihminen) tai tutkimus voidaan kohdentaa kiinnostukseen suhteellisen pitkäkestoisena mielenkiintona (Hidi, Renninger & Krapp, 2004) ja prosessinomaisena tapahtumana (Valsiner, 1992).

Tässä tutkimuksessa näen kiinnostuksen prosessinomaisena, kohtuullisen pitkäkestoisena ja itseohjautuvana mielenkiintona, jossa yksilö on omaehtoisesti sitoutunut tietyn kiinnostuksen parissa toimimiseen ja ylläpitää sitä erilaisten toimien ja yhteisöihin osallistumisen kautta. Tutkimukseni näkemys kiinnostuksesta pohjautuu Valsinerin (1992) määritelmään kiinnostuksen käsitteestä, jolla on hänen mukaansa arkikäytössä positiivinen sävy ja joka viittaa usein vetovoimaan, mielekkyyteen tai intohimoon.

Tässä luvussa tarkastelen kiinnostusta psykologisen tutkimusperinteen näkökulmasta mentaalisenä tilana, laajentaen näkökulmaa myös näiden rajoitusten ylittämiseksi, tarkastellen kiinnostusta osana ekosysteemiin osallistumista. Esitelen myös Hidin, Renningerin ja Krappin (2004) neliportaisen mallin kiinnostuksen kehittymisestä sekä tarkastelen motivaation käsitettä ja sen linkittymistä kiinnostuksen kohteeseen.

2.1 Kiinnostus ja sen rakentuminen

Kiinnostus kohdentuu aina johonkin, joten sen keskeinen ominaisuus on sisältö- ja kohdekeskeisyys ja se nähdään tietynlaisena vuorovaikutuksellisenä suhteena yksilön ja tämän tietyn sisällön tai ympäristön ja siinä toimivien ihmisten välil-

lä (Hidi ym., 2004; Krapp, 2002; Krapp & Lewalter, 2001). Hidi ym. (2004) näkevät kiinnostuksen myös tavanomaisena etusijana, motivoivana uskona tai ominaisuutena kehittää itseään. Lehtinen ym. (2007) puhuvat persoonallisesta intressistä, jonka parissa toimiminen on mielekästä ja johon ihminen osallistuu mielellään. Kiinnostuksen kohteeseen liittyy vahvasti omistajuuden kokeminen. Suuri osa elämästä vietetään valmiiksi määriteltyjen asioiden parissa kuten koulussa. Oman kiinnostuksen kohteen parissa toimiminen on näin ollen erilaista, sillä se määrittyy vahvasti omien mielenkiintojen, halujen ja tarpeiden mukaan – omaehtoisesti.

Hidi ym. (1992; 2004) tuovat esiin sitoutumisen eri tasot, jolloin kiinnostukseen pohjautuva motivaatio voi johtua joko tilannekohtaisesta kiinnostuksesta tai henkilökohtaisesta kiinnostuksesta, jotka eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan voivat myös liittyä toisiinsa. Tilannekohtainen kiinnostus nähdään syntyvän tietyn huomiota kiinnittävän tapahtuman vaikutuksesta, kun taas henkilökohtainen kiinnostus kuvataan taipumuksena osallistua tiettyyn henkilökohtaisesti merkittävään toimintaan jatkuvasti uudelleen (Hidi ym., 2004; Krapp, Hidi & Renninger, 1992; Lehtinen ym. 2007).

Hidi & Renninger (2006) ovat esitelleet neljä vaihetta sisältävän mallin kiinnostuksen kehittymisestä, jossa kiinnostus kehittyy tilannekohtaisesta kiinnostuksesta henkilökohtaiseksi kiinnostukseksi. Mallin ensimmäisessä vaiheessa kiinnostus tiettyä aihetta kohtaan syttyy. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut tilanteista, joissa kiinnostus syntyy. Barronin (2006) mukaan erilaiset resurssit voivat synnyttää kipinän oppimiseen ja ylläpitää sitä. Nämä resurssit saattavat muodostua esimerkiksi muiden ihmisten meneillään olevasta toiminnasta, keskustelusta, kirjoista tai projekteista. Jos tämä syttynyt kiinnostus jatkuu, kehittyy toinen vaihe, jota Hidi ja Renninger (2006) kutsuvat ylläpidetyksi kiinnostukseksi. Ihmisen ollessa utelias kiinnostuksen kohdettaan kohtaan ja halutessaan tietää siitä lisää, siirtyy hän tilannekohtaisesta kiinnostuksesta kasvavaan yksilölliseen kiinnostukseen. Lisääntynyt kyky itsesäätelyyn ja samaistuminen kiinnostuksen kohteen sisällön kanssa, johtavat lopulliseen kiinnostuksen tasoon, jota Hidi ja Renninger (2006) kutsuvat pitkälle kehittyneeksi henkilökohtaiseksi kiinnostukseksi. Tässä tutkimuksessa tarkastellaankin omaehtoisen toiminnan ke-

hittämisen strategioita, jotka ylläpitävät yksilön kiinnostusta. Eri määrä tietoa ja arvoa erottavat kiinnostuksen vaiheet toisistaan, mutta vaiheiden vuorovaikutus ja tuki on tärkeää, jotta kiinnostus ei palaa edelliseen vaiheeseen tai katoa (Hidi & Renninger, 2006). Alla olevassa taulukossa 1. olen esittänyt Hidin ja Renningerin (2006) rakentaman kiinnostuksen kehittymisen neliportaisen mallin sekä tavan, jolla itse etenen tässä tutkimuksessa käsitellessäni kiinnostuksen kehittymisen prosessia.

Taulukko 1. Kiinnostuksen kehittymisen malli ja sen tarkastelu tässä tutkimuksessa.

Kiinnostuksen kehittymisen vaiheet (Hidi & Renninger, 2006)	Kiinnostuksen kehittymisen tutkiminen tässä tutkimuksessa
Kiinnostus asiaa kohtaan synty	Kiinnostuksen syntyminen
Ylläpidetty kiinnostus	Kiinnostuksen kohteessa innostavat asiat, jotka ylläpitävät kiinnostusta
Tilannekohtaisesta kiinnostuksesta kasvavaan henkilökohtaiseen kiinnostukseen	Omaehtoiset toiminnan kehittämisen strategiat, joiden kautta oppiminen kiinnostuksen kohteessa tapahtuu
Pitkälle kehittynyt henkilökohtainen kiinnostus	Kiinnostuksen kohteen parissa toimimisen kontekstit ja niiden rajojen ylittäminen

Kun meiltä kysytään kiinnostuksen kohteestamme, kerromme usein meille henkilökohtaisesti mielekkästä asiasta, sillä onhan kiinnostuksen kohde jokin sellainen, jonka parissa viihdymme. Kun tämän tutkimuksen haastateltavia pyydettiin kertomaan omasta kiinnostuksen kohteestaan, mainittiin sen kohdalla lause ”mitä tykkäät tehdä”, joka viittaa positiiviseen tunteeseen. Useat kiinnostuksen tutkijat ovatkin liittäneet kiinnostuksen positiivisiin tunteisiin ja kokemuksiin (Hidi & Anderson, 1992; Schiefele, 2001; Valsiner, 1992).

Kiinnostuksen voidaan nähdä koostuvan kahdesta osasta – tiedollisesta ja tunteellisesta (Hidi, Renninger & Krapp, 2004; Krapp & Lewalter, 2001). Krappin ja Lewalterin (2001) mukaan kiinnostuspohjainen vuorovaikutus ympäristön kanssa käsitteellistetään kokemuksina, joissa yhdistyy positiiviset tiedolliset ominaisuudet sekä positiiviset tunnepitoiset ominaisuudet. Kiinnostuksen kohteen henkilökohtaiseen merkityksellisyyteen vaikuttavat henkilön arvot kun taas kiinnos-

tuksen sisältämällä positiivisilla tunteilla Krapp ja Lewalter (2001) viittaavat myönteiseen kokemuksen tilaan (esim. ilo, pystyvyys, autonomia, sosiaalinen yhteys), joka syntyy kiinnostuspohjaisen osallistumisen seurauksena. Sen sijaan, että tarkastelisin kiinnostusta pelkästään tiedollisena asiana, otan huomioon myös sen vahvan sosiaalisen ulottuvuuden. Kiinnostus tulee nähdä ihmisen ja tietyn ympäristön välillä syntyvänä. Näen sosiokulttuurisen ympäristön olevan keskeinen osa kiinnostuksen rakentumisesta, jossa yksilö tulee osallistumisen kautta osaksi yhteisöä, kollektiivista kiinnostusverkostoa. Sosiokulttuurisesta viitekehiksestä tarkasteltaessa, oppiminen ei ole pelkästään tiedollista, vaan yhteisöön osallistumisen kautta ihmisen identiteetti ja ymmärrys omasta minästä muuttuvat (Wenger, 1999) ja tätä kautta myös kiinnostus voi rakentua. Kiinnostustoiminta on usein sosiaalista ja Kumpulaisen sekä Mikkolan (2015) mukaan kiinnostus ohjaa osallistumista ja oppimista. Kumpulainen ym. (2010) näkevät yhteisöllisen toiminnan syntyvän eri ihmisten motiiveista ja kiinnostuksista, joilla on heidän mukaansa usein yhteisöllinen alkuperä ja jotka ovat yhteisöllisesti jaettuina. Voidaankin ajatella, että kiinnostukseen pohjaava mielentila voi olla seurausta sosiaaliseen toimintaan osallistumisesta.

Kiinnostus on keskeinen osa meitä itseämme ja sitä millaisiin asioihin koemme mielenkiintoa ja jopa intohimoa. Intohimo nähdään vahvana taipumuksena toimia tietyn aktiviteetin parissa, josta yksilö pitää, jonka hän näkee tärkeäksi ja johon sijoittaa huomattavan määrän aikaa ja energiaa (Vallerand ym., 2003; Vallerand & Miquelon, 2007). Toinen intohimon tärkeä ominaisuus on se, että toiminnan ollessa mielekästä ja arvostettua, ja yksilön sitoutuessa siihen säännöllisesti, integroituu tämä toiminta osaksi hänen identiteettiään ja intohimo toimintaan syntyy (Donahue, Rip & Vallerand, 2009; Vallerand ym., 2003; Vallerand ym., 2007;). Kun toiminnasta tulee osa yksilön identiteettiä, voi tanssimiseen intohimoa kokeva nuori voi nähdä itsensä ”tanssijana”. Donahuen ym. (2009) mukaan tärkeä ja arvostettu toiminta auttaa yksilöä kehittämään identiteettiään toiminnassa koetun pystyvyyden kautta.

2.2 Motivaatio kiinnostuksen kohteessa

Valsinerin (1992) mukaan arkikäytössä sanan kiinnostus nähdään linkittyvän motivaatioon, joka itsessään linkittyy vaivannäköön ja sitoutumiseen (Lehtinen, Kuusinen & Vauras, 2007). Ihmiset ovat motivoituneita näkemään vaivaa asian ja oppimisen eteen, mikäli ovat asiasta kiinnostuneita. Motivaatiolle on ominaista henkilökohtaiset tavoitteet ja mieltymykset – kiinnostus (Krapp & Lewarter, 2001). Motivaatiosta on olemassa eri määritelmiä, sillä käsitteenä se sisältää useita erilaisia, toisiinsa vaikuttavia osia ja tutkimuskenttä sen ympärillä on hie-man hajanaista. Tutkijat ovat määritelleet motivaation psykologiseksi prosesseiksi, jotka aiheuttavat tavoitteiden ohjaaman omaehtoisen toiminnan syntymisen, suunnan ja pysyvyyden (Lehtinen ym. 2007; McClelland, 1985; Mitchell, 1982; Nuttin, 1984). Tavoitteet, tarpeet, tunteet, arvot ja päämäärät ovat myös asioita, jotka liittyvät motivaation määrittelyyn. Nuttin (1984) näkee motiivin ihmisen sisäisen tarpeen ja ulkoisen kohteen välisenä suhteena, jolloin yksilö tavoittelee sisäisten tarpeiden ja ulkoisten toimintojen sopeuttamista toisiinsa. Niemivirran (2002) mukaan tarpeet ja motiivit ovat käyttäytymisen alullepanijoi-ta, jotka ohjaavat tavoitteiden valinnassa. Niitamon (2005) mukaan toiminnan motiivin tavoite on mielihyvän saavuttaminen. Tavoitteet ovat osaltaan ohjaa-massa toimintaa kohti haluttua lopputulosta. Näin ollen motivaatio vaikuttaa sii-hen millaisia toiminta- ja käyttäytymistapoja ihminen päättää käyttää (Lehtinen ym. 2007). Tavoitteet voivat olla myös pitkän aikavälin tavoitteita. Tulevaisuus näkökulmasta tarkasteltaessa voidaankin nähdä, että tulevaisuus ohjaa usein tämän hetken käyttäytymistä ja päätöksiä (Nuttin & Lens, 1985).

Kiinnostus motivationaalisenä muuttujana ja motivoivana tilana viittaa psykolo-giseen tilaan ja taipumukseen sitoutua tiettyihin asioihin, tapahtumiin ja toimin-taan (Hidi ym., 2004; Hidi & Renninger, 2006). Hidin ja Renningerin (2006) mu-kaan kiinnostus eroaa muista motivationaalisisista muuttujista, sillä se sisältää molemmat tunteellisen eli positiivisia tunteita kuvaavan komponentin sekä tie-dollisen komponentin, joka viittaa aisti- ja representaatioaktiiviteetteihin, jotka ovat yhteydessä sitoutuneisuuteen. Motivaatiolla on vaikutusta ihmisen ajatte-luun ja tunteisiin toiminnan aikana (Lehtinen ym. 2007). Toiminnan ollessa hen-kilökohtaisesti mielekästä se synnyttää positiivisia tunteita ja sen parissa halu-taan toimia ja oppia lisää. Näin ollen kiinnostuksen kohteen parissa toimimiseen voidaan liittää korkea motivaatio.

Motivaatiosta puhuttaessa jaetaan se usein sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon, jotka eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia, vaan voivat näyttäytyä samanaikaisesti toisiinsa vaikuttaen (Deci & Ryan, 2000; Nuttin, 1984). Ulkoinen motivaatio korostaa ulkoisten palkkioiden merkitystä motivoinnin keinoina (Hakkarainen ym., 2005; Lehtinen ym. 2007). Lehtisen ym. (2007) mukaan ulkoinen motivointi voi esimerkiksi olla palkkio tai kehu, jota käytetään palkintona halutun suorituksen ja käyttäytymisen jälkeen. Ulkoisesti motivoitunut henkilö saa intoa toimintaansa näistä ulkoisista kehuista tai palkkioista. Pedagogisissa tilanteissa käytetään usein sosiaalista vahvistamista, jolloin opettaja antaa oppilaalle myönteistä palkkiota oikeasta toiminnasta (Lehtinen ym. 2007). Decin ja Ryanin (2000) mukaan ulkoinen motivaatio voi mahdollistaa itsemääräämisen tunteen, joka edistää sisäisen motivaation syntyä. Sisäisellä motivaatiolla kuvataan ihmistä, joka on henkilökohtaisesti motivoitunut asiasta ja toiminta itsessään on hänestä palkitsevaa (Hakkarainen ym., 2005). Lehtisen ym. (2007) mukaan ihmiset ovat luonnostaan kiinnostuneita ja motivoituneita sekä tuntevan vastuuta toiminnastaan.

Ryan & Deci (1985; 2000) ovat luoneet motivaation jaotteluun pohjautuvan itsemääräämisteorian. Heidän mukaansa sisäistä motivaatiota selittävät ihmisen psykologiset hyvinvoinnin perustalla olevat tarpeet: tarve tuntee pätevyyttä, sosiaalista yhteyttä ja autonomiaa. Autonomian tarve tyytyy, kun yksilö kokee toimivansa omehtoisesti valitsemansa kiinnostuksen parissa, pätevyydellä viitataan ihmisen tarpeeseen kokea osaamista, kun taas sosiaalinen yhteenkuuluvuus liittyy yksilön tarpeeseen olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Ryan & Deci, 2000). Esimerkiksi erilaiset kiinnostusryhmät ovat keskeisiä nuoren sosiaalisia ympäristöjä, jotka voivat tyydyttää yhteisöön kuulumisen tarvetta (Standage ym. 2003).

Ihmisten toimintaa ohjaavat erilaiset tavoiteorientaatiot, jotka määrittävät sen mukaan mikä on toiminnan tavoite ja se millä tavoin yksilö suhtautuu oppimiseen ja tehtävästä suoriutumiseen (Tuominen-Soini, 2012). Tavoiteorientaatiotutkimus keskittyy usein opiskeluun liittyvään motivaation kautta siihen, millaisia tavoitteita oppilaat itselleen asettavat. Dweck (1989) on luonut tavoiteteorian

mallin, jossa hän esittää jaon oppimisorientaatioon ja suoritusorientaatioon. Nicholls, Patashnick ja Nolen (1985) ovat lisänneet käsitteistöön vielä välttämisorientaation ja oppimisorientaation näkökulmaa on eriytetty menestysorientaation käsitteellä (Niemivirta, 2002).

Oppimisorientaatiolla viitataan sitoutumiseen, jonka tarkoituksena on kehittää omaa pystyvyyttä. Oppimisorientoituneen ihmisen tarkoituksena on oppia, ymmärtää ja hallita tarvittavat taidot sekä parantaa suorituskykyään. Tässä tapauksessa oppiminen itsessään on mielenkiintoista ja itsetarkoitus (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta 2008; Tuominen-Soini 2012). Kiinnostukseen pohjautuvalla oppimismotivaatiolla nähdään olevan useita positiivisia vaikutuksia toiminnan kehitykseen ja oppimistuloksiin (Krapp, 2002). Oppimisorientaatio on yhdistetty usein positiivisiin seurauksiin, kuten syvälliseen asioiden prosessointiin, sisäiseen motivaatioon, kiinnostukseen, nautintoon ja periksiantamattomuuteen haasteiden kohdatessa (Dweck & Legett, 1988; Niemivirta, 2004; Tuominen-Soini, 2012). Suoritusorientoituneen henkilön tarkoituksena taas on Tuominen-Soinin (2012) mukaan suoriutua paremmin kuin muut ja tuoda oma osaamisensa näkyviin. Huomio on tällöin keskittynyt henkilöön itseensä ja omaan suorituskykyyn. Suoritusorientoituneesti motivoitunut henkilö keskittyy oppimisessa menestymiseen, ympäristön vaatimusten täyttämiseen sekä ulkoisten suoritusten tavoitteluun (Tuominen-Soini ym. 2008).

Ihmisen toimintaa voi motivoida samanaikaisesti useat erilaiset tekijät ja tavoiteorientaatioista puhuttaessa onkin huomioitava, että ihmiset voivat asettaa itselleen samanaikaisesti monia erilaisia tavoitteita. Tutkimusta ei tulisi rajata siis tarkastelemaan vaan tiettyjä tavoiteorientaatioita, joihin yksilöt kuuluvat, vaan tulisi ymmärtää, että oppija voi tavoitella samaan aikaan monia erilaisia asioita, eikä näin ollen ole välttämättä lokeroitavissa vain yhteen tavoiteorientaatioon (Niemivirta, 2002; 2004).

3 Kiinnostuksen kohde ja oppiminen

Oppimista tapahtuu lähes kaikessa toiminnassa tiedostamattakin. Kun kiinnostus tiettyä asiaa kohtaan syntyy, siitä saatetaan hakea tietoa, sen pariin hakeudutaan ja siitä saatetaan keskustella sosiaalisissa kohtaamisissa. Näiden asioiden avulla kiinnostuksen kohteesta saadaan tietoa ja uutta tietoa rakentuu. Kiinnostuksen nähdään vaikuttavan oppimiseen monissa tilanteissa, missä oppijalla on mahdollisuus omaehtoiseen sitoutumiseen ja kiinnostuksen on todettu vaikuttavan tarkkaavaisuuteen, tehtävien muistamiseen sekä oppimisstrategioihin (Hidi & Anderson, 1992; Hidi ym., 2004). Barronin (2006) mukaan nuoret luovat itse oppimismahdollisuuksia kiinnostuessaan aiheesta. Hidin ym. (2004) mukaan kiinnostussidonnainen oppiminen johtuu yksilön ja hänen sosiaalisen sekä fyysisen ympäristönsä vuorovaikutuksesta ja Barron (2006) näkee kiinnostuksen parissa tapahtuvan oppimisen rakentuvan monissa erilaisissa oppimisen ekologioissa tapahtuvien toimien ja kiinnostustoimintaan osallistumisen kautta. Oppiminen voidaankin nähdä tiedollisena prosessina, mutta myös kulttuuriin osallistumisena ja oman identiteetin rakentamisena. Tällaista näkökulmaa korostivat myös Kumpulainen ja Mikkola (2015), joiden mukaan tällainen oppimisen tarkastelu rikkoo perinteisen yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kahtiajaon.

Tässä luvussa tarkasteluni kohteena ovat kiinnostuksen kohteessa tapahtuva oppiminen ja näin ollen kiinnostus laajempina ekologiaana. Esittelen tämän tutkimuksen sosiokulttuurisen oppimisen viitekehyksen sekä Barronin kehittelemän ajatuksen oppimisen ekologioista, joka toimii tämän tutkimuksen vahvana teoriataustana. Oppimisen ekologioiden sisällä, esittelen myös Barronin (2006) määrittelemät omaehtoisen tiedonrakentamisen strategiat, jotka toimivat tutkimukseni analyysin työkaluina ja inspiraationa.

3.1 Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys viitekehyksenä

Tässä tutkimuksessa oppimista lähestytään sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jossa oppiminen nähdään yksilön ja yksilöä ympäröivän kulttuurisen maailman välisenä sosiaalisena tapahtumana (Vygotsky, 1978). Säljön (2004) mukaan oppimisessa on kyse siitä, mitä yksilöt ja yhteisöt oppivat sosiaalisissa kohtaa-

misissa ja miten tätä oppimaansa käyttävät. Hänen mukaansa oppimista tapahtuu kaikissa arkipäivän formaaleissa ja informaaleissa tilanteissa, yksilöllisellä ja yhteisöllisellä tasolla, eikä sitä täten voida yhdistää yksittäiseen ympäristöön, kuten kouluun tai muuhun organisoituun toimintaan. Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen näkökulmasta yksilöt ovat yhteiseen toimintaan osallistuvia toimijoita, jotka rakentavat tietoa yhdessä (Rajala, Hilppö, Kumpulainen, Tissari, Krokfors & Lipponen, 2010). Hakkarainen ym. (2004) näkevät oppimisen yhteisöllisenä tiedonrakentamisena, jossa oppijalla aktiivinen rooli. Kiinnostuksen kohteiden parissa oppija on usein itse aktiivinen, luoden oppimisen paikkoja ja tapoja kiinnostuksensa pohjalta, jolloin oppiminen on itseohjautuvaa.

Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan ihmiset kehittyvät jatkuvasti omaksuen uudenlaisia välineitä ja tietoa, jotka rakentuvat yhä uudelleen ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Säljö, 2004). Oppiminen on asteittain syvenevä osallistumisen prosessi, jonka aikana yksilö saa keskeisen aseman yhteisössä ja oppii käyttämään sen fyysisiä ja psyykkisiä välineitä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004; Vygotsky, 1978). Oppiminen ei ole samanlaista aikoina, vaan sosiaalinen ja teknologinen kehitys ovat vaikuttaneet siihen. Tämän hetken teknologinen kehitys on uudistanut oppimista, sillä se on mahdollistanut uusia tapoja saada tietoa ja kehittää taitoja. Oppiminen onkin Säljön (2004) mukaan kulttuuristen välineiden omaksumista ja käyttöä. Hänen mukaansa tavat, joilla opimme, ovat riippuvaisia sen hetken yhteiskunnan toiminnasta. Nykypäivänä oppiminen ei siis enää tarkoita esimerkiksi ulkoa opettelua, sillä internetistä voi hakea valtavan määrän tietoa sitä tarvitessa.

Oppimiseen liittyy usein keskeisesti opettajat, valmentajat tai muut toiminnassa taitavammat. Pienellä ohjauksella ja ympäristön avustuksella on mahdollista ratkaista ongelmia, joista olisi haastavaa selviytyä yksin (Säljö, 2004). Tätä Vygotskin (1978) luomaa käsitettä kutsutaan lähikehityksen vyöhykkeeksi. Lähikehityksen vyöhykkeellä toimiessaan oppija saa tukea ja neuvoa osaavammalta henkilöltä (Säljö, 2004). Nuoren on esimerkiksi mahdollista ratkaista haastavampia tehtäviä taitavamman ohjauksessa ja yhteistyöllä kuin itsenäisesti. Vygotskin (1978) mukaan lähikehityksen vyöhykkeen kautta lapsi kykenee siirtymään vähitellen itsenäiseen osaamiseen. Oppimisen aikana ulkopuolinen tuki

vähenee ja häviää lopulta kokonaan. Ulkopuolinen tuki voi muodostua myös kirjallisista ohjeista tai älyllisistä ja fyysisistä välineistä (Säljö, 2004).

Oppimista voidaan tarkastella Paavolan ja Hakkaraisen (2007) mukaan kolmen oppimisen metaforan kautta. Ensimmäinen tiedonhankinnan vertauskuva sisältää ajatuksen, että oppiminen tapahtuu monologisesti yksilön mielessä passiivisen vastaanottamisen ja mielensisäisten prosessien kautta. Toinen vertauskuva oppimisesta pohjaa osallistumiseen, jossa korostuu sosiaalisten yhteisöjen merkitys oppimisessa, toimintaan osallistuminen ja vuorovaikutus. Oppiminen nähdään yhteisön jäseneksi kasvamisena, joka kehittyy osallistumisen kautta. Viimeisenä oppimisen vertauskuvana Paavola ja Hakkarainen (2007) nostavat esiin tiedonluomisvertauskuvan, jossa korostuu toiminnan välittyneisyys ja dialogisuus, eli oppiminen tapahtuu yhteisten kohteiden kehittämisen ja luomisen kautta. Tätä kutsutaan dialogiseksi oppimiseksi, jossa toiminta tapahtuu yhteisenä luomisena ja kehittämisenä (Paavola, 2012). Nykypäivän muuttuneen työelämän vaatimukset korostavatkin oppimisen tapaa, jossa tietoa ja osaamista rakennetaan yhdessä toimien. Työskentely ei ole enää yksin puurtamista ja tiedonhakua, vaan uuden luomisessa korostuu vuorovaikutus ja innovatiivisuus.

3.2 Oppimisen ekologiat

Osaaminen kehittyy toiminnan ja harjoittelun kautta. Oppiminen toiminnan parissa tapahtuu erilaisten prosessien ja vuorovaikutuksen seurauksena. Osaaminen ei siis rakennu itsestään vaan tarvitsee kehittyäkseen rakennusaineita, joiden avulla ymmärrys kehittyy. Nykypäivänä ajatellaan, ettei älykäs toiminta ole vain mielensisäinen asia, vaan älykkyys on hajautunut verkostoihin, jotka koostuvat ihmisistä ja heidän käyttämistään välineistä (Hakkarainen ym., 2004). Tutkimukseni pohjautuu Barronin (2004; 2006) kehittämään oppimisen ekologioiden näkökulmaan, jossa oppimisen ekologioilla tarkoitetaan joukkoa eri konteksteja, oppimisympäristöjä, joita on löydettävissä fyysisissä tai virtuaalisissa paikoissa ja jotka luovat mahdollisuuksia oppimiselle. Hän kehitti idean tutkiessaan nuorten digitaalista lukutaitoa, jonka huomattiin kehittyvän useissa eri paikoissa erilaisten toimien kautta. Oppimisen ekologiat muodostuvat moninai-

sista toiminnoista, joihin yksilöt osallistuvat sekä näissä toiminnoissa käytettävistä materiaalisista resursseista ja sosiaalisesta kanssakäymisestä. Barronin (2006) näkemyksen mukaan oppiminen hajautuu useiden paikkojen ja resursien yli, eivätkä koulu tai muut muodolliset ympäristöt ole siis ainoita paikkoja, joissa oppimista tapahtuu.

Oppimisen ekologian mukaan nuoret kuuluvat yhtäaikaisesti moniin eri asetelmiin, toimien niissä ja niiden välillä, luoden aktiivisesti erilaisia toiminnan konteksteja itselleen ja käyttäen omaehtoisen tiedonrakentamisen strategioita (Barron, 2006). Barron (2006) on nostanut tutkimuksessaan esiin viisi omaehtoisen tiedonrakentamisen strategiaa, jotka toimivat tämän tutkimuksen analyysin työkaluna. Tekstiperustainen informaatio, kuten kirjojen ja internetin tekstien lukeminen on ensimmäinen tiedonhankinnan strategia. Toisena strategiana toimii interaktiivisten eli vuorovaikutteisten toimien luominen. Kolmas Barronin (2006) tiedonrakentamisen strategia on median käyttö, tutkiminen ja kokeileminen. Neljättä strategiaa hyödyntävä oppija ilmoittautuu puolestaan esimerkiksi kursseille, jolloin hän käyttää strukturoitua opetusta tiedonrakentamisessaan. Tietoyhteisöjen rakentaminen, kuten kiinnostusryhmät, mentorien käyttö sekä ystävien kanssa keskustelu on Barronin määrittelemistä strategioista viimeinen.

Barronin (2006) oppimisen ekologioiden mukaan kiinnostuslähtöinen oppiminen onkin siis eri konteksteissa ja niiden yli tapahtuvaa, rajoja rikkovaa sekä omaehtoisesti rakentuvaa ja jatkuvaa. Oppimisen ekologioiden kautta voidaan tarkastella kiinnostuksen ilmaantumista ja ylläpitoa sekä eri konteksteissa tapahtuvia itseohjautuvia oppimisprosesseja, joista kaikista olen kiinnostunut tässä tutkimuksessa.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tutkimustehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita kahdeksasluokkalaisten kiinnostuksen kohteisiin sisältyvää innostavuutta, kiinnostuksen syttymistä ja kiinnostuksen ylläpitämisessä käytettäviä omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategioita. Tutkimukseni keskiössä ovat myös kontekstit, joissa kaikki tämä kiinnostuslähtöinen toiminta tapahtuu.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla keskityn tarkastelemaan asioita, joiden kahdeksaluokkalaisten kertovat innostavan kiinnostuksen kohteensa parissa niin, että toiminta on jatkuvaa ja motivoivaa. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla olen kiinnostunut siitä, miten tällainen innostava ja omaehtoinen kiinnostus syntyy. Kolmantena tavoitteenani on selvittää, miten nuoret ovat jalostaneet oppimistaan kiinnostuksen kohteissaan ja millaisissa konteksteissa toiminta tapahtuu. Oppimista tarkasteltaessa keskityn nuorten kertomiin tapoihin oppia sekä oppimisen sosiaaliseen ja välineelliseen välittyneisyyteen. Tutkimukseni pohjana toimii Brigid Barronin (2006) kehittämä ajatus oppimisen ekologioista ja kolmannen analyysin välineenä käytän hänen määrittelemiään omaehtoisen tiedonrakentamisen strategioita.

Tutkimuskysymykset

1. Minkä asioiden 8.-luokkalaisten kertovat innostavan kiinnostuksen kohteessaan?
2. Miten 8.-luokkalaisten kertovat kiinnostuksensa syntyneen?
3. Miten 8.-luokkalaisten oppiminen rakentuu kiinnostuksen kohteen parissa?
 - a. Mitä omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategioita haastateltavat kertovat käyttävänsä?
 - b. Miten kiinnostuksen kohteen parissa tapahtuva oppiminen sijoittuu eri konteksteihin ja niiden välille?

5 Tutkimuksen toteutus

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä – nuorten kiinnostuksen kohteita. Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen aineiston hankinnan ja analyysin menetelmät. Aineistosta esittelen niin määrällisen, kuin sen pohjalta haastatteluilla hankitun laadullisen aineiston. Esittelen myös aineiston hankinnan menetelmän, jona toimi puolistrukturoitu teemahaastattelu. Luvun lopussa avaan vielä laadullisen sisällönanalyysin menetelmää, jota on käytetty kaikissa kolmessa analyysissä.

5.1 Aineisto ja sen hankinta

Tutkimukseni on toteutettu osana Mind the Gap -tutkimusryhmän hanketta, joka on yksi Suomen Akatemian kymmenestä Mind -ohjelmaan kuuluvasta hankkeesta. Johtavina tutkijoina hankkeessa toimivat Kirsti Lonka, Kimmo Alho, Kai Hakkarainen ja Katariina Salmera-Aro. Hankkeessa tutkimuksen keskiössä on diginuorten omien käytänteiden ja koulukäytänteiden kohtaaminen. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, kuinka tämän päivän koulu voisi paremmin tukea ja vastata nykypäivän nuorten tarpeisiin. Mind the Gap -tutkimushankkeessa tehdään pitkittäistutkimusta, jonka aineistoa kerätään 12-, 16-, ja 20-vuotiailta eri kouluasteen oppilailta, seuraten heidän koulupolkuaan. Tässä tutkimuksessa tutkin kahdeksasluokkalaista nuoria, jotka ovat vastanneet Mind the Gapin -kyselylomakkeeseen ollessaan seitsemännellä luokalla (N=1350). Tutkimukseeni on liittynyt jonkin verran yhteistyötä Mind the Gap -hankkeen tutkijoiden kanssa, jonka näen edistäneen tutkimustani ja josta olen hyvin kiitollinen.

Määrällisen aineiston luokittelu

Ensimmäinen askel kohti aineistoa oli Mind the Gap -kyselylomakkeeseen vastanneiden seitsemäsluokkalaisten kiinnostuksen kohteiden luokittelu. Luokittelin kiinnostuksen kohteet tutkijayhteistyönä Juuso Sepän kanssa. Aluksi jaoin aineiston puoliksi ja aloitimme luokittelun itsenäisesti. Tässä luokittelun vai-

heessa analyysiyksiköksi muodostui käsite, joka oli esimerkiksi ”jalkapallo”. Yhtenä kiinnostuksen kohteena ilmeni ”lentopallo”, jolloin nämä yhdessä muodostivat alaluokan ”palloilu”. Vertailin syntyneitä alaluokkia ja loin niille pääluokat. Tämän ensimmäisen vaiheen jälkeen tapasimme tutkijakollegan kanssa ja yhtenäistimme jo valmiiksi suhteellisen samanlaiset kiinnostusluokat.

Kiinnostuksen kohteiden luokittelun jälkeen tapasimme vielä Mind the Gap - tutkimusryhmässä toimivan Maija Nuortevan kanssa, joka oli luokitellut edellisvuoden aineiston kiinnostuksen kohteet. Totesimme, että nyt ja aiemmin syntyneet kiinnostusluokat kohtasivat ja kolmen tutkijan voimin yhdistimme kiinnostuksen kohteet alaluokkiin ja nämä kahdeksaan pääluokkaan, jotka olen esittänyt taulukossa 2.

Taulukko 2. Kiinnostuksen kohteiden luokittelu.

1. Liikunta ja palloilu 1.1 Palloilu 1.2 Yksilölajit 1.3 Extreme, katu ja kamppailu 1.4 Muut joukkuelajit 1.5 Luova liikunta	5. Työ ja opiskelu 5.1 Työ ja muut ammatit 5.2 Raha ja menestys 5.3 Opiskelu ja oppiminen
2. Musiikki 2.1 Musiikin kuuntelu ja artistit 2.2 Soittaminen 2.3 Tekeminen	6. Sosiodigitaalinen osallistuminen 6.1 Pelaaminen 6.2 Teknologia ja software 6.3 Sosiaalinen media 6.4 Viihde ja muu
3. Muut taiteet 3.1 Kirjallisuus 3.2 Kuvataide 3.3 Kädentaidot 3.4 Näyttämötaide ja elokuvat	7. Luonto ja luonnontieteet 7.1 Eläimet 7.2 Luonnontieteet 7.3 Luonnossa toimiminen ja ympäristö
4. Sosiaaliset suhteet 4.1 Kaverit ja perhe 4.2 Vastakkainen sukupuoli/ seksuaalisuus	8. Muut 8.1 Matkailu 8.2 Ruoka 8.3 Kielet 8.4 Muut harrastukset/kiinnostukset

5.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Kiinnostuksen kohteiden luokittelun jälkeen valitsimme haastateltavat. Haastatteluun valittiin kyselylomakkeeseen vastanneista, haastattelun hetkellä kahdeksaluokkalaisista ne, joilta uskottiin saatavan parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tällaista aineistonkeruutapaa Tuomi ja Sarajärvi (2002) kutsuvat eliitiotannaksi. Valintakriteereitä oli kolme. Ensinnäkin halusimme saada jokaisesta kiinnostusluokasta haastateltavan. Toisena perusteena toimi teknologian käytön määrä. Tämä tarkoittaa sitä, että kiinnostusluokasta valittiin oppilas, joka vastasi kyselylomakkeessa käyttävänsä mielellään tietokonetta tai puhelinta 4-5 verran vastaus-asteikolla 1-5. Viimeisenä perusteena valintaa määrittivät Helsingin kaksi normaalikoulua. Teknologian käytön määrä määritti haastatteluperusteita, sillä vaikka se ei ole tämän tutkimuksen keskiössä, on se keskeinen osa Mind the Gap -hankkeen agenda ja muiden samaa aineistoa käyttävien tutkimuksia. Haastattelupyynnöitä lähetimme 28 kappaletta, joista 24 nuorta osallistui haastatteluun.

Kuten Tuomi & Sarajärvi (2002) toteavat, haluttaessa tietää mitä ihminen ajattelee, on se järkevää kysyä häneltä itseltään. Haastattelujen avulla haluttiin kuulla haastateltavien nuorten oma ääni ja ajatukset heille henkilökohtaisesti tärkeästä kiinnostuksen kohteesta. Toteutimme haastattelut puolistrukturoituna teemahaastatteluna, jossa haastattelu etenee etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien kysymysten mukaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009; Tuomi & Sarajärvi, 2002). Tuomi ja Sarajärven (2002) mukaan teemahaastattelun keskiössä ovat ihmisten omat tulkinnat ja heidän henkilökohtaisesti antamat merkitykset vuorovaikutuksessa syntyville asioille.

Haastattelun runko on toteutettu isommalla tutkijajoukolla Kai Hakkaraisen johdolla ja se on testattu eräässä koulussa syksyllä 2013. Haastattelu koskee nuorten henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteita, kaverisuhteita, opiskelua sekä toimintaa nettisivuilla (Hietajärvi, Seppä & Hakkarainen, 2016). Haastattelurunko sisälsi teemoja, joiden alle on määritetty tarkentavia kysymyksiä. Haastatteluun valitut teemat perustuivat jo aiempaan tietoon tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Haastattelun alussa pyysimme nuorta piirtämään yksinkertaisen aikajanan, joka rakentuu merkityksellisistä ja muistiin jääneistä tapahtumista sekä avainhenkilöistä liittyen hänen kiinnostuksen kohteeseensa, joka ei

välttämättä haastattelun vaiheessa ollut enää sama kuin määrälliseen aineistoon vastatessa. Mezirowin (1996) mukaan merkitysten antaminen on kokemusten ymmärtämistä ja niiden tulkintaa. Aikajanan piirtämisen ja avaamisen jälkeen haastattelu eteni seitsemän teeman mukaan: henkilökohtaisten kiinnostuksen kohteiden kartoittaminen, kiinnostukseen liittyvä oppiminen ja henkilökohtainen verkosto, kiinnostuksen jakaminen vertaisten kanssa, kiinnostukseen liittyvä tiedon ja osaamisen etsintä, kiinnostukseen liittyvän osaamisen kehittyminen, kiinnostukseen liittyvä innostaminen ja sosiaalinen tunnustus, sekä kiinnostuksen suhde akateemiseen opiskeluun (Hietajärvi, Seppä & Hakkarainen, 2016). Teemat sisälsivät myös ajatuksen sosiaalisen median ja teknologian käytöstä.

Tuomi ja Sarajärvi (2002) nostavat esiin pohdinnan siitä, täytyykö haastateltavien olla tietoisia kysymyksistä etukäteen tai voiko niistä poiketa. Haastattelu toteutettiin puolistrukturoidusti, jolloin valmiista haastattelurungosta oli mahdollista hieman poiketa tilanteen niin vaatiessa, mutta pyrimme keskittymään tutkimuksen kannalta keskeisiin asioihin. Toisin kuin strukturoitu haastattelu, puolistrukturoitu haastattelu mahdollisti myös sen, että pystyimme tarttumaan haastateltavilta nousseisiin kiinnostaviin ajatuksiin ja tilaa oli myös avoimelle keskustelulle sekä tarkentaville kysymyksille (Fontana & Frey, 2005; Hirsjärvi & Hurme, 2008). Haastattelun etuna pidetäänkin juuri joustavuutta ja haastattelijan mahdollisuutta selkeyttäviin lisäkysymyksiin sekä mahdollisuutta palata aiempiin teemoihin uudelleen haastattelun edetessä (Hirsjärvi ym., 2009; Tuomi & Sarajärvi, 2002).

Haastattelut suoritettiin keväällä 2015 neljän Mind the Gap -tutkimusryhmän tutkijan voimin: Juuso Sepän, Erika Maksniemen, Lauri Hietajärven ja itseni. Toimimme Juuso Sepän kanssa haastattelijoina suurimmassa osassa haastatteluja. Halusimmekin suorittaa ensimmäisen haastattelun yhdessä, jotta meillä olisi yhtenäinen käsitys haastattelijien etenemisestä. Muut haastattelut toteutettiin yksin ja ne kestivät noin 1h-1,5h. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin tutkijakollegoiden kanssa. Litteroitua aineistoa kertyi noin 500 sivua.

5.3 Aineiston analyysi

Analysoin haastatteluilla kerätyn aineiston laadullisen sisällönanalyysin keinoin, jossa tarkoituksena on järjestää aineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon kadottamatta kuitenkaan sen sisältämää informaatiota (Tuomi & Sarajärvi 2009). Näin voidaan saada kattava kuva tutkittavasta ilmiöstä. Tuomi ja Sarajärvi (2002) kutsuvat sisällönanalyysia perusanalyysimenetelmäksi, joka voidaan nähdä metodin lisäksi väljänä teoreettisena kehyksenä. Sisällönanalyysin avulla halusin saada selkeämmän kuvan laajasta aineistosta, ja päästä kiinni siinä nouseviin teemoihin etsien tekstin merkityksiä. Elo ja Kyngäs (2008) pitävätkin sisällönanalyysin meriittinä mahdollisuutta järjestellä laaja data, jota tässä tutkimuksessa oli 500 sivua.

Sisällönanalyysissä hankalaa on alkuun pääseminen, jolloin aineisto on vain tärkeää lukea läpi niin monta kertaa kuin tarvitaan (Elo & Kyngäs, 2008). Ensimmäisen tason alustavassa analyysissä luin haastattelut läpi kokonaiskuvan luomiseksi. Toisen tason analyysissä etsin aineistosta aineistolähtöisesti kohdat, joissa puhuttiin kiinnostuksen kohteen innostavuudesta sekä tekemisestä kiinnostuksen kohteen parissa ja kokosin nämä kohdat Word-tiedoston taulukoon. Analyttisen tarkastelun vaiheessa pelkistin ilmaukset ja etenin sisällönanalyysin mukaan. Kaikissa tämän tutkimuksen kolmesta analyysistä analyysiyksikkönä toimi asiakokonaisuus, joka saattoi olla yksi sana, virke tai samaa ajatusta koskeva keskustelu. Yhden puheenvuoron sisällä saattoi esiintyä useita erillisiä asiakokonaisuuksia, joten pilkoin ne omiksi analyysiyksiköikseen. Jos haastateltava kertoi samasta asiasta useaan kertaan, laskin sen mainintoihin vain kerran. Analyysin ulkopuolelle jäivät tutkimuskysymyksiin liittymättömät keskustelut ja aiheet. Vaikka aineistossa käsitellään paljon teknologian käyttöä, jätin sen analyysin ulkopuolelle, mikäli haastattelija ei puhunut siitä kiinnostuksen kohteeseen liittyen ja tutkimustehtävää koskien. Taulukosta 2 on nähtävissä analyysin eri vaiheet, jotka avaan tässä luvussa kunkin kolmea tutkimuskysymystä koskevan analyysin kohdalla vielä erikseen.

Taulukko 3. Tämän tutkimuksen analyysin vaiheet.

Taso

Toimet

Alustava analyysi	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Haastattelujen kuuntelu ja litteointi</i> 2. <i>Aineiston alustava tarkastelu</i>
Aineiston tarkastelu	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Aineistosta oleellisen rajaaminen ja taulukoiminen Word-tiedostoon luokittelua varten</i>
Analyttinen tarkastelu	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Ilmaisujen pelkistäminen</i> 2. <i>Sisällönanalyysi liittyen tutkimuskysymyksiin</i>

Analyysi 1 – Kiinnostuksen kohteen innostavuus

Aineistosta oleellisen rajaamisen jälkeen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Minkä asioiden 8-luokkalaiset kertovat innostavan kiinnostuksen kohteeseen?” vastaamiseksi etsin ja koodasin rajatusta aineistosta ilmaukset, joissa viitattiin kiinnostuksen kohteen innostavuuteen. Innostavuutta koskevaan kysymykseen aineistosta vastasi pääosin haastattelujen teema 6. ”Kiinnostukseen liittyvä innostaminen ja sosiaalinen tunnustus”. Tämä teema sisälsi kysymykset siitä, mikä haastateltavia innostaa valitsemassaan kiinnostuksen kohteessa, mitä he tähän osallistumisesta saavat ja ketkä heitä innostavat toimimaan sen parissa. Mikäli haastateltava puhui innostuksen syistä myös muissa haastattelun teemoissa huomioin nekin analyysissä.

Sisällönanalyysissä aineiston alkuperäisilmaukset pelkistetään, jonka jälkeen näistä pelkistetyistä ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia ja lopulta ilmaukset yhdistetään alaluokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Kiinnostuksen kohteen innostavuutta koskeva sisällönanalyysi eteni aineistolähtöisesti, jolloin tutkimuksen pääpaino on aineistosta nousseissa asioissa. Aineistolähtöisessä analyysissä etenin aineistosta nousseista yksittäisistä havainnoista, yleisimpiin väitteisiin (Eskola & Suoranta, 2014). Tässä aineistolähtöisessä analyysissä pelkistin innostavuudesta kertovan ilmaisun ja muodostin näistä pelkistetyistä ilmaisuista alaluokkia. Alaluokiksi rakentui esimerkiksi ”uuden oppiminen”, ”saatu palkinto, kehu tai saavutus” ja ”liikunnallinen hyöty”. Vertasin syntyneitä pieniä alaluokkia useaan kertaan toisiinsa miettien erilaisia yläluokkia. Tässä vaiheessa analyysiä keskustelin erään Mind the Gap -ryhmän tutkijan kanssa ja pohdimme yhdessä analyysin mahdollisia yläluokkia. Lopulta usean tarkastelun jälkeen muodostin innostavien asioiden yläluokat: emotionaaliset te-

kijät, sosiaaliset tekijät, tavoitteelliset tekijät ja muut toiminnan tekijät. Tauluk-
koon 4. olen koonnut muutaman esimerkin aineistolähtöisestä innostavien asi-
oiden analyysistä.

Taulukko 4. Esimerkki aineistolähtöisestä analyysistä.

Alkuperäisilmaus	Ryhmittely	Päälukokka
<i>O: Tekee onnelliseksi, tulee hyvä mieli sarjoista, ku niis tapahtuu kivoja asioita ja sit ku niis ei tapahdu aina kaikkii realistisia asioita ni se on hauskaa kattoo niitä, ku siel tapahtuu jotain yliluonnollista.</i>	Positiiviset tunteet	Emotionaaliset tekijät
<i>O: ... ja sitä voi tehdä kavereiden kanssa ja tällee</i>	Yhdessä tekeminen	Sosiaaliset tekijät
<i>O: No se on just ehk tykkään esiintyy ja tällee niin sit on kiva opetella uusii juttui mitä pääsee ja sit muutenki et on jo-tain semmosii vähä niin-ku tavoitteita aina nii sit on kiva oppii uusii juttuja (T2)</i>	Uuden oppiminen	Tavoitteelliset tekijät
<i>O: No ne vaatteet mä tykkään niistä ku me saadaan aina sieltä tanssitalolta vaatteet ja ne on niin kivoja T11: Niis on vähän kaikkee blingblingiä sitte niissä on sellasia juttuja jotka kilisee ja sit ne on jotenki nii kivoja ja sitte musiikki (T11)</i>	Toiminnan välineet	Muut toiminnan tekijät

Aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä rakentamieni luokkien tulkinnessa hyödynnän pääosin Decin ja Ryanin (1985) määrittelemää itsemääräämisteoriaa sekä Dweckin (1989) teoriaa tavoiteorientaatioista.

Haastateltavat vastasivat myös kysymykseen siitä, ketkä ihmiset heitä kiinnostuksen kohteessa innostavat. Koodasin ja pelkistin myös nämä ilmaukset. Pelkistettyjä ilmauksia olivat esimerkiksi ”äiti” ja ”isä”, joista muodostui alaluokka ”vanhemmat”. Tämän jälkeen vertailin tutkimuksessa syntyneitä alaluokkia, etsien niistä eroja ja yhtäläisyyksiä. Näistä muodostin innostavien henkilöiden yläluokat: perhe, vertaissuhteet, kiinnostuksen kohteessa taitavampi ja muu tuki.

Analyysi 2 – Kiinnostuksen syntyminen

Toiseen tutkimuskysymykseen ”Miten 8.-luokkalaiset kertovat kiinnostuksensa syntyneen?” vastaamiseksi erotin analyysissä aineistosta kohdat, joissa haastateltavat kertoivat kiinnostuksensa synnystä. Tausta-ajatuksena toimi Barronin (2006) näkemys siitä, että kiinnostus voi syntyä millä tahansa elämän osa-alueella. Analysoin kiinnostuksen syntymisen aineistolähtöisesti, luokitellen kiinnostuksen syntymisen konteksteja, joita aineistosta nousi. Kaikilla haastateltavilla kiinnostuksen synty ilmeni heidän piirtämänsä aikajanan alussa, jonka pohjalta kiinnostuksen synnystä kerrottiin. Nämä alkua kuvaavat ilmaisut pelkistin esimerkiksi sanoihin ”veljet opettivat pelaamaan”. Näistä pelkistetyistä ilmauksista lähdin etsimään yhtäläisyyksiä ja eroja, jonka perusteella yhdistin ne yläluokiksi eli konteksteiksi, joissa kiinnostus oli syntynyt. Kiinnostuksen syntymisen konteksteja rakentui viisi: perhe, vertaiset, harrastustoiminta sekä muut.

Taulukko 5. Esimerkki aineistolähtöisestä analyysistä.

Alkuperäisilmaus	Ryhmittely	Pääluokka
<i>O: Mä en osaa sanoo mil-lon se alko, koska mä oon ollu kiinnostunu piirtämisestä ainakin lastentarhasta asti.</i> ... <i>O: no tähän perhe. (T6)</i>	Kiinnostus pienestä asti	Perhe

<p><i>O: No mä harrastin siis ennen telinevoimistelua, mut sit musta alko tuntua et mä en oikee kehittyne sielä oikee nii hyvin ja sit mul yks kaveri vaihto just telinevoimistelusta sirkukseen ja sit mäki niinku kiinnostuin siitä ja sit mä kävin kokeilee ja sit mä tykkäsin siitä enemmän ja se oli niinku monipuoliseempaa ja tälle nii sit mäki vaihoin sinne. (T2)</i></p>	Lajin kokeileminen	Harrastustoiminta
<p><i>O: No siis sillee et me alettiin kutosen loppuvaiheilla nii oli niinku tai siis mä aloin tykkää Justin Bieberistä ja sit mä tajusin keran kässätunnilla et mun kaveritki tykkää siitä tai siis ne ei ollu mun kavereita silloin mut tälle näin. Sit me alettiin aina jutteleen siit ja meist tuli kaikis kavereita eli siit tuli mun kaverit Mira ja Karita... (T17)</i></p>	Kavereiden kanssa keskustelu	Vertaiset

Analyysi 3 – Kiinnostuksen kohteen parissa rakentuva oppiminen

Kiinnostuksen kohteen parissa tapahtuvaa oppimista koskevassa analyysissä keskityin ensin kysymykseen ”Mitä omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategioita haastateltavat kertoivat käyttävänsä?”. Tätä tutkimuskysymystä koskevassa sisällönanalyysissä etenin Barronin (2006) käsitteellistämien omaehtoisen tiedonrakentamisen strategioiden inspiroimana. Näin ollen analyysini oli aiempien teorioiden ja tutkimusten ohjaamaa. Tällaisessa teoriasidonnaisessa sisällönanalyysissä aineistosta tehdyille löydöksille etsitään tulkintojen tueksi teoriaa (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Teoriasidonnainen eli abduktiivinen päättely menetelmänä toimi tässä tutkimuksessa hyvin, sillä analyysi voitiin toteuttaa avoimesti, huomaten kuitenkin, että lähes kaikki syntyneet pääluokat pohjautuivat Barronin jo aiemmin tekemään tutkimukseen.

Rajasin aineistosta ilmaukset, jotka koskivat kiinnostuksen kohteen parissa tapahtuvaa tekemistä, jonka jälkeen pelkistin ne. Kohdensin tarkastelun tekemiseen, joka kertoo oppimisesta. Haastateltavat eivät suoranaisesti puhuneet aina oppimisesta, mutta voidaan nähdä, että tekemistä ennen on täytynyt oppia jotain. Analyysiyksikkönä toimi tässäkin kohtaa asiakokonaisuus, joka saattoi olla yksi sana, virke tai samaa ajatusta koskeva keskustelu, joka saatettiin pilkkoa, ja joka saattoi kuulua vain yhteen luokkaan. Pelkistämisen jälkeen kävin rajatun aineiston uudelleen läpi ja ryhmittelin pelkistettyjen ilmausten sisällön omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategioiden alaluokkiin kuten ”käyttää tutoriaaleja” tai ”osallistuu leireille”. Etsin näistä alaluokista yhtäläisyyksiä ja eroja ja luokittelin ne Barronin (2006) käsitteellistämää omaehtoisen tiedonrakentamisen strategioita tukena käyttäen pääluokkiin, joita tässä tutkimuksessa kutsun nimellä omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategiat. Aineistolle annettiin mahdollisuus tuoda esiin toiminnan kehittämisen strategioita, joita Barron ei ollut tutkimuksessaan huomioinut. Aineistosta rakentui yksi pääluokka, strukturoimaton harjoittelu, joka ei esiintynyt Barronin (2006) tutkimuksessa. Taulukossa 6. olen esittänyt esimerkkejä kolmannen analyysin teoriasidonnaisesta analyysistä.

Taulukko 6. Esimerkki teoriasidonnaisesta analyysistä.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Ryhmittely	Teoriasta johdettu pääluokka
<i>H: Mites sitte tääl lukee että aloitit tree-neissä käymisen. Missä ja millon se tapahtu sitten? O: Se oli Töölössä ja se oli myös joskus ekalla luokalla ja tälle joskus kuusvuotiaana. (T10)</i>	Aloittaa harrastustoiminnan	Harrastustoimintaan liittyminen	Strukturoituun oppimiseen osallistuminen
<i>H: Mistä saat uutta kiinnostukseen liittyvää tietoa? O: Youtubesta, kavereilta. Sil</i>	YouTubesta, Twitteristä ja Tumblr:sta tietoa kiinnostuksen kohteeseen liittyen	Surffaa netissä	Median tutkiminen

<p><i>Youtubes on kaikki nää, sielt löytyy trailereita. Sit joskus twitteristä, tosi harvoin kyl. Ja sit kans TUMBLR:sta</i></p>			
<p><i>H: Mitkä asiat on sitte tukenu tai rajoittanu tätä sun osaamisen kehittymistä? O: No tukenu on just ryhmä just et oppii muilta... (T2)</i></p>	<p>Oppii ryhmäläisiltä</p>	<p>Kiinnostuskaverit opettavat</p>	<p>Tietoyhteisöjen rakentaminen</p>

Kolmannen tutkimustehtävän kysymykseen siitä, miten kiinnostuksen kohteen parissa tapahtuva oppiminen sijoittuu eri konteksteihin ja niiden välille, vastaamiseksi tarkastelin analyysissä löydettyjä kiinnostuksen syntymisen konteksteja ja omaehtoisten toiminnan kehittämisen strategioiden luokkia siitä näkökulmasta, missä ympäristöissä kiinnostuksen kohde ja toiminnan kehittämisen strategiat ilmenivät. Mikäli rajatussa aineistossa ilmeni oppimisen kontekstien ylittämistä, koodasin myös sen. Tämä toiminnan kontekstien tarkastelu voidaan nähdä aiemmat analyysit kokoavana.

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa vastaan asettamiini tutkimuskysymyksiin tekemäni analyysin pohjalta. Esittelen tulokset tutkimuskysymyksittäin, joista ensimmäinen koskee kiinnostuksen kohteen motivationaalista ilmapiiriä, innostavuutta, toinen kiinnostuksen kohteen syntyä ja kolmas kiinnostuksen kohteessa rakentuvaa oppimisen ekologiaa, omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategioihin ja kiinnostustoiminnan konteksteihin kohdentuen. Perustelen tutkimustuloksia ja niistä nousseita tulkintoja aineistosta nostamillani sitaateilla, joiden avulla lukijan on mahdollista ymmärtää paremmin esittämiäni havaintoja. Aineistosta nostetut yksittäiset poiminnat edustavat jotain yleisempää, ja näin ollen esitettyihin sitaatteihin viittaavat tulkinnat pätevät laajempaan joukkoon (Eskola & Suoranta, 2014). Sitaateissa käytän haastattelijasta kirjainta H ja oppilaasta kirjainta O. Tämän luvun lopun yhteenvedossa esitän keskeiset tulokset vielä taulukkomuodossa.

6.1 Kiinnostuksen kohteessa innostavat asiat

Haastatteluun osallistuneilta kahdeksasluokkalaisilta kysyttiin, mikä heitä innostaa kiinnostuksen kohteessaan ja mitä tämän parissa toimiminen heille antaa. Tarkoituksena oli ymmärtää, mikä saa yksilön toimimaan omaehtoiseen kiinnostukseen liittyvän oppimisen parissa. Osa haastateltavista nimesi useita innostavia asioita, kun taas osa mainitsi vain yhden. Mikäli haastateltava mainitsi useamman toisistaan erillään olevan asian, erotin ne analyysissä toisistaan. Vain yksi kahdestakymmenestäneljästä haastateltavasta ei osannut määrittellä, mikä häntä kiinnostuksen kohteessaan innosti. Tässä luvussa esittelen aineistolähtöisessä analyysissä luokittamani innostavat asiat. Haastatteluissa kysyimme nuorilta myös, ketkä henkilöt heitä kiinnostuksen kohteessa innostavat. Nämä aineistossa esiintyneet henkilöt esitän tämän luvun viimeisessä kappaleessa.

Emotionaaliset tekijät

Haastateltavista nuorista 21 raportoi emotionaalisista tekijöistä, jotka innostivat heitä kiinnostuksen kohteessaan. Nämä emotionaaliset tekijät jakautuivat *psykykkisiin ja fyysisiin tunnetekijöihin*. Innostavista asioista kysyttäessä haasta-

teltavat kertoivat positiivista tunteista, joita he kokevat kiinnostuksen kohteensa parissa. Haastateltavat raportoivat positiivista tunteista, kuten ilosta sekä vapauden ja hauskuuden tunteesta. Seuraavat aineistoesimerkit nostin kuvaamaan motivoivia, kiinnostuksen synnyttämiä, positiivisia tunteita.

O: Siis sen, et mulla on harrastus, jota mä voin niinku tehdä melkein missä tahansa, joka tuo iloa ja on hauskaa...

O: Tekee onnelliseksi, tulee hyvä mieli sarjoista, ku niis tapahtuu kivoja asioita ja sit ku niis ei tapahdu aina kaikkii realistisia asioita ni se on hauskaa kattoo niitä, ku siel tapahtuu jotain yliluonnollista.

Innostavista asioista kysyttäessä osa haastateltavista kertoi myös mahdollisuudesta käsitellä tunteitaan toimiessaan kiinnostuksen kohteen parissa. Alla olevien esimerkkien haastateltavat kertoivat kiinnostuksen kohteensa musiikin luovan mahdollisuuden käsitellä ja purkaa erilaisia tunteita ja tätä kautta toimivan voimaannuttavana asiana.

O: No joskus jos mä oon esimerkiks vihanen tai surullinen nii sit se auttaa jos mä kuuntelen musiikkii tai laulan. (T4)

O: No se et sil voi ilmasta omii tunteita, ja sitä voi, siin voi jokast musiikkii, tai erilaisii musiikkityylei ja lajei ja sellasii biisei, eri niinku tilanteisiin. jos halua olla hyvä kesäfiilis, ni sit vaa sellast hyvää, sellast menevää musiikkii. Ku me oltii just luokkaretkel, ja sit ku me tultiin niiku takasin päin, ni me kuunneltiin koko bussimatka musaa. ja sit me oltii sillai et waaauuuu. Musiikki tekee mut tosi iloseks.

Yksi innostuksen emotionaalinen tekijä, josta haastateltavat kertoivat, oli kokemus omista taidoista ja osaamisesta – omasta kyvykkyydestä. Haastateltavista kolme raportoi kyvykkyyden kokemuksen olevan olennainen tekijä kiinnostuksen kohteen innostavuudessa. Kyvykkyyden tunteen kerrottiin syntyvän kiinnostuksen kohteen parissa koettujen onnistumisen kokemusten kautta. Kyvykkyys ilmenee Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteoriassa yhtenä ihmisen tar-

peena, jota kiinnostustoiminnan voidaan nähdä tässä tapauksessa tyydyttävän. Seuraavan esimerkin haastateltava kertoi tuntevansa itsensä kyykkääksi onnistuessaan piirustuksessaan.

O: Se että tota se on hienon näköstä, tai en mä nyt tiedä muista mutta tota yritän tehdä hienon näkösiä, se on kivaa että se kaikki mitä sä voit, kaikki se mitä sä mietit tällaiset tosi moni on silleen et mitä mä nään instagramis, ne ei välttämättä liity susiin tai tällasiin, mut kaikkii tällasii auringonlaskuja ja tällasii upeita kuvia ja ne kattoo niit oh my god noi on ihan sika hienoja, ja sit mä oon silleen et mä haluan tehdä jonkun noista mä haluan piirtää tällasen, mä haluan tehdä sellasen ja sit ku mä saan kynän ja paperin ja sit mä saan piirtää sen mun ajatuksen siihen paperille ja siit tulee sellanen tosi hienon näkönen, se että se on hienon näkönen se on mun mielestä tarpeeks sellanen kannustava. (T16)

Hidi ym. (2004) näkevät yllä olevien haastateltavien kokemat emotionaaliset, positiivisiin tunteisiin pohjaavat tekijät, kiinnostuksen ja oppimisen kehittymisen polttoaineena. Haastateltavat nostivat innostavaksi asiaksi toiminnan mielekkyyden, siinä viihtymisen ja osaamisen tunteen. Krappin ja Lewalterin (2001) mukaan kiinnostustoimintaan yhdistyykin positiiviset tunnepitoiset ominaisuudet.

Sosiaaliset tekijät

Haastatteluun osallistuneista kahdeksaluokkalaisista kymmenen raportoi sosiaalisista tekijöistä, jotka innostavat heitä kiinnostuksen kohteessaan. Innostavina sosiaalisina tekijöinä esiin nousivat yhdessä tekeminen ja uusien ihmissuhteiden solmiminen. Seuraavan esimerkin haastateltava kertoi kiinnostustoiminnassa tapahtuvasta ihmisiin tutustumisesta sekä yhdessä tekemisestä toiminnan parissa, joiden hän kertoo innostavan kyseisessä kiinnostuksen kohteessa.

O: Ja sitten tietysti se että tapaa ihmisiä, se on myös aika tärkeä tekijä, siin tapaa uusii ihmisii ja sitten myös se että harjoittelee näihin tapahtumiin, koska tää ensimmäinen tapahtuma mis mä olin, se oli todella hauska ja oli mukavaa kun sai olla siel, joskus me vaan kävellään ja kävellään pitkii matkoja keskellä metsää ja se on kivaa kävellä ja keskustella. (P8)

Toinen innostavista sosiaalisista tekijöistä raportoinut haastateltava kertoi uusiin ihmisiin tutustumisen mielekkyydestä.

O: Emmä tiä, ehkä se sosiaalisuus... O: Sä niinku koko ajan ainaki tutustut uusiin ihmisiin vaik ne ei oiskaa mitä sä ajattelet nii ne on silti kivoja jos ne on mukavii. O: Sä pelaat sielä vaik sitte siel tulee sua vastaa joku mukava tyyppi sit sä puhut sen kaa ja addaat sen niinku kaveriks ja. (P5)

Sosiaalisten tekijöiden merkitys kiinnostuksen kohteen innostavuudessa voidaan tulkita Decin ja Ryanin (1985) itsemääräämisteorian kautta. Tässä teoriassa sosiaalinen yhteenkuuluvuus on määritelty yhdeksi ihmisen hyvinvointiin vaikuttavista kolmesta perustarpeesta. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarve tarkoittaa yksilön tarvetta olla yhteydessä muihin ihmisiin ja kokea vastavuoroista välittämistä (Deci & Ryan 2000). Tämän tutkimuksen kahdeksaluokkalaiset haastateltavat kokivat sosiaalisen yhteenkuuluvuuden innostavana tekijänä kiinnostustoiminnassa, kun tekeminen tapahtui yhdessä ja sen kautta oli mahdollista rakentaa uusia sosiaalisia suhteita.

Tavoitteelliset tekijät

Kiinnostuksen kohteessa innostavista asioista kysyttäessä, raportoi haastateltavista 15 tavoitteellisista tekijöistä. Näen tavoitteellisten tekijöiden ohjaavan ihmisten omaehtoista toimintaa, jonka pyrkimyksenä on kehittää osaamista tai tavoitella hyötyä ja menestystä, jota ei ennen ollut. Haastatteluun osallistuneista kahdeksaluokkalaisista yhdeksän raportoi *uuden oppimisesta* innostavana ja tavoitteellisena tekijänä kiinnostukseen kohteessaan. Seuraavassa esimerkissä haastateltava kertoo uuden oppimisen mahdollisuudesta, joka innostaa häntä kiinnostuksen kohteessaan.

O: Kaikki, et mä pystyn koko ajan jotain uutta siinä mun harrastuksessa, jotain liittyvää, ja jotain kaikkee siistiä totututtaa nyt täl teknologian avulla, et mitä kaikkee teknologiaa voi syntyä, mitä kaikkee sä pystyt toteuttaa. Et mitä kaikkee sä pystyt toteuttaa? Sä pystyt toteuttaa ihan mihin tahan-

sa asiaa nykyään tietotekniikalla. Se on niin siis sellasta kiehtovaa. Se on tavallaa pikkasen suljettu asia ja jos sä osaat sitä ni se on jotenki hienoo tai sillee, et mä tykkään ainaki ite siitä.

Yksi haastateltavista raportoi motivoivana asiana uuden oppimisen kautta saatavan *tulevaisuuden hyödyn*. Alla nähtävässä aineistositaatissa haastateltava kertoo, kuinka kiinnostuksen kohteensa parissa toimiessaan hän kehittää kulttuuritietämystä ja kielitaitoa, joita voi tulevaisuudessa hyödyntää.

H: Osaatko sä eritellä erityisesti, mikä on se asia mikä sua innostaa näissä eri maissa, kulttuureissa ja kielissä? Mikä se on se yksi asia mikä siellä ois se innostavin?

O: No ehkä se et voi puhuu sit ihmisille ja sitten jos haluis opiskella joskus siellä maassa, niin sit se taito riittäis.

H: Mitä sä koet, että tää harrastus antaa sulle?

O: No se antaa mulle ehkä niinku eniten just sitä niinku lisää tietoo ja sitten se on niinku, antaa ehkä enemmän tulevaisuuden varalle (T5)

Yllä olevaa esimerkkiä taitojen hyödyntämisestä tulevaisuudessa, tukee Mitchellin (1993) tutkimus, jossa huomattiin, että mielekkyyden tuntemusta vahvisti kokemus siitä, että koulussa opittuja taitoja oli mahdollista hyödyntää elämässä. Yllä olevan haastateltavan kokemus taitojen hyödyntämisestä tulevaisuudessa, innostaa häntä ja suuntaa oppimista tulevaisuusorientoituneesti.

Uuden oppiminen innostavana tavoitteellisena tekijänä voidaan tulkita Dweckin (1989) tavoiteorientaatioteorian kautta. Yllä esitellyissä esimerkeissä on nähtävissä nuorten oppimisorientaatio kiinnostuksen kohdetta kohtaan. Oppimisorientaatiolla viitataan toimintaan, jonka tavoitteena on kehittää omia taitoja ja pystyvyyttä (Dweck, 1989). Nämä oppimisorientoituneet ja oppimistavoitteita esiintuneet haastateltavat korostivat kiinnostuksen kohteen parissa tapahtuvaa uusien asioiden oppimista ja uuden tiedon omaksumista yhdistettynä innostavuuteen.

Toiseksi tavoitteelliseksi tekijäksi analyysissä rakentui toiminnasta saatu *sosiaalinen tunnustus, kehu tai saavutus*. Vain kolme haastateltavista raportoi näiden asioiden merkityksestä innostavuudesta kysyttäessä. Seuraavan esimerkin haastateltava kertoi sosiaalisesta tunnuksesta, ratsastustoiminnassa saaneestaan kunniainninnasta, jonka hän näkee innostavana tekijänä.

O: No esim niiku ku mä oon, mul on ollu hoito ponei ja hevosii ni sitte mäs ain viime joulun ku oli niinku pikkujoulut ni semmosen kunniainninnan tai niinku nii, siit hoitamisesta nii sit se on sillee kiva mennä tree-neihin.

Yksi haastatteluun osallistunut nuori raportoi osaamisen kautta saatujen saavutusten toimivan yhtenä innostavana tekijänä kiinnostuksen kohteessa. Seuraavassa esimerkissä tämä nuori kertoo myös saavutuksen sosiaalisen jakamisen merkityksestä.

O: Jos sä pelaat esim jotain seikkailupelejä, nii se et sä yrität sen läpi tai teet jotain tosi siistiä siinä. Tai just CS Go:ssa, jos sä saat jonku hyvän rankin siinä eli sijotuksen, nii se on myös siistiä, voi sanoo kavereille.
(P5)

Yllä olevissa esimerkeissä esiintyy ulkoiseen motivaatioon linkittyviä merkityssäilyttäjiä ulkoisten palkkioiden ja saavutusten muodossa. Haastateltavien puheessa toimintaa säätelevistä palkinnoista on nähtävissä ulkoista motivaatiota (Hakkarainen ym. 2005). Haastateltavien sanoittavia innostavia palkintoja voidaan tarkastella myös suoritusorientaation näkökulmasta, sillä haastateltavat tuovat esiin pystyvyydestä saadun positiivisen sosiaalisen hyväksynnän ja tunnustuksen merkityksen (Dweck, 1989; Tuomela-Soini ym., 2008). Haastateltavat eivät kuitenkaan raportoineet suoritusorientaatioon usein liittyvästä sosiaalisesta vertailusta.

Ihmisen toiminnassa sosiaalisen yhteisön antaman tunnustuksen merkitys on usein tärkeä, eikä sitä voida suoranaisesti liittää vain ulkoiseen motivaatioon. Ulkoinen ja sisäinen motivaatio eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan ne voivat

näyttäytyä yhtä aikaa ja vaikuttaa toisiinsa (Nuttin 1984). Vaikka yllä olevien esimerkkien nuoret raportoivat ulkoisista palkinnoista ja saavutuksista innostavuuden synnyttäjinä, on toiminta silti heistä itsestään lähtöisin ja näin ollen itsessään motivoivaa. Tässä tapauksessa ulkoisen ja sisäisen motivaation raja on siis hyvin häilyvä. Haastateltavien nuorten voidaan olettaa olevan osaltaan suoritusorientoituneita, kun he kertovat toimintaan intoa tuovista sosiaalisista tunnustuksista. Toisaalta haastateltavat ovat myös sisäisesti motivoituneita kiinnostuksen kohteeseensa, josta kertovat.

Kolmas tavoitteellinen innostavuustekijä oli kiinnostuksen kohteen liikunnallinen hyöty. Kolme liikuntamotivoitunutta haastateltavaa kertoivat toiminnan kiinnostuksen kohteen parissa lisäävän heidän fyysistä kuntoaan ja auttavan jaksamaan. Seuraavassa esimerkissä haastateltava kertoo energiasta, jonka liikunta mahdollistaa.

O: No yks on ainakin et se on ainoa kunnollinen liikuntaharrastus, et pysyy purkaa jotenkin energiaa ja tota mä en tiedä mistä se johtuu et mä oon jotenkin kuitenkin tosi väsynyt jos mä en pääse viikon aikana boffaamaan että tota se tuo energiaa vaikka sä käytät siinä energiaa. Se tuo se auttaa jaksamaan. (P8)

Liikunnallisesta hyödystä innostavana tekijänä raportoivilla haastateltavilla ei korostu mikään tietty tavoiteorientaatio, mutta heidän voidaan nähdä tavoittelevan itse toiminnasta saatavaa fyysistä hyvinvointia. Kukaan haastateltavista ei raportoinut fyysisen hyödyn merkityksestä ulkoisen ulkonäön perusteella, vaan heidän innostuksensa voidaan nähdä pohjautuvan sisäiseen motivaation, jonka fyysinen hyvinvointi synnyttää.

Muut toiminnan tekijät

Kun kahdeksaluokkalaisilta haastateltavilta kysyttiin kiinnostuksen kohteessa innostavista asioista, heistä kuusi kertoi erinäisistä toiminnan sisältöön liittyvistä tekijöistä. Innostavina asioina haastateltavat raportoivat *itse tekemisen, kokemukset kiinnostuksen parissa, toiminnan kohteen sekä kiinnostuksessa*

käytettävät välineet. Muutama haastateltava kertoi kokemuksista linkittyen kiinnostuksen kohteeseen.

O: Hienoi kokemuksii ...

H: Kerro jotain, kerro joku esimerkki jostain kokemuksesta?

O: Just se kesäleiri oli yheksän päivää (P7)

Kaksi haastateltavaa raportoi toiminnan kohteen, eläinten, innostavuudesta ” *O: ... voi olla eläinten kanssa, koska ne on tosi sympaattisii ja ne on tosi pehmeit ja niit voi halata, kaikkee (T3)*” . Yksi haastateltavista kertoi tanssiharrastuksen innostavana tekijänä toimivista välineistä ja musiikista. Toiminta itsessään motivoi siis haastateltavaa, jota innostivat oppimisessa käytettävät ulkoiset *wälineet*.

O: No ne vaatteet mä tykkään niistä ku me saadaan aina sieltä tanssitalolta vaatteet ja ne on niin kivoja.

O: Niis on vähän kaikkee blingblingiä sitte niissä on sellasia juttuja jotka kilisee ja sit ne on jotenki nii kivoja ja sitte musiikki. (T11)

Kiinnostuksen kohteessa innostavat henkilöt

Haastatteluun osallistuneilta kahdeksasluokkalaisilta kysyttiin, ketkä ihmiset heitä kiinnostuksen kohteessa innostavat. *Perheenjäsenet* (14) ja *vertaissuhteet* (12) saivat eniten mainintoja innostavina henkilöinä kiinnostuksen kohteen parissa. Innostaviksi ihmisiksi koettiin myös kiinnostuksen kohteessa *taitavammat henkilöt* (6) sekä *muu tuki* (2).

Perheenjäsenet

Haastateltavat kertoivat *perheen yleisesti* sekä *vanhempien* ja *sisarusten* toimivan innostavina henkilöinä kiinnostuksen kohteessa. *Perhe yleisesti* nähtiin innostava, mikäli perheessä jaettiin sama kiinnostuksen kohde tai perheen koettiin tukevan kiinnostuksen kohteen parissa toimimista. ”*O: No mä en oikeen osaa sanoa, mut mä luulen et se tulee luonnostaan kun perheessä on ihmisiä jotka piirtää (T6)*”.

Haastateltavista kymmenen raportoi *vanhemmistaan, jotka* innostivat heitä kiinnostuksen kohteessaan. Kolme haastateltavista nimesi innostaviksi ihmisiksi joko äidin tai isän, mutta suurin osa puhui vanhemmista yleisesti. Vanhempien tuen ja kannustuksen kerrottiin olevan merkittävä innostusta aiheuttava tekijä.

O: ... samoin mun vanhemmat, et ne on just antanu enemmän niitä vapauksii, et mä oisin enemmän kavereitten kaa (T17)

O: Varmaan äiti, ku ku se huomaa niin se vei mut Lontooseen T5: Tietenkin maksanut niitä kirjoja ja kattonu mun kaa niitä sarjoi ja ehk ostanu mulle uusii sarjoi ja sellasta (T5)

Aunola (2002) puhuu vanhempien merkityksestä kouluun liittyvässä motivaatiossa, mutta vanhempien merkitys motivaation ylläpidossa myös kiinnostuksen kohteessa on nähtävissä tässä tutkimuksessa. Vanhempien esiintyminen innostavina henkilöinä voidaan tulkita Aunolan (2002) motivaation kehityksen näkökulmasta. Hän näkee, että vanhempien lastaan koskevat uskomukset ja odotukset, vanhempien kiinnostus toimintaa kohtaan sekä lasten oma-aloitteellisuuden tukeminen ovat keskeisiä tekijöitä motivaation ylläpidossa.

Perheenjäsenistä myös *sisarusten* kerrottiin innostavan kiinnostuksen kohteessa. Seuraavan esimerkin haastateltava kertoi jakavansa saman kiinnostuksen veljensä kanssa ja tätä kautta raportoi vastavuoroisesta innostamisesta. ”*O: No emmä tiä varmaan pikkuveli ku seki harrastaa nii me ollaan sillee molemmat yhtä innostuneita nii me ollaan sitä varmaan toisiimme tai sillee (T1)*”.

Vertaiset

Vertaiset saivat toiseksi eniten mainintoja innostavista henkilöistä kysyttäessä. Haastateltavista nuorista 12 kertoi vertaissuhteista tulevien innostavien henkilöiden olevan *kavereita* sekä osa raportoi vielä tarkemmin saman *kiinnostuksen kohteen jakavia kavereita*. Kavereiden kerrotaan innostavan ja antavan tukea kiinnostuksen kohdetta kohtaan. Haastateltavat kertovat kavereiden antavat

puheillaan myös tunnustusta kiinnostuksen kohteen parissa onnistumisista, mikä innosti haastateltavia toiminnassaan. ”O: *No kaverit ... O: ja sit nii ja sit jotku kaverit pitää mua nopeena uimaan (T10)*”. ”O: *Kaverit. O: Ne on sanonu, et se on mun juttu ja mun pitäis tehdä sitä*”.

Kiinnostuksen kohteen jakavien kavereiden kerrottiin auttavan oppimisessa, kuten ensimmäisestä alla olevasta esimerkistä on luettavissa. Toisen alla olevan esimerkin haastateltava kertoi kiinnostuskavereiden innostavuudesta hieman erilailla, sillä hänen innostuksensa syntyi harrastuskavereiden kriittisestä suhtautumisesta, mikäli harjoituksia jätetään väliin.

O: ... jotkut meidän ryhmäläiset ... O: No siis jos sä et osaa jotain niin ne auttaa sua oppimaan sen O: No just tollai jos ei oo osannu jotain nii sit auttaa ja sitte tsemppii ja sellasta (T11)

O: ... ja sitte kaverit koska ne tuomitsee sut jos et sä tuu treeneihin (T10)

Vertaisten asemaa innostavina henkilöinä tukee Barronin (2004) ajatus siitä, että vertaissuhteet ovat tämän ikäisille nuorille keskeinen osa sosiaalista verkostoa. Iän kasvaessa lapset laajentavat sosiaalisia verkostojaan ja ikäisistä tulee hyvinkin keskeisiä.

Kiinnostuksen kohteessa taitavampi

Kiinnostuksen kohteessa taitavammista henkilöistä, jotka innostivat toimimaan kyseisen kiinnostuksen parissa, raportoi kuusi haastateltavaa. Nuoret kertoivat taitavampien henkilöitä olevan *valmentaja/opettaja* tai oman sosiaalisen piirin *ulkopuolelta tuleva esikuva*. Valmentaja nähtiin keskeisenä toimijana kiinnostuksen kohteessa. Valmentajalta kerrottiin saatavan tukea, kehua ja inspiraatiota, sillä valmentaja nähtiin kiinnostuksen kohteen parissa kehittyneemmäksi. Alla olevan aineistoesimerkin haastateltava kertoo opettajan olevan toiminnassa taitavampi ja tämän vuoksi innostavan häntä.

O: No just nää opettajat, jotka on kivoja ihmisiä, ja ne on ninku monia vuosia mun taidon edellä, ni ne inspiroi mua tosi paljon. aina ku mä nään niiden tanssivan. Ne ei ninku kovin usein treeneissä vedä ite niinku mitään niinku tosi kovaa. ne vaan näyttää joskus jotain temppeja, mut silloin kun ne osallistuu näihin harjotuksiin. Siis sellasii missä niinku tehdään oma soolo. Ja sitten ne näyttää niiden oman. Ja sitten se on niin paljon parempi ku kenenkään muun. Ni se on tällanen inspiroiva hetki, et se ei oo sit sellanen mikä ärsyttää, vaan se on sellanen wow-hetki.

Yksi haastateltavista mainitsi innostavan henkilön tulevan oman toimintapiiriin ulkopuolelta, mutta jakavan saman kiinnostuksen kohteen. Tämä innostava henkilö oli *ulkopuolinen esikuva*, joka oli kiinnostuksen kohteen parissa taitavampi. Haastateltava kertoi ulkopuolisen esikuvan inspiroivan häntä oman esimerkkinsä kautta ja luovan uskoa omaan kehittymiseen ja mahdolliseen tulevaisuuden menestykseen.

O: No aika paljo sellaset laulajat jotka on pienestä asti tykänny laulaa, esimerkiks tullu vaik jonku youtuben kautta kuulusaks tai jonku tälläsen instagramin kautta kuulusaks nii sellaset tosi paljo inspiroi mua, Joskus ajattelen sellai et mäki voisin olla tos tilantees joskus (T4)

Muu tuki

Kun kahdeksasluokkalaisilta haastateltavilta kysyttiin heitä innostavista henkilöistä, kertoi kaksi heistä muusta sosiaalisen verkon ulkopuolelta tulevasta tuesta, joka ei linkity mihinkään aiemmin esitetyistä luokista. Yksi haastateltavista koki saavansa ulkopuolista apua ja tukea kiinnostuksen kohteeseensa, kavereiden kanssa olemiseen, perheneuvolasta. ”O: Emmä tiä, ehkä ne tyypit sielä perheneuvolassa. Ne on ollu vähä sillee et ne on vähä niinku yrittäny saada mulle enemmän kavereit (T17)”. Toinen haastateltavista raportoi sosiaalisen verkoston ulkopuolisen tuen tulevan *internetistä*, mutta ei avannut sitä sen tarkemmin. ”O: ... ja internet tukee, mä en tiä mihkä se lasketaan, mut joo mut se, no ne on ne (T16)”.

Yhteenveto

Kiinnostuksen kohteessa innostavista asioista kysyttäessä melkein kaikki haastatteluun osallistuneet nuoret kertoivat emotionaalisten tekijöiden merkityksestä. Haastateltavista 21 raportoi kiinnostuksen kohteen parissa toimimisen synnyttämistä positiivisia tunteista ja erilaisista tunnekokemuksista. Tunteiden käsittelyn kiinnostuksen kohteen kautta nähtiin innostavana tekijänä ja innostavuutta synnytti myös toiminnassa koettu kyvykkyys.

Sosiaalisista tekijöistä kiinnostuksen kohteen innostavuudessa raportoi kymmenen nuorta. Itsemääräämisteoriassa esiintyvän sosiaalisen yhteenkuuluvuuden merkitys (Deci & Ryan, 1985) näkyi haastateltavien kertomuksissa yhdessä tekemisen ja uusien ihmissuhteiden solmimisen innostavuuden kautta.

Aineistosta löytyneet tavoitteellisten tekijät nousivat toiseksi suurimmaksi innostavien tekijöiden luokaksi saaden 15 mainintaa. Tavoitteellisissa tekijöissä korostui uuden oppimisen merkitys, joka voidaan tulkita oppimisorientaation näkökulman kautta (ks. esim. Dweck, 1989; Dweck & Legett, 1988; Niemivirta, 2004; Tuominen-Soini, 2012). Haastateltavat raportoivat myös suoritusorientaatiosta kiinnostuksen kohteessa saatujen palkintojen, kehujen ja saavutusten kautta. En tulkitse näiden kolmen haastateltavan olevan kuitenkaan ainoastaan suoritusorientoituneita kiinnostustoiminnassaan, vaan näen näiden tekijöiden olevan yksi pieni innostavuutta lisäävä toiminnantekijä. Kolme haastateltavista raportoi kiinnostuksen kohteesta saatavasta liikunnallisesta hyödystä tavoitteellisena tekijänä. Tavoiteorientaatiot eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan toimintaa voi ohjata yhtäaikaisesti useampi tavoiteorientaatio. Haastateltava saattoikin raportoida useammasta innostavasta asiasta kiinnostuksen kohteessaan. Haastateltavat eivät raportoineet välttämisorientaatiosta (ks. esim. Patashnick & Nolen, 1985), eivätkä suoranaista menestysorientaatiosta (ks. esim. Niemivirta, 2002) kiinnostuksen kohteen innostavuudessa.

Muita kiinnostuksen kohteessa innostavia tekijöitä olivat erinäiset toimintaan itsessään liittyvät asiat, joista raportoi kuusi haastateltavaa. Tekeminen kiinnos-

tuksen kohteen parissa, koetut kokemukset, toiminnan kohde ja välineet nähtiin motivoivina ja intoa lisäävinä tekijöinä.

Kyvykkyys, autonomia ja sosiaalinen yhteys ovat sisäisen motivaation ja itse-määräämisteorian perustekijät (Ryan & Deci, 1985; 2000). Haastateltavat raportoivat sosiaalisesta yhteydestä ja kyvykkyudesta kiinnostuksen kohteensa innostavuudessa. Kaikkien haastateltavien voidaan myös nähdä kokevan autonomiaa kiinnostustoiminnassaan, joka on omaehtoista ja henkilökohtaisesti valittu. Haastateltavien raportoimat innostavat asiat nousevan heistä itsestään sekä tarpeista, joita kiinnostustoiminta tyydyttää. Voidaankin todeta, että toiminnan ollessa itsessään palkitsevaa, henkilökohtaisesti merkityksellistä ja omaehtoisesti rakentuvaa, motivoi se sisäisesti ja innostaa toimimaan asian parissa. Kaikki haastateltavien raportoimat innostavat asiat liittyvät myös myönteiseen kokemuksen tilaan, joka syntyy kiinnostustoimintaan osallistumisen kautta (Krapp & Lewalter, 2001). Taulukossa 7. olen esittänyt kiinnostuksen kohteessa innostavat tekijät, tekijöiden saamat mainintamäärät sekä mainintojen suhteelliset frekvenssit.

Taulukko 7. Kiinnostuksen kohteessa innostavien tekijöiden luokittelu ja mainintojen frekvenssit.

Pääluokka	Määrittely:	Mainintamäärät	(f%)
Emotionaaliset tekijät	<i>Psyykkiset ja fyysiset tunnetekijät innostavat kiinnostuksen kohteessa</i>	21	40,4
Sosiaaliset tekijät	<i>Kiinnostuksessa innostaa yhdessä tekeminen ja uudet ihmissuhteet</i>	10	19,2
Tavoitteelliset tekijät	<i>Uuden oppiminen, saatu palkinto kehu tai saavutus sekä liikunnallinen hyöty toimivat innostavina tekijöinä</i>	15	28,8
Muut toiminnan tekijät	<i>Tekeminen, kokemukset, toiminnan kohde ja välineet innostavat</i>	6	11,5

Haastateltavilta kysyttiin myös kiinnostuksen kohteeseen linkittyvistä innostavista henkilöistä. Perheenjäsenet toimivat innostavimpina henkilöitä saaden 14

mainintaa. Vaikka kiinnostuksen innostavuudessa sosiaalisista tekijöistä raportoi kymmenen, saivat innostavien henkilöiden kohdalla vertaiset toiseksi eniten mainintoja, yhteensä 12. Vertaiset olivat kavereita tai saman kiinnostuksen jakavia kavereita. Innostaviksi henkilöiksi haastateltavista kuusi raportoi taitavammat henkilöt, kuten valmentajan, ja kaksi haastateltavaa kertoi muilta henkilöiltä tulevan tuen toimivan innostajana. Alla olevassa taulukossa 8. esitän haastateltavien raportoimat innostavat henkilöt, näiden henkilöiden saamat mainintamäärät sekä mainintojen suhteellinen frekvenssi.

Taulukko 8. Innostavat henkilöt ja mainintojen frekvenssit.

Pääluokka	Määrittely: Innostavat henkilöt	Mainintamäärät	(f%)
Perheenjäsenet	<i>Perhe yleisesti, vanhemmat sekä sisarukset</i>	14	41,1
Vertaiset	<i>Kaverit ja saman kiinnostuksen jakavat kaverit</i>	12	35,3
Taitavampi henkilö	<i>Valmentaja/opettaja ja ulkopuolinen esikuva</i>	6	17,6
Muu tuki	<i>Perheneuvola ja internet</i>	2	5,9

6.2 Kiinnostuksen syntyminen ja tulevaisuuden näkymät

Toinen tutkimuskysymykseni koski kahdeksasluokkalaisten kiinnostuksen syntymistä. Haastatteluun osallistuneet kahdeksasluokkalaiset kertoivat mielenkiinnon kiinnostuksen kohdetta kohtaan syntyneen informaaleissa toiminnan konteksteissa, kuten kotona, kavereiden kanssa tai ohjatussa non-formaalissa harrastustoiminnassa. Kaksi haastateltavista raportoi kiinnostuksen syntyneen muualla kuin näissä kolmessa kontekstissa. Seuraavissa kappaleissa esittelen aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä luokittelemani kiinnostuksen syntymisen kontekstit. Viimeisessä kappaleessa tarkastelen haastateltavien raportoimia ajatuksia kiinnostustoiminnan jatkumisesta.

Perheen konteksti

Perheen kerrottiin olevan yksi kiinnostuksen syntymisen konteksteista. Lähes puolet, yhteensä 11 haastateltavista, raportoi kiinnostuksen syntyneen kotona perhepiirissä. Perhe kontekstiin sijoittuvan kiinnostuksen syntymisen kerrottiin syntyneen muun muassa *perheenjäsenten kiinnostuksen* kautta, kuten ensimmäisestä alla olevasta aineistositaatista on luettavissa.

H: Okei, mites tää ensimmäinen tapahtuma? Sä oot kirjottanu tähän että isä osti netflixin 2013 tai 2014, eli tota mitä asioita tähän kohtaan liittyy, kerro mulle vähän nyt tästä.

O: Telkkarista tuli mainoksia tosta ja sitku isä ite kattoo kans sarjoja, ni se ajatteli, et olis hyvä ostaa netflix ku sillo ei ois mainoksia, sillon vois kattoo mitävaan millon vaan. Koska digiboksissakaan ei oo tallennustilaa rajattomasti ni se ajatteli et tost saa helpommin kans ja siel on kans leffoja jota voi kattoo,ei tarvi aina vuokrata ni siin säästää rahaa.

Aunolan (2002) mukaan vanhempien arvostuksen on huomattu olevan yhteydessä lasten mieltymyksiin. Tämän tutkimuksen haastateltavat kertoivat kiinnostuksen synnystä perheenjäsenten kiinnostuksen kautta, jonka perusteella voidaan todeta lasten usein arvostavan samoja asioita kuin vanhempansa (Aunola, 2002) tai muut perheenjäsenensä.

Myös *vanhempien tuen* kerrottiin olleen merkittävässä roolissa kiinnostuksen synnyssä. Vanhempien tuki ilmeni keskusteluina heidän kanssaan sekä apuna välineiden hankinnassa. Vanhempien kerrottiin hankkineen kiinnostustoimintaan tarvittavat välineet, jonka kautta kiinnostus asiaa kohtaan oli syntynyt vahvemmin.

H: Okei, no tota missä tää tapahtu?

O: Se oli niiku kotona. Ku mä muistan siis ku meillä hankittiin 2000-luvun ihan alussa semmon packardwellin semmonen windows millenium - käyttöjärjestelmäinen kone semmonen valkosen, missä oli semmonen kuvaputkinäyttö, mitä ei taida olla enää, ni semmonen. Ja sitte kotona mä sitte rupesin pikkuhiljaa tutustumaan siihen. Mä en ollu itseasiassa päiväkodissa mä olin kotihoidossa. Ni päivät aina ku isä teki tommosta

pörssikauppaa, ni mäki tutustuin koneeseen. Välil silloin ku se meni pois tekee sitä pörssikauppaa, mäkin käytin sitä konetta ja opin käyttää sitä sillee.

Vanhempien odotusten ja arvostusten voidaan yllä olevan esimerkin perusteella tulkita olevan merkittävä osa kiinnostuksen syntyä (ks. esim. Aunola, 2002). Aunola (2002) korostaa kodin merkitystä, jolloin vanhempien uskomukset ja havainnot lapsen kyvyistä ovat keskeinen asia lasten kykyuskomusten ja tehtävähavaintojen synnyssä. Perhe kontekstissa syntynyttä kiinnostus voidaan tulkita Barronin (2006) kiinnostuksen syntyajatuksen kautta, jonka mukaan vanhempien esimerkki sekä materiaallinen ja henkinen tuki ovat asioita, joiden pohjalta kiinnostus tiettyä asiaa kohtaan voi alkaa kotoa.

Osa haastateltavista ei kyennyt määrittelemään selkeästi kiinnostuksen syntyyn vaikuttanutta tekijää, vaan näkivät kiinnostuksen olleen mukana kotona jo *pienestä asti*. Alla olevan esimerkin haastateltava kertoo kiinnostuksensa laulamiseen syntyneen kotona jo pienenä perheenjäsenen kanssa toimimisen kautta.

H: Okei katotaas. Mistäs sulla alkaa se sielä. Eli tota isästä, isä on henkilöinä. 'Laulettiin isän kanssa koko ajan'. Okei, missä ja millon tää on tapahtunu ja alkanu?

O: Varmaan ihan pienestä asti me vaa laulettiin kotona (T4)

Yllä olevasta esimerkistä on luettavissa, että perheenjäsenen kiinnostuksesta lähtöisin oleva pitkäkestoinen kiinnostus saattoi johtaa siihen, ettei kiinnostuksen syttymisen paikkaa osattu eritellä, vaan kiinnostuksen nähtiin olleen mukana pienestä asti. Tätä tulosta tukee Barronin (2006) tutkimus, jossa erään tutkimukseen osallistujan kiinnostus teknologiaa kohtaan syntyi jo aikaisessa vaiheessa lapsuutta ja jatkoi kasvua vanhempien vaaliessa tätä.

Vertaisten konteksti

Neljä haastateltavista kertoi vertaisten olleen sysäys kiinnostuksen synnylle. Kiinnostuksen kerrottiin syntyneen *kavereiden kanssa käytyjen keskustelujen*

kautta. Seuraavassa esimerkissä haastateltava kertoo kiinnostuksen balettia kohtaan syntyneen keskustellessa kyseistä lajia harrastavan kaverinsa kanssa.

O: No siis ala-asteel mä tutustuin tähän katariinaan, joka on mua vuoden vanhempi ja sit se harrasti balettia, ja sit se puhu mulle siitä ja sit mä aattelin et mä voisin tulla mukaan siihen ryhmään, ja sit mä tulin siihen mukaan.

Kahdella haastateltavista kiinnostus oli syntynyt *kavereiden viedessä toimintaan mukaan*. Haastateltavat kertoivat vertaisten toimivan jo kiinnostuksen kohteen parissa ja pyytäneen haastateltavia mukaan toimintaan. Seuraavan esimerkin haastateltava kertoo kavereiden vieneen hänet eläintilalle, jossa itse kävivät.

O: Se oli talvella, tammikuussa 2010 tai 2009. Mun kaverit oli käyny sielä jo syksyst ja sit ne huomasi et mäki tykkään eläimistä ja sit ne vei mut sinne koska niitten mielestä mä sopisin sinne ja ne halus mut mukaan. Sit mä aloin käymää sielä... (T3)

Edellä mainituissa esimerkeissä kiinnostus syntyi siis vertaisten kontekstissa, josta Barron (2006) käyttää tutkimuksessaan käsitettä 'peer context'. Yllä olevat tulokset ovat samansuuntaisia kuin Barronilla (2006), jonka tutkimuksen mukaan kiinnostus oppimiseen voi sytyä muiden ihmisten meneillään olevista toimista sekä heidän kanssaan käydyistä keskusteluista.

Harrastustoiminnan konteksti

Kahdeksaluokkalaisista haastateltavista kahdeksan kertoi harrastustoimintaan tutustumisen kautta löytyneestä kiinnostuksen kohteesta. Harrastustoimintaan tutustumisen kerrottiin olevan *lajin parissa toimimista, lajin kokeilemistä sekä lajin harrastajan esimerkki*. Kolme harrastustoiminnan kontekstissa syntyneestä kiinnostuksesta raportoinutta haastateltavaa eivät määritelleet selkeää kiinnostuksen syntymisen paikkaa, vaan mainitsivat kiinnostuksen alkuun liittyneen lajin pariin menemisen ja sinne jäämisen. Lähes kaikilla haastateltavilla kiinnostus on syventynyt kiinnostuksen kohteen pariin menemisen kautta, mutta alku-

sysäys heillä on tullut muualta. Kiinnostuksen syntymisestä harrastustoiminnan kontekstissa on luettavissa seuraavasta esimerkistä, jossa pianomuskariin meneminen aloitti haastateltavan pitkään jatkuneen kiinnostuslähtöisen toiminnan musiikin ja soittamisen parissa.

H: Mistäs se lähtee?

O: Pianomuskarista

H: Millon se oli ja missä se tapahtu?

O: Se oli joskus 6-7 vuotiaana ja se oli Pop-Jazz konservatorios mis mä oon ollu tän koko ajan

H: Mitä asioita siihen liittyy?

O: Siel soitettiin just pianoo ja katottiin vähän musan alkeita ja laulettiin

H: Muistatsä että vaikuttiko se jotenki suhun tai tähän sun musiikkijatkumoon?: Ehkä se alotti sen et ei se oo muuten ihan hirveesti vaikuttanu mut alotti sen kuitenkin (T13).

Haastateltavat mainitsivat myös *lajin kokeilemisen* toimineen kiinnostuksen sytyttäjänä. Nuoret kertoivat halusta kokeilla lajia, jonka näyttäytyessä mielekkäänä, syntyi lopullinen kiinnostus sitä kohtaan. Seuraavissa aineistoesimerkeissä, kaksi haastateltavaa kertoo halusta aloittaa uusi harrastus, jalkapallo ja kuntorykkeily, joita he päättävät mennä kokeilemaan. Lajin kokeilemisen jälkeen toiminta lajin parissa jatkui, sillä kiinnostus asiaa kohtaan oli syntynyt.

O: Se alko viime syksynä. Se tuli vaan mieleen, ku emmä tiedä oli sillee kiva kokeilla jotain uutta lajii, nii mä etin jonku seuran, löysin seuran, ja sit eka sillee kokeilin eka kaks viikkoo sit se oli nii hauskaa, nii sit jatkoin. (T1)

O: No mä alotin sen kuntorykkeilyn sillee, et mä menin mun siskon kans vaa sillee kokeilee, mut sit mä innostuin, mut sit mun sisko ei ei halunnu jatkaa, ni mä olin sit yksin tavallaa.

O: Mun mielest se oli vaa sillee et meil molemmil oli mieles et joku taistelulaji olis kiva kokeilla, niin sit mä olin vaa sillee, et mä haluisin testaa tä-

tä, mut haluaisitsä tulla mun kans niinku sinne, koska mua jännitti se eka kerta ja sillee. Ja sit se niinku tuli sinne.

Yksi haastateltavista kertoi löytäneensä kiinnostuksen kohteeseensa boffaukseen *lajin harrastajan esimerkin* kautta. Haastateltava kertoi nähneensä lajin harrastajia kaupungilla ja seuranneen näiden toimintaa. Toiminnan seuraamisen jälkeen haastateltava meni kavereidensa kanssa keskustelemaan lajin harrastajan kanssa, jonka seurauksena kiinnostus lajia kohtaan oli syntynyt ja siirtyminen lajin pariin tapahtui.

O: Bofferointi, mä alotin sen tota viime vuonna, viime lukuvuoden ehkä puolessa välissä, en muista tarkalleen. Ja tota mä alotin sen yhdessä mun kaverin kanssa ja se alko silleen et me huomattiin et me nähtiin et kaks tyyppiä boffas ja sit me menttiin kattoo et mitä se on ja sit yks meidän kolmas kaveri tuns sen tyyppin ja ties mistä lajista oli kyse ja sit me menttiin sen yhen tyyppin luokse puhuu joka boffas ja se kerto meille et sitä pidetään kaks kertaa viikossa ja mä oon käyny siellä melkein joka viikko kaks kertaa viikossa. Joinain viikkoina oon saattanut käydä kolmekin kertaa harjoituksissa. (P8)

Harrastustoiminnan kontekstiin menemisen taustalla voidaan nähdä oman vapaa-ajan parantamiseen liittyvä tarve. Haastateltavat, joiden kiinnostus oli syntynyt harrastustoiminnan kontekstissa, halusivat kiinnostuksen kohteen, jonka parissa viettää aikaa. Näen myös, että harrastustoiminta voi osaltaan täyttää yksilöiden sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarvetta, jonka vuoksi se nähdään mielekkäänä.

Muut kontekstit

Vain kaksi haastateltavista kertoi kiinnostuksen syntyneen kontekstissa, joka ei määrittynyt mihinkään aiemmin esitetyistä kolmesta kiinnostuksen syttymisen kontekstista. Näiden kahden haasteltavan kiinnostus kiinnostuksen kohdetta kohtaan oli myös syntynyt informaalisissa kontekstissa. Yhden haastateltavan kiinnostus kertomaansa kiinnostuksen kohdetta kohtaan oli syntynyt *toisen kiin-*

nostuksen kohteen kautta. Haastateltava kertoi ratsastusharrastuksen synnyttäneen kiinnostuksen hevosten piirtämistä kohtaan, josta kiinnostus piirtämistä kohtaan on lähtöisin. Seuraavan esimerkin haastateltava nosti esiin *tv-sarjojen katsomisen* synnyttäneen kiinnostuksen erilaisia kulttuureja kohtaan.

H: Mistä sä luulet et tämmönen kiinnostus on tullut?

O: Emmä tiiä, se on siellai et ku oot kattonut jotain tv-sarjoja ja sit sä vaan niinku pikku hiljaa niinku tulee se muista kiinnostuksen kohteista myöskin niihin maihin. (T5)

Yllä olevan esimerkin haastateltavan kiinnostus kulttuureita kohtaan jatkui erilaisiin kulttuureihin tutustumisen kautta, mutta tv-sarjojen katsominen oli alkusysäys tälle kiinnostukselle.

Kiinnostustoiminnan jatkuminen

Haastateltavien kiinnostuksen kohde oli heille henkilökohtaisesti merkityksellinen ja yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki kertoivat haastattelussa toimivansa kiinnostuksen kohteen parissa edelleen. Haastateltavat kertoivat kiinnostuksen syventyneen lisää erilaisten toimien kautta, kuten esimerkiksi osaaamisen kehittämisen, parempiin ryhmiin siirtymisen sekä toiminnan laajentamisen kautta, joita tarkastelen seuraavassa, kahdeksaluokkalaisten oppimista, käsittelevässä kappaleessa 6.3. Yksi haastateltava kuitenkin kertoi kiinnostuksesta jalkapalloa kohtaan, joka edelleen ilmeni hänen kiinnostuksen kohteenaan, mutta jonka lajiharrastaminen loppui riittävän kiinnostuksen lopahdettua.

H: Ja sitte sielä on ihan viimeisenä että lopetit HJK:ssa. Osaaksä kertoa nyt, tavallaan täs on tullu jo niitä ilmi, mut osaaksä tiivistää minkälaisii syitä sille sun lopettamiselle oli.

O: No en vaan pysyny enää mukana sillee niinku ja ei vaa jaksanu pelaa. Kävi vaan samanlaiseks, nii sit siin vaan tuli sillee et nii. Ja tietty ku joukkuees oli sellasia henkilöitä jotka halus iha täyttä parasta nii.

H: Koitsä sit et sä et ihan niin kovaa halunnu vai?

O: No halus sillee, et ei se sillee vaikuttanu mut kyllä tuntu et niinku huomaa et monet halua tehdä parastaa (P2)

Lähes kaikkien haastateltavien kiinnostus kiinnostuksen kohdettaan kohtaan oli ollut syvenevää, mutta yksi haastateltavista raportoi tauosta kiinnostuksen kohteen parissa toimimisessa, jonka myötä kiinnostus soittamista kohtaan syntyi uudelleen ja jatkuu edelleen. Yhdellä haastateltavista kiinnostuksen rakentamisprosessi oli selvästi erilainen kuin muilla. Haastateltava lopetti tanssiharrastuksen useaan kertaan, mutta aina kuitenkin palasi takaisin kiinnostuksen kohteensa pariin. Hän raportoi lajin parissa toimimisen loppuneen kaupungin vaihdon, epämiellyttävän ryhmän, kiinnostuksen lopahtamisen ja valmentajan toiminnan ja kaverin kanssa olemisen seurauksena. Alla olevassa esimerkissä haastateltava kertoo kiinnostuksen lopahtamisesta ja kaverin kanssa olemisesta liittyen tanssiharrastuksen lopettamiseen. Haastateltava kertoi kiinnostustoiminnan jatkuvan kuitenkin tällä hetkellä muutamista lopetuksista huolimatta.

O: Mut sit se et kiinnostus loppu. Ni must se on vähä sääli, et mul kävi sillee, et se kiinnostus loppu kokonaa. Ja mä oon ollu täs nyt aika paljon et mä en oo tanssinu ollenkaan.

H: Minkä takii se kiinnostus loppu?

O: No se oli sitä, et me vaa ei jaksettu mennä sinne tunneille. Me vaa haluttiin olla ulkona.

H: Mites täällä viimeisessä, kerropa siitä, mikä tää on tää viimeinen avaintapahtuma?

O: No mä olin ollu tosi pitkään, niinku kesän ja syksyn harrastamatta mitään tanssii. Ja mä ajattelin, et tää on kuitenkin se mun juttu. Ja mä aloitin taas harrastamaan jazztanssii tos kevään.

Haastatteluun osallistuneilta kahdeksaluokkalaisilta kysyttiin miten he haluaisivat kiinnostustoimintaa tulevaisuudessa jatkaa eli miten he näkivät kiinnostuksen liittyvän tulevaisuuteensa. Jalkapallosta kiinnostunutta aiemmin käsiteltyä haastateltavaa lukuunottamatta kaikki 23 haastateltavaa kertoivat aikovansa toimia kiinnostuksen kohteen parissa tulevaisuudessa. 15 haastateltavista ra-

portoi kuitenkin spesifeistä tulevaisuuden tavoitteista, joita heillä oli kiinnostuksen kohdettaan kohtaan.

Haastateltavista 11 kertoi kiinnostuksen näkyvän heidän tulevaisuuden tavoitteissaan päästä *opiskelemaan tiettyä alaa ja tätä kautta haaveammattissa*. Kiinnostuksen kohteesta kerrottiin olevan hyötyä tulevaisuuden opinnoissa ja se saattoi olla keskeinen asia opinnoissa, joihin pääsyä tavoiteltiin.

H: Onko sulla jotain haaveita, jotka liittyy tähän?

O: No musta ois kiva opiskella ulkomailla, nii just englanti tulee siin ehk aika hyödylliseksi. (T5)

Useat haastateltavat nuoret näkivät kiinnostuksen liittyvän haaveammattiinsa. Tulevaisuuden tavoitteiden kiinnostuksen parissa kerrottiin liittyvän esimerkiksi laulajan, näyttelijän tai musiikkituottajan uraan. Seuraavan esimerkin teknologiasta kiinnostuneen haastateltavan tavoitteena oli opiskella tietojenkäsittelyä ja päästä työskentelemään tämän parissa.

O: Mulla on semmosii et mä pääsisin johonki. Yks tietysti on et kouluttautuisin tietojenkäsittelytieteen tohtoriks tai vastaava tämmönen tutkinto mikä liittyy tietotekniikkaan. Ja et pääsis johonki työpaikalle esimerkeisk suunnittelemaan pelejä ohjelmomaan tai tai tekemään tällasta just tällast jotain jonkin sortista data-analyysiki kiinnostaa jotenki miten mä pystyn hyödyntää tietotekniikkaa jossain oikeessa realistisissa esimerkeissä. Sitte pystysin esimerkiks tekee webmasterki olis ihan kiva et pystyisin ylläpitämään hotellia tai vastaavaa ja tai sovelluskehitys on tosi semmonen mihin mikä kiinnostais paljon.

Haastateltavat kertoivat tulevaisuuden tavoitteiden ja näkymien liittyvän myös osaamisen kehittymiseen ja toimintaan osallistumiseen. Kolme haastateltavista raportoi tulevaisuuden päämääräkseen *kilpailuissa pärjäämisen*. He kertoivat tulevaisuuden toiminnan jatkuvan samalla lailla, mutta raportoivat näkymikseen paremman menestyksen saavuttamisen kiinnostukseen liittyvissä kilpailuissa.

O: ...niin tota tietysti aina kehittyä lisää sen tekemisessä ja tota erilaisten aselajien voittamisessa ja erilaisten taistelutapojen voittamisessa..ja tota kyl mun suunnitelmat on tähdätä seuraavaan Vainovalkee voittoon. (P8)

Kiinnostuksen merkityksellisyys ja siinä tapahtuva oppiminen voidaan nähdä myös tavoitteellisena toimintana tulevaisuutta varten. Kumpulaisen ja Mikkolan (2015) mukaan kiinnostus määrittelee yhä enemmän nuorten tulevia työelämän valintoja ja uria. Nuttinin ja Lensin (1985) mukaan tulevan ajan tavoitteiden sekä motivaation ja käyttäytymisen välillä on suhde. Heidän mielestään tulevaisuus on olennainen osa nykyhetken käyttäytymistä. Haastatteluun osallistuneiden kahdeksasluokkalaisten voidaan tulkita omaavan kyvyn luoda kaukaisia henkilökohtaisia tavoitteita, kuten ammatilliset tavoitteet ja työskennellä niiden toteuttamiseksi. Pitkä, realistinen ja aktiivinen tulevaisuuskäsitys on tärkeä suunnitella ja toteuttaessa toimintaa, koska lähes kaikki tärkeät saavutukset vaativat suunniteltuja ja pitkän aikavälin toimintoja (Nuttin & Lens, 1985).

Yhteenveto

Suurimmalla osalla haastateltavista kiinnostus oli syntynyt perhe kontekstissa. Perhe kontekstista raportoineet 11 haastateltavaa kertoivat kiinnostuksen syntyneen perheenjäsenten kiinnostuksen tai vanhempien tuen kautta. Osa nuorista kertoi kiinnostuksen olleen mukana kotona jo pienestä asti, eivätkä he näin ollen osanneet selvästi määritellä kiinnostuksen syntykontekstia. Neljä haastateltavaa kertoi henkilökohtaisesta kiinnostuksesta, joka oli syntynyt vertaisten seurassa. Haastateltavat kertoivat keskustelleensa kavereiden kanssa tai kaverit olivat vieneet toimintaan, jota kautta kiinnostus oli syntynyt. Harrastustoiminnan kontekstista kiinnostuksen syntyemisessä raportoi seitsemän haastateltavaa nuorta. Heidän kiinnostuksensa tiettyä asiaa kohtaan oli syntynyt kyseisen lajin kokeilemisen tai harrastajan esimerkin kautta. Vain kaksi haastateltavista kertoi kiinnostuksen syntyneen muussa kuin näissä kolmessa kontekstissa. Toisen haastateltavan kiinnostus oli syytynyt tv-sarjojen katselun kautta, kun taas toinen kertoi toisen kiinnostuksen kohteen ratsastuksen, synnyttäneen innon piirtämistä kohtaan.

Mielenkiintoisena voidaan nähdä se, ettei kukaan haastateltavista maininnut kiinnostuksen syntyneen koulussa. Kiinnostusta saatettiin jalostaa ja hyödyntää oppitunneilla, mutta itse kiinnostuksen syttymiseen koulu ei ollut vaikuttanut kenelläkään haastateltavista.

Taulukko 9. Kiinnostuksen syntymisen kontekstit ja mainintojen frekvenssit.

Konteksti	Määrittely: syntyvät	Mainintamäärät (n=24)	(f%)
Perhe	<i>Perheenjäsenen kiinnostus tai vanhempien tuki synnyttivät kiinnostuksen tai kiinnostus oli ollut pienestä asti</i>	11	45,8
Vertaiset	<i>Kiinnostus syntyi kavereiden viedessä toimintaan tai kavereiden kanssa keskustelun kautta</i>	4	16,7
Harrastustoiminta	<i>Lajin kokeileminen, sen pariin meneminen tai harrastajan esimerkki synnyttivät kiinnostuksen</i>	7	29,2
Muut	<i>Tv-sarjat tai toinen kiinnostuksen kohde synnyttivät kiinnostuksen</i>	2	8,3

Tuloksista voidaan tulkita, että henkilökohtaisen kiinnostuksen syntyminen edellyttää, että yksilöllä on aikaisempia kokemuksia kiinnostuksen kohteesta tai että hänellä on keinoja saada tietoa kiinnostuksen kohteesta esimerkiksi perheenjäseniltä tai vertaisilta (Lehtinen ym. 2007). Tämän tutkimuksen tulokset tukevat Mitchellin (1993) ajatusta siitä, että kiinnostus voi syntyä jo ennen toimintaan osallistumista esimerkiksi keskustelujen kautta tai se voi nousta tilannekohtaisesta kiinnostuksesta eli kiinnostuksen syntymisestä toimintaan osallistumisen kautta. Tutkimusta tukee myös Barronin (2006) ajatus siitä, että kiinnostus voi syntyä missä tahansa kontekstissa, hyvinkin erilaisten aktiviteettien kautta.

Kiinnostuksen syntymisen jälkeen kaikilla haastattelun nuorilla kiinnostus rakentui prosessinomaisesti. Yksi haastateltava kertoi kiinnostuksesta, jonka parissa toimiminen oli jo ennen haastattelua ehtinyt loppua, kun taas kaikilla muilla haastateltavilla kiinnostustoiminta jatkui edelleen. Kaksi haastateltavaa raportoi kiinnostustoiminnan loppumisesta prosessin aikana, mutta kumpikin heistä oli palannut takaisin kiinnostuksen pariin. Nuttinin (1985) mukaan osalta nuorista

puuttuu tulevan ajan näkökulma, eivätkä he pysty hahmottamaan yhteyttä nykyisten opiskelijan ja kaukaisen uran välillä. Tämän tutkimuksen haastateltavat kykenivät kuitenkin hahmottamaan yhteyden kiinnostuksen kohteensa ja tulevaisuuden välillä. He näkivät toimintansa kiinnostuksen parissa olevan yhteydessä tulevaisuuden työelämäänsä. Haastateltavat omasivat kyvyn arvioida pitkän aikavälin tuloksia ja seurauksia. Haastateltavista 11 mainitsi tulevaisuuden akateemisten valintojen ja ammatinvalinnan linkittyvän jollain tavalla kiinnostuksen kohteeseensa. Muutama haastateltavista näki tulevaisuuden tavoitteiden liittyvän kilpailuissa saavutettaviin meriitteihin. Haastateltavat, jotka eivät kysyttäessä spesifioineet jotain tiettyä tulevaisuuden päämäärää tai haavetta, kertoivat yhtä lukuun ottamatta kuitenkin jatkavansa kiinnostuksen parissa toimimista.

6.3 Kiinnostuksen kohteessa tapahtuvan oppimisen rakentuminen

Koko tutkimukseni tarkastelee kiinnostuksen kohteissa rakentuvaa oppimisen ekologiaa. Edellisessä kappaleessa tutkin kiinnostuksen syntyä ja tässä kappaleessa siirryn tarkastelemaan millaisia kiinnostusta ylläpitäviä toimia, omaehtoisia toiminnan kehittämisen strategioita, haastateltavat kertovat käyttävänsä. Esittelen myös millaisissa ympäristöissä ja niiden yli nuoret raportoivat kiinnostustoiminnan tapahtuneen. Aloitan tarkasteluni omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategioista, jonka jälkeen esittelen aineistossa ilmenneet kiinnostustoiminnan kontekstit.

Omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategiat

Nuorten oppimista kiinnostuksen kohteidensa parissa tarkastelevassa analyysissä keskityin tutkimaan haastateltavien oppimista heidän käyttämiensä omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategioiden kautta. Barron (2006) esittelee teknologiaan keskittyneessä tutkimuksessaan omaehtoisen tiedonrakentamisen strategiat, jotka toimivat tämän analyysin työkaluna ja inspiraationa, mutta jotka olen tässä tutkimuksessa nimennyt paremmin kuvaamaan monien erilaisten kiinnostuksen kohteiden parissa tapahtuvaa toiminnan kehittämistä. Rajasin aineiston analyysin kiinnostuksen kohteiden parissa tapahtuvaan toimintaan ja

näin ollen toiminnan kehittämisen strategioihin, joilla osaamista ja tietoa kiinnostuksen kohteesta kehitettiin.

Tekstiperustaisen informaation käyttö

Haastatteluun osallistuneista kahdeksasluokkalaisista viisi kertoi käyttävänsä tekstiperustaista informaatiota hankkiessaan tietoa kiinnostuksen kohteestaan. Tekstiperustaisella informaatiolla tarkoitetaan kirjojen ja lehtien lukemista. Seuraavissa esimerkeissä haastateltavat kertovat kiinnostuksen kohteeseen liittyvän tiedon löytymisestä kirjojen ja lehtien lukemisen kautta.

H: Mistä sä sait sellasen idean?

O: Mä olin just sattumalta lukenut jostakin historiaan liittyvästä kirjasta jotain zuluista ja mul tuli mieleen et sellanen vois olla. Ja sit mul on aina ollut tosi suuri kiinnostus arabiaan niin sit mä tein myös sakkelin. (P8)

H: Mistä sä oot sitte tän eläinten hoitamisen oppinu? Ooksä osannu ne jutut jo ennen ku sä oot menny tonne Fallkullaan?

O: Varmaan joo vähän just niit perus asioit jotain kirjoist luettuna ja tällei

O: Ei tarkoituksellisesti mut joskus jotain hevoslehtiä oon varmaan luku tollon ennen sitä ja sitte jotain eläinlehtiä mut ei sillee niinku tosi tarkoituksellista vaan ... (T3)

Myös Barron (2006) esitteli tekstiperustaisen informaation käytön tutkimuksensa tiedonrakentamisen strategioista. Tekstiperustaisen informaation käyttö toiminnan kehittämässä voidaan tulkita tiedonhankintametaforan kautta. Tekstiperustaisen informaation käyttämisestä raportoidessa haastateltavat eivät määritelleet siihen liittyvän ketään henkilöitä, vaan se tapahtui yksin. Näin ollen toiminta voidaan nähdä yksilöllisenä tiedonhankintana, jonka kohteena ovat erityisesti yksilön mieli ja siellä tapahtuva tietojen prosessointi (ks. esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004; Paavola & Hakkarainen, 2008).

Median tutkiminen

Yhtä lukuun ottamatta kaikki (23) haastateltavat kertoivat käyttävänsä omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategioita, jotka voidaan luokitella Barronin (2006) määrittelemän median tutkimisen alle. Median tutkiminen raportoitiin *tutoriaalien käyttönä, sovellusten ja ohjelmien kokeiluna, netissä surffaamisena sekä sosiaalisen median käyttönä*. Haastateltavat kertoivat katsovansa YouTube'n videoita tutoriaaleina eli oppimismielessä. Seuraavan aineistositaatin haastateltava kertoo etsineensä YouTube'sta opetusvideoita, joiden avulla hän opeteli käyttämään piirtolevyä.

O: ... tota jos mä haluisin, yleensä mä vaan etin netistä tai katon näit tota niinku opetusvideoita tuolt YouTube'sta, et sillan ku mä sain ton piirtolevyn ja tällasen ja sen ohjelman, niin mä muistan ku mä katon niit videoit, joo mä katoin siellä... (T16)

Haastateltavat raportoivat myös erilaisten sovellusten ja ohjelmien kokeilusta kiinnostuksen kohteeseensa liittyen. Sovelluksia, joista haastateltavat kertoivat saavansa tietoa kiinnostuksen kohteesta, olivat muun muassa jalkapallo-, ja musiikkisovellukset. Erään haastateltavan oppiminen kiinnostuksen kohteensa teknologian parissa lähti liikkeelle ohjelmien kokeilulla. Haastateltava kertoi ohjelmien kokeilun merkityksestä usean otteeseen haastattelussa ja se voidaankin nähdä kyseisen nuoren keskeisenä toiminnan kehittämisen strategiana.

O: No ihan ensimmäinen tietokone mitä mä rupesin käyttämään ni on tosi pitkä aika siis joskus kolmevuotiaana, ehkä 2003 voidaa arvioida tämmönen arvioitu aika ja silloin justiinsa tuli tämmönen että rupesin sitä järjestelmää kattomaan enemmän ja rupesin havainnoimaan asioita ja siis muuta kaikkee hauskaa tekemään ihan siis muutakki ku pelaamistaki ja sitte näit rupes tulee näit pelejäki sit pikkuhiljaa mukaan. (OT1)

O: Tää ohjelmonitiharrastus on suhteellisen uus, koska näitä testejä, mitä mä teen batch-kielellä ni mä alotin ni oisko ollu tossa... milloinkohan mä alotin sen.. se on suhteellisen lähiaikoina, oisko ollu tossa seiskaluokan, siis siinä kun, siinä jossain vaiheessa kesältä ku mä menin seiskaluokalla, jossain siinä vaiheessa... Mä rupesin kattomaan et mitäs

kaikkee niinku, jotenki rupes vaa kiinnostaa ku tässä on tää sisäinen komentotulkki, et pystyskö näitä jotenki pyörittää sit mä havaitsin et näit pystyski ohjelmoimaan jotenki oikeesti ja sit mä rupesn pikkasen havainnolistamaan sitä ja opettelin näit eri muuttujia ja opettelin peruskäskyjä miten pystyy tekee näitä ja sit mä rupesin kiinnostumaan et tällähän pystyy tekee järjestelmän kannataki hyvii juttuja (OT1)

Osa haastateltavista kertoi käyttävänsä toiminnan kehittämiseen erilaisia verkkosivuja. Haastateltavat kertoivat tämän netissä surffaamisen olevan määrätietoista tiedonetsintää tai vapaampaa verkon selailua, jolloin tieto saattoi tulla vastaan myös vahingossa. Verkkosivuilta haettiin tietoa sekä ideoita kiinnostuksen kohteeseen liittyen ja sieltä etsittiin kiinnostusryhmiä, kuten seuraavan esimerkin haastateltava raportoi.

H: Miten löysit tän paikan?

O: Mä kirjoitin nettiin, et cvt-kurssi ja laulutunnit helsingissä ja kaikkee. sit siel oli helsingin laulustudio. ja sitte mä katoin sitä et ei vitsi ku hyvä ja sitte siel luki osote ja mä menin kerran kattoo ku mul oli aikaa. ja sitte mä sain tietää et siel opetetaan cvt-kurssei ja se on niinku, joku 45minaa on jotain 45euroo. Ja sitte nii must se oli sopiva hyvä paikka et emmä mun mielest löytäis parempaa.

Sosiaalisen median käyttö ilmeni keskeisenä osana median tutkimista. Sosiaalisen median sovellukset, joista kerrottiin löytyvän tietoa kiinnostuksen kohteeseen liittyen, olivat Instagram, Facebook, Snapchat, Twitter, YouTube, internet-portaalit sekä Whatsapp -ryhmät. Haastateltavat kertoivat seuraavansa Instagramissa kiinnostuksen kohteen parissa toimivia henkilöitä tai kiinnostuskavereita, kun taas Whatsapissa ja Facebookissa kiinnostusyhteisöön kuuluvat jakoivat tietoa toisilleen. Seuraavassa esimerkissä haastateltava kertoo Facebookista tiedonjakokanavana.

H: Sit sä sanoit Facebookin. Miten sä sitä käytät?

O: No sitä mä en oikeestaan hirveesti enää, et siel on just enemmän niinku just tulee joltain harrastusten ohjaajilt jotain infoo mut ei oikeestaan muuten hirveesti.

H: Miten ne ohjaajat sielä laittaa, laittaako ne jotain viestiä vai ryhmä vai?

O: Meil on niinku ryhmii esimerkiks just partios jostain tulevist tapahtumist tai sirkukses jostain keikkajärjestelyistä ja jostain tämmösist. (T2)

Kaikissa yllä olevissa esimerkeissä toiminnan kehittäminen tapahtui asioiden ja tietojen hakemisena verkosta, joka voitaisiin nähdä oppimisen tiedonhankintavertauskuvan kautta (Hakkarainen ym., 2004). Haastateltavien raportoima median tutkiminen näyttäytyi kuitenkin usein sosiaalisena toimintana, joten sitä ei voida tulkita vain monologiseksi tiedonhankkimiseksi. Haastateltavien raportoima sosiaalisen median käyttö voidaan nähdä sosiodigitaalisena osallistumisena, jonka Hietajärvi ym. (2014) näkevät digitaalisin välinein välittyvänä sosiaalisena toimintana. Teknologia ja välineet mahdollistavat sosiaalisen kommunikoinnin sekä jakamisen ja tätä kautta myös oppimisen.

Median luominen

Haastateltavista kahdeksan raportoi median luomisesta toiminnan kehittämiseksi. Median luomisesta kertoneet haastateltavat puhuivat *oman toiminnan kuvaamisesta oppimistarkoituksessa, henkilökohtaisesta median luomisesta ja yhteisöllisestä median luomisesta*. Osa haastateltavista kertoi kuvaavansa omaa toimintaansa osaamisen kehittämiseksi. Seuraavassa esimerkissä haastateltava kertoo toiminnan kuvaamisesta videolle, jonka jälkeen hän hyödynsi tallennetta oman toimintansa analysoimiseen.

O: Joo kuvia on tullu paljon noista Vainovalkeista, joissa mä olin. Että tota se on kiva että on niitä kuvia. Sitten tota yhet treenit me videoitiin kokonaan sellaselle, Eetulla on sellanen kamera tossa pään päällä, se oli asettanut, sitten se juoksenteli siellä ja siinä kamerassa näkyy kun se liikkuu silleen. Hauskannäköstä.

H: Mitä te teitte sille videolle?

O: Me vaan katottiin sitä.

H: Editoitteko te sitä vai vaan ihan katoitte sitä sellasenaan?

O: Eiku se oli ehkä enemmän analysoitii varten, videolta pystyy paremmin kattomaan missä asioissa kannattaa tarkentaa. (P8)

Haastateltavat raportoivat henkilökohtaisesta median luomisesta, kuten musiikin, piirtovideoiden, tanssivideoiden, verkkosivujen ja pelien tekemisestä. Seuraavassa esimerkissä eräs haastateltava kertoo pelien ja verkkosivujen luomisesta. Haastateltava ei ole kuitenkaan ollut jakanut näitä tuotoksia vielä eteenpäin.

O: No omaa tuottamista, että siinä määrin, ku mun pelit ja verkkosivustot mitä oon tehny. Sitte mä oon modannu pelejä laittanu omaa musiikkia ja mä oon tehny tietynlaisia objekteja peleihin ja silleen, mutta siis omaa tuottamista on kuitenkin ollu, mut mä en oo näitä omia tuotoksia ainakaa vielä jakanu, koska mä en tiiä sitte, kyl mä luulen, että siis ku (github-profiilin?) voisin tehdä ja sitte kooittaa sinne sitte jotain ja on mulla pelejäki mitä mä oon tehny tietysti. (OT1)

Edellisestä esimerkistä on luettavissa henkilökohtaiseen kiinnostuksen kohteeseen liittyvästä uuden luomisesta, joka voidaan tulkita Paavolan ja Hakkaraisen (2008) määrittelemänä tiedonluomisena. Vastoin tämän dialogisen, yhteisöllisen, tiedonluomisen näkökulmaa, tässä tapauksessa haastateltava kertoo kuitenkin rakentavansa tietoa yksilöllisesti. Yksilöllisessä median luomisessa esiintyy kuitenkin toiminnan välittyneisyys, jossa yksilö kehittää toimintaansa kohteen kehittämisen kautta (ks. esim. Paavola & Hakkarainen, 2008).

Yhteisöllisestä median luomisesta kertoi yksi haastateltava. Tämä seuraavan esimerkin haastateltava kertoo piirtäneensä yhdessä kiinnostustuttavansa kanssa internetin välityksellä tuotoksia, joita he julkaisivat internetissä olevaan yhteisöön.

O: ... Niin tota, mä tapasin sen minecraftissa ja jostain tota jossain pelissä, mä tapasin sen, sellanen aika nuori tyttö. Ja sit me ruvettiin juttelee

sen kanssa ja sit mä sain tietää et se tykkää tosi paljon myös tota niinku piirtämisestä ja just jostain tällasista. Me tehtiin yhdessä sellanen, mä en muista, mulle tulee viikottain sähköpostiin sellanen uutiskirje, mä en muista mikä se on. Se on tota, mä en muista mikä se on, mut se oli joku tieksä tämmönen niinku mihin sä voit postaa kaikkii kuvii, se oli joku tämmönen yhteisö, ja sit me luotiin sinne sellanen yhteinen tili ja sit me tehtiin sinne sellanen kuvakin, niinku poustattiin sinne, tietyin väliajoin sellasii niinku piirroksii mitä mä piirsin ja mitä se piirs ja sit me tehtiin niitä tota niinku netin kautta, meil oli aina Skype-puhelut ja tällaset. ja sit me puhuttiin, pelattiin ja piirrettiin ja tehtiin kaikkee tällasta ja sit me yhdessä postattiin niitä sinne nettiin... (T16)

Edellinen esimerkki voidaan nähdä Paavolan ja Hakkaraisen (2008) määrittelemänä dialogisena oppimisena, jolla tarkoitetaan yhteisöllisen oppimisen muotoa, jossa toiminta organisoidaan yhteisesti luotavien kohteiden kehittämisen ympärille, tässä tapauksessa piirustuksen. Haastateltava kertoi yhteisöllisestä toiminnan kehittämisestä, joka tapahtui internetin välityksellä.

Median luomiseen nostettujen esimerkkien kaltaista toimintaa Barron (2006) kutsuu tutkimuksessaan interaktiivisten toimien luomiseksi. Hänen tutkimuksessaan haastateltavat perustivat yrityksen sekä jatkokehittivät ohjelmia. Tässä tutkimuksessa nimesin tämän luokan kuitenkin median luomiseksi, sillä rajasin sen sisältämään digitaalisesti ilmenevää omaa luomista.

Strukturoituun oppimiseen osallistuminen

Kaikki 24 haastateltavaa kertoivat jollain tasolla käyttävänsä strukturoituun oppimiseen osallistumisen strategiaa. Haastateltavat kertoivat strukturoidusta toiminnasta, johon osallistuminen tapahtui harrastusryhmässä tai koulussa. Haastateltavat nuoret raportoivat strukturoidun oppimisen pariin hakeutumisesta *harrastustoimintaan liittymisenä*, joka tapahtui oman kiinnostuksen, perheen kiinnostuksen tai kaverin kiinnostuksen seurauksena. Seuraavan esimerkin haastateltava raportoi toiselle strukturoidulle ratsastustunnille liittymisestä merkittävänä toiminnan kehittämisen strategiana.

O: Sitten me alotettiin ratsastustunti myös toiselle tallille

O: Sitten emmä tiä no emmä tiä sit siinä kehitty

O: No et saa enemmän sillee opetusta ja sit erilaisilt opettajilta

O: No siel mä kehityin tosi paljon tuola toisella tallilla (T7)

Strukturoidun oppimisen kerrottiin tapahtuvan myös *osallistumalla kiinnostuksen kohteeseen liittyviin esiintymisiin, kilpailuihin, leireihin sekä oheistoimintaan*. Kiinnostuksen parissa tapahtuvaksi oheistoiminnaksi laskin esimerkiksi kiinnostukseen liittyvän kerhon ohjaamisen tai pallopoikana toimimisen. Osa haastateltavista kertoi kiinnostuksen kohteeseen liittyviin esityksiin osallistumisesta, josta raportoi myös alla olevan esimerkin sirkuksesta kiinnostunut haastateltava.

H: Sit sul on täällä toinen merkityksellinen kokemus, ensimmäiset näytökset. Tuntui että haluaa jatkaa ja kehittyä lajissa ja esiintymiskokemus'. Okei millos nää ensimmäiset näytökset sit tapahtu ja missä?

O: No ne oli sit tota niinku mejän sirkuskoulun kevätnäytökset silloin ekan vuoden keväällä ja sit siin niinku sitku pääs esiintyy ja se oli tosi kivaa ja sit näki muitten esityksii paljo nii sit tuli semmonen et niinku et halua niinku kehitty siinä ja tälle. (T2)

Usean haastateltavan piirtämästä aikajanasta ja siitä kertomisissa ilmeni osaamisen tason kehitys, joka johti *haastavampiin ryhmiin siirtymiseen*. Haastavampaan ryhmään siirtymisen he kertoivat mahdollistaneen vaikeustason kasvamisen ja itsensä haastamisen. Ryhmän siirrosta päätti usein opettaja, mutta yksi alla olevan esimerkin haastateltava kertoi osallistuneensa itse auditiioihin haastavampaan strukturoituun harrastusryhmään siirtymiseksi.

H: Kerro siitä, millanen tilanne se oli se auditioni?

O: No se oli tosi pelottavaa, koska silloin mä olin jo vähän kasvanu ja mun pessimismi oli kavanu. Että siellä oli niin monta just tuntematonta naamaa eri kaupungeistaki. Järvenpääst tuli tyypejä ja oli heti semmonenfiilis, et noi on paljo parempia ku minä, sit ku mä tulin sinne paikalle. et sit se oli aika pelottavaa, mut sit mä kuitenkin pääsin sinne sisään. ja sit

se oli sillee, et ku siel oli tää mun toinen kaveri krisu mukana, ni se oli sit tosi kivaa. ja sit mä olin tyytyväinen ja se oli palkitseva kokemus et mä pääsin ryhmään (OT)

Edellisissä esimerkeissä esiintynyttä strukturoitua toiminnan kehittämisen strategiaa voidaan tarkastella oppimisen osallistumisvertauskuvan kautta, joka korostaa sosiaalisten yhteisöjen merkitystä osaamisen kehittämisessä (Paavola & Hakkarainen, 2008). Haastatteluun osallistuneet kahdeksasluokkalaiset kertoivat yhteisöön osallistumisesta ja näin ollen siinä jäseneksi tulemisesta. Yhteisöön osallistumiseen liittyy oman identiteetin rakentuminen, joka tapahtuu sisäistämällä yhteisön normit ja arvostukset (Paavola & Hakkarainen, 2008). Edellisten esimerkkien haastateltavat kehittivät omaehtoista toimintaa siis yhteisöihin osallistumisen ja niissä tapahtuvan strukturoidun toiminnan kautta.

Strukturoituun oppimiseen osallistumisesta kerrottaessa haastateltavat korostivat valmentajan tai ohjaajan roolin merkitystä. Valmentaja nähtiin strukturoidun oppimisen keskeisenä opettajana ja toiminnan kehittäjänä, jonka rooli kiinnostuksen kohteessa tapahtuvassa oppimisessa oli merkittävä.

H: Millasta ohjausta tai tukea sä oot saanu liittyen tohon sirkusosaamisen kehittymiseen?

O: No just valmentajilt ja tämmösilt niin tota just et opettaa uusii juttui ja et miten niit voi oppii ja tällee (T2)

Strukturoituun oppimiseen osallistuminen pitää tässä luokittelussa sisällään myös *kiinnostusosaamisen käytön koulussa*. Omaehtoisen toiminnan kehittämistä koulussa kertoi 13 haastateltavaa. Haastateltavat kertoivat osaamisen hajuuvan oppitunteihin, joissa koulun ulkopuolisen kiinnostuksen kohteen parissa hankittua osaamista voitiin hyödyntää tai siitä oli mahdollista oppia lisää. Haastateltavat raportoivat myös oppitunneilla tehdyistä projekteista, esitelmistä ja alustuksista, joissa he kokivat pystyvänsä hyödyntämään omaa kiinnostusosaamistaan. Muutama haastateltava kertoi oppineensa oppitunnilla lisää kiinnostuksen kohteeseensa liittyen. Haastateltavat kertoivat käyttäneensä kiinnostusosaamistaan koulussa myös erilaisissa esiintymisissä ja koulun toiminnassa.

Seuraavan esimerkin haasteltava kertoi opettaneensa kiinnostuksen kohdettaan boffausta muille oppilaille koulun liikuntatunnilla.

H: Oot sä sit millään tavalla päässy esittelee tätä harrastusta koulussa?

O: Meil on ollu muutamat liikuntatunnit meil on ollu boffausta.

H: Oot sä ollut vetämässä sitä vai?

O: Joo oon ollu vetämässä sitä.

H: Niinku apuopettajana siinä tunnilla?

O: Mut se ei oo me ei hirveesti pyydetä sitä, koska se on vähän rasittavaa jos siel on hirvee määrä väkee ja kukaan ei kuuntele ja ne aseet kun niitä ei käytä oikein ne voi mennä rikki, niin tota ei kaikki asiat mitä me ollaan lainattu ei oo välttämättä meidän aseita. Se ei oo sit kivaa että jos ne on menny rikki. (P8)

Yllä olevat esimerkit on tulkittavissa Barronin (2006) määrittelemänä strukturoidun oppimisen strategiana. Barron määritteli tutkimuksessaan tämän omaehtoisien tiedonrakentamisen strategian, joka sisälsi strukturoituun toimintaan kuten kursseille osallistumisen. Tämä strukturoidun oppimisen strategia ilmeni vahvasti myös tutkimuksessani, sillä kaikki haastateltavat raportoivat sen käytöstä toiminnan kehittämisessä.

Strukturoimaton harjoittelu

Haastateltavista 11 kertoi strukturoimattomasta toiminnan kehittämisestä kiinnostuksen kohteen parissa. Kaikilla haastateltavista harjoittelu ja oppiminen eivät tapahtuneet pelkästään tai ollenkaan harrastusryhmiin osallistumisen kautta, vaan toimintaa kehittävä *harjoittelu tapahtui itsenäisesti ja omaehtoisesti*. Alla olevassa aineistositaatissa haastateltava kertoo käyttävänsä suuren osan vapaa-ajastaan itsenäiseen pelaamiseen.

O: Mä käytän vapaa-ajasta aika paljon tohon dotan pelaamiseen siis ohjelmoinnin kanssa, siis se on aika jaoteltua, mut sitten tietysti en mä voi kaikkee tällästä niinku liikuntaakaan tietenkään laiminlyödä, mutta silti se vaikuttaa siihen et mä pelaan sitä tosi paljon vapaa-ajalla. Niinku

suurin niinku semmosii isoimpii pelei mitä mä pelaan vapaa-ajalla, siis Counterstrike on toinen muttaa eeee sitte on tietysti skyrimiä sun muuta, mutta ei niin vahvasti ku toi dota on niin vahva. (OT1)

Osa haastateltavista kertoi osallistuvansa harrastusryhmiin, mutta mainitsi erikseen vielä *harjoittelevansa myös vapaa-ajalla* harrastustoiminnan ulkopuolella. Seuraavan esimerkin haastateltava kertoo kuluttavansa aikaa harjoittelemalla veljensä kanssa harrastustoiminnan ulkopuolella. Hänen mielestään tällainen omaehtoinen harjoittelu kehittää myös osaamista.

H: Kuinka paljo sä sitte tykkäät oppia uutta jalkapallos ja kohdata haasteita ja harjotella?

O: No emmä tiä aika paljo ku kyl mä sillee pelaan joka päivä ton pikkuveljen kaa ulkona ku jos meil on tyylit tylsää tai sillee nii kyl me mennää sit pelaa palloa.

H: Mitä sitte toi jalkapalloon osallistuminen antaa sulle, mitä sä saat siitä?

O: No ainaki emmä tiä, se on niinku tyliin pelis huomaa, et jos harjottelee himas tai siin ulkon nii kyl sen jotenki huomaa et sä oot edistyny (T1)

Kaksi haastateltavaa kertoi kiinnostuksen kohteestaan pelaamisesta, jossa he raportoivat *siirtyvänsä omaehtoisesti haastavampiin peleihin* toiminnan kehittämiseksi.

H: No minkälainen kokemus se sitte oli?

O: Se oli taas ihan uus, et rupesin pelaamaan vähän isomman luokan peliä. Ni rupes sit heti jo vaikuttaa silta et kunnon pelaaja, et sä pelaat semmosta isompaa peliä, et se oli tosi myönteinen, hyvä kokemus että.. (OT1)

Strukturoimaton harjoittelu ei esiintynyt Barronin (2006) tutkimuksessa, mutta ilmeni tässä tutkimuksessa selkeänä omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategiana. Kaikilla haastateltavilla nuorilla toiminnan kehittäminen ei tapahtunut

strukturoituun toimintaan osallistumisen kautta, vaan strukturoimaton harjoittelu oli keskeinen osa kiinnostustoiminnan kehittämistä.

Tietoyhteisöjen rakentaminen

Kaikki haastateltavat kertoivat käyttävänsä omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategiaa, jonka nimesin tietoyhteisöjen rakentamiseksi. Tietoyhteisöinä näen sosiaaliset toiminnot, joissa toimitaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Tietoyhteisöjen rakentamisen kerrottiin tapahtuvan muun muassa *kiinnostustapahtumiin osallistumisen sekä kiinnostusyhteisöön liittymisen kautta*. Seuraavan esimerkin haastateltava kertoo kiinnostusyhteisöön liittymisestä, jossa hän pääsee kontaktiin lajin muiden harrastajien kanssa. Toisen esimerkin nuori raportoi osallistumisestaan kiinnostuksen kohdetta koskevaan sosiaaliin tapahtumaan sivusta seuraajan roolissa.

H: Okei, mitäs jos sä mietit et yksivaihteeseen kirjautumista, niin vaikut-tiks se sun harrastukseen jollain tavalla.

O: En mä tiedä, ehkä sit ku pääs tapaamaan niit saman lajin harrastajia (P4)

O: No mä olin 2012 Idolsin siel finaaleis.

H: Katsomassa?

O: Joo.

H: Millanen kokemus se oli?

O: Se oli eka semmonen tavallaan semmonen keikka mihin mä menin ja se oli tosi kivaa ja tälle, uus kokemus. (T4)

Tietoyhteisöjä rakennettiin myös keskustelujen ja opettamisen kautta. Haastateltavat raportoivat *keskustelelevansa, opettavansa ja toimivansa kiinnostuskavereiden kanssa*. Haastateltavat kertoivat itse opettavansa kavereitaan, kavereiden opettavan heitä tai ohjaamisen olevan vastavuoroista. Keskustelut kiinnostuskavereiden kanssa kiinnostuksen kohteen ympärillä auttoivat myös osaamisen kehittymisessä. Alla olevassa esimerkissä tv-sarjoista kiinnostunut haasta-

teltava kertoo kavereiden kanssa keskustelusta ja yhteistoiminnasta kiinnostuksen kohteen ympärillä

H: Seuraava avainkokemus sulla on täällä että kaverit kiinnostuivat samasta sarjasta, puhuttiin siitä ja katsottiin sitä joskus yhdessä. Mistä sarjasta puhut?

O: Pretty little liars – valehtelevat viettelijät

O: Mä katoin sitä sarjaa heti ton fringen jälkeen. Netfliksis oli vaan yks kaus ja sit kaverit alko vaan puhuu siitä ja mä olin sillai et mäki oon kattonu tota sarjaa, se on hyvä. Sit ne puhu siit jostain toisist kausist, mä kysyin et mist ne kattoo, sit ne kerto jonku sivuston, mä en nyt muista minkä, sit mä katoi sielt sitä vähän eteenpäin

O: Sit me katottiin sitä välillä jos me oltii yökylässä tai kylässä ni me katottiin sitä eteenpäin jos oltiin samassa kohassa jonkun kaa..

H: No minkälaisia juttuja te keskustelitte siitä

O: No esim. et kuka on A. Ku siinä on semmonen A ja kukaan ei tiedä kuka se on. Se kiusaa niitä päähenkilötyttöjä, ni me keskusteltiin et kuka se olis ja mietitii sitä sellai. (OS)

Nuoret kertoivat tietoyhteisöjen rakentamisen tapahtuvan myös *perheenjäsenten kanssa keskustelun ja heiltä oppimisen kautta*. Monet haastateltavista kertoivat perheenjäsenistä, jotka jakavat saman kiinnostuksen kohteen. Mikäli kiinnostuksen kohde ei ollut yhteisesti jaettu, kertoivat haastateltavat saavansa kuitenkin tukea ja keskustelukumppaneita perheenjäsenistä. Laulamisesta kiinnostunut nuori kertoo seuraavassa esimerkissä äidin tuen merkityksestä omaehtoisen toiminnan kehittämisessä.

H: Okei, mitkä asiat on tukenu sun tän osaamisen kehittymistä?

O: No mun äiti tietää kuinka paljon mä tykkään näist laulutunneist ja musiikist ja laulamisest ni se on aina siel tukena ja jos mä haluan laulaa sille jotain ni se kuuntelee ja sanoo sen mielipiteen ja. esim silloin ku mä menin tähän ekaan laulukilpailuun, ni mä lauloin mun äitille kokoajan sitä

biisii ja se sano et onkse tarpeeks hyvä vai ei ja nii. Koska aluks ku mä menin tähän laulukilpailuun, ni mä sain itseasias tietää sen siitä et siit tuli mainos telkkarista ja mä halusin heti mennä siihen ja mun äiti sano et jos sä laulat sen mulle ja mä tykkään ni sit sä voit mennä. Ja se tykkäs ni mä menin. (OL)

Seuraavassa esimerkissä eräs tanssista kiinnostunut nuori kertoo äidin ehdottaneen hänelle kiinnostusryhmää tanssiin liittyen. Äidin voidaan näin ollen nähdä löytäneen nuorelle oppimismahdollisuuksia.

O: No siis tosta kun äiti ehdotti mulle sitä tanssia ku mä tykkäsin tosi paljon tanssimisesta mutta mä en oikee osannu sillai mitää nii sitte äiti katto mulle tollasen

H: Millos tää tapahtu ja missä?

O: Se oli ehkä 2010 ja se oli mejän kotona

H: Mistä sun äiti oli sitte keksiny että sä tykkäät tanssista?

O: No siitä ku mä tanssin tosi paljon kotona ja sitku mä tykkäsin tosi paljon tanssimisesta mut mä en oikee osannu mitää ja mä sanoin siitä niinku äidille et mä haluisin oppia jotain liikkeitä

...

H: Mistä sun äiti keksi just sen?

O: Noku me asutaan Tikkurilassa niin sielä ei oikee oo paljon näit tanssi-paikkoi ja sitte se kuuli joltain sen tutulta vissiin siitä et se on tosi hyvä paikka. (T11)

Kolmantena sosiaalisista kontakteista kiinnostuksen kohteen parissa mainittiin kokeneempi henkilö. Kiinnostuksen parissa *kokeneemman henkilön esimerkin seuraamisen* kerrottiin kehittävän osaamista. Tietoyhteisöön kuuluvan kokeneemman henkilön kerrottiin olevan taitavampi ja häneltä raportoitiin saatavan informaatiota kiinnostukseen liittyen. Alla olevan esimerkin nuori kertoi kokeneemman lajin harrastajan merkityksestä harrastusryhmään liittymisessä ja osaamisen kehittämisessä.

H: Miks just tää gymiin meno oli merkitykselline sulle?

O: Koska siel oli semmonen asiantuntija-breikkaaja ja siel oli monta tyyppiä, jotka harrasti just samaa asiaa. Siellä mä rupesin niinku oppimaan niitä breikkiliikkeitä ja niitä vähä hienompia temppeja, en kummin-kaa päälpörintää. Niinku et sielä oli sillee et nyt tää on hyvä harrastus, mä haluun tehdä tälle. (OT)

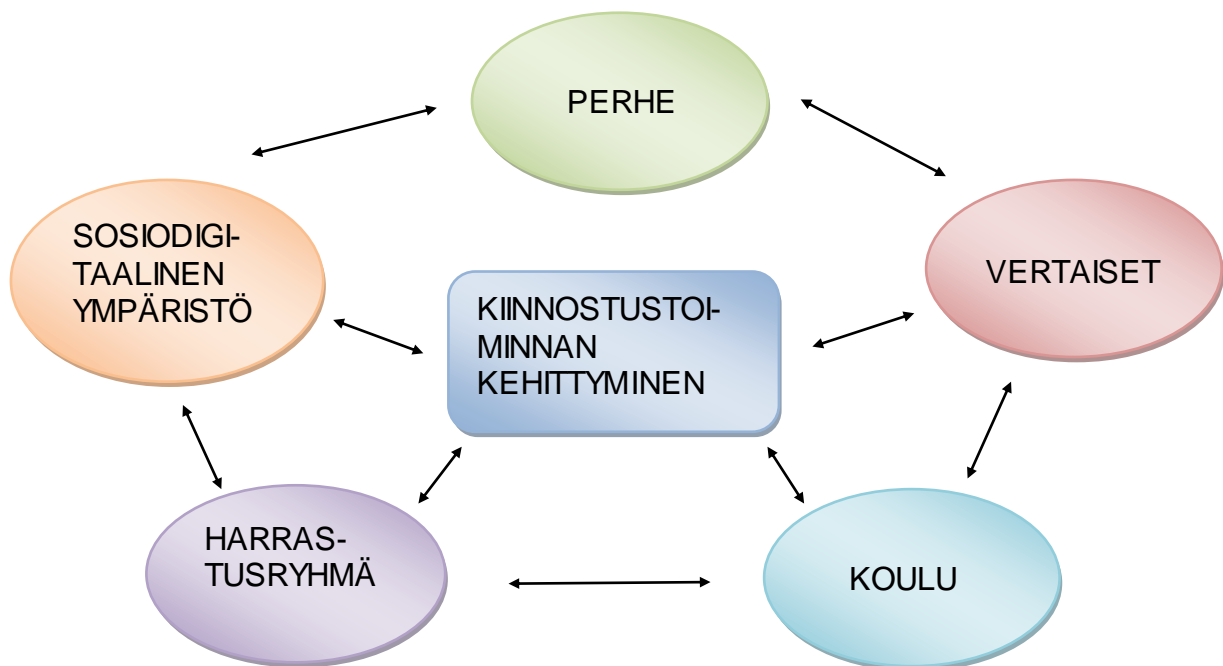
Edellisestä esimerkistä on luettavissa kokeneemman henkilön merkitys toiminnan kehittämisessä ja näin ollen voidaan puhua lähikehityksen vyöhykkeestä (Vygotsky, 1978). Säljön (2004) mukaan lähikehityksen vyöhykkeellä toimivat oppijat ottavat vastaan tukea ja neuvoja osaavammalta henkilöltä, jonka avulla nuoret oppivat asioita, jotka voivat olla yksin mahdottomia (Vygotsky, 1978). Kasvava henkilökohtainen kiinnostus ja tietyn osaamistason ylittäminen vaativat laajennettua taitavampien toimijoiden sisältämää osaamisverkkoa (Ito ym., 2010; Krapp & Lewarter, 2001).

Tämä viimeinen omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategia, jota kutsun tietoyhteisöjen rakentamiseksi, on nähtävissä myös Barronin (2006) tutkimuksessa, jossa tietoyhteisöiden rakentamisessa esiintyivät kiinnostusryhmät, mentoreiden käyttö ja ystävien kanssa keskustelu.

Oppimisen kontekstit ja niiden rajojen ylittäminen

Haasteltavat kertoivat käyttävänsä useita omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategioita, jotka ilmenivät useissa eri konteksteissa. Ympäristöt saattoivat olla niin sosiaalisia kuin virtuaalisiakin. Myös kiinnostuksen syntyemisessä oli löydettävissä useita erilaisia konteksteja, joissa toimintaa tapahtui ja kiinnostusta ilmeni. Kukaan haastateltavista ei kertonut vain yhdestä kontekstista, jossa tekeminen kiinnostuksen kohteen parissa tapahtuu. Oppiminen kiinnostuksen kohteen parissa ei tapahdu siis vain yhdessä kontekstissa, vaan se on rajoja ylittävää ja sitä tapahtuu hyvin erilaisissa ympäristöissä. Tässä tutkimuksessa löydetyt kiinnostustoiminnan kontekstit on esitetty kuvassa 1. Nuolet kuviossa viittaavat kontekstien kaksisuuntaiseen linkittymiseen eli rajojen yli tapahtuvaan ja takaisin palaavaan oppimiseen.

Kuva 1. Kiinnostuslähtöisen toiminnan kontekstit.



Tutkimukseen osallistuneet kahdeksasluokkalaiset haastateltavat kertoivat kiinnostustoiminnan tapahtuvan elämän eri ympäristöissä. Kuten aiemmin selvisi, osa haastateltavista (11) kertoi kiinnostuksen syntyneen *perhe kontekstissa* perheenjäsenten kiinnostuksen kautta. Vaikka kiinnostus ei olisi syntynyt kotona, oli perhe myöhemmässä vaiheessa tullut kuitenkin osaksi usean nuoren toimintaa ja kaiken kaikkiaan 14 nuorta mainitsi perheen puhuessaan toiminnasta kiinnostuksen parissa. Useissa tapauksissa perheeltä saatu tuki vaikutti positiivisesti oppimiseen, mutta kaksi nuorta mainitsi painostuksesta, jonka he kokivat negatiivisena asiana, mutta joka kuitenkin piti heidät kiinnostuksen parissa. Kahdeksasluokkalaiset haastateltavat kertoivat saman kiinnostuksen jakamisesta perheenjäsenten kesken ja keskusteluista sekä tuesta, jota kotoa saatiin kiinnostukseen liittyen. Tietoyhteisöjä rakennettiin perheenjäsenten kanssa ja myös vastavuoroista opettamista tapahtui kotona. Alla olevan esimerkin haastateltava kertoo kiinnostuksestaan piirtämisestä, joka välittyi sosiaalisesti kotona sisken kanssa.

O: No just silleen, et ku mun sisko luki ja piirs, ja mä en tietenkään ollu yhtä hyvä, nii sit ku mä halusin olla samanlainen ku mun sisko, niin mä

tietenkin yritin ottaa mallii siitä ja sit me hankittiin joitaki asioita yhdessä, et jompikumpi sai pastelliväriset mangat just ja jompikumpi sai vaan perusvärei ja tavallaan niinku jako niitä välineit. (T5)

Osalla haastateltavista kiinnostuksen syntyyn olivat vaikuttaneet vertaiset ja tietoyhteisöjen rakentamisesta kertoneet nuoret raportoivat kiinnostuskavereista koostuvista tietoyhteisöisöistä. Näin ollen *vertaisten* voidaankin nähdä olevan yksi kiinnostustoiminnan ja sen kehittämisen konteksteista. Haastateltavista 22 eli lähes kaikki kertoivat jollain tavalla toimivansa vertaisten parissa kiinnostukseensa liittyen. Yksi haastateltavista määritteli jopa kiinnostuksen kohteekseen kavereiden kanssa olemisen. Kavereiden kanssa olemisessä keskeinen oppimisen konteksti hänellä oli siis erilaiset sosiaaliset tapahtumat ja sosiaalinen toiminta vertaisten kanssa.

H: Millanen fiilis sul on sielä?

O: Tosi kiva sillee niinku et okei mä tykkään tutustuu tosi paljo uusii kavereihin nykyää, et se on kiva nähä uusii tyyppejä, jutella niitten kaa ja sillee. (T17)

Haastateltavista 18 raportoi strukturoidusta oppimisesta harrastustoiminnan parissa. Harrastusryhmä on siis yksi konteksti, jossa toimintaa ja oppimista tapahtui. Alla olevan esimerkin musiikista kiinnostunut haastateltava kertoo strukturoidussa ympäristössä tapahtuvasta soittoharrastuksesta sekä toisesta harrastusryhmästä, johon mahdollisesti tulevaisuudessa liittyy.

O: Se jatkuu varmaan aika samanlaisena ku nytki, et käyn soolotunneilla ja ehkä alotan sen bändin uudestaan.

H: Miks sä haluat alottaa sen bändin uudestaan?

O: Ehkä mä voisin oppii siel jotain vielä, et ku mä opin aikasemmin niin paljon bändeistä, niin ehkä on vielä varaa siinä mielessä. (T13)

Toinen strukturoidun oppimisen konteksti, jossa haastateltavat kertoivat kiinnostustoiminnan näyttäytyvän, oli *koulu*. Kenenkään haastateltavan kiinnostus ei ollut syntynyt koulussa, mutta 13 haastateltavista nuorista kertoi voivansa hyö-

dyntää kiinnostuksen kohdettaan koulussa tai oppia siitä lisää oppitunneilla. Loput haastateltavat eivät kokeneet kiinnostustoiminnan näyttäytyvät koulukontekstissa, mutta yksi haastateltava koki koulun rajoittavana tekijänä sen viedessä aikaa piirtämiseltä. Sama alla olevan esimerkin piirtämisestä kiinnostunut haastateltava kertoi koulun kuitenkin olevan myös hyödyllinen ympäristö kiinnostustoiminnan kehittymiselle.

H: Ootsä sä saanu mitään ohjausta mitään suoraa ohjausta?

O: Kuviksen kurssi, varsinkin seiskan, mä näytin niitä mun kuviksen opelle ja se kerto kaikkii vinkkejä. Meijän kuviksen maikka on silleen tosi hyvä, et aina ku mä piirrän, niin se tulee siihen et kannattaa käyttää tota ja tota ja tota, ja sit mä oon silleen et okei. Et sellasta ohjausta mä oon saanu, mut ei mul oo ollu mitään sellasta opettajaa, mä joskus mietin et mä olisin mennä tohon kuvataidelukioon tohon esim. mun piti ala-asteella mun piti mennä kuvataide tohon yläasteelle, mut sit se vähän niinku jäi siihen koska se makso. (T16)

Viidentenä oppimisen kontekstina aineistosta oli erotettavissa *sosiodigitaalinen ympäristö*. Median tutkiminen ilmeni keskeisenä omaehtoisessa toiminnan kehittämisenä, sillä lähes kaikki (23) haastateltavista puhuivat digitaalisessa ympäristössä tapahtuvasta toiminnasta. Ainoastaan yksi haastateltavaa kertoi, ettei käyttänyt sosiodigitaalisia välineitä ja sovelluksia kiinnostuksen kohteeseensa liittyen. Sosiodigitaalisessa ympäristössä kerrottiin keskusteltavan kavereiden kanssa, sieltä etsittiin tietoa ja oppimistoiminta tapahtui myös videoiden katsomisen kautta. Myös haastateltavien raportoima median luominen oli verkossa tapahtuvaa tai teknologisia välineitä hyödyntävää. Eräs pelaamisesta kiinnostunut haastateltava kertoi kiinnostustoiminnan tapahtuvan verkossa olevaan peliyhteisöön osallistumisena.

H: Käytätsä näitä jotain palveluita tohon sun kiinnostukseen liittyen? Sitä Steamii sä käytät mut..

O: Nii mut se on niinku emmä tiiä onks se palvelu, se on niinku vaan se peli niinku kind of..

H: Mitä siel niinku tehään?

O: Siel on tosi paljon pelejä, jota sä voit ostaa ja sä voit viestitellä kavereiden kaa. Se on niinku iso peliyhteisö. (P5)

Yksi, muista selvästi erillinen toiminnan konteksti, oli erään haastateltavan mainitsema perheneuvola. Haastateltava kertoi saaneensa tässä ympäristössä tukea kiinnostuksen kohteeseensa kavereiden kanssa olemiseen. Mielenkiintoisena voidaan pitää, ettei kukaan haastateltavista maininnut kirjastoa, nuorisotiloja tai muita yhteiskunnallisia ympäristöjä kiinnostuksen parissa tapahtuvan tekemisen yhteydessä.

Rajoja ylittävä oppiminen

Kaikkien viiden eri oppimisen kontekstin mainintojen määrästä on nähtävissä, ettei kiinnostuksen parissa tapahtuva toiminta kehity vain yhdessä kontekstissa, vaan se on kontekstien rajoja ylittävää. Barronin (2006) kehittämän oppimisen ekologioiden ajatuksen mukaan oppimista tapahtuu yli kontekstien ja näiden kontekstien vaikutus on kaksisuuntaista. Kotona syntyvä oppiminen saatetaan esimerkiksi viedä kouluun ja tuoda taas takaisin kotiin. Toisena esimerkkinä voidaan mainita strukturoiduissa kiinnostusyhteisöissä oppiminen, jota jalostetaan kotona vapaa-ajan harjoittelulla ja jonka jälkeen kotoa saatua saatetaan tuoda takaisin harrastustoimintaan. Tämän tutkimuksen haastateltavat kertoivat useista tapauksista, joissa oppiminen on ylittänyt kontekstien rajoja. Seuraavaksi esittelen haastateltavien raportoimia rajoja ylittäviä oppimistoimintoja muutamien aineistosta nostettujen esimerkkien avulla.

Kuten aiemmin esitellyistä haastateltavien raportoimista omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategioista on luettavissa, kiinnostustoiminta voi siirtyä kiinnostusyhteisöstä tai kotoa kouluun, jossa kiinnostusta jalostetaan lisää tai sitä hyödynnetään. Osa haastatteluun osallistuneista nuorista kertoi kiinnostuksen kohteeseen liittyvistä tapahtumista ja esiintymisistä koulussa, joissa he ovat voineet hyödyntää koulun ulkopuolisessa ympäristössä kehittyntä osaamistaan. Pyöräilystä kiinnostunut haastateltava kertoi osallistuneensa koulun pyöräilytapahtumaan, kun taas musiikista ja soittamisesta kiinnostunut nuori raportoi koulus-

sa pitäneistään esitelmistä sekä esiintymisistä, joissa hän on voinut hyödyntää kiinnostusosaamistaan.

O: Tota meil oli tai meil on aina liikuntapäivä koulussa, niin siel oli sellanen pyöräilylenkki, niin me kaikki meit oli varmaan kuus siin pyöräilylenkissä, niin me saatiin positiivista palautetta. (P4)

O: Mä oon pitäny pari musaesitelmää koulussa mis mä oon soittanu ja sit mä soitin jossain, mul oli itsenäisyysjuhlassa joku saksofonijuttu niin...

O: Mä sanoin ite et mä haluaisin esiintyä. (T13)

Eräs teknologiasta kiinnostunut nuori kertoi kiinnostuksen kohteen synnyttäneen kiinnostuksen matematiikkaa kohtaan. Hän myös raportoi koulussa opittavien matemaattisten aineiden hyödystä kiinnostuksen kohteessaan. Seuraavassa esimerkissä on havaittavissa kaksisuuntainen rajojen ylittäminen kotona tapahtuvan kiinnostustoiminnan ja koulun välillä.

O: Se tosi pienistä osista rakentuu, ja sit tän myötä kävi myös semmonen juttu, et mua rupes matematiikkii kiinnostamaan enemmän. Että siis mua rupes yhtälöt erittäin paljo kiinnostamaan ja sit mä rupesin jotenki ihan eri tavalla lukemaan niitä. Ihan eri tavalla pystyin keskittymään, ymmärsin paremmin tän kautta.

O: ... matematiikkaa pystyy erittäin pitkälle soveltamaan näissä esimerkiks ohjelmoinnissa ja muissa vastaavissa, niin ...

O: ... et matematiikasta vaik siit tulee tehtäviä, sä pystyt hyödyntää siinä ohjelmoinnissa ni se ei haittaa samaten fysiikka kemia... (OT1)

Kiinnostusosaamista vietiin myös strukturoidun harrastustoiminnan ulkopuolelle, jolloin sitä kehitettiin myös vapaa-ajan ympäristöissä. Jalkapallosta kiinnostunut haastateltava vei kiinnostuksensa harrastusryhmästä vapaa-ajan vertaisten kontekstiin.

O: Mitkä asiat siinä sitte tuki tän sun oppimisen kehittymistä tai rajotti sitä?

O: ... sillee vähä sitte just kaveriporukalla ollaa menty pelaa just johki kentälle vapaa-ajalla, sillonki ollaa vähä kokeiltu niit. (P2)

Osa haastateltavista kertoi vievänsä harrastustoiminnassa tapahtuvaa osaamisen kehittämistoimintaa myös kotiin, jossa oppimista jalostettiin edelleen. Seuraavan esimerkin haastateltava kertoo harjoittelevansa myös kotona, sillä kokee yhden harjoituskerran viikossa itselleen vähäisenä.

H: Missä määrin tää kiinnostus on olennainen osa sua?

O: Koska niinku mä teen sitä vapaa-ajalla ja sillee nautin siitä.

H: Millä tavalla vapaa-ajalla?

O: No mä meen vaan kerran viikossa sinne, koska se on vaa kerran viikos, mut siis voi olla et mä teen kotonaki jotain samantyyppisii harjotuksii

O: Niiku yksin vaa kokeilen niit lyönteil ilmaan ja sillee. (ON)

Kiinnostuksen kohteen parissa tapahtuvan toiminnan kerrottiin ylittävän rajoja myös käytettävien rajoja ylittävien välineiden kautta. Rajaobjektilla tarkoitetaan asioita, esineitä tai ohjelmia, joita käytetään välineenä rajoja rikkovaan vuorovaikutukseen eri yhteisöissä toimivien ihmisten välillä (Star & Griesemer, 1989). Esimerkiksi teknologia voi mahdollistaa rajojen rikkomisen. Tämän tutkimuksen haastateltavat kertoivat rajoja rikkovasta kiinnostustoiminnasta, jossa välineenä käytettiin esimerkiksi sähköpostia tai Facebook- ja WhatsApp-ryhmiä. Näiden rajoja ylittävien välineiden kautta tiedon kerrottiin kulkevat harrastusryhmien ja kodin välillä.

H: Käytätsä snapchattii tai whatsappii jotenki tähän sirkukseen liittyen?

O: No tietty niille kavereille sillee puhun ja just meil on esimerkiks sirkuksen ryhmä whatsapis ja puhutaan just jotain, et millon on treenit ja mitä pitää ottaa esitykseen mukaan ja jotain tälläsii. (T2)

Edellisen esimerkin haastateltava kertoi WhatsApp -ryhmästä, jossa keskusteltiin kiinnostuksen kohteeseen liittyvästä toiminnasta. Seuraavan aineistositaatin haastateltava raportoi oppimistoiminnasta, joka ylittää harrastustoiminnan ja

kodin välisen rajan, jossa välineenä toimii harrastustoiminnassa kuvatut videot, joita esitellään kotona.

H: Oolrait, mites dokumentoitteks te muuten toimintaa, otatteks te kuvia?

O: Joo me ollaan otettu aina ku me ollaan lähetty johki retkelle, meil on aina kamera mukana ja ollaan tehty siitä sellanen videokoonti.

O: No me tehään se aina vaan silleen, et sen saa linkillä ja sit se yleensä jaataan just lippukuntalaisille ja näin ja sit näytetään jollekin vanhemmille ja näin.

H: joo. sitten te ootte tehny jotain videoita, onks se niinku kuvakoosteista vai?

*O: on meil ihan videotakin ollu siel, sit ne on vaan otettu kaikki pätkät.
(P7)*

Eräs haastateltavista nuorista kertoi strukturoidussa harrastusryhmässä toimivan kiinnostusyhteisön ja muiden saman kiinnostuksen jakavien henkilöiden rajojen ylittämisestä. Haastateltava raportoi Facebook -ryhmästä, jonka harrastusryhmä loi luodakseen mahdollisuuden vuorovaikutukseen saman kiinnostuksen jakavien ihmisten kanssa. Alla olevassa esimerkissä on nähtävissä rajoja rikkovaa toimintaa, jossa Facebook -ryhmä toimii rajoja ylittävänä objektina kiinnostusyhteisön rajojen ylityksessä.

O: ...tapahtu silleen että meillä oli tota uudistusmielistä porukkaa meidän joukkueessa ja me haluttiin että olis sellasia treenejä missä näkis muitakin joukkuelaisia, niin sitten facebookissa tehtiin ilmotus muille henkilöille jotka boffaa et tulkaa meidän treeneihin. Ja sitten seuraavalle kerralle sinne tuli valtava määrä porukkaa, tähän näin..paljon porukkaa. Pari kiinnostunut minkälaisia meidän treenit on. Siellä mä ensimmäisen kerran kai et ensin piti tätä asetta outona tätä nuijaa, sit siel oli tosi paljon tosi mukavii tyyppjä, joita mä oon tavannut myöhemminkin boffauksen merkeissä. (P8)

Yksi haastatteluissa esiin tulleista toiminnan kehittämisen konteksteista oli sosiodigitaalinen ympäristö. Sosiodigitaalisesta ympäristöstä kerrottiin haettavan

tietoa ja sitä käytettiin myös tiedonsaamisen ja jakamisen välineenä sekä sosiaalisena ympäristönä. Kiinnostustoiminta oli rajat ylittävää, sillä kiinnostusyhteisöön osallistumisen seurauksena tietoa saatettiin hakea verkosta. Osa haastateltavista kertoi myös kotona syntyneestä kiinnostuksesta, jota edistettiin hankkimalla tietoa harrastusryhmistä sosiodigitaalisista ympäristöistä. Seuraavan esimerkin haastateltavan kiinnostustoiminta tapahtui kaksisuuntaisesti yli oppimisen kontekstien. Haastateltava kertoo hakevansa verkosta videoita oppimistarkoituksessa, jonka jälkeen hän vie tämän ymmärryksen harrastustoiminnan kontekstiin, pyrkien siellä oppimaan videolla nähneensä liikkeen.

H: Pystytsä oppimaan niistä jotain?

O: Jos niillä on jotain hienoja temppeja, niin sit mulle tulee aina semmonen fiilis, et nyt pitää oppia toi ja sit mä opettelen sen tunnilla. mut emmä niinku oikeen mitään teoreettista

O: No se on sillee, et mä katon sen videon. siel on joku hauska juttu minikä mä haluan osata. meen tunnille. ehkä katon sen videon uudestaan. näytän sen jolleki valmentajalle ja se näyttää miten se ehkä kannattais aloittaa. ja sitten siitä sitten niinku rakennan. (OT)

Yhteenveto

Tässä tutkimuksessa oppimiseen käytettävät omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategiat ilmenivät yhtä monimuotoisina kuin Barronin (2006) tutkimuksessa, ja analyysissa nousi esiin vain yksi luokka, jota Barron (2006) ei omassa tutkimuksessaan määritellyt – strukturoimaton harjoittelu.

Kaikki haastateltavat kertoivat osallistuvansa strukturoituun oppimiseen liittyen kiinnostuksen kohteeseensa joko harrastusryhmissä tai koulussa. Jokainen haastateltava kertoi myös tietoyhteisöjen rakentamisesta omaehtoisen toiminnan kehittämisessä. Nämä omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategiat sisälsivät sosiaalista osallistumista ja toimintaa kiinnostuksen kohteen parissa. Kiinnostustoiminta voidaankin nähdä erilaisiin yhteisöihin osallistumisena, jonka seurauksena myös yksilöllinen osaaminen kehittyy. Oppimisen osallistumismetaforan näkökulmasta tiedon ei nähdä sijaitsevan yksilön mielessä, vaan se il-

menee ja kehitty osallistumisen seurauksena, jonka aikana yksilö omaksuu yhteisön käytänteitä (Hakkarainen ym. 2004; Paavola & Hakkarainen, 2008). Tietoyhteisöihin osallistumisella ja niitä rakentamalla ihmiset jakavat myös tietoa ja luovat uutta ymmärrystä.

Haastateltavista 11 raportoi strukturoimattomasta harjoittelusta, joka ilmeni harrastustoiminnan ulkopuolella tapahtuvana vapaa-ajan harjoitteluna tai harrastusryhmiin kuulumattomana strukturoimattomana toiminnan kehittämisenä. Omaehtoisen toiminnan kehittämisen analyysissä syntyneitä strukturoimattoman harjoittelun luokkaa ei esiintynyt Barronin (2006) tutkimuksessa. Tämä saattaa johtua siitä, että Barronin tutkimus keskittyi tarkastelemaan teknologias-ta kiinnostuneita nuoria, kun taas tähän tutkimukseen osallistuneet haastateltavat kertoivat hyvinkin erilaisista kiinnostuksen kohteista ja toiminnasta niiden parissa.

Kirjojen ja lehtien eli tekstipohjaisen informaation käytöstä raportoi hyvin pieni osa haastateltavista. Vain viisi haastateltavaa raportoi etsivänsä tietoa kiinnostuksen kohteeseensa liittyen painetuista kirjoista tai lehdistä. Tekstiperustaisen informaation käyttäminen toiminnan kehittämisen strategiana on saattanut vähentää suosiotaan teknologian käytön lisääntymisen myötä. Teknologian käytön suosio kiinnostustoiminnan kehittämisessä onkin huomattava tässä tutkimuksessa, sillä jopa 23 haastateltavista kertoi kiinnostuksen kohteeseen liittyvästä median tutkimisesta. Haastateltavat raportoivat tutoriaalejen käytöstä, sovellusten ja ohjelmien kokeilusta, netissä surffaamisesta sekä sosiaalisen median käytöstä.

Kaikki Barronin (2006) tutkimuksessaan määrittelemät omaehtoisen tiedonrakentamisen strategiat esiintyivät myös tässä tutkimuksessa, joskin hieman eri muodoissa. Esimerkiksi Barronin interaktiivisten toimien luokka ei ilmennyt tässä tutkimuksessa samalla lailla, vaan nimesin sen kuvaavammin median luomiseksi. Median luomisesta kertoneet kahdeksan haastateltavaa puhuivat oman toiminnan kuvaamisesta sekä henkilökohtaisesta ja yhteisöllisestä median luomisesta.

Haastateltavat raportoivat kaikista kolmesta oppimisen vertauskuvasta, tiedonhankinnasta, kulttuuriin osallistumisesta ja tiedonluomisesta (ks. esim. Hakkarainen ym., 2004; Paavola & Hakkarainen, 2008). Alla olevassa taulukossa 10. olen esittänyt haastateltavien käyttämät omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategiat ja raportoinut strategioiden saamat mainintamäärät sekä mainintojen suhteelliset frekvenssit.

Taulukko 10. Omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategiat ja mainintojen frekvenssit.

Pääluokka	Määrittely	Mainintamäärät	(f%)
Tekstiperustaisen informaation käyttö	- Kirjojen ja lehtien lukeminen	5	5,3
Median tutkiminen	- Tutoriaalien käyttö - Sovellusten ja ohjelmien kokeilu - Netissä surffaus - Sosiaalisen median käyttö	23	24,2
Median luominen	- Oman toiminnan kuvaaminen oppimistarkoituksessa - Henkilökohtainen median luominen - Yhteisöllinen median luominen	8	8,4
Strukturoituun oppimiseen osallistuminen	- Harrastustoimintaan liittyminen - Osallistuu esiintymisiin, kilpailuihin, leireille ja oheistoimintaan - Siirtyy haastavampiin harrastusryhmiin - Oppii ohjaajan avulla - Käyttää kiinnostusosaimista koulussa	24	25,3
Strukturoimaton harjoittelu	- Vapaa-ajan harjoittelu - Omaehtoinen harjoittelu - Haastavampiin toimiin siirtyminen	11	11,6
Tietoyhteisöjen rakentaminen	- Osallistuu kiinnostusta-pahtumaan - Liittyy kiinnostusyhteisöön - Keskustelee, opettaa ja toimii kiinnostuskavereiden kanssa - Keskustelee perheen-	24	25,3

<i>jäsenten kanssa ja oppii heiltä - Seuraa kokeneemman henkilön esimerkkiä</i>		
---	--	--

Toiminta kiinnostuksen kohteen parissa ilmeni tässä tutkimuksessa monissa eri ympäristöissä. Haastateltavat kertoivat kiinnostustoiminnasta, joka tapahtui useissa eri konteksteissa ja niiden rajoja ylittävästi. Myös Barron (2006) sai tutkimuksessaan samanlaisia tuloksia.

Haastatteluun osallistuneista kahdeksaluokkalaisista yhtä lukuun ottamatta kaikki kertoivat kiinnostustoiminnasta, jossa toiminta tapahtui jollain muotoa sosiodigitaalisessa ympäristössä. Sosiodigitaalisessa kontekstissa toimintaa kerrottiin kehitettävän tietoa hakemalla, sitä rakentamalla sekä sosiaalisessa kanssakäymisessä. Monella haastateltavista sosiaalinen media ja verkko toimivat myös välittävinä tekijöinä, jotka sitoivat oppimisen ekologioita. Kontekstien rajoja ylittävinä välineinä, joka sitoo kontekstit yhteen, haastateltavat raportoivat esimerkiksi Facebook-, ja WhatsApp -ryhmät. Paavolan ym. (2006) mukaan tieto-, ja viestintäteknologian sovellukset voivat parhaimmillaan tuoda oppimiseen välineitä ja menetelmiä, joiden avulla on mahdollista luoda yhteisöllistä toiminnan kehittämistä ja taltioida sitä.

Toiseksi eniten mainintoja sai vertaisten konteksti. Jopa 22 haastateltavista kertoivat kiinnostustoiminnan tapahtuvan vertaisten parissa. Vertaiset onkin keskeinen sosiaalinen konteksti nuoren elämässä. Toinen läheisiä ihmisiä sisältävä konteksti oli perhe. Haastateltavista 14 kertoi kiinnostuksen kohteen parissa toimimisen tapahtuvan jollain muotoa vuorovaikutuksessa perheen kanssa. Harrastustoiminnan kautta syntyneestä kiinnostuksesta tai tässä kontekstissa tapahtuvasta omaehtoisen toiminnan kehittämisestä raportoitiin 18 haastateltavaa. Nuoret näkivät harrastusryhmään osallistumisen keskeisenä osana kiinnostustoimintaansa.

Kenenkään haastateltavan kiinnostus kiinnostuksen kohdettaan kohtaan ei ollut lähtöisin koulusta, mutta 13 heistä kertoi kiinnostustoiminnasta joka ilmeni jollain muotoa koulussa. Haastateltavat raportoivat oppitunneista, joilla he pystyi-

vät hyödyntämään kiinnostuksen kohdettaan tai oppimaan siitä lisää. He myös kertoivat koulussa pitämistään esitelmistä, esiintymisistä ja opetustuokioista liittyen kiinnostuksen kohteeseensa.

Tässä tutkimuksessa esiintyneet kontekstit ilmenivät myös Barronin (2006) tutkimuksessa, mutta sosiodigitaalisen ympäristön kontekstia ei hän tutkimuksessaan nostanut erikseen esille. Tässä tutkimuksessa nuoret kertoivat kuitenkin mediasta keskeisenä toiminnan kehittämisen paikkana. Taulukkoon 11. olen koonnut aineistossa esiintyneet kiinnostustoiminnan kontekstit, niiden saaneet mainintamäärät sekä mainintojen suhteelliset frekvenssit.

Taulukko 11. Kiinnostustoiminnan kontekstit ja mainintojen frekvenssit.

Toiminnan kontekstit	Mainintamäärät	(f%)
Perhe	14	15,6
Vertaiset	22	24,4
Harrastustoiminta	18	20,0
Koulu	13	14,4
Sosiodigitaalinen ympäristö	23	25,6

Tässä tutkimuksessa ilmeni, että toiminta henkilökohtaisesti merkityksellisen kiinnostuksen parissa on kontekstien rajat ylittävää ja itseohjautuvaa (ks. esim. Barron, 2006). Haastateltavat kertoivat toiminnasta kiinnostuksen kohteen parissa, joka ilmeni useissa eri konteksteissa. Harrastustoiminnan kontekstissa esiintyvä kiinnostus saatettiin esimerkiksi tuoda kotiin tai kouluun, jossa toimintaa jalostettiin edelleen. Toiminnan kontekstien ylittäminen oli kaksisuuntaista (ks. esim. Barron, 2006), joka tarkoittaa sitä että tietyssä kontekstissa valjastettua toimintaa jalostetaan toisessa kontekstissa, josta se taas palaa takaisin.

7 Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tarkoitukseni oli tarkastella, kuvata ja ymmärtää kahdeksaluokkalaisten kiinnostuksen kohteita ja niissä rakentuvaa oppimisen ekologiaa. Olen pyrkinyt tutkimuksessani puolueettomuuteen, sillä tavoitteenani oli saada nuorten oma ääni kuuluviin lisäämällä tietoa heille henkilökohtaisesti merkityksellisistä kiinnostuksen kohteista. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta nostaa tarkka ja johdonmukainen kuvaus tutkimuksen toteutuksesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Olen pyrkinyt tutkimuksessani selvittämään tutkimuksen etenemisen, analyysin vaiheet sekä tulokset mahdollisimman johdonmukaisesti ja läpinäkyvästi. Tulosluvussa nostin useita haastattelulainauksia perustelemaan luokitteluja, jotta saisin haastateltavien oman äänen näkyviin ja analyysin mahdollisimman läpinäkyväksi lukijoille. Vaikka tutkijan tulkinnat ohjaavat vahvasti laadullista tutkimusta, koen koulutukseni ja opettajan työni puolesta omaavani hyvän ymmärryksen nykynuorten toiminnasta. Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja pätevyyttä, joita arvioitaessa esiintyvät usein käsitteet tutkimuksen reliaabelius eli tutkimuksen toistettavuus sekä validius eli tutkimuksen kyky mitata mitä on ollut tarkoituskin (Hirsjärvi ym., 2009; Kvale & Brinkmann, 2009; Metsämuuronen, 2005; Tuomi & Sarajarvi 2002).

Ennen haastatteluja luokittelimme tutkijayhteistyöllä aiemmin kerätyn määrällisen kyselyaineiston kiinnostuksen kohteet. Näen tutkijatriangulaation vahvistaneen tutkimuksen määrällisen aineiston luokittelun luotettavuutta. Luokittelun pohjalta valitsimme haastatteluun eri kiinnostuksen kohteen omaavia nuoria, jotka kertoivat käyttävänsä paljon myös puhelinta tai tietokonetta. Valitsemalla haastateltavat suuresta populaatiosta oli mahdollista löytää henkilöt, joilta kerättiin laadullinen aineisto. Kvalen ja Brinkmannin (2009) mukaan hyvät haastateltavat ovat yhteistyökykyisiä ja motivoituneita kertomaan omasta elämästään. Tämän tutkimuksen 24 haastateltavaa kertoivat henkilökohtaisesti merkityksellisistä kiinnostuksen kohteista, joita ilmeni useita erilaisia. Suuri populaatio mahdollistikin kiinnostuksen kohteiden monipuolisuuden huomioinnin ja tuotti vahvan tutkimusasetelman. Teknologian käytön määrän liittyessä haastateltavien valintaan sen voidaan olettaa vaikuttaneen myös tuloksiin, joissa korostui medi-

an tutkiminen ja sosiodigitaalinen ympäristö. Toisaalta tässä tutkimuksessa teknologian käyttöä tarkasteltiin kiinnostuksen kohteisiin liittyen, jota kyselytutkimus ei kuitenkaan nimenomaisesti mitannut.

Tässä tutkimuksessa halusin tuoda haastateltavien omat ajatukset esille, joten haastattelu toimi mielestäni validina metodina. Hirsjärven ja Hurmen (2008) mukaan haastattelu sopii metodiksi, kun halutaan tulkita kysymyksiä, täsmentää vastauksia sekä saada kuvaavia esimerkkejä. Tutkimusmenetelmän validiutta lisää usean tutkijan yhteistyöllä laadittu haastattelurunko, jonka tekemisessä en itse ollut mukana. Haastattelurunkoa testattiin ennen tämän tutkimuksen haastatteluja, jonka perusteella sitä muokattiin tutkijayhteistyöllä, jotta saisimme mahdollisimman merkityksellistä tietoa liittyen tutkimuksen kohteisiimme.

Tämän tutkimuksen haastattelut on suoritettu tutkijatriangulaatiolla, jolloin aiheiston hankintaan on osallistunut useampi tutkija. Tutkijoiden toiminta on saatanut vaihdella haastatteluissa. Haastattelujen luotettavuuteen on siis mahdollisesti voinut vaikuttaa kysymysten esittämismuoto tai se mihin asioihin haastateltava on tarttunut. Olimme kuitenkin käyneet haastattelurungon läpi kaikkien haastattelijoiden kesken ja puhuneet auki haastattelujen etenemisen. Teemojen tarkentavat kysymykset oli myös kirjattu haastattelurunkoon. Tämän puolistrukturoidun teemahaastattelun meriittinä voidaan nähdä se, että haastattelurungosta oli mahdollista poiketa ja aiempien teemojen tarkentamiseen pystyi palaamaan vielä myöhemmässä vaiheessa. Vaikka haastattelurungossa teemojen alle oli kirjattu tarkentavia kysymyksiä, annoimme haastatteluissa tilaa haastateltavilta nousseille ajatuksille, pyrkien välttämään ohjaavia kysymyksiä ja kehoittaen heitä kertomaan itse. Hirsjärvi ja Hurme (2008) näkevätkin teemahaastattelun ansiona sen, että se tuo tutkittavan äänen kuuluviin.

Haastattelut toteutettiin haastateltavan ja haastattelijan välillä kahden kesken rauhallisessa huoneessa ilman häiriötekijöitä. Haastattelutallenteiden kuuluvuus oli hyvä ja litteroimme ne tarkasti, huomioimatta kuitenkaan esimerkiksi äänenpainoja, joilla ei tutkimuksissamme nähty olevan suurta merkitystä. Haastattelu- nauhoitusten tarkka litterointi ja nauhoitusten laatu vaikuttavat positiivisesti ai-

neiston reliabiliteettiin (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Litteroitua aineistoa kertyi jopa 500 sivua, jonka näen riittävänä määränä kyseistä ilmiötä tutkittaessa.

Keskeistä tutkimuksen toteutuksen tarkastelussa on myös kiinnittää huomiota sen eettisyyteen. Haastateltavan on voitava luottaa siihen, että tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja aineiston analyysissä tulee huomioida anonymiteetin säilyttäminen (Hirsjärvi & Hurme, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009). Olen kertonut haastateltavien tulevan kahdesta Helsingin normaalikoulusta, mutta haastateltavien henkilöllisyydet muutettiin litterointivaiheessa. Kvalen ja Brinkmannin (2009) mukaan haastateltavan on lisäksi oltava tietoinen siitä, mihin hän on ryhtymässä. Tämän otimme huomioon haastattelujen alussa kertoessamme haastateltaville mitä asioita tutkimus käsittelee ja mihin tarkoitukseen tietoa käytetään.

Aineiston analyysin luotettavuutta tarkasteltaessa tulee arvioida menetelmää, jota on käytetty. Toteutin tutkimuksessani kolme sisällönanalyysiä, joista kaksi ensimmäistä olivat aineistolähtöisiä ja kolmas teoriasidonnainen. Ensimmäinen sisällönanalyysi koski innostavia asioita kiinnostuksen kohteessa. Tässä aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä loin ensin pienet ja tarkat luokat. Tämän analyysin reliabiliutta vahvistaa mielestäni se, että ensimmäisen luokittelun jälkeen syntyneitä luokkia trianguloitiin tutkijayhteistyöllä erään Mind the Gap -ryhmän tutkijan kanssa. Tulimme siihen tulokseen, että luokat ovat päällekkäisiä ja niitä tulisi yksinkertaistaa. Reliabiliutta lisää tässä tapauksessa se, että olen käsitellyt tekemäni luokittelun useaan kertaan, pohtinut aineistokatkelmia useasta eri näkökulmasta sekä muuttanut tekemiäni tulkintoja luokittelumuutosten perusteella.

Innostavien asioiden tulkinnan perustin pääosin Decin ja Ryanin (1985) itsemääräämisteorian ja Dweckin (1989) tavoiteorientaatioteorian pohjalle. Tutkimustulosten tulkinnassa on siis käytetty teoriatriangulaatiota, jolloin aineiston tulkinnassa hyödynnetään useampaa teoreettista näkökulmaa (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Useampaan teoreettiseen viitekehykseen pohjaaminen mahdollisti ilmiön tarkastelun laajemmasta näkökulmasta. Olin esitellyt nämä teoriat jo aiemmin tutkimukseni teoriaosuudessa ja samat tekijät ilmenivät myös kiinnos-

tuksen kohteen innostavuutta käsittelevässä aineistolähtöisessä analyysissä. On mahdollista, että toinen tutkija olisi voinut rakentaa erilaiset luokat ja saamiani tutkimustuloksia olisi mahdollista tulkita myös muilla tavoin. Tutkimukseni taustalla on kuitenkin vahva teoreettinen viitekehys ja ollessani kiinnostunut toiminnan motivaatiosta ja tavoitteista kiinnostustoiminnan taustalla, tämä analyysin ja tulkinnan tapa oli mielestäni validi ja tavoitti tutkittavan ilmiön.

Kolmatta tutkimuskysymystä koskeva analyysi keskittyi omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategioihin ja toiminnan konteksteihin. Tämän teoriasidonnaisen analyysin inspiraationa toimi Barronin (2006) tutkimus oppimisen ekologioista ja siinä esiintyvät omaehtoisen tiedonrakentamisen strategiat. Tässä kohtaa onkin hyvä tarkastella sisällön validiutta, joka on Metsämuurosen (2005) mukaan käsitteellinen tai teoreettinen mittauksen ominaisuus, jolla tutkitaan sitä, ovatko tutkimuksessa käytetyt käsitteet merkityksellisiä kyseistä ilmiötä tarkasteltaessa. Tutustuin ennen analyysia tarkasti Barronin (2006) määrittelemiin omaehtoisen tiedonrakentamisen strategioihin. Analyysin edetessä huomasin, ettei kyseinen käsite kuvaa riittävän kattavasti tutkimukseni monissa erilaisissa kiinnostuksissa tapahtuvaa toiminnan kehittämistä, joten nimesin nämä omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategioiksi. Tutkimukseni pätevyyttä lisää mielestäni se, etten pitäytynyt tiukasti Barronin (2006) määrittelemissä strategioissa, vaan annoin tilaa aineistossa ilmeneville uusille asioille. Tämän seurauksena syntyikin yksi luokka, jota Barronilla ei ollut.

Tutkimuksen validiteetti eli pätevyys viittaa siihen, ovatko tutkittava ilmiö ja käytetyt käsitteet ja teoria sopuosinnussa (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimustulokseni ovat samansuuntaisia kuin Barronilla (2006), jonka ajatuksiin oppimisen ekologioista pohjasin tutkimukseni. Kuten Barronilla, tutkimukseni haastateltavien kiinnostus syntyi useissa erilaisissa konteksteissa, toimintaa kehitettiin useiden Barronillakin (2006) esiintyneiden omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategioiden kautta ja haastateltavat kertoivat kiinnostustoiminnan tapahtuvan useissa eri konteksteissa ja näiden rajoja rikkoen. Tutkimukseni taustalla toimivan oppimisen ekologioiden näkökulman kautta oli mielestäni mahdollista tavoittaa erilaisissa kiinnostuksen kohteissa tapahtuva toiminta laajasti ja luoda näistä selkeä kokonaiskuva. Tarkastelin tutkittavaa ilmiötä niiden teorioiden kautta,

jotka olivat mielestäni tämän tutkimuksen tutkimustehtävän kannalta relevantteja.

Olisin voinut rajata aineiston analyysiin tietyt haastattelujen osat, kuten aikajanoista puhumisen tai jonkin spesifin haastatteluteeman. Halusin kuitenkin saada kokonaisvaltaisen kuvan haastateltavien kiinnostusprosessista, joten kävin läpi koko aineiston nostaten sieltä kiinnostuksen kohteen innostavuuteen ja siinä tapahtuvaan tekemiseen liittyvät ilmaisut. Haastattelujen määrän ja laadullisen tutkimusperinteen valossa en pyri yleistämään saatuja tuloksia, mutta näen näiden haastateltavien lisänneen ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja populaatiosta, jota tutkin (Stake, 2005). Yksittäisiä tapauksia tutkimalla oli mahdollista saada näkyviin se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mitkä asiat siinä toistuvat.

Metsämuurosen (2005) mukaan ilmiötä ei tarvitse tutkia kokonaisuudessaan jos tietoisesti jättää pois osan ilmiöstä. Olisin voinut tutkia myös kiinnostuksen kohteen parissa kehitettyjä taitoja ja tietoja, mutta jätin tämän tarkastelun tietoisesti pois pysyäkseeni suhteellisen rajatussa tutkimuksessa. Tutkimustulokset olisi ollut mahdollista esittää myös tyyppitarinoittain, nostaten aineistosta löytyneitä yleisimpiä ”tyyppejä” tarkasteluun. Valitsin kuitenkin tavan, jossa esittelin useamman eri haastateltavan sanoittamia asioita, sillä halusin tuoda lukijalle monipuolisen kuvan erilaisista kiinnostuksen kohteista.

Tutkimukseni ansioksi näen sen, että olin mukana lähes kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Tämän vuoksi minulla oli selkeä ja perusteellinen kuva aineistosta, sen hankinnasta sekä tausta-ajatuksista. Tutkimuksen eri vaiheisiin, kuten haastatteluihin, litterointiin ja aineiston analyysiin on liittynyt jonkin verran tutkijatriangulaatiota Mind the Gap -tutkimusryhmän tutkijoiden kanssa, jonka näen edistäneen tutkimustani ja lisänneen sen luotettavuutta. Minulla on ollut mahdollisuus neuvotella tutkijoiden kanssa havainnoistani, kyseenalaistaa ajatuksiani ja löytää uusia näkökulmia.

8 Pohdintaa

Tämän Pro Gradu -tutkimukseni tavoitteena oli saada nuorten ääni kuuluviin ja antaa heidän kertoa henkilökohtaisista kiinnostuksen kohteistaan ja toiminnasta niiden parissa. Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää millaiset asiat nuoria innostavat kiinnostuksen kohteessaan. Tavoitteenani oli myös kuvailla ja tulkita haastatteluun osallistuneiden nuorten kiinnostuksen syntymistä sekä sen parissa käytettyjä omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategioita, jotka ylittävät eri oppimisen konteksteja. Hypoteesinani oli, että merkityksellistä oppimista tapahtuu koulun ulkopuolisissa kiinnostuksen kohteissa ja konteksteissa, joissa lapset itse luovat toiminnan kehittämisen tapoja ollessaan kiinnostuneita asiasta. Näin kaikkien haastateltavien olevan sisäisesti motivoituneita toimintaan, sillä kiinnostuksen kohde oli heille merkityksellinen ja omaehtoisesti valittu.

Tulosten yhteenveto

Tähän tutkimukseen osallistuneet 24 nuorta kertoivat kiinnostuksen kohteensa innostuksen johtuvan emotionaalisista, sosiaalisista, tavoitteellisista ja muista toiminnan tekijöistä. Haastateltavat saattoivat raportoida useammasta innostavasta tekijästä tai vain yhdestä. Eniten mainintoja saivat emotionaaliset tekijät, joista raportoi 21 haastateltavaa. Haastateltavat kertoivat positiivisista psyykkisistä ja fyysisistä tunnetekijöistä. He kertoivat positiivisten tunteiden, tunnekokemusten, tunteiden käsittelyn ja kyvykkyyden kokemuksen innostavan heitä kiinnostuksen kohteessaan. Toiminnan ja sen tavoitteiden ollessa henkilökohtaisesti merkityksellisiä, ilmenee kiinnostustoiminnassa emotionaalisia tekijöitä, jotka innostavat sen parissa toimimisessa (Deci & Ryan, 2000; Hidi ym., 2004; Lewarter, 2001).

Haastateltavista 15 raportoi tavoitteellisista tekijöistä, jotka innostivat heitä kiinnostuksen kohteessa. Tavoitteellisina tekijöinä he raportoivat uuden oppimisen, joka on tulkittavissa kiinnostuksen kohteessa koettuna oppimisorientaationa (Dweck, 1989). Haastateltavat raportoivat innostavina tekijöinä myös saadut palkinnot, kehu tai saavutukset. Nämä sosiaalisten tunnustusten maininnat on mahdollista tulkita suoritusorientaation (Dweck, 1989; Tuomela-Soini ym., 2008)

näkökulmasta, mutta en näe kyseisten haastateltavien olevan vain suoritusorientoituneita kiinnostuksen kohdettaan kohtaan. Tavoitteellisista innostustekijöistä kertoneet haastateltavat raportoivat myös saadusta liikunnallisesta hyödystä.

Kiinnostuksen kohteessa innostavista asioista kysyttäessä 10 haastateltavista raportoi sosiaalisista tekijöistä. Tätä ajatusta tukee yksilöiden sosiaalisen yhteyden tarve (Deci & Ryan, 1985). Sosiaalisista tekijöistä kertoneet haastateltavat näkivät yhdessä tekemisen sekä uusien ihmissuhteiden solmimisen innostavan heitä kiinnostuksen kohteessaan. Haastateltavista kuusi raportoi muista yksittäisistä innostavista toiminnan tekijöistä. Nämä haastateltavat kertoivat toiminnassa heitä innostavan siinä koetut kokemukset, toiminnan kohteen sekä käytetyt välineet. Innostavien asioiden luokat eivät määrällisesti eronneet suuresti toisistaan, sillä jokainen luokka sai useamman maininnan. Innostavat emotionaaliset tekijät saivat kuitenkin eniten (40,4%) kaikista maininnoista.

Tutkimuksessani ilmeni eri kiinnostuksen syntymisen konteksteja. Tätä tukee Barronin (2006) ajatus siitä, että kiinnostus voi syntyä missä tahansa kontekstissa, erilaisten toimien kautta. Suurimmalla osalla nuorista kiinnostus oli syntynyt perhe kontekstissa (11). Toiseksi eniten (7) mainintoja sai harrastustoiminnan konteksti, jossa kiinnostus oli syntynyt lajiin tutustumisen kautta. Neljä haastateltavista kertoi vertaisten toimineen kontekstina kiinnostuksen synnylle, kun taas kaksi haastateltavaa puhui muista irrallisista konteksteista. Tässä tutkimuksessa, toisin kuin Barronilla (2006), yhdenkään nuoren kiinnostus ei ollut syntynyt koulukontekstissa, mutta kiinnostusta jalostettiin myös tässä formaalisessa ympäristössä.

Tässä tutkimuksessa löydetyt omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategiat olivat samansuuntaisia kuin Barronin (2006) määrittelemät omaehtoisen tiedonrakentamisen strategiat, jotka toimivatkin analyysini inspiraationa. Barronin (2006) tutkimuksen otaksuma oli, että kun kiinnostus on syntynyt, käyttävät nuoret erilaisia strategioita edistämään oppimistaan. Omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategioiden käytössä esiintyi materiaalisia ja sosiaalisia resursseja (ks. esim. Barron, 2006). Materiaalisten resurssien käyttönä voidaan nähdä

tekstiperustainen informaatio sekä median tutkiminen ja luominen. Kiinnostus sitoutui myös sosiaalisiin resursseihin, jotka esiintyivät strukturoituna yhteisöihin liittyvinä oppimistoimintoina sekä erilaisten sosiaalisten tietoyhteisöjen rakentamisena.

Kaikki haastatteluun osallistuneet kertoivat kiinnostuksen kohteeseen liittyvästä strukturoituun oppimiseen osallistumisesta joko harrastusryhmässä tai koulussa. Kaikki haastateltavat raportoivat myös tietoyhteisöjen rakentamisesta omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategiana. Yhtä nuorta lukuun ottamatta kaikki kertoivat kiinnostuksen kohteeseensa liittyvästä median tutkimisesta ja kahdeksan haastateltavaa raportoi median luomisesta. Vähiten mainintoja sai tekstiperustaisen informaation käyttö, josta raportoi vain viisi haastateltavaa. Tekstiperustaisen informaation käytön voidaan nähdä vähentyneen digitaalisen median yleistyessä. Tässä tutkimuksessa esiintyivät kaikki omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategiat, jotka Barron (2006) oli omassa tutkimuksessaan määritellyt. Tutkimukseni synnytti kuitenkin uuden luokan, sillä 11 haastateltavista kertoi strukturoimattomasta harjoittelusta, joka tapahtui ilman harrastusryhmää harjoitteluna tai harrastustoiminnan ulkopuolisena vapaa-ajan harjoitteluna.

Kuten Barronin (2006) tutkimus, myös tämä tutkimus osoitti, että kiinnostus voi syntyä hyvin erilaisissa konteksteissa: perhepiirissä, vertaisten kesken, harrastustoiminnan kautta tai muutamassa muussa yksittäisessä kontekstissa. Myös omaehtoisen toiminnan kehittämisen strategioita ilmeni useissa erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Kiinnostustoiminnan konteksteja löytyikin tässä tutkimuksessa viisi: perhe, vertaiset, harrastustoiminta, koulu ja sosiodigitaalinen ympäristö.

Tutkimuksessani ilmeni, että perhe on keskeinen ja merkityksellinen toiminnan konteksti nuoren elämässä. Perheenjäsenet nähtiin innostavimpina henkilöinä (41,1%) ja suurimmalla osalla (45,8%) kiinnostus oli syntynyt perhekontekstissa. Myös omaehtoisen toiminnan kehittämisessä perheenjäsenet olivat keskeisiä tietoyhteisöjen henkilöitä. Lapset saavatkin suuren osan itseensä liittyvistä asenteista, uskomuksista ja odotuksista sosiaalisesta ympäristöstään, jossa lä-

heiset ihmiset viestivät yksilön suoriutumiseen liittyviä asioita, uskomuksia ja arvoja (Aunola, 2002). Onkin tärkeää muistaa, että nuoret saattavat olla hyvin erilaisissa asemissa perhetilanteiden ja valmiuksien periytymisen kannalta.

Nykypäivän nuorilla vertaisten merkitys on myös suuri. Haastateltavat kertoivat vertaisista, jotka veivät kiinnostustoimintaan sekä tietoyhteisöistä, jotka rakentuivat vertaisten kanssa käydyssä vuorovaikutuksessa. Vertaiset esiintyivät myös strukturoiduista harjoitusryhmistä kerrottaessa. Sosiaalisista resursseista myös harrastustoiminta ilmeni keskeisenä kontekstina tutkimuksessani ja haastateltavat raportoivat myös sosiodigitaalisesta ympäristöstä, jossa kiinnostustoimintaa tapahtui. Nykyajan teknologia on usein vuorovaikutteista ja toiminta tässä kontekstissa näin ollen sosiaalista. Kiinnostuksen voidaankin tämän tutkimuksen perusteella todeta linkittyvän vahvasti sosiaaliseen toimintaan osallistumiseen ja yhteisöihin kuulumiseen.

Kaikki haastateltavat kertoivat kiinnostuksen syntyneen informaaleissa konteksteissa koulun ulkopuolella. Haastateltavista 13 (54%) kertoi voivansa hyödyntää koulun ulkopuolella hankittua kiinnostusosaamista koulussa ja koulun oppituntien tarjoavan mahdollisuuksia oppia kiinnostuksen kohteesta lisää. Loput 11 haastateltavaa eivät raportoineet linkistä kiinnostuksen kohteen ja koulun välillä. Opettajien olisi tärkeää huomioida tämä haastateltavien raportoima kiinnostusosaamisen käyttö koulussa, sillä Aunolan (2002) mukaan opettajan oppilaaseen liittävät uskomukset ennustavat muutoksia oppilaiden suoriutumisessa ja motivaatiossa.

Johtopäätöksiä

Kiinnostus linkittyy tämän tutkimuksen perusteella positiivisiin tunteisiin ja toiminnan tavoitteellisuuteen. Positiiviset tunteet lisäävät viihtyvyyttä, joka nähdään Decin ja Ryanin (1985) itsemääräämisteoriassa seurauksena sisäisestä motivaatiosta, jolla tarkoitetaan taipumusta toimia mielenkiintonsa ja kiinnostuksen kohteidensa mukaisesti. Toiminnan tavoitteellisuuden innostavuudessa korostunut oppimisorientaatio viittaa haluun kehittää omaa pystyvyyttään, jonka kokeminen oli osalle haastateltavista myös merkityksellistä. Kiinnostuksen koh-

teessa tapahtuva toiminta sisälsi vain hieman suoritusorientaation kaltaisia piirteitä, mutta ei lainkaan välttämisorientaatiota. Tämä voidaan nähdä seurauksena kiinnostuksen kohteen henkilökohtaisesta merkityksellisyydestä. Haastateltavat toteuttivat toiminnassaan henkilökohtaisesti tärkeitä tavoitteita, joka on Veermansin ja Tapolan (2006) mukaan kiinnostuksen ylläpitämisen ydin.

Tässä tutkimuksessa sosiaalinen toiminta ja yhteisöihin osallistuminen ilmenivät suurena osana kiinnostusta. Kiinnostus ei näyttäyty vain yksilön mielessä olevana merkityksellisenä asiana, vaan yksilö hakeutuu sosiaalisiin konteksteihin, joissa toimii muita saman kiinnostuksen jakavia henkilöitä. Toisaalta kiinnostus voi syntyä sosiaalisessa toiminnassa, yhteisöihin osallistumisen seurauksena. Tutkimuksessani kiinnostustoiminnan kehittäminen esiintyi lähes aina sosiaalisena toimintana ja sosiaalisissa konteksteissa. Tutkimukseni perusteella kiinnostus sisältää siis Hidin ym. (2004) ajatuksen tiedollisesta ja tunteellisesta osasta, mutta korostaa vahvasti myös kiinnostuksen sosiaalista ulottuvuutta. Kumpulaisen ja Mikkolan (2015) mukaan nuoren tulee voida paneutua opiskeluun niin älyllisesti, sosiaalisesti kuin tunteidenkin tasolla, mikä ilmeni myös tässä tutkimuksessa.

Tutkimukseni rikasti näkemystä oppimisen ekologioista ottaen huomioon useat erilaiset kiinnostuksen kohteet, joiden merkityksellisyydessä ja joiden parissa toimimisessa ilmeni selkeitä yhtäläisyyksiä. Oppimisen ekologioiden näkökulmasta voidaan todeta, että nuoret osallistuvat yhtäaikaisesti moniin eri asetelmiin ja heidän kiinnostuksensa ilmenee useissa konteksteissa ja kontekstien rajat ylittävästi. Oppimista tapahtuu koko ajan ja oppimisen ekologia tulee nähdä dynaamisena kokonaisuutena, jolle on ominaista oppimisen resurssien ja toimien monimuotoisuus (Barron, 2006). Tutkimukseni haastateltavat ottivat vastuuta oman toimintansa kehittämisestä ja säätelivät oppimistaan erilaisten toimien kautta. Yksilöiden sisäinen motivaatio näyttäytyi omaehtoisena toimintana, tiedonhakuna, harrastusryhmiin liittymisenä sekä tietoyhteisöjen luomisena. Kiinnostuksen nähdäänkin vaikuttavan oppimiseen monissa tilanteissa, missä oppijalla on mahdollisuus omaehtoiseen sitoutumiseen (Hidi & Anderson, 1992). Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan sanoa, että toiminnan ollessa omaehtois-

ta, itseohjautuvaa sekä henkilökohtaisesti merkityksellistä, motivoivat ja edistävät useat osa-alueet toimintaa sen parissa.

Tutkimukseni perusteella voin todeta kiinnostustoiminnan kehittyvän useissa eri oppimisen ekologioissa. Erilaisille oppimisen konteksteille ja kiinnostukselle tulisi antaa yhtäläinen painoarvo myös koulussa. Tutkimukseen osallistuneista haastateltavista osa raportoi mahdollisuudesta hyödyntää koulun ulkopuolella hankittua kiinnostusosaamista koulussa ja oppivansa koulun oppitunneilla lisää kiinnostuksestaan. Barron (2006) näkee koulussa opetettavan tiedon olevan usein kontekstista irrotettua, kun taas koulun ulkopuolella oppiminen tapahtuu usein jäljittelyn ja havainnoinnin kautta kontekstissa, jossa kyseistä tietoa käytetään. Oppiminen koulussa tulisi tuoda omakohtaisemmaksi ja itseohjautuvammaksi, jotta nuoret eivät näkisi koulua ja sen ulkopuolista toimintaa niin erillisinä. Lisäksi koulun täytyisi antaa enemmän arvoa näille koulun ulkopuolisille kiinnostuksen kohteille ja niissä tapahtuvalle osaamisen kehittämiseksi (Kumpulainen, 2014; Kumpulainen & Mikkola, 2015). Oppilaiden koko persoonan ja yksilöllisten kiinnostusten huomioiminen formaalissa opetuksessa saattaisi lisätä innostusta koulua kohtaan. Se lisäisi myös koulutuksellista tasa-arvoa ja osallisuutta sekä tukisi nykyajan osaamisen vaatimuksia (Kumpulainen & Mikkola, 2015; Rajala ym., 2016).

Kukaan haastatteluun osallistuneista ei kertonut koulussa syntyneestä kiinnostuksesta, joten olisikin hyvä pohtia miten kiinnostus voitaisiin synnyttää myös koulussa. Mitchellin (1993) sekä Veermansin ja Tapolan (2006) mukaan erityisesti koulutuksellisesta näkökulmasta olisi toivottavaa, että luokkahuoneessa hetkittäin vallitseva tilannekohtainen kiinnostus, voisi muuttua toiminnan seurauksena henkilökohtaiseksi kiinnostukseksi, jota ylläpidetään. Tällaisen kiinnostuksen synnyttäminen voi kuitenkin olla haastavaa oppilaiden ollessa erilaisia, mikä näkyy myös tutkimukseni haastateltavien kiinnostuksen kohteiden laajassa kirjossa. Oli kiinnostuksen kohde kuitenkin mikä tahansa, esiintyy niissä useita samankaltaisuuksia. Kiinnostuksen kohteiden merkityksellisyyteen ja toiminnan kehittämiseen liittyvät usein Decin ja Ryanin (1985) määrittelemät perustarpeet autonomia, kyvykkyys ja sosiaalinen toiminta, jotka on mahdollista huomioida kiinnostuksen syntymistä tukevan ympäristön luomisessa. Kuten

tässä tutkimuksessa ilmenee, omaehtoinen toiminta ja sen kehittämismahdollisuudet sekä materiaaliset ja sosiaaliset resurssit voivat tukea erilaisten oppimistapojen muodostumista ja kiinnostuksen kehittymistä. Koulun tulisi mahdollistaa kiinnostavien projektien parissa työskentely, erilaisten oppimisympäristöjen ja resurssien käyttö sekä monipuolinen sosiaalinen verkosto (Kumpulainen & Mikkola, 2015).

Haastattelemistamme nuorista 23 kertoi kiinnostuksen kohteen liittyvän jollain tavalla heidän tulevaisuuteensa. Jopa 13 haastateltavista raportoi kiinnostuksen kohteen tulevaisuuden näkymistä, jotka liittyivät tulevaisuuden akateemisiin päämääriin. Näen tämän merkityksellisenä tuloksena koulutuksen kannalta siten, että koulun tulisi tukea ja kuunnella oppilaan tulevaisuuden tavoitteita ja tuoda näkyväksi osaamisen kehittämisen merkitys tulevaisuudessa. Mitchell (1993) näkeekin, että kiinnostuksen ylläpitäminen vaatii merkityksellisen oppimisympäristön, jonka nuori ymmärtää linkittyvän pitkän tähtäimen tavoitteisiinsa.

Nuorten elämässä ja yhteisöissä, joihin he osallistuvat, on huomattavissa merkittäviä tietovarantoja, jotka tulisi huomioida tukiessa oppilaiden sitoutumista nykypäivän koulutukseen (Kumpulainen, 2014). Nykypäivän työelämä vaatii uudenlaista osaamista ja pinnalle ovat nousseet uudet sosiaaliset, kulttuuriset ja tekniset vaatimukset, jotka koulun tulisi huomioida (Kumpulainen ym., 2010). Tutkimuksessa puhutaankin tällä hetkellä tulevaisuuden taidoista (engl. 21st century skills), joita Trilling ja Fadel (2009) näkevät olevan oppimisen ja innovoinnin taidot, tiedonlukutaito ja elämässä tarvittavat kansalaistaidot. Kumpulaisen ja Mikkolan (2015) mukaan tämän vuosituhatosen koulutuksessa tulisi tukea oppilaiden aloitteellisuutta, luovuutta, ajattelua sekä kansalaistaitojen ja ongelmanratkaisukyvyyn kehitystä. Uusi Perusopetuksen opetussuunnitelma (2016) painottaa tulevaisuuden taitoja muun muassa vuorovaikutustaitojen, ajattelun taitojen ja teknologian käytön huomioimisen kautta.

Tutkimukseni haastateltavat kertoivat käyttävänsä ja luovansa useita erilaisia toiminnan kehittämisen strategioita. Toiminnan kehittämiseen kiinnostuksen kohteessa liittyi lähes kaikilla sosiaalisten kontaktien ja sosiodigitaalisen median hyödyntäminen. Tässä tutkimuksessa esiintyneet digitaaliset käytänteet kiinnos-

tuksen kohteissa tulisi mielestäni nähdä keskeisinä resursseina pyrkiessä kehittämään oppijoiden tulevaisuuden taitoja. Veermansin ja Tapolan (2006) mukaan tv:n käyttö mahdollistaa monia keinoja tukea oppilaiden yksilöllisiä kiinnostuksen kohteita ja erilaisia tapoja työskennellä. Tässä tutkimuksessa digitaalinen ympäristö ilmeni usein sosiaalisena, jonka perusteella teknologisten toimien kautta on mielestäni mahdollista luoda myös ympäristöjä, joissa oppilaat voivat yhdessä tekemällä laajentaa tietämystään ja kohdentaa osaamistaan.

Tutkimukseni tulokset puoltavat ajatusta siitä, että merkityksellistä, omaehtoista ja sitoutunutta oppimista tapahtuu koulun ulkopuolella ja se tulisi huomioida myös koulu kontekstissa. Haastattelemanuoret eivät mielestäni riittävästi kokeneet koulun ja sen ulkopuolella tapahtuvan oppimisen välistä yhteyttä. Miellenkiintoista olisikin tutkia, miten tätä ymmärrystä kiinnostuksen kohteista ja niissä tapahtuvasta toiminnan kehittämisestä voitaisiin viedä kouluun. Olisi hedeelmällistä tutkia tapoja, joilla nuorten koulun ulkopuolisia kiinnostuksen kohteita olisi mahdollista huomioida ja hyödyntää myös koulussa. Sen lisäksi, että on tärkeää antaa tunnustusta nuorten koulun ulkopuolisille toimille, tulisi myös paremmin ymmärtää se, mitä asioita he ottavat mukanaan koulusta muihin toiminnan konteksteihin laajentaen oppimisen ekologioita.

Lähteet

- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro, & J.-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Keuruu : PS Kustannus, 105- 126.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49, 193–224.
- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency. Gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31(1), 1–36.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Donahue, E.G., Rip, B. & Vallerand, R.J. (2009). When winning is everything. On passion, identity and aggression in sport. *Psychology of Sport and Exercise* 10, 526–534.
- Dweck, C.S. (1989). Motivation. Teoksessa A. Lesgold & R.Glaser (toim.) *Foundations for a psychology of education*. New Jersey: Erlbaum, 87-136.
- Dweck, C.S. (2000). *Self-theories. Their role in motivation, personality, and development*. New York, London: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. 6. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Hietajärvi, L., Nuorteva, M., Tuominen-Soini, H., Hakkarainen, K., Salmela-Aro, K. & Lonka, K. (2014). Kuudesluokkalaisten nuorten sosiodigitaalinen osallistuminen, kiinnostuksen kohteet ja kouluhyvinvointi. *Kasvatus* 45 (5), 429–443.

Hietajärvi, L., Seppä, J. & Hakkarainen, K. (2016). Dimensions of adolescents socio-digital participation. *QWERTY* 11(2), 79-98.

Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist* 41(2), 111–127.

Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. Teoksessa D. Yun Dai. & R. J. Sternberg (toim.) *Motivation, emotion, and cognition. Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates., 89-115.

Hidi, S., & Anderson, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. Teoksessa K.A. Renninger., S. Hidi. & A. Krapp (toim.), *The role of interest in learning and development*. Hillsdale (N.J.): Erlbaum., 215-238.

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Ito, M., Gutierrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J. & Watkins, S. G. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.

Ivala, E. & Gachago, D. (2012). Social media for enhancing student engagement. The use of Facebook and blogs at a University of Technology. *South African Journal of Higher Education*, 26(1), 152-166.

Järvenoja, H. & Järvelä, S. (2006). Motivaation ja emootioiden säätely oppimisprosessin aikana. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Helsinki: Wsoy, 85-102.

Krapp, A., & Lewalter, D. (2001). Development of interests and interest-based motivational orientations. A longitudinal study in vocational school and work settings. Teoksessa S. Volet & S. Järvelä (toim.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. Lontoo: Elsevier, 209-232.

Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383–409.

Kumpulainen, K. (2014). Pedagogies of connected learning. Adapting education into the twenty-first century. Teoksessa D. Hung, K.Y.T Lim. & S. Lee. *Adaptivity as a transformative disposition: For learning in the 21st century*. Singapore: Springer, 31-41.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J., & Rajala, A. (2010). Learning bridges – Toward participatory learning environments. Helsinki, Finland: CICERO Learning, University of Helsinki.

Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2010). Productive interaction as agentic participation in dialogic enquiry. Teoksessa K. Littleton & C. Howe (toim.) *Educational dialogues. Understanding and promoting productive interaction*. London: Routledge, 48–63.

Kumpulainen, K. & Mikkola, A. (2015). Oppiminen ja koulutus digitaalisella aikakaudella. Teoksessa M. Kuuskorpi (toim.) *Digitaalinen oppiminen ja oppimisympäristöt*. Kaarina: Kaarinan kaupunki, 9-45.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. 2. uudistettu painos. Los Angeles: Sage.

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. (2007). *Kasvatuspsykologia*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

McClelland, D. C. (1989). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (3. laitos.). Helsinki: International Methelp.

Mezirow, J. (1996). Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow et al. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17-38.

Mitchell, M. (1993). Situational interest. Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology* 85, 424-436.

Nicholls, J. G., Patashnick, M. & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683–692.

Niemivirta, M. (2002). Motivation and performance in context: The influence of goal orientations and instructional setting on situational appraisals and task performance. *Psychologia*, 45, 250–270.

Niemivirta, M. (2004). *Habits of mind and academic endeavors: The correlates and consequences of achievement goal orientations*. Helsinki: University of Helsinki.

Niemivirta, M., Salmela-Aro, K. & Tuominen-Soini, H. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction, 18*, 251–266.

Niitamo, N. (2005). Tunneperäinen ja tietoperäinen motivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro, & J.-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatio-psykologian perusteet*. Keuruu: PS-kustannus, 40-52.

Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics*. Leuven/Louvain: Leuven University Press.

Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Leuven: Leuven University Press.

Paavola, S. (2012) Trialoginen oppiminen. Teoksessa Ilomäki, L. (toim). *Laatua e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa*. Helsinki: Opetushallitus, 115-120.

Paavola, S., Hakkarainen, K. & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2006). Tutkivan oppimisen periaatteita ja käytäntöjä: ”trialoginen” tiedonluomisen malli. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen, E. Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Helsinki: WSOY, 147-166.

Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2008). Välittyneisyys ja trialogisuus innovatiivisten tietoyhteisöjen perustana. Teoksessa J. Virkkunen & R. Engeström (toim.) *Kulttuurinen välittyneisyys oppimisessa ja toiminnassa*. Helsinki: Yliopistopaino, 47-80.

Rajala, A., Hilppö, J., Kumpulainen, K., Tissari, V., Krokfors, L. & Lipponen L. (2010). *Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä*. Helsinki: Opetushallitus.

Rajala, A. J., Kumpulainen, K., Hilppö, J. A., Paananen, M., & Lipponen, L. (2016). Connecting learning across school and out-of-school contexts: A review of pedagogical approaches. Teoksessa O. Erstad, K. Kumpulainen, Å. Mäkitalo, K., P. Prουλmann-Vengerfeldt. & T. Jóhannsdóttir (toim.) *Learning across contexts in the knowledge society*. Rotterdam: Sense Publishers, 15-35.

Schiefele, U. (2001). The role of interest in motivation and learning. Teoksessa J.M. Collins. & S. Messick. (toim.) *Intelligence and personality. Bridging the gap in theory and measurement*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates, 167-200.

Silverman, D. 2001. *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. Wiltshire: The Cromwell Press.

Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.), *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications Inc, 443-466.

Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sport Sciences*, 21, 631–647.

Star, S.L., & Griesemer, J.R. (1989). Institutional ecology: Translations and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology. *Social Studies of Science*, 19, 387–420.

Tapola, A. & Veermans, M. (2006). Motivaatio, emootiot ja oppimisen itsesäätely teknologiaympäristössä. Motivaatio ja kiinnostuneisuus. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen, E. Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäytö*. Helsinki: WSOY, 65-84.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st century skills. Learning for life in our times . San Francisco: Jossey Bass.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tuominen-Soini, H. (2012). *Student motivation and well-being: Achievement goal orientation profiles, temporal stability, and academic and socio-emotional outcomes*. Helsinki: University of Helsinki.

Vallerand, R. J., & Houffort, N. (2003). Passion at work: toward a new conceptualization. Teoksessa D. Skarlicki, S. Gilliland, & D. Steiner (toim.) *Emerging perspectives of values in organizations. Emerging perspectives on values in organizations*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 175-204.

Vallerand, R. J., & Miquelon, P. (2007). Passion for sport in athletes. Teoksessa S. Jowett. & D. Lavallee. (toim.) *Social psychology in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 249-262.

Valsiner, J. (1992). Interest: A Metatheoretical Perspective. Teoksessa K.A. Renninger., S. Hidi. & A. Krapp (toim.), *The Role of Interest in Learning and Development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 27-41.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.